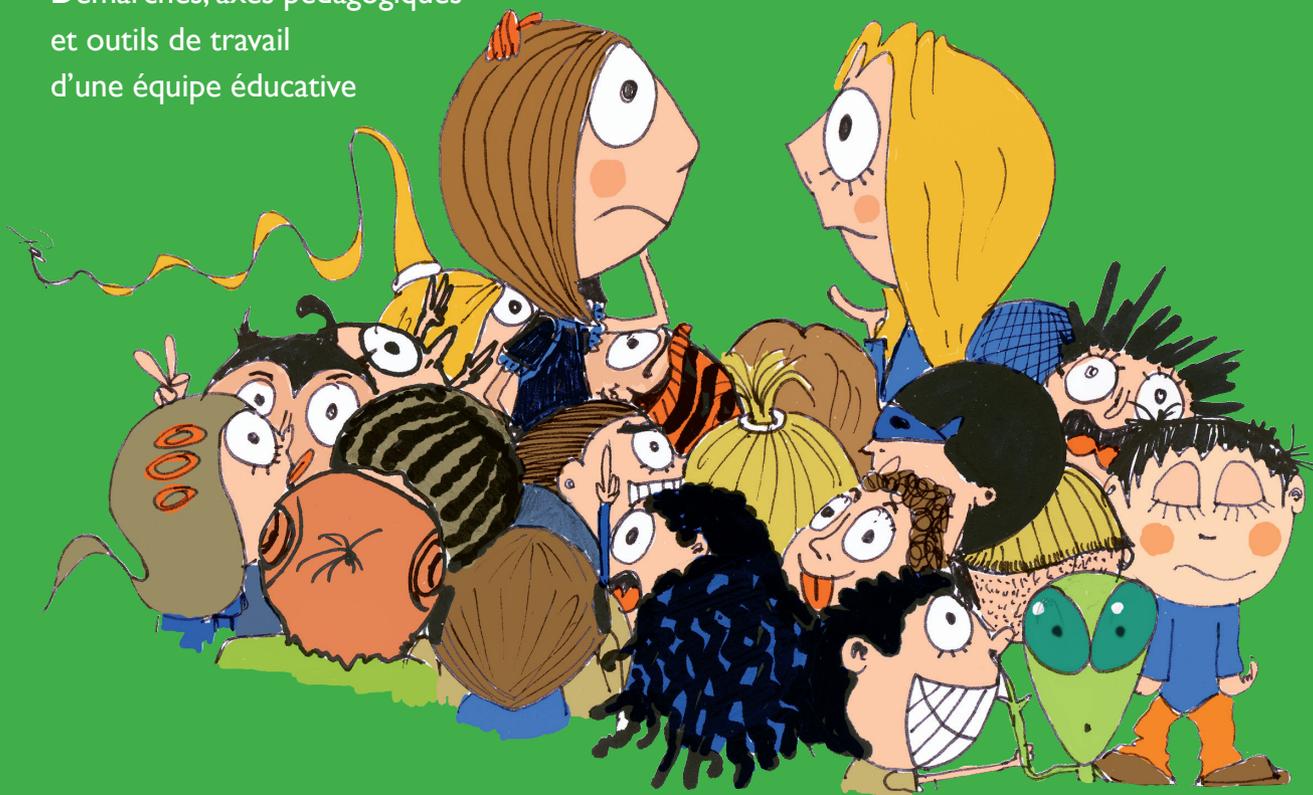


Autour d'un grand groupe

Sandra Barraud Patrik Cornu
Rosa Sambassi Anne Steudler

Démarches, axes pédagogiques
et outils de travail
d'une équipe éducative



Autour d'un grand groupe

Sandra Barraud Patrik Cornu
Rosa Sambassi Anne Steudler

Démarches, axes pédagogiques
et outils de travail
d'une équipe éducative

table des matières

1.	INTRODUCTION	5-8			
1.1.	Les prémices d'un projet	5			
1.2.	Présentation du groupe de la garderie	7			
2.	LES ÉTAPES D'UNE RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE	9-14			
2.1.	Le contexte	9			
2.2.	Le moment collectif: le «rendez-vous»	9			
2.3.	La séparation du groupe d'enfants	11			
2.4.	La mise en forme d'un projet pédagogique	12			
2.5.	Quelques changements organisationnels	13			
3.	GESTION D'ÉQUIPE	15-20			
3.1.	La cohérence d'équipe	15			
3.2.	L'attitude professionnelle	18			
3.3.	L'esprit d'ouverture et la remise en question	20			
4.	LES OUTILS DE TRAVAIL	21-29			
4.1.	L'observation	21			
4.1.1.	L'observation-perception	22			
4.1.2.	L'observation-action	23			
4.2.	La verbalisation: mettre des mots sur ce qui se passe	26			
5.	ORGANISATION PÉDAGOGIQUE	30-41			
5.1.	L'adaptation	30			
5.1.1.	Les adaptations internes	31			
5.1.2.	Les adaptations externes	33			
5.1.3.	La réunion des parents	34			
5.2.	La répartition du groupe d'enfants	34			
5.3.	Le choix	39			
			6.	LES AXES PÉDAGOGIQUES	42-52
			6.1.	L'élaboration des axes	42
			6.2.	Être rassuré	44
			6.3.	Être écouté, s'écouter	46
			6.4.	Avoir une place, avoir sa place	49
			6.5.	Être reconnu	51
			7.	LES AXES À TRAVERS LES MOMENTS CLÉS	53-64
			7.1.	Les arrivés et les départs	53
			7.2.	Les jeux libres	55
			7.3.	Le «rendez-vous»	57
			7.4.	Les activités et les ateliers	60
			7.5.	Le repas	61
			7.6.	La sieste	62
			7.7.	Les conflits	63
			8.	CONCLUSION	65
			9.	BIBLIOGRAPHIE	67

Introduction

I.1. Les prémices d'un projet

Il existe au Centre de la Petite Enfance¹ la possibilité pour une équipe de mettre par écrit une expérience, des valeurs, une réflexion pédagogique. La direction a proposé à l'équipe accueillant les enfants de 2 ans et demi à 5 ans (nous le nommons «groupe Garderie») de présenter son fonctionnement. Ce travail donne une suite aux travaux menés à la nursery, «Un autre regard sur les changes» (Film et document pédagogique) et par le groupe des tout-petits, «L'accueil continu». Lors du 25^e anniversaire du CPE, dans une brève présentation de notre travail aux professionnels de la petite enfance, les questionnements et les réflexions d'autres lieux d'accueil confrontés à la même réalité (grand groupe) nous ont donné l'élan et l'envie de partager notre cheminement. Nous avons décidé de relever ce défi. C'était l'occasion de nous pencher une nouvelle fois sur notre fonctionnement, de le repenser ainsi que de remettre en question notre action.

Nous avons envie de faire un travail essentiellement basé sur notre pratique. Chacun sait comme il est difficile de mettre des mots sur nos pratiques professionnelles, de faire ressortir toutes les dimensions de chacune d'elles. Nous avons tous en tête ce que nous voulions transmettre mais n'arrivions pas à démêler cette toile d'araignée que représente notre quotidien professionnel. En premier lieu, nous avons abordé la question du côté de l'enfant. Nous voulions montrer comment les enfants évoluent tout au long de leur parcours à la Garderie. Cependant, cela n'était pas satisfaisant car rien n'apparaissait du fonctionnement et de l'organisation de l'équipe éducative. Nous étions la plupart du temps dans un registre subjectif; nous nous sommes donc recentrés sur les interventions des éducateurs de l'enfance² que nous sommes. Nous pouvions décrire notre pratique professionnelle et notre fonctionnement, méthode correspondant mieux à nos souhaits de départ.

En aucun cas nous ne voulons que ce travail n'apparaisse comme donneur de leçons ou de conseils. Notre seul souhait est de partager notre fonctionnement afin d'ouvrir

1. Ci-après CPE.

2. Le masculin est utilisé pour désigner les deux sexes, sans discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.
Ci-après EDE.

Note: le lecteur trouvera de nombreuses annexes montrant des grilles d'observation, des plans d'aménagement, des questionnaires pour les entretiens et des panneaux d'information liés au texte qui suit sur le site www.cpe-lausanne.ch ou en format papier au CREDE, Centre de ressources en éducation de l'enfance à Lausanne.

la discussion avec d'autres professionnels; ce que nous avons mis en place correspond uniquement au contexte de travail de notre groupe du CPE et à nos personnalités. Ce projet est donc destiné à d'autres équipes éducatives cherchant des pistes d'ordre organisationnel ou pédagogique, ou pour des étudiants en quête d'illustrations de réalités et de pratiques professionnelles.

La question de départ était la suivante. **Comment répondre aux besoins individuels dans un groupe de trente enfants?** Différents problèmes d'organisation découlent de cette interrogation. Peut-on garder ensemble un groupe de trente enfants dans une salle? Faut-il les répartir? Comment? Que mettre en place pour cela et comment aménager les salles? Autres questions pédagogiques. Quelles valeurs mettons-nous en avant? Comment agissons-nous auprès des enfants? Et l'équipe? Comment fonctionne-t-elle? Quelles priorités nous mettons-nous?

Les différents chapitres de ce texte tentent de répondre à l'ensemble de ces questions. Nous présentons tout d'abord le processus qui a fait émerger le fonctionnement actuel en donnant des éléments contextuels des changements. Puis, nous traitons de l'équipe et des exigences liées à son bon fonctionnement. Nous avons ensuite choisi de développer deux outils qui ont pour nous une importance toute particulière, l'observation et la verbalisation. L'organisation pédagogique est abordée en présentant trois sujets qui ont été l'objet d'une profonde réflexion et qui ont amené beaucoup de changements. Afin de donner une vision plus concrète d'une journée à la Garderie, nous décrivons les principaux moments-clé. Enfin, les derniers chapitres traitent des axes pédagogiques que nous mettons en avant. Ces points sont en outre le centre de toute notre démarche professionnelle. Ils sont tout d'abord présentés un à un puis illustrés par leurs mises en pratique à travers les différents moments de la journée. Afin que ce travail puisse être utile pour d'autres équipes, nous avons choisi de mettre un grand nombre de documents en annexe. Les lecteurs les trouveront sur le site: www.cpe-lausanne.ch ainsi qu'en format papier au Centre de ressources en éducation de l'enfance, CREDE à Lausanne. On pourra ainsi y découvrir le déroulement d'une journée (annexe non-numérotée), des grilles d'observation, d'horaires, des plans d'aménagement et des modèles de panneaux d'affichage.

I.2. Présentation du groupe de la Garderie

Le Centre de la Petite enfance est une institution lausannoise fonctionnant sur deux sites, Boissonnet et La Clochette. Elle est gérée par l'Association de la garderie d'enfants de La Sallaz-Vennes. Le CPE accueille les enfants de quatre mois environ à sept ans. La structure de La Clochette est composée de trois groupes et celle de Boissonnet est composée de six groupes ainsi que d'un accueil parents-enfants. Les détails ci-dessous concernent la structure de Boissonnet.

Les groupes:

Le secteur «Tout-petits»: Nurserie (0 à 1 ans), Trotteurs (1 à 2 ans), Galopins (2 à 3 ans)

La Garderie: 2 ans et demi à 5 ans

L'Ecole Maternelle: 2 ans et demi à 5 ans

L'Espace Ecoliers: 4 ans à 7 ans

L'accueil parents-enfants: enfants de 0 à 5 ans accompagnés de leur parent.

Au sein du groupe de la Garderie, nous sommes quatre éducateurs-trices diplômés (EDE). Nos horaires se répartissent sur la journée mais nous sommes tous présents lors des repas, des tâches et des colloques. Trois EDE travaillent le matin et deux l'après-midi ainsi qu'une stagiaire qui effectue quotidiennement un horaire couvrant les matins et les après-midi (voir annexe 1 sur le site web du CPE).

La quarantaine d'enfants inscrits avec lesquels nous travaillons ont entre deux ans et demi et cinq ans. Nous accueillons jusqu'à trente enfants le matin et jusqu'à vingt l'après-midi. Les enfants résident pour la plupart dans le quartier. Ils sont accueillis en raison du travail de leurs parents ou pour des raisons d'assistance éducative.

Nous disposons d'un vestiaire, de deux salles avec mezzanines, d'une salle d'eau et d'une terrasse clôturée (voir annexe 2). Nous partageons avec les autres groupes (selon un planning prédéfini) une salle commune dédiée aux activités motrices. De plus, nous disposons de la salle de rythmique de l'école de Boissonnet le mercredi matin.

Nos réflexions font sans cesse référence à ces réalités concrètes. Les pratiques sont de toute évidence orientées en fonction du contexte, de la composition de l'équipe éducative, du nombre d'enfants, de leur âge, des locaux. C'est réellement par et dans la pratique que

nous avons puisé notre réflexion. En arrière fond, il y a bien sûr le bagage théorique de chacun. Certains courants théoriques ou auteurs de référence dans le domaine de la petite enfance ne sont jamais loin. Nos propos sont étayés par différents auteurs. Il s'agit principalement de citations, de clins d'œil, dont les sources théoriques peuvent permettre d'approfondir tel ou tel sujet si besoin (voir bibliographie).

Mais il y a aussi un bagage personnel. Nos réflexions sont fortement influencées par des démarches de développement personnel donc profondément ancrées dans le vécu et dans la relation.

Les étapes d'une réflexion pédagogique

Nous allons remonter dans le temps pour reprendre les questionnements et les réflexions importants survenus dans le groupe de la Garderie. Cette démarche sert à mieux comprendre le cheminement qui a mené l'équipe à fonctionner comme elle le fait actuellement.

2.1. Le contexte

Une de nos collègues a suivi la formation de « praticien-formateur » et a ainsi amené l'équipe à réfléchir avec elle au thème des valeurs professionnelles et personnelles. Pour la première fois, nous avons écrit ensemble les valeurs qui interviennent tout au long de la journée (voir annexe 3). Le fil rouge de la réflexion était « chaque enfant est unique », il a le droit d'avoir une attention particulière. Mais quels moyens mettre en place pour répondre à ce besoin ? Une ligne pédagogique institutionnelle existait déjà, toutefois l'équipe a souhaité se donner une identité propre en posant des valeurs essentielles comme ligne de conduite.

Le CPE a déménagé dans de nouveaux locaux plus grands (les locaux actuels). Le groupe Garderie a alors vu sa capacité d'accueil augmenter. Elle est passée de vingt enfants par matin à trente enfants. Par conséquent, un poste supplémentaire de travail a été créé. La nouvelle équipe constituée de quatre EDE, dont la moitié de nouveaux arrivants, a utilisé l'ancien fonctionnement du groupe. Toutefois elle a vite réalisé, qu'avec dix enfants de plus, il n'était pas possible de transposer le fonctionnement et l'organisation sans changement.

L'équipe s'est heurtée à différents problèmes liés à la grandeur du groupe. Les EDE relevaient la difficulté de gestion du collectif (l'individualité se perd dans le collectif), les haussemments de voix trop fréquents et les moments de rassemblement mal adaptés .

2.2. Le moment collectif: le « rendez-vous »

En premier lieu, l'attention de l'équipe éducative s'est tournée vers le moment d'accueil collectif. Aucun EDE n'était satisfait de son déroulement. En effet, de manière générale, il y avait trop de bruit et les enfants étaient inattentifs. La réflexion menée



autour du lieu, du nombre d'enfants et d'EDE, de la durée, du contenu, du support pour s'asseoir, a amené l'équipe à réaliser une multitude d'essais et de tentatives. Les professionnels ont mené une réflexion sur la forme que pouvait prendre ce moment. Comment s'installer? Comment animer? Quel rôle prend l'adulte? Comment laisser une place à l'enfant? Ainsi le moment collectif s'est déroulé sous différentes formes: à trente assis sur le sol, sur un serpent en tissus, sur des coussins, en demi-groupe, sur des chaises, sur des bancs, dans des lieux en tournus, des lieux fixes, etc. Aucun de ces essais n'est pourtant apparu comme véritablement concluant.

En ce qui concerne le contenu, le moment collectif mettait un EDE au centre de l'activité. Ce dernier présentait un objet, une activité ou une chanson et les enfants participaient ou non selon leurs intérêts. L'essentiel des interventions des autres EDE se limitait à

poser le cadre et à faire respecter les règles. Les EDE continuaient donc à être insatisfaits. Ils ne souhaitaient pas perdre ce moment collectif mais recherchaient comment le rendre

L'équipe s'est alors arrêtée sur l'idée de «débuter la journée ensemble»

approprié au grand groupe. Le but étant de trouver un support adapté aux enfants.

L'équipe s'est alors arrêtée sur l'idée de «débuter la journée ensemble»; tous les enfants et les adultes sont réunis pour passer un moment ensemble et prendre connaissance de qui compose le groupe du jour. Ce moment collectif servait désormais à se dire bonjour, à regarder qui était là et à choisir entre différentes propositions d'activités de la matinée. L'EDE ne faisait plus d'animation lors de ce moment mais proposait des discussions collectives. Tout comme le contenu, le nom de ce moment a alors changé. Les EDE ont opté pour le nom de «rendez-vous» afin de mettre en avant l'idée du collectif, du moment passé ensemble. Pourtant l'attention de tous les enfants restait difficile à attirer dans son ensemble. L'accueil a alors été raccourci à quinze minutes afin que ce moment soit satisfaisant pour les enfants et les adultes. Toutefois le groupe de trente enfants restait difficile à gérer. L'équipe a alors décidé de séparer le groupe d'enfants en deux. Dans un premier temps, les enfants ont été répartis selon l'ordre alphabétique de la liste de présence.



2.3. La séparation du groupe d'enfants

Malgré ces différents essais, les EDE ne trouvaient pas les résultats escomptés. La même question revenait: comment satisfaire les besoins de chaque enfant dans un moment collectif? Le fait de se pencher sur la prestation des EDE plus que sur les composants du groupe était un frein au bon déroulement de ce moment collectif. Les EDE ont donc décidé de cibler leurs observations et réflexions sur le groupe d'enfants. Ils sont arrivés à une constatation essentielle. Durant le moment du «rendez-vous», il y a beaucoup de différence d'attention de la part des enfants. Pour certains, ce moment est riche et agréable alors que pour d'autres, il est trop long et inadapté. C'est alors que l'équipe a fait apparaître un nouvel élément: l'âge des enfants. En effet, en affinant les observations, les EDE ont pu faire ressortir que les différentes capacités d'attention étaient souvent liées à l'âge. L'équipe a donc décidé de séparer le groupe d'enfants en deux. Le groupe des «jeunes» et le groupe des «âgés» ont été créés (les raisons de cette

dénomination des groupes d'âge propre au CPE est expliquée plus loin). Cette nouvelle formule a été introduite à la rentrée scolaire. Cette répartition des enfants pour le moment du «rendez-vous» a enfin donné satisfaction aux EDE. C'est d'ailleurs celle-ci qui est encore appliquée aujourd'hui. Deux «rendez-vous» ont lieu simultanément. Les enfants les plus jeunes se retrouvent dans la salle principale avec le référent adulte de leur groupe et les enfants les plus âgés dans la salle «symbolique», avec leur(s) référent(s). Le contenu a également évolué: un tour de parole a été introduit pour rendre chaque enfant plus actif. Ce changement renforçait l'idée de laisser une place à chaque enfant et de lui permettre d'être pendant un moment dans un rôle actif et pas seulement passif. Par la suite, cette séparation en fonction des âges des enfants du groupe Garderie a également été appliquée aux activités. Deux sous-groupes cohabitent ainsi dans le groupe Garderie, et sont séparés à certains moments (rendez-vous, atelier, activités, etc.).

2.4. La mise en forme d'un projet pédagogique d'équipe

En parallèle à cette évolution et cette réflexion, l'équipe éducative a été confrontée à beaucoup de changements dans le personnel. Elle a eu beaucoup de peine à se stabiliser et à trouver une identité. Bien que des valeurs communes avaient été posées, elles ne transparaissaient pas dans les pratiques professionnelles quotidiennes. Les EDE ont alors travaillé à s'approprier ces valeurs et à les véhiculer dans le quotidien.

Une fois l'équipe stabilisée, les EDE ont alors réalisé qu'il leur importait que les valeurs communes trouvées ne se perdent pas et vivent au sein de l'équipe éducative. Les valeurs posées quelques années auparavant ont été reprises et remaniées pour en faire «les dix commandements» (voir annexe 4). Les professionnels ont également décidé de créer une ligne pédagogique de groupe afin de définir une identité propre. La création de cette ligne a duré une année scolaire.

Dans le cadre d'une conférence organisée pour les vingt-cinq ans du CPE, les EDE du groupe Garderie ont affiné leur projet pédagogique et mis en évidence quatre besoins de l'enfant qui devaient être, selon eux, au centre de leurs pratiques professionnelles. C'est d'ailleurs sur la base de ces quatre besoins que le chapitre sur les axes pédagogiques a été développé (voir annexe 5).

2.5. Quelques changements organisationnels

En plus du moment collectif dont nous avons parlé ci-dessus, tous les moments de la journée ont évolué durant ces années. Nous allons citer encore quelques exemples dans leur ordre chronologique.

Le moment du déjeuner n'est plus obligatoire. L'enfant a le choix entre jouer ou venir déjeuner. Nous partons du principe que les enfants n'ont pas tous faim à ce moment (peu d'appétit le matin, déjà déjeuné à la maison, etc.) et désirons respecter leur individualité. Les arrivées sont acceptées jusqu'à 9h et le «rendez-vous» qui avait lieu à cette heure-là a été déplacé vers 9h30. Les enfants ont ainsi un temps pour entrer en douceur dans le collectif et «digérer» la séparation et le changement de lieu avant le début du moment collectif.

L'ouverture d'une autre salle est devenue systématique afin de favoriser l'arrivée des enfants dans une ambiance plus calme et avec un nombre d'enfants moins impressionnant. L'EDE est plus disponible pour accueillir l'enfant et son accompagnant. Le moment de repos a été raccourci pour ceux qui ne dorment pas (environ quarante-cinq minutes). En effet, les enfants qui ne dormaient plus appréhendaient beaucoup ce moment de repos car il était long et contraignant (une heure et demi).

Pour des raisons d'équité entre les enfants et de cohérence d'équipe, nous avons défini différents thèmes que nous traitons de manière plus systématique. Chaque enfant a la possibilité de participer à «l'atelier» et tous les membres de l'équipe sont porteurs des projets mis en place.

Au repas, les enfants ne débarrassent plus leur assiette ainsi nous évitons beaucoup de temps d'attente et de casse. Ils débarrassent au déjeuner et au goûter lorsqu'il y a moins d'enfants.

Avant la sieste, les enfants prennent une corbeille, se déshabillent et retournent attendre en dehors de la salle. La corbeille permet à chaque enfant d'y ranger ses propres affaires et facilite leur transport en fin de sieste. L'attente des enfants à l'intérieur de la salle ne permettait pas aux enfants déjà couchés de se détendre.

La forme et les outils utilisés lors des adaptations en début d'année ont été retravaillés. Un seul «passage» (du groupe Galopins au groupe Garderie) a lieu par année afin de préserver l'équilibre des différents groupes. Les adaptations se font en interne et ainsi libèrent les parents. Des visites ont été introduites avant les vacances (au mois de juin)

afin que les enfants puissent se familiariser avec le nouveau lieu. Des colloques communs sont agendés afin de mieux se coordonner entre les deux équipes. Nous avons mis en place des outils d'observation ciblée pour ce moment.

Au fil des années et des collègues, les journées à la Garderie ont beaucoup évolué et évolueront encore dans le souci d'être au plus près des besoins des enfants fréquentant le groupe et des EDE qui y travaillent. Toutefois, nous nous apercevons que le fonctionnement de base convient à toute l'équipe et que les changements sont de plus en plus minimes mais néanmoins importants à nos yeux.

Une réelle identité d'équipe a pu être créée sur la base de la ligne pédagogique.

Gestion d'équipe

A nos yeux, il est important que la gestion de l'équipe soit pensée et son bon fonctionnement considéré comme une priorité. Le travail en équipe représente une des plus grandes difficultés dans notre profession. Elle sollicite un grand nombre de compétences (personnelles et professionnelles) et dépend d'innombrables facteurs. L'équilibre d'une équipe est souvent précaire. Au moindre grain de sable, les rouages peuvent se bloquer. Comme nous le décrivons dans le chapitre 2, l'équipe a subi de nombreux changements. Plusieurs personnes sont venues puis reparties tout en apportant leur contribution à l'histoire de notre équipe. Cet état de fait est une réalité à laquelle de nombreuses équipes doivent faire face. Finalement, nous avons mis en évidence trois pôles prioritaires: la cohérence d'équipe, l'attitude professionnelle et l'esprit d'ouverture, puis la remise en question.

3.1. La cohérence d'équipe

Suite aux changements survenus dans l'équipe éducative, nous avons décidé de poser un cadre par rapport au fonctionnement d'équipe. Selon nous, c'est par la stabilité, tout au moins par la cohérence que nous pouvons être réellement efficaces auprès des enfants:

L'enfant a besoin de la stabilité de l'équipe pour trouver ses repères et se sentir en sécurité. La cohérence des adultes, leur stabilité le rassure et l'aide à se construire. Etre une équipe de professionnels de la petite enfance, c'est s'inscrire dans un travail commun, une démarche commune, où les valeurs éducatives ont un sens commun et où l'on n'hésite pas à s'interroger sur ce que l'on construit tous les jours autour de l'enfant. (Schuhl, n°107, 2005. p.9)

C'est pourquoi un projet pédagogique de groupe a été créé; ce dernier est l'élément primordial de la cohérence d'équipe. En effet, les valeurs principales et les pratiques y sont inscrites. Tous les EDE travaillant dans le groupe de la Garderie ont connaissance de son contenu et le vivent au quotidien. Il ne s'agit pas de règles à appliquer mais réellement d'une appropriation des principes posés par l'équipe. Le projet pédagogique sert de fil rouge à notre pratique:

Il est plus qu'un concept, il réalise la volonté d'agir ensemble, avec cohérence, en harmonie avec les valeurs et finalités décidées. Il donne de meilleures garanties aux équipes pour réussir les changements, s'adapter, résoudre des conflits, développer une activité, innover. (...) il est un instrument de pilotage, de cohérence. Cohérence entre tous les professionnels qui permet de travailler ensemble autour des valeurs, finalités, buts et actions élaborés et décidés collectivement au service des enfants». (Jaquet-Travaglini et al., 2003, p.43)

Actuellement, lorsque de nouvelles personnes arrivent ou côtoient l'équipe, nous leur présentons ce cadre de travail. Ensuite, nous reprenons ensemble les observations et questionnements de la nouvelle personne pour affiner ou ajuster ce cadre afin qu'il convienne à tous. Le cadre de travail est ainsi en perpétuel mouvement et en affinage constant; toutefois la trame de base reste identique.

Les colloques représentent un autre outil au service de la cohérence; deux colloques d'une heure sont organisés par semaine. Tous les membres de l'équipe y sont présents (une remplaçante prend en charge le groupe d'enfant) et des prises de notes permettent d'en garder une trace écrite (voir annexe 6). Le plus souvent, les informations traitées ont déjà été abordées de manière informelle entre collègues. Toutefois, le colloque permet de s'arrêter de manière plus approfondie et plus formelle. Il permet de prendre des décisions en équipe. Chaque EDE de l'équipe doit adhérer à la décision pour pouvoir en être porteur.

Le travail en équipe se base sur une estime mutuelle et une véritable communication. Il se construit au fil du temps et s'enrichit à travers les échanges et les projets. (Schuhl, n°124, 2006, p.9)

Outre les situations concernant les enfants, les colloques sont également essentiels pour la partie organisationnelle et sa cohérence. Si tout ce qui est organisationnel est planifié, préparé et posé, notre disponibilité pour les enfants est accrue.

La cohérence d'une équipe dépend beaucoup de la bonne circulation des informations. Dans l'équipe, chacun est garant de cette transmission et veille à la faire de manière systématique soit lors des colloques, soit lors de moments informels. Les informations peuvent également être transmises par écrit dans l'agenda. Pour maintenir cette cohérence d'équipe, il est essentiel que les choses soient dites (manières de faire, désaccord,

questionnement, informations, soutien) durant les moments de colloque mais aussi à tout moment de la journée lorsque c'est possible. Chaque individu a une personnalité différente ce que nous pensons être une richesse. Il apporte un peu de soi dans l'équipe et le projet. Dans les différentes situations, nos interventions convergent, même s'il n'y a pas un «modèle type». Nous citons deux phrases de C. Schuhl qui soulignent nos propos:

Chacun doit accorder son attitude par rapport aux autres afin que le même message soit délivré aux enfants.

En effet, s'il n'y a pas de cohérence, la crédibilité s'estompe et l'acte devient incompréhensible. (Schuhl, n°124, 2006, p.9)

En tant qu'équipe, nos valeurs sont essentiellement basées sur l'écoute, la verbalisation, le respect, l'expression des sentiments, le droit à chacun d'être lui-même et au respect de ses limites. Nous nous appuyons sur les axes pédagogiques posés pour les enfants: avoir sa place, être écouté, être reconnu, être rassuré.



3.2. L'attitude professionnelle

La séparation entre vie privée et vie professionnelle est clairement posée sans que cela n'entrave la bonne entente de l'équipe. Dès le moment où nous sommes sur le lieu de travail, les discussions sont en relation avec ce que nous faisons, vivons sur ce lieu. Nous souhaitons pouvoir accorder la plus grande disponibilité possible aux enfants.

Ils (Les enfants) ont profondément besoin d'être soutenus par une présence réelle, un intérêt profond, bienveillant sur eux, pour être actifs, indépendants. (Bosse-Platière, 2003, p.81)

Selon nous, la relation avec les enfants nécessite un travail sur soi-même et une prise de distance avec son vécu personnel. Le principal outil de l'EDE étant sa propre personne, il est nécessaire qu'il soit conscient de ses émotions, de ses réactions, de son état.

Le travail avec les enfants est un révélateur permanent des limites de chacun, de son état physique, affectif présent, état dont l'adulte n'a pas forcément conscience dans l'instant. (Bosse-Platière, 2003, p.81)

Lorsque nous nous sentons envahis par trop d'émotions dans une situation, nous passons le relais à un(e) collègue sans craindre aucun jugement. Pour l'équipe, passer le relais ne consiste en rien à un échec. Cela nous permet de prendre du recul et trouver une attitude professionnelle avant de revenir vers l'enfant pour « clore » la situation.

...passer le relais, prendre du recul pour ne pas se laisser envahir par ses propres préoccupations sont des moyens qu'il faut négocier au sein de l'équipe. La disponibilité implique une véritable honnêteté envers l'enfant et envers soi-même. Lorsque l'on s'aperçoit que notre esprit est ailleurs, il faut pouvoir le dire à l'enfant et surtout reprendre le cours des choses. (Schuhl, n°116, 2006, p.9)

Le travail avec les enfants émet des résonances avec ce que l'on a vécu ou avec ce que l'on vit dans le présent. L'EDE doit donc également être conscient de sa propre histoire et de son éducation pour se positionner professionnellement face à l'enfant.

L'attitude professionnelle sous-entend également pour nous une certaine mise à distance face à l'enfant et à son accompagnant.

Chacun doit reconnaître ses sentiments, en prendre conscience, mais ne pas se laisser guider par eux, car il y a danger à trop de proximité avec l'autre, comme il y en a aussi à trop d'éloignement. (Bosse-Platière, 2003, p.81)

Nous pouvons parler d'une juste distance appelée également « empathie » ; cette faculté est nécessaire pour créer avec chaque enfant une relation suffisante, pour le connaître véritablement, et pouvoir ainsi répondre à ses besoins. Nous sommes également attentifs à la bienveillance de nos propos. Il est vite fait, et d'ailleurs humain, de poser des jugements sur ce que vivent ou font les autres. En tant que professionnel, nous nous devons d'objectiver nos observations et nos constatations.

...en cas de difficultés ou d'une situation particulière d'un enfant du groupe, nous n'en parlons pas devant les autres enfants. Nous attendons un colloque ou un moment où nous pouvons nous éloigner du groupe.

Une certaine éthique est attendue de chaque membre de l'équipe. Toute situation et information liées aux familles accueillies sont strictement confidentielles et ne sortent pas de la Garderie. Dans la même idée, en cas de difficultés ou d'une

situation particulière d'un enfant du groupe, nous n'en parlons pas devant les autres enfants. Nous attendons un colloque ou un moment où nous pouvons nous éloigner du groupe. Il peut nous arriver de parler en la présence de l'enfant concerné. Dans ce cas, l'enfant est intégré dans la discussion.

Chaque EDE doit s'approprier le projet pédagogique et le transmettre dans sa pratique. Pour cela il doit comprendre les bases posées en équipe et y adhérer. Chaque EDE doit pouvoir expliquer ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Les outils et les moyens mis en place tels que l'observation, la verbalisation ou les différentes grilles et listes, sont également utilisés par l'ensemble de l'équipe ou rediscutées si leur pertinence est remise en cause.

3.3. L'esprit d'ouverture et la remise en question

Chaque personne qui fréquente le groupe de la Garderie (nouvelle collègue, remplaçante, stagiaire, parents) apporte son lot de questions et de réflexions sur le fonctionnement actuel. Le fait de soulever un point de vue nouveau permet de remettre en question nos pratiques professionnelles afin de trouver des manières de faire plus pertinentes ou plus appropriées. Pour nous, il est primordial de pouvoir évoluer avec le groupe d'enfants et les adultes qui fréquentent le groupe. Nous ne concevons pas que notre fonctionnement puisse rester inchangé d'une année à l'autre puisque les éléments en action sont différents.

La particularité de votre position professionnelle est qu'elle n'est jamais acquise, elle est toujours à construire avec chaque enfant, chaque famille, pour s'adapter à leur demande et leur singularité. (Custos-Lucidi, 2005, p. 27)

Une base claire et commune permet cette remise en question; elle est discutée avec la direction par le biais des bilans personnels qui ont lieu chaque année avant la fermeture de l'été. Un bilan institutionnel annuel est également mis en place. Entre collègues, nous nous donnons également des retours sur notre pratique. Une des particularités du métier d'EDE est le travail en équipe. Le fait de ne jamais travailler seul permet d'avoir un regard sur ce que fait l'autre et de pouvoir avoir un retour sur ce que l'on fait soi-même. L'équipe fonctionne alors comme un organe d'autocontrôle. Toutefois, la condition sine qua non à ce type de discussion est que nous remettons en question nos actes et non qui nous sommes. Le fait de ne centrer le dialogue que sur les actes permet de moins appréhender la critique et de se remettre en question plus facilement. Les questions ne sont pas des attaques personnelles mais des points de vue différents enrichissants pour autant que l'argumentation soit présente. Nous estimons que le fait d'avoir à travailler auprès d'êtres humains en construction demande à chacun un engagement personnel très important.

Les outils de travail

Dans ce chapitre, nous abordons les deux outils de travail qui sont à la base de notre pratique professionnelle quotidienne. Nous traitons ainsi spécifiquement de l'observation et de la verbalisation en présentant notre vision de ces modalités mises en place pour notre travail avec les enfants et leurs parents.

4.1. L'observation

Dans notre champ professionnel de la petite enfance, l'observation est l'outil par excellence.

Toutes nos connaissances sur la psychologie des très jeunes enfants viennent de l'observation. (Fontaine, 1997, p.5)

Sur le terrain, c'est ce lien entre l'action et la théorie que tissent les observations et qui les rendent essentielles. Dans notre quotidien d'EDE, l'observation est une pratique vivement sollicitée. Elle remplit plusieurs fonctions, sert différents buts et revêt diverses formes. Cet outil de travail quotidien qui aiguise nos sens, permet de réajuster, réadapter, simplifier, transformer notre pratique professionnelle.

L'observation nous permet de mieux répondre aux besoins individuels des enfants. Elle est un moyen mais aussi une action éducative en soi.

Observer plutôt qu'agir, ou avant d'agir, peut donc être un choix pédagogique. En particulier dans le but de laisser une place importante à l'enfant et si il a été postulé qu'il est l'acteur principal de son développement. (Jaquet-Travaglini et al., 2003, p.47)

L'observation permet également de remettre en question notre action et d'avoir une cohérence au sein de l'équipe. Le fait de lui donner une réelle place dans notre travail quotidien implique une volonté explicite de l'équipe. Nous utilisons deux modèles d'observation tiré de la théorie de Anne-Marie Fontaine: «l'observation-perception» et «l'observation-action».

4.1.1. L'observation-perception

L'observation-perception est l'observation quotidienne faite dans les différents moments d'une journée en garderie. Cette observation nous permet de mieux connaître les enfants, de percevoir leurs besoins et de pouvoir agir, intervenir à tout moment et en toute connaissance de cause.

C'est ce qui nous permet d'être en permanence vigilant et adapté à notre environnement, c'est ce qui nous permet de cibler nos actions. (Fontaine, 1997, p.6)

Nous pouvons ainsi répondre aux besoins individuels des enfants mais aussi avoir une vision de groupe, observer sa dynamique. L'observation-perception nous permet également de nous aider mutuellement dans certains cas (soutien, renforcement verbal, passage de relais) ou encore remettre en question nos pratiques éducatives ou notre organisation.

Ce modèle nous apporte une connaissance des enfants et de leurs besoins, individuellement et en groupe. Nos observations et nos impressions sont ensuite partagées en équipe (colloque ou moments informels). Cette phase d'échange est essentielle. Le partage, l'analyse et la discussion autour des informations récoltées par l'observation leur donnent toute leur valeur. Ils permettent par exemple d'adapter l'organisation (modifier les grilles, changer les jeux, réajuster le temps de sieste, etc.). Les ateliers et les activités découlent également de ces échanges.

L'observation est toujours le point de départ des projets concernant les enfants. Lors des colloques nous pouvons décider de mettre en place, si nécessaire, des observations plus précises. Lorsque nous avons suffisamment d'éléments et que la situation le demande, nous échangeons avec le parent soit sur «le pas de la porte» soit lors d'un entretien. Lors de situations plus délicates, nous faisons appel à la direction ou à un intervenant extérieur (mise en place d'un réseau, relais à la direction, supervision, etc.).

Nous adaptons sans cesse nos pratiques pour pouvoir ainsi répondre, au mieux, aux besoins du groupe et aux besoins individuels des enfants. Toutefois cette manière d'observer montre des limites, principalement au niveau de l'objectivité des observations. Les informations certes très utiles ne sont pas objectives car perçues à travers une personne (avec ses émotions, son vécu, ses résonances, sa mémoire, etc.) et *suscitée par*

ce qui se voit le plus, ou s'entend le plus (Fontaine, 1997, p.6) Il n'y a pas de mise sur papier, ni d'analyses différées; éléments nécessaires à l'objectivité des observations. Spontanément des interprétations sont faites et des jugements de valeurs sont posés à cause du manque de recul. C'est pourquoi nous avons mis en place un autre type d'observation.



4.1.2. L'observation-action

Par ce style d'observation, nous cherchons à cibler et objectiver les informations. Nous les nommons «observations actives». Nous entendons par «actives» des observations ponctuelles avec un support de grilles ou de tableaux.

Observer, n'est pas percevoir, observer spontanément, c'est se focaliser volontairement sur certains éléments de la perception. Observer méthodiquement, c'est, en plus, formuler un objectif, répondre à une question posée.

L'outil apporte à l'observation un objectif plus précis et une méthode, des questions systématiques à se poser pour chaque enfant. (Fontaine, 1997, p.7)

Les grilles et les tableaux élaborés par l'équipe éducative ont pour but de voir l'évolution des enfants tout au long de l'année. Ils ciblent différents moments de la journée et différents aspects du développement de l'enfant. Nous avons créé différents supports:

– Une grille d'observation des moments **d'adaptation** des enfants dans notre groupe (voir annexe 7). Elle rapporte l'évolution du comportement de l'enfant dans ce

moment et nous donne déjà quelques indications sur celui-ci. Cette grille d'observation va de paire avec un tableau de différentes données que nous demandons aux parents avant le début de l'adaptation (voir annexe 8), lors d'une première prise de contact (d'une durée de 20 min environ).

– Une grille d'observation **complète** (voir annexe 9) pour chaque enfant, réalisée une à deux fois par année. Elle décrit les comportements de l'enfant lors des différents moments de la journée et détaille plusieurs aspects de son développement (psycho-affectif, moteur, langage, etc.). Cette grille nous permet d'avoir une trace de l'évolution de l'enfant au sein de notre groupe. Nous l'utilisons lors des entretiens avec les parents ou lors des réseaux.

– Une grille d'observation **ciblée** pour observer, selon besoin, un aspect du développement (langage, motricité, ...) qui nous paraît poser problème chez un enfant. Nous l'utilisons pour des retransmissions aux parents et autres professionnels (pédiatre, logopédiste, assistante sociale, etc.) lors d'entretiens.

24 Ces différentes grilles sont utilisées régulièrement pour observer les enfants du groupe. Elles sont toujours préparées et discutées lors des colloques entre collègues.

En plus de ces grilles, nous avons créés des tableaux, que nous utilisons au **quotidien**, pour observer les activités et les acquisitions des enfants.

Ces tableaux nous permettent de savoir où en est l'enfant par rapport à un thème choisi par exemple. Nous les utilisons pour :

- le « rendez-vous » : jour de la semaine, choix de l'activité, comptine; qui a fait quand (voir annexe 10)
- le thème des couleurs : connaissance des couleurs à quelle date (annexe 11)
- les puzzles : nombre de pièces, fait à telle date (voir annexe 12)
- l'évolution du graphisme (voir annexe 13)
- les ateliers : qui a fait quoi (voir annexe 14)
- le hall : qui est venu quand (voir annexe 15)

Nous avons ressenti le besoin de mettre par écrit les informations afin que tous les EDE qui travaillent au sein du groupe de la Garderie sachent où se situe tel enfant par rapport à certaines acquisitions, activités ou moments de la journée. Ce type d'observation

permet à l'équipe de simplifier sa pratique en posant les informations par écrit. Ces tableaux servent également à maintenir une équité entre les enfants. Nous savons, par exemple, quel enfant a fait la comptine et combien de fois.

Nous avons récemment modifié nos grilles du « rendez-vous ». En plus de savoir quel enfant a fait « quoi », nous y avons introduit la notion de « comment ». Les compétences des enfants y apparaissent et nous pouvons ainsi mieux suivre et accompagner leur évolution.

Les tableaux et les grilles évoluent en fonction du groupe d'enfants, de leurs motivations et des besoins qu'a l'équipe pour accompagner au mieux l'individu et le groupe. Des remaniements sont donc fréquents et varient en fonction de ce que nous souhaitons mettre en évidence. Une nouvelle grille d'observation complète est actuellement remaniée et basée sur les acquisitions des enfants.

Nous avons également mis sur pied un tableau pour les retransmissions aux parents (voir annexe 16). Nous y inscrivons les activités de la journée et les informations sur le repas et la sieste.

Ces différentes grilles et tableaux ont été réalisés pour libérer notre mémoire/esprit. Les éléments auxquels nous attachons de l'importance y sont inscrits et sont utilisables pour les retransmissions; cela nous donne plus de temps et de disponibilité mentale pour être avec les enfants et pour affiner notre connaissance de chacun.



4.2. La verbalisation: mettre des mots sur ce qui se passe

Au sein du groupe de la Garderie, la verbalisation est au centre de la pratique éducative. Il s'agit de mettre en mot ce qui se passe, ce que nous faisons, ce que nous ressentons. L'équipe axe son fonctionnement sur cette façon de faire car le langage devient, à cet âge, un nouvel outil à apprivoiser, à découvrir et à développer. Progressivement, la pratique de la verbalisation donne aux enfants des outils pour pouvoir exprimer leurs besoins, leurs choix, leurs émotions et ainsi se positionner face à l'autre.

Dès la deuxième année de vie des enfants, le verbal prend une place toujours plus importante dans la communication. Il est donc essentiel pour nous de centrer notre pratique sur cet aspect et d'offrir aux enfants des outils adéquats pour la développer. Nous nous sommes inspirés des *treize règles concrètes d'hygiène relationnelle* développées par Jacques Salomé et en proposons quelques unes dans notre pratique. Une des règles que nous gardons à l'esprit est que *toute relation a deux extrémités*. (Salomé, 1993, p.37) Il est donc important de prendre en compte les deux protagonistes tout en les différenciant. Chaque personne est responsable de prendre ou de garder sa place. Pour cela il est important d'utiliser le « je » et d'inviter l'autre à parler de lui (Salomé, 1993, p.39) L'utilisation de la première personne du singulier permet de personnaliser l'échange, de ne pas parler sur l'autre mais à l'autre et d'éviter les références normatives (tu devrais, ce n'est pas normal, etc.). Dans son ouvrage, Jacques Salomé parle de la *confirmation* en expliquant que chacun de nous à ce besoin fondamental d'être reconnu et entendu. Il est donc primordial de pouvoir avant toute chose reconnaître le ressenti de l'autre. Une autre règle présentée est

Il est donc primordial de pouvoir avant toute chose reconnaître le ressenti de l'autre.

l'accompagnement des émotions qui consiste à être présent et à accueillir puis à mettre des mots sur l'émotion vécue et la confirmer.

Les EDE cherchent à mettre en pratique ces

quelques bases de communication; ils les utilisent dans leur relation entre adultes et avec les enfants dans le but que ces derniers, peu à peu, apprivoisent ce modèle.

Lorsqu'un EDE intervient auprès d'un enfant, il va entamer le dialogue avec une question ouverte afin de lui donner l'opportunité de s'exprimer. La plupart du temps, l'enfant a

besoin d'aide pour identifier et formuler ce qu'il ressent. Les EDE émettent alors des hypothèses et les proposent à l'enfant. Le but est qu'il puisse, par après, mettre seul en mot ses besoins. Par exemple lorsqu'un enfant pleure, l'EDE va lui demander ce qui se passe, reconnaît son état et l'aide en formulant des hypothèses. «Je vois que tu pleures, que quelque chose ne va pas. As-tu mal? Ou es-tu triste? Ou as-tu peur? Est-ce qu'il s'est passé une chose avec laquelle tu n'es pas d'accord?»

Un autre exemple montre la situation d'un enfant pour qui la séparation est difficile, l'EDE va reconnaître le mal-être de l'enfant: «je vois que c'est difficile pour toi» et formuler des hypothèses sur l'émotion ou l'état intérieur ressenti: «Es-tu fatigué? Peut-être n'as-tu pas envie de venir? Tu voulais rester avec maman? Fâché? Triste?». Ensuite l'EDE va à nouveau reconnaître l'émotion en l'insérant dans la réalité du moment. «Je comprends que tu es fâché mais maman n'a pas le choix, elle doit aller travailler». En tant qu'EDE nous devons être prêt à accueillir les émotions des enfants.

Ecouter consiste à faire écho à l'émotion pour que l'enfant se sente accepté tel qu'il est et s'entende en profondeur. Il ne s'agit pas tant d'écouter les mots que d'entendre l'écho affectif. (Filliozat, 1999, p.301)

Il est effectivement essentiel d'apporter cette nuance; il ne s'agit pas uniquement de mots mais de tout un ensemble émotionnel. L'EDE conclut en demandant à l'enfant comment il peut l'aider et en lui faisant des propositions «Qu'est-ce que je peux faire pour t'aider? Est-ce que tu as besoin que je te prenne dans mes bras ? Est-ce que tu aimerais chercher ton doudou? Est-ce que tu aimerais qu'on explique ce soir à maman que c'était difficile? Est-ce que tu aimerais jouer seul? », etc.

Dans d'autres interventions où l'EDE est, par exemple, en désaccord avec ce que fait un enfant, il va tout d'abord partir de lui-même, de son ressenti et l'exprimer en utilisant des phrases telles que «je ne suis pas d'accord...», «j'ai eu peur que...». Il donne ainsi d'emblée à l'enfant le contexte de l'intervention. Ensuite l'EDE ouvre le dialogue, donne une place à l'enfant. Le but est que l'enfant comprenne la raison de l'intervention de l'adulte et non qu'il obéisse par crainte uniquement. On sent tout de suite la différence de message entre «c'est interdit de ...», «tu vas tomber» ou «j'ai peur que tu tombes du toboggan, je trouve que c'est trop dangereux pour te laisser continuer». L'EDE veille à ne pas faire porter à l'enfant ses propres émotions mais de le mettre face à son acte, son impact et la conséquence qui en découle. L'EDE cherche vraiment à donner un message concret basé sur les actes pour que l'enfant puisse comprendre.

Nous favorisons le verbal et l'expression des sentiments à tous moments de la journée. Lors des moments de sieste, nous demandons systématiquement à l'enfant de dire s'il a envie ou non que nous venions vers lui, et que nous le touchions.

Durant le repas, nous encourageons l'enfant à nous dire s'il aime ou non un aliment, s'il aimerait plutôt une moitié que l'entier de ce que nous lui proposons. Au moment des activités et des ateliers, l'EDE verbalise l'action afin d'enrichir le langage de l'enfant, de l'encourager, le soutenir ou de le stimuler si besoin.

Nous mettons une attention toute particulière aux moments des séparations, des «rendez-vous» et des conflits.

Lors des moments de séparations, l'EDE prend soin que l'enfant puisse exprimer ses besoins. Il nous semble important que le parent les reconnaisse avant de quitter son enfant. L'expression des sentiments est également essentielle pour que les EDE puissent aider l'enfant selon ses besoins du moment: le prendre dans les bras, aller chercher son objet transitionnel, prendre un jeu, ou autre.

Pendant le moment du «rendez-vous», les interventions des EDE vont dans le sens de donner la possibilité et la place à l'enfant d'exprimer ses choix, ses désirs pour les activités proposées mais aussi pour raconter une anecdote, donner son point de vue. Par exemple, avec le groupe des «âgés», nous allons visiter l'école enfantine au courant du mois de juin. Lors d'un «rendez-vous» précédant la visite, nous demandons aux enfants de décrire leurs sentiments envers l'école. Pour aider l'enfant à aller plus loin, il s'agit pour nous d'avoir une position ouverte.

Bannissez le «pourquoi» qui peut être vécu comme culpabilisant et qui fait appel à la réflexion plus qu'au ressenti. (Filliozat, 1999, p.303)

A l'occasion de désaccords ou de conflits, les EDE utilisent la verbalisation afin que l'enfant puisse dire ce qui ne va pas pour lui, dire s'il est d'accord ou non avec ce qui se passe. Nous encourageons l'enfant à se positionner avec des phrases telles que «je n'ai pas envie que...» ou «je ne suis pas d'accord que...» et à entendre le point de vue de l'autre. Les exemples les plus fréquents sont liés aux conflits de propriété. Dans la situation où deux enfants tirent sur le même ballon, les deux en ont manifestement envie et le

désirent. Le rôle de l'EDE est alors de les arrêter et de demander à chacun d'exprimer son envie et d'entendre celle de l'autre.

Faire des demandes n'est pas évident, car beaucoup d'enfants élevés dans l'ordre du désir, ne posent pas de demandes, mais veulent imposer des exigences «tout – tout de suite» sans contrepartie. (Geerlandt et Salomé, 2002, p.85)

L'EDE cherche avec l'enfant un compromis qui satisfait les deux parties (tour de rôle, ensemble, autre jeu).

Ces démarches requièrent de la répétition; c'est un travail de longue haleine que la verbalisation devienne un réflexe chez les enfants de cet âge. Il faut la pratiquer encore et encore pour que la parole soit plus rapide que le geste et que l'écoute mutuelle et la formulation s'installent. Toutefois, tous les jours nous pouvons observer des mises en pratique et voir les enfants prendre de l'assurance. Toutes les occasions permettent cette mise en pratique. Tout au long de la journée, la verbalisation est mise en avant dans le but de respecter et entendre les besoins de l'enfant.

Les EDE verbalisent ce qui se passe, aident les enfants à trouver les mots pour s'exprimer. Les adultes veillent, dans le même but, à exprimer leur ressenti, leur état physique. Ces informations permettent aux enfants de pouvoir faire le lien entre ce qu'ils sentent et ce qu'ils voient, de donner des exemples très concrets et de pouvoir s'imprégner de cette manière de faire.

Un autre volet de la verbalisation concerne l'anticipation. En effet, les EDE anticipent les événements en annonçant ce qui va se passer ensuite et annoncent tous changements ou spécificités de la journée. Le «rendez-vous» est partiellement utilisé à cet effet. Tout au long de la journée, nous informons également les enfants du temps restant avant les rangements, de l'heure de départ de chacun, etc.

La pratique de la verbalisation telle que nous l'avons présentée permet, d'une manière très concrète, de mieux connaître chaque enfant et de le faire évoluer dans un lieu rassurant et propice à l'écoute. La verbalisation invite à un respect mutuel et permet de développer l'affirmation de soi.

Organisation pédagogique

Dans ce chapitre, nous avons mis en avant trois points organisationnels auxquels nous avons souvent réfléchi et dont nous avons régulièrement remodelé et adapté le fonctionnement.

5.1. L'adaptation

L'adaptation est la période où l'enfant et ses accompagnants font la connaissance de l'équipe éducative (et réciproquement) et de son fonctionnement ainsi que des locaux. L'enfant vient peu à peu, par petits moments, accompagné, puis seul, dans le groupe jusqu'au moment où il est prêt à débiter l'horaire prévu par le contrat. C'est durant cette période que vont se créer les premiers liens entre le lieu d'accueil et la cellule familiale. Les enjeux de l'adaptation sont très importants et déterminent en grande partie la qualité des relations à construire. D'un côté, l'enfant doit accepter de se séparer de ses parents, de découvrir de nouveaux locaux, de nouvelles personnes, de nouvelles manières d'agir. Et le parent, de son côté, doit accepter de quitter son enfant, en le laissant vivre des choses sans lui. L'EDE va apprendre à connaître l'enfant et sa famille avec leur histoire propre, leurs inquiétudes, leurs habitudes. L'adaptation sollicite fortement tant l'enfant et ses parents que l'EDE.

Nous faisons une différence entre les adaptations internes, qui concernent les enfants qui fréquentent déjà le CPE – et qui changent de groupe – et les adaptations externes, mises en place pour les enfants qui n'ont jamais fréquenté le CPE avant notre groupe.



5.1.1. Les adaptations internes

Il y a un seul passage (de groupe en groupe) par année qui se déroule à la rentrée d'août. Celui-ci est géré de façon interne, c'est-à-dire que ce sont les EDE des différents groupes qui s'arrangent entre eux pour l'organiser. Les parents n'ont pas besoin de prendre du temps pour faire la transition. Nous essayons toutefois de les intégrer au maximum afin qu'ils ne soient pas exclus de ce moment important.

A partir du mois de juin précédant leur arrivée dans le groupe Garderie (en abrégé: GA, groupe d'enfants de deux ans et demi à cinq ans environ), les enfants du groupe Galopins ont la possibilité de venir y faire des visites. Un colloque avec l'équipe éducative des Galopins est organisé afin de définir ensemble le cadre des visites. Les enfants viennent passer des moments de jeux avec les EDE des Galopins dans les locaux de la Garderie. Deux cas de figures se présentent: soit la visite se fait en l'absence des adultes référents du groupe GA et les enfants découvrent les lieux et le matériel proposé; soit les EDE de la GA sont présents et le groupe Galopins découvre les nouveaux locaux et font connaissance avec les adultes et les enfants du groupe GA, soutenu par leur EDE.

A cette même période, au sein du groupe Galopins, les EDE mettent en place différents changements afin de marquer une évolution et amoindrir les différences de règles avec la GA. Ces aménagements permettent de faciliter l'adaptation des enfants. Ces modifications concernent principalement le repas (les EDE proposent de grands services, un pot d'eau, etc.) et les rangements (demandés systématiquement aux enfants après chaque moment de jeu). Pour préparer les parents au changement, la possibilité leur est donnée de visionner le film «une journée à la Garderie» (film qui est présenté à la réunion de parents annuelle et qui retrace tous les moments d'une journée dans le groupe Garderie, voir chapitre 5.1.3 La réunion de parents). Ils peuvent ainsi prendre connaissance du nouveau lieu et de son fonctionnement. Lors des entretiens de fin d'année, l'EDE des Galopins est attentive à venir présenter l'équipe de la GA et les lieux aux parents. Il leur explique également les principaux changements; entre autre le groupe de trente enfants et les retransmissions moins détaillées.

Ensuite, un deuxième colloque entre les deux équipes est organisé. Celui-ci est destiné à la retransmission des informations concernant les enfants par les personnes de référence (situation familiale, allergies ou spécificité alimentaire, doudou, particularité et projet

pour l'enfant). Les informations sont volontairement succinctes afin de permettre une présentation la plus neutre possible. Dans les situations particulières pour lesquelles un réseau est en place, une entrevue entre l'EDE des Galopins et une EDE de la GA est prévue afin de retransmettre les informations de manière plus détaillée.

Les visites des enfants du groupe Galopins à la Garderie s'arrêtent avec le début des vacances scolaires (juillet) pour permettre à la GA de mettre en place un programme spécial pour les dernières semaines.

Durant le mois d'août, le Centre de la Petite Enfance ferme ses portes pour quatre semaines.

A la rentrée, les enfants du groupe Galopins retrouvent leur ancien groupe (même lieu, mêmes enfants) et leurs éducatrices durant trois jours. Le planning des adaptations est alors préparé en collaboration avec un EDE des Galopins et un de la GA pour définir quels enfants viendront à quels moments. Une progression du temps de présence des enfants à la GA est mise en place sur dix jours: au début les enfants viennent pendant une heure accompagné de l'EDE, puis progressivement ils restent de plus en plus de temps sans l'EDE du groupe Galopins. Les enfants descendent par groupe d'environ cinq puis, à la fin tout le groupe, c'est-à-dire une quinzaine d'enfants. Au début, les enfants participent uniquement à des moments de jeux. Puis, ils assistent à la mise en place du repas pour, finalement, vivre un à un les moments charnières de la journée: «rendez-vous», repas, sieste.

Bien évidemment les adaptations sont organisées le matin et l'après-midi. Ainsi chaque enfant a la possibilité de se familiariser avec les locaux, de découvrir

Pour préparer les parents au changement, la possibilité leur est donnée de visionner le film «une journée à la Garderie»

les différents moments prévus par son horaire et de faire la connaissance des différents EDE.

Durant ces deux semaines qui suivent la rentrée, les parents amènent les enfants au groupe Galopins selon les horaires convenus par le contrat et les EDE des Galopins s'occupent d'accompagner les enfants à la Garderie.

Au cours de cette période, les EDE du groupe de la GA demandent aux parents de participer à un court entretien (voir annexe 17: le mini-entretien). Lors de ce premier

échange formel entre les parents de l'enfant et les EDE, nous faisons une visite des salles, nous expliquons notre fonctionnement et recueillons un certain nombre d'informations auprès des parents. L'équipe de la GA demande que l'enfant soit présent lors de cette entrevue car nous estimons important qu'il puisse voir qu'une relation se crée entre son parent et l'EDE.

Après ces deux semaines d'adaptation, l'enfant fréquente définitivement le groupe de la GA. La relation entre les EDE et les parents se crée peu à peu. Il s'agit de trouver ensemble une manière satisfaisante pour l'enfant et son accompagnant de se séparer et de passer une journée dans les meilleures conditions possibles. Le parent qui remet son enfant à un EDE doit pouvoir lui faire confiance et le professionnel doit créer les conditions nécessaires à cela. Pour beaucoup de parents, ce passage est difficile; il marque la séparation d'avec un mode d'accueil plus intime et des EDE côtoyés durant près de trois ans. Ils doivent faire le deuil de ce «cocon» et voir que leur enfant a grandi. Nous encourageons les parents à aller voir les anciennes EDE pour montrer à leur enfant que le groupe qu'ils ont connu n'est plus là et que les EDE travaillent maintenant avec un nouveau groupe de bébés.

Lors de ce moment d'adaptation, nous utilisons différentes grilles d'observation (voir annexe 7) afin de pouvoir avoir une vision détaillée du vécu de l'enfant et ses débuts dans le groupe Garderie.

5.1.2. Les adaptations externes

Nous attendons que les adaptations internes soient terminées avant d'organiser les adaptations externes. Ainsi les nouveaux enfants arrivent dans un groupe déjà adapté aux EDE et aux lieux. Les EDE sont alors également plus disponibles pour accueillir un nouvel enfant.

Les adaptations extérieures débutent par une visite avec le(s) parent(s) et son enfant. Ce premier contact avec le groupe dure environ quarante-cinq minutes. C'est à ce moment que nous faisons le mini-entretien. Cet échange est plus approfondi que celui avec les parents des enfants qui fréquentent déjà le CPE puisque c'est la première approche d'une collectivité. Les parents ont souvent eux-mêmes plus d'informations à nous transmettre ou plus de questions à nous poser.

L'adaptation se fait au rythme de l'enfant sur la base de la même progression du temps de présence que celle de l'adaptation interne. Pour les premiers moments, l'accompagnant reste avec l'enfant sur le groupe. Puis les premières séparations sont prévues d'une manière progressive dans le temps. En cas de difficultés, les temps où l'accompagnant reste ou ceux dédiés uniquement au jeu sont prolongés. Nous n'hésitons pas à prendre plus de temps pour une adaptation qui est difficilement vécue par le parent ou l'enfant.

5.1.3. La réunion de parents

La fin de la période des adaptations est marquée par la réunion de parents. Tous les parents des enfants du groupe sont conviés à participer à cette réunion. Nous procédons tout d'abord à un rapide tour de présentation de l'équipe éducative et de chaque parent puis visionnons un film. Ce dernier «Une journée à la Garderie» retrace les différents moments d'une journée du groupe ainsi que les valeurs sur lesquelles nous nous appuyons. Chaque année un nouveau film est monté ainsi les parents peuvent voir leur propre enfant en action. Ensuite, les parents sont répartis en deux groupes selon l'appartenance de leur enfant, soit groupe des «jeunes», soit groupe des «âgés». Nous pouvons ainsi aborder des thématiques propres à chaque groupe et faciliter les échanges. Pour les parents des nouveaux arrivés, nous proposons une discussion sur ce qu'ils ont vécu au moment du changement de groupe. Les parents peuvent ainsi nous faire part ou partager avec d'autres parents leurs questions, leur vécu, leurs sentiments ou leurs appréhensions suite à l'arrivée de leur enfant à la Garderie. Ce moment est également dédié aux échanges sur leurs enfants et ce qu'ils vivent à la maison. Ces discussions nous permettent de réajuster certains éléments en fonction des besoins du groupe actuel. La réunion se termine par un moment moins formel où nous échangeons autour d'un verre et d'une collation préparée par leurs enfants. La réunion vise aussi la création de liens entre les parents.

5.2. La répartition du groupe d'enfants

Les enfants fréquentant la Garderie sont répartis en deux groupes, les «jeunes» et le «âgés». Cette répartition, comme expliquée dans le chapitre 2, fait suite à l'augmentation de la capacité d'accueil qui a engendré un certain nombre de difficultés pour l'équipe éducative. Différents essais et de nombreuses observations ont précédé cette séparation du groupe.



L'équipe éducative part du principe que les enfants ont des besoins et des capacités différents selon leur âge. Le groupe étant composé d'enfants de deux ans et demi à cinq ans, nous les répartissons en fonction de leur âge.

Nous avons préféré l'appellation «jeune» et «âgé» à «petit» et «grand» car ces derniers ont pour nous une connotation trop forte. Selon nous l'enfant peut être petit ou grand pour son âge. L'âge nous paraît être alors un critère plus objectif, même s'il est évident que de grandes différences entre enfants de même âge existent.

La limite entre «jeune» et «âgé» est définie par leur entrée à l'école enfantine (CIN dans le canton de Vaud). Les «âgés» sont les enfants qui commencent l'école à la rentrée scolaire suivante. Les «jeunes» sont donc les enfants qui restent deux années à la GA avant d'entrer à l'école. Pour chaque groupe, deux EDE sont considérés comme EDE de référence. C'est-à-dire que c'est toujours un des deux qui anime le «rendez-vous» du matin, qui propose les ateliers et qui s'occupe des entretiens de parents. Pour le reste, les références ne sont pas marquées; les enfants vont manger avec l'EDE de leur choix par exemple. Les EDE de référence des «jeunes» suivent le groupe l'année d'après chez les «âgés». Nous pouvons ainsi assurer une continuité dans le suivi des enfants et des parents.

Depuis quelques années, nous avons été contraints, pour des raisons d'équilibre d'effectifs, de séparer différemment notre grand groupe en début d'année. En effet, le nombre

«d'âgés» est systématiquement beaucoup plus grand que le nombre de «jeunes». Ce déséquilibre entre les nombres posait problème principalement en début d'année lorsque les enfants ne connaissent pas encore les règles, le déroulement de la journée et les adultes travaillant sur le groupe. Nous avons alors opté pour une répartition différente pour une période transitoire. Les enfants provenant du groupe des Galopins ainsi que les enfants venant de l'extérieur se retrouvent ensemble pour le «rendez-vous» et forment le groupe des «nouveaux». Cela permet aux EDE d'aborder prioritairement les règles de groupe, les présentations des différents EDE, leurs horaires. Nous utilisons aussi cette période pour faire des jeux afin d'apprendre aux nouveaux arrivants leur nouveau symbole,

Les différents thèmes traités aux «rendez-vous» et lors des ateliers sont présentés en parallèle aux deux groupes mais adaptés en fonction des capacités des enfants.

repère essentiel qui se retrouve à tous les endroits-clé de la Garderie. Toutes ces informations sont primordiales pour les enfants qui débutent leur fréquentation à

la Garderie. Ce sont les deux EDE de référence du groupe des «jeunes» qui prennent provisoirement ce groupe en charge. L'équipe éducative a également pu remarquer qu'il était plus rassurant pour les enfants de se retrouver avec le même groupe d'enfants que chez les Galopins alors que tout le contexte extérieur change. Les «anciens», habitués au fonctionnement de la Garderie, ont eux des besoins différents. Nous expliquons les changements, l'arrivée de nouveaux enfants, leur nouveau statut. Ceci permet aux enfants d'offrir un «accueil» plus temporisé aux nouveaux arrivants.

Enfin, c'est vers la fin du mois d'octobre que nous procédons à la répartition des enfants selon leur âge, c'est-à-dire en «jeunes» et «âgés». Nous avons pu remarquer qu'après cette période d'adaptation au nouveau lieu et aux nouvelles personnes, les enfants se regroupent spontanément dans leurs jeux par âge similaire. Ceci nous conforte donc dans l'idée qu'il est opportun de regrouper les enfants par tranche d'âge. Une relation entre un enfant du groupe des «jeunes» et un enfant du groupe des «âgés» peut toutefois être entretenue car beaucoup de moments communs subsistent.

Nous allons maintenant présenter les différences qui ressortent au quotidien dans l'organisation pédagogique mise en place entre les deux groupes.

Le moment du «rendez-vous» est particulièrement détaillé car il représente un moment-clé de la différenciation faite entre les «jeunes et les âgés». La mise en place est différente: les «jeunes» sont assis sur des chaises alors que les «âgés» sont assis sur des bancs par groupe de trois au maximum. Ces derniers doivent donc apprendre à partager un espace restreint.

Le contenu se différencie par le fait que chez les «jeunes», une description du temps qu'il fait est demandée. Elle correspond à une découverte ainsi qu'à une prise de conscience de l'environnement que nous souhaitons leur apporter. Elle permet également l'établissement de repères. Le jeu que l'enfant peut amener de la maison est rangé sous la chaise pour les «jeunes» alors que chez les «âgés» le jeu est placé dans un panier. Les plus âgés sont amenés à décrire leur jouet sans l'avoir sous les yeux. Nous apprenons les jours de la semaine et les nombres avec les «âgés», la notion du temps qui passe est une notion abstraite mais qui nous paraît importante. Avec elle, l'enfant peut de lui-même anticiper ou commencer à trouver des repères temporels. Nous proposons aux enfants un support visuel, la main, pour faciliter l'approche des jours de la semaine. Le fait de compter a été introduit suite à un intérêt très marqué des enfants de ce groupe. Ainsi nous comptons souvent le nombre d'enfants présents. Les enfants ont souhaité pouvoir y participer. Cette approche permet également une prise de conscience du groupe et de sa grandeur. Différentes progressions ont lieu en fonction de la dynamique de groupe et des besoins individuels. En début d'année, la durée du «rendez-vous» est réduite en fonction des capacités d'attention des enfants. Elle est d'une quinzaine de minutes en début d'année pour arriver à une trentaine de minutes chez les plus grands. Le nombre de choix d'ac-

En début d'année, la durée du «rendez-vous» est réduite en fonction des capacités d'attention des enfants.

tivités est également réduit pour les jeunes (maximum deux activités différentes) et peut augmenter au fil de l'année (maximum quatre). En ce qui concerne la

comptine, l'enfant est d'abord accompagné par l'adulte pour le geste, ensuite l'enfant le fait seul mais l'adulte continue à l'accompagner pour les paroles et le soutien visuellement, pour aboutir enfin à ce que l'enfant puisse chanter et suivre la gestuelle seul.

Quant au moment où les EDE donnent la parole aux enfants à tour de rôle, une progression similaire est observée. Au début l'enfant peut faire son choix principalement

entre: une chanson, montrer son jouet ou rien. Ensuite nous leur proposons également de pouvoir raconter quelque chose. Dans un premier temps, l'EDE pose des questions précises pour stimuler l'enfant, puis ce dernier parvient peu à peu à raconter quelque chose de lui-même.

Les différents thèmes traités aux «rendez-vous» et lors des ateliers sont présentés en parallèle aux deux groupes mais adaptés en fonction des capacités des enfants. Les thèmes communs sont le calendrier des anniversaires, la fête des Mères, Noël, Pâques, les saisons, le corps et les couleurs. Les thèmes sont ensuite développés différemment d'un groupe à l'autre. Par exemple pour le thème des couleurs, les couleurs primaires sont présentées chez les «jeunes» et les mélanges chez les «âgés». En ce qui concerne le thème du corps, chez les «jeunes» nous visons une prise de conscience de leur corps et axons principalement sur le visage alors que chez les «âgés», nous allons détailler les différentes parties et travailler sa représentation graphique.

Deux thèmes sont traités uniquement par les «âgés» en fin d'année, il s'agit de la préparation à l'école et de l'expression des sentiments.

38 Les ateliers sont également des moments adaptés à la tranche d'âge. Chaque groupe a deux matinées fixes par semaine pour mettre en place les ateliers. Avec le groupe des «jeunes» nous axons essentiellement sur le développement des cinq sens, l'expérimentation de différentes matières, la découverte de la peinture et des différents outils. Dans les «ateliers» proposés aux «âgés», les enfants s'expriment dans un cadre donné. Les enfants peuvent donner eux-mêmes la forme au support. Toutefois, à aucun moment, les EDE posent des exigences de résultat; l'enfant a le droit de ne pas savoir. Avec les plus âgés, le thème des émotions prend une grande place. Par des mimes, des jeux de marionnettes, des dessins, les enfants sont amenés peu à peu à pouvoir reconnaître les quatre émotions de base: la peur, la tristesse, la joie, la colère.

Quant aux autres moments de la journée, les différences sont moins marquées. Toutefois certaines responsabilités peuvent également être attribuées spécifiquement aux «âgés». Il s'agit par exemple de l'autorisation de marcher du côté de la route lors des promenades. Vers la fin de l'année, pour ce même groupe, nous rapprochons nos demandes de celles du groupe «Espace Ecolier». Nous aménageons par exemple une table où chaque jour deux «âgés» mangent seuls. Nous mettons l'accent sur l'autonomie vestimentaire et sur l'hygiène (s'essuyer seul après des selles, mettre tout seul le dentifrice sur la brosse à

dents, etc.); nous organisons des jeux afin d'aider les enfants à reconnaître leurs prénoms car, dans le groupe suivant, les lettres remplacent les symboles. Nous abordons tous ces éléments qui changeront dans le groupe suivant mais nous n'exigeons pas de résultat. L'enfant a le droit de ne pas savoir ou de ne pas encore y arriver. Dans ce cas, nous les encourageons et faisons avec eux pour qu'ils puissent peu à peu y arriver seuls.

5.3. Le choix

Nous accordons une attention toute particulière au choix donné à l'enfant. Il est pour nous un moyen d'adapter le lieu d'accueil au plus près des besoins et des envies des enfants. Les choix sont destinés à rendre la journée des enfants plus agréable et faire en sorte qu'elle corresponde au mieux à l'enfant, à sa personnalité et à ses préférences. Par exemple, lorsqu'il arrive, l'enfant a le choix de l'EDE qui peut le consoler en cas de besoin. Il peut venir dans les bras ou pas, prendre un jeu, rester en observation, jouer seul ou avec les autres enfants, rester près d'un EDE, ou encore prendre son objet transitionnel au coin des livres. Au repas, il peut choisir à quelle table et avec qui il veut s'installer, décider de se servir un peu ou beaucoup. L'enfant peut appréhender ainsi le moment ou l'activité de manière plus positive s'il a choisi sa forme que si elle est imposée par l'adulte.

De plus, nous pensons que lorsque l'enfant participe au choix, ce dernier lui appartient et il est alors plus susceptible de le respecter. Par le choix qu'il fait, l'enfant devient de plus en plus autonome et peut être acteur de sa journée afin de ne pas la subir.

Dans la manière dont les EDE interviennent ou dans l'organisation générale, nous laissons en principe un choix à l'enfant. Un cadre est posé par l'équipe éducative mais à l'intérieur de ce cadre, nous laissons un maximum de possibilités à l'enfant. Il a son mot à dire en tant que personne unique, avec ses envies propres, et peut donc faire des choix parmi les propositions de l'EDE. Toutefois, ce n'est pas lui qui prend les décisions. La décision reste celle de l'adulte car il est garant du cadre, du bon fonctionnement de la collectivité et de la sécurité de chacun. Les EDE posent un cadre autour des choix de l'enfant. Par exemple, en ce qui concerne l'objet transitionnel, l'enfant a le choix de le prendre mais il ne peut pas décider de jouer ou de se promener dans la salle avec. Il y a un lieu spécifique pour cela qui a été décidé par les EDE. Ou encore l'enfant ne décide pas s'il va chez les «jeunes» ou chez les «âgés». Il ne peut pas non plus décider s'il vient ou pas au «rendez-vous», mais il a le choix de la chaise et de sa place. Ensuite il a le choix de prendre un jouet pour le montrer ou non. Lors du tour de parole, il a le choix entre

ne rien dire, présenter son jouet, chanter une chanson, ou raconter quelque chose. A la sieste, l'enfant a le choix de prendre son doudou ou non. La place de sieste et le sens (où est la tête) sont déterminés par les EDE. L'enfant a le choix d'avoir un EDE à ses côtés ou non pour autant qu'il respecte les règles imposées. Le cas échéant, l'EDE décide d'aller à ses côtés. L'enfant a encore le choix de se déshabiller seul ou de demander de l'aide, de dormir ou pas.



De chaque choix découle une conséquence. Lors des choix, l'EDE verbalise cette conséquence afin que l'enfant soit conscient de ce que cela implique.

Les EDE essaient de rendre attentif l'enfant lorsqu'il se trouve en situation de faire un choix. Lorsqu'un enfant choisit un jeu, nous lui demandons de le faire au moins pendant un certain temps, s'il prend un fruit sur le plateau du «rendez-vous», c'est pour le manger ou si au contraire il refuse nous le rendons attentif qu'il faudra attendre le repas.

Si l'enfant n'arrive pas à faire son choix seul, l'EDE l'y aide. Ce dernier est également attentif au fait que l'enfant choisisse par rapport à lui, et non pour «faire comme».

Nous encourageons et parfois intervenons pour que l'enfant fasse son propre choix et pas ce que lui dit un autre enfant. Nous l'amenons à s'écouter et à répondre à ses propres besoins ou envies. En effet, le choix est pour l'enfant un moyen d'apprendre à se connaître, à reconnaître ses envies, ses besoins et ses sentiments.

L'EDE doit garantir le fonctionnement du groupe, ce qui peut l'amener à prendre une décision allant parfois à l'encontre du choix de l'enfant. La plupart du temps, c'est pour des raisons de nombre que l'adulte ne peut pas suivre le choix de l'enfant. Par exemple si trop d'enfants veulent faire la même activité, une comptine départage les enfants. Toutefois, d'autres raisons peuvent entraver la notion de choix: l'incitation à vivre d'autres expériences, des raisons de sécurité ou encore lorsqu'il faut séparer deux enfants pour la cohésion du groupe.

Les axes pédagogiques

Nous présentons ici les axes qui guident nos actes pédagogiques ainsi que toute notre organisation.

6.1. L'élaboration des axes

L'autonomie et l'estime de soi sont deux notions phare pour notre équipe éducative. Nous avons pourtant choisi de les traiter de manière indirecte. Ils sont la trame de tout notre travail mais n'apparaissent pas en tant que thématique traitée. Selon nous, ces notions sont trop souvent utilisées comme des sens communs, sans qu'elles soient suffisamment développées.

Qui parle de pédagogie ou d'éducation parlera d'autonomie. N'est-ce pas vers cela que tend chaque acte éducatif? Rendre l'enfant autonome... Mais que signifie réellement ce mot ou plutôt comment définit-on ce mot? Qui est plus autonome? L'enfant qui met ses chaussures tout seul ou celui qui demande de l'aide? Plusieurs auteurs soulèvent que bien souvent «autonomie» est associé à indépendance, se débrouiller seul, décider seul.

(L'autonomie est une) grande illusion, en effet, car l'être humain restera toute sa vie dépendant de tout un tas de choses (...). Par contre il dispose d'une importante liberté quasi absolue qu'il peut utiliser dans ses choix, ses décisions, ses valeurs. (Nunge et Mortera, 2000, p.14)

C'est dans cette idée que nous abordons l'autonomie au sein de la Garderie. Nous posons un cadre dans lequel l'enfant peut y développer sa capacité à faire des choix, à se positionner face à l'autre, à s'écouter. Pour reprendre l'image de l'enfant devant mettre ses chaussures, ce sera donc la capacité à demander de l'aide qui sera valorisée. Les mêmes auteurs avancent que l'autonomie c'est *prendre en compte ses propres besoins tout en respectant ceux des autres (du même ouvrage, p. 15)* et proposent la «gestion des besoins» comme condition à l'autonomie. Ils expliquent qu'il existe des besoins physiques, comme par exemple la faim, et des besoins psychologiques, comme le besoin de relation. Nous nous sommes également intéressés à la théorie développée

par Abraham Maslow. Ce psychologue a établi cinq niveaux hiérarchisés de besoins: physiologiques et de sécurité, d'amour et d'appartenance, d'estime et de reconnaissance et enfin d'estime de soi et d'accomplissement personnel. Leur représentation sous forme de pyramide (voir annexe 21) s'est imposée. Les besoins de base doivent être satisfaits pour pouvoir investir le niveau supérieur.

En ce qui concerne les besoins mis en avant dans notre travail, les besoins physiologiques tels que la faim, la soif et le sommeil ne sont pas évoqués dans ce chapitre. Ils sont bien évidemment pris en compte dans les pratiques quotidiennes de manière à répondre au mieux à leurs exigences.

L'équipe a centré son attention sur les besoins suivants: être rassuré, être reconnu, être écouté, avoir sa place. Nous verrons plus loin les réponses que l'équipe éducative met en place pour répondre à ces besoins et comment amener les enfants à y répondre progressivement par eux-mêmes.

L'estime de soi est également posée comme valeur phare pour l'équipe mais, de la même manière que l'autonomie, elle se retrouve en filigrane de notre présentation.

Pour être heureux, il faut s'estimer. C'est un facteur indispensable du développement humain. Pourtant, on ne naît pas avec, cela s'acquiert au cours des expériences et des relations que l'enfant tisse avec son entourage. (Duclos, juillet 2006, p. 19)

En partageant des moments de vie avec les enfants, nous sommes, en tant qu'EDE, au cœur de la démarche. Dans ces textes, Germain Duclos explique que l'estime de soi prend racine dans l'attachement. C'est par le fait que l'enfant s'est senti aimé par ses parents qu'il va pouvoir espérer être aimé par d'autres personnes. Vers 18 mois, l'enfant commence peu à peu à être capable de choisir, d'être actif et de décider d'un certain nombre de choses.

Il se sent capable à condition que l'adulte relève ses capacités. C'est grâce à la parole de l'adulte qu'il prend conscience de sa valeur aux yeux des personnes qu'il aime. (Duclos, juillet 2006, p.20)

L'estime de soi est faite de quatre composantes:

- le sentiment de sécurité et de confiance
- le sentiment d'appartenance à un groupe

- le sentiment de compétence
- la connaissance de soi

Nous avons préféré parler de besoins, toutefois ces différentes composantes sont présentes dans les différents items que nous allons traiter.

Etre écouté, être rassuré, être reconnu et avoir sa place sont pour nous les quatre besoins qui doivent être impérativement comblés pour des enfants vivant en collectivité. Ils sont issus des expériences de chaque membre de l'équipe; c'est par la pratique et dans celle-ci qu'ils ont émergé. Ces besoins servent de valeurs communes, de base du travail de l'équipe. Nos pratiques éducatives sont pensées pour y répondre.

Nous tentons une définition pour chaque besoin, tout au moins nous donnons les éléments les plus importants à nos yeux pour leur mise en pratique. Puis dans le chapitre suivant, chaque moment-clé de la journée est examiné en mettant en évidence les pratiques mises en place liées aux quatre besoins précités.

6.2. Être rassuré

Comment surmonter ou faire face à une peur ou encore comment l'anticiper pour pouvoir la gérer? Le sentiment d'être rassuré est ici lié au sentiment de sécurité. Pour traiter ce point, nous considérons autant la sécurité physique que psychique. En effet, pour nous, les deux sont essentielles et l'équipe veille à assurer chacune d'elles.

Un enfant est par définition un être en construction et donc un être encore fragile. Il l'est peut-être encore plus en garderie, lieu de vie collectif, extérieur à son milieu familial et donc différent. On pressent déjà dans cette phrase qu'un enjeu spécial se trouve dans les premiers contacts entre l'enfant et le lieu d'accueil (voir: chapitre sur l'adaptation). Une grande partie du sentiment de sécurité se construit à ce moment. Ensuite il s'agit, à tout moment, d'entretenir et de renforcer ce sentiment. Un autre auteur souligne l'importance de cette notion de sécurité.

La sécurité est la première garantie de tout accueil en collectivité, quel que soit son contexte institutionnel. (...) C'est grâce à elle que l'enfant accepte de se séparer de ses parents et de découvrir un nouveau lieu de vie. (Schuhl, octobre 2005, p.9)

Comment favoriser le sentiment de sécurité au quotidien? C'est à cette question que nous avons tenté de répondre en faisant ressortir nos différentes attitudes éducatives lors des moments-clés de la journée. Outre ces attitudes présentées plus loin, il s'agit pour nous d'une manière d'être et d'agir auprès des enfants.

La sécurité affective est un ensemble d'attitudes d'adultes dans un environnement pensé autour de l'enfant. C'est une disponibilité du professionnel, une écoute réelle, des paroles rassurantes, une attitude fiable pour chaque enfant, à tout moment de la journée. (Schuhl, octobre 2005, p.9)



Sans vouloir débattre de ce point, il nous paraît essentiel – pour que l'enfant puisse évoluer sereinement en côtoyant des personnes différentes – qu'il y ait (outre les spécificités individuelles) une homogénéité au niveau du discours et des attitudes. Selon nous, la verbalisation joue également un rôle prépondérant dans le besoin d'être rassuré. Elle est l'outil par excellence de l'anticipation. L'enfant est averti à l'avance du moment où l'activité touche à sa fin, il sait ce qui se passe après et il sait à quelle heure il part. La verbalisation est également un moyen intrinsèque de rassurer l'enfant. A l'âge concerné, l'enfant a moins besoin de contact physique, c'est principalement la parole qui joue le rôle de «contenant» rassurant. Tout ce qui peut paraître menaçant pour l'enfant est mis en mot et anticipé ou expliqué. Ainsi tout changement, toute nouveauté sont explicités soit au groupe, soit à l'enfant.

Cette stabilité recherchée est également retrouvée dans les rituels mis en place par l'équipe.

La présence rassurante de l'adulte est signifiée de manière symbolique par les rituels et certains jeux. (Jaquet-Travaglini et al. , 2003, p.82)

...l'enfant se sent en sécurité dans un environnement cohérent, fait d'évènements qu'il peut identifier et maîtriser avant d'y participer. (Jaquet-Travaglini et al., 2003, p.59)

Les rituels offrent à l'enfant les repères spatio-temporels dont il a besoin. Par exemple, tous les matins à la même heure, tous les enfants sont invités à participer au «rendez-vous», au même endroit et selon un déroulement identique.

Ainsi lorsque ces conditions de stabilité sont réunies, l'enfant peut se débarrasser de ses craintes et appréhensions car il évolue dans un milieu prévisible et donc sécurisant. Il peut progressivement donner sa confiance à ce milieu et en parallèle construire sa confiance en lui.

6.3. Être écouté, s'écouter

Dans le cadre de notre travail, le verbe «écouter» se décline de différentes manières: l'adulte écoute les enfants, les enfants s'écoutent entre eux, les enfants écoutent les adultes et les enfants s'écoutent eux-mêmes. Ce verbe peut être utilisé à différents modes (écouter, s'écouter, être écouté). On remarque que l'écoute peut s'adresser à l'autre mais aussi à soi. Il y a donc deux volets: d'une part s'écouter soi-même, c'est-à-dire prendre conscience de sa vie intérieure, apprendre à se connaître, reconnaître ses besoins, ses émotions. D'autre part, il s'agit d'écouter l'autre, prêter attention à l'autre, lui donner la possibilité de s'exprimer et le prendre en compte, apprendre à le connaître. Dans nos pratiques éducatives, nous prenons en compte les deux formes d'écoute présentées. Cela souligne l'importance de développer l'écoute de l'autre mais aussi l'écoute de soi.

L'écoute de l'autre réunit le fait d'entendre mais aussi de prendre en compte. Il y a donc une idée de conséquence qui découle de l'écoute. Lorsqu'un enfant communique, l'EDE écoute le message oral et en fait découler un acte. Par exemple, si un enfant nous dit qu'il est triste, l'EDE entendra et proposera différents actes de soutien à l'enfant. L'écoute de l'enfant prend une grande importance dans notre prise en charge. Cette écoute fait

appel à la notion de disponibilité. En effet, elle implique l'idée d'une écoute réelle, d'une ouverture à l'autre.

Pour un enfant, la rencontre avec un adulte disponible lui signifie qu'il existe et l'on fait attention à lui. (Schuhl, février 2006, p.9)

Nous attachons une attention toute particulière à ce que les paroles de l'enfant soient entendues et prises en compte. Les choix que les enfants peuvent faire au moment du «rendez-vous» en sont un exemple; différentes activités leur sont proposées et leur choix est entendu et mis en pratique dans la mesure du possible. Cette attitude est d'autant plus importante que nous savons que l'adulte sert de modèle. Les EDE accompagnent les enfants à adopter la même attitude d'écoute entre eux. Lorsque les situations se présentent, nous les rendons attentifs à l'autre et demandons qu'ils puissent s'écouter mutuellement. Cet apprentissage est difficile car il faut tenir compte d'autrui. Il se construit peu à peu à l'âge des enfants qui fréquentent le groupe.

Il faut attendre la quatrième année, avec la sortie de l'égoïsme, pour que l'enfant devienne capable de s'engager dans des relations sociales en tenant compte du point de vue d'autrui. Il implique une maturité tant au niveau affectif que cognitif. (Jaquet-Travaglini et al., 2003, p.82)

L'équipe travaille en amont pour encourager l'enfant à s'exprimer verbalement. Dans un premier temps, l'EDE va accompagner l'enfant à prendre conscience puis à identifier ce qu'il vit à l'intérieur de lui. Lorsqu'un enfant pleure, l'EDE lui dit qu'il voit que quelque chose ne va pas et qu'il comprend. Il essaie de mettre un mot sur l'émotion vécue (peur, tristesse, colère) et ensuite l'EDE tente de trouver avec l'enfant un moyen de répondre à son besoin. Un certain nombre d'hypothèses sont émises.

L'enfant ne sait pas comment nommer les choses au départ, c'est donc moi qui vais mettre des mots sur ses émotions et ses besoins. (...) petit à petit l'enfant aura l'entraînement suffisant pour identifier ses besoins, parce qu'en permanence, vous l'aurez ramené et reconnu au niveau de ses besoins et de ses émotions. Petit à petit il sera capable de les nommer lui-même. (Crèvecoeur, 1996, p.62)

Progressivement l'enfant apprend à identifier, nommer et chercher une solution pour

répondre à son besoin. Au début, l'adulte avance à tâtons puis au fur et à mesure, l'enfant parvient à formuler toujours plus précisément ses émotions et ses besoins.

Les enfants doivent avoir la certitude qu'ils peuvent s'exprimer sans crainte de jugement. Les adultes adoptent une attention et une écoute bienveillantes. Cette dernière est assurée également lorsqu'un EDE n'a pas la disponibilité sur le moment d'écouter ce que l'enfant veut lui dire, il l'explique à l'enfant et prend soin de questionner l'enfant une fois qu'il est à nouveau disponible.

La reconnaissance et la verbalisation des émotions sont un travail majeur au sein de la garderie puisque nous pensons que l'autonomie est liée à la capacité de nommer et identifier ses besoins et de poser des actes adaptés pour les satisfaire.

6.4. Avoir une place, avoir sa place

Ce besoin prend une importance particulière dans la vie en collectivité. Qui dit collectivité, dit groupe d'individus. Plus précisément ici, nous parlons d'un groupe d'enfants. Et qui dit groupe d'enfants, dit relations, interactions ou encore socialisation. Nous arrivons au cœur du sujet. Selon la théorie piagétienne, l'enfant entre deux et cinq ans a une manière d'appréhender le monde égocentrique; il est centré sur lui-même et ne peut pas encore être dans un rapport de coopération. Et c'est justement à cet âge que l'enfant qui fréquente notre structure est accueilli dans un groupe de trente enfants... Malgré cette vision égocentrique, l'enfant développe un certain nombre de compétences sociales et des échanges déjà très riches ont lieu. Pour s'en convaincre il suffit de s'arrêter et d'observer un groupe d'enfants! Hubert Montagner s'est intéressé au groupe avec un regard d'éthologiste; il a mis en évidence différents types de comportements: d'offrande, de sollicitation, de menace et d'agression. Il montre que ces interactions sont déjà présentes chez les tout jeunes enfants. Ensuite il a établi des profils en fonction des comportements observés. Chaque enfant a effectivement son mode de relation dans le groupe, mode de relation qui, d'ailleurs, se modifie et évolue dans le temps. Certains enfants sont à l'aise, montrent de l'empathie et d'autres seront plus individualistes ou plus craintifs. L'EDE doit veiller à ce que chaque enfant sente qu'il a sa place et son rôle au sein du groupe. C'est en soignant la relation individuelle que l'enfant pourra se tourner vers l'autre.

Un enfant convaincu de sa valeur et de son importance pour la vie de groupe trouvera tant sa place que son espace pour s'intéresser à ce que vit son voisin. (Egli, Sanou et Descoeurdes, n° 98, 2006, p.42)

Nous devons tenir compte des spécificités de chaque enfant tout en garantissant une bonne dynamique collective. C'est une des complexités de notre travail dont les enjeux sont essentiels. Le psychologue Patrick Mauvais nous met en garde sur les conséquences désastreuses qui peuvent naître d'une mauvaise gestion du collectif (insécurité profonde, violence, retrait). Lorsque sa sécurité est garantie, l'enfant peut se décentrer et apprendre à considérer l'autre.

La présence des autres enfants est alors un plaisir, une source inépuisable d'échanges et de jeux, de stimulations naturelles, de découvertes, de complicité et de partage émotionnel. (Mauvais, 2006, n° 98, p.9)

Un, deux.
C'est fou comme je
m'entends bien!



La présence des autres enfants devient alors une richesse; le groupe offre une multitude d'expériences. Les pairs servent de modèles plus accessibles que l'adulte.



Normalement c'est la place pour MA veste, mais comme je n'arrive pas encore à l'enlever tout seul, c'est devenu MA place...

En tant qu'équipe, nous veillons à ce que chaque enfant ait une place dans le groupe mais aussi à ce qu'il ait sa place dans les locaux. C'est d'une manière très concrète que nous tentons de répondre à ce besoin. Le «rendez-vous» est pour ceci un moment-clé. Lors de ce regroupement les enfants sont réunis et chacun a un temps de parole. Chaque enfant a sa place sur le calendrier des anniversaires, chaque enfant a son propre emplacement à la sieste ou à la salle d'eau pour sa brosse à dents. Le symbole marque ainsi la place de l'enfant au vestiaire, à la salle d'eau, sur la pochette ou le tiroir à serviette. L'utilisation de listes permet d'avoir la garantie que chacun a une place, que personne n'est oublié ou plus sollicité qu'un autre.

6.5. Être reconnu

«Chaque personne est unique» est la phrase-clé liée au besoin d'être reconnu. L'enfant est un individu à part entière avec sa personnalité, son histoire, imprégné de sa culture. Il possède ses propres rythmes biologiques, son propre développement.

La crèche doit ainsi favoriser l'expression singulière de l'enfant en lui offrant la possibilité de laisser sa personnalité se révéler, de pouvoir identifier ses propres goûts et préférences et de les respecter. C'est ainsi que le lien social se construit et que l'enfant apprend l'autonomie et la liberté. (Jaquet-Travaglini et al., 2003, p.16)

Comment préserver et donner une valeur propre à ces différences lorsque l'enfant fréquente un groupe de trente individus? Il n'est pas aisé de relever ce défi. Comme nous l'avons déjà évoqué au chapitre 2, cette question a été le moteur d'un grand nombre de changements et de questionnements dans notre action professionnelle. L'individu/le groupe, le spécifique/le collectif. Ces deux idées sont quasi antinomiques et pourtant font partie de notre quotidien. Nous cherchons à ce que l'enfant ait un sentiment d'appartenance au groupe tout en gardant son identité.

L'enfant s'inscrit dans un cadre et des règles qu'il s'approprie peu à peu, ce qui lui permet de se rattacher et d'appartenir à un groupe tout en restant un individu avec ses spécificités et ses besoins propres. (Egli, Sanou et Descoedres, n° 98, 2006, p.42)

Chacun est reconnu en tant qu'individu dans le collectif. Il s'agit donc d'adapter nos attitudes, gestes, paroles en fonction de l'enfant qui se trouve en face de nous tout en étant garant du bon fonctionnement de la collectivité. Les interventions seront différentes d'un enfant à l'autre dans une situation qui peut être identique. L'histoire, le contexte familial, les comportements précédents peuvent faire varier la manière d'intervenir. Par exemple, lorsqu'un enfant refuse de faire la comptine (durant le «rendez-vous»), s'il est nouveau et vient d'arriver ou s'il est plus âgé et a déjà passé deux ans à la garderie, si c'est la première fois qu'il refuse ou si c'est systématique, l'EDE adoptera une attitude différente.

Le principal travail de reconnaissance passe par la verbalisation. C'est avec cet outil que nous pouvons valoriser ce que fait l'enfant et qui il est. Souvent il s'agit de donner le

droit à l'enfant de s'exprimer sur ce qu'il ressent. Par exemple, lors de conflits, nous encourageons l'enfant à dire qu'il n'a pas envie d'être tapé, ou qu'il n'est pas d'accord avec l'autre. Dans d'autres situations ce sera mettre des mots, donner quittance de ce que l'enfant vit: «oui je vois et je comprends que tu es fâché, tu as le droit...». L'apprentissage de la gestion des émotions de l'enfant consiste à:

*...reconnaître et accepter l'émotion de l'enfant. Quand l'enfant a une émotion, la première chose que je fais, c'est le rassurer sur le fait que je l'ai bien entendu (...)
Donc, je verbalise, je reconnais objectivement son sentiment. (Crèvecoeur, 1996, p.55)*

La nier ou la minimiser ne fait qu'augmenter la frustration chez l'enfant. Cette étape capitale de reconnaissance des émotions ainsi que la mise en mot de l'adulte par des phrases telles que «je vois que...», «j'entends que...», permettent déjà de calmer l'enfant. Une attention particulière est portée sur cette question de la reconnaissance des sentiments à la Garderie. Elle transparaît dans toutes les interventions verbales des EDE mais également comme thématique traitée avec le groupe des «âgés».

L'observation est également un élément primordial puisque elle nous permet de connaître individuellement chaque enfant et ainsi adapter nos paroles et nos actes. Nous nous efforçons d'avoir une connaissance suffisante de l'enfant (par l'observation) pour pouvoir lui donner des réponses adaptées. Il s'agit d'accepter l'enfant tel qu'il est, sans jugement, avec ses difficultés et ses compétences. Cette reconnaissance positive lui permet de construire sa confiance en lui.



Les axes à travers les moments clés

Les moments clés de la journée sont examinés afin de mettre en évidence les divers actes professionnels mis en place. Lors de ces moments importants, l'équipe tente de répondre au mieux aux quatre besoins décrits dans le chapitre précédent. Si le lecteur souhaite trouver plus de détails sur la manière dont se passe une journée, il peut trouver «Le déroulement de la journée» en annexe sur le site internet du CPE.

7.1. Les arrivées et les départs

Tous les EDE veillent à ce que les arrivées et les départs des enfants se passent de manière agréable dans une ambiance détendue en limitant le bruit et l'excitation. D'autres salles peuvent être ouvertes pour qu'il y ait moins d'enfants dans la salle où se passent les arrivées et les départs. L'arrivée sur le groupe est ainsi également moins impressionnante pour l'enfant et son accompagnant. Pour les départs de l'après-midi, les enfants sont également répartis. Ainsi les départs des enfants peuvent se faire en groupe restreint.

Lorsque l'enfant arrive à la garderie avec son accompagnant, l'EDE prend soin de lui montrer qu'il les a vus. Il va à leur rencontre, les salue et les accueille. L'EDE demande à l'enfant comment il se sent. Si l'enfant n'est pas disposé à répondre seul, l'EDE se renseignera auprès de l'accompagnant. L'EDE se montre à l'écoute des arrivants; il est attentif à leur laisser distinctement une place en s'adressant tant à l'un qu'à l'autre.

Un échange a toujours lieu entre l'accompagnant et un EDE afin que le passage entre les deux lieux soit le plus rassurant possible pour l'enfant. L'EDE récolte les divers renseignements nécessaires pour le bon déroulement de l'accueil. Lors de cette discussion, l'EDE sollicite l'enfant afin de le faire participer à ce moment important. Par les questions posées par l'EDE (directes ou indirectes), l'enfant apprend à se connaître, à reconnaître son humeur, ses besoins, ses envies. L'enfant et l'accompagnant prennent la place dont ils ont besoin pour raconter ce qu'ils désirent transmettre à l'EDE.

Pour la séparation en tant que telle, l'EDE veille à être disponible pour l'accompagnant et l'enfant mais attend que ce soit l'accompagnant qui soit le moteur de la séparation.

C'est l'adulte qui passe le relais à l'EDE. Il est important pour nous que l'enfant et son accompagnant prennent le temps nécessaire pour se séparer. L'EDE adopte une attitude d'ouverture et laisse la place aux différentes manières d'arriver et de se séparer. Les duos «enfant-adultes» sont reconnus dans leurs particularités et leurs attentes: l'EDE adapte son accueil en fonction des situations observées préalablement ainsi qu'au moment présent. Pour certains, l'EDE veillera à préserver l'espace nécessaire à l'enfant pour arriver sans se sentir envahi par d'autres enfants. Pour d'autres, il proposera tout de suite de prendre l'enfant dans les bras. Les interventions de l'EDE sont sans cesse réadaptées en fonction des situations, des changements, des besoins de chacun.

Lorsque la séparation est difficile, l'EDE accompagne de manière plus active la séparation. Il s'agit parfois de soutenir un parent, parfois de mettre des hypothèses à ce que ressent l'enfant ou encore d'écouter en aidant l'accompagnant à se séparer. L'EDE peut proposer de prendre l'enfant dans ses bras ou sur ses genoux s'il a besoin d'être réconforté. Dans ces situations, l'EDE cherche à connaître les sentiments de l'enfant; il lui demande de communiquer ce qui est pénible pour lui, de parler de ses émotions, ou alors, il sollicite l'accompagnant pour chercher ensemble des pistes pour aider l'enfant. Parfois, un événement, un changement dans le contexte familial peut expliquer les difficultés ressenties par les enfants.

L'enfant sait que toutes les informations importantes seront transmises (si le parent le veut bien) et ainsi connues par l'équipe. Selon leur nature, ces informations seront notées soit sur le tableau «des médicaments», soit dans l'agenda ou alors transmises oralement aux collègues.

L'enfant a la possibilité d'amener des affaires personnelles au sein de la garderie: un jeu de la maison et/ou son doudou. Ces objets ont un effet sécurisant pour l'enfant. C'est également une manière de faire le lien avec sa maison.

Après le départ de l'accompagnant, l'enfant peut choisir ce qui lui convient: prendre le jeu qu'il a amené de la maison, garder un moment son «doudou» au coin des livres ou encore rester dans les bras ou à côté de l'EDE. Pour cela, l'enfant est invité à dire à l'adulte ce dont il a envie, une réflexion et un choix que l'EDE aidera à réaliser.

Lorsque l'accompagnant quitte les lieux, nous insistons pour que l'accompagnant dise au revoir à l'enfant. Ceci évite toute surprise désagréable et permet à l'enfant d'être le

plus serein possible. L'enfant peut être en confiance car il sait que l'accompagnant ne partira pas sans lui dire au revoir. Ensuite, il peut investir avec confiance le début d'une activité ou se mettre en situation de transition. Après le départ de l'accompagnant, l'EDE reformule les informations reçues (évoquer d'éventuelles particularités dans son horaire, répéter une anecdote ou nommer la personne qui vient le chercher). Cette répétition montre à l'enfant que l'EDE a été dans un réel moment d'écoute.

L'enfant peut aller consulter le panneau des présences pour savoir quels EDE sont présents et quels sont leurs horaires de travail (voir annexe 22).

Les arrivées se terminent environ trente minutes avant le «rendez-vous»; les enfants ont ainsi le temps de trouver leur place dans la collectivité. Le but est que les enfants puissent s'engager dans des jeux de manière sereine et autonome avant le début de ce moment collectif.

Pour préparer le retour à la maison, l'EDE anticipe ce moment en rappelant à l'enfant qui vient le chercher. Par conséquent, l'enfant sait toujours quand et avec qui il quitte la garderie.

Avant tout, l'EDE laisse l'accompagnant et l'enfant le temps de se retrouver. L'accompagnant et l'enfant ont ainsi la possibilité de donner aux retrouvailles la forme et le temps dont ils ont besoin.

Le moment des transmissions se fait dans un échange et une écoute mutuels entre les trois partenaires: enfant, parent et EDE. L'EDE sollicite la participation active de l'enfant; il est encouragé à raconter des événements de la journée et de répondre aux questions. Si l'enfant n'est pas disposé malgré les encouragements, l'EDE donne les informations nécessaires à l'accompagnant. Les informations à transmettre à l'accompagnant sont également notées dans l'agenda, sur le panneau des retransmissions (voir annexe 16) ou communiquées oralement aux autres EDE.

7.2. Les jeux libres

Les moments appelés «jeux libres» correspondent aux moments de transitions: le matin entre l'arrivée et le «rendez-vous», à midi entre le passage à la salle de bain et le départ, du réveil de la sieste au moment du «rendez-vous» de l'après-midi, et du passage à la salle de bain au départ. Le fait de pouvoir jouer le matin en arrivant avant

le «rendez-vous» est rassurant. L'enfant peut arriver dans un lieu en sachant qu'il va pouvoir moduler son entrée dans le collectif avant d'être confronté au groupe tout entier. Outre ces moments, les enfants ont la possibilité de jouer librement lors des activités. En effet, les jeux spontanés sont une priorité pour l'équipe éducative. Une grande place est laissée à cette forme de jeu pour répondre au besoin inhérent de cette période du développement. Lors des moments de jeux, l'enfant est reconnu dans ses besoins émotionnels, ses capacités à faire un jeu (intellectuel, manipulation), et aussi de socialisation (gestion de la relation).

Les jeux libres se déroulent dans la salle principale, dans la salle «symbolique» ou encore dans le hall ou sur la terrasse. Lorsque les enfants se trouvent soit dans la salle principale soit dans la salle «symbolique», ils y choisissent un support de jeu mis à disposition.

Les salles sont aménagées en «coins»; l'espace total de la salle est divisé en différents espaces délimités par l'ameublement (voir annexe 2). Les espaces sont plus restreints et plus propices au sentiment d'intimité et de sécurité. Une variété de matériel est proposée aux enfants (aussi bien de construction, dessin, jeux symboliques) en libre accès, de manière à ce qu'ils puissent les choisir au gré de leurs besoins et envies. Chaque enfant peut choisir un jeu qui lui plaît. L'espace ainsi que la diversité et la quantité des jeux sont proposés en suffisance pour permettre à chaque enfant de trouver une place.

Un choix varié et le libre accès permettent à l'enfant de jouer seul ou de partager un jeu avec un autre. Partager ou non oblige l'enfant à négocier et à communiquer ses désirs.

L'enfant peut arriver dans un lieu en sachant qu'il va pouvoir moduler son entrée dans le collectif avant d'être confronté au groupe tout entier.

Un EDE est toujours présent dans la salle et reste disponible pour garantir une sécurité physique et affective des enfants. L'EDE prend garde de ne pas entraver le jeu spontané des enfants et le valorise au maximum. Il

s'agit d'une attitude attentive au jeu de l'enfant mais pas réellement «active»; l'adulte répond aux sollicitations des enfants mais ne joue pas spontanément avec eux. Il n'intervient que pour préserver le jeu et l'espace physique des enfants. Dans ce contexte, l'EDE rassure, porte une attention constante et peut, par exemple, commenter ce qui se passe, dire ce qu'il voit.

Lorsque l'enfant ne parvient pas à choisir un jeu, qu'il tourne en rond ou s'agite, l'adulte peut faire des propositions. Il s'assure que chaque enfant trouve une place dans l'espace ou dans la relation. Il est possible qu'un enfant veuille ne «rien faire». Dans ce cas, l'EDE le laisse tranquillement prendre une position de retrait quelquefois nécessaire à l'enfant. Un coin de la salle est aménagé pour respecter le besoin d'intimité des enfants qui ont besoin de jouer seuls ou de se mettre en retrait.

Ces moments de jeux libres assurent un point de repère pour les enfants; ils interviennent aux mêmes heures et les jeux sont rangés à des endroits précis. Lorsque les enfants montrent leur désintérêt ou leur ennui et que l'agitation monte, le choix des jeux est alors renouvelé, environ tous les mois. Les enfants sont ainsi reconnus dans leurs besoins de nouveauté. Les jeux sont choisis et adaptés en fonction des envies des enfants, de leurs besoins et des compétences observés par l'équipe. Lors du renouvellement, les jeux sont présentés au moment du «rendez-vous». L'environnement proposé à la garderie est ainsi prévisible et rassurant. Lorsque les enfants demandent un nouveau jeu de la réserve, les adultes en tiennent compte lors des prochains changements.

Les enfants ont la possibilité d'amener à la garderie un jeu de la maison avec lequel il peut jouer. Ce jeu peut alors être utilisé lors de ces moments de jeux libres. Bien souvent les enfants utilisent le jeu de la maison comme un objet transitionnel qui leur permet d'entrer en contact avec les autres.

7.3. Le «rendez-vous»

Pour le moment des «rendez-vous», nous répartissons les enfants en deux groupes, les «jeunes» et les «âgés». Le cercle créé par les enfants est moins conséquent et donc moins impressionnant. La taille réduite du groupe favorise également la notion d'appartenance: il est plus facile de connaître les autres et de se faire une place. De plus, cette répartition en «jeune» et «âgé» nous permet de mieux adapter ce moment collectif aux capacités des enfants. Par conséquent, sa durée, ce qui est amené, ou encore les exigences d'attention et de participation varient et évoluent en fonction du groupe et de l'avancement dans l'année.

Chez les plus jeunes, chaque enfant prend une chaise et s'installe au coin prévu à cet effet. L'enfant sait qu'il a toujours sa place. Les plus grands s'assoient sur des bancs qui

sont en nombre suffisant. Nous avons observé que le fait de s'asseoir sur un siège, et d'avoir ainsi un point d'appui, sert de contenant physique rassurant.

Nous voulons que ce moment soit vécu comme un rituel, que l'enfant connaisse son déroulement, repère les EDE qui l'animent et qu'il n'en ressente aucune appréhension. Deux EDE «référents» sont responsables des «rendez-vous». Chacun l'anime en alternance. Un/e stagiaire est présent/e selon un planning à l'un ou l'autre de ces moments de rassemblement.

Au début de chaque «rendez-vous», les enfants et les EDE présents sont nommés et les absences sont expliquées. Une liste de présence (voir annexe 18) est mise à jour quotidiennement, ainsi aucun enfant n'est oublié. Chaque enfant sait qu'il est appelé et peut ainsi prendre sa place au sein du groupe d'enfants présents. Les heures d'arrivée et de départ sont mentionnées. Ainsi les enfants savent avec qui ils passent la journée (enfants et adultes), jusqu'à quand ils sont à la garderie et qui vient les chercher.

Durant ce moment, les enfants sont amenés à écouter l'adulte qui donne les informations nécessaires pour avoir des repères sécurisants pour la journée. L'adulte demande aux enfants d'être attentifs et ensuite leur donne la parole à tour de rôle. Lors du tour de parole chaque enfant a un temps pour s'exprimer lui assurant ainsi une place au sein du groupe.

En début d'année, lorsque les nouveaux enfants arrivent du groupe Galopins, les EDE mettent une attention particulière à travailler sur le sentiment d'appartenance au groupe des «jeunes», à la prise de conscience de soi et des autres, à leur place dans le groupe. Cet objectif se réalise sous forme de jeux: les enfants apprennent à reconnaître leur symbole personnel et celui des autres, recherchent le propriétaire d'objets tels que les pantoufles, etc.

L'équipe stimule les enfants à progresser dans la prise de parole. Au début, des comptines, une description du temps qu'il fait et des chansons sont proposées tous les jours; peu à peu les enfants prennent de l'assurance et sont accompagnés par les adultes s'ils le désirent pour prendre une part active. Par la suite, seul le regard de l'EDE suffit pour encourager les enfants à faire seuls. Dans le courant de l'année, le temps de parole donné à chaque enfant augmente. Chaque enfant peut s'exprimer, soit en choisissant une des chansons dont la carte est accrochée au mur, soit en apportant un jeu de la maison ou raconter son week-end, ses vacances, une anecdote, ou ce qu'il ressent.

Comme chacun a la parole pendant un instant, une réciprocité entre les participants s'établit. L'enfant a un temps pour parler et un temps pour écouter les autres. L'EDE demande à l'enfant de ne pas couper la parole de ceux qui parlent. Le respect est une notion clé de ce moment car chacun (enfants et adultes) est amené à s'écouter de manière bienveillante.

Le «rendez-vous» est également un moment où l'on introduit des objectifs d'apprentissages tels que connaître les parties du corps, les jours de la semaine, apprendre à compter, etc. L'EDE adopte une attitude non-jugeante et bienveillante: l'enfant a le droit de se tromper ou de ne pas savoir. Il est encouragé en fonction de son stade de développement. Nous notons les acquisitions faites par chaque enfant sur une liste prévue à cet effet qui sert à compléter nos observations sur leur évolution (voir chapitre 4).

Des fruits sont proposés aux enfants avant la fin du «rendez-vous». Le rituel mis en place consiste à choisir un enfant sur la liste; celui-ci désigne l'enfant qui passe le plateau au moyen d'une comptine. Le système de la comptine a été choisi car elle est l'occa-

sion d'apprentissages divers et aussi parce qu'elle met en jeu le hasard, notion qui élimine la possible partialité des EDE. C'est également un moyen de rendre les enfants actifs lors de ce moment et de leur donner

un rôle face au groupe. Les comptines évoluent au fil de l'année en fonction des thèmes et des capacités des enfants.

Pour clore le «rendez-vous», nous présentons les activités et les ateliers de la matinée ou de l'après-midi. Généralement, les enfants peuvent choisir entre deux à quatre possibilités. Chaque enfant peut émettre un choix et le formuler à l'EDE en fonction de ce qui lui plaît. Dans la mesure du possible (nombre d'enfants), le choix est respecté mais parfois une comptine (le hasard) départage les enfants.

A la fin du «rendez-vous», l'enfant sait où se diriger et quelle activité il va entreprendre

Les heures d'arrivée et de départ sont mentionnées. Ainsi les enfants savent avec qui ils passent la journée (enfants et adultes), jusqu'à quand ils sont à la garderie et qui vient les chercher.

et avec quel adulte. Il a reçu tous les éléments favorisant le déroulement d'une journée ou d'une demi-journée sécurisante.

7.4. Les activités et les ateliers

Les explications reçues au moment des «rendez-vous» servent à informer tous les enfants sur ce qui est proposé. Les enfants ont toujours le choix de l'activité dans le cadre de ce que propose l'adulte. Le choix donne la possibilité à l'enfant de s'investir dans une activité qui correspond à ses envies ou ses besoins.

La répartition permet de constituer des groupes d'environ dix enfants, nombre favorisant un sentiment de sécurité. Dans ces petits groupes, chacun peut trouver une place et peut avoir l'attention nécessaire. Lors des activités, un EDE est toujours présent, suffisamment proche pour que les enfants puissent le voir. L'EDE reste à disposition des enfants mais favorise l'activité spontanée. En effet, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 8, nous accordons une grande place au jeu libre lors de ces moments.

Lors des activités ainsi que lors des ateliers, le niveau de chaque enfant est pris en compte; l'organisation de ces moments est toujours adaptable et adaptée à l'enfant.

Les ateliers sont en lien avec un thème traité au «rendez-vous» (saison, corps, etc.). Les enfants connaissent déjà le thème et sont informés de l'atelier proposé. Les enfants ne sont pas obligés de participer à l'atelier. Par contre, l'EDE stimule les enfants à venir essayer ou regarder.

Le professionnel valorise le travail de création de chaque enfant. La participation à un atelier proposé est un but en elle-même; ce n'est pas le résultat final qui est essentiel mais ce qui se passe durant sa réalisation. Les EDE proposent un matériel et une manière de réaliser mais laissent la place à la créativité de chaque enfant. L'adulte suggère un certain nombre de possibilités en laissant le choix final à l'enfant. Ce dernier est encouragé à communiquer ses envies et ses idées.

Les ateliers sont également des moments propices pour les échanges, les dialogues entre enfants ou avec l'adulte. L'EDE encourage verbalement, émet des hypothèses et enrichit ce que l'enfant amène. L'enfant développe ainsi sa curiosité.

Pour les ateliers, des jours fixes sont prévus et répartis entre les deux groupes («jeunes» et «âgés»). Les enfants et les adultes savent donc à l'avance si un atelier aura lieu et à quel moment.

Pour chaque activité et atelier, une liste (voir annexe 14) est tenue à jour afin de savoir qui a débuté, terminé ou au contraire pas encore commencé. Grâce à cette liste, les enfants ont la garantie de pouvoir participer à l'atelier; chaque enfant peut avoir la certitude de ne pas être oublié et d'avoir sa place dans l'activité. Elle a un effet rassurant pour ceux qui n'ont, par exemple, pas fini ou qui n'ont pas pu y participer, faute de place. L'EDE peut alors montrer à l'enfant la liste et lui expliquer quel jour il pourra commencer ou poursuivre l'atelier. Pendant les moments d'activités/ateliers, l'EDE communique de manière régulière le temps qu'il reste pour jouer ou pour terminer; les enfants ne sont ainsi pas surpris lorsque le temps des rangements arrive. Les ateliers sont répétés de manière à ce que chaque enfant puisse réaliser l'activité souhaitée.

7.5. Le repas

Lors du dîner, les enfants s'installent à une table de leur choix. Chaque EDE a une place fixe qui donne un repère aux enfants. Chaque enfant peut ainsi, de manière autonome, choisir en fonction de ses besoins du moment, la table à laquelle il aimerait manger et à laquelle il sera le plus rassuré. Les tables sont mises de manière à ce que chaque enfant trouve une place; celle qu'il choisit.

Les enfants sont encouragés à se servir seuls et le font chacun leur tour. Ils sont attentifs les uns aux autres et chacun sait que son tour viendra. Implicitement l'enfant a sa place dans le tour de rôle.

Il est proposé aux enfants de goûter de tout. Ils ont la possibilité d'exprimer leurs goûts sur les différents aliments et de montrer des préférences. Ils affinent ainsi leur sens du goût, leurs préférences alimentaires. Les enfants apprennent à s'écouter, à écouter leurs besoins au niveau du goût mais aussi au niveau des quantités. Le fait qu'ils se servent seuls permet aux enfants de ne pas être inquiets de devoir manger un aliment qu'ils n'apprécient pas. L'adulte peut également aider à couper un tout petit bout d'un aliment.

Lorsque tout le monde est servi, la table se souhaite un «bon appétit» et le repas peut commencer. L'enfant peut débuter le repas sereinement en sachant que les autres ne vont pas tout prendre ou manger avant lui.

L'adulte est garant de faire régner une atmosphère calme et de partage. Les tables sont aménagées de manière à favoriser le dialogue (environ cinq à six enfants par EDE et trois

pour le/la stagiaire). L'EDE reste en retrait de manière à favoriser le dialogue entre les enfants mais selon les situations, il peut animer la discussion. Les enfants sont amenés à exprimer et à échanger leurs points de vue entre eux ainsi qu'à s'écouter les uns les autres. Lors du repas, l'EDE prend garde à porter une attention à chaque enfant.

Les allergies ainsi que les régimes alimentaires particuliers sont inscrits sur un tableau qui est consulté par les EDE. Les enfants savent alors que l'adulte surveille que ce qu'ils mangent leur est autorisé. Chaque enfant est reconnu dans sa spécificité.

Pour le déjeuner, l'enfant a le choix entre venir manger ou jouer. L'EDE met des mots sur son choix et ses conséquences.

7.6. La sieste

L'enfant retrouve à chaque sieste son propre matelas avec sa couverture et son oreiller (notés de son prénom) placés à un emplacement fixe. Ainsi l'enfant connaît sa place et peut s'y rendre seul. Pour limiter l'agitation et rendre ce moment paisible, les matelas sont disposés avant que les enfants arrivent. Ils entrent directement dans une ambiance calme et assombrie propice à la détente. Des paniers permettent aux enfants d'être certains de retrouver leurs affaires après la sieste.

Durant le moment de repos, les enfants peuvent prendre leur objet transitionnel ou l'objet amené de la maison.

Avant de s'asseoir à côté d'un enfant, l'EDE lui demande s'il a besoin ou envie qu'il vienne et respecte sa réponse.

Deux adultes sont présents avant et pendant la sieste; ils rassurent les enfants et restent attentifs aux différentes manifestations verbales ou non-ver-

bales des enfants. Les enfants ne sont pas obligés de dormir. Par contre, il leur est demandé de rester tranquillement allongés sur le matelas. Les EDE respectent le fait que certains enfants aient besoin de dormir et d'autres pas. Avant de s'asseoir à côté d'un enfant, l'EDE lui demande s'il a besoin ou envie qu'il vienne et respecte sa réponse. L'enfant peut donc refuser la présence de l'adulte pour autant qu'il soit calme.

L'enfant peut devancer l'EDE et lui demander de venir à ses côtés. Sa demande sera toujours entendue par l'adulte. Si ce dernier a la disponibilité, il viendra s'installer à côté de l'enfant et s'il est occupé avec un autre enfant, il le lui expliquera et lui demandera d'attendre un peu. L'EDE encourage l'enfant à verbaliser ses attentes et lui répète qu'il a le droit de choisir en fonction de ses besoins. L'enfant apprend à se connaître, à s'exprimer et ainsi parvient à rester silencieux et rassuré.

Lors de la création du plan de la salle de sieste (voir annexe 20), l'équipe tient compte des besoins spécifiques de chaque enfant et choisit les emplacements pour permettre le bien-être de tous.

7.7. Les conflits

Lors des conflits entre enfants, l'EDE en observe le déroulement et n'intervient que lorsqu'un des enfants en manifeste le besoin ou qu'il juge qu'un des enfants va trop loin et que leur sécurité physique ou psychique est menacée. L'EDE est toujours à une distance suffisamment proche pour être rassurante et pour que les enfants sentent cette présence et voient l'adulte. Les enfants savent alors qu'ils peuvent compter sur la présence d'un adulte qui intervient en cas de besoin mais ils sont encouragés à gérer seuls leurs désaccords lorsque c'est possible. Parfois un regard ou une parole de l'adulte suffit pour désamorcer une situation.

Lorsqu'un conflit subsiste ou qu'il a dégénéré et que l'adulte doit intervenir, il prend à part chaque enfant pour lui donner la possibilité d'expliquer ce qu'il a vécu et comment il l'a vécu. L'EDE prend connaissance des deux versions et les reformule. Il laisse la possibilité aux enfants de conclure.

L'adulte met des mots et reconnaît les sentiments de l'enfant «lésé» et de celui qui est désigné comme l'agresseur. Lorsqu'un enfant s'exprime, l'EDE veille à ce que l'autre l'écoute et soit attentif au message donné. Le professionnel encourage l'enfant à verbaliser pour qu'il prenne sa place, se positionne dans le conflit. L'EDE accompagne l'enfant «lésé» afin qu'il ose utiliser des phrases comme: «je n'ai pas envie que...» ou «je ne suis pas d'accord que...».

En plus de l'écoute mutuelle, l'EDE implique activement les deux enfants à chercher une solution au conflit. Chacun doit obtenir satisfaction. A la fin de chaque intervention, l'EDE s'assure que les enfants vont bien et qu'ils peuvent passer à autre chose. Cet

encadrement a pour but de développer les capacités d'empathie des enfants, de leur apprendre à s'écouter et à mieux communiquer pour que la vie en collectivité se passe au mieux.

Ce mode d'intervention en cas de conflit est identique pour chaque EDE qui compose l'équipe; il verbalise les actes et les conséquences afin que les deux enfants prennent conscience de ce qu'ils ont fait. Les enfants impliqués dans les conflits ne sont pas pris par le sentiment de peur de la punition. Si l'intégrité d'un enfant est menacée, l'EDE peut demander au protagoniste de s'asseoir un moment pour le couper de l'action et ensuite, il discute avec lui. A chaque conflit entre enfants, les EDE leur font aussi remarquer qu'il est beaucoup plus agréable d'écouter l'autre et de respecter son envie ou son choix, et que cette attitude génère souvent la réciprocité. Dans leur mode d'intervention (par exemple, la longueur des explications), les EDE s'adaptent aux capacités sociales différentes de chaque enfant.

Il peut également arriver qu'à la suite d'une intervention d'un EDE, l'enfant reste en désaccord; ce droit lui est alors reconnu.

Conclusion

Mettre des mots sur notre pratique était un réel défi pour notre équipe. Comme nous le disions au début de ce texte, il s'agit d'un exercice difficile. Nous connaissons le pourquoi et le comment de notre «savoir-faire» et de notre «savoir-être» mais comment les mettre en mots et comment les formuler par écrit?

Une des grandes difficultés a été de démêler les différentes composantes de notre action, de regrouper et de trier les informations. En effet, tout est imbriqué. Un acte est posé pour répondre à plusieurs axes, il est lié à un aspect organisationnel mais aussi relationnel. Nos actions professionnelles apparaissent quelquefois d'une banalité dévalorisante et pourtant... Tout EDE s'en défendra certainement car derrière chaque geste et chaque parole se cachent une réflexion et un savoir professionnel. La réflexion et la pratique sont intimement liées. Des allers-retours incessants sont faits entre les deux. En apparence, beaucoup de ces actes sont des plus simples. Une personne non-avertie pourrait ne relever que cet aspect. Ainsi notre objectif était de montrer les aspects «invisibles» du travail quotidien.

Les conditions à respecter et les précautions à prendre pour que l'enfant vive bien son séjour en crèche sont d'autant plus difficiles à concrétiser que les enfants sont nombreux. Cette tâche n'est banale qu'en apparence et n'est simple que pour ceux qui ne s'y sont jamais essayés. Pour l'accomplir bien, il faut du savoir et du métier, en d'autres termes, des connaissances (théoriques) et des compétences (pratiques voire techniques). Il faut aussi une maîtrise de soi et des qualités relationnelles. (Jaquet-Travaglini et al., 2003, p.32)

La qualité de l'accueil que nous proposons est le moteur de nos réflexions. Pour répondre aux besoins individuels de chaque enfant dans un groupe de trente individus, nous avons posé des valeurs communes à toute notre équipe, valeurs que nous appliquons au quotidien. De cette base, nous en avons fait découler un cadre de fonctionnement d'équipe et nous nous sommes donné des outils et des moyens organisationnels.

Ce travail d'explicitation de notre pratique professionnelle a été fait en systématisant chaque moment du quotidien dans un but de simplifier la présentation et la

compréhension. Le cadre peut parfois paraître rigide et répétitif; il est cependant évident que la créativité de chacun d'entre nous a été et continue à être fortement sollicitée. On ne peut concevoir le quotidien d'un EDE sans mettre en avant cet aspect. En effet, il est sans cesse en relation avec d'autres individus et doit s'adapter, modifier, jongler avec les spécificités de chacun et de chaque situation.

Au final, cet exercice nous a permis d'évaluer tout ce que nous avons mis en place, de retracer l'évolution de nos pratiques ainsi que des changements incessants auxquels nous avons fait face. Il a également permis de mettre en lumière une quantité d'actes professionnels que nous faisons, parfois par habitude, parfois en toute conscience de leur but. Ce travail nous a révélé nos points faibles et a permis une remise en question toujours bienvenue. Nous soulignons qu'il s'agit d'une équipe éducative dans un contexte unique (mais certainement similaire à de nombreux autres) qui a construit des pratiques professionnelles autour d'un groupe de trente enfants. Nous espérons que notre travail cheminera auprès d'autres équipes, dans d'autres structures, et initiera ou accompagnera des réflexions collectives.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- Bosse-Platière, S. et al.** *Accueillir le jeune enfant: quelle professionnalisation?* Ramonville Saint Agne: Erès, 2003.
- Crèvecoeur, J.-J.** *Les enfants de l'autonomie.* Orp-le-Grand: éd. Le troisième Iris, 1996.
- Filliozat, I.** *Au cœur des émotions de l'enfant.* éd. JC Lattès, 1999.
- Jaquet-Travaglini, P., Caffari-Viallon, R. et Dupont, A.** *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche. Une démarche d'équipe.* Genève: éd. des deux continents, 2003.
- Geerlandt, K. et Salomé, J.** *Découvrir la communication relationnelle dès l'enfance.* Genève: éd. Jouvence, 2002.
- Montagner, H.** *L'enfant et la communication.* Paris: éd. Stock, 1984.
- Nunge, O. et Mortera, S.** *Etre autonome. A l'écoute de ses vrais besoins.* Genève: éd. Jouvence, 1998.
- Salomé, J.** *Heureux qui communique.* Paris: éd. Albin Michel, 1993.

Articles

- Arn, D., Descoedres, V., Egli, N., Sanou, I., et Thuler, C.** *Du je... au nous... L'articulation entre individuel et collectif dans les lieux d'accueil de la petite enfance.* In: Revue Petite Enfance n° 98 (déc. 2006), pp. 33-47.
- Custos-Lucidi, M.-F.** *Les éducateurs et la fonction éducative: le travail d'équipe dans les institutions de la petite enfance.* In: Métiers de la petite enfance n° 106 (fév. 2005), p. 27.
- Duclos, G.** *L'estime de soi se construit dès l'enfance.* In: Métiers de la petite enfance n° 118 (juillet – août 2006), pp. 17-20.
- Fontaine, A.-M.** *L'observation en crèche: un outil qui se perfectionne et se partage.* In: Métiers de la petite enfance n° 27 (avril 97), pp. 5-9.
- Mauvais, P.** *Le collectif individualisé ou comment cultiver le bien-vivre ensemble.* In: Revue Petite Enfance n° 98 (déc. 2006), pp. 6-11.
- Schuhl, C.** *Equipe.* In: Métiers de la petite enfance n° 107 (mars 2005), p.9.
- Schuhl, C.** *Sécurité.* In: Métiers de la petite enfance n° 112 (oct. 2005), p.9.
- Schuhl, C.** *La disponibilité.* In: Métiers de la petite enfance n° 116 (fév. 2006), p.9.
- Schuhl, C.** *Cohérence.* In: Métiers de la petite enfance n° 124 (nov.-déc. 2006), p.9.

Ouvrages et articles conseillés

- David, M. et Appel, G. *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris: éd. Scarabée, 1973.
- Delassus, R. *La communication efficace par la PNL*. Paris: éd. Marabout, 1992.
- Duclos, G. *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer*. Québec (Canada): éd. de l'Hôpital Sainte-Justine, 2004.
- Duclos, G. *L'estime de soi un passeport pour la vie*. Québec (Canada): éd. de l'Hôpital Sainte-Justine, 2004.
- Dumonteil-Kremer, C. *Poser des limites à son enfant*. Genève: éd. Jouvence, 2004.
- Filliozat, I. *L'intelligence du cœur*. Paris: éd. Marabout, 1997.
- Laporte, D. *Favoriser l'estime de soi des 0-6 ans*. Québec (Canada): éd. de l'Hôpital Sainte-Justine, 2002.
- Myers, W. *Pratique de la communication non-violente*. Genève: éd. Jouvence, 1999.
- Nanchen, M. *Ce qui fait grandir l'enfant*. Saint-Maurice: Edition Saint-Augustin, 2002.
- Portelanc, C. *La communication authentique*. Collection psychologie les Editions du CRAM, 1994.
- Rosenberg, M. B. *Les mots sont des fenêtres (ou des murs)*. Genève: éd. Jouvence, 1999.
- Rosenberg, M. B. *La communication non-violente au quotidien*. Genève: éd. Jouvence, 2003.
- Salomé, J. *T'es toi quand tu parles*. Paris: éd. Albin Michel, 1991.
- Petit, J. *Des pistes d'intervention pour la résolution de conflits entre enfants*. In: Il était une fois le pouvoir. Un cahier à l'attention des étudiants. Somma, Québec: Isabelle Quentin éd. pp. 85-90, 2003.



Centre de la Petite Enfance

Impressum

Rédaction : Sandra Barraud, Patrik Cornu,
Rosa Sambassi, Anne Steudler

Illustrations : Patrik Cornu

Responsable de la publication : Corinne Rochat

Conception et réalisation graphique :
Pascale Lhomme / Atelier graphique

Impression : i comme imprimeurs

En vente au CREDE www.crede-vd.ch

ou au CPE www.cpe-lausanne.ch

Au prix de 15.-CHF

© CREDE et CPE - 2011

Ce document a été réalisé par une équipe éducative d'une garderie lausannoise. La question centrale tourne autour de la difficulté de s'occuper, dans un même groupe, de trente enfants âgés de 2 ans et demi à 5 ans. Le lecteur assiste ainsi à l'évocation des craintes de perdre l'identité et l'individualité de chaque enfant au profit de l'élaboration nécessaire d'un cadre particulier lié à la gestion de ce grand groupe. L'équipe cherche, à tâtons, et trouve des pistes qui lui sont propres : favoriser l'expression des émotions, modifier les moments de rassemblement...

Mais comment mettre en forme un projet pédagogique cohérent basé sur les valeurs fondamentales qui relient l'équipe alors que celle-ci se modifie au cours des mois ?

Le temps passé à l'écriture, le nécessaire travail de mise en mots et de rédaction de ce texte a permis à ces quatre professionnels de mûrir leur réflexion et d'avancer dans un projet de prise en charge au plus proche de leurs valeurs communes.

Ce fut l'expérience vécue par cette équipe et ce texte reflète l'énorme investissement qu'elle a fourni pour améliorer sa pratique. Aujourd'hui chacun a pris une autre voie, travaille dans un autre groupe ou dans un autre lieu et les enfants du Centre de la Petite Enfance vivent de nouvelles expériences.

Corinne Rochat / juin 2011