



Activité autonome et activités créatives

Intégrer les activités créatives à l'activité autonome au
Centre de vie enfantine de Cour

Sandrine Beurrier

Centre de vie enfantine de Cour
Travail dirigé par Agnès Rakoczy

2012 – 2013

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 4 |
| RESUME..... | 5 |
| INTRODUCTION..... | 7 |
| CONTEXTE INSTITUTIONNEL..... | 7 |
| PRESENTATION..... | 7 |
| PARTIE THEORIQUE | 9 |
| DEFINITIONS | 9 |
| <i>Activité autonome</i> | 9 |
| <i>Trace</i> | 10 |
| PARALLELES THEORIQUES ENTRE LES DEUX CONCEPTS | 12 |
| <i>L'enfant est dans un état de sécurité affective installé</i> | 12 |
| <i>L'aménagement de l'espace, le temps imparti à l'activité et le choix du matériel pour jouer sont pensés au préalable</i> | 13 |
| <i>L'adulte présent est convaincu du bien-fondé de l'activité de l'enfant et le manifeste par un regard soutenant</i> | 13 |
| <i>La notion de plaisir partagé est saillante</i> | 14 |
| HYPOTHESES | 15 |
| PREMIERE HYPOTHESE | 15 |
| DEUXIEME HYPOTHESE | 15 |
| METHODOLOGIE | 16 |
| GRILLES DE RECENSEMENT D'ACTIVITE | 16 |
| RECUEIL DES DONNEES | 16 |
| ANALYSE DES DONNEES | 17 |
| <i>Groupe nursery</i> | 17 |
| <i>Groupe trotteurs</i> | 18 |
| <i>Groupe moyens</i> | 18 |
| <i>Groupe écoliers</i> | 19 |
| RESULTATS..... | 20 |
| REFLEXION DES EQUIPES, AJUSTEMENTS ET OBSERVATIONS..... | 20 |
| <i>Résultats des ajustements</i> | 21 |
| QUESTIONNAIRE..... | 22 |
| <i>Démarche</i> | 22 |
| <i>Activité autonome</i> | 22 |
| <i>Créativité</i> | 23 |
| <i>Ressentis</i> | 24 |
| <i>Activité autonome et créativité</i> | 24 |
| CONCLUSION | 26 |
| MODIFICATION DU PROJET EDUCATIF | 28 |

| | |
|--|-----------|
| DEFINITION | 28 |
| CONDITIONS NECESSAIRES A LA MANIFESTATION DE L'ACTIVITE AUTONOME | 28 |
| ROLE DU PERSONNEL EDUCATIF | 29 |
| LE JEU | 30 |
| <i>Les fonctions du jeu</i> | <i>30</i> |
| <i>Les types de jeux.....</i> | <i>30</i> |
| <i>L'aménagement pour le jeu</i> | <i>31</i> |
| <i>Le rôle du personnel éducatif pendant l'activité autonome</i> | <i>32</i> |
| LA TRACE | 32 |
| <i>Fonction de la pose de la trace.....</i> | <i>32</i> |
| <i>Conditions nécessaires à la manifestation de la pose de la trace</i> | <i>33</i> |
| <i>L'aménagement pour la pose de la trace</i> | <i>33</i> |
| <i>Les outils de la trace.....</i> | <i>33</i> |
| <i>Le rôle du personnel éducatif pendant la pose de la trace</i> | <i>33</i> |
| LE MOUVEMENT | 34 |
| <i>Fonction du mouvement</i> | <i>34</i> |
| <i>L'aménagement pour favoriser la manifestation du mouvement.....</i> | <i>35</i> |
| <i>Le matériel qui favorise la manifestation du mouvement.....</i> | <i>35</i> |
| <i>Posture des professionnel-le-s face à l'activité motrice des enfants.....</i> | <i>35</i> |
| LES SORTIES | 36 |
| BIBLIOGRAPHIE | 37 |
| ANNEXES..... | 38 |
| LISTE DES ANNEXES..... | 38 |
| ANNEXE 1..... | 39 |
| ANNEXE 2..... | 45 |
| ANNEXE 3..... | 46 |
| ANNEXE 4..... | 47 |
| ANNEXE 5..... | 48 |
| ANNEXE 6..... | 49 |
| ANNEXE 7..... | 50 |
| ANNEXE 8..... | 51 |
| ANNEXE 9..... | 53 |

Remerciements

Pour avoir pu entreprendre cette recherche dans le cadre de la formation continue, soutenue et cofinancée par le Centre Vaudois d'Aide à la jeunesse représenté par Pascal Monney, j'éprouve une grande reconnaissance.

Depuis l'esquisse du projet jusqu'à son aboutissement, ma directrice, Olivia Franc m'a soutenue inconditionnellement. Le sentiment de confiance qui m'a été donné durant ce travail m'a nourri profondément, non seulement dans ma profession mais aussi personnellement. Une gratitude émue m'habite pour ce que j'ai reçu.

Merci à Agnès Rakoczy qui a su orienter ma réflexion et m'a toujours incitée à ouvrir ma pensée tout en l'affinant.

J'aimerais remercier toutes mes collègues ainsi que les stagiaires et apprentis qui m'ont aidé à mener à bien cette recherche. Qui ont toujours été partie prenantes en collaborant à la réflexion. Et avec lesquelles nous avons pu construire une vision commune de notre travail.

Immense merci à tous les enfants qui fréquentent le CVE de Cour, source inépuisable de surprises, de gratifications et de découvertes !

Un dernier merci à Anne Fournier sans qui personne n'aurait pu me lire...

Résumé

Première partie

Une fois le contexte posé, les deux concepts abordés dans cette recherche sont définis :

- L'activité autonome : toute activité auto-induite et menée par l'enfant.
- La trace : un besoin organique pour l'enfant, comparable à l'apprentissage de la marche ou de la parole.

Les parallèles entre les deux concepts se trouvent dans les conditions nécessaires à la manifestation des deux activités:

- La sécurité affective
- L'aménagement : temporel et spatial
- Conviction de l'adulte du bien fondé de l'activité
- Plaisir partagé : énergie qui circule

Deuxième partie : hypothèses

- 1- L'activité autonome et la Formulation ou « pose de la trace » nécessitent des conditions similaires pour qu'elles puissent se réaliser
- 2- Partant du principe que l'activité autonome et la « pose de la trace » contribuent à la construction physique et psychique de l'enfant, ces deux manifestations sont présentes dans les différents groupes du CVE de Cour.

Troisième partie : méthodologie

- **Grilles de recensement** : l'activité autonome et la pose de la trace se manifestent dans tous les groupes.
- **Observations, discussions en colloque d'équipe** : les groupes sont aménagés pour favoriser l'activité autonome.
- **Questionnaire** : nous reconnaissons la pose de la trace et l'activité autonome comme un élément fondamental du développement de l'enfant en leur prêtant le même niveau d'importance.
- A chaque étape, un retour a été donné aux équipes qui ont pu en tenir compte pour la suite de leur travail.

Conclusions

- 1- Nous avons intégré un nouveau terme, un peu jargon, démarqué d'Arno Stern : « La pose de la trace ».
- 2- Les équipes ont pris conscience que cette pose de la trace est partie intégrante de l'activité autonome.

- 3- Nous élaborons notre projet pédagogique en y intégrant la notion de « trace » à part entière. Nous élargissons la notion d'activité autonome au mouvement et pensons que toutes les activités auto-induites par les enfants contribuent à leur propre construction. Notre volonté est d'adopter la même posture pédagogique en mettant en pratique, au quotidien, les conditions nécessaires à la manifestation de l'activité autonome.

Introduction

Contexte institutionnel

Le Centre de vie enfantine de Cour offre un accueil de qualité aux enfants et à leurs familles de la fin du congé maternité à la fin de la 2eme année du cycle initial.

Le CVE de Cour fonctionne sur trois sites :

La nursery des plaines accueille 10 bébés et 14 trotteurs par jour.

La garderie de primerose accueille 20 moyens par jour.

L'UAPE de Cour accueille 12 écoliers par jour.

Les équipes éducatives qui accompagnent les groupes sont constituées de professionnelles de l'enfance, en adéquation avec les normes cantonales. Sur chaque site, une dame de maison complète les équipes. Le projet institutionnel du CVE de Cour est pensé et réfléchi par les équipes dans l'objectif de maintenir une cohérence des pratiques au quotidien. Cette réflexion se construit sous l'impulsion de notre direction. La formation continue fait partie intégrante de notre mission. C'est dans ce cadre que le CVE de Cour m'a donné l'opportunité de mener la recherche qui suit.

Présentation

Dès son ouverture en janvier 2009, alors que nous nous appelions encore « Garderie de Primerose », notre direction, ainsi que le personnel éducatif, ont adhéré à l'approche pédagogique inspirée des recherches et pratiques d'Emi Pikler. L'aménagement des salles et le choix du matériel de jeux ont été réfléchis pour favoriser l'activité autonome dans tous les groupes (nursery, trotteurs, moyens).

Le projet pédagogique institutionnel (*cf* annexe 1) s'est construit en équipe, sur plusieurs mois. Si l'activité autonome y est formulée clairement, en ce qui concerne les activités créatives, elles figurent sous le paragraphe : « activité semi-dirigée ». Cette notion de « semi-dirigée » laisse un flou qui permet à chacun·e de pratiquer les activités créatives selon sa propre interprétation. Il va de soit que jamais un enfant n'a été forcé de faire une activité qui ne lui convenait pas mais de grandes questions se sont posées pour savoir que proposer à ceux-ci quand les équipes proposaient une activité « semi-dirigée ». Plusieurs discussions informelles ont été suscitées par ces interrogations. Discussions souvent passionnées mais qui n'aboutissaient pas à une réelle cohérence de pratiques dans les activités créatives.

En août 2011, la Garderie de Primerose s'est transformée en Centre de vie enfantine de Cour (CVE de Cour). Ce changement nous a amené-es à réfléchir à nouveau sur l'aménagement des espaces en s'appuyant sur notre projet pédagogique. A travers ces changements, les théories d'Arno Stern m'ont inspirées et j'aimerais pouvoir les proposer à mes collègues des autres groupes comme base de réflexion autour des activités créatives.

Dans la recherche qui suit, la démarche est de comparer les théories concernant l'activité autonome inspirées de l'expérience d'E. Pikler avec celles d'Arno Stern concernant la pose de la trace nommée « formulation ».

L'objectif de ce travail est de mettre en évidence les similitudes entre ces deux théories. Le but étant d'élargir la réflexion des équipes en intégrant la dimension de la Trace selon la définition qu'en donne A. Stern (Stern, site internet non daté) à notre projet éducatif dans un premier temps, et pédagogique pour chaque groupe dans un deuxième temps.

Partie théorique

Définitions

Activité autonome

« Il s'agit de toute activité, initiée, conduite et achevée par l'enfant lui-même ; sans l'intervention directe de l'adulte et orientée par le plaisir et l'envie d'agir.

Le potentiel inné de l'enfant porte à la croissance et au développement. Les enfants sont poussés par une force intérieure, un désir d'expérimentation de leur corps et des objets environnants.

L'activité autonome est un besoin fondamental de l'être humain dès sa naissance, cela va bien plus loin que de dire « l'enfant peut jouer seul et en tirer profit ». (Rakoczy, 2009).

Conditions nécessaires à la manifestation de l'activité autonome :

- **Sécurité affective** : l'enfant doit être certain d'un attachement profond et stable avec l'adulte.
- **Bien-être physique et psychique** : un enfant malade ou insécurisé ne peut pas jouer sereinement. C'est l'adulte qui évalue et reconnaît les difficultés de l'enfant.
- **Soins de qualité** : l'adulte qui prodigue des soins à un enfant le fait en étant complètement impliqué dans la relation et en veillant à ce que celui-ci puisse pareillement être actif dans cette relation.
- **Attention soutenue** : présence de l'adulte sécurisante et soutenante mais à distance adéquate pour que l'enfant puisse être actif par lui-même tout en étant en lien avec l'adulte, convaincu de sa disponibilité. L'adulte montre un intérêt réel pour l'activité de l'enfant.
- **Respect du rythme d'acquisition** : ne pas mettre l'enfant dans des postures qu'il ne connaît pas, qu'il n'a pas expérimenté par lui-même. Ne pas devancer les étapes du rythme propre du développement de l'enfant ; privilégier le processus d'apprentissage plutôt que la rapidité d'acquisition.

Rôle de l'adulte :

- **Ce que l'adulte a dans sa tête** : intérêt que l'adulte porte à l'activité avec la conviction de sa nécessité pour le développement de l'enfant.
- **Action indirecte**
 - **Aménagement de l'espace** : suffisamment grand où l'enfant se sent en sécurité et où il puisse se mouvoir, sans danger physique. Suffisamment petit pour que l'adulte soit toujours à proximité visuelle ou auditive (suivant les âges).

- **Sélection du matériel à jouer** : le matériel pour jouer est adapté à l'âge des enfants, simple et adaptable à leurs jeux et non l'inverse. Il est accessible par eux, mêmes sans aide de l'adulte.
- **Organisation de la journée** : le temps de jeu est suffisant, stable et régulier.
- **Action directe** :
 - L'adulte intervient, quand l'enfant est en situation difficile (danger extérieur, fatigue, insécurité affective) ou en cas de conflits avec ses pairs qu'il ne peut résoudre par lui-même. Dans tous les cas, l'adulte cherche à recréer une situation où l'enfant retrouvera son bien-être et son plaisir à être actif sans pour autant s'ingérer dans le jeu.

Trace

« L'humanité s'est toujours servie de signes tracés pour communiquer. Mais, si l'image a permis d'entrer en communication avec d'autres, une fonction primaire de la trace est restée inconnue. Lorsqu'elle n'est plus destinée aux autres – lorsqu'elle est libérée de la nécessité d'être comprise par un récepteur – la manifestation peut devenir Expression de la mémoire organique. La faculté de tracer apparaît très tôt parmi les gestes du petit enfant. Les toutes premières traces sont tributaires des capacités motrices. Elles se développent ensuite selon un processus programmé – et non, comme certains l'ont pensé, grâce aux observations que l'enfant fait de son environnement.

A l'ensemble des signes qui naissent dans cet enchaînement, Arno Stern a donné le nom de Formulation » (Stern, site internet non daté).

Dès son apparition, la trace grandit et évolue en fonction du développement psychomoteur de l'enfant. Partie de gestes impulsifs, elle devient intentionnelle et réfléchie.

Conditions nécessaires à la manifestation de la formulation

- Un lieu mettant la personne à l'abri des pressions et des influences.
- La présence des autres, non pas en tant que spectateurs, mais comme des compagnons de jeu qui acquiescent à l'émission, lui confère son caractère de non-communication et de normalité.
- La présence d'un praticien ne faisant pas figure de référence, ni de récepteur pour ce qui est formulé. Son rôle est celui d'un servent.

Rôle de l'adulte

Arno Stern utilise le terme « servant du jeu de peindre » (Stern, 2011, p. 35). C'est ainsi qu'il représente sa vision du rôle de l'adulte lors des séances qui ont lieu dans le Closlieu¹. Il détaille :

Pour que la relation soit pure et bien ajustée aux circonstances particulières du « Jeu de peindre », il faut éliminer les causes de préjugés. Accueillir la trace sans jugement, sans croire qu'elle contient un message à décrypter, avec respect (...). Se mettre au service du « Jeu de peindre » en offrant du matériel de qualité et en simplifiant son accès afin que la Formulation ne soit jamais entravée par des nécessités techniques » (...) Le *servant* offre une présence sans faille, il est présent durant tout le temps que dure la séance. Son attention s'exerce à être partout, à ne rien négliger. Il mémorise chaque geste, chaque trace. Il développe une stratégie, prévoyant les moments où son intervention est nécessaire » (Stern, 2011, pp. 35 à 43).

¹ Le closlieu, pour Stern, est *« un espace particulier aménagé pour le « Jeu de peindre ». Comme son nom l'indique, il est un espace sans regard sur l'extérieur, dont le climat est permanent (il n'est tributaire ni de l'heure, ni de la variabilité météorologique). Cette stabilité et cette sécurité créent un climat de quiétude propice à la concentration. Aucune sollicitation, aucune influence venue de l'extérieur n'assaille la personne dans cet espace protégé. » (Stern, 2001, p. 19)

Parallèles théoriques entre les deux concepts

Dans les ouvrages traitant de l'activité autonome selon E. Pikler et dans ceux écrits par Arno Stern, je relève quatre points essentiels et similaires pour que l'activité autonome ou la pose de la trace puisse se manifester :

1. L'enfant est dans un état de sécurité affective installé.
2. L'aménagement de l'espace, le temps imparti à l'activité et le choix des jeux et du matériel a été pensé au préalable.
3. L'adulte présent est convaincu du bien-fondé de l'activité de l'enfant et le manifeste par un regard soutenant.
4. La notion de plaisir partagé est saillante.

L'enfant est dans un état de sécurité affective installé

Raymonde Caffari-Vaillon écrit : « On ne peut pas faire jouer. C'est l'enfant et lui seul qui se trouve en état d'adopter l'attitude ludique. Pour cela, il faut que soient remplies des conditions propres à l'enfant et sa situation, mais il faut aussi que les conditions extérieures le lui permettent. » (Caffari-Vaillon, 1991, p. 24).

Un enfant triste, en colère, inquiet, angoissé, qui a faim, fatigué etc. ne peut pas jouer ou s'investir dans une activité quelle qu'elle soit. Les professionnel-le-s le savent et mettent toutes leurs compétences en pratiques pour répondre individuellement aux besoins physiques et psychiques de chaque enfant.

Emmi Pikler, fondatrice de Lóczy à Budapest, nous a enseigné comment répondre au plus près à ces besoins, en alternant des moments de soins de qualité, réguliers et prévisibles pour l'enfant avec une vigilance à distance favorisant les moments d'activité autonome. Cette approche particulière, développée pour des enfants accueillis en collectivité, se base sur l'observation constante de chaque enfant et sur une organisation rigoureuse des espaces et du déroulement de la journée afin qu'ils puissent entrer par eux-mêmes dans un processus de découvertes sensori-motrices sans attente de l'adulte quant au résultat.

Pour sa part, Arno Stern décrit le « servant du jeu » comme étant la personne qui accueille l'enfant tel qu'il est, en faisant abstraction de ce qu'il vit à l'extérieur du Closlieu (Stern, 2011, p. 19). Cela lui permet d'éliminer toutes les causes possibles de préjugé afin de n'accueillir que la trace de chacun, dans une relation de confiance, basée sur le respect. Dans cette posture, l'adulte garantit à l'enfant une attention continue et sans faille pendant tout le temps que dure une séance du « jeu de peindre ».

L'aménagement de l'espace, le temps imparti à l'activité et le choix du matériel pour jouer sont pensés au préalable

Raymonde Caffari-Viallon a mis en évidence la nécessité d'adapter les espaces de jeux en fonction de l'âge des enfants, de ce que l'on veut induire (jeu symbolique, mouvement, etc.).

Arno Stern a développé le « temple » de la Formulation ! Concernant le temps imparti aux moments des jeux, les théories se rejoignent aussi : le temps consacré aux jeux ou aux activités créatives est défini par l'adulte. Il est suffisamment long pour que les enfants puissent élaborer pleinement leur activité et s'intègre quotidiennement au déroulement d'une journée.

Dans le Closlieu, le temps d'une séance est fixe et immuable. Le servant du jeu est aussi le garant du temps.

Dès la nursery, les professionnel-le-s observent le caractère répétitif des activités des enfants : chaque acquisition du développement moteur ou social est répétée par les enfants, jusqu'à sa pleine maîtrise. Arno Stern fait le même constat en recensant toutes les formes graphiques que les enfants répètent et font évoluer à mesure qu'ils grandissent. La rigueur, dans la constance du temps imparti aux activités, permettent aux enfants de renouveler leurs activités de découvertes par le jeu ou la pose de la trace aussi longtemps et aussi souvent qu'ils en ont besoin.

Enfin, le choix du matériel de jeu tient compte des compétences psychomotrices des enfants et correspond à l'évolution de leur intérêt. La présentation et le soin apporté à ce matériel favorisent une ambiance saine pour que les enfants puissent jouer.

Arno Stern a développé un outil pour pouvoir offrir les meilleures conditions possibles à la Formulation. Cet outil s'appelle la « Table-Palette » et consiste en un présentoir pour les pots de peinture et les pincesaux. Son maniement est très simple et permet aux usagers de se l'approprier très rapidement.

L'adulte présent est convaincu du bien-fondé de l'activité de l'enfant et le manifeste par un regard soutenant

Raymonde Caffari-Viallon parle de « Porter le jeu dans sa tête » (Caffari-Vallon, 1991). Voilà bien une expression qui relève du jargon du personnel éducatif de l'enfance et qui peut sembler bien obscure pour une personne extérieure ! Pourtant, à la réflexion, l'image peut être parlante. Il s'agit-là tout d'abord d'avoir la conviction intérieure profonde que l'activité de l'enfant à ce moment donné est la meilleure chose qu'il puisse faire par lui-même pour grandir. Et, c'est de par cette conviction, que l'adulte qui observe et accompagne le jeu sera totalement présent à ce qui se joue. Ce n'est que grâce à cette posture fondamentale que l'activité autonome peut se manifester. C'est porter un réel et profond intérêt à l'activité même de chacun des enfants ; l'observation est un outil essentiel afin de prendre au sérieux le jeu des enfants.

Chez Arno Stern, cette disposition de l'adulte est dépeinte avec la même conviction. Il décrit le servant comme ayant le devoir d'être totalement présent durant le temps du « Jeu de peindre » et d'être « au service » de cette activité.

Dans les deux cas, il n'y a pas de jugement de valeur sur le contenu de l'activité, mais seulement l'approbation inconditionnelle de l'acte lui-même.

La notion de plaisir partagé est saillante

Au travers des lectures préparatoires à cette recherche, le terme de plaisir revient constamment. Que ce soit du point de vue de l'enfant qui joue, de l'adulte qui observe et accompagne son jeu, de l'enfant qui pose sa trace et du servant qui le soutient, chacun éprouve un plaisir palpable. C'est grâce à ce partage immatériel et rarement formulé que l'enfant peut se construire et grandir en toute confiance.

Hypothèses

Première hypothèse

L'activité autonome et la formulation ou « pose de la trace » nécessitent des conditions similaires afin qu'elles puissent se réaliser.

Vérification de la première hypothèse

Il sera vérifié que chaque groupe est aménagé pour favoriser l'activité autonome aussi bien que la pose de la trace.

Il sera vérifié que le personnel éducatif reconnaît la pose de la trace et l'activité autonome comme un élément fondamental du développement de l'enfant, en leur prêtant le même niveau d'importance.

Deuxième hypothèse

Partant du principe que l'activité autonome et la pose de la trace contribuent à la construction physique et psychique de l'enfant, ces deux manifestations sont présentes dans les différents groupes du CVE de Cour.

Vérification de la deuxième hypothèse

Étant acquis que, au CVE de Cour, l'aménagement des salles est pensé pour favoriser l'activité autonome, le recensement des activités devrait permettre de mettre en évidence la manifestation de la pose de la trace et de l'activité autonome.

Méthodologie

Grilles de recensement d'activité

Pour vérifier si les enfants pratiquent ces deux activités simultanément au quotidien, une grille de recensement des activités des enfants pendant le temps d'activité autonome a été créée pour chaque groupe, en collaboration avec les équipes éducatives (voir annexes 2 à 7). Chaque équipe a réfléchi et rempli les cases des activités mises à disposition des enfants, en fonction des aménagements de chaque salle. Est spécifié aussi, le temps d'observation, le nombre d'enfants présents avec une ligne par nom et le nombre d'adultes présents nommément.

Ces grilles sont remplies à chaque fois que les enfants sont dans leur salle en moment d'activité autonome, avec la présence de l'adulte en position d'observation et de soutien de l'activité autonome. Pendant le temps de l'observation le personnel éducatif inscrit une croix dans la case correspondant à l'activité de chaque enfant. Une vingtaine de grilles sont à disposition pour chaque groupe. Ce temps d'observation se réalise sur trois semaines.

Recueil des données

Dans les analyses qui suivent, il est souvent mentionné que les groupes n'étaient pas au maximum de leur effectif au moment des observations. Il est donc nécessaire d'en expliquer la raison : en processus d'agrandissement, le taux d'occupation des groupes, exigé par le Service d'accueil des jeunes enfants (SAJE) de Lausanne est de 60% à 70% la première année d'activité.

Globalement, les équipes ont apprécié l'utilisation de ces grilles.

Pour la plupart des membres du personnel éducatif, la constatation première est que cela leur a donné une sorte de « photographie » du temps de jeux.

Ils relèvent aussi que cela leur a permis d'observer chaque enfant de façon plus pointue et de mettre en avant des comportements ou des compétences. Pour ceux qui découvraient ce type de pédagogie, cela leur a permis de s'entraîner à poser leur attention quand ils accompagnent le moment d'activité autonome.

Plusieurs membres du personnel éducatif partagent que l'utilisation de ces grilles leur a donné l'occasion de se questionner sur l'aménagement des salles et la présentation du matériel pour jouer.

Pour la nursery, il s'avère que les temps d'observation étaient nettement moins définis que dans les autres groupes. Les bébés ayant des activités qui les sollicitent à plusieurs niveaux simultanément, il était plus difficile de détailler leurs activités à travers une grille.

La lecture des grilles s'est faite sous forme de comptage des activités annoncées par les équipes. Puis, une comparaison a été faite pour chercher les similitudes et les différences pour chaque groupe.

Analyse des données

Groupe nursery

Le groupe nursery accueille jusqu'à dix enfants par jour. Deux membres du personnel éducatif sont présents. Chacun·e est référent·e ou co-référent·e pour chaque enfant. Pendant la période des observations, une stagiaire complétait l'équipe et c'est elle qui s'est chargée de remplir les grilles durant les temps d'activité autonome.

Les grilles ont été remplies durant la période du 21 mai au 2 juillet 2012. Dix-huit grilles ont été remplies.

Six à sept enfants étaient présents à chaque fois, trois au minimum, neuf au maximum.

Etant donné les rythmes individuels de chaque enfant les temps d'observation étaient très variables, allant de trente minutes à une heure et trente minutes suivant les jours.

Il semble que pour ce groupe en particulier l'impression photographique décrite plus haut s'applique moins que pour les autres. Cela vient probablement du fait que les activités des bébés sont plurielles et imbriquées les unes dans les autres (motricité fine, toucher, mouvement). Il apparaît aussi que les activités des enfants âgés de plus d'un an et donc plus mobiles, sont plus visibles et s'insèrent mieux dans ce type de grille.

Ceci porte à penser que les activités des « petits » bébés ne s'observent pas avec ce type de grille.

Activité autonome

Les activités qui sont les plus prisées des « grands » bébés tournent surtout autour de l'expérimentation sensorielle, en se basant sur le toucher principalement avec la bouche ; et tout ce qui concerne le mouvement et la découverte du potentiel corporel.

Trace

Pas de signe apparent de pose de trace pour ce groupe qui n'a pas de matériel en accès libre pour ce type d'activité.

Groupe trotteurs

Le groupe des trotteurs accueille jusqu'à quatorze enfants par jour répartis en deux groupes distincts de sept (le groupe lune et le groupe étoile). Chaque sous-groupe est pris en charge par une équipe de deux membres du personnel éducatif qui se partagent les références des enfants. Ces deux équipes constituent l'équipe éducative des trotteurs et s'appuient sur le même projet pédagogique. Chaque groupe de sept enfants occupe un espace qui lui est attribué et dont l'aménagement a été réfléchi.

Durant la période d'observation, les groupes n'étaient pas pleins et fonctionnaient quand même comme décrit précédemment.

Les observations ont eu lieu du 22 mai au 6 juillet 2012 dans les deux groupes.

Dans le groupe lune, quatorze grilles ont été remplies, dix-sept pour le groupe étoile.

Trois à quatre enfants étaient présents durant le temps d'observation dans le groupe lune, minimum trois, maximum six.

Dans le groupe étoile, entre quatre et cinq enfants présents, minimum deux, maximum sept.

Activité autonome

A la préparation des grilles, les équipes avaient posé comme activité : « écoute musique ». Dans le groupe lune, cette activité a eu lieu à chaque séance et fausse significativement les chiffres car à chaque fois qu'il y a eu de la musique, tous les enfants présents y étaient occupés. De là découle un chiffre plus élevé d'activités différentes dans le groupe étoile, probablement parce que les enfants n'étaient pas accaparés par l'écoute de la musique.

Au retour donné à l'équipe, nous avons eu une réflexion afin de savoir si l'écoute de la musique était véritablement une activité autonome. L'équipe a souhaité préciser que pendant cette période, une petite fille rencontrait de grandes difficultés de séparation et que l'écoute de la musique était le seul moyen que le personnel éducatif avait trouvé pour canaliser ses angoisses. Nous sommes arrivés à la conclusion que l'écoute de la musique n'était pas une activité autonome dans ce contexte.

Trace

Là encore, la trace n'est pratiquement pas présente, dans les deux groupes. En fait, cette activité n'est pas réellement en accès libre car le matériel de pose de trace est rangé dans un meuble. Les enfants peuvent y accéder par eux-mêmes mais doivent être capables d'ouvrir les tiroirs et de prendre le matériel nécessaire puis de l'installer pour pouvoir commencer à dessiner.

Groupe moyens

Le groupe des moyens accueille vingt enfants par jour, réparti en deux groupes distincts de dix enfants (les jaunes et les bleus). Chaque sous-groupe est pris en charge par deux membres du personnel éducatif qui se partagent les références des enfants. Ces deux équipes constituent l'équipe éducative des moyens et s'appuient sur le même projet pédagogique. Chaque groupe

de dix enfants occupe deux grandes salles de jeux, aménagées en « coin » pour les différentes activités. L'accès libre est la base de l'aménagement des salles.

Durant la période d'observation, les groupes étaient en sous-effectif mais fonctionnaient quand-même sur le modèle décrit.

Les observations ont eu lieu du 15 mai au 27 juin pour les deux groupes. Vingt grilles pour le groupe bleu, vingt-et-une pour le groupe jaune ont été remplies.

Cinq enfants au minimum, neuf au maximum étaient présents pour une moyenne de six à huit enfants par jour.

La première constatation est que les chiffres montrent une cohérence entre les deux groupes.

Le jeu symbolique et la trace sont présents presque à parts égales dans les deux groupes quotidiennement.

Dans les groupes des moyens, des tambours sont en accès libres dans les deux salles. A la lecture des grilles, il apparaît que certains enfants qui ne posent pas de trace par le dessin ou la peinture, semblent préférer poser une trace « sonore » par l'utilisation des tambours.

Groupe écoliers

Le groupe des écoliers accueille douze enfants par jour, en fonction de leurs horaires scolaires. Le groupe est pris en charge par deux membres du personnel éducatif qui constituent l'équipe éducative pour ce groupe. Les enfants sont accueillis dans des locaux qui leur sont réservés et ont été aménagés pour eux, au dernier étage de l'école du quartier.

Les observations ont eut lieu du 21 mai au 6 juillet, quatorze grilles ont été remplies.

Le groupe des écoliers n'était pas complet au moment des observations. Une moyenne de sept à huit enfants étaient présents, cinq au minimum, neuf au maximum.

La spécificité du groupe des écoliers est que la journée des enfants est très entrecoupée du fait de leurs horaires scolaires. Pour ceux qui font des longues journées à l'UAPE, le plus long temps d'activité autonome se passe après le goûter et dure environ une heure à une heure trente.

Les chiffres montrent que le choix des enfants se porte plus sur des activités de dessin et de bricolage concernant la trace et peu vers la peinture. Le temps à disposition peut être une explication mais aussi encore une fois, une réflexion sur l'accessibilité du matériel.

Dans cette tranche d'âge, on voit clairement que les jeux de construction et le jeu symbolique sont intimement mêlés et se servent l'un l'autre.

Dans ce groupe, la répartition entre le jeu symbolique et la pose de la trace se fait presque à parts égales.

Résultats

Réflexion des équipes, ajustements et observations

La lecture des grilles a été partagée avec chaque groupe lors d'un colloque d'équipe. Ensuite, un temps d'observation a été programmé dans chaque groupe afin de voir si une tentative de pose de trace se manifeste même quand le matériel n'est pas en accès libre.

- En nursery, certains signes pourraient être interprétés comme étant des prémices de pose de trace, par exemple « un petit garçon fait rouler un camion sur un miroir et observe le « tracé » des roues sur le miroir. » Cependant, cela relève de la pure interprétation et ne peut être considéré comme établi.
- Chez les trotteurs, dans un des deux groupes, quelques manifestations pourraient aussi être interprétées comme étant des prémices de pose de trace, mais, là encore les faits sont trop flous.

Ces résultats ont permis d'alimenter les réflexions des équipes sur l'aménagement de leurs salles respectives :

- Les membres du personnel éducatif du groupe nursery ont transformé leur espace en s'appuyant sur les théories du développement de l'enfant et en intégrant l'approche Piklérienne du mouvement du bébé. En référence à la théorie d'Arno Stern qui dit que la manifestation de la trace dépend du développement psycho moteur de l'enfant et que de ce fait, elle apparaît aux environs de dix-mois. Pas d'aménagement propre à la trace ne semble nécessaire.
- Le groupe des trotteurs a fondamentalement repensé son aménagement en s'orientant vers l'accès libre. De fait, l'accessibilité aux outils de la trace s'est installée comme suit : une table dans chaque salle est recouverte de feuilles fixées par du scotch. Des crayons sont à disposition des enfants. Quand la feuille est pleine, elle est remplacée. Suite à ce nouvel aménagement, l'équipe des trotteurs souhaite réitérer le recensement des activités avec de nouvelles grilles.

Pour ces deux derniers groupes, un aménagement extérieur de pose de trace a été pensé suite à l'observation du jeu spontané des enfants :

dans le jardin du site des Plaines du CVE de Cour, par temps pluvieux, les enfants ont utilisé de l'eau restée dans un trou pour dessiner sur un petit mur en béton. Ils y ont trouvé un si grand plaisir que l'habitude a été prise de remplir ce trou même par beau temps ! Suite à ces observations, nous avons disposé de grands bacs pouvant être remplis d'eau au pied du mur. Nous avons mis à disposition des enfants plusieurs sortes de pinceaux. Cela donne la possibilité aux bébés d'avoir aussi un accès à un outil de la trace quand ils se trouvent à l'extérieur et permettra à l'équipe d'observer si cela suscite leur intérêt.

- Le groupe des moyens a maintenu l'accès libre comme base de l'aménagement des salles : tout matériel destiné aux enfants est accessible par leurs propres moyens.
- Le groupe des écoliers a immédiatement changé quelques détails d'aménagement qui ont permis une meilleure accessibilité aux outils de la trace.

Résultats des ajustements

- Dans le groupe nursery, les enfants explorent leurs compétences avec tous leurs sens. Ils s'investissent simultanément dans le contact visuel et permanent avec l'adulte, les expériences corporelles et sensorielles et les relations avec les autres enfants. Nulle tentative de pose de trace n'a été observée. Cependant, il semble que «la trace sonore » observée dans d'autres groupes soit spécialement présente chez les bébés.
- Dans le groupe des trotteurs, le temps consacré au dessin représente environ la moitié de celui dévolu au jeu symbolique. Il est à noter que les enfants passent plusieurs fois d'une activité à l'autre durant le temps d'observation et utilisent le plus souvent la totalité du matériel qui leur est proposé. Quelques différences persistent entre les deux sous-groupes, probablement imputables à la disposition des locaux : un des groupes fonctionne sur deux petites salles, ce qui implique que le personnel éducatif n'est pas toujours visible par les enfants. L'autre groupe fonctionne dans une seule salle et le personnel éducatif est toujours à portée de regard des enfants.

Questionnaire

Démarche

Par ce questionnaire (*cf* annexe 8), j'ai cherché à vérifier que, au CVE de Cour, nous avons une représentation commune de la définition de l'activité autonome et de la créativité enfantine. J'ai pu aussi questionner les attentes et les pratiques des équipes quand elles sont en accompagnement de ces moments avec les enfants.

Quinze questionnaires ont été distribués à toutes les personnes travaillant au quotidien avec les enfants accueillis au CVE de Cour à cette période (automne 2013) :

- apprenties assistantes socio-éducatives
- assistantes socio-éducatives
- éducatrice de l'enfant HES et ES
- remplaçantes formées dans d'autres domaines.

Quatorze ont répondu.

Bien que l'équipe soit hétéroclite dans les niveaux de formation, les réponses sont globalement homogènes et reposent plus sur un système de valeurs défendues au CVE de Cour qu'à des théories pédagogiques.

Activité autonome

Les réponses à la première question montrent que les membres du personnel éducatif ont une vision commune sur ce qu'est l'activité autonome. Unanimement, ils mentionnent :

- le choix de l'enfant à mener l'activité spontanément, par lui-même
- le choix du début et de la fin de cette activité
- la non-intervention de l'adulte.

Certains parlent du choix du matériel mis à disposition, d'autres de la conscience que l'enfant répond à un besoin ; est relevée aussi, la notion du choix de ne « rien » faire qui est aussi perçu comme une des formes de l'activité autonome.

Quand est abordée la notion de qualité du jeu et des critères pour l'identifier, le personnel éducatif parle plutôt de ressentis face aux jeux des enfants. Il se base sur les niveaux sonores qui émanent du jeu, l'état émotionnel des enfants pendant le jeu et l'évaluation du plaisir apparent des enfants. Je relève une grande ouverture à accueillir les enfants avec leur personnalité propre et leurs modes d'expression différents dans les jeux.

La majorité des membres du personnel éducatif pensent que l'enfant joue pour lui-même selon le besoin qu'il a à un moment donné. Mais plusieurs collègues sont conscient-e-s que cela nécessite un comportement adéquat de l'adulte qui peut orienter ou influencer les activités de l'enfant le sollicitant à jouer d'une certaine façon ou avec certains compagnons de jeux.

Analyse en rapport avec la théorie

Bien que tout le personnel éducatif du CVE de Cour mette en pratique une pédagogie basée sur l'activité autonome, je relève des niveaux de compréhension théorique différents d'une personne à l'autre. Certains décident de ne pas intervenir dans le jeu des enfants parce qu'il « ne faut pas ». D'autres, y puisent la matière nécessaire à l'accompagnement individuel de chaque enfant.

Créativité

Concernant la créativité enfantine, les réponses sont très diversifiées. Le personnel éducatif visualise la créativité dans trois domaines:

- 1- le dessin, la peinture, etc.
- 2- les constructions, les jeux, etc.
- 3- le mouvement, l'aisance corporelle.

Les notions d'imaginaire et de besoin de reproduire le monde qui l'entoure apparaissent souvent dans les commentaires du personnel éducatif.

Sur la notion de qualité des créations, les membres du personnel éducatif sont pour la plupart conscients qu'émettre une opinion sur une production d'un enfant engage vers un jugement de celui-ci, posture qu'ils récusent. De ce fait, les seuls critères utilisés pour qualifier une production d'enfant sont basés, comme pour le jeu, sur des ressentis face à l'observation de cet enfant au moment où il exécute cette production. Il est question d'implication de l'enfant pendant la production, de l'observation de son plaisir et de la qualité de l'échange verbal qu'il pourrait avoir avec l'adulte autour de sa création.

Comme pour le jeu, le personnel éducatif pense que quand l'enfant produit des créations, il le fait avant tout pour lui-même. Les membres du personnel éducatif observent qu'il peut décider d'offrir sa production mais que cela n'aura pas d'incidence sur son contenu. De ce fait, ils pensent que la personne « gratifiée » est avant tout l'enfant et non son destinataire.

Analyse en rapport avec la théorie

Peu de professionnel-le-s adhèrent à la théorie d'Arno Stern qui dit que les enfants créent non pas pour représenter le monde mais parce que c'est un besoin organique tel que l'apprentissage de la marche ou de la parole.

Cependant, elles ou ils adoptent la même posture professionnelle que pour l'activité autonome face aux productions des enfants soit : un accueil inconditionnel, sans jugement.

Ressentis

Surprise ! Emerveillement ! Joie !

Ces trois termes sont utilisés dans la plupart des questionnaires pour exprimer les ressentis du personnel éducatif quand il observe un enfant jouer ou créer.

Surpris par l'infini des compétences et de la créativité des enfants.

Emerveillé par la multitude des façons d'exprimer ces compétences.

Reconnaissance et joie d'être témoins de ces moments de jeux et de création des enfants.

Analyse en rapport avec la théorie

Une des conditions énoncées pour que l'activité autonome ou la pose de la trace puisse se manifester est la notion de plaisir partagé. À la lecture des questionnaires, ce plaisir est décrit par les professionnel-le-s. Cette notion de plaisir fait apparemment partie intégrante de leur façon de porter les enfants tant dans les activités jouées que dans leurs activités créatives, la pose de la trace.

Activité autonome et créativité

La dernière question est :

« Pensez-vous que le dessin (sous toutes ses formes : feutres, peinture, craies ou autre), le modelage et la musique soient une partie intégrante du jeu et font partie du temps consacré à l'activité autonome ou pensez-vous qu'il s'agit d'activités indépendantes les unes des autres nécessitant une action éducative spécifique des professionnel-le-s ? »

Les membres du personnel éducatif pensent que la créativité sous toutes ses formes fait partie de l'activité autonome. Ils mentionnent trois points essentiels à leurs yeux pour que cela puisse se faire et prenne tout son sens :

En voici quelques extraits :

Que le matériel soit de qualité et adapté aux âges des enfants : « Ce sont des activités intégrantes du jeu et font partie du temps consacré à l'activité autonome. → Environnement/jouets/matériel adéquat à disposition, adulte convaincu de l'importance de l'activité autonome. Ceci est valable pour l'âge des enfants qu'on accueille au CVE de Cour. Pour des enfants plus âgés, je trouve que c'est intéressant de leur montrer « des techniques », donner un exemple, leur mettre des infos supplémentaires à disposition mais, les laisser expérimenter librement, laisser le choix dans une autonomie certaine ».

Que le rythme et les besoins de chaque enfant soient respectés : « Oui, partie intégrante. L'enfant doit pouvoir choisir quand il souhaite créer et jouer. De ce fait, cela répond à son besoin actuel et il peut ainsi assouvir ses besoins. L'action spécifique du personnel éducatif consiste à proposer le matériel nécessaire au quotidien ».

Que l'adulte accompagne chaque enfant dans ses activités : « Oui, sans hésiter. Je pense que toute activité doit être autonome pour l'enfant. L'important est que l'adulte accompagne l'enfant dans cette volonté d'autonomie ».

Analyse en rapport avec la théorie

Distribué dans les dernières semaines de la recherche, ce questionnaire me permet de prendre conscience que ce travail nous a permis, au CVE de Cour, de réfléchir en équipe sur notre posture éducative face aux activités créatives. Les regards de chacun-e ont changés petit à petit et une cohérence institutionnelle apparaît clairement à la lecture des réponses.

A part quelques ajustements d'interprétation de la créativité enfantine, le personnel éducatif du CVE de Cour élabore une pratique continue et commune dans tous les groupes qui intègre toutes les manifestations de l'activité autonome des enfants sans les scinder ou les hiérarchiser.

Conclusion

Réajustement théorique

A mesure de l'avancée de ce travail, il m'est apparu que le terme « Formulation » défini par Arno Stern ne pouvait être utilisé pour décrire les manifestations créatives des enfants au CVE de Cour. Avec les équipes, nous avons petit à petit intégré la notion de « pose de la trace » à notre vocabulaire. Sous cette appellation, nous englobons toutes les manifestations dites « créatives » des enfants qu'ils initient et accomplissent entièrement par eux-mêmes, grâce au matériel qui leur est proposé en accès libre. Le choix de ce matériel se fait en fonction du développement psychomoteur des enfants et de leur capacité à l'utiliser par eux-mêmes, sans intervention « technique » de l'adulte.

Prise de conscience du personnel éducatif

Au terme de cette étude, le personnel éducatif du CVE de Cour a pris conscience que la pose de la trace est partie intégrante de l'activité autonome et qu'elle se manifeste chez tous les enfants, au même titre que les autres apprentissages. Nous avons observé que, quand les conditions nécessaires sont réunies pour que les enfants puissent être autonomes dans leur choix d'activités, ils posent leur trace de façon régulière et répétitive dans un mouvement évolutif de complexification. Ils ne destinent leurs productions à personne, ils agissent pour et par eux-mêmes, par besoin de grandir et d'appréhender le monde qui les entoure à travers leurs compétences.

Ce constat nous amène à élaborer notre projet pédagogique en y développant la nécessité d'offrir l'accès à la trace aux enfants. Notre choix pédagogique est de continuer à faire confiance aux ressources des enfants en leur offrant tout ce qui peut contribuer à les soutenir dans leurs apprentissages spontanés et auto-induits.

Trace sonore

Au cours de cette recherche, à plusieurs reprises, des manifestations d'une « trace sonore » semblent apparaître. Un développement théorique serait probablement nécessaire autour de cette notion. Il me semble quand-même important de relever cette découverte afin d'en tenir compte dans nos observations futures.

Activité autonome et mouvement

Parallèlement à cette recherche, une autre réflexion a été menée, au sein de notre institution, sur l'approche du mouvement (cf annexe 9). Ce travail a abouti à des conclusions similaires face à notre posture pédagogique : le mouvement fait partie intégrante de l'activité autonome et

nous l'avons désormais énoncé comme tel dans notre projet institutionnel. Les groupes se sont donné les moyens de se doter de matériel favorisant l'expression du mouvement. Les membres du personnel éducatif se positionnent de façons similaires face aux besoins de mouvement, de pose de trace, de jeux symboliques manifestés par les enfants. Elles mettent en pratique, au quotidien, les conditions nécessaires à la manifestation de l'activité autonome.

Cela nous a amené à repenser le chapitre de l'activité autonome dans notre projet institutionnel car nous avons pris conscience que nous souhaitons que toutes les activités qui se font au CVE de Cour se fassent dans les conditions nécessaires à la manifestation de l'activité autonome.

Modification du projet éducatif

Le projet éducatif qui suit a été soumis au personnel éducatif du CVE de Cour lors d'un colloque institutionnel. Il a été lu et approuvé par les équipes.



L'action pédagogique du personnel éducatif du CVE de Cour se construit sur le respect de l'activité autonome de l'enfant.

Définition

« Il s'agit de toute activité, initiée, conduite et achevée par l'enfant lui-même ; sans l'intervention directe de l'adulte et orientée par le plaisir et l'envie d'agir.

Le potentiel inné de l'enfant porte à la croissance et au développement. Les enfants sont poussés par une force intérieure, un désir d'expérimentation de leur corps et des objets environnants.

L'activité autonome est un besoin fondamental de l'être humain dès sa naissance, cela va bien plus loin que de dire « l'enfant peut jouer seul et en tirer profit » (Rakoczy, 2009).

Conditions nécessaires à la manifestation de l'activité autonome

- **sécurité affective** : l'enfant doit être certain d'un attachement profond et stable avec l'adulte ;
- **bien-être physique et psychique** : un enfant malade ou insécure ne peut pas jouer sereinement. C'est l'adulte qui évalue et reconnaît les difficultés de l'enfant ;
- **soins de qualité** : l'adulte qui prodigue des soins à un enfant le fait en étant complètement impliqué dans la relation et en veillant à ce que celui-ci puisse pareillement être actif dans cette relation ;
- **attention soutenue** : présence de l'adulte sécurisante et soutenante mais à distance adéquate pour que l'enfant puisse être actif par lui-même tout en étant en lien avec

l'adulte, convaincu de sa disponibilité. L'adulte montre un intérêt réel pour l'activité de l'enfant ;

- **respect du rythme d'acquisition** : ne pas mettre l'enfant dans des postures qu'il ne connaît pas, qu'il n'a pas expérimentées par lui-même. Ne pas devancer les étapes du rythme propre du développement de l'enfant ; privilégier le processus d'apprentissage plutôt que la rapidité d'acquisition.

Le personnel éducatif tient compte de ses conditions dans toutes les activités auto-initiées par les enfants.

Rôle du personnel éducatif

- **ce que le personnel éducatif a dans sa tête** : intérêt que l'adulte porte à l'activité avec la conviction de sa nécessité pour le développement de l'enfant ;
- **action indirecte** :
- **aménagement de l'espace** : suffisamment grand où l'enfant se sent en sécurité et où il puisse se mouvoir, sans danger physique. Suffisamment petit pour que l'adulte soit toujours à proximité visuelle ou auditive (suivant les âges) ;
- **sélection du matériel** : le matériel est adapté à l'âge des enfants, simple et adaptable à leurs activités et non l'inverse. Il est accessible par eux-mêmes, sans aide de l'adulte.
- **organisation de la journée** : le temps d'activité est suffisant, stable et régulier ;
- **action directe** : l'adulte intervient, quand l'enfant est en situation difficile (danger extérieur, fatigue, insécurité affective) ou en cas de conflits avec ses pairs qu'il ne peut résoudre par lui-même. Dans tous les cas, l'adulte cherche à recréer une situation où l'enfant retrouvera son bien-être et son plaisir à être actif sans pour autant s'ingérer dans leur activité jeu.

Le personnel éducatif se donne les moyens réflexifs d'aborder toutes les activités auto-initiées des enfants du point de vue de l'activité autonome. Il aménage les salles des groupes pour favoriser le libre accès à toutes les formes d'activités :

- jeu
- trace
- mouvement

Dans sa posture éducative, le personnel éducatif se place prioritairement en soutien de l'activité auto-initiée par l'enfant en s'appuyant sur la connaissance singulière qu'il a de chacun. Il a la conviction que l'enfant répond par lui-même à son besoin d'activité pour grandir dans tous les domaines qui l'intéresse.

Le jeu

Les fonctions du jeu

Le jeu est un **besoin fondamental** de l'enfant car il soutient son développement. Le jeu remplit un grand nombre de fonctions :

- Il est une source de plaisir, de découverte, d'expérimentation et d'apprentissage. Il permet à l'enfant de vivre des expériences qui soutiennent son développement affectif, émotionnel, social, cognitif, moteur et langagier. Il y découvre aussi les risques et les conséquences qu'il implique ;
- Pour apprendre à connaître les objets, l'enfant doit pouvoir les manipuler et les expérimenter avec tous ses sens. C'est cette connaissance sensorielle qui permet à l'enfant, dans une étape plus complexe, de développer une représentation de l'objet ;
- C'est un premier espace de socialisation : à partir du moment où les enfants jouent ensemble, ils apprennent à collaborer, à se mettre d'accord sur la répartition des rôles et à définir des règles communes ;
- C'est un espace de gestion des émotions : il permet à l'enfant de revivre des situations difficiles et angoissantes en les répétant, tout en y expérimentant une nouvelle gestion de ses émotions ;
- Il permet à l'enfant d'accepter et d'intégrer les règles et les limites : durant le jeu, l'enfant peut devenir à son tour maître des règles qu'il impose à l'autre ou aux objets, sans conséquences négatives pour lui (pour pouvoir accepter une règle posée par l'adulte, il faut pouvoir expérimenter son contraire).

Les types de jeux

Le personnel éducatif veille à offrir aux enfants différents types de jeux, en fonction de l'âge et des besoins de chacun.

- **Le jeu sensorimoteur** : permet de faire appel aux sens et à la motricité globale de l'enfant. Il permet d'exercer et de répéter un mouvement, une sensation.
- **Le jeu de disparition-apparition** : permet de jouer le sentiment d'abandon et de perte tout en rassurant l'enfant qui expérimente la permanence de l'objet. Il a donc une fonction de répétition et d'élaboration de l'angoisse de séparation.
- **Le jeu symbolique** : permet le développement émotionnel et psychique de l'enfant qui répète des événements de la vie quotidienne ou de son imagination afin de pouvoir les comprendre et les apprivoiser. Il a une fonction de décharge psychique des émotions.
- **Le jeu de construction ou d'assemblage** : permet à l'enfant d'entraîner la catégorisation du monde qui l'entoure. Il favorise aussi l'organisation spatiale, la coordination et la persévérance.
- **Le jeu de motricité fine** : permet d'entraîner des mouvements de précision et de préhension.
- **Le jeu d'association et de d'observation** : permet à l'enfant l'identification des objets familiers, le développement de son imagination et de son vocabulaire.

- **Le jeu de règle** : permet de développer la capacité de réflexion, grâce à des règles simples qui se complexifient avec le temps. Il favorise la négociation, la concentration, la mémoire et la socialisation.

L'aménagement pour le jeu

Le travail du personnel éducatif consiste à créer les conditions qui favorisent le jeu, qui lui permettent de durer dans le temps et qui soutiennent les compétences ludiques de l'enfant. Les conditions qui favorisent le jeu dépendent de différentes variantes :

- **l'espace** : le personnel éducatif crée des espaces sécurisés dans lesquels les enfants peuvent évoluer en liberté; il sépare les espaces de jeu afin d'en définir des territoires de jeu différenciés (coin symbolique, coin motricité, jeu de table, etc.); quand un territoire a pu être délimité pour un jeu, l'accès à ce territoire doit être respecté par les autres enfants et par le personnel éducatif; la présence du personnel éducatif dans l'espace est nécessaire afin de garantir la sécurité affective et pour permettre à l'enfant de venir établir le contact quand il en a besoin ;
- **le temps** : la durée du jeu de l'enfant augmente de façon significative avec son âge, donc plus l'enfant grandit plus il aura besoin de temps pour jouer. Le personnel éducatif structure le temps de la journée par des rituels qui permettent à l'enfant de se repérer et ainsi d'identifier dans la journée les moments durant lesquels il peut s'adonner librement à ses jeux ;
- **les interruptions** : elles sont l'ennemi du jeu. L'enfant qui expérimente des interruptions répétées peut désinvestir le jeu afin de ne pas subir la gêne d'être interrompu. Le personnel éducatif met en place des rituels qui permettent à l'enfant de se préparer à arrêter son jeu ;
- **le matériel à jouer** : différents types de jouets et d'objets peuvent être mis à disposition des enfants :
 - des jouets qui permettent de faire semblant;
 - des objets de la vie quotidienne : en garderie, il y a souvent beaucoup de jouets et peu d'objets de la vie quotidienne. Or, durant le jeu, l'enfant s'inspire prioritairement des événements de la vie quotidienne et de l'activité des adultes, ainsi il faut être attentif à intégrer ce type d'objets ou à emmener les enfants observer des scènes de la vie quotidienne;
 - des objets non-déterminés : c'est au travers du jeu que l'enfant décide de son utilisation;
 - des jouets de types « figurines »;
 - des livres.
- **l'accessibilité aux jeux** :
 - l'âge des enfants, leurs compétences, ainsi que la grande connaissance que le personnel éducatif a de chaque enfant, vont lui permettre de définir quel type de jeux est en accès libre ou pas;
 - afin de soutenir le jeu en garderie où le risque est la profusion de jouets, le personnel éducatif mène une réflexion sur quels types de jeux restent toujours à disposition de l'enfant et quels autres sont proposés en tournus. Il gère aussi la quantité de matériel à jouer à disposition;

- le personnel éducatif réfléchit au quotidien à trouver des stratégies pour favoriser l'envie de jouer: elle pense les tournus des jeux sur la journée, les rangements, la préparation de la salle et la mise en situation des objets.

Le rôle du personnel éducatif pendant l'activité autonome

Son rôle principal est de réfléchir et de mettre en place les conditions qui favorisent l'activité autonome de l'enfant. L'équipe éducative ne doit jamais être indispensable au jeu de l'enfant.

Durant le jeu, l'adulte est présent dans l'espace. Il est un soutien au jeu et peut y participer en fonction des besoins des enfants avec une distance variable :

- être un-e auxiliaire du jeu, c'est-à-dire qu'il fournit jeux et objets nécessaires à l'enfant et répond à sa demande si besoin ;
- ne pas intervenir directement durant le jeu de l'enfant et attendre l'issue de l'initiative de ce dernier ;
- ne jouer avec les enfants qu'en fonction de leurs demandes et/ou besoins. Dans ce cas, ne pas prendre pas une position de leader, cette place doit toujours être occupée par un enfant.

La trace

Fonction de la pose de la trace

Dès que son développement psychomoteur le permet, l'enfant éprouve un besoin fondamental de déposer une « trace ». Cette pose de la trace est à l'origine de toutes les formes de dessins puis d'écriture qu'il développera par la suite. La pose de la trace est un besoin organique comme l'apprentissage de la marche ou de la parole et fait partie de l'évolution individuelle de chaque enfant. A mesure que l'enfant grandit, sa trace s'élabore et se complexifie comme dans les autres domaines de son développement.

C'est par la répétition quotidienne que l'enfant développe sa compétence à tracer.

Quand il trace, l'enfant peut agir par lui-même avec un outil sur un support et en avoir une preuve visuelle. Cela l'aide à développer sa confiance en lui, sa maîtrise sur le monde.

C'est un moyen pour lui d'exprimer son intériorité aussitôt qu'il en a les compétences techniques.

Sous cette appellation, nous englobons toutes les manifestations dites « créatives » des enfants qu'ils initient et accomplissent entièrement par eux-mêmes, grâce au matériel qui leur est proposé en accès libre. Le choix de ce matériel se fait en fonction du développement psychomoteur des enfants et de leur capacité à l'utiliser par eux-mêmes, sans intervention « technique » de l'adulte.

Le personnel éducatif du CVE de Cour a pris conscience que la pose de la trace est partie intégrante de l'activité autonome et qu'elle se manifeste chez tous les enfants, au même titre que les autres apprentissages. Nous avons observé que, quand les conditions nécessaires sont réunies pour que les enfants puissent être autonomes dans leur choix d'activités, ils posent leur trace de façon régulière et répétitive dans un mouvement évolutif de complexification. Ils ne destinent leurs productions à personne, ils agissent pour et par eux-mêmes, par besoin de grandir et d'appréhender le monde qui les entoure à travers leurs compétences.

Conditions nécessaires à la manifestation de la pose de la trace

- un lieu mettant l'enfant à l'abri des pressions et des influences ;
- la présence des autres, non pas en tant que spectateurs mais comme compagnons de jeu ;
- la présence d'un adulte ne faisant pas figure de référence, ni de récepteur.

L'aménagement pour la pose de la trace

Le territoire de la créativité s'insère dans l'aménagement global des salles et côtoie ceux dévolus aux jeux.

- **L'espace** : le matériel de créativité est proposé en accès libre afin que les enfants puissent l'utiliser par eux-mêmes, sans l'aide (ou le moins possible) de l'adulte. Selon l'âge et les besoins du groupe, un espace fixe est consacré, dans chaque salle, pour la pose de la trace. Celui-ci s'insère dans l'aménagement global et complète ceux dévolus aux jeux.
- **Le temps** : la créativité, la trace, font partie intégrante du moment consacré à l'activité autonome. Les enfants y consacrent le temps dont ils ont besoin pour la pose de la trace.

Les outils de la trace

Le personnel éducatif veille à aménager leurs salles en fonction des besoins des enfants à pouvoir poser leur trace :

- supports : feuilles de papier de formats différents, tableaux noirs, ardoises, etc. ;
- outils : crayons, stylos feutres, craies, peintures et pinceaux, etc. ;
- tout autre matériel permettant d'exprimer la créativité : ciseaux, colles, scotch, etc.

Le choix du matériel se fait en fonction de l'âge des enfants et s'adapte à mesure que leurs compétences augmentent. Chaque groupe réfléchit régulièrement à l'adéquation du matériel mis à disposition des enfants.

Le rôle du personnel éducatif pendant la pose de la trace

Etant intégrée dans l'activité autonome, la posture du personnel éducatif est la même que pour les autres activités auto-initiées des enfants :

- veiller à ce que le matériel mis à disposition soit utilisable, bien présenté, et entretenu ;

- « éliminer les causes de préjugés. Accueillir la trace sans jugement, sans croire qu'elle contient un message à décrypter, avec respect » (Stern, 2011, pp. 35-43). Ne pas émettre de jugement de qualité esthétique sur les productions de l'enfant, commenter plutôt son implication, ses efforts. Ritualiser ce qui sera fait de la production ;
- être présent et soutenant auprès de l'enfant et n'intervenir que quand il demande de l'aide ou se trouve en difficulté qu'il n'arrive pas à surmonter par lui-même.

Le mouvement

Fonction du mouvement

Le développement moteur varie considérablement d'un enfant à l'autre. Comme pour d'autres aspects, la force, l'agilité et la qualité de la coordination motrice sont relatives à une combinaison de plusieurs facteurs, notamment le rythme de la maturation développementale, les caractéristiques héréditaires (la morphologie de l'enfant, son tonus de base), la connaissance qu'il a de son corps, la clarté de son projet moteur (ses intentions), la manière dont l'enfant vit son corps (lié à l'estime de soi).

L'enfant bouge pour apprendre à bouger :

- bouger est un besoin physiologique de base pour le système neuromusculaire ;
- pour avoir des sensations, il faut bouger ;
- grâce aux expériences sensorielles et motrices répétées, la motricité se précise et s'adapte ;
- refaire, refaire, refaire - l'enfant y trouve du sens, c'est rassurant ;
- au travers de ses sens et de ses actions, le jeune enfant peut se situer spatialement. Il peut apprendre comment le monde est construit ;
- il invente des mouvements pour le plaisir sensoriel (tourner, tomber, etc.) ;
- les expériences sensorielles permettent au cerveau d'intégrer et de coordonner divers types de sensations.

L'enfant bouge pour connaître le monde :

- découvrir : comment son corps réagit sur le monde ;
- en bougeant, il explore, expérimente, invente : l'action et l'intelligence sont liées. L'activité intellectuelle prend ses sources dans l'activité corporelle de l'enfant.

L'enfant bouge pour communiquer avec les autres :

- le corps permet d'entrer en relation avec ses pairs et les adultes.

L'enfant bouge pour la construction de la confiance en lui :

- plus l'enfant développe sa coordination et son agilité, plus il ose expérimenter des nouveautés, plus il a du plaisir ;
- c'est un bagage qui lui facilite l'apprentissage pendant toute sa vie ;
- tout cela contribue à sa socialisation.

Le mouvement ... :

- ... participe également au bien-être psychique et affectif des enfants ;
- ... renforce les muscles et les os ;

- ... contribue à réduire les accidents ;
- ... favorise le fonctionnement du système cardiovasculaire ;
- ... permet de maintenir/obtenir un poids corporel sain.

C'est le propre des jeunes enfants de vouloir courir, grimper, sauter ou s'exercer à garder l'équilibre. C'est la façon intuitive qu'ils ont d'apprendre à connaître leur corps et maîtriser leur environnement. Les enfants développent leur habilité motrice à leur rythme, ils sont curieux et explorent leur environnement, ils recherchent les défis physiques et y prennent plaisir, ils persévèrent malgré les échecs. Il est donc important de réfléchir, pour chaque tranche d'âge, à ce qui dans l'environnement et dans l'attitude des professionnel-le-s, permet aux enfants de satisfaire leur besoin de mouvement et de construire la confiance en leur capacité motrice.

L'aménagement pour favoriser la manifestation du mouvement

La liberté motrice signifie : «Permettre à l'enfant, à tout âge, de découvrir, d'essayer, d'expérimenter, d'exercer, puis de garder ou d'abandonner toutes formes de mouvement dont il a l'idée au cours de son activité autonome» (Szanto-Federer, 1998, pp.18-20).

Au CVE de Cour, nous sommes conscient-e-s de l'importance du mouvement pour les enfants aussi bien en termes d'exploration que de prévention. Nous avons pensé l'environnement favorisant l'activité motrice des enfants.

Nous proposons donc pour les groupes de chaque tranche d'âge un espace où les enfants ont à leur disposition du matériel qu'ils peuvent bouger eux-mêmes, qu'ils peuvent changer, varier. Ils ont la possibilité de construire eux-mêmes leurs activités motrices.

Le matériel qui favorise la manifestation du mouvement

Le matériel à disposition offre aux enfants des expériences de mouvements variés comme : grimper, rester en équilibre, lancer, se balancer, sauter, tomber, glisser, courir, rouler, utiliser sa force, chercher des situations à risque et les surmonter.

Les matériaux que les enfants peuvent déplacer, bouger, changer restent intéressants pendant de longues périodes, leur permettent d'être eux-mêmes créatifs et inventifs. Il nous semble important de montrer aux enfants qu'ils peuvent très bien jouer avec du matériel simple en utilisant leur propre imagination et créativité.

Posture des professionnel-le-s face à l'activité motrice des enfants

D'un point de vue théorique, il est important, d'être conscient-e que, par la réussite, l'enfant prend confiance en lui, ose plus et devient performant. Il s'agit d'une auto-motivation. La richesse de l'expérimentation de l'enfant dépend de la quantité et de la qualité des stimulations qui lui sont présentées. Le surdosage a un effet négatif tout comme l'inadéquation entre la difficulté de l'acte à réaliser et la compétence du moment. L'exercice prématuré de certaines fonctions représente une perte de temps; il peut même être nuisible, dans la mesure où l'enfant forcé de faire tel ou tel exercice est dérangé et empêché d'exercer ce qui correspond mieux à son degré de maturation.

Voici les attitudes qui ont été réfléchies par les professionnel-le-s du CVE de Cour pour soutenir l'enfant dans ses activités motrices :

- inviter l'enfant à faire des expériences positives ;
- par l'observation, connaître bien l'enfant et son stade de développement ;
- nommer et valoriser les expériences motrices ;
- montrer de l'intérêt pour les progrès dans l'exercice et l'acquisition d'habiletés psychomotrices ;
- proposer des explorations adaptées et adapter l'espace pour que l'enfant ne soit pas en échec ;
- ne pas initier l'enfant à faire un mouvement qu'il ne saurait pas faire avec aisance ;
- Donner du temps et de l'espace pour la découverte de son corps ; des perceptions à l'intérieur et à l'extérieur de son corps ;
- assurer une présence sécurisante physiquement et affectivement ;
- proposer un espace de mouvement sécurisé, l'enfant doit pouvoir évaluer les risques ;
- se laisser surprendre, avoir confiance dans les compétences motrices des enfants et leur évaluation des risques ;
- encourager la conscience de la sécurité chez les enfants en parlant avec eux de certaines situations, de certains risques.

Les enfants peuvent acquérir de plus en plus d'assurance dans le mouvement. Ils apprennent à connaître des matériaux divers, à gérer les risques et peuvent se mouvoir ensemble avec d'autres enfants. Nous voulons donner aux enfants la possibilité d'expérimenter plusieurs niveaux de risques dans nos espaces de mouvement : des activités pour lesquelles le risque est considéré comme bas et contrôlable, que les enfants peuvent faire sans difficulté et des activités dans «une zone d'apprentissage» pendant lesquelles les enfants sont invités de manière contrôlée à quitter la zone de confort et à prendre un risque calculé.

Les sorties

Au CVE de Cour, l'équipe est convaincue des bienfaits des sorties en plein air pour les enfants, raison pour laquelle les professionnel-le-s les proposent quotidiennement. A l'extérieur, par exemple sur une place de jeux, dans un parc, dans une forêt ou au bord du lac, nous donnons du temps aux enfants afin de leur laisser découvrir et explorer par eux-mêmes l'environnement qui les entoure.

Bibliographie

- Caffari-Viallon, R. 1991. *Pour que les enfants jouent*. Lausanne : EESP
- David, M. ; Appell, G. 2011. *Lóczy ou le maternage insolite*. Toulouse : Erès.
- Rakoczy, A. 2009. Power point sur l'activité autonome
- Stern, A. 2005. *Heureux comme un enfant qui peint*. Monaco : Editions du Rocher
- Stern, A. 2011. *Le Jeu de peindre*. Arles : Actes sud.
- Stern, A. Non daté. www.arnostern.com (consulté en avril 2012)
- Szanto-Federer, A. 1998. Se mouvoir en liberté. *Métiers de la petite enfance*, 36.

Annexes

Liste des annexes

- Annexe 1 : L'activité autonome, projet éducatif initial
- Annexe 2 : Grille de recensement des activités des enfants (nursery)
- Annexe 3 : Grille de recensement des activités des enfants (trotteurs lune)
- Annexe 4 : Grille de recensement des activités des enfants (trotteurs étoile)
- Annexe 5 : Grille de recensement des activités des enfants (moyens bleus)
- Annexe 6 : Grille de recensement des activités des enfants (moyens jaunes)
- Annexe 7 : Grille de recensement des activités des enfants (écoliers)
- Annexe 8 : Questionnaire
- Annexe 9 : Projet éducatif sur le thème du mouvement

Annexe 1



PROJET EDUCATIF L'activité autonome

Les fonctions du jeu

L'enfant utilise la plus grande partie de son activité autonome au jeu. Le jeu peut être considéré comme le travail de l'enfant, c'est sa principale activité. Il est à respecter comme **un besoin fondamental**, car il soutient son développement. Le jeu remplit un grand nombre de fonctions :

- Il est une source de plaisir, de découverte, d'expérimentation et d'apprentissage. Il permet à l'enfant de vivre des expériences qui soutiennent son développement affectif, émotionnel, social, cognitif, moteur et langagier. Il y découvre aussi les risques et les conséquences qu'il implique.
- Pour apprendre à connaître les objets, l'enfant doit pouvoir les manipuler et les expérimenter avec tous ses sens. C'est cette connaissance sensorielle qui permet à l'enfant, dans une étape plus complexe, de développer une représentation de l'objet.
- C'est un premier espace de socialisation : à partir du moment où les enfants jouent ensemble, ils doivent apprendre à collaborer, à se mettre d'accord sur la répartition des rôles et à définir des règles communes.
- C'est un espace de gestion des émotions : il permet à l'enfant de revivre des situations difficiles et angoissantes en les répétant, tout en y expérimentant une meilleure gestion de ses émotions.
- Il permet à l'enfant d'accepter et d'intégrer les règles et les limites : durant le jeu, l'enfant peut devenir à son tour maître des règles qu'il impose à l'autre ou aux objets, sans conséquences négatives pour lui (pour pouvoir accepter une règle posée par l'adulte, il faut pouvoir expérimenter son contraire).

Les types de jeux

Les EDE veillent à offrir aux enfants différents types de jeux, en fonction de l'âge et des besoins de chacun.

- **Le jeu sensorimoteur** : permet de faire appel aux sens et à la motricité globale de l'enfant. Il permet d'exercer et de répéter un mouvement, une sensation.

- **Le jeu de disparition-apparition** : permet de jouer le sentiment d'abandon et de perte tout en rassurant l'enfant qui expérimente la permanence de l'objet. Il a donc une fonction de répétition et d'élaboration de l'angoisse de séparation.
- **Le jeu symbolique** : permet le développement émotionnel et psychique de l'enfant qui répète des événements de la vie quotidienne ou de son imagination afin de pouvoir les comprendre et les apprivoiser. Il a une fonction de décharge psychique des émotions.
- **Le jeu de construction ou d'assemblage** : permet à l'enfant d'entraîner la catégorisation du monde qui l'entoure. Il favorise aussi l'organisation spatiale, la coordination et la persévérance.
- **Le jeu de motricité fine** : permet d'entraîner des mouvements de précision et de préhension.
- **Le jeu d'association et de d'observation** : permet à l'enfant l'identification des objets familiers, le développement de son imagination et de son vocabulaire.
- **Le jeu de règle** : permet de développer la capacité de réflexion, grâce à des règles simples qui se complexifient avec le temps. Il favorise la négociation, la concentration, la mémoire et la socialisation.

L'aménagement pour le jeu

Le jeu est par essence spontané. Un adulte ne peut pas obliger un enfant qui n'en a pas le désir, à jouer. Raymonde Caffari défend cette idée et parle de « porter le jeu dans sa tête », c'est-à-dire que l'équipe éducative a une tellement grande conviction de l'importance et de l'apport que représente le jeu pour l'enfant qu'elle en limite au maximum les soi-disant bonnes raisons d'y intervenir. De plus, l'enfant éprouve la satisfaction que son activité est reconnue et approuvée.

Le travail de l'équipe éducative consiste alors à créer les conditions qui favorisent le jeu, qui lui permettent de durer dans le temps et qui soutiennent les compétences ludiques de l'enfant. Les conditions qui favorisent le jeu dépendent de différentes variantes :

- **L'espace** : l'équipe éducative crée des espaces sécurisés dans lesquels les enfants peuvent évoluer en liberté; elle sépare les espaces de jeu afin d'en définir des territoires de jeu différenciés (coin symbolique, coin motricité, jeu de table, etc.); quand un territoire a pu être délimité pour un jeu, l'accès à ce territoire doit être respecté par les autres enfants et par l'équipe éducative; la présence de l'équipe éducative dans l'espace est nécessaire afin de garantir la sécurité affective et pour permettre à l'enfant de venir établir le contact avec elle quand il en a besoin.

- **Le temps** : la durée du jeu de l'enfant augmente de façon significative avec son âge, donc plus l'enfant grandit plus il aura besoin de temps pour jouer. L'équipe éducative structure le temps de la journée par des rituels qui permettent à l'enfant de se repérer et ainsi d'identifier dans la journée les moments durant lesquels il peut s'adonner librement à ses jeux.
- **Les interruptions** : elles sont l'ennemi du jeu. L'enfant qui expérimente des interruptions répétées peut désinvestir le jeu afin de ne pas subir la gêne d'être interrompu. L'équipe éducative met en place des rituels qui permettent à l'enfant de se préparer à arrêter son jeu.
- **Les jouets et objets** : différents types de jouets et d'objets peuvent être mis à disposition des enfants :
 - des jouets qui permettent de faire semblant;
 - des objets de la vie quotidienne : en garderie, il y a souvent beaucoup de jouets et peu d'objets de la vie quotidienne. Or, durant le jeu, l'enfant s'inspire prioritairement des événements de la vie quotidienne et de l'activité des adultes, ainsi il faut être attentif à intégrer ce type d'objets ou à emmener les enfants observer des scènes de la vie quotidienne;
 - des objets non-déterminés : c'est au travers du jeu que l'enfant décide de son utilisation;
 - des jouets de types « figurines »;
 - des livres.
- **L'accessibilité aux jeux** :
 - l'âge des enfants, leurs compétences, ainsi que la grande connaissance que l'a de chaque enfant qu'elle prend en charge, vont lui permettre de définir quel type de jeux est en accès libre ou pas;
 - afin de soutenir le jeu en garderie où le risque est la profusion de jouets, il faut mener une réflexion sur quels types de jeux restent toujours à disposition de l'enfant et quels autres sont proposés par l'équipe éducative par des tournus. Elle gère aussi la quantité de jouets à disposition;
 - l'équipe éducative réfléchit au quotidien à trouver des stratégies pour donner envie à l'enfant de jouer: elle pense les tournus des jeux sur la journée, les rangements, la préparation de la salle et la mise en situation des objets.

L'activité autonome et l'activité proposée

L'un des objectifs éducatifs du CVE de Cour est de garantir et de valoriser **l'activité autonome** et l'expérimentation de l'enfant. Par activité autonome nous entendons toute activité que l'enfant met en place de sa propre initiative et qui peut s'exprimer à tout moment de la journée.

Le jeu spontané a donc une place privilégiée au CVE de Cour. Il a été très bien défini par Raymonde Caffari : «c'est celui qui naît de l'initiative d'un ou plusieurs enfants, qui est conduit par eux et interrompu lorsqu'ils en ont épuisé l'intérêt ». Il est orienté par le plaisir et l'envie d'agir. Il n'est pas un passe-temps offert aux enfants lorsque l'équipe éducative n'a rien de mieux à leur proposer. Il a une réelle fonction constructive pour l'enfant car il lui permet de découvrir par lui-même ses propres compétences. L'enfant qui obtient un résultat grâce à son activité, développe un tout autre savoir et confiance en lui que l'enfant à qui on donne ou aide à trouver la solution.

Nous pouvons définir un certain nombre **d'avantages à l'activité autonome** :

- Elle s'ajuste parfaitement au besoin réel de l'enfant : l'enfant choisit son activité en fonction de son niveau de développement et de son intérêt ici et maintenant, la durée et l'intensité qu'il met dans son activité dépend de ses compétences individuelles.
- Elle ne conduit pas l'enfant à l'échec puisque dans le cas où ce dernier tente une expérimentation qui dépasse ses compétences actuelles, il réoriente son activité pour la mener là où il le désire.
- Un enfant autonome dans le choix de ses jeux n'a pas besoin que l'équipe éducative anime son jeu ou ses activités. L'enfant n'est donc pas tributaire d'une intervention extérieure qui, de plus en collectivité, dépend souvent de contraintes organisationnelles.
- Durant l'activité autonome de l'enfant, l'équipe éducative est libérée du souci d'animer le groupe d'enfants. Elle peut dès lors se centrer sur sa responsabilité première qui est d'établir une relation stable et chaleureuse avec chacun des enfants dont elle s'occupe. Par la réciproque, l'enfant peut dès lors bénéficier de moments privilégiés avec l'équipe éducative selon ses besoins.

L'activité proposée par l'adulte est un frein au développement de l'activité autonome de l'enfant :

- Une journée-type est très organisée dans le temps et régulièrement interrompue par des actes de la vie quotidienne qui prennent du temps sur le jeu, raison pour laquelle les temps dits « d'activité » doivent privilégier le jeu spontané. Si ces temps d'activité sont trop régulièrement utilisés pour proposer des activités, l'enfant n'a plus de temps pour son activité autonome et risque de ne plus y montrer d'intérêt.
- Le rythme de développement étant très différent d'un-e enfant à l'autre, ils ne vont pas avoir tous les mêmes compétences et le même rythme, ainsi l'attente devient inévitable. Ceci implique pour l'équipe éducative de devoir poser un grand nombre de règles qui sont souvent abstraites pour l'enfant et donc difficiles à respecter.

- Compte tenu de ces différences de rythme, l'activité proposée ne peut correspondre aux compétences de chaque enfant; ainsi l'enfant qui ne parvient pas encore à remplir la consigne est aidé par l'adulte : ce comportement de guidance ne soutient pas l'autonomie de l'enfant, car ce dernier qui est mis face à un sentiment d'échec, va avoir tendance à ne pas expérimenter, tâtonner, essayer par lui-même, mais à demander rapidement l'aide de l'adulte.

L'équipe éducative a réfléchi et s'est mise d'accord sur **les conditions minimales** et la réflexion à mener pour qu'une activité puisse être proposée par l'adulte :

- L'activité proposée doit répondre et soutenir l'intérêt de l'enfant.
- Elle doit permettre à l'enfant de prendre des initiatives et d'exprimer ses choix.
- Elle n'est en aucun cas obligatoire pour tous les enfants. Ceci implique que l'équipe éducative doit penser aux enfants qui n'ont pas le désir d'y participer.
- C'est une observation fine du groupe d'enfants qui permet de la réfléchir en équipe et aide à définir à qui et à quoi elle sert (ou pas).

Les sorties font exception dans le sens où elles sont proposées par l'équipe éducative et sont encadrées par des règles strictes (en trajet, sur les places de jeux, etc.) liées à la sécurité des enfants. L'équipe est convaincue des bienfaits des sorties en plein air pour les enfants. Il est bon pour la santé de ces derniers de s'aérer, de jouer dehors, de pouvoir courir, crier, sauter, grimper. C'est aussi l'occasion de leur permettre de découvrir les règles liées aux trajets en ville et de prendre du temps pour leur montrer la vie quotidienne en dehors du CVE. L'équipe éducative veille à assurer, lors des sorties, des moments durant lesquels l'enfant peut jouer de sa propre initiative.

Le jardin privatif des Plaines est dédié au CVE et peut aussi être l'occasion de rencontres (fratries, équipes éducatives).

Le rôle du personnel éducatif pendant le jeu spontané

Son rôle principal est de réfléchir et de mettre en place les conditions qui favorisent l'activité autonome de l'enfant. L'équipe éducative ne doit jamais être indispensable au jeu de l'enfant.

Durant le jeu, l'équipe éducative est présente dans l'espace. Elle doit se concevoir comme une aide au jeu et peut y participer en fonction des besoins des enfants avec une distance variable :

- Elle est une auxiliaire du jeu, c'est-à-dire qu'elle fournit jeux et objets nécessaires à l'enfant et répond à sa demande si besoin.
- Elle n'intervient pas directement durant le jeu de l'enfant et attend l'issue de l'initiative de ce dernier.

- Elle peut jouer avec les enfants en fonction de leurs demandes et/ou besoins. Dans ce cas, elle ne prend pas une position de leader, cette place doit toujours être occupée par un enfant.

Cette posture non interventionniste de l'équipe éducative n'est pas chose facile. Ceci n'implique en aucun cas que l'équipe éducative se désintéresse de l'activité de l'enfant, bien au contraire : sa disponibilité et son intérêt pour l'activité de l'enfant aide ce dernier à grandir car il expérimente l'importance que son activité a aux yeux de l'équipe éducative et de la valeur réelle de son jeu spontané.

Ainsi, le corollaire indispensable au soutien et à la réussite de l'activité autonome de l'enfant est une posture d'**observatrice active** de l'équipe éducative, pendant le jeu de l'enfant. Cette posture permet à l'équipe éducative de considérer et de donner de l'importance à l'activité de l'enfant. Elle permet aussi de développer une excellente connaissance pour chacun des enfants dont elle s'occupe et peut soutenir et reconnaître à travers la verbalisation, les compétences mobilisées, les acquisitions nouvelles, la persévérance, les découvertes réalisées par chaque enfant, mais aussi les échecs et les difficultés.