



ASSOCIATION D'ACCUEIL
DE L'ENFANCE D'EPALINGES

PROJET PEDAGOGIQUE PEPINIERE

01 MAI 2026

REDIGE PAR L'ENSEMBLE DE L'EQUIPE EDUCATIVE, SOUS LA SUPERVISION DE LA DIRECTION

TABLE DES MATIERES

1.	PRESENTATION	3
1.1	Le réseau d'Epalinges	3
1.2	Mandat et mission de la structure d'accueil	4
1.3	Description de la Pépinière	4
1.4	Rôle et mission du personnel éducatif	4
1.5	Composition de l'équipe éducative	6
1.6	Sens du projet pédagogique et sectoriel	7
	Le projet pédagogique	7
	Le projet sectoriel	8
1.7	Responsabilité éducative	8
1.8	Valeurs institutionnelles	9
	Bienveillance	9
	Confiance	9
	Équité	10
	Respect	10
	Inclusion	10
	Empathie	10
	Coopération	11
	Sécurité	12
2.	PROCESSUS D'ARRIVEE D'UN ENFANT ET DE LEURS PARENTS	14
2.1	Accueil de la famille	14
2.2	Référence / Dossier de l'enfant	14
2.3	Adaptation	15
2.4	Le suivi	15
2.5	L'entretien	15
2.6	Les passages	16
3.	LA JOURNEE DE L'ENFANT	17
3.1	Accueil et retrouvailles	17
3.2	Le jeu et l'activité autonome	17
3.3	Les activités d'éveil	18
	Les activités dirigées	18
	Les activités semi-dirigées ou suggérées	18

	Les activités autonomes	19
	Les activités extérieures	19
3.5	Objet transitionnel	19
3.6	Les jouets de la maison.....	20
3.7	Soins à l'enfant	20
	L'accompagnement de l'adulte :	20
	Acquisition de la continence :	20
3.8	Alimentation	21
3.9	Moment de repos	22
3.10	Moment de transitions.....	22
4.	LE ROLE DE L'EQUIPE EDUCATIVE	24
4.1	Le développement de l'enfant et le rôle de l'adulte	24
	Le développement psychosexuel.....	24
4.3	L'autonomie.....	24
4.4	La socialisation	25
4.5	Les limites	25
4.6	Lien d'attachement et proximité professionnelle.....	26
4.7	Les stéréotypes de genre.....	26
4.8	L'inclusion	27
5.	LIEN AVEC LES FAMILLES	28
5.1	Collaboration avec les familles.....	28
5.2	Fêtes et célébrations institutionnelles	28
	Apéro d'hiver	28
	Fête des mères/pères.....	28
	Apéro de passage.....	29
	Fête des futurs écoliers	29
	Fête de l'été	29
	Anniversaire	29
6	PROJETS INSTITUTIONNELS.....	30
6.1	Développement du langage	30
6.2	Les Kimochis.....	30
6.3	L'éveil aux livres	30
6.4	Les sorties en forêt.....	30

PROJET PEDAGOGIQUE PEPINIERE

1. PRESENTATION

Confier son enfant à un lieu d'accueil collectif n'est pas un acte anodin pour des parents. Savoir qu'un cadre légal et réglementaire a été développé (ordonnance fédérale réglant le placement d'enfants) peut être rassurant pour les familles.

Cette ordonnance (OPE) fixe le principe selon lequel tout placement d'enfants jusqu'à 12 ans hors de son milieu familial doit faire l'objet d'une autorisation et d'une surveillance. Cette ordonnance met ainsi en exergue le bien-être de l'enfant comme devant guider toute décision prise par les autorités dans ce domaine et stipule en son article 15 que l'autorisation ne peut être notamment délivrée que si :

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

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

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

1.1 **Le réseau d'Epalinges**

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

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

En septembre 2009, la Charte fondatrice créant « le Réseau d'Epalinges » a été adoptée par la Municipalité ; elle constitue les conditions d'adhésion au Réseau d'Epalinges. Son entrée en vigueur a été fixée au 1^{er} octobre 2009 et a été conclue pour une durée de trois ans, renouvelable tacitement d'année en année, sauf résiliation écrite donnée au moins un an avant l'échéance. Le nom du réseau est connu sous « réseau d'Epalinges ».

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

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

1.2 Mandat et mission de la structure d'accueil

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

La fonction des structures d'accueil de jour ne se limite pas à la garde des enfants pour permettre aux parents de mener une activité professionnelle : de nombreuses études attestent de leur rôle important en matière d'éducation, de prévention et d'intégration.

Dans ce sens, la LAJE (loi sur l'accueil de jour des enfants) précise que les structures d'accueil, par l'action des professionnel·les qui y travaillent, poursuivent une mission éducative, qui vient soutenir les parents (et non s'y substituer), dans un cadre favorisant un accueil de qualité. Ces structures poursuivent également une mission sociale et préventive favorisant l'égalité des chances ainsi que l'inclusion des enfants et de leur famille.

Plus spécifiquement, l'AAEE a comme mission de proposer un accueil collectif permettant de :

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

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

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

1.3 Description de la Pépinière

La garderie-nurserie « La Pépinière » est une structure préscolaire, rattachée à l'AAEE, accueillant 40 enfants par jours, âgés de 4 mois jusqu'à l'entrée dans le cursus scolaire obligatoire.

Les enfants sont accueillis, en fonction de leur âge, dans 3 groupes ;

- 10 enfants sont accueillis à la nurserie (de 4 à 18 mois).
- 10 enfants sont accueillis chez les trotteurs (de 18 à 30 mois).
- 20 enfants sont accueillis chez les moussaillons (de 30 mois à l'entrée dans le cursus scolaire obligatoire).

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

1.4 Rôle et mission du personnel éducatif

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

Cependant, l'univers de l'enfant est aussi tissé de régularités qui se retrouvent en chacun d'eux : manger, dormir, jouer, développer et exercer ses compétences motrices, sensorielles, cognitives et sociales. Le

développement de l'enfant se déroule selon les étapes immuables pour les uns comme pour les autres. Ces besoins sont similaires, qu'ils soient d'ordre biologique, psychologique ou social.

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

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

5

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

L'identité professionnelle est l'instrument de travail la plus précieuse des professionnel·les, en particulier son aptitude à être à la fois en empathie avec l'enfant, proche de lui émotionnellement tout en étant capable de s'en distancer et éviter ainsi d'entrer en résonance avec ses émotions.

Les professionnel·les doivent aussi être capable de prendre du recul par rapport à leurs valeurs et convictions personnelles. Celles-ci ont imprégné leur propre vécu et afin qu'elles ne fassent pas résurgence dans le contexte éducatif, les professionnel·les doivent s'en libérer pour que celles-ci ne créent pas d'interférence et n'induisent de confusion dans leur rôle professionnel.

Selon David et Appell (1973), l'importance de la verbalisation a été mise en évidence dans les principes directeur soutenant l'action à l'institut Loczy pour favoriser chez l'enfant la prise de conscience de lui-même et de son environnement. L'équipe éducative verbalise donc toutes ses actions auprès des enfants afin de les rendre acteurs actifs de ces moments.

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

- Veille au bien-être de l'enfant et s'adapte à son rythme de développement.
- Crée des attachements sécurisés et des liens significatifs à travers l'écoute, l'observation et une disponibilité constante en temps et en attention. Le lien qui est créé avec l'enfant ne repose pas uniquement sur un élan spontané. Il doit être conscient et travaillé.
- Offre de la fiabilité et de la stabilité afin de permettre aux enfants de créer un attachement sécurisant.
- Développe une attitude bienveillante et prend en compte ses compétences et vulnérabilité.
- Connait chaque enfant individuellement.
- Prend le temps de connaître les parents et développer un climat de confiance.
- Instaure un cadre et des règles claires et cohérentes.
- Accorde la plus grande confiance dans la capacité de l'enfant à faire des expériences (essayer, se tromper, recommencer), de progresser, de grandir et lui accorde le droit de se confronter à ses échecs comme à ses réussites.
- Aménage des espaces sécurisés et des temps permettant des découvertes et expériences diverses.
- Offre à l'enfant un environnement suffisamment riche pour qu'il puisse s'adonner au plaisir de l'activité autonome et s'épanouir. Accompagne et valorise son activité autonome sans le former, ni lui montrer ce qu'il doit faire et comment il doit le faire.

Selon Xavier Bouchereau (2012), la ou le professionnel du monde de l'enfance apprend son métier comme un-e artiste-peintre apprend son art. Elle ou il :

- Acquiert petit à petit les techniques de base (la manière de mélanger les couleurs, d'utiliser le pinceau, etc.).
- S'efforce de comprendre en répétant le geste juste. Elle ou il est d'abord maladroit, appliqué, un peu conventionnel, mais avec le temps le geste gagne en assurance, elle ou il se libère, se détend.
- Reproduit les manières de faire des artistes reconnus.

Et un jour, la personne en formation se lance, elle se défait de ces apprentissages pour créer, inventer son art. Les techniques sont toujours présentes, maîtrisées, mais elles s'effacent devant le style qui est en train d'éclore : elle s'invente. C'est alors à ce moment précis où elle s'affranchit d'un savoir dont elle s'est nourrie, et qu'elle-même devient artiste.

Dans notre secteur, il n'y a pas de maître mais des artistes de la relation, des professionnel·les capables de tisser des liens, d'écouter, de douter, et de transmettre ce qu'elles ou ils ont su apprendre de la rencontre avec l'autre. C'est pourquoi le métier de l'éducation ne peut s'acquérir autrement que par l'expérience et la remise en question, et doit s'enrichir par des formations tout au long de sa carrière.

1.5 Composition de l'équipe éducative

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

- Directrice ou Directeur :
Personne en possession d'un diplôme tertiaire reconnu et au bénéfice d'une expérience professionnelle éducative dans le domaine de l'enfance d'au moins 4 ans après l'obtention de son titre et ayant effectué une formation spécifique à sa fonction au cours des deux premières années de son activité.
- Educatrice ou Educateur (EDE) :
Personnel encadrant au bénéfice d'un titre professionnel reconnu dans le domaine de la petite enfance au niveau tertiaire.
- Educatrice formatrice ou Educateur formateur PF ou FPP :
Personne au bénéfice d'un diplôme d'éducatrice ou d'éducateur de niveau tertiaire et d'une formation complémentaire lui permettant d'accompagner les personnes en formation.
- Assistante socio-éducative ou Assistant socio-éducatif :
Personnel encadrant au bénéfice d'un titre professionnel reconnu dans le domaine de la petite enfance au niveau secondaire.
- Autre personnel encadrant (APE) :
Personnel encadrant n'étant pas au bénéfice d'un titre professionnel reconnu dans le domaine de l'enfance, âgé de 20 ans révolu et au bénéfice d'une expérience éducative attestée auprès d'enfants ou, personne étant en procédure de qualification d'un titre professionnel ou, personne exerçant une formation sociale ES ou HES en cours d'emploi.
- Stagiaires et apprenti·es :
Personnes en voie de formation dans le domaine de l'enfance au niveau tertiaire ou secondaire.

L'équipe éducative est composée en fonction des normes édictées par le SCAJE à savoir :

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

A la Pépinière, il y a constamment deux professionnel·les présent·es dans chaque groupe pour accompagner les enfants. Afin d'assurer la prise en charge durant toute la période d'ouverture de la structure, trois membres de l'équipe éducative se relaient chaque jour.

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

1.6 Sens du projet pédagogique et sectoriel

Le projet pédagogique

Le projet pédagogique constitue le squelette qui détermine l'essentiel auquel chaque professionnel·le se réfère pour donner du sens aux actes du quotidien. Garant d'un accueil cohérent et de qualité, il est constitué d'objectifs éducatifs définis et choisis par l'ensemble de l'équipe.

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

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

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

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

Lorsque le projet pédagogique est bien pensé, souple, vivant, il est à la fois le préalable et le support de toute posture éducative.

Le projet sectoriel

Pour faire face à des exigences professionnelles complexes, les professionnel·les ne peuvent être livré·es à eux-mêmes. Les équipes éducatives doivent pouvoir compter sur des appuis, ce qu'apporte tout particulièrement le projet sectoriel et les réflexions d'équipe qui en découlent. Issu d'une pensée réflexive de l'équipe éducative, il reprend les valeurs véhiculées par le projet pédagogique pour en définir sa mise en œuvre sur le terrain. Il contient les finalités retenues par l'équipe, les objectifs concrets et les moyens pour les atteindre ainsi que l'organisation qui en découle.

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

- Veiller à la sécurité physique des enfants.
- Répondre au besoin de sécurité affective, de continuité et de stabilité de chaque enfant.
- S'adapter aux rythmes des enfants et favoriser l'épanouissement de chacun d'entre eux.
- Encourager et soutenir la découverte, l'initiative, l'autonomie et l'estime de soi des enfants.
- Fixer des règles et limites adaptées au degré de maturité des enfants.
- Favoriser l'égalité des chances, quels que soient leur origine, leur sexe, leur milieu social et/ou leurs besoins particuliers.
- Considérer les parents ou les personnes qui confient les enfants comme des personnes ressources dans leurs connaissances de l'enfant et créer des conditions qui favorisent leur participation.
- Travailler dans une optique de prévention et de promotion de la santé.

1.7 Responsabilité éducative

« Chacun, dès sa naissance, est responsable de ce qu'il fait et de ce qu'il ne fait pas, même par inadvertance, imprudence ou négligence : on est autant responsable de ses actions que de ses omissions (...). Dans sa vie privée ou professionnelle, dans sa vie de bénévole ou de militant, chacun doit assumer les conséquences pénales, disciplinaires ou pécuniaires de ses actes. ». (Lebrun, 2015).

Selon Lebrun (2015), Les professionnel·les ne sont pas responsable des enfants qui leur sont confiés à proprement dit, ils ne répondent que de la qualité et de l'efficacité de leur encadrement : c'est une obligation de moyens, pas de résultats.

Selon Marchal (2012), chaque situation est liée à un contexte spécifique et demande une analyse particulière : Ne tenir compte que des risques encourus pourrait amener l'équipe éducative à ne plus rien permettre à l'enfant ou à évoluer dans un environnement aseptisé. Or, elle est également responsable des enjeux éducatifs pour les enfants, en lien avec le projet pédagogique. Il appartient donc à chaque professionnel·le, dans le contexte et la dynamique dans laquelle elle ou il se trouve, de mettre en perspective « risque » et « enjeux » afin de répondre, par anticipation et/ou par réaction, à la situation vécue.

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

1.8 Valeurs institutionnelles

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

Selon Lebrun (2015), c'est la responsabilité morale des professionnel·les de l'éducation qui les pousse à suivre les valeurs fixées dans le projet pédagogique. « La responsabilité morale est la conscience que chacun a de sa propre responsabilité, elle est éminemment subjective et découle des valeurs propres à chacun ; elle n'est pas du domaine de la loi, plutôt de la philosophie, chacun s'en affranchit et s'en accommode comme il peut. » (p.107).

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

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

Bienveillance

Selon Catherine Gueguen (2014), la bienveillance consiste à porter sur autrui un regard compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien, et en y veillant. Dans notre pratique, cela signifie accueillir chaque famille telle qu'elle est, sans jugement ni a priori, afin de construire ensemble un accompagnement adapté aux besoins de l'enfant.

Dans notre quotidien à la Pépinière, la bienveillance se manifeste par :

- Un accueil chaleureux et respectueux, dans un climat d'écoute et de confiance ;
- Une attention portée aux émotions et au rythme de chaque enfant ;
- Une communication ouverte et respectueuse entre parents et professionnel·les ;
- Une collaboration au sein de l'équipe basée sur l'entraide, la tolérance et la reconnaissance du travail de chacun.

Confiance

La confiance constitue la base de toute relation éducative. Elle se construit jour après jour, au travers d'interactions cohérentes, honnêtes et respectueuses, entre tous les acteurs de la structure : enfants, parents, équipe éducative, direction et association. Selon Dolto (1985), « la confiance donnée à l'enfant est le fondement de sa sécurité intérieure et de son autonomie » (p.428).

Dans notre pratique, instaurer un climat de confiance, c'est :

- Communiquer avec les parents de manière transparente (vécu de l'enfant dans une journée ou lors des entretiens par exemple) ;
- Respecter la parole et les émotions de chacun, sans minimiser ni juger ;
- Maintenir une cohérence dans les attitudes éducatives en se basant sur le projet pédagogique et sectoriel ;
- Porter une attention particulière à ce qui permet de construire un lien de confiance, notamment en proposant une atmosphère accueillante lors des moments d'échanges ;
- Encourager la communication ouverte au sein de l'équipe et avec les parents.

Équité

Selon Jaquet-Travaglini et Caffari-Viallon (2003), être équitable, c'est respecter véritablement la singularité de chacun et la particularité des contextes, en adaptant sa posture et ses pratiques, à cet enfant-là, à ce moment-là.

L'équité ne signifie pas traiter tous les enfants de manière identique, mais leur offrir ce dont chacun a besoin pour se sentir en sécurité, progresser et trouver sa place dans le groupe.

Elle demande aux professionnel·le·s à la fois clarté dans les repères qu'elles ou ils donnent au groupe et flexibilité pour s'adapter aux besoins individuels. Il s'agit de proposer un cadre stable et compréhensible pour tous, tout en ajustant nos interventions en fonction des situations vécues par chaque enfant.

Dans notre pratique, l'équité se traduit par :

- Une observation régulière et attentive de chaque enfant pour comprendre ses besoins particuliers ;
- Des propositions éducatives modulées afin que chaque enfant puisse participer selon ses capacités et son rythme ;
- Une organisation du temps, des espaces et de l'attention qui tienne compte des besoins variés du groupe ;
- La proposition régulière d'entretiens à toutes les familles désireuses, afin de répondre au mieux aux besoins de l'enfant ;
- Des échanges entre professionnels·les qui permettent d'ajuster nos pratiques et mutualiser nos connaissances afin d'accompagner chaque enfant avec justesse.

Respect

« Le respect nécessite de comprendre l'autre personne en faisant preuve d'écoute, d'ouverture et d'empathie à son égard. Cette valeur repose aussi sur la reconnaissance de la dignité de chaque personne et sur l'acceptation des différences entre les humains.

Dans notre quotidien à la Pépinière, le respect se manifeste par :

- Notre accompagnement auprès des enfants qui prend en compte le respect des rythmes individuels en lien avec le stade de développement de l'enfant ;
- A l'attention que nous anime à ne pas porter de jugement envers qui que ce soit (enfant, parent, collègue).
- L'accueil des familles qui se fait dans un cadre bienveillant et cohérent pour l'enfant, dans des relations harmonieuses et en adéquation avec les valeurs de la structure.

Inclusion

Selon Rullac et Ott (2015) « Le terme d'inclusion met l'accent sur la nécessité de positiver les différences, de les valoriser toutes comme nécessaires au devenir et à l'organisation de la communauté, de la société tout entière » (p.234).

Dans notre quotidien à la Pépinière, l'inclusion se manifeste par :

- L'inexistence de la discrimination auprès des familles ;
- La reconnaissance de chaque famille accueillie pour permettre une meilleure prise en compte des différences de perceptions de chaque individu ;
- La création de lien par l'intermédiaire d'entretiens ou d'échanges quotidiens ;
- La mise en place de projets individualisés qui permettent à tout enfant de se familiariser avec les rituels et le rythme de la collectivité selon son stade de développement.

Empathie

L'empathie est une qualité fondamentale dans le travail en structure collective, puisqu'elle permet de reconnaître les sentiments d'une autre personne, d'y être sensible, de se mettre à la place de l'autre et d'identifier les besoins. Ceci permet d'accompagner les réactions des enfants, mais également celles du

personnel éducatif et des familles. Selon Orthodidacte (s. d.) « Le mot empathique qualifie une personne qui fait preuve d'empathie, c'est-à-dire qui est capable de se mettre à la place de quelqu'un pour comprendre et ressentir ce qu'il ressent ».

Dans notre pratique auprès des enfants, l'empathie se définit de la manière suivante :

- Le personnel éducatif est chaleureux et sensible aux sentiments de l'enfant afin de l'aider à prendre conscience de ses propres émotions ;
- Le personnel éducatif verbalise et questionne les émotions ressenties pour accompagner l'enfant dans son quotidien ;
- Le personnel éducatif accompagne de manière empathique l'enfant (ex : consoler un enfant qui a de la peine et lui verbaliser qu'on peut comprendre les comportements qu'il peut avoir dans une telle situation) ;
- Le personnel éducatif propose des activités ou des jeux de type coopératif permettant à l'enfant de collaborer et tenir compte de l'autre ;
- Par l'observation des enfants, le personnel éducatif porte au quotidien une attention particulière aux gestes et aux attitudes des enfants ;
- Le personnel éducatif respecte les différences de rythme, les besoins et les façons de s'exprimer de chaque enfant.

11

Dans notre pratique entre collègues, l'empathie se définit de la manière suivante :

- Le personnel éducatif reconnaît les émotions des autres collègues en validant ce que l'autre ressent sans jugement ;
- Le personnel éducatif est en écoute active et prend le temps d'entendre sans interrompre, permettant ainsi une construction commune.

Dans notre pratique avec les parents, l'empathie se définit de la manière suivante :

- Le personnel éducatif organise des moments de rencontre conviviaux ;
- Le personnel éducatif accueille les émotions et les besoins des parents en proposant une écoute active et sans jugement.

Coopération

La coopération est « l'action de participer à une œuvre commune » (Larousse, s. d.). Elle repose sur l'idée que chacun collabore au fonctionnement collectif en injectant ses compétences, son expertise et sa disponibilité.

Dans un milieu collectif, coopérer signifie unir les efforts de tous afin d'assurer un environnement sécurisant, stimulant et cohérent pour les enfants et leurs familles.

La coopération implique une communication claire, ouverte et régulière, adaptée à chaque interlocuteur. Elle favorise l'entraide, le respect des rôles et une dynamique de travail harmonieuse, permettant au personnel éducatif d'œuvrer ensemble vers des objectifs communs. Elle soutient également le lien avec les familles, en instaurant un dialogue constant et une collaboration qui contribue à la continuité éducative entre la maison et la garderie.

Dans notre pratique, la coopération se manifeste par :

- Des échanges quotidiens entre collègues pour organiser les journées et accompagner les enfants de manière cohérente ;
- Des temps de concertation (colloques sectoriels hebdomadaires, colloques institutionnels mensuels, groupe de travail, colloque des coordinatrices, projets d'équipe, formations internes, etc.) ;
- Une communication régulière et bienveillante avec les familles lors des arrivées, des départs, des entretiens et des événements proposés tout au long de l'année.

Sécurité

Pour se développer, l'enfant a besoin de grandir dans un environnement qui lui apporte de la stabilité, des repères, des rituels. La sécurité affective et physique sont des prérogatives pour développer la confiance en soi.

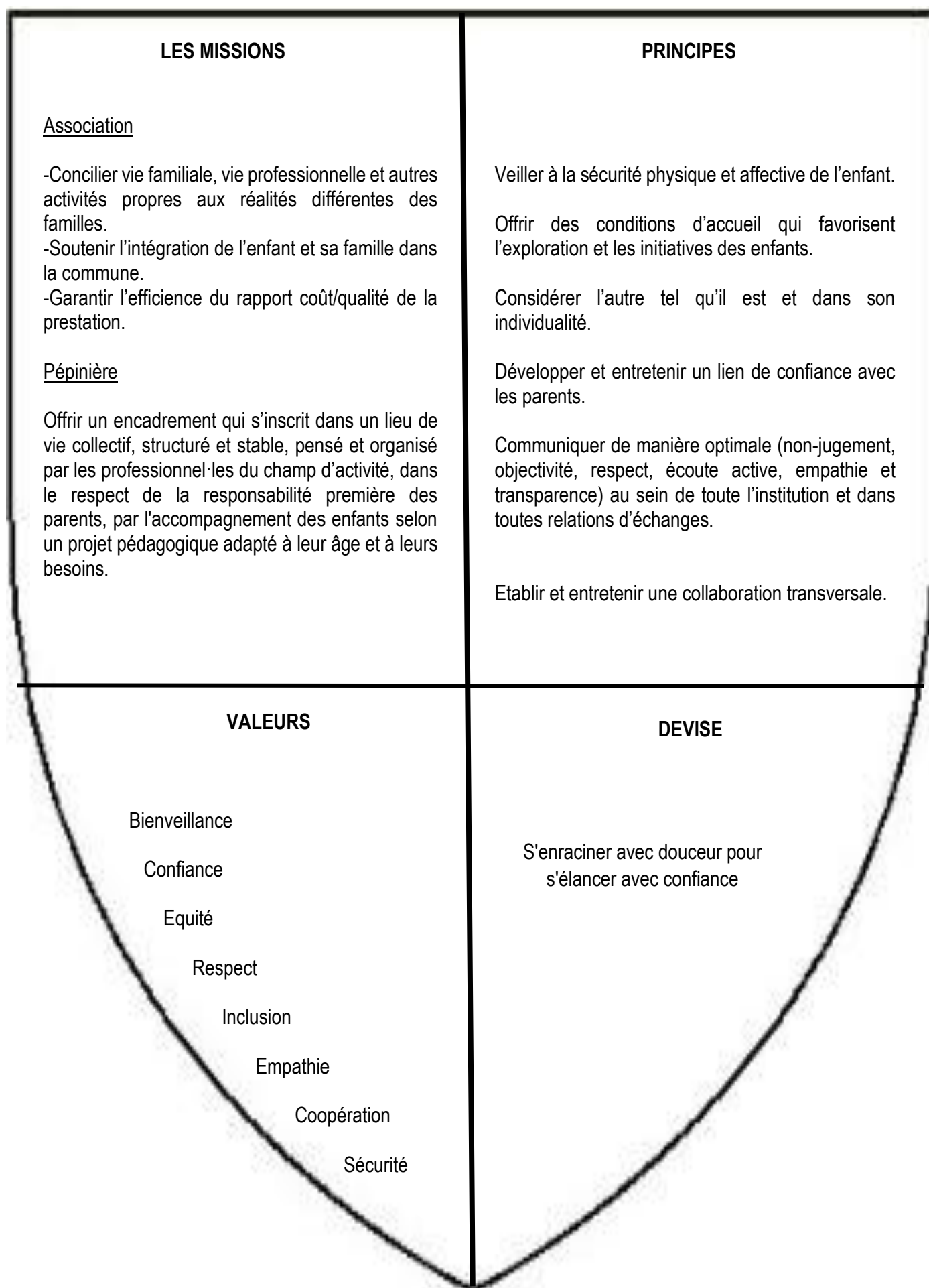
Selon Schuhl (2005) « C'est grâce à elle que l'enfant accepte de se séparer de ses parents et de découvrir un nouveau lieu de vie. La sécurité affective est un ensemble d'attitudes d'adultes dans un environnement pensé autour des enfants. C'est une disponibilité du professionnel, une écoute réelle, des paroles rassurantes, une attitude fiable pour chaque enfant, à tout moment de la journée » (p.21 ».

Dans notre quotidien à la Pépinière, la sécurité se manifeste par :

- Une vision d'ensemble pour assurer la sécurité physique (en lien avec la protection des dangers extérieurs, matériels ou environnementaux).
- Une prise en compte des besoins relationnels et émotionnels afin de garantir la sécurité affective.
- Une posture de l'équipe éducative au sol ou à hauteur d'enfant pour permettre une accessibilité et un regard pour l'enfant. Cette disponibilité physique et/ou visuel, selon les besoins de chaque enfant, est un gage de sécurité pour l'enfant.

Selon Jaquet-Travaglini (2003), pour apporter une sécurité affective suffisante pour le développement de l'enfant, l'équipe éducative doit : « veiller à ce que l'enfant vive une continuité entre sa famille et la collectivité. Pour cela une relation de confiance entre professionnels et parents est nécessaire » (p.64).

Le blason institutionnel de la Pépinière



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

2.1 **Accueil de la famille**

Selon Jaquet-Travaglini et Caffari-Viallon (2003), la visite du lieu est très attendue des parents car elle leur permet « de voir les locaux, de se rendre compte de l'ambiance [...] et de faire des liens concrets avec certaines explications données lors de l'entretien » (p. 78).

C'est pour cette raison qu'à la Pépinière, chaque nouvelle famille est accueillie par la direction de la structure lors d'un entretien qui poursuit plusieurs buts. En plus de se rencontrer, faire connaissance, cet entretien permet d'officialiser l'arrivée de la famille dans la structure par la signature du contrat.

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

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

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

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

2.2 **Référence / Dossier de l'enfant**

Selon Rameau (2010), La notion de professionnel·le référent·e s'inscrit dans une démarche de stabilité et de création de repères pour l'enfant, mais également ses parents. Ces professionnel·les sont les interlocuteurs ou interlocutrices privilégié·es des parents dans les premiers échanges, ceux qui apprennent à connaître la famille et donc parviennent à identifier les besoins de l'enfant. Cette relation stable réduit les risques de stress pour les parents comme pour l'enfant et permet de s'inscrire dans une certaine continuité relationnelle. (p. 27).

Selon Epstein (s. d.), « Il s'agit de proposer à l'enfant accueilli en collectivité des liens qui garantissent la protection de ses relations familiales existantes, tout en lui donnant l'assurance qu'en l'absence de ses proches, ses besoins (relationnels, émotionnels, physiologiques) seront satisfaits d'une manière qui lui convienne, prévisible et continue, pour contribuer à soutenir son devenir d'être humain et d'être social » (p. 2).

La mise en place d'une personne de référence pour chaque enfant répond au besoin de l'enfant d'avoir un adulte d'ancrage, qui par l'attention particulière qu'il porte au bien-être et à l'évolution de cet enfant, contribuera au développement de sa sécurité interne. Celle-ci lui permettra de prendre ses marques et

ses aises dans ce nouveau lieu de vie, de l'investir pleinement, et de développer des liens sécurisés avec les autres professionnels du groupe. C'est donner à l'enfant la possibilité de partager des moments d'échange et de plaisir avec d'autres personnes, donc élargir son champ social de façon ludique et d'exprimer ainsi diversement son affectivité.

Les professionnel·les référent·es sont témoin des évolutions de l'enfant au sein de la structure et sont garant de son dossier qui mettra en lumière la continuité de son vécu à la crèche. Ils et elles sont porteur des observations de tous les professionnel·les du groupe et seront le porte-parole du groupe durant les entretiens de parents.

2.3 Adaptation

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

Selon Rameau (2014), « Cette période d'adaptation a pour objectif d'éviter la séparation trop brutale de l'enfant avec ses premières figures d'attachement. Elle prévoit de favoriser l'arrivée de l'enfant dans la structure d'accueil en proposant aux parents de se séparer de lui progressivement. L'enfant reste dans le lieu d'accueil pendant des périodes de plus en plus longues. Cela permet de distendre le lien d'attachement sans brutalité, tout en lui permettant de persister au-delà de la présence physique continue du parent, en une sorte d'élastique qui s'allongerait de plus en plus sans jamais se casser » (p.25-26).

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

Cette période d'adaptation sera le socle qui permettra la création d'un début de lien sur lequel l'enfant va pouvoir prendre appui. Cette intégration progressive en toute sécurité lui permettra de faire face à la séparation réelle.

2.4 Le suivi

Identifier un·e professionnel·le de référence permet à chaque adulte d'avoir la responsabilité ciblée du suivi d'un nombre défini d'enfants. Cette responsabilité permet la répartition du travail d'observation continue. La ou le référent est garant d'un regard plus approfondi et du suivi de l'évolution des enfants qu'il ou elle a en référence. Il inscrit dans le dossier de l'enfant les évolutions du développement global (soins, relations, jeu, expressions émotionnelles, capacité d'initiative, etc.). Il les met en lien avec les observations faites par ses collègues et assure la transmission de ces connaissances auprès de tous les professionnel·les qui ont à s'occuper de l'enfant. La ou le référent est, de ce fait, également moteur dans les propositions concernant les changements à organiser en fonction de l'évolution de l'enfant.

Selon Zumstein (2014), « Il existe ainsi une garantie de n'oublier aucun enfant(...). Chaque enfant est porté en continu par la préoccupation d'un adulte à son égard » (p.66).

2.5 L'entretien

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

Le membre de l'équipe pourra partager l'intérêt pour l'enfant, en collectivité, de bénéficier de certains aménagements qui ont été mis en place selon les besoins spécifiques de l'enfant, et de répondre aux

questionnements des parents grâce à ses connaissances du développement de l'enfant. Ces échanges permettent de mettre en place des relations détendues et constructives qui favorisent le renforcement du lien de confiance parents-professionnel·les.

Selon Zumstein (2014), parents et professionnel·les pourront cheminer vers une coopération, qui n'est pas une acceptation systématique des demandes/propositions de l'une ou de l'autre partie, mais une écoute et considération de celles-ci au regard de l'intérêt pour l'enfant, et la possibilité éventuelle d'ajustements et d'alliance réciproques pour favoriser l'évolution harmonieuse de l'enfant au sein de la structure d'accueil.

2.6 Les passages

Les changements de groupe ont lieu une fois par année lors de la rentrée scolaire. Ils ont pour but d'adapter la prise en charge des enfants en fonction de leurs compétences puisque les salles de vie sont pensées en fonction du développement global de l'enfant et leur offrent des espaces d'expérimentation en lien avec leurs habiletés.

Les enfants vivent un grand changement, en plus de la personne de référence et de l'équipe éducative, ils découvriront un nouvel environnement. C'est pourquoi ce changement doit être réfléchi et organisé en amont, et donc, programmé dès le mois d'avril. L'enfant pourra ainsi faire connaissance avec la nouvelle équipe et visitera la nouvelle salle de vie en y passant des moments planifiés.

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

3. LA JOURNEE DE L'ENFANT

3.1 **Accueil et retrouvailles**

Selon l'article « Accueil » (2010, p. 9), les temps d'arrivée et de départ, marqués par les transmissions, composent le premier relais significatif entre les professionnel·les et les parents. Durant ces moments si particuliers, l'enfant va devoir apprendre et accepter de se séparer de son parent pour retrouver un·e professionnel·le le matin et de vivre l'inverse le soir lorsque son parent reviendra.

Se séparer de l'un pour retrouver l'autre comporte des enjeux affectifs importants que l'enfant ne sait pas toujours maîtriser. Lorsque les adultes n'accompagnent pas suffisamment ces instants dans une réelle cohérence, l'enfant peut perdre pied et ces temps spécifiques d'accueil peuvent devenir compliqués.

En plus de renseigner l'équipe éducative sur les besoins de l'enfant pour la journée à venir, ce moment d'échange quotidien permet de conserver et enrichir le lien tissé entre les partenaires. Il permet d'établir un lien de confiance avec les parents et les enfants, sécuriser l'enfant affectivement et surtout, assurer la continuité de la prise en charge entre les parents et l'équipe éducative.

Les arrivées successives des enfants le matin demandent une organisation du temps d'accueil par les professionnel·les. En effet, celles-ci peuvent mettre à mal les enfants déjà accueillis, qui réagissent lorsque le membre de l'équipe se lève pour accueillir un autre enfant. « Le petit enfant de moins de trois ans n'est pas en capacité de 'laisser sa place' auprès de l'adulte pour que celui-ci accueille un autre enfant. Il a besoin de se sentir sécurisé, pour parvenir à s'éloigner de l'adulte tout en sentant son regard le porter » (Schuhl, 2017, p. 39). Il s'agit donc, pour l'équipe, de trouver le bon équilibre entre être disponible pour l'enfant et le parent qui arrivent, mais également pour les enfants déjà présents.

Lors des retrouvailles la même attention est portée par l'équipe éducative afin que cet instant se déroule de la manière la plus confortable possible, en fonction des besoins de chaque famille. Dans un souci de transparence, l'équipe éducative transmettra aux parents le déroulement de la journée de l'enfant, telle qu'elle s'est déroulée. Les petites anecdotes personnalisées de l'enfant seront transmises, mais également les instants un peu plus difficiles qui ont nécessité un accompagnement particulier.

3.2 **Le jeu et l'activité autonome**

Le jeu occupe une place capitale dans le développement de l'enfant. Au travers du jeu, l'enfant vit en permanence un processus d'apprentissage inconscient. En vivant ces expériences, l'enfant apprend à comprendre le monde, dans une confrontation active avec lui-même et son environnement, il développe sa responsabilité sociale et sa capacité de jugement.

Mauvais (2012) souligne que « avant l'âge de 3 ans, l'activité libre doit être prépondérante, voire souveraine (...). Le respect des cycles naturels de l'enfant avec les objets, la tranquillité dont il bénéficie alors sont sources inépuisables d'un apprentissage de plus en plus complexe, avec les sentiments de compétence irremplaçables qui lui sont liés » (p.33).

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

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

En plus de proposer un environnement propice aux jeux et découvertes, l'intérêt que l'adulte porte à l'activité de chacun rend possible l'activité autonome. Cet intérêt ne s'exprime pas prioritairement à

travers les activités qu'il organise, mais bien à travers la relation qu'il établit avec chaque enfant individuellement. L'activité autonome est possible dans une collectivité si chaque enfant est reconnu comme un individu unique et différent des autres. Tous auront alors l'impression d'exister comme des individus ayant des goûts et des demandes spécifiques, des besoins particuliers (CREDE, 2012, p. 19).

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

Selon Mauvais (2007), « Reconnaître et accepter l'importance pour l'enfant d'un temps réellement libre, sans contrainte extérieure et sans exigence de résultat n'est pas aisé dans le contexte sociétal actuel qui valorise la rentabilité, la performance, la productivité, selon des normes élitistes et qui investit le temps disponible à des fins de réussite sociale ou économique. Les étapes nécessaires à l'enfant (pour découvrir, se développer à son rythme) se trouvent être de plus en plus accélérées et brûlées pour l'engager dans une course à la performance qui se réfère au mythe de l'efficacité caractéristique de notre société » (p. 12).

3.3 Les activités d'éveil

Ce n'est pas l'adulte transmetteur d'informations qui permet l'apprentissage, mais l'action motivée par le tout-petit. Voilà pourquoi les professionnel·les veillent à proposer diverses expérimentations aux enfants afin qu'ils puissent varier les découvertes et donner libre cours à leur créativité, mais sans jamais les imposer aux enfants.

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

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

Dès lors, il importe de veiller à la manière dont on réagit aux productions des enfants. Cela engage en effet non vis-à-vis d'un objet indépendant de l'enfant, mais en réalité vis à vis de ce qu'il y a de plus profond et de plus sérieux, de plus grave et de plus essentiel chez l'enfant lui-même (Merlo, 2019, p. 32).

Les activités dirigées

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

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

Les activités semi-dirigées ou suggérées

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

Les activités autonomes

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

Les activités extérieures

« Les jeunes enfants apprennent à se connaître, à appréhender le monde qui les entoure et leurs semblables par l'expérience directe. Plus l'environnement qu'ils fréquentent régulièrement est riche et varié, plus les possibilités d'interactions sont variées, et la possibilité d'un développement sain favorisée. Un environnement naturel est fondamental pour le développement sain d'un enfant : parce qu'il stimule tous les sens, sans les sur-stimuler, et parce que le jeu est riche en possibilités d'apprentissages et d'expériences vécues. Les expériences directes en nature aident les enfants à développer les connexions neurologiques nécessaires pour un développement intellectuel favorable plus tard » (Wauquiez, 2008, p. 73). Raisons pour laquelle les équipes éducatives organisent régulièrement des sorties. Nous avons également la chance de pouvoir profiter d'un jardin que nous utilisons fréquemment afin de permettre aux enfants de profiter de l'extérieur. Cet espace est source de découverte, d'expérimentation, de dépense et d'expression. Moins restrictifs qu'à l'intérieur, cet espace permet aux enfants de pouvoir sauter, courir, crier et donc se dépenser et s'exprimer.

L'équipe éducative doit exercer une surveillance et un accompagnement adéquats auprès des enfants. Cette supervision active de la ou du professionnel est un facteur clé qui permet à l'enfant de faire ses apprentissages en toute confiance et en toute sécurité. Il est en mesure de reconnaître les risques associés aux lieux extérieurs.

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

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

La connaissance des dimensions du développement, des besoins, des intérêts et des caractéristiques propres aux enfants est le préalable essentiel à l'organisation d'activités extérieures adaptées à la réalité d'un groupe. L'engagement professionnel et la participation aux découvertes des enfants demeurent des éléments clé afin d'assurer la sécurité et un apprentissage significatif (Alexandre & Roussel, 2003, pp. 10-32).

3.5 Objet transitionnel

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

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

Le lien de l'enfant avec cet objet est variable selon chaque enfant. La plupart des enfants ont besoin de leur doudou au moment de séparation, des retrouvailles, de l'endormissement (moment clé qui est une séparation du monde externe au monde interne) et, en général, à des moments où l'enfant aurait plus particulièrement besoin d'être rassuré. Cela est propre à chaque enfant, mais ce qui fait sens, c'est que l'enfant puisse se saisir de son doudou à tout moment de la journée.

3.6 Les jouets de la maison

Afin d'accompagner de manière bienveillante l'enfant dans cette transition entre maison et lieu d'accueil, l'équipe éducative accueille l'enfant et son objet avec enthousiasme. Et même si la réalité de l'accueil collectif ne permet pas de garder cet objet avec soi durant la journée, celui-ci a une place et est reconnu dans sa fonction par les professionnel·les, avant de rejoindre les effets personnels de l'enfant.

3.7 Soins à l'enfant

L'accompagnement de l'adulte :

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

Considérer l'enfant comme un partenaire actif veut dire : développer avec lui, dès le début, une communication par le regard, par le toucher, par les gestes et par la parole, qui n'est pas seulement le déclencheur de l'interaction mais qui part surtout des signes et des manifestations du bébé, y répond, les renforce et leur donne un sens. Cela développe chez l'enfant non seulement une grande sécurité affective, mais aussi la prise de conscience de lui-même en tant que personne à part entière (Falk, 2017, p. 22-23).

Lorsque l'enfant reçoit des soins de qualité dans une relation individuelle, il peut s'appuyer sur cette expérience relationnelle positive pour, une fois le soin terminé, s'occuper de manière autonome ou jouer avec ses pairs, de manière sécurisée.

Acquisition de la continence :

A la Pépinière, nous avons fait le choix de réactualiser les termes qui ont été employés durant de nombreuses années telles que « apprentissage » et « propreté », pour faire référence à la période de transition, lorsque l'enfant stoppe le port de la couche.

Aujourd'hui les termes privilégiés sont « acquisition » et « continence » urinaire ou fécale. De ce fait, nous parlons d'acquisition de la continence pour parler du processus physiologique du développement de l'enfant à ne plus porter de couche.

La maturation neurologique, nécessaire à la maîtrise des sphincters est une acquisition naturelle qui ne se produit pas avant 2ans ½ en journée, et pas avant 4ans la nuit. Et même si l'enfant est prêt physiquement, certains facteurs cognitifs ont une incidence lors de cette période. Pour que cette transition se déroule sereinement, certaines conditions doivent être réunies, notamment :

- La condition sensorielle (l'enfant explore son corps et ses sensations).
- La condition psychique (l'enfant est prêt physiologiquement à retirer sa couche et ne présente pas d'anxiété à cette idée).
- La condition motrice (l'enfant est à l'aise dans sa motricité, la position accroupie est stable).

- La condition de communication (l'enfant a la capacité de comprendre et s'exprimer verbalement ou par des gestes).
- La condition de la sécurité affective (l'enfant est rassuré dans son éventuelle crainte de perdre son statut « d'être à chérir » et d'avoir moins d'attention de la part de ses parents).

L'équipe éducative est sensible à dédramatiser la situation lorsque l'enfant urine ou défèque ailleurs que dans les sanitaires. Il est normal que cela se produise de temps en temps dans le processus d'acquisition de la continence.

Le terme « accidents » est évité puisqu'il renvoie à une action négative et grave, ce qui peut créer du stress et de la honte chez l'enfant. Et donc, afin d'accompagner l'enfant et sa famille durant cette transition, sans induire de pression et d'enjeu, l'équipe éducative accompagne avec patience et respect le rythme de l'enfant.

3.8 Alimentation

S'alimenter fait partie des besoins de base de tous les enfants auquel il est essentiel de répondre par une nourriture saine et appétissante. Mais manger n'est pas qu'une nécessité pour leur croissance ; c'est aussi une source de plaisir et de bien-être, une activité sensorielle, sociale et émotionnelle qui offre une occasion propice d'apprentissage. Les professionnels doivent considérer les repas comme des activités à part entière où les enfants prennent une place privilégiée. C'est pourquoi elles ou ils prennent soin de les planifier soigneusement et de les préparer, tout comme cela est fait pour d'autres moments de la journée (Malenfant, 2006, p. 113).

Quand un enfant passe une partie de ses journées en accueil collectif, il se situe dans un espace de prise en charge divisé entre famille et institution. Il s'agit pour ces deux instances de mettre en place une collaboration harmonieuse en ce qui concerne l'alimentation de l'enfant. Cela ne va pas de soi, car tous les parents, quelle que soit leur culture, se sentent intimement responsables de la croissance et de l'épanouissement de leur enfant.

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

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

Passer d'une relation duelle durant le temps de repas à 'plus de un' demande certaines capacités pour que cela reste un temps propice à la construction de l'enfant et à sa rencontre avec les autres. En effet, il lui faudra partager l'attention de l'adulte avec un ou plusieurs enfants, pouvoir respecter (sans que cela soit une contrainte pénible) certaines règles comme ne pas prendre dans l'assiette du voisin, patienter un peu, etc. Si l'enfant dispose de ces capacités (observables à d'autres moments et dans d'autres situations de jeu par exemple), et qu'il montre un intérêt à ce temps de repas partagé, alors il est prêt à cette étape et y trouvera des bénéfices certains, positifs dans son devenir d'être social et dans le renforcement de son estime de soi (Zumstein, 2014, p. 106).

Les recherches sur les neurones miroirs soulignent à quel point il est important que l'enfant puisse prendre modèle sur une personne qui mange à ses côtés. En collectivité, ce modèle peut naturellement aussi être celui des autres enfants. Les équipes éducatives quant à elles, occupées à répondre aux besoins des enfants lors de ce moment, ne peuvent pas toujours s'alimenter correctement. Partager avec les enfants le plaisir de manger se limitera ici à quelques bouchées pédagogiques.

Présenter le dessert comme une récompense pour avoir fini son assiette dévalue le plat principal, présenté comme moins savoureux et donc moins facile à manger. Une approche plus indulgente du dessert est de mise, où l'enfant a la permission de le manger même s'il n'a pas terminé son assiette. Il faut cependant éviter que ses besoins énergétiques soient couverts uniquement par plusieurs portions de dessert (Gutknecht & Höhn, 2019, p. 69).

Les adultes incitent l'enfant à goûter tous les aliments, à comprendre ce qui est bien pour sa santé et à manger sans trop de précipitation. Si l'enfant le souhaite, il sera resservi. Les professionnel·les l'accompagneront à ressentir ce qu'il se passe dans son corps afin d'être attentif à la sensation de satiété. Les enfants ont une appréciation gustative qui varie selon les individus, et le temps. Il est donc important de présenter à l'enfant régulièrement des mets différents afin qu'il puisse se familiariser avec leur couleur, texture et forme. Naturellement, l'enfant y goûtera petit à petit. L'obliger à manger, c'est ignorer ses sensations, ses propres besoins et nier son individualité.

3.9 Moment de repos

En collectivité, le repos est une étape clé de la journée. Au-delà de la récupération physique, cet instant offre à l'enfant un espace à faible stimulation, essentiel pour réguler son système nerveux et favoriser sa disponibilité pour les activités futures. C'est pourquoi nous instaurons un temps de repos minimal de 30 minutes, que l'enfant s'endorme ou non.

Pour que ce moment soit synonyme de bien-être, nous veillons à ce que l'enfant dispose de ses objets transitionnels (doudou, lolette) et de quelques livres si le temps lui semble long. L'aménagement de l'espace est pensé pour renforcer son sentiment de sécurité : l'attribution d'une place fixe permet de consolider ses repères et facilite l'endormissement.

Pour éviter d'affecter la qualité du sommeil par des stimulations cérébrales inutiles, la musique douce (qui est utilisée lors de la mise en place du moment de repos afin de ritualiser ce moment), est éteinte dès que les enfants sont installés dans leur lit. La fin de la musique indique donc le début du temps de repos. Pour ne pas induire une confusion avec le sommeil nocturne (lié à la production de mélatonine dans l'obscurité totale), nous privilégions une pénombre légère.¹

Le sommeil de l'enfant évolue avec l'âge (cycles de 50 à 90 minutes selon le stade de développement). Bien que certaines familles fassent la demande auprès de l'équipe éducative de réveiller leur enfant après un certain temps de sommeil, nous n'entrons pas dans la demande de manière systématique : un temps d'échange et d'observation est nécessaire pour s'assurer que les besoins physiologiques de l'enfant sont respectés. Un réveil spontané est bénéfique pour l'enfant. Dans ce sens, et en collaboration avec la famille, nous identifions son moment d'éveil entre deux cycles pour pouvoir être en lien avec son rythme naturel et ainsi l'accompagner à sortir du sommeil quand il devient plus léger.

Néanmoins, nous veillons à ce que la sieste ne se prolonge pas au-delà de 16h après 2 ans, afin de préserver la qualité et l'heure du coucher nocturne.

3.10 Moment de transitions

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

¹ Pour ou contre plonger les enfants dans le noir, il manque les références de l'article.

des savoir-faire élémentaires comme la coopération, le compromis, la politesse, le respect des règles dont il aura besoin tout au long de sa vie.

Le moment de transition est défini comme une activité simple et de courte durée, qui sert de lien entre deux activités plus longues ; il s'agit d'intermèdes régulateurs qui ponctuent la journée. Ils amènent soit un changement d'activités, de lieu, de compagnon de jeu ou de professionnel·les. On y retrouve, entre autres, le rangement, les rassemblements, les déplacements, les accueils et les départs, les moments d'attentes.

Une bonne transition respecte le plus possible le rythme des enfants, en plus d'être facile à mettre en place. Elle requiert peu ou pas de matériel tout en encourageant la participation et l'autonomie des enfants selon leur stade de développement. Les activités de transition exigent une attention particulière de la part de l'équipe éducative, car elle sert aussi à maintenir l'harmonie très importante dans l'enchaînement des activités. En planifiant les temps de flottement ou les « entre-deux » et en leur donnant une allure de jeu, l'équipe limite l'excitation dû à la perte de repères. Toutefois, elle accepte que les choses ne soient pas toutes sous contrôle et qu'il y ait un minimum de bruits et d'agitation. En plus de répondre aux besoins physiologiques de l'enfant, les moments de routine contribuent à son bien-être affectif ; elles lui apportent des repères temporels en lui permettant d'anticiper ce qui suit en favorisant ainsi le sentiment de sécurité indispensable à la construction de la confiance (Malenfant, 2006, p. 17).

4. LE ROLE DE L'EQUIPE EDUCATIVE

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

Depuis le début de sa vie, le jeune enfant doit « échafauder » les bases de sa personnalité : il percevra de manière de plus en plus complexe et complète qu'il existe, il se découvrira, reconnaîtra ce dont il a besoin, ce qui lui convient et l'intéresse, et pourra de mieux en mieux l'exprimer. En parallèle, il découvrira les liens sociaux : communiquer, reconnaître l'autre progressivement comme une personne à part entière et se confronter à la réalité d'une vie à plusieurs tout en ayant conscience de sa place dans le groupe.

Nous savons depuis longtemps que chaque enfant suit son chemin propre mais qu'il ne peut y progresser sans l'appui d'adultes authentiquement intéressés par son développement. La route du développement, dans tous ses aspects (moteur, cognitif, psychique, relationnel et social), se compose d'étapes qui se franchissent de manière positive et sereine si l'enfant a atteint un certain palier de maturation. Cette maturation est liée aux ressources, rythmes et situations personnels de l'enfant. L'évolution étant toujours individuelle, il est nécessaire de la repérer et d'en tenir compte dans nos propositions de prise en charge.

24

Le développement psychosexuel

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

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

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

Le jeu symbolique permet à l'enfant de s'approprier la différence sexuelle. Il devient curieux et souhaite apercevoir comment est conçu l'autre. Il est donc important que l'équipe éducative évoque avec l'enfant le fait que son corps lui appartient, qu'il est interdit pour autrui de toucher ou de regarder ses parties intimes ou celles de l'autre (Hirn, 2018, pp.20-48).

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

4.3 L'autonomie

L'autonomie est la capacité à faire des choix par soi-même en utilisant ses propres capacités pour agir physiquement et psychiquement. L'équipe éducative accompagne quotidiennement l'enfant dans ce

sens. L'enfant doit être acteur de sa journée et donc avoir la possibilité de choisir lorsque cela est possible et correspond à son degré de maturité.

Accompagner un enfant vers l'autonomie c'est lui donner du pouvoir sur sa vie et du pouvoir sur la vie. C'est le faire passer d'une dépendance à une indépendance responsable.

4.4 La socialisation

Avant de devenir une richesse et une source de plaisir, « le groupe » est d'abord un risque pour l'enfant puisqu'il implique le partage de l'attention de l'adulte avec d'autres. Ce risque s'ajoute à celui qu'entraîne la séparation d'avec les parents et le domicile familial.

Sous l'angle de la psychologie du développement, la socialisation est vue comme un processus naturel qui découle de l'expérience de la vie collective entre pairs notamment, et dans lesquels on peut identifier des stades de développement social. Pour ce faire, l'équipe éducative n'a rien d'autre à faire que d'organiser, pour les enfants, un environnement et une prise en charge favorable à la possibilité d'une alternance entre des moments individuels et la rencontre avec l'autre, tout en étant attentif aux compétences de l'enfant pour ne pas le mettre dans une situation dans laquelle il pourrait se sentir dépassé.

Lors du processus de socialisation, l'enfant acquiert implicitement des manières de faire, des règles. Ce sont d'une part les normes. Les jeunes enfants intériorisent dès le plus jeune âge ces normes et ces valeurs qui sont souvent transmises de manière implicite.

La socialisation est également un apprentissage, qui permet à l'enfant de s'adapter à son environnement social, et lui donne les moyens de gérer les relations interpersonnelles. Il doit apprendre, petit à petit avec l'aide des adultes, à identifier ses émotions puisque l'enfant ne sait pas d'emblée se débrouiller seul.

Dans ce processus de socialisation, les enfants doivent également apprendre comment les autres fonctionnent et ce qu'ils ressentent. Par expérience, ils comprennent par exemple que, lorsqu'ils prennent un jouet à un autre enfant, cela déclenche de la colère ou de la tristesse chez ce dernier : il se manifeste et pleure. Par empathie, ils arrivent à percevoir que l'autre possède des émotions semblables aux leurs. Ils peuvent alors chercher à consoler l'enfant dépossédé en lui faisant l'offrande d'un autre jouet ou en allant chercher son doudou. Ces stratégies de résolution de conflits (que les jeunes enfants trouvent souvent eux-mêmes) doivent être soutenues par les adultes. Elles sont des modes d'apprentissage de socialisation dans lesquels les enfants sont acteurs à part entière et non les marionnettes des adultes (comme c'est le cas lorsque ces derniers demandent aux enfants de s'excuser ou de faire un bisou à l'enfant qu'ils viennent d'agresser). En agissant et en étant valorisé pour ses actions positives, l'enfant comprend et apprend.

Parmi ces interactions positives il y a aussi la coopération qui permet de comprendre que, à plusieurs, de nouvelles découvertes et de nombreux jeux sont possibles, soit parce que l'enfant reprend l'idée d'un autre et va plus loin, soit parce qu'en faisant ensemble ils peuvent faire plus. C'est ainsi que les jeux de coopération sont toujours plus intéressants que les jeux de compétition. Il s'agit d'arriver à un but, à un objectif en s'y mettant à plusieurs et en s'aidant, les atouts de l'un devenant des avantages pour tous. On gagne ainsi tous ensemble (Rameau, 2014, p. 232-233).

4.5 Les limites

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

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

Ces réactions, jusqu'à 4 ans environ, sont en réalité des réponses du cerveau de l'enfant à des situations trop complexes pour lui. Dans ces situations, les hormones de stress inondent leur corps et les neurones moteurs déchargent les tensions, ce qui a pour conséquence que l'enfant crie, pleure, se roule sur le sol, etc. Le système nerveux de l'enfant, surchargé, déclenche cette réaction de décharge des tensions accumulées. C'est donc la manière de l'enfant de se calmer. Pour l'accompagner au mieux, l'adulte peut contenir l'enfant, ce qui a pour effet de le calmer, le sécuriser face à cette tempête nerveuse qui l'envahit et lui fait peur. L'englober dans notre propre système neuro-végétatif déclenchera une sécrétion d'ocytocine, hormone qui l'aidera à se calmer et à développer les voies de communication neuronales qui l'aideront à gérer ses émotions. Peu après, l'enfant va très vite retrouver son calme et le sourire puisqu'il aura déchargé tout le surplus accumulé (Filliozat, 2011, p. 19-37).

L'imagerie cérébrale et les connaissances sur les neurones mettent en lumière sans équivoque les conséquences qu'ont les hormones du stress sur l'intelligence et la mémoire. De ce fait, il est nécessaire de choisir un mode éducatif non-violent.

L'autorité éducative est la voie entre la permissivité et l'autoritarisme. Elle vise à responsabiliser l'enfant afin qu'il devienne un citoyen respectueux, solidaire et qui pense par lui-même. La mission de l'autorité éducative est de sortir du schéma de l'obéissance. Que les enfants comprennent, se responsabilisent, s'expriment. Que l'adulte prenne en compte leurs besoins et favorise un climat d'échange, de coopération, d'expression et de créativité.

Afin de permettre aux enfants de connaître les attentes des adultes, chacune des équipes à mené une réflexion de fond pour identifier les règles de vie du groupe. Ainsi, en les rendant visibles par des pictogrammes et, en les formulant de manière positives, l'enfant les assimile petit à petit.

4.6 Lien d'attachement et proximité professionnelle

Faisant référence à la théorie de l'attachement et comme les recherches actuelles semblent le prouver, le lien d'attachement primaire est indispensable au développement de l'enfant. Néanmoins, ce dernier peut créer des liens d'attachement secondaires sans porter atteinte à sa figure d'attachement principale. Ainsi, créer des liens d'attachement avec les membres de l'équipe éducative est une chance supplémentaire pour lui. Mais, afin de ne pas rendre l'enfant dépendant de la relation, les marques d'affections spontanées sont supprimées au profit d'une attitude basée sur une posture professionnelle et ce, au service d'une relation réelle composée d'échanges affectifs raisonnés dans sa juste proximité (Rameau, 2015, pp.22-23).

Ainsi, l'équipe éducative porte l'enfant dans sa tête et dans son cœur, mais pas comme les parents : Le parent soigne son enfant parce qu'il l'aime, le professionnel aime l'enfant parce qu'il le soigne

4.7 Les stéréotypes de genre

Par le biais des attentes et des réactions de son entourage (parents, professionnel·les, familles, etc.), l'enfant perçoit les comportements jugés adéquats pour son sexe et va alors grandir en adoptant des comportements qui deviennent conformes à ces représentations.

De plus, les représentations stéréotypées des filles et des garçons qui sont véhiculées par la télévision et la littérature enfantine influencent également fortement les comportements des enfants.

Pour éviter ces différences de socialisation, l'équipe éducative s'efforce de prendre conscience de leurs comportements, et pour cela elles doivent commencer par identifier leur représentation des deux sexes.

L'équipe éducative est également attentive au contenu des livres qui présentent parfois des histoires au contenu sexiste ou trop stéréotypé.

4.8 L'inclusion

L'inclusion propose une vision où il n'y a pas de groupe de personnes avec ou sans handicap et que toutes les personnes présentent des besoins communs et individuels. L'égalité et la différence trouvent leur place, la diversité est la norme.

L'éducation inclusive favorise donc l'accueil de tous les enfants, sans préjugés. Elle insiste sur le respect des différences, qu'elles soient de genre, d'appartenance, de milieu socio-culturel ou de handicap. Aussi est-il essentiel que chaque enfant se sente faire partie du groupe, cet espace de socialisation où les différentes individualités ont les meilleures chances de se développer.

5. LIEN AVEC LES FAMILLES

5.1 **Collaboration avec les familles**

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

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

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

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

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

5.2 **Fêtes et célébrations institutionnelles**

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

Les rites permettent à l'enfant d'avoir des repères et de comprendre la succession des différentes étapes de l'année. Ils aident ainsi l'enfant à apprivoiser le temps par leur répétition annuel (Favier, 2012, p. 36-37).

Apéro d'hiver

Ce moment permet d'alimenter les liens construits entre les différents partenaires. Les parents partagent un moment avec leur enfant au sein de la structure.

Fête des mères/pères

Nous avons fait le choix de mettre en lumière ces deux jours particuliers avec les enfants qui en comprennent le sens, qui sont capable de comprendre la notion d'offrir. Ainsi, le groupe des moussaillons (à partir de 30 mois), va préparer un cadeau que les enfants pourront offrir à leurs parents. Cette démarche permet à l'enfant d'être reconnu dans son environnement familial et valide le lien affectif entre l'enfant et son parent. De plus, la mise en lumière de ce jour spécial permet aux familles d'être reconnues et valorisées dans leur rôle de premier éducateur de leurs enfants (Flores, 2007, p. 24).

Apéro de passage

Afin de présenter l'équipe éducative et le nouveau groupe de l'enfant, nous invitons les parents à participer à une soirée de rencontre. Lors de celle-ci, les changements significatifs d'un groupe à l'autre sont présentés. Les parents pourront alors poser toutes les questions en suspens et découvrir les nouveaux espaces et l'équipe éducative.

Fête des futurs écoliers

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

Fête de l'été

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

Anniversaire

C'est un besoin individuel et social pour l'enfant que de marquer les événements forts de sa vie, dont l'anniversaire fait partie. Ainsi, les parents qui le souhaitent peuvent apporter un gâteau qui est partagé à la fin d'un repas.

Les parents qui souhaiteraient apporter un gâteau doivent amener une fabrication industrielle. Ceci afin de s'assurer de l'hygiène dans laquelle le gâteau a été confectionner et ainsi éviter toutes contaminations. Ceci permet également de nous prévenir de toutes réactions allergiques puisque la liste des ingrédients est inscrite sur le met. Une exception est faite pour les boulangeries ou pâtisseries, mais uniquement si la liste des ingrédients est apportée avec le gâteau.

6 PROJETS INSTITUTIONNELS

6.1 Développement du langage

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

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

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

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

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

6.2 Les Kimochis

Toute l'équipe éducative de la Pépinière a entrepris une formation pour devenir éducatrice ou éducateur Kimochis. Cette formation vise à accompagner les enfants dans le développement de leur intelligence émotionnelle, en leur apprenant à identifier, comprendre et exprimer leurs émotions, ainsi qu'à développer l'empathie et la résilience grâce à des jeux, des histoires et l'utilisation de personnages spécifiques. Les ateliers visent aussi à améliorer la communication verbale et non-verbale des enfants pour construire des relations respectueuses et bienveillantes. L'équipe éducative doit encore identifier comment ces nouveaux outils pourront s'intégrer à notre pratique quotidienne.

6.3 L'éveil aux livres

L'ensemble de l'équipe éducative de la Pépinière a suivi une formation d'éveil aux livres, donnée par Madame Luy. Le but principal de l'éveil aux livres est de cultiver le plaisir de lire chez l'enfant dès le plus jeune âge, ce qui lui permet de développer son langage, son imagination, sa curiosité, ses capacités cognitives et une ouverture sur le monde. Il vise à créer une relation positive et naturelle avec les livres, en faisant de la lecture une source d'apprentissage, de détente et de lien affectif, sans en faire une contrainte.

6.4 LES SORTIES EN FORÊT

7. REFERENCES

- Accueil. (2010). L'accueil de l'enfant et de sa famille. *Métiers de la petite enfance*, 16(164), 9.
- Alexandre, M., & Roussel, C. (2003). *Allons jouer dehors ! : Pour le plaisir et la santé*. Les Publications du Québec.
- Bouchereau, X. (2012). *La posture éducative*. Érès.
- CREDE. (2012). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : Viser la qualité* (Livret 3). CREDE.
- David, M., & Appell, G. (1973). *Lóczy ou le maternage insolite*. Éditions du Scarabée CEME.
- Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Robert Laffont.
- Epstein, J. (s. d.). *Le référent : Une identité professionnelle en question*. [Document en ligne].
- Falk, J. (Dir.). (2017). *Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant : Recueil d'articles de l'Institut Pikler*. Érès.
- Favier, A. (2012). Les rites profanes contemporains. *L'école des parents*, (594), 36-37.
- Filliozat, I. (2011). *J'ai tout essayé ! : Opposition, pleurs et crises de rage ; traverser la période de 1 à 5 ans sans s'énerver*. JC Lattès.
- Flores, M.-H. (2007). Les mères et les pères sont à la fête. *Métiers de la petite enfance*, (129), 24.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Robert Laffont.
- Gutknecht, D., & Höhn, K. (2019). *Manger à la crèche : Pour une organisation attentive à l'enfant et à ses besoins*. Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Hirn, F. (2018). Accompagner le développement psychosexuel de l'enfant. *Le Journal des professionnels de la petite enfance*, (109), 20-48.
- Jaquet-Travaglini, M.-C., & Caffari-Viallon, R. (2003). *L'accueil des jeunes enfants : Entre famille et collectivité*. Éditions ies.
- Jaquet-Travaglini, P., & Caffari-Viallon, R. (2003). *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche : Une démarche d'équipe*. Les Deux Continents.
- Larousse. (s. d.). Coopération. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 15 avril 2026 à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coop%C3%A9ration/19056>
- Lebrun, P.-B. (2015). La responsabilité. *Empan*, (99), 105.
- Malenfant, N. (2006). *Routines et transitions en services éducatifs*. Presses de l'Université Laval.
- Marchal, L. (2012). *Responsabilités, dominos dynamiques*. ONE.
- Mauvais, P. (2007). L'enfant et le temps. *[petite] enfance*, (98), 11-17.
- Mauvais, P. (2012). Bientraitance du jeune enfant et organisation de la journée en structure d'accueil. Dans R. Caffari-Viallon, P. Mauvais & C. Schuhl (Dir.), *Interroger la qualité : Penser les conditions d'accueil favorables au jeune enfant*. PEP.
- Merlo, C. (2019). Comprendre et penser les activités en crèche. *Le Journal des professionnels de la petite enfance*, (116), 30-33.

- Orthodidacte. (s. d.). Empathique. Dans *Le Dictionnaire Orthodidacte*. Consulté le 15 avril 2026 à l'adresse <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-empathique>
- Protecteur du Citoyen. (s. d.). *Valeurs et éthique*. Consulté le 29 novembre 2025 à l'adresse <https://protecteurducitoyen.qc.ca/fr/valeurs-et-ethique>
- Rameau, L. (2014). *L'ABébéC de la petite enfance*. Philippe Duval.
- Rameau, L. (2015). La référence en crèche. *EJE Journal*, (53), 22-24.
- Rullac, S., & Ott, L. (Dir.). (2015). *Dictionnaire pratique du travail social*. Dunod. (Consulte sur <https://shs.cairn.info/dictionnaire-pratique-du-travail-social> le 29 novembre 2025).
- Schuhl, C. (2005a). *Réaliser un projet accueil petite enfance : Du projet d'établissement au projet pédagogique*. Chronique Sociale.
- Schuhl, C. (2005b). [Articles divers]. *Métiers de la petite enfance*, (107) et (112).
- Schuhl, C. (2017). Les transmissions du matin. *Métiers de la petite enfance*, 23(248-249), 39.
- Ville de Genève. (s. d.). *Pour un accueil de qualité : Guide à l'usage des institutions de la petite enfance*. Délégation à la petite enfance.
- Wauquiez, S. (2008). *Les enfants des bois : Pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants*. Books on Demand.
- Zumstein, D. (2014a). *L'approche piklérienne en multi-accueil*. Érès.
- Zumstein, D. (2014b). La personne de référence, ses relais et le travail d'équipe. Dans R. Caffari-Viallon (Dir.), *L'approche piklérienne en multi-accueil* (p. 99-140). Érès.