

Table des matières

1	Introduction.....	1
1.1	Thématique	1
1.2	Problématique.....	2
1.2.1	Intérêt présenté par la recherche.....	2
1.2.2	Méthode de recherche	3
1.3	Question de recherche	3
2	Développement.....	4
2.1	Concepts théoriques	4
2.1.1	Le développement de l'enfant de un à trois ans	5
2.1.2	Rôle de l'EDE	7
2.1.3	Besoins de l'enfant	8
2.2	Le jeu.....	10
2.2.1	Les différentes composantes de la personnalité encouragées par le jeu	10
2.2.2	Types de jeux	11
2.2.3	Le jeu est-il éducatif ?.....	12
2.2.4	Rôle de l'EDE dans le jeu.....	13
2.3	Caractéristiques d'un environnement stimulant.....	15
2.3.1	La nature.....	15
2.3.2	L'adéquation environnementale	16
2.3.3	Le Closlieu	18
2.4	La pédagogie Montessori	19
2.4.1	La méthode Montessori.....	19
2.4.2	L'environnement selon Montessori.....	20
2.5	Terrain.....	21
	Extrait synthétique des entretiens	22
2.6	Analyse.....	26
	Mise en relation de la partie terrain avec les données théoriques.....	26
3	Conclusion	30
3.1	Synthèse des données traitées	30
3.2	Retour sur la question de recherche	31
3.3	Limites du travail	32
3.4	Perspectives et pistes d'actions	33
3.5	Remarques finales	33
4	Références bibliographiques	35

1 Introduction

1.1 Thématique

Le but de tout parent est de fournir les meilleures conditions affectives et environnementales afin que leur enfant s'épanouisse et se développe dans de bonnes dispositions. Seulement voilà, la limite est parfois mince entre une stimulation adéquate, excessive ou insuffisante. Le risque est grand d'entrer dans une spirale de surstimulation aussi néfaste pour l'enfant que l'inverse.

Auparavant, on attendait que l'enfant grandisse physiquement, qu'il devienne "grand", pour lui inculquer des notions dites éducatives. La plupart du temps, la mère s'occupait de le nourrir physiologiquement jusqu'à ce que d'autres institutions prennent le relais psychologiquement.

De nos jours, on assiste à une course éducative pour donner un maximum de chances à l'enfant de réussir dans sa vie. Si l'intention est louable, la manière l'est parfois moins. En effet, certains parents pensent que le bien de leur enfant passe par une occupation optimale du temps de ce dernier. En le surchargeant d'activités, ils pensent que celui-ci apprendra plus et plus vite. Ne lui laissant pas le temps d'acquérir ses compétences par lui-même, ils lui montrent comment faire ou, pire encore, font à sa place.

Actuellement, le nombre moyen d'enfant par femme en Suisse est de 1,52 (Office fédéral de la statistique, 2017, naissances et décès). Ce taux relativement bas implique que chaque parent se mette une pression parfois assez forte pour son éducation. La tendance est d'inculquer le plus de connaissances possibles et de plus en plus tôt. Cependant, cela ne garantit d'aucune façon que la courbe de son développement sera au-dessus de la moyenne. En effet, Einstein ne parla-t-il pas de manière correcte qu'à l'âge de neuf ans ?

Dans les magasins, on voit quantité de jouets dits éducatifs pour des enfants de tout âge. Cela reflète l'engouement actuel quant à la volonté parentale d'éveiller le plus précocement les sens de leur enfant. A notre époque, le jeu sans but concret d'apprentissage n'a que peu de place dans le quotidien des enfants. J'entends par là un jeu spontané, qui prendrait sa source dans l'instant présent. Un jeu déclenché par l'envie du moment ou un objet qui rappellerait une situation vécue ; juste se laisser guider par le désir de s'amuser. Dans la revue *Enfances & psy* n° 43 (2017), le psychiatre Patrice Heurre dans son article *Le besoin de jouer* y voit une possible relation avec l'augmentation de différents troubles, comme celui de l'attention. Le jeu collectif est remplacé par des jeux individuels, considérés comme plus éducatifs, et l'attention à l'autre n'est plus mise en avant (p. 96).

Voici dans le sens de cette réflexion un passage de son analyse sur ce sujet :

Dès les débuts de la vie, bon nombre de parents bien attentionnés estiment, sur la base des informations qu'ils captent dans l'air du temps, qu'il importe de solliciter et de stimuler l'enfant le plus tôt possible afin de le préparer au mieux à un avenir inquiétant où il sera en compétition avec les autres pour survivre. Il faut donc apprendre beaucoup et vite. C'est dans ces conditions que des berceaux se trouvent remplis de jouets à haute valeur technologique destinés au développement précoce des compétences des bébés et stimulant la vue, l'audition, le toucher...

(p. 95)

La société actuelle est dans une spirale compétitive dans laquelle le "faire" prend le dessus sur "l'être", alors que la plupart des pédagogies prônent une construction de la personnalité avant tout. C'est dans ce contexte paradoxal que nous exerçons notre profession d'éducateur. En examinant les résultats de recherches récentes, je vais essayer de comprendre les raisons de cette tendance et ses conséquences sur les enfants d'âge préscolaire.

Le processus 2 du PEC notifie *Soutenir le développement de l'enfant dans sa globalité*. J'ai la responsabilité de leur apporter un milieu stimulant et essentiellement ludique. Les recherches que j'ai entreprises pour répondre à mon questionnement vont me servir tout au long de mon parcours professionnel et m'aider ainsi à fournir des interventions socio-éducatives de qualité.

En tant que professionnel de l'enfance, l'aspect de l'environnement me paraît fondamental d'être abordé. Comment mettre en place un contexte stimulant en structure d'accueil tout en veillant au plaisir des enfants ? Je m'interroge aussi sur la quantité de stimulations à apporter à un enfant dans le cadre de ma profession. Comment aborder la thématique du jeu en tant qu'EDE ? Quels pièges à éviter dans l'encadrement ou dans l'accompagnement du jeu ? Comment préserver le plaisir de l'enfant tout en lui permettant de vivre des expériences utiles à sa progression ? Quel type d'activité proposer à l'enfant ? Est-ce que les activités dirigées sont profitables dès cette période de l'enfance ou faut-il privilégier les jeux libres ? Quel type d'environnement éveille le plus favorablement l'enfant entre 18 et 36 mois ?

1.2 Problématique

La thématique de mon travail de mémoire m'implique quotidiennement sur mon lieu de travail. Sur l'aspect de leur développement, les enfants présentent des différences parfois marquées entre eux. De ce fait, je m'interroge. Comment proposer un environnement stimulant pour chacun tout en respectant leur rythme individuel ?

En tant qu'EDE, je fais partie de l'entourage proche de l'enfant. J'ai donc une influence directe sur son développement. Comme en témoigne un article publié sur le site *enfant-encyclopédie.com* :

Chez l'enfant, les environnements caractérisés par le soin, la stabilité et le soutien aident à édifier les bases solides du développement cérébral, de la santé à long terme, de l'apprentissage et des développements sociaux et émotionnels. Les relations avec les adultes (parents, grands-parents, gardiennes, enseignants et bien plus) sont au cœur de ces environnements. (Encyclopédie sur le développement de jeunes enfants, 2017, Epigénétique)

Par ailleurs, comme l'affirment Wustmann Seiler, C. & Simoni H. (2012) dans le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*, « l'éducation et l'accueil représentent la participation des adultes à la formation et au développement des enfants en bas âge » (p. 12). Notre implication dans l'éveil de futurs adultes responsables est donc évidente et me tient particulièrement à cœur. C'est une des raisons m'ayant conduit à devenir éducateur de l'enfance. Par ailleurs, contribuer au processus d'évolution de ceux-ci est passionnant et constitue une source de motivation intarissable.

L'enfant apprend à son rythme. Il est vrai que certains le font plus vite que d'autres ; cependant, une saine stimulation n'est pas nécessairement précoce, et inversement. Aujourd'hui, je pense que le plaisir est une variable impérative pour que le développement soit positif chez l'enfant. Néanmoins, il en est d'autres entrant en ligne de compte et, grâce à ce travail, j'aurai des éléments tangibles à ajouter dans ma boîte à outils de professionnel de l'enfance.

1.2.1 Intérêt présenté par la recherche

Les recherches que je vais entreprendre vont m'apporter des connaissances importantes, tant au niveau théorique que pratique. Cela va m'aider à proposer un environnement d'une qualité que je qualifierais de professionnelle. J'estime qu'en tant qu'EDE¹, je me dois de fournir un service de haute valeur éducative.

Nous avons, en structure d'accueil extra-familiale, une notion de partenariat avec les parents. C'est une responsabilité importante d'accueillir un enfant d'une famille. Nos prestations doivent donc être en relation avec la confiance que l'on nous accorde.

¹ Educateur, trice de l'enfance. Tout au long de ce travail, j'utiliserai ce terme au masculin.

Voici les principales notions que je souhaite approfondir grâce à ce travail :

- Prendre connaissance des résultats de recherches récentes sur un environnement stimulant de qualité afin de le mettre en place au quotidien.
- Progresser dans mon savoir-être afin d'accompagner au mieux les enfants dans leurs apprentissages.
- Perfectionner mon savoir-faire afin d'amener des situations enrichissantes pour les enfants.
- Approfondir mes connaissances sur le sujet de la stimulation pour des enfants d'âge préscolaire.
- Sensibiliser mon entourage, tant privé que professionnel, sur les effets d'une stimulation appropriée.

1.2.2 Méthode de recherche

J'ai commencé par me plonger dans la littérature traitant des environnements stimulants pour des enfants d'âge préscolaire. J'ai lu ce que divers auteurs préconisent pour éveiller au mieux leurs facultés, que ce soit dans le jeu ou par différents types d'activités. J'ai également découvert comment un milieu riche comme la nature influe positivement sur le développement des enfants en stimulant leurs sens. J'ai approfondi mes connaissances sur la pédagogie Montessori en lisant différents ouvrages sur ces spécificités. Au fil de mes recherches, j'ai ainsi bénéficié de points de vue distincts et d'une quantité de matière à synthétiser afin de rédiger la partie théorique de mon mémoire.

Pour la partie "terrain" de mon travail, je suis allé à la rencontre de structures ayant attiré mon intérêt par leur mise en place d'un contexte éducatif approfondi. J'ai découvert comment les professionnels avec des pédagogies spécifiques mettent en place et pensent leur environnement au quotidien. J'ai constaté que les responsables de structures, qui m'ont accueilli et ont aimablement répondu à mes questions, ont une réflexion poussée concernant l'aménagement de leur espace ; celui-ci faisant l'objet d'une démarche didactique planifiée et organisée. Ces entretiens m'ont permis de recueillir des données sur des savoir-faire variés et ainsi de les analyser conjointement.

J'ai utilisé une méthode qualitative, tant dans mon étude littéraire que dans la partie "terrain", pour analyser les données que j'ai récoltées et ainsi répondre à ma question de départ. Les directives reçues au moment de commencer ce travail m'ont laissé relativement libre concernant la façon de l'aborder. Certes, avec un cadre clair, des critères d'évaluation et des consignes méthodologiques précises, mais sur le fond, j'ai eu la chance de procéder comme je l'entendais. C'est pourquoi j'ai choisi de donner une orientation théorique à ce document.

J'ai ciblé mes recherches sur des enfants âgés de un à trois ans, car l'aménagement d'un environnement en structure d'accueil collective diffère passablement selon leur tranche d'âge. J'ai par ailleurs eu la possibilité de tester pratiquement des techniques que j'ai découvertes, car j'ai accompli ma formation dans un groupe similaire.

Mon référent thématique, grâce à ces précieux conseils, m'a orienté sur un large choix de publications pertinentes. J'ai cependant dû faire des choix, car le temps à disposition pour ce travail n'était pas extensible.

1.3 Question de recherche

Comment, en tant qu'EDE, apporter un environnement stimulant de qualité aux enfants entre 18 et 36 mois ?

2 Développement

2.1 Concepts théoriques

Voici quelques concepts que je souhaite définir et qui vont constituer la base de mes recherches : l'environnement, la stimulation, la surstimulation et la soustimulation. Je vais également détailler le développement de l'enfant de un à trois ans selon différentes théories. Je vais aussi spécifier le rôle de l'EDE selon différents préceptes.

➤ L'environnement :

Voici la définition de l'environnement telle qu'elle est proposée dans le dictionnaire *Le petit Robert* : « Ensemble des conditions naturelles (physiques, chimiques, biologiques) et culturelles (sociologiques) dans lesquelles les organismes vivants (en particulier l'homme) se développent ».

Odile Perino (2006) dans son ouvrage *Des espaces pour jouer : pourquoi les concevoir ?* identifie un environnement de qualité comme suit :

L'espace est le miroir de l'organisation : par son architecture, son aménagement, l'espace organisationnel reflète à la fois le fonctionnement de lieu ainsi que ses valeurs, ses règles. L'espace est un des langages dans lequel s'exprime la culture du lieu. Cette faculté de porter les valeurs et la culture du lieu s'exprime aussi dans la façon dont le personnel décode et interprète l'aménagement. Organiser le lieu de jeu revient donc à promouvoir des valeurs pour cette activité tout autant que les modes ou des savoir-être pour les utilisateurs. Le cadre fournit les premières clefs du lieu. On ne peut pas dissocier le comportement de l'environnement.

(p. 59-60)

Selon A. Spitz, l'environnement fait partie intégrante du développement de tous les êtres vivants. Il les associe ainsi dans son ouvrage *De la naissance à la parole : la première année de la vie* : « Développement : L'apparition de formes, de fonctions et de conduites qui sont le résultat d'un échange entre l'organisme d'une part, et l'environnement, l'entourage, le milieu intérieur et extérieur d'autre part. » (2012, p. 5)

➤ Stimuler :

La stimulation est définie comme *l'action de stimuler*. Je vais donc présenter la définition de stimuler telle qu'elle est proposée dans le dictionnaire *Le petit Robert* : « Augmenter l'énergie, l'activité de (qqn), inciter, inviter, pousser à faire qqch, encourager, exciter, motiver, accélérer, activer ».

➤ La surstimulation :

Marie Masson (2013) dans son fascicule à l'usage des professionnels de l'enfance *Un peu et pas trop vite* tente de clarifier le terme de surstimulation comme suit :

Il est difficile de donner une définition claire et simple de la surstimulation, tout d'abord parce que ce terme ne figure pas dans le dictionnaire ; ensuite parce que c'est un phénomène complexe à la croisée de l'individu et de son environnement. Néanmoins, sachant que stimuler c'est augmenter l'énergie, l'activité de quelqu'un, inciter, inviter, encourager, exciter, motiver..., nous envisagerons la surstimulation comme l'excès d'activation, d'excitation.

(p. 2)

➤ La soustimulation :

Le cadre de mon travail est la stimulation environnementale, mais celle-ci ne peut s'envisager sans l'établissement préalable d'un lien entre l'enfant et la personne s'occupant de lui. C'est pourquoi j'aimerais aborder la soustimulation en mettant en relation le côté affectif entre l'enfant et, par exemple, sa maman.

Je vais donc m'intéresser aux études menées par le psychiatre autrichien René Spitz. Il a observé des enfants dont le contact avec leur mère a été interrompu après les six premiers mois de leur

existence. Ceux-ci ont été placés en institution et ont reçu des soins, principalement physiologiques, par une infirmière. Ils ont donc subi une coupure de leurs relations affectives et ont manifesté une dégradation progressive marquante de leur état, tant physique que psychologique.

En effet, après un développement classique avec des comportements joyeux, ces enfants sont devenus passifs et pleurnicheurs fuyant pratiquement tout contact social. Au lieu de prendre du poids, ils en perdaient et souffraient d'insomnies récurrentes. Leur quotient de développement commençait à fléchir de manière significative. Cette symptomatologie ressemble aux démonstrations d'une dépression sévère chez l'adulte (Spitz, 2012, pp. 209-212).

Ces manifestations disparaissaient si les enfants retrouvaient leur mère dans un délai de trois à cinq mois suivant leur séparation. En revanche, si la situation perdurait, ceux-ci sombraient dans un état que Spitz a nommé "hospitalisme". En sus des dommages décrits ci-dessus, s'installaient des retards moteurs conduisant à une perte de mobilité pouvant aller jusqu'à ne plus arriver à se tourner. Le quotient de développement chutait de moitié. Ces enfants paraissaient vides, sans expression. Pour les cas les plus graves, leur perte d'évolution continuait jusqu'à entraîner leur mort (pp. 214-217).

Les études de Spitz portent sur des cas extrêmes de délaissement affectif. Je tiens à démontrer, par ce biais, l'importance capitale de la relation entre l'enfant et son donneur de soin. Avant d'envisager toute stimulation, la création préalable d'un lien est essentielle pour que l'évolution puisse s'ébaucher.

2.1.1 Le développement de l'enfant de un à trois ans

Les ouvrages *Les âges de la vie : psychologie du développement humain* de Bee & Boyd (2012), *Le développement psychologique de l'enfant* de Deldime & Vermeulen (2002) ainsi que *L'accueil en crèche* de Cyrulnik, & Rameau (2012) m'ont servi de référence pour rédiger ce chapitre.

➤ Le développement de la personnalité selon Freud

D'après Freud et sa théorie du développement de la personnalité, la période de l'enfant de un à trois ans est caractérisée par le stade anal. Cela correspond à l'apprentissage de la propreté et l'énergie libidinale passe de la bouche, stade oral, à l'anus (Bee & Boyd, 2012).

Selon lui, la personnalité de l'individu s'organise autour de trois instances psychiques appelées comme suit (pp. 12-14) :

- Le **ça** : le nourrisson, lorsqu'il vient au monde, n'accède qu'à cette instance. C'est ce qui le pousse à obtenir ce qu'il veut tout de suite. Durant cette période, inconsciente et amoral, l'enfant ne recherche que la satisfaction de ses besoins immédiats et de son propre plaisir.
- Le **moi** : vers la fin de sa première année, l'enfant réalise qu'il ne peut pas obtenir tout et tout de suite. C'est alors que se constitue cette seconde instance psychique relative au principe de réalité. Elle se construit avec le prélude de la conscience et a comme rôle d'aider le **ça** à obtenir ce qu'il désire. C'est ce que Freud désigne comme le siège de la personnalité.
- Le **surmoi** : jusqu'à l'âge scolaire, l'enfant obéit aux contraintes extérieures, soit à ses parents ou aux adultes l'entourant. A la résolution de son complexe œdipien, l'enfant s'identifie alors à son parent du même sexe. Il commence à intérioriser les interdits et apparaît cette composante de la moralité individuelle. Grâce à elle, il intègre les normes et les règles imposées par la société et sa famille et conscientise ses actes.

Comme le résumait Bee & Boyd (2012), « *Selon Freud, une personnalité saine repose sur la capacité de l'individu de bâtir un **moi** solide en équilibre avec les pulsions du **ça** et les interdits du **surmoi*** » (p. 14).

➤ Le développement social, selon la théorie psychosociale d'Erikson

La théorie psychanalytique d'Erikson décrit une construction de l'identité de la personne en interaction avec son milieu. Selon lui, « *le développement résulte de l'interaction entre les forces internes et les exigences sociales* » (p. 15).

Contrairement à Freud, qui considère que la personnalité se dessine uniquement durant l'enfance, Erikson soutient l'idée que le développement de l'individu se construit tout au long de son existence. « *Pour ce faire, à chacun des huit stades de son développement psychosocial, il lui faut résoudre une crise développementale qui se joue entre deux pôles afin d'acquérir sa force adaptative* » (p. 102).

Après avoir acquis *l'espoir*, la force adaptative découlant du premier stade *méfiance-confiance*, l'enfant de un à trois ans se retrouve confronté à un nouveau dilemme. Celui-ci entre dans le stade *autonomie-honte et doute* avec comme objectif d'assimiler *la volonté*. L'autonomie que lui procurent ses mouvements permet à l'enfant d'explorer plus librement son environnement. Les réactions de son entourage sont alors déterminantes afin que celui-ci n'entre pas dans un sentiment de honte concernant ses actions (pp. 152-153).

➤ Le développement cognitif selon la théorie de Piaget

D'après Piaget, l'intelligence précède le langage. L'acquisition est donc une construction et il utilise d'ailleurs le terme de constructivisme ; c'est-à-dire qu'elle se forme grâce aux expériences que fait l'enfant. De la naissance jusqu'à deux ans, celui-ci est dans la période *sensorimotrice* ; il apprend avec ses sens et principalement en mouvements. Il procède par essais-erreurs : une action fortuite produit une réaction. Il essaie alors de la reproduire et en apprécie les effets (Deldime & Vermeulen, 2002). « *Durant la période sensorimotrice décrite par Piaget, l'intelligence de l'enfant repose sur la perception et la sensation immédiates. L'action prime la pensée. L'enfant est incapable de se représenter les choses mentalement, il agit dans l'immédiateté* » (p.134).

Puis, avec l'avènement de la *permanence de l'objet*, l'enfant comprend qu'un objet ou une personne continue d'exister même s'il n'entre pas dans son espace visuel direct. Cette acquisition marque la fin de la période *sensorimotrice* pour laisser place à la période *préopératoire*, qui va s'étaler de deux à sept ans. Celle-ci se caractérise par les premières pensées de l'enfant. Toutefois, pour la tranche d'âge concernée par mon travail, il reste cantonné à son propre point de vue (Deldime & Vermeulen, 2002). Comme le précisent Deldime & Vermeulen (2002), « *La pensée de l'enfant est égocentrique dans la mesure où elle ne peut considérer que quelque chose ait une existence propre, indépendante de la vie même de l'enfant* » (p. 89).

La *représentation symbolique* coïncide avec le début de la *période préopératoire*. Cette compétence permet à l'enfant d'élaborer en pensée ce qu'il a observé auparavant. Il n'est donc plus dépendant de ses perceptions sensorielles et prend du plaisir à imiter des personnes significatives pour lui ou des événements l'ayant marqué (Deldime & Vermeulen, 2002).

➤ La théorie socioculturelle selon Vygotsky

Ce psychologue russe a élaboré sa conception du développement de l'enfant avec comme principe que l'environnement et le langage sont des bases indispensables pour sa construction. Il envisage l'acquisition comme une appropriation. Tout comme Piaget, il estime que l'enfant est acteur de son développement cognitif mais à la différence que celui-ci apprend grâce aux personnes l'entourant et non individuellement. Vygotsky attache une importance fondamentale au guidage et à la collaboration d'un adulte compétent pour l'éducation. Ce dernier doit fournir à l'enfant des objectifs réalisables et adaptés à ses besoins en considérant sa maturation. Selon Vygotsky, c'est donc l'apprentissage qui pilote le développement (Bee & Boyd, 2012, p. 27).

Il a proposé le terme de *zone proximale de développement* pour définir ce que l'enfant arrive à faire avec de l'aide. Elle se situe entre ce que l'enfant parvient à accomplir seul et ce qu'il n'est pas encore capable de réaliser. Cette théorie suppose que l'adulte s'adapte en permanence aux capacités actuelles de l'enfant. Son application reste toutefois compliquée à mettre en place sur un groupe d'enfants, car elle est basée sur l'individualité (p. 28).

➤ La plasticité du cerveau

Le développement neurologique est la base de toute acquisition. Sans cela, il n'y aurait aucune évolution. Dès que l'enfant vient au monde, il ne cesse d'apprendre. De sa naissance à deux ans, son cerveau triple sa masse totale. Ce dernier se nourrit de toutes les expériences de l'enfant et se réorganise en permanence (pp. 69-70).

La construction du cerveau dépend de facteurs génétiques, biologiques, environnementaux et des expériences que vit l'enfant. Son évolution est donc fortement influencée par les influences du milieu dans lequel l'enfant interagit. La croissance de cet organe est si forte au cours des trois premières années de la vie qu'il est primordial d'y être sensibilisé. Chaque domaine de développement, physique, social, relationnel et affectif est influencé par l'environnement. (Cyrulnik, & Rameau, 2012, pp. 157-158). Fort de ce constat, on peut en déduire que plus le contexte de l'enfant est riche et stimulant, plus son cerveau augmentera ses connexions et sera ainsi potentiellement performant. Bien sûr, cela implique que les besoins de l'enfant, qui seront examinés dans un prochain chapitre, soient respectés.

➤ Les périodes sensibles

Durant de leur développement, tous les enfants passent par des périodes sensibles au cours desquelles ils seront plus réceptifs à certains apprentissages. Certaines phases, comme le lien d'attachement, sont particulièrement propices à un âge donné et, si elles ne sont pas acquises à ce moment précis, seront plus longues à s'établir plus tard (Bee & Boyd, 2012, p10). C'est pourquoi une bonne connaissance des stades de développement et une observation assidue de chaque enfant est nécessaire afin de reconnaître ces différentes périodes. En tant que professionnels de l'enfance, nous avons la possibilité de les discerner et ainsi d'assouvir des besoins spécifiques utiles et profitables pour les enfants.

Je vais terminer ce chapitre par une citation sur l'éclectisme : « *En fait, aucune de ces théories ne peut à elle seule expliquer de façon appropriée toutes les caractéristiques du développement humain, mais chacune propose des concepts utiles et peut fournir un cadre théorique pour examiner les données obtenues par ces chercheurs* » (p. 29).

2.1.2 Rôle de l'EDE

Voici une théorie de Urie Bronfenbrenner que je trouve particulièrement pertinente relative à la place occupée par l'EDE dans l'environnement proche de l'enfant. Il a une approche *écologique* du développement ; il considère que tout organisme vivant évolue grâce à son réseau de relations et aux interactions que celles-ci entretiennent entre elles. Ainsi, l'entourage de l'enfant a une influence sur lui et inversement (Bee & Boyd, 2012).

Le *modèle écologique* de Bronfenbrenner s'organise circulairement comme suit (pp. 7-9) :

- L'enfant est au centre du système.
- Il est entouré par le *microsystème* comprenant son entourage immédiat ; c'est-à-dire sa famille proche et les personnes s'occupant de lui. L'EDE en fait donc partie.
- Le *mésosystème* englobe le *microsystème* et représente les relations qu'entretiennent entre elles les différents membres du *microsystème*. Les rapports qu'ont les EDE avec les parents de l'enfant sont donc primordiaux dans cette théorie.
- L'*exosystème* réunit les composantes précédentes et correspond à l'environnement socio-économique de l'enfant. Les lieux fréquentés par l'enfant en sont un exemple.
- Le *macrosystème* inclut les éléments antérieurs et se réfère à la culture du lieu de vie de l'enfant.

Tous ces systèmes sont envisagés dans un *chronosystème* désignant l'époque durant laquelle l'enfant existe.

Perino (2006) a une définition bien précise du rôle d'un EDE dans un environnement de jeu :

La seule intervention possible et, si l'on peut dire, réellement efficace, ne peut se situer que dans les alentours du jeu, avant, après, dessus, dessous, mais jamais au cœur, au risque de le faire disparaître. L'adulte a pour tâches d'inviter au jeu, de le faciliter, de l'accompagner, de l'encadrer, éventuellement et quelquefois de le commenter. Dur métier que celui d'animateur-jeu, d'éducateur de jeunes enfants ou de ludothécaire, invités à ne pas intervenir alors que les professionnels sont habituellement évalués sur leur capacité d'intervention auprès des enfants !

(p. 23)

En lien avec la philosophie d'Erikson, André Bergeron et Yves Bois (1999) ont défini trois attitudes éducatives à privilégier lorsque l'enfant se trouve à la recherche de sa force adaptative *volonté* comme suit (Bee & Boyd, 2012, pp. 152-153) :

- Eviter d'imposer à l'enfant un encadrement trop strict et des contraintes trop rigides.
- Respecter le rythme d'apprentissage de l'enfant.
- Favoriser des expériences nouvelles dans son milieu.

Wustmann Seiler, C. & Simoni H. (2012) ont une vision du rôle de l'EDE que je trouve tout à fait appropriée et en rapport aux pédagogies en lien avec le respect de l'enfant dans son rythme d'apprentissages. En considérant que l'enfant est acteur de son propre développement, l'EDE l'accompagne dans ce processus en mettant en place un environnement stimulant et en organisant l'espace de façon à proposer des expériences variées et dynamisantes. Il assure également la satisfaction des besoins existentiels des enfants, comme l'alimentation, les soins physiques, le soutien émotionnel, la protection et l'arrangement de relations personnelles positives. Selon ces auteurs, les enfants ont dès leur naissance un attrait pour leur environnement direct et une volonté d'apprendre. Cependant, ces mécanismes précoces sont individuels. L'EDE n'a pas un rôle d'instructeur, mais d'accompagnateur et d'organisateur. C'est en se laissant guider par les préférences des enfants et en leur proposant des activités de la vie quotidienne que les situations deviennent formatrices. L'EDE doit, en réponse à l'enthousiasme inné de l'enfant, lui témoigner une attention sérieuse. L'observation est un outil essentiel, car cela permet une connaissance individuelle des stades de développement. C'est ainsi, en optant pour une pratique pédagogique respectueuse de l'enfant, que ce dernier aura le plus de chances de s'enrichir du quotidien (pp. 22-27).

Les préceptes décrits plus haut montrent l'importance de l'EDE, tant dans son attitude que dans la disposition de l'environnement que celui-ci met en place pour l'enfant. Nous tenons un rôle primordial, en partenariat avec les parents, pour la stimulation que nous apportons quotidiennement par l'aménagement d'un espace ludique de qualité en vue d'un développement optimal des enfants.

2.1.3 Besoins de l'enfant

- La théorie de la hiérarchie des besoins selon A. Maslow

Voici une théorie humaniste, résolument positive, expliquant le développement de la personne suivant une hiérarchie pyramidale. Selon Maslow, l'être humain cherche continuellement à assouvir ses besoins d'après un ordre prédéfini. Deux catégories composent cet ensemble : les besoins de survie et les besoins de réalisation de soi. Le bébé, en venant au monde, cherche premièrement à satisfaire le premier groupe de ceux-ci. Cela commence par les besoins physiologiques, notamment respirer, boire, manger et dormir. S'en suit le besoin de sécurité par lequel il s'évertue à se sentir en confiance en recherchant le contact de ses parents ou de personnes significatives pour lui. Je citerai encore, pour la tranche d'âge concernée par mon travail, le besoin d'amour. Par ses mimiques, il attire l'affection sans laquelle il ne pourrait survivre. Les autres types de besoins (d'estime, cognitifs et esthétiques et d'accomplissement de soi) s'établissent par la suite. Selon cette philosophie, on ne peut accéder à la catégorie suivante tant que l'actuelle n'est pas comblée. Cela signifie que l'enfant qui est rassasié, qui a suffisamment dormi, se sentant en sécurité et possédant l'amour des siens est prédisposé à évoluer en toute quiétude (Bee & Boyd, 2012, p. 22).

Cette théorie me paraît pertinente afin de comprendre par quel moyen proposer un environnement stimulant tout en sachant que celui-ci ne pourra être exploité tant que l'enfant ne sera pas prêt à l'explorer. Je vais maintenant aborder d'autres besoins fondamentaux nécessaires à cela.

La première condition pour que l'enfant puisse investir son environnement est la sécurité affective. Il doit se sentir en confiance avant de découvrir ce qui l'entoure. Le lien qu'aura tissé l'EDE avec l'enfant est donc fondamental pour favoriser le développement de ce dernier et pour qu'il trouve ses repères (Huerre & Cébula, 2009, *D'hier à aujourd'hui, de quoi les enfants ont-ils besoin ?*, p. 74 ; Périno, 2006, p. 52).

L'enfant de un à trois ans apprend par le mouvement. Grâce à sa motricité, il développe ses sens et la conscience de son corps, lui donnant la possibilité de découvrir son espace. Il aime répéter ses expériences afin de perfectionner ses gestes et ainsi se les approprier. Ce besoin de mobilité nécessite de l'espace et une disponibilité de la part de l'adulte lui laissant la liberté de recommencer à sa guise ses actions. L'interrompre serait une erreur car, selon Skjöld Wennerström, Bröderman Smeds, & Ammar (2013) qui le dénotent dans leur ouvrage *La pédagogie Montessori : aspects théoriques et pratiques*, cela rendrait l'enfant anxieux et insécure (pp.33-35).

Cela peut paraître étonnant au premier abord, mais l'enfant a besoin de temps. Mais du temps à lui, pour lui, dont il choisit l'écoulement. En effet, surtout à notre époque, c'est une denrée rare et précieuse à laquelle on ne pense pas toujours quand il est question de besoins de l'enfant. Il constitue même le sujet d'une section dans le livre *Et si on jouait ? : le jeu durant l'enfance et pour toute la vie* de Francine Ferland (2005). Ce temps si précieux, que l'enfant passe parfois plus en crèche que ses parents à leur travail, lui est nécessaire pour élaborer ses jeux, son univers et son imaginaire (pp. 46-47).

Il me paraît essentiel, en parlant de temps, de rappeler les cycles de l'attention d'un enfant de 18 à 36 mois. À la suite d'une période de concentration, variable d'un individu à l'autre mais relativement courte sur cette tranche d'âge, une pause lui est nécessaire afin que ses expériences se fixent durablement dans son cerveau. Comme le signale Masson (2013), encourager ces moments d'inaction est des plus bénéfiques ; cela peut se concrétiser par une sieste ou juste une période de repos. Lorsqu'il est question de besoins de l'enfant, respecter son rythme est essentiel à un développement sain et harmonieux. En voulant brûler les étapes, par exemple en se focalisant sur l'aspect cognitif, d'autres domaines tout aussi importants comme les niveaux affectifs et sociaux peuvent présenter des lacunes (pp. 10, 12-13).

Je mentionnerai également le jeu, étant d'ailleurs plus un droit qu'un besoin. Celui-ci fait l'objet d'un article dans la convention internationale sur les droits de l'enfant : « *Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique* (Art. 31 de la Convention relative aux droits de l'enfant entrée en vigueur en Suisse le 26 mars 1997, site de la Confédération Suisse).

Jouer est, ou devrait être, l'occupation principale des enfants. C'est par ce moyen qu'ils découvrent leur corps, les caractéristiques des objets ainsi que leur fonctionnement et les autres personnes. C'est en quelque sorte leur première méthode d'apprentissage pour appréhender le monde. Même s'il ne parle pas, l'enfant communique par le jeu lui permettant l'expression de ses émotions (Ferland, 2005, pp. 32-35).

Comme le relate Périno (2006), « *le jeu permet une harmonisation du développement de la personne, que ce soit dans l'ordre cognitif ou des sensations ou des capacités motrices, de la confiance en soi, des émotions ou des sentiments, et l'intégration dans un niveau de développement global* » (p. 51).

Le jeu étant si significatif dans la vie de l'enfant et une composante majeure de son environnement, il fera l'objet d'une description plus détaillée dans le prochain chapitre. En effet, dans la mise en place d'un contexte stimulant, c'est un outil d'éveil indispensable pour la tranche d'âge concernée de mon étude.

2.2 Le jeu

Voici maintenant différentes définitions du jeu selon la vision d'auteurs que j'ai sélectionnés pour leurs connaissances sur ce sujet.

Ferland (2005) le désigne ainsi : « *Une attitude subjective où plaisir, curiosité, sens de l'humour et spontanéité se côtoient, qui se traduit par une conduite choisie librement et pour laquelle aucun rendement spécifique n'est attendu* » (p. 42). Cette interprétation du jeu s'applique lorsque l'enfant le choisit librement et où la notion de plaisir est prépondérante. Cette composante est en effet essentielle car, si elle est absente, cela s'apparente à un exercice (pp. 40-42).

Gilles Brougère s'est attelé à définir le mot "jeu" en tenant compte de recherches effectuées par plusieurs spécialistes en la matière dans son ouvrage publié en 2005, *Jouer/apprendre*. Il le décrit comme un instrument d'apprentissages contribuant au développement dépendant de la volonté intrinsèque investie par l'individu le pratiquant. C'est une façon d'être soi-même à travers une activité librement choisie, improdutive et fictive, incertaine dans son orientation et procurant du plaisir à son auteur (pp. 27-28, 40-41, 59).

Huerre et al. (2008) présentent le jeu comme une activité universelle, utilisé depuis fort longtemps. Ils relatent des vestiges datant de 4000 ans avant J-C témoignant de la présence de matériel ludique dans la vie des humains. Ils le décrivent comme indispensable au développement de l'enfant et un outil capital dans la découverte de soi et la rencontre à l'autre (pp. 11-12).

2.2.1 Les différentes composantes de la personnalité encouragées par le jeu

En jouant, l'enfant stimule tous ses sens. Il regarde les objets, les manipule que ce soit avec ses mains ou sa bouche, il apprend à évaluer leur taille et parfois parle avec eux. Il développe ainsi ses sensations visuelles, tactiles, perceptives et auditives (Ferland, 2005, p. 37).

Par le jeu, l'enfant entraîne également sa motricité ; globale au départ en se déplaçant pour attraper ses jouets, puis fine en les saisissant. Il adapte ses gestes à la taille de ces derniers, les analyse, les regarde, les déplace. Il exerce de cette façon sa coordination oculo-manuelle (pp. 37-38).

En répétant ses actions pour en comprendre les conséquences, l'enfant façonne ses habiletés cognitives en découvrant la relation de cause à effet. Il s'amuse à retrouver des objets cachés, consolidant ainsi son schème de la permanence de l'objet. Son imagination se perfectionne et sa créativité s'enrichit (pp. 38-39).

Concernant le domaine affectif, le jeu est un exutoire d'émotions pour l'enfant comme relaté dans le chapitre 2.1.3. En l'imaginant, il met en scène des situations pouvant le préoccuper et ainsi s'en décharger. Il est l'artisan des histoires qu'il invente, lui donnant un sentiment de maîtrise tout en affermissant sa personnalité (p. 39).

Comme le précisent Huerre et al. (2008), le jeu offre la possibilité de se délivrer de certaines peurs ou blocages, comme l'alimentation ou le sommeil. En extériorisant ce qui le perturbe, l'enfant arrive parfois par le biais du jeu à maintenir un équilibre et à surmonter ses angoisses, ne serait-ce que par une histoire préoccupante racontée par un adulte de confiance avec un épilogue acceptable et souvent libérateur. Dans des cas plus graves, le jeu permet d'établir un dialogue avec l'enfant et faire ressortir des situations potentiellement traumatisantes pour la suite de son existence (pp. 61-63).

Par le jeu, l'enfant apprend les différents codes sociaux, et ce, surtout en structure d'accueil. Sur la tranche d'âge ciblée dans ce travail, il est vrai que ce n'est pas un apprentissage facile. En effet, les premiers échanges sont souvent animés, pour ne pas dire plus. Pour certains enfants, la crèche est le premier lieu où ils doivent cohabiter avec leurs pairs. C'est également un endroit dans lequel ils s'initient au partage des jouets, notion impossible à accepter pour eux à cause de la phase égocentrique qu'ils traversent. Mais grâce à une patience infinie du personnel éducatif, ils découvrent les prémices de relations sociales pacifiques.

Jouer sous-entend une attitude et un intérêt. L'enfant les manifeste naturellement, car c'est son activité de prédilection. Il vit dans le moment présent et s'y implique totalement. Comme le souligne Périno (2006), toute activité peut être ludique ou pas ; c'est dans l'attitude adoptée par le joueur que se traduit le plaisir (p. 13). En tant qu'adulte, nous avons rarement cette pleine disposition à ce que nous faisons. Il y a toujours une arrière-pensée, une préoccupation qui nous tire et nous empêche d'éprouver cette félicité dans l'action.

2.2.2 Types de jeux

➤ Le jeu parallèle

C'est la première forme de jeu communautaire de l'enfant. Aux alentours d'une année, l'enfant s'intéresse progressivement à ses pairs. Pas forcément comme partenaires de jeu, mais plutôt par curiosité. Son égoïsme l'empêche de jouer collectivement, néanmoins, observer ce que font ses semblables l'intéresse. C'est donc plus une forme de jouer séparément à ses jeux, mais en compagnie, que de jouer ensemble (Ferland, 2005, pp. 130-131).

➤ Le jeu associatif

Vers ses 18 mois, l'enfant commence à jouer avec les autres mais sur une durée relativement limitée. S'il y a suffisamment de jeux identiques, il est possible qu'il joue comme ses compères avec les mêmes objets. Cependant, l'intérêt est plutôt de s'amuser ensemble que de contribuer à une activité commune. Étant donné la capacité sociale naissante des enfants de cet âge, la présence d'un adulte s'avère nécessaire afin d'éviter de probables conflits (Ferland, 2005, pp. 131-132, Bouchard, Fréchette, & Bégin, 2011, *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, p. 287).

➤ Le jeu coopératif

Dès trois ans, les enfants arrivent à jouer à plusieurs presque sans heurts. Ils commencent à établir des liens d'amitié s'ils jouent ensemble aux mêmes jeux. Cette collaboration naissante amène à des évolutions autour d'une activité collective. Les jeux de rôles sont un exemple de divertissement de cette période, où les enfants aiment à s'attribuer des responsabilités selon les personnages qu'ils incarnent (Ferland, 2005, pp. 132-133, Bouchard & al., 2011, p. 287).

➤ Le jeu symbolique

Comme le notifie Périno (2006), « *Exprimer signifie "mettre hors de"* » (p. 29). Ne dit-on pas que, entre adultes, cela soulage lorsque l'on peut parler de ce qui nous tourmente ? D'ailleurs, on constate avec l'engouement des réseaux sociaux que les gens "partagent" leurs activités par le biais de photos ou commentaires postés régulièrement. C'est donc une manière d'exprimer ce que l'on ressent en l'extériorisant.

Dans un cadre plus concret, nous arrivons à nous libérer de ce qui nous angoisse avec le langage. Cependant, les enfants ne disposant pas encore de la parole ont également besoin de se soulager du poids que peuvent occasionner certaines émotions. Le jeu symbolique représente une solution afin d'évoquer une situation qui les interpelle. C'est également la possibilité d'imiter les actions des personnes qui les entourent. Cela contribue donc à l'intériorisation de manières de faire et d'agir selon des exemples significatifs pour eux, ainsi qu'à l'évolution du langage (pp. 28-31).

Comme le précisent Huerre, Senart, Manson, Lallemand & Le Fourn (2008) dans leur ouvrage *Place au jeu ! jouer pour apprendre à vivre*, les enfants, à compter de trois ans, passent du jeu d'imitation au jeu du "faire semblant". Les auteurs expliquent qu'en évoluant, l'enfant s'approprie un modèle qu'il a observé et s'invente une suite selon sa volonté. D'après eux, l'enfant comprend qu'il ne s'agit pas de la réalité, lui donnant ainsi la liberté de faire évoluer l'histoire selon ses inspirations. La présence d'un adulte s'avère toutefois nécessaire afin de le rassurer et de lui rappeler, si besoin, le caractère fictif de son activité (pp. 56-57).

➤ Le jeu libre

Le jeu libre est défini par Ferland (2005) comme une activité sans contrainte faite par l'enfant. Celui-ci décide de ce qu'il utilise et comment il l'emploie. Deux enfants peuvent avec le même objet aboutir à un usage complètement différent. C'est l'imagination et la créativité ainsi stimulées qui vont guider l'enfant dans son activité spontanée (pp. 42-43).

Brougère (2005), quant à lui, le décrit comme une occupation libre et autonome de l'enfant. Cette liberté n'est cependant pas totale, car elle est induite par les jouets mis à disposition par l'adulte. Ce dernier occupe d'ailleurs une place fondamentale par son attitude. Pour que le jeu soit réellement libre, celui-ci ne doit pas interférer sur les agissements de l'enfant (pp. 68-69).

Masson (2016) préconise une large place aux jeux libres afin de d'encourager l'expression spontanée des enfants. Cela participe à une ouverture sociale capitale pour la suite de leur existence. C'est ainsi, en les laissant autonomes dans le choix de leurs activités, qu'ils développent confiance en eux et créativité. Également, leur accorder du temps pour eux sans surcharger leur quotidien et accepter une relative inactivité. Ce n'est pas parce qu'un enfant ne fait rien qu'il n'apprend pas ; cela lui permet d'intégrer ses apprentissages et à son cerveau de se réorganiser (pp. 19-20).

Comme énoncé dans ce chapitre, les différents types de jeux permettent à l'enfant d'évoluer dans son développement et de comprendre le monde qui l'entoure. Notre société de performance considère parfois le jeu comme une activité futile, mais il représente pour l'enfant une véritable école de la vie. Je termine cette section avec une citation d'Einstein offerte par Périno (2006) : « *Le jeu est la forme la plus élevée de la recherche* » (p. 27).

2.2.3 Le jeu est-il éducatif ?

Cette interrogation reste ouverte, car elle est difficile à affirmer ou infirmer suivant des critères scientifiques. Reproduire de mêmes situations afin de comparer leurs résultats est quasiment impossible, considérant les quantités de directions que peuvent emprunter les jeux d'enfants ainsi que leurs différences individuelles.

Selon Brougère (2005), deux pôles se distinguent à travers le jeu : l'un éducatif et l'autre ludique. Ces deux dimensions sont rarement équilibrées, car souvent l'une prédomine. La démarche éducative suppose un côté sérieux que l'aspect ludique contredit. Cependant, les nouvelles tendances pédagogiques tendent à les associer en ne recherchant pas des enseignements précis, mais en instaurant des situations de jeux avec des activités de la vie quotidienne. L'auteur nomme cette forme d'instruction « *l'éducation informelle* » (p. 149). Ainsi, les apprentissages se produisent de facto, presque naturellement, avec l'avantage de retrouver une continuité avec les activités familiales (pp. 148-151).

L'éducation informelle présente donc cet atout d'engendrer des apprentissages sans qu'ils ne soient recherchés. En effectuant une action, l'enfant en découvre les conséquences lui apportant un important facteur d'expérience. C'est une manière ludique d'apprendre sur le monde, sur les autres et sur soi. Ainsi, le plaisir s'en trouve préservé, car il n'y a ni contraintes ni consignes et on retrouve un aspect éducatif associé. C'est de ce fait un bon moyen de réunir les deux pôles cités en début de chapitre. En considérant cela, Brougère (2005) affirme que l'éducation découle de diverses expériences et n'est pas uniquement liée au jeu. Néanmoins, celui-ci générant des activités principalement ludiques, il fait vivre des situations formatrices sans que celles-ci ne soient visées. Il peut ainsi rassembler les deux axes que sont l'éducation et le plaisir en étant informel (pp. 153-154).

Cela donne des pistes d'analyse afin de définir si le jeu est éducatif, tout du moins en structure d'accueil. Le matériel mis à disposition des enfants joue un rôle important dans ce processus. Comme décrit dans le chapitre 2.2.2, si celui-ci est laissé à loisir à l'enfant comme dans le jeu libre, il entraînera des apprentissages de manière informelle (p. 155).

Dans le cas où les activités sont dirigées par l'adulte avec des objectifs pédagogiques précis, on sort de ce cadre d'éducation informelle. Avec son intervention, l'EDE va tendre à orienter les actions des enfants, coupant cette liberté de choix et donc cette propriété ludique. L'auteur décrit cette situation comme pas "naturellement" éducative et son efficacité difficilement démontrable. La sensibilité de l'EDE dans sa conception de l'espace et dans son accompagnement entre en ligne de compte. L'initiative de l'enfant semble être indispensable afin de générer de la valeur formatrice (p. 156).

En structure d'accueil se joint une composante vectrice d'apprentissages qui est la collectivité. L'effet de groupe génère de la participation en voulant faire comme les autres. Toutefois, une situation ne peut être formatrice que si de la volonté y est associée. Surviennent alors des enseignements pas forcément recherchés par l'EDE, mais effectifs pour chaque enfant. Cependant, suivant l'intensité des expériences, on aura des résultats fort différents selon les individus (p. 152).

La dimension éducative peut accompagner toute activité, mais cela dépend, bien entendu, du type d'expérience réellement vécue par un sujet face à cette activité. Ce n'est pas la situation en tant que telle qui est secondairement éducative, c'est l'expérience qu'en fait l'individu qui peut avoir un effet éducatif.
(p. 153)

Considérant tout ce qui a été écrit dans ce chapitre, la corrélation entre jeu et éducation dépend de multiples facteurs que sont la volonté, la participation, le plaisir, la liberté, le matériel et le nombre de personnes prenant part à l'activité. L'attitude de l'EDE influe sur tous ces éléments. Les réunir a de fortes chances d'apporter des apprentissages pour l'enfant, mais ce n'est pas garanti. Il est donc impossible de répondre, par l'affirmative ou la négative, à la question de ce chapitre. Cependant, les probabilités sont élevées que les expériences vécues par le jeu soient profitables. Alors, pour conclure cette partie, je dirais que le potentiel éducatif du jeu est considérable si l'on sait le proposer avec bienveillance et professionnalisme.

2.2.4 Rôle de l'EDE dans le jeu

Comme relaté dans le chapitre 2.1.2, l'EDE occupe une place importante dans l'environnement direct de l'enfant. Je vais maintenant détailler son rôle plus spécifiquement dans le jeu selon les approches de divers auteurs.

La présence de l'EDE est essentielle auprès de l'enfant lorsqu'il joue ; avec son attitude bienveillante, accompagnatrice, son observation méticuleuse de chacun et sa capacité d'organisation afin d'apporter un cadre ludique de qualité (Périno, 2006, pp. 70-71), (Skjöld Wennerström et al., 2013, p. 82).

Périno (2006) souligne la différence de la dimension émotionnelle du jeu de l'enfant à la maison avec ses parents et du jeu à la crèche encadré par des professionnels. Chez lui, ce sont ses propres jouets et le rapport avec les adultes est d'ordre affectif. Dans une structure d'accueil, le matériel éducatif est à partager avec les autres enfants encourageant ainsi une composante sociale. Les EDE, tant dans la relation qu'avec les jeux mis à disposition, apportent une connotation plus cognitive (p. 62).

Voici maintenant trois pièges à éviter en tant qu'encadrant dans un milieu professionnel ainsi que leurs conséquences décrites par Ferland (2005). Tout d'abord, vouloir systématiquement convertir le jeu en activité éducative. Ce faisant, on retirerait à l'enfant les notions de plaisir et de liberté dans son action. Cela dénaturerait son jeu et lui soustrairait le contrôle qu'il a sur l'orientation de celui-ci. Deuxièmement, montrer à l'enfant la manière qu'on croit juste d'utiliser un jouet. De cette façon, on le priverait de la découverte du potentiel de l'objet et on lui empêcherait une appropriation subjective de celui-ci. Cela briderait l'enfant dans sa créativité et amènerait une sorte de dépendance à notre égard quant à sa capacité de décision, d'affirmation et de résolution de problème. Enfin, une participation trop active de notre part dans son jeu en le dirigeant et en faisant des choix à sa place lui couperait tout esprit d'initiative et lui enlèverait l'enthousiasme de le

pratiquer. Un sentiment d'infériorité pourrait alors surgir si l'adulte, pris dans le jeu, le réussirait mieux que l'enfant et le conduirait alors à douter de ses compétences (pp. 80-82).

Je vais relater une observation de Brougère (2005) tirée de différentes littératures sur la place de l'EDE dans le jeu de l'enfant. Selon lui, l'adulte occupe une place prépondérante dans l'organisation que celui-ci décide par le matériel qu'il met à disposition. L'orientation et le déroulement du jeu dépendent du choix des jouets proposés. L'initiative reste l'apanage des enfants mais dans un cadre décidé par l'adulte. Cependant, les possibilités dans les structures d'accueil sont soumises à une certaine routine s'il n'y a pas un renouvellement et une réflexion concernant le matériel. Ensuite, l'auteur souligne l'importance de la capacité d'observation de l'EDE dans le jeu de l'enfant. Avec cette posture passive, mais très pointue, il se donne les moyens de modifier et d'adapter les conditions d'apprentissage en situant précisément le niveau de développement actuel de chaque enfant. Ainsi, il arrive à définir ses futures actions pédagogiques pour assurer une évolution continue. Toutefois, le nombre d'enfants par adulte, toujours plus élevé en structure d'accueil, rend cependant difficile cette réflexion. La question de la participation de l'adulte au jeu de l'enfant est également abordée. Elle est certes un moyen d'alimenter une certaine continuité dans le jeu, mais le piège est grand, comme décrit plus haut, de guider l'enfant dans une direction qu'il n'aurait peut-être pas choisie. L'attitude de l'adulte doit alors être respectueuse et peu intrusive s'il entend préserver la liberté de l'initiative de l'enfant (pp. 76-78).

Le débat du concours de l'EDE au jeu de l'enfant est passablement commenté dans différents ouvrages et dépend de la personnalité et des méthodes éducatives de chacun. La ligne pédagogique de l'établissement peut définir cette intervention, ou cette abstention, de l'adulte dans les activités que l'on nomme "libres". Cela soulève également la question de l'évaluation de la qualité du travail de l'EDE. En effet, si des objectifs d'apprentissage ont été fixés, comment les atteindre en laissant les enfants libres dans leurs jeux ? Brougère (2005) relève la différence entre les structures préscolaires, ayant des projets pédagogiques fréquemment basés sur les libertés individuelles et les écoles qui ont, elles, un but éducatif défini par un programme à respecter (pp. 78-79).

Je vais maintenant tenter de répondre ou tout au moins apporter des éléments utiles à la réflexion, au point abordé ci-dessus, sur la participation ou non de l'EDE dans le jeu de l'enfant.

Selon Brougère (2005), l'investissement de l'adulte pendant le jeu de l'enfant aurait comme incidence d'aliéner trois caractéristiques essentielles du jeu. Tout d'abord, l'incertitude quant à son déroulement ; avec son intervention, l'adulte va tendre vers un but, une fin, qui n'appartient plus à l'enfant. Puis, la frivolité du jeu ; avec son intention éducative, l'EDE risque d'altérer l'aspect ludique symbolisant le jeu. Enfin, la décision de la direction du jeu ; l'adulte, avec son intrusion, prend le contrôle du jeu et l'enfant devient un suiveur alors qu'il devrait être le créateur (p. 79).

C'est donc avec l'initiative de l'enfant que le jeu trouve son intérêt et par l'activité ludique que se produisent les apprentissages. C'est dans cette logique que les structures préscolaires le proposent en considérant que la liberté laissée à l'enfant est prépondérante. Si l'EDE fixe des objectifs précis avec des apprentissages supposés, on entre dans un cadre scolaire qui ne correspond plus à un jeu mais à un exercice (pp. 79-80).

En considérant la tranche d'âge concernée par mon travail, notre rôle d'EDE dans le jeu de l'enfant est donc tout en nuances. Ne pas le transformer en exercice, ce qui ôterait tout son côté divertissant, mais garder un objectif éducatif à travers son déroulement. Un équilibre est à combiner entre activité instructive et ludique. Laisser une utilisation libre et personnelle des jouets et n'intervenir dans le jeu qu'à la demande de l'enfant.

Je vais terminer ce chapitre avec un passage synthétisant l'idée que Brougère (2005) a de l'implication de l'adulte au jeu de l'enfant de moins de quatre ans :

L'apprentissage relève ici de l'initiative enfantine, la contrainte adulte, tout particulièrement à cet âge (avant 4 ans), apparaissant comme vouée à l'échec. C'est dans le jeu que l'enfant apprend et apprend à apprendre. C'est un moyen d'essayer et d'explorer, par lequel il ne

peut se tromper. Il n'y a pas d'erreur et de bonne réponse, mais la dynamique d'un enfant découvrant le monde et les autres.
(p. 74)

2.3 Caractéristiques d'un environnement stimulant

Après avoir développé et analysé le jeu, je vais m'intéresser à la composition d'un environnement stimulant. Celui-ci peut être artificiel, organisé par l'EDE à l'intérieur d'un établissement ou à l'extérieur en pleine nature. Je vais donc commencer ce chapitre en analysant ce qu'un milieu naturel peut apporter à l'enfant en considérant les diverses stimulations offertes par celui-ci. L'ouvrage de Sarah Wauquiez (2014) *Les enfants des bois* m'a servi de référence afin de comprendre les bénéfices d'un accompagnement d'enfants d'âge préscolaire en forêt. Son livre relate les expériences d'enfants entre trois et sept ans, mais ce sont les caractéristiques de ce type d'environnement qui m'intéressent et qui vont m'apporter des éléments de réponse quant à ma question de départ : *Comment, en tant qu'EDE, apporter un environnement stimulant de qualité aux enfants entre 18 et 36 mois ?*

2.3.1 La nature

Déjà au XVIII^{ème} siècle, Jean-Jacques Rousseau vantait les bienfaits d'une éducation en milieu naturel. De nombreux chercheurs ont confirmé les bénéfices sur divers niveaux de développement de l'enfant grâce à un éveil précoce de ses sens, très favorables dans ce type d'environnement.

Wauquiez (2014) précise que les neurosciences ont démontré que le cerveau se construit de manière optimale lorsque l'enfant interagit activement et librement avec son milieu. Elle confirme également l'importance de le stimuler sur différentes périodes dites sensibles afin que s'établissent certains apprentissages spécifiques. Celles-ci sont relativement allongées et s'étendent de façons différentes selon les individus (p. 91).

L'auteure recense des valeurs telles que l'autonomie, la liberté, la créativité et la coopération comme étant propices à mûrir dans cet environnement particulier qu'est la forêt. Elle décrit la motivation comme « *le moteur le plus important pour la transmission des contenus d'apprentissage* » (p. 61). Elle évoque également l'intérêt que représentent les activités de la vie quotidienne comme source formatrice (pp. 60-62).

Les expériences directes que font les enfants sont fondamentales afin de favoriser un développement le plus complet possible. Celles-ci sont tributaires d'un environnement hétérogène induisant une multitude d'apprentissages. Une fréquentation régulière de ce cadre et une multiplication des interactions sont également nécessaires afin de fixer ces expériences dans les souvenirs des enfants. Un milieu naturel tel que la forêt réunit ces facteurs et apporte des stimulations sensorielles diverses. L'enfant est ainsi en éveil et les connexions neuronales s'en trouvent soutenues en vue d'un développement sain et favorable (p. 73).

Par ailleurs, le contact avec un milieu naturel réduirait le stress et serait préconisé pour nombre d'enfants souffrant de maladies psychiques et physiques. Des thérapies existent afin de pallier des troubles comme l'hyperactivité, le déficit d'attention, les problèmes psychomoteurs et la dépression juvénile (p. 74).

Une étude suédoise datant de 1997 s'est intéressée à l'évolution de différentes sphères de développement d'enfants d'âge préscolaire en examinant l'influence qu'a l'environnement sur eux. Ces spécialistes ont comparé deux crèches : l'une dans une petite ville nommée Klippan et l'autre dans la capitale Malmö. La première disposait d'espaces extérieurs aménagés afin de reproduire une ambiance forestière avec de la végétation et des sols irréguliers. La seconde, plus moderne, possédait également un espace extérieur mais avec une configuration plus citadine ; c'est-à-dire avec un sol plat, du gazon et des aires de jeux délimitées. Elles jouissaient toutes les deux d'une bonne réputation et les familles inscrites étaient issues du même statut socio-économique. Avec une fréquentation similaire, la seule différence était que les enfants de la crèche villageoise pouvaient jouer quotidiennement à l'extérieur sur un temps prolongé par rapport aux autres. Les

enfants de la crèche de Klippan présentaient de meilleurs résultats dans tous les domaines de développement mesurés. Le taux d'absentéisme pour cause de maladie était également plus bas dans ce type d'établissement. L'enquête a aussi porté sur une observation des jeux des enfants en plein air durant une année. Les enfants de la crèche rurale se sont montrés plus créatifs, avec de meilleures facultés de concentration, plus pacifiques dans la résolution de leurs conflits, moins agités durant leurs jeux et acceptaient les décisions des adultes plus volontiers. En revanche, ils étaient moins ordés, oubliaient parfois les consignes, étaient moins proches des EDE et changeaient plus fréquemment de jeu (p. 78).

D'autres études, suédoises et allemandes, ont confirmé ces résultats en allant à la rencontre de diverses institutions scolaires et préscolaires. Des recherches ont également démontré qu'une promenade en nature aurait les mêmes effets, voire supérieurs, que des médicaments sur des enfants atteints de divers troubles de l'attention ou d'hyperactivité, avec comme avantage notable de n'occasionner aucun effet secondaire (pp. 79-80).

Le contact avec la nature a comme avantage de favoriser le développement psychomoteur. En se sentant mieux dans leurs corps, les enfants démontrent une meilleure confiance en eux ainsi que plus d'autonomie, tant dans leurs jeux que dans les relations sociales. La créativité, la concentration, la persévérance et la résistance aux maladies sont aussi des domaines dans lesquels ils présentent des résultats supérieurs en comparaison d'enfants fréquentant des structures classiques (p. 87).

Quant au rôle de l'adulte dans ce milieu, il est dans l'accompagnement positif des enfants pendant leurs expériences. C'est-à-dire dans la verbalisation des ressentis, dans l'autonomie consentie pour leurs découvertes et dans une sécurité offerte par un cadre clair et compréhensible par tous. L'organisation de jeux libres est préconisée pour les plus jeunes, favorisant des apprentissages à un rythme qu'ils choisissent (p. 65).

Wauquiez (2014) dénombre trois attitudes que l'EDE doit éviter lorsqu'il accompagne les jeux libres d'enfants en nature. Premièrement, la surprotection visant à faire à leur place ce qu'ils pourraient accomplir seuls. Ensuite, la tendance intrusive permanente. C'est l'intervention fréquente de l'adulte dans les activités des enfants. Enfin, le laxisme en les laissant faire ce qu'ils veulent. Ce qui est d'ailleurs l'antinomie de l'autonomie, car cette dernière suppose une confiance en les capacités des enfants que le laxisme occulte (p. 109-110).

Je trouve intéressant comme l'auteure nomme les activités organisées par l'adulte. Elle les désigne « *activités proposées* ». Selon elle, l'enfant devrait toujours avoir le choix d'y participer ou non. Ainsi, il apprend à son rythme et cela garantit que ses besoins sont respectés (p. 111).

2.3.2 L'adéquation environnementale

Voici un thème que je trouve particulièrement intéressant, exposé par Cyrulnik, & Rameau (2012) relatant une étude d'Alain Legendre sur l'écologie du développement. Il a cherché à identifier les caractéristiques de l'environnement physique influençant le développement des enfants en structures d'accueil.

Cette théorie est d'ordre systémique, c'est-à-dire que chaque élément influe sur l'autre. Les interactions de trois composants la caractérise : **les enfants**, avec leur âge, leurs intérêts actuels, leur développement respectif et leur nombre ; **les adultes**, par leur nombre, leurs positionnements, leurs comportements et leurs capacités d'action ; **les ressources matérielles** déterminées par l'architecture, l'ameublement, la surface de la salle ainsi que les jouets à disposition (p. 46).

Chacune de ces composantes est dépendante des autres et si l'une d'elles dysfonctionne, le tout s'en trouve affecté. L'importance des parties en présence est équivalente. Cyrulnik, & Rameau (2012) relatent le terme *d'adéquation environnementale* lorsque l'équilibre permet aux enfants de s'épanouir dans des conditions optimales. Plus ils sont jeunes, plus l'EDE doit s'atteler à établir cette harmonie nécessaire au bon déroulement quotidien (p. 47).

D'après ces auteurs, une délimitation des coins de jeux avec des meubles ou des cloisons encourage des activités calmes ainsi que les jeux coopératifs. Cette configuration est particulièrement indiquée pour des enfants entre deux et trois ans durant les jeux libres. Les zones ouvertes invitent aux déplacements et sont propices à de probables conflits (p. 47).

Proposer des coins de jeux devient pertinent dès que les enfants atteignent 18 mois, car c'est à cet âge que les interactions commencent à s'instaurer et cela correspond au commencement des jeux associatifs, puis coopératifs. Tout en visant l'adéquation environnementale, la démarcation des divers types de jeux amène des avantages, comme apporter du bien-être aux enfants grâce à la tranquillité qu'elle procure afin qu'ils soient moins interrompus durant leurs jeux et qu'ils aient moins de sollicitations externes. Également, la proximité physique et un nombre réduit d'enfants induits par de petits espaces favorisent la communication entre pairs, qu'elle soit verbale ou préverbale. Étant donné leur âge, celle-ci ne peut s'établir qu'en petits groupes. Enfin, en disposant suffisamment de matériel, les enfants y trouvent des ressources pour faire évoluer leurs activités et les associer entre elles. L'exemple le plus marquant reste la dînette, car elle leur offre de nombreuses possibilités d'application (pp. 47-48).

Cependant, ces séparations ne doivent pas dépasser en hauteur le visage des enfants. Il est important qu'ils voient les adultes durant leurs jeux car, jusqu'à environ deux ans, ils ont besoin d'une proximité physique avec eux afin de garantir leur sécurité affective (p. 49).

Le positionnement et la visibilité de l'adulte sont déterminants pour que le coin jeux soit fréquenté de façon efficiente. Cyrulnik, & Rameau (2012) utilisent le terme d'adulte "phare". Par sa présence, il illumine et sécurise la pièce et les jouets s'y trouvent. Les enfants ne jouent pas derrière l'adulte, mais face à lui afin de capter son regard. Il est donc important que les adultes se placent à des endroits bien précis afin de favoriser des jeux par petits groupes. Ainsi, des interactions se développent et l'adéquation environnementale est atteinte (pp. 49-50).

Toujours dans l'optique d'une adéquation environnementale optimale, je vais maintenant détailler comment les ressources matérielles y contribuent. Cyrulnik, & Rameau (2012) commentent une analyse de chercheurs qui ont examiné l'impact sur les jeux libres des enfants en doublant les jouets à leur disposition. De cette façon, ils constatent que les activités se diversifient et que les groupes sont moins denses. Il y a certes moins de contact et d'échange, mais les conflits se réduisent. Alors qu'au contraire, lorsque les jeux sont en exemplaires uniques, les enfants tendent à se rapprocher de l'adulte, jouent moins et les rivalités augmentent. Les auteurs notent donc une corrélation entre le nombre de jouets et la dynamique de jeux (pp. 51-52).

Dès leur deuxième année, les enfants ont besoin de manipuler les objets afin de les identifier et de les découvrir. Ils aiment recommencer plusieurs fois leurs expériences pour en comprendre les effets. Étant donné leur temps d'attention relativement limité, ils changent rapidement de jeux. En disposant de matériel en double exemplaire, ils ont l'occasion de répéter leurs actions sans provoquer de conflits en prenant celui de leurs compères (p. 52).

Entre deux et trois ans, les enfants aiment s'imiter. Cela représente les prémices d'interactions positives. La communication étant encore principalement non-verbale, ce sont les actions qui délivrent des messages aux autres. Là aussi, en ayant des jeux identiques, les conflits diminuent, les interactions s'intensifient et la durée de jeu augmente (pp. 52-53).

Boris Cyrulnik s'est livré à une observation vidéo afin de comparer quel type de jeux est le plus utilisé chez les enfants entre 18 et 36 mois. Des jeux de manipulation, moteurs et symboliques ont été fournis en double exemplaire afin d'établir leur réaction face à ces différents genres de matériel. Il a constaté un faible taux de conflits, équivalent sur les trois types de jeux. Tout en étant prégnants dès l'âge de 18 mois, les jeux moteurs ont suscité le plus d'intérêt de la part des enfants. Cette activité a déclenché des interactions positives, incitant au phénomène d'imitation si apprécié à cette tranche d'âge. Les jeux de manipulation et symboliques ont entraîné des occupations plus individuelles, voire parallèles. Tandis que les jeux comme la dînette ont engendré quelques échanges, ce sont les jeux moteurs qui ont encouragé un panel plus complet d'attitudes positives et sociales à condition de permettre une activité commune (pp. 54-55).



Disposer d'une quantité suffisante de jeux, identiques en apparence et en couleur, favoriserait cette adéquation environnementale décrite par Cyrulnik, & Rameau (2012). Délimiter clairement les coins de jeu, avec des séparations à hauteur d'enfant et un positionnement intelligent de l'EDE, y contribue de façon significative. C'est une approche que je trouve très utile afin d'amener un environnement stimulant, d'une qualité professionnelle.

2.3.3 Le Closlieu

Voici une réflexion d'Arno Stern qu'il partage dans son ouvrage *Les enfants du Closlieu ou l'initiation au Plusêtre* qui me semble pertinent de relever concernant les caractéristiques d'un environnement stimulant.

Dans son espace baptisé le "Closlieu", il invite des enfants de tout âge à se livrer à une expérience d'exploration intérieure grâce à des dessins. Cela peut être des adultes, mais aussi de petits enfants dès l'âge de deux ans. Il considère ce lieu comme coupé du monde extérieur et ainsi lui conférant un caractère propre, libre de toute pression externe. Cette initiation les transporte à la découverte de "l'Expression", voire de la "Quintexpression" à la suite d'un processus à travers des représentations graphiques. Avec cette évolution, ils atteignent un état que Stern a appelé le "Plusêtre" avec une affirmation de soi induite par cette transformation (Stern, 2001, p. 106).

Dans cet endroit, qu'il est seul à gérer, il convie des enfants par groupe de 15 par séances à dessiner librement et sans consignes. Cela peut paraître perturbant, surtout pour les plus grands, habitués à un rythme scolaire avec des attentes précises, car la seule instruction est de reproduire ce que leur corps commande. Il pose certes un cadre clair, avec des règles immuables, comme la tenue du pinceau dans la main, l'unique emplacement où tous les enfants viennent chercher la peinture, les couleurs disponibles et surtout, chaque dessin devant rester dans le Closlieu (Stern, 2001).

Arno Stern est présent à chaque session et observe attentivement chaque participant. Il ne guide pas et ne donne aucun conseil. Il leur demande juste de dessiner. Il insiste sur l'absence de jugement de sa part sur le travail de chacun et sur un esprit collectif, à l'opposé de la compétition. Il ne prétend pas être un éducateur, un enseignant ou un psychologue. Il se définit lui-même comme étant là au service des enfants. Il vise un but que, selon lui, l'école ne délivre pas. « *Il faut que l'éducation conduise les enfants à se sentir responsables et non soumis et assistés* » (Stern, 2001, p.91).

L'auteur considère le jeu comme étant la principale activité de l'enfant et un puissant support d'apprentissages. Cependant, il ne considère pas les dessins produits dans son Closlieu comme un divertissement, mais comme une phase de leur évolution motrice. Lorsqu'il dessine, l'enfant puise dans son inspiration intérieure et souvent reviennent les mêmes sujets, ou motifs. Il a donc besoin d'exprimer avec une fréquence que lui seul juge nécessaire. Il ne cherche pas à représenter des objets précis, c'est en traçant que les formes apparaissent. C'est ainsi, en ayant reproduit ce que son esprit lui commande, qu'il chemine dans son processus d'Expression (pp. 141-142).

Le but d'Arno Stern n'est pas d'engendrer des artistes, mais de favoriser un mécanisme d'éclosion de la personne. Les dessins, ou tracés comme il les appelle, n'ont pas pour but d'être compris ou admirés, mais comme unique aboutissement d'être émis par son auteur. C'est une initiation à l'autonomie, une introspection et une découverte de ce que l'Expression individuelle peut amener à la personnalité car c'est un parcours solitaire. Stern ne va pas conseiller ou guider l'enfant vers une création particulière, il va juste l'encourager, l'accompagner et le servir.

Cette approche est intéressante dans le sens où elle met en valeur la création spontanée sans attente spécifique. Par opposition d'un cadre dirigé dans lequel seul le résultat importe, c'est en quelque sorte une libération par une reproduction impulsive. Selon Stern, c'est l'environnement qui permet cette manifestation grâce à la liberté laissée à son auteur. C'est dans cette idée que j'ai trouvé pertinent d'exposer cette philosophie afin de mieux comprendre comment le contexte influence l'enfant. La position d'Arno Stern est également notable avec la sécurité qu'il apporte par sa position de serviteur afin que l'enfant n'ait à se consacrer qu'à son action.

2.4 La pédagogie Montessori

La pédagogie "Montessori", basée sur le respect et la confiance des capacités innées de l'enfant, peut m'apporter des éléments de réponse quant à ma question de départ *Comment, en tant qu'EDE, apporter un environnement stimulant de qualité aux enfants entre 18 et 36 mois ?* Ayant lu son ouvrage *Pédagogie scientifique. Tome 2*, Montessori, (2016), je vais poursuivre ma réflexion dans ce chapitre en analysant différents aspects de l'héritage que nous a laissé la "Dotoressa".

Je vais également m'immerger dans les préceptes proposés par ce type d'enseignement en allant à la rencontre d'un établissement les utilisant au quotidien dans la partie "terrain" de ce travail.

2.4.1 La méthode Montessori

Selon Maria Montessori, l'enfant possède intrinsèquement cette soif d'apprendre, d'évoluer d'après un schéma lui étant propre. Mais pour que ce processus se déclenche, l'éducateur doit lui proposer, au moment opportun, les aliments qui vont nourrir ce noble appétit. Toute la finesse du maître, comme le dit Montessori, est de susciter l'intérêt de l'enfant en l'amenant à découvrir de lui-même de nouvelles connaissances. Ce n'est pas de l'enseignement magistral, en saturant l'esprit de l'enfant avec des mots ou des éléments, dont il n'aurait pas trouvé la signification ou l'usage, spontanément. C'est en lui laissant cette liberté individuelle d'avancer selon son rythme que celui-ci assimilera durablement ses apprentissages (Montessori, 2016, pp. 48-51).

Comme l'affirment Skjöld Wennerström et al., (2013), « *Les trois premières années de la vie sont les plus importantes dans la vie de l'être humain et constituent le fondement de sa construction psychique* » (p. 73). Au cours de cette période, l'enfant apprend grâce à ses sens. Ceux-ci ont besoin d'une stimulation qui les sollicite activement afin que l'enfant les développe le plus possible. Une relation chaleureuse avec l'adulte s'occupant de lui permet son épanouissement et une ouverture aux autres (pp. 18-19, 23).

Cette phase se caractérise également par la structuration de l'esprit de l'enfant. Le plaisir de vivre des expériences positives y contribue significativement. En évoluant, il avance dans sa compréhension du monde et chemine de lui-même vers des objectifs toujours plus élaborés. S'il sent que sa liberté est respectée, c'est alors que se lit sur son visage cet état de plénitude et de fierté (Montessori, 2016, pp. 70, 75, 79, 80).

Mais pour que ce phénomène d'ascension se produise, il est nécessaire que l'éducateur connaisse précisément le développement de chacun afin d'enrichir correctement l'environnement. Ce n'est pas la quantité d'objets qui va faire que l'enfant trouve ce dont il a besoin, mais bien la variété de ce qui lui est présenté. En cas d'excès, il papillonne et sa progression s'en trouve entravée et s'il y a manque, les conflits surgissent. C'est donc en sollicitant l'intérêt de l'enfant en corrélation avec son niveau actuel que celui-ci peut véritablement évoluer (pp. 75, 76, 138).

Les enfants jusqu'à trois ans ont de la difficulté à structurer leurs pensées et leurs actions. Comme relaté précédemment, ce sont avec leurs sens qu'ils découvrent ce qui les entoure. L'ambiance doit donc contenir des éléments les mettant en éveil, car ils sont extrêmement réceptifs et, de cette façon, s'instaure une ambiance positivement constructrice. Pour que leurs apprentissages débouchent sur des acquisitions, les sensations doivent être graduelles. C'est-à-dire ordonnées selon un schéma pensé par l'éducateur afin que ces dernières correspondent à une logique compréhensible par eux. A cela s'ajoute un besoin d'organisation, d'ordre, pour que leurs forces ne s'éparpillent pas. Ainsi, ils associent des objets par leur similitude, d'après leur texture, leur poids, leur goût, leur forme et leur couleur (pp. 164-173).

De cet ordre ainsi instauré découle une discipline collective. Si les enfants trouvent dans leurs activités un intérêt spontané, ils ne vont pas perturber les autres. Chacun s'attèle à l'exercice qu'il a choisi sans éprouver le besoin de posséder le matériel de son compère. Malgré leur jeune âge s'instaure le respect d'autrui, le commencement d'une morale individuelle. On peut alors déceler comme une joie découlant du travail personnel amenant à une croissance intérieure (pp. 86-87).

L'enfant de moins de trois ans aime les routines, lorsque les événements s'enchaînent à un rythme connu par lui. D'ailleurs, avec son sens pointu de l'observation, il remarque rapidement les changements dans l'environnement. Si tel est le cas, cela se traduit souvent par une confusion dans ses actions. L'ordre est de ce fait un besoin pour lui. Grâce à cette organisation extérieure s'établit une structuration interne l'aidant à comprendre les relations entre les choses (Skjöld Wennerström et al., 2013, p. 31).

Dès que cet ordre intérieur est installé, les enfants arrivent à prolonger leur attention et ainsi profiter pleinement de l'apport éducatif de leurs travaux. Ils y persistent jusqu'à un temps relativement étendu par rapport à leur âge. Il est cependant évident que surgissent des moments de pause ou de contemplation du travail accompli que Maria Montessori a appelé "fausse fatigue". Ces instants vont en s'espaçant à mesure que les enfants grandissent. Si l'éducateur en est conscient et qu'il n'intervient pas en interrompant leur cycle de travail, ils retournent continuer leurs tâches avec encore plus d'assiduité. C'est ainsi qu'ils deviennent des personnalités s'élevant à un degré supérieur d'attention et de concentration ouvrant de ce fait la voie à une maîtrise personnelle et à une force de volonté peu commune (Montessori, 2016, pp. 90-96).

C'est dans cette autonomie ainsi acquise qu'est l'essence de la pédagogie montessorienne. L'éducateur prépare le terrain, met à disposition du matériel didactique et observe attentivement la progression de chaque enfant afin de lui proposer des activités favorisant son développement.

Je vais maintenant poursuivre la réflexion en examinant un environnement préparé selon les préceptes de cette pédagogie.

2.4.2 L'environnement selon Montessori

Malgré de regrettables questions de budget, Maria Montessori a toujours attaché une importance particulière à l'esthétique de ses établissements. En effet, selon elle, l'être humain a un rendement plus élevé lorsqu'il fréquente un endroit avec un raffinement distinctif. Alors pourquoi ne pas fournir un lieu où la beauté prédomine aussi pour les enfants ? Il est possible avec de l'imagination, et à moindre frais, d'embellir des salles accueillant les adultes de demain en instaurant une atmosphère réfléchie propice à l'éveil des sens (Skjöld Wennerström et al., 2013, pp. 52-53).

Montessori (2016) précise que « *si l'on veut atteindre un idéal, on peut dire que la salle "psychique" devrait avoir le double des dimensions de la salle "physique". Nous savons tous qu'une salle, ayant une bonne moitié de sa surface libre, donne un sentiment de soulagement* » (pp. 126-127). L'architecture devrait également, pour offrir les meilleures conditions de développement, insuffler une énergie spirituelle favorisant la croissance intérieure (p. 125).

Concernant le mobilier, il est important qu'il soit adapté à la taille des enfants. Ainsi ceux-ci peuvent l'utiliser et le manipuler à leur guise. Si en plus celui-ci est beau, on atteint des sommets de perfection matérielle ! Les ustensiles d'usage courant, tels que les assiettes, les verres, etc..., sont identiques à ceux que les adultes utilisent. Ainsi, dès son plus jeune âge, l'enfant apprend à les porter et les utiliser avec la plus grande attention et, si nécessaire, à corriger ses mouvements (p. 129).

Le matériel didactique Montessori est attractif pour l'enfant. Sa beauté, ses couleurs, ses propriétés tactiles ainsi que sa complexité évolutive permet, même aux plus jeunes, d'acquérir un savoir clair et ordonné des possibilités d'usage. Même pour l'entretien, l'enfant peut se servir des accessoires de nettoyage avec des manches à la dimension adaptée à sa taille, ainsi, il découvre l'intérêt de conserver des équipements soignés (p. 140).

Maria Montessori insiste sur la qualité de son matériel éducatif. Celui-ci doit contenir l'attention des enfants afin de provoquer une réaction psychique chez eux. Par l'expérience ainsi produite, sur un temps relativement prolongé, s'engendre « *un phénomène intérieur d'autoformation* » (p. 73). Cependant, pour que cette activité soit réellement formatrice, elle doit les conduire à une autocorrection. Ce phénomène de contrôle de l'erreur n'est pas que mécanique, mais également psychique. C'est ainsi que leur intelligence et leur attention sont pleinement sollicitées, car apparaît ce sentiment de satisfaction d'avoir réussi ce à quoi ils se sont attelés. La répétition de l'exercice est

nécessaire pour une assimilation durable de leur part. Les enfants jusqu'à trois ans aiment à recommencer encore et encore ce qu'ils font pour comprendre tous les effets de leurs agissements (pp. 73-74).

Ces exercices sont accomplis par l'enfant en totale autonomie. L'éducateur est présent, en soutien. Il peut en faire une démonstration avec des explications. Il est clair que ce phénomène d'application collective n'apparaît pas du premier coup. Il est parfois nécessaire que le désordre règne, sur un temps impossible à prévoir. L'expérience de l'éducateur peut aider à raccourcir cette confusion. Puis, comme par magie, les enfants se captivent progressivement pour un exercice, puis un autre, et ainsi de suite jusqu'à concentrer leur intérêt durablement et atteindre un développement spontané (pp. 82-86).

Je trouve intéressant le mécanisme par lequel la pédagogie Montessori fait ressortir le caractère et l'authenticité de l'individu. Chacun va détecter dans cette ambiance ce dont il a besoin pour développer ses aptitudes individuelles. Les enfants semblent ressentir une force naturelle les conduisant vers une formation psychique supérieure. C'est avec cette autonomie ainsi acquise qu'ils extraient cette attention, cette puissante concentration les incitant à répéter leurs exercices jusqu'à ce qu'ils paraissent apaisés.

Cette forme d'enseignement se distingue en comparaison d'autres car elle n'est pas instruite directement par une personne extérieure. Certes, l'éducateur est là ; il favorise cette expansion mais ne la dirige pas. C'est l'enfant qui chemine d'après son appétit personnel et ses capacités du moment. Un matériel spécifique est là pour fournir à son instinct les éléments déclencheurs pour une ascension intellectuelle. Etape par étape, il croît à son rythme, trouvant son équilibre, augmentant ses forces (pp. 138-145).

Comme elle le décrit finement : « *Pour être prêt à la lutte, il n'est pas nécessaire d'avoir lutté depuis sa naissance, mais d'être fort* » (p. 144).

Je vais conclure ce chapitre avec une citation sur une réflexion destinée aux éducateurs :

Ce qui doit diriger nos soins n'est pas la préoccupation de "faire apprendre les choses" à l'enfant, mais de maintenir toujours en lui cette lumière qui s'appelle l'intelligence. Quand bien même, nous devrions nous y consacrer comme les antiques vestales, ce serait une œuvre digne d'être accomplie.
(p. 191)

2.5 Terrain

Pour donner suite à mes recherches théoriques, j'ai voulu aller à la rencontre de structures bien précises. Pour la première, je me suis entretenu avec son directeur. Je m'y étais déjà rendu pour un précédent travail en cours de formation et j'avais trouvé mon interlocuteur particulièrement explicite. Par ailleurs, cette crèche applique les préceptes de la pédagogie Montessori que j'ai développés précédemment et qui m'ont aidé dans mon cheminement réflexif. Concernant la seconde, je me suis entretenu avec sa directrice, qui est aussi la responsable pédagogique de l'institution. C'est en discutant avec une collègue étudiante que j'ai eu envie d'en savoir plus sur leur conception de leur environnement. Elle me décrivait l'élaboration de ses activités au quotidien, demandée par sa responsable de formation et cela m'a tout de suite interpellé sur la valeur éducative proposée aux enfants. Avec le thème de mon mémoire, cela m'a paru évident que je devais me rendre dans cet établissement afin de bénéficier d'éléments probants pour répondre à ma question de recherche.

Etant donné que je me suis entretenu avec des personnes physiques, je garantis que leur nom ne sera pas mentionné dans ce travail en respect à leur vie privée. Je les nommerais Monsieur T. et Madame M. La retranscription de nos conversations sera donc anonyme et le nom des structures dans lesquelles ces personnes officient n'apparaîtra pas.

Extrait synthétique des entretiens

Je vais maintenant détailler chaque question avec les réponses qui m'ont été données afin de les comparer. Je vais exposer les avis des deux personnes que j'ai interviewées séparément. Voici les thèmes abordés :

- ❖ Que pensez-vous du potentiel éducatif d'un environnement naturel tel que la forêt ?

Monsieur T. me dit avec enthousiasme qu'il trouve positif de s'y rendre avec des enfants et qu'il connaît une structure à Bex qui y va régulièrement. Il pense que c'est un mouvement du futur car tous les enfants n'ont pas la possibilité d'aller au contact direct de la nature.

La structure de Madame M. a la chance d'être proche d'un environnement forestier proposant trois endroits distincts pour les enfants. Elle me répond que, pour les 18-36 mois, le potentiel éducatif est surtout d'ordre moteur. L'enfant doit en permanence s'adapter à la configuration du sol. Elle propose le concept du canapé forestier. Ainsi les enfants ont un endroit autour duquel ils peuvent se regrouper et cela les sécurise. Elle m'explique qu'en forêt, il y a suffisamment d'éléments comme des pives ou des branches qu'ils peuvent utiliser sans provoquer de conflit entre eux. La forêt est un milieu apaisant, pour nous les adultes comme pour eux. L'environnement forestier éveille les sens et agit sur le domaine cognitif. Dans sa structure, elle travaille avec le concept des intelligences multiples et la forêt est idéale pour toucher à toutes les sphères de ces intelligences. Elle ne prévoit pas d'activité particulière et s'adapte aux enfants, à leurs envies du moment.

- ❖ Avez-vous l'occasion de vous-y rendre ?

Monsieur T. m'explique qu'il a rarement l'occasion d'y aller car il organise peu de sorties en dehors de son institution. Il privilégie des promenades jusqu'à la piscine ou vers un village voisin, dans un périmètre proche.

Madame M. m'informe qu'elle s'y est rendue quatre fois durant cette semaine avec les trois-quatre ans. Etant donné qu'elle dispose de trois endroits différents, elle alterne à chaque fois. Avec les plus petits, elle y va une fois par semaine.

- ❖ Avec des enfants de quelle tranche d'âge pensez-vous qu'il soit judicieux d'y aller ?

Monsieur T. répond dès trois ans, mais que cela peut être intéressant déjà à partir de 18 mois. Il affirme que le taux d'encadrement et les décharges parentales sont des paramètres à prendre en compte. Il pense que les EDE proposant ce genre d'activité devraient avoir suivi une formation spécifique dans ce milieu compte tenu des dangers que cela peut comporter ainsi que sur les éléments à proposer aux enfants. Il me dit que cette expérience est une immersion.

Madame M. m'explique qu'elle y va avec toutes les tranches d'âge. Avec les plus petits, elle se rend à la forêt la plus proche. Elle précise que l'attitude des adultes dans ce milieu influe sur celle des enfants. Par exemple, avec les 18-36 mois, elle s'assied par terre et joue. Ainsi, les enfants s'approchent d'elle et font de même. Parfois, elle prend un bidon et y met toute sorte de choses que les enfants lui apportent. Ainsi, les enfants s'éloignent progressivement d'elle et cela leur apprend à marcher et à s'adapter au sol. L'important, me dit-elle, est de connaître les stades de développement et de s'y ajuster.

- ❖ Votre concept pédagogique préconise-t-il des attitudes de l'EDE avec les enfants pendant leurs jeux ? Lesquelles et pour quelles raisons ?

Monsieur T. souligne que le maître mot de son institution est l'autonomie. Toutes les activités proposées sont à disposition des enfants et à leur hauteur afin qu'ils puissent les exploiter à volonté. Il a décidé l'autonomie également sur l'environnement car il préconise le libre choix au quotidien. Ainsi, les enfants n'ont pas besoin de l'intervention du personnel éducatif pour utiliser le matériel. Il précise qu'il renouvelle les activités tous les trois à quatre mois. Cependant, comme actuellement au début de l'année scolaire, les EDE accompagnent les plus petits dans la découverte de l'équipement afin de les aider à mieux gérer cette liberté par la suite.

Madame M. m'informe que la qualité de présence auprès des enfants est une des attitudes figurant dans leur concept pédagogique. Celui-ci est décliné en actions directes, comme par exemple l'adulte phare, un concept venant de Laurence Rameau et de Boris Cyrulnik. Avec sa présence, l'adulte éclaire la zone proche de lui, invitant ainsi les enfants à le rejoindre et à jouer sous sa lumière. Madame M. me dit que souvent les étudiants ont tendance à verbaliser tout ce que fait l'enfant. Alors, elle préconise simplement une qualité de présence, sans nécessairement jouer avec lui. Elle souligne également l'importance de ne pas l'exposer aux douces violences, un concept de Christine Schuhl, comme par exemple de ne pas parler au-dessus de leur tête. Le concept pédagogique de son établissement recommande des attitudes concrètes pour chaque moment de la journée.

❖ Je demande des précisions à Monsieur T. : Déjà pour les 18-36 mois ?

Il répond par l'affirmative. Il me dit que les activités sont adaptées en fonction de l'âge et des besoins des enfants. Celles-ci ont comme but le développement cognitif, sensoriel et des éléments de vie pratique.

❖ Je demande des précisions à Madame M. : Et pour les jeux ?

Elle m'explique que le principe est de se tenir au bord de la zone de jeux, ni dedans ni dehors. Ainsi, l'EDE a tout loisir d'observer les enfants sans se mêler à leurs jeux. Même en cas de conflit, mineur bien sûr, l'adulte attend avant d'intervenir. L'autonomie est valorisée, tant dans les jeux que lors de rivalités. Madame M. me dit vouloir éviter que l'enfant devienne un duplicata de la pensée l'adulte. Parfois, il suffit d'initier le jeu et les enfants suivent. L'EDE s'adapte donc à chaque situation.

❖ Renouvelez-vous les jeux mis à disposition des enfants plusieurs fois par jour ?

Monsieur T. répond par la négative. Il me répète qu'il renouvelle les activités tous les trois-quatre mois. Il propose une évolution de celles-ci ou leur remplacement. Il précise que les enfants ont à leur disposition un panel de 25 à 30 activités différentes mais que sur la journée, il n'y a pas de changement.

Madame M. me raconte le déroulement d'une journée type : le matin, les portes sont ouvertes entre chaque groupe, reprenant un concept de Laurence Rameau appelé "itinérance ludique". Ainsi, les enfants vont et viennent au gré de leurs envies. Le but étant que chaque EDE se place dans une zone d'activité, comme le coin calme par exemple, et y reste. Elle crée de cette façon une ambiance avec sa présence. Une autre EDE accueille les parents et dispose des jeux sur une table, comme de la pâte à modeler par exemple. Tous les autres jeux habituels sont à disposition des enfants. Ensuite, vers 9h30, les portes des groupes se ferment et des activités sont mises en place. Cependant, on reste dans le principe du libre choix de l'enfant ; il y participe ou pas. Il y a aussi des jeux en libre accès. Dans le cours de l'après-midi, on rouvre les portes toujours dans ce principe d'itinérance ludique. Alors oui, on peut dire que les jeux sont renouvelés plusieurs fois par jour. Cela nécessite une réflexion en amont afin que les rôles soient définis à l'avance.

❖ Je demande des précisions à Monsieur T. : Les activités sont comme ça, à disposition des enfants, ils peuvent aller chercher ce qu'ils veulent ?

Il acquiesce et me dit que l'enfant choisit son activité, l'explore et la range. Les plus petits ont des supports visuels afin de les aider dans cette tâche. Les activités sont précises quant à leur utilisation, mais les enfants peuvent toutefois se les approprier selon leurs envies. Parfois, ils jouent à plusieurs.

❖ Je demande des précisions à Monsieur T. : Quand vous dites 25 activités, cela veut dire qu'il y en a plus qu'une par enfant ?

Il me répond par l'affirmative et précise que les activités sont réparties par secteurs, notamment de vie pratique et sensoriel.

Etant spécifiquement liée à la pédagogie Montessori, cette question est posée uniquement à Monsieur T. :

- ❖ La notion d'intérêt de l'enfant dans son apprentissage dont parle Maria Montessori est-elle liée à celle de plaisir qu'il a en jouant ?

Il acquiesce, du moment où les notions de plaisir, d'envie, d'autonomie et surtout de libre choix sont dominantes. Lorsque l'enfant choisit son activité, il éprouve de la fierté car son autonomie est respectée. En reproduisant des actes de la vie quotidienne, il éprouve du plaisir à nous imiter, nous les adultes, à faire des choses qui nous paraissent banales. L'important, c'est qu'il puisse le faire à son rythme et que l'intention vienne de lui. De même si l'enfant veut juste observer ses compères, il a tout loisir de la faire. Le libre choix est constant, également dans les cas où les EDE proposent des activités dirigées. Monsieur T. relève que le plaisir est fondamental pour apprendre.

- ❖ Je demande des précisions à Monsieur T. : Toujours dans l'idée de cette autonomie ?

Il confirme l'idée que l'autonomie est sa valeur institutionnelle, au sens large.

Afin de cibler comment les apprentissages en activités libres ou dirigées sont liés à la notion de plaisir, j'ai reformulé la question précédente pour Madame M :

- ❖ Dans les ouvrages que j'ai lus, la notion de plaisir est prépondérante afin que se produisent des apprentissages. Dans cette optique, pensez-vous que des activités dirigées par l'adulte peuvent apporter autant que des jeux libres où l'enfant choisit lui-même son matériel ?

Madame M. répond que c'est la grande question selon elle. Elle confirme que le plaisir doit rester prépondérant. Elle pense qu'il y a certainement un besoin de reconnaissance de la part d'une EDE qui, en offrant un "joli" bricolage aux parents, justifierait la valeur de son métier. Elle ne voit pas l'intérêt de faire des bricolages à thèmes, comme la fête des mères par exemple, avec des petits de 18-36 mois. Il faut, selon elle, que la création vienne des enfants et non d'une EDE qui ferait en sorte que cela soit beau. Madame M. précise qu'elle a prévenu les parents de son intention et que cela n'a jamais choqué personne. Cependant, si une EDE a envie de faire un bricolage, elle a tout loisir de le faire en respectant la volonté de l'enfant d'y participer ou pas. Madame M. explique que, selon elle, c'est dans l'expérimentation que l'enfant éprouve du plaisir.

- ❖ Quelle place est laissée aux jeux libres dans votre établissement ?

Monsieur T. affirme qu'elle est dominante car, dans sa structure, le déroulement de la journée n'est pas dicté par des accueils² ou des activités dirigées à heure fixe. Cela demande une rigueur de la part de l'équipe éducative en termes d'anticipation et de préparation afin que les activités soient toujours disponibles. Ainsi, dès que les enfants ont commencé leurs activités, les EDE ne sont plus dans l'action mais dans une posture d'observation. Les jeux libres occupent donc la plus grande partie de la journée.

Madame M. rapproche le concept d'itinérance ludique avec les jeux libres. De cette façon, ce sont les enfants qui choisissent leurs jeux et l'endroit où ils les pratiquent. Elle m'explique que cela fait une année qu'elle procède de la sorte et qu'elle est très satisfaite du résultat. Il y a rarement de conflits avec cette disposition de l'environnement et les enfants comprennent très bien, grâce à un signal sonore, lorsqu'ils doivent retourner dans leurs groupes respectifs. Il y a certes beaucoup de bruit et de désordre, mais les jeux sont riches. Ainsi, on apprend l'expérimentation et l'autonomie aux enfants.

- ❖ Je demande des précisions à Monsieur T. : Et pour les activités dirigées par l'adulte ? Vous m'avez un peu répondu avant. L'adulte va proposer une activité, mais on ne peut pas vraiment parler d'activité dirigée ?

Il préfère le terme "animée" par l'EDE, car avec le libre choix, l'enfant décide d'y participer ou pas. L'organisation est le maître mot selon lui, cela apporte du calme à l'enfant quand tout est ordonné. Les activités sont en place, il n'y a pas de grosses caisses où les enfants se noient avec des jouets à profusion. Monsieur T. souligne l'importance de respecter le rythme de l'enfant. Tous n'ont pas les mêmes besoins selon leur temps de fréquentation ou leur heure d'arrivée.

² Par accueil, Monsieur T. entend moment de regroupement.

- ❖ Je demande des précisions à Monsieur T. : Il y a quelques littératures qui parlent de la valeur éducative de certaines activités dirigées. Qu'en pensez-vous ?

Il précise que les enfants se plient à suffisamment de normatif à l'école. Selon lui, il y a plein de manières de leur apporter des connaissances. Cela fait 22 ans qu'il travaille dans différentes structures et il a vu évoluer la façon d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages. Il me dit qu'à l'époque où il a commencé à travailler en crèche, mon TM aurait été en complet décalage avec les savoir-faire en vigueur. Jusqu'au milieu des années 90, tout le monde faisait de l'ultra dirigé avec des activités à heure fixe. Seules quelques structures avec des pédagogies spécifiques appliquaient déjà le libre choix.

- ❖ Afin d'en terminer avec le discours activités dirigées/jeux libres, je demande des précisions à Monsieur T. : Pensez-vous qu'un équilibre entre ces deux types d'activités, libres et dirigées, est souhaitable pour des enfants entre 18 et 36 mois ?

Il me répond que cela dépend des qualités intrinsèques de la personne qui les anime. Il sait que certaines EDE sont très professionnelles dans leur façon d'amener ce type d'activités et qu'elles le font d'une manière adaptée grâce à des ressources théoriques bien précises. Il y a certes une guidance préalable indispensable à l'autonomie. Cependant, si on tend à respecter le rythme de l'enfant, on doit rester dans cette conception de libre choix quant à sa participation. Surtout pour la tranche d'âge 18-36 mois, tout en tenant compte de leurs différences individuelles.

- ❖ Quelles sont les caractéristiques d'un environnement stimulant selon vous ?

Monsieur T. pense qu'une ambiance zen est importante dans cette optique. Également que les activités proposées répondent aux besoins des enfants et que les EDE se laissent guider par les envies de ces derniers. Un environnement de qualité doit permettre des espaces d'apprentissages en incluant la notion de plaisir, sans provoquer de frustrations inutiles. Les stimulations peuvent provenir d'activités créées par les EDE avec du matériel Montessori, avec des éléments sensoriels comme les cubes d'encastrement par exemple. L'important reste de s'adapter aux capacités actuelles des enfants. C'est en les observant, en s'ajustant à leurs envies que l'environnement devient attractif et donc stimulant.

Pour Madame M., c'est un environnement qui change et qui évolue. Elle m'explique que dans sa structure, elle propose un thème différent tous les quatre mois. Par exemple, ce mois-ci, c'est la peinture. Alors, les EDE sont invitées à présenter quotidiennement un atelier peinture aux enfants, qui sont libres d'y participer. L'idée est d'introduire de petites nouveautés dans la salle. Tout cela est bien sûr discuté en amont en colloque. Les repères restent stables pour les enfants, comme le coin calme qui demeure toujours en place. De cette façon, l'environnement offre des stimulations par la découverte de petits changements.

- ❖ J'ai lu que Maria Montessori attachait de l'importance à l'esthétisme architectural et environnemental. Est-ce le cas ici ?

Monsieur T. estime que les enfants sont sensibles à l'embellissement, comme par exemple décorer une table. Cependant, concernant l'esthétisme en général, le budget limite les possibilités d'action. Il précise qu'il utilise des matériaux nobles, comme le bois, pour certaines activités.

Madame M. me confie avoir des contraintes de la part de la commune, comme de ne pas percer les murs ou de coller des affiches sur les parois en bois. Cependant, elle a obtenu des passe-droits et les choses ont quelque peu évolué. Malheureusement, la conception architecturale comporte des aberrations et Madame M. déplore que les EDE ne soient pas concertés à l'élaboration des bâtiments.

- ❖ En tenant compte des différences individuelles de développement, comment proposer un environnement suffisamment stimulant pour chacun des enfants ?

Monsieur T. pense qu'en déterminant les activités d'après les besoins et compétences des enfants, on arrive à un bon compromis pour chacun d'eux. La diversité des personnalités des EDE contribue également à leur fournir des modèles d'identification grâce à des savoir-être et des savoir-faire variés. Il revient sur le libre choix et le respect du rythme de l'enfant, capital selon lui, pour une

approche de qualité dans l'accompagnement quotidien. Il préconise d'appliquer les avancées pédagogiques en s'adaptant aux enfants, en opposition avec ce qu'il a connu auparavant.

Madame M. affirme être une adepte de l'itinérance ludique. Ainsi, en allant de salle en salle, l'enfant connaît les jeux et emploie ceux qu'il apprécie. Par ce biais, une multitude de possibilités lui sont offertes dans un contexte prévisible. Cependant, ce temps doit être limité à certaines périodes et l'enfant doit pouvoir retrouver son espace à lui. Madame M. cite également l'observation comme étant le moyen pour l'EDE de connaître chaque enfant et ses préférences. C'est ainsi que l'environnement devient stimulant pour chacun, en proposant des activités en fonction des enfants, selon leurs goûts. Madame M. propose aux EDE tous les deux mois, par le biais d'un document institutionnel, des compétences à éveiller chez les enfants. Ainsi, elle prévient une certaine routine pouvant s'installer aux vues des préférences individuelles. Cependant, elle procède comme avec les enfants, en n'obligeant personne. Ce sont juste des recommandations, des appuis. Elle précise également que chaque personne bénéficie de temps hors présence enfant afin de pouvoir proposer des thèmes stimulants au quotidien. Elle souligne que, selon elle, la clé réside dans l'organisation afin d'être disponible au bon moment pour les enfants. Un environnement stimulant se prépare en amont et se refléchit. Elle insiste également sur l'importance d'avoir toujours une personne au sol près des enfants, surtout pour les plus petits. Madame M. conclut en me disant que c'est en étant à leur écoute qu'on arrive à satisfaire leurs désirs et ainsi les stimuler d'une façon adéquate. Parfois, elle propose des activités sans convier personne, elle attend que les enfants viennent à elle.

J'ai senti, tout au long des entretiens, une profonde volonté de la part de mes deux interlocuteurs de respecter le rythme de l'enfant. L'autonomie, le libre choix et surtout le plaisir sont des valeurs qui sont ressorties fréquemment. Quant à leur vision de l'EDE, ils le considèrent comme une personne compétente avec des connaissances pointues en développement de l'enfant ainsi qu'en observation. L'anticipation et l'organisation sont des qualités indispensables pour une personne travaillant en structure d'accueil.

2.6 Analyse

Grâce aux données exposées tout au long de ce travail et aux entretiens menés sur le terrain, il s'agit maintenant de les analyser conjointement afin de faire ressortir les éléments pertinents pouvant m'aider à répondre à ma question de départ *Comment, en tant qu'EDE, apporter un environnement stimulant de qualité aux enfants entre 18 et 36 mois ?*

Mise en relation de la partie terrain avec les données théoriques

Un milieu, tel que la forêt, est préconisé par mes deux interlocuteurs, et ce, dès l'âge de 18 mois. Ainsi, les enfants ont l'occasion d'exercer leur habilité motrice en s'adaptant à la configuration du sol. D'après la théorie de Piaget, l'enfant de cet âge est dans la période sensorimotrice, cela est donc tout à fait en relation avec son niveau de développement actuel. La nature, avec ses bruits, ses odeurs, ses couleurs et ses différentes matières, fait appel à tous les sens des enfants. Elle représente un environnement très attractif pour eux, s'ils s'y sentent en sécurité. L'EDE doit donc, par son attitude et son positionnement, transmettre et assurer ce besoin de confiance. Comme en témoigne une citation de Jean Epstein offerte par Ferland (2005) « *Tout plaisir ou déplaisir de l'adulte est très vite perçu par les enfants et influence de façon non négligeable leur comportement* » (p. 141). L'idée du canapé forestier relatée par Madame M. semble être intéressante dans cette optique. Tous les enfants n'ont pas l'occasion de s'y rendre avec leurs parents ; la nouveauté que représente ce contexte, par son attractivité, stimule le cerveau et augmente ses connexions. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) était déjà favorable à ce type d'expérience. L'ouvrage de Wauquiez (2014) vante les qualités éducatives de la nature et les études suédoises confirment son intérêt pour l'éveil développemental complet qu'elle représente. Par ailleurs, Madame M. évoque l'absence de conflits entre les enfants, car ceux-ci ont suffisamment de matériaux à leur disposition sans chercher à s'accaparer ceux de leurs compères. Considérant tous ces éléments, la forêt propose des conditions profitables aux enfants à la condition que les EDE les accompagnant soient familiarisés à ce contexte.

Concernant les attitudes de l'EDE pendant les jeux des enfants, Madame M. a évoqué le concept de l'adulte phare éclairant la zone afin que ceux-ci se sentent en sécurité pour l'exploiter. Cette théorie de Laurence Rameau et de Boris Cyrulnik, que j'ai détaillée dans le chapitre 2.3.2, semble être particulièrement adaptée aux enfants de la tranche d'âge 18-36 mois. Nous l'appliquons également dans la structure dans laquelle je travaille. Cela contribue à une adéquation environnementale, incluant les enfants, les adultes et les ressources matérielles, afin de proposer un cadre optimal nécessaire à l'établissement de conditions favorables dans les jeux de jeunes enfants. Madame M. a également décrit la qualité de présence comme étant fondamentale pour l'EDE. C'est en étant pleinement disponible, au sol avec les enfants, que l'adulte favorise leurs jeux. C'est aussi une attitude que je retrouve dans le lieu où j'effectue ma formation.

Monsieur T. a relevé la prépondérance de l'autonomie dans le concept pédagogique de son institution. C'est par ailleurs essentiel si l'on considère la théorie du développement social selon Erikson, car l'enfant de un à trois ans se trouve dans le stade *autonomie-honte et doute* avec comme tâche d'acquérir la *volonté* comme force adaptative. C'est dans sa quête d'autonomie qu'il prend confiance et ne s'enlise pas dans le pôle négatif de ce stade. La pédagogie de Maria Montessori, dont s'inspire la crèche de Monsieur T., loue également les vertus de l'autonomie, car c'est par ce biais que l'enfant assimile durablement ses apprentissages. Le libre choix est aussi une composante favorisant son acquisition. C'est en laissant la liberté à l'enfant d'investir des activités qui lui plaisent que celui-ci va poursuivre son action et y trouver un intérêt formateur. Madame M. adopte la même orientation dans les attitudes qu'elle recommande à son personnel éducatif. Elle souligne la capacité d'adaptation qu'elle demande aux EDE par rapport aux situations qu'ils rencontrent.

Au sujet de la participation, ou non, de l'adulte aux jeux des enfants, je constate que les deux interlocuteurs avec lesquels je me suis entretenu ont la même vision. L'EDE peut, s'il estime que cela est nécessaire, initier ou guider le jeu pour ensuite laisser les enfants maîtres de celui-ci. Comme je l'ai exposé dans le chapitre 2.2.4, tant Ferland (2005) que Brougère (2005) préconisent une attitude de retrait permettant ainsi une observation de chacun, utile à l'élaboration future d'activités ou de moments ludiques en lien avec les capacités actuelles des enfants. Ils mettent également en garde contre une dépendance vis-à-vis de l'adulte pour la continuité du jeu.

A propos du renouvellement quotidien des jeux à disposition des enfants, Monsieur T. estime qu'avec le panel de 25 activités différentes proposées, il ne voit pas l'utilité de les remanier plusieurs fois par jour. Cependant, il organise un tournus ou adapte ses activités tous les trois-quatre mois. Avec le système d'itinérance ludique que Madame M. met en place quotidiennement, on peut considérer que les enfants trouvent suffisamment de choix dans l'une ou l'autre des salles qu'ils visitent. Par ailleurs, elle amène des thèmes différents tous les quatre mois afin de susciter l'intérêt des enfants par la nouveauté et couper ainsi à une certaine routine. Comme je l'ai écrit dans le chapitre 2.2.4, Brougère (2005) recommande un renouvellement du matériel afin, justement, d'éviter que la monotonie s'installe. Il souligne, comme Madame M., la nécessité d'une réflexion en amont afin d'offrir un environnement attractif pour chacun.

Pour les questions relevant de la notion de plaisir dans les apprentissages, les deux interlocuteurs s'accordent sur le fait qu'il est indispensable dans toute activité infantile. Monsieur T. ajoute à cette émotion la fierté d'effectuer seul une occupation, relevant de l'autonomie. Madame M. dénote que c'est dans l'expérimentation que l'enfant éprouve de la satisfaction. D'après la théorie de Freud, l'instance psychique du plaisir contenue dans le ça, commande les actions de l'enfant. Celui-ci est à la recherche permanente de cette sensation, mais il réalise que les aléas de la vie ne la lui procurent pas systématiquement. C'est alors que la seconde instance psychique, le moi, l'aide à différer ses envies et lui apprend le principe de réalité. Plus pratiquement, les préceptes de Maria Montessori lient le plaisir à l'apprentissage. Selon elle, l'un n'est pas dissociable de l'autre. Tant Ferland (2005) que Brougère (2005) associent le jeu et le plaisir comme composantes essentielles afin de les différencier d'un exercice. Et je crois que l'on est tous d'accord pour affirmer que la notion de plaisir dans le quotidien pour un enfant entre 18 et 36 mois est fondamentale ; cela relève du domaine affectif. Les études de Spitz (2012) ont démontré la nécessité de relations affectives

positives pour un développement sain et harmonieux. Elles font par ailleurs l'objet d'un étage distinctif dans la pyramide des besoins selon A. Maslow.

Monsieur T. et Madame M. se positionnent en faveur des jeux libres en leur laissant une large place au quotidien. Ainsi, l'autonomie se forme grâce à l'expérimentation individuelle, mais aussi avec l'imitation. Cependant, cela nécessite de l'anticipation afin de préparer la salle au préalable. Les jeux libres sont réfléchis grâce à des observations vigilantes de la part des EDE. Les deux interlocuteurs situent la place de l'adulte aux alentours du jeu, mais pas forcément en son centre. Cela confirme l'interprétation de Périno (2006) quant au rôle de l'EDE dans un environnement de jeu. Concernant le débat autour des activités dirigées, Monsieur T. et Madame M. ne les envisagent pas pour la tranche d'âge 18-36 mois, en tout cas pas dans un sens prescriptif. Ils laissent toutefois libres les EDE qui ont envie d'en proposer, mais toujours dans une idée de libre choix pour l'enfant. J'aime beaucoup le terme qu'a employé Monsieur T. en les dénommant activités "animées", cela allège cet aspect directif. Comme relaté dans le chapitre 2.1.3, le temps de concentration d'un enfant entre 18 et 36 mois est relativement limité. Il a besoin d'avoir l'occasion d'interrompre son jeu pour ensuite le reprendre, s'il en éprouve le désir. Cela correspond plus à un type d'activité "jeux libres".

Sur le thème des caractéristiques d'un environnement envisagé comme stimulant, Monsieur T. revient sur la notion de plaisir, fondamentale selon lui, afin d'engendrer des apprentissages. Il souligne également la capacité d'observation de l'EDE, permettant l'établissement d'un contexte adapté aux besoins et aux capacités actuelles des enfants. Cela rejoint les prescriptions de Wustmann Seiler, C. & Simoni H. (2012) quant au rôle de l'EDE selon les pédagogies actuelles. En considérant que l'enfant est acteur de son propre développement, l'EDE doit lui fournir les conditions propices à son évolution. Monsieur T. relate aussi la valeur de l'ambiance les entourant ; je trouve que ce point rejoint ce que Madame M. appelle la qualité de présence, dans l'idée d'un professionnalisme indispensable à l'EDE pour une atmosphère agréable. Elle envisage un cadre stimulant comme étant évolutif, s'adaptant aux compétences actuelles des enfants, rejoignant l'avis de Monsieur T. La nouveauté attire l'intérêt ; les enfants de 18 à 36 mois sont curieux, du moment que les propositions sont en accord avec leur niveau de développement. Comme écrit dans le chapitre 2.4.1, Maria Montessori (2016) affirme que l'enfant possède intrinsèquement cette volonté de découverte. Madame M. souligne cependant la nécessité de conserver des points de repères stables, en laissant certains coins qu'ils peuvent identifier comme étant sécurisés. Cela se retrouve dans les attitudes recommandées par André Bergeron et Yves Bois en lien avec la théorie psychosociale d'Erikson. La responsabilité d'organiser un environnement attractif revient à l'EDE dans les deux structures que j'ai visitées. Cependant, ils peuvent s'appuyer sur des documents institutionnels précis, avec souvent des outils et des techniques professionnelles, afin que cela reste dans les volontés pédagogiques de l'établissement.

Concernant la question de l'esthétisme selon Maria Montessori, j'avoue qu'elle n'a pas été saisie dans le sens où je l'entendais. Avec cette demande, je voulais découvrir si de l'importance était attachée à l'embellissement de la salle des enfants, par exemple avec leurs créations. Mais j'ai été ravi de constater que la réponse de Madame M. a suscité un débat auquel je ne m'attendais pas. Il est vrai que si les EDE participaient aux discussions avec les architectes ou maîtres d'œuvre lors de la construction d'une crèche, cela faciliterait la vie des usagers futurs et éviterait des frais inutiles de transformation ultérieure. Cela s'est produit lorsque le bâtiment où travaille Madame M. a été érigé, mais maintenant, elle est conviée aux séances d'élaboration de leur futur agrandissement.

Monsieur T. envisage un environnement stimulant pour chacun des enfants en lien avec leurs besoins et leurs compétences individuelles. Cela sous-entend, comme souvent cité dans cette partie analytique, une capacité d'observation pointue de la part des EDE. Je trouve très intéressant que Monsieur T. mette en avant la diversité des personnalités du personnel éducatif comme vecteur potentiellement enrichissant pour les enfants. Cette hétérogénéité constitue des modèles d'identification pluriels et, comme la théorie socioculturelle de Vygotsky le relève, ils apprennent grâce aux personnes les entourant. Cette variété ne peut être que bénéfique dans la construction de leur caractère. Comme relaté dans le chapitre 2.4.1, Skjöld, Wennerström et al (2013) confirment l'enjeu des trois premières années d'existence comme fondement de la construction psychique de

l'enfant. C'est également en appliquant des pédagogies se basant sur le respect du rythme et du choix de l'enfant que l'on contribue à son bien-être. Ce n'est pas en lui imposant des actions que l'on respecte son intégrité ou que l'on provoque une quelconque instruction. Lorsqu'il choisit son activité, il s'y engage pleinement et, comme l'atteste Montessori (2016), son intérêt engendre des apprentissages durablement ancrés dans son mode d'action. La réponse de Madame M. rejoint ce que j'ai décrit dans ce paragraphe. Avec les temps dévolus quotidiennement à son concept d'itinérance ludique, les enfants ont la liberté de se rendre là où ils veulent et de sélectionner les jeux qu'ils connaissent et apprécient. Là aussi, l'environnement est proposé en fonction des enfants, de leurs goûts et préférences. Les activités sont réfléchies et préparées en amont. Pour ce faire, les EDE bénéficient de temps hors présence enfant afin de justement concevoir des activités. Je trouve cette approche très professionnelle, car tous les membres de l'équipe éducative y ont droit. Par ailleurs, Madame M. met à disposition un document institutionnel avec des compétences spécifiques à stimuler chez les enfants. Ainsi, cela prévient une certaine répétition dans les activités et cela touche différents domaines de développement.

3 Conclusion

Me voici arrivé à la dernière étape de ce travail de mémoire. Avec la littérature que j'ai synthétisée ayant conduit à l'élaboration de mes questions d'entretiens et ma démarche sur le terrain, je vais exposer ce qui va m'aider en tant que professionnel de l'enfance à accompagner les enfants de la meilleure des manières dans leur développement. J'ai d'abord réuni tous les éléments de la partie "Développement" proposés sous forme de synthèse ci-dessous, puis, je répondrai à la question de recherche qui m'a guidé tout au long de cette étude.

3.1 Synthèse des données traitées

J'ai choisi le jeu pour aborder la thématique de mon sujet. Tous les documents que j'ai examinés placent le plaisir comme composante indissociable pour que les enfants cheminent dans leurs processus d'apprentissages. Et quoi de plus plaisant, lorsque l'on est enfant, de s'adonner à une activité ludique comme le jeu. C'est d'ailleurs un droit fondamental ayant sa place dans la Convention internationale sur les droits de l'enfant.

En structure d'accueil, les jeux libres occupent une place de choix et représentent la plus grande partie de la journée dans les deux établissements que j'ai visités. Ce ne sont pas que des jouets mis à disposition des enfants, mais toute une planification didactique leur permettant de mieux se connaître, d'exprimer leurs émotions et parfois même d'interagir avec leurs pairs. Le jeu touche un panel de compétences incroyables, propices à un développement constructif. Cependant, il doit être pensé pour l'enfant, en fonction de ses besoins, envies et capacités du moment. Ce rôle revient à l'EDE afin de l'organiser quotidiennement, de le réaménager s'il ne convient pas à la dynamique présente et de le réévaluer continuellement grâce à une posture en retrait. Ainsi, grâce à une observation attentive, il est possible de fournir un environnement attractif, adapté et accessible à chacun des enfants.

Considérant que l'enfant est acteur de son propre développement, L'EDE lui fournit un cadre et assure sa sécurité affective et physique. Dès lors que le contexte est anticipé, l'adulte n'est plus dans une posture active. Sa qualité de présence suffit à éclairer la zone de jeu et, lorsque les circonstances sont réunies, les apprentissages se produisent de facto. Le phénomène d'éducation informelle est ressorti des écrits ainsi que dans les témoignages de mes interlocuteurs. En effet, du moment que les enfants éprouvent du plaisir, de l'intérêt dans leurs jeux et que leurs choix sont respectés, les situations deviennent éducatives. Que ce soit dans le jeu, par le biais d'activités en lien avec leur développement ou lors d'activités de la vie quotidienne, ils trouvent les ingrédients alimentant leur volonté innée de progresser.

Avec la théorie de Brougère (2005) sur l'adéquation environnementale, lorsque les enfants, les adultes et les ressources matérielles sont en relation optimales, les modalités sont réunies afin que l'environnement soit attrayant et réponde à une qualité professionnelle. Ce n'est qu'en ayant un nombre d'adultes en corrélation avec le quota d'enfants et un matériel ludique en quantité suffisante que l'on arrive à proposer un accompagnement à haute valeur éducative. Pour la tranche d'âge 18-36 mois, les normes cantonales en vigueur en structures d'accueil comptent un adulte pour six enfants. Ce nombre est adapté, du moment que la sécurité affective est garantie grâce à une personne exclusivement à leur disposition au sol avec eux. Mon expérience, ainsi que les responsables d'institutions interrogés, confirment ce précepte maintes fois vérifié et d'ailleurs inscrit dans le projet pédagogique de la crèche dans laquelle je travaille.

Mes recherches théoriques, tout comme mes interlocuteurs, plébiscitent la nature comme milieu clairement enrichissant. Se rendre régulièrement en forêt avec des enfants, et ce dès 18 mois, représente un complément intéressant, en termes de diversité environnementale, avec ce qu'offrent les structures d'accueil. C'est un contexte très stimulant pour tous les sens et différents domaines de développement. Il apporte cette nouveauté attractive pour l'enfant, mais peut être quelque peu déstabilisant aux premières visites. C'est pourquoi les EDE devraient suivre une formation au préalable afin d'encadrer les enfants dans les meilleures conditions possibles. Cela représente une valeur ajoutée indéniable pour eux, car en sus des vertus sensorielles, différentes valeurs comme

l'autonomie, la liberté et encore la créativité sont exercées. Par ailleurs, avec sa configuration irrégulière, la forêt entraîne également les composantes globales et fines de la motricité. C'est, comme l'a démontré une observation sur le terrain de Boris Cyrulnik, un domaine de développement particulièrement apprécié des enfants entre 18 et 36 mois.

L'expérience du Closlieu d'Arno Stern est un exemple intéressant afin de comprendre comment une atmosphère particulière influe sur les enfants. En leur laissant une liberté de création, avec certes des consignes claires d'utilisation, ils extériorisent sur des feuilles ce qu'il leur vient à l'esprit. C'est une forme d'expression intérieure se révélant libératrice au niveau de la personnalité. En effet, les individus suivent un processus continu de découverte de soi menant à ce que Stern nomme l'Expression ou la Quintexpression. C'est donc en suivant son instinct que la personne accède à un état de Plusêtre révélateur du caractère propre de chacun.

J'ai développé le chapitre 2.3.3 afin d'exposer comment l'autonomie et la confiance en l'enfant lui permet d'accéder à sa nature profonde. C'est à partir du moment où il se sent respecté et encouragé dans ses actes qu'il est lui-même. C'est cette finalité que j'ai voulu démontrer avec cet ouvrage passionnant *Les enfants du Closlieu*.

Les préceptes montessoriens vantent le plaisir de l'enfant dans ses découvertes, faites avec autonomie. C'est en le respectant en tant que personne, avec intérêt pour lui et ses créations et en lui témoignant de la confiance que celui-ci progressera dans son processus d'évolution. L'EDE doit pour cela posséder d'excellentes connaissances en observation de l'enfant et dans tous les domaines de développement afin de lui proposer au moment opportun des expériences formatrices. C'est en le guidant, puis en s'effaçant intelligemment, que l'EDE sera efficace. Sur l'aspect matériel, les ressources éducatives revêtent toute leur importance avec la qualité de leurs composants et surtout une harmonie avec les aptitudes de l'enfant. Que ce soit par sa taille ou sa relation avec ses capacités du moment, l'équipement doit être pensé pour l'enfant.

3.2 Retour sur la question de recherche

Grâce à mes recherches littéraires et à mes entretiens, je dispose de tous les éléments pour répondre à la question du thème de ce mémoire *Comment, en tant qu'EDE, apporter un environnement stimulant de qualité aux enfants entre 18 et 36 mois ?* Je vais représenter de façon synthétique et condensée ce que j'ai découvert tout au long de mon parcours d'étude :

- La première condition, afin de générer des expériences éducatives et positives chez l'enfant, est que celui-ci se sente en sécurité. La création d'un lien avec l'EDE est indispensable.
- Respecter le rythme d'apprentissage de l'enfant grâce à une connaissance approfondie de son développement.
- Que ce soit dans le jeu libre, par des activités animées par l'adulte ou dans des situations de la vie quotidienne, le plaisir de l'enfant est une notion qui doit être présente afin que se produisent des apprentissages.
- Le libre choix de l'enfant quant à sa participation à une activité ou un type de jeu est une valeur impérative.
- C'est en faisant lui-même que l'enfant de 18 à 36 mois apprend durablement. L'EDE peut le guider si nécessaire, mais l'autonomie reste une valeur formatrice.
- Offrir une diversité de contextes éducatifs. Le cerveau d'un enfant de 18 à 36 mois connaît une forte croissance. Lui donner l'occasion de vivre des expériences hétérogènes, comme par exemple se rendre en forêt, multiplier ses connexions neuronales.
- L'éducation informelle est un puissant vecteur d'apprentissage. Proposer des activités de la vie quotidienne, parfois très simples à nos yeux d'adultes, est un facteur enrichissant pour les enfants. C'est souvent lors d'actions élémentaires, comme par exemple lorsqu'ils nous accompagnent pour apporter quelque chose en cuisine, qu'ils trouvent, avec leur

spontanéité et leur don d'observation, des éléments dont ils se souviendront dans une réalité qui ne nous étonne plus.

- Disposer d'une quantité suffisante de jouets en plusieurs exemplaires similaires limite les conflits et donne la possibilité aux enfants de varier leurs jeux. Leur temps de concentration étant limité à cet âge, cela leur permet de moduler leurs activités selon leurs envies.
- L'enfant de 18 à 36 mois a grand besoin de mouvements afin d'exercer ses facultés motrices arrivant à maturité. Organiser régulièrement des espaces psychomoteurs est essentiel afin de répondre à cette nécessité. C'est d'ailleurs une des activités préférées des enfants de cette tranche d'âge, liant ainsi plaisir et action éducative.
- Atteindre une adéquation environnementale optimale grâce à un nombre d'enfants en relation avec les adultes présents et des ressources matérielles en quantité suffisante.
- La présence physique de l'EDE est essentielle auprès de l'enfant de la tranche d'âge de mon travail. Le concept de l'adulte phare est un principe très influent sur eux. J'ai souvent constaté, dans mon expérience quotidienne, que les enfants vont où il se positionne.
- Témoigner une attention sérieuse à l'enfant. En s'intéressant à ses actions, l'EDE lui apporte de la confiance, renforce son estime personnelle et encourage son esprit d'initiative.
- L'EDE doit maîtriser les techniques d'observation afin de bien connaître les enfants et leur proposer au moment opportun des situations éducatives correspondant à leur niveau de développement actuel. Cela permet également à l'EDE de retransmettre aux parents des moments particuliers de la journée de leur enfant en crèche et de tenir à jour les dossiers individuels.
- Les différentes personnalités de l'équipe éducative sont un facteur formateur pour l'enfant. Chaque membre possède des qualités intrinsèques avec un savoir-faire et un savoir-être distinct. Chacun propose des activités selon sa culture et ses compétences personnelles permettant à l'enfant d'expérimenter différents domaines.

Les points détaillés ci-dessus apparaissent, ou devraient apparaître, dans chaque structure d'accueil collectif. Cependant, avec les enseignements que je tire de cette recherche, certaines conditions sont essentielles dans l'optique de l'aménagement d'un environnement stimulant. Voici donc ce qui devrait ressortir, selon moi, afin d'atteindre une qualité supérieure :

Se rendre régulièrement en forêt est un facteur important pour toutes les raisons que j'ai déjà exposées, notamment dans le chapitre 2.3.1. C'est une tendance très actuelle que l'on évoque souvent durant nos cours théoriques et plébiscitée lors de mes entretiens. Les préceptes montessoriens sont également pertinents dans la façon d'instaurer un accompagnement qualitatif. Le succès des écoles Montessori témoigne de l'efficacité des méthodes de la "Dottorissa". Elle avait déjà à son époque une vision novatrice de l'éducation grâce à des attitudes bien précises de la part des éducateurs qui se vérifient aujourd'hui encore. L'adéquation environnementale est aussi un élément fondamental. Un environnement éducatif de qualité ne s'établit que si ses trois composantes que sont les enfants, les adultes et les ressources matérielles sont en relation optimale.

3.3 Limites du travail

Ce travail de mémoire a été passionnant, mais également épuisant. J'adore rechercher de la théorie pour comprendre précisément le sens de mes actions ; cette phase fut donc très plaisante et enrichissante. La partie rédactionnelle s'est avérée plus compliquée pour moi. Je passe parfois énormément de temps à reformuler ce que j'ai lu et à choisir les mots évoquant précisément mon raisonnement. Avec l'expérience de ces deux années de formation, je connais mon mode de fonctionnement : je me suis donc accordé les heures nécessaires pour écrire ces pages.

J'ai longtemps hésité sur la déclinaison de ma question de recherche. L'aménagement d'un environnement stimulant regroupe énormément de thématiques et j'ai eu de la peine à cibler les

éléments dont j'avais besoin pour y répondre. Je ne me suis pas limité à un contexte intérieur, car j'ai voulu envisager l'éveil de l'enfant globalement.

Concernant les sujets traités, la créativité est un domaine que je n'ai fait qu'effleurer avec la partie consacrée au Closlieu d'Arno Stern. Au quotidien, je constate que c'est une compétence qui est de plus en plus mise en avant et menant à des capacités d'ouverture bienvenues à notre époque. Mes collègues, travaillant avec des tranches d'âge plus grandes, l'éveille régulièrement avec des activités.

J'ai notamment axé mon étude sur le jeu. C'est une méthode éducative que je désirais approfondir pour ma pratique professionnelle. J'aurais pu aborder ma question de recherche sous différents angles, car aménager un environnement stimulant s'envisage diversement selon la personne qui l'organise. Cependant, c'est une pratique pédagogique que j'affectionne et je voulais affirmer mon positionnement selon des bases théoriques fiables. Les enfants entre 18 et 36 mois passent une grande partie de leur temps en structure d'accueil en jouant, principalement en jeux libres. C'est un procédé d'apprentissage complet réunissant des aptitudes développementales variées.

La recherche que j'ai faite sur le terrain ne m'a donné qu'un aperçu non représentatif de la vision éducative et des moyens effectivement utilisés, car mon enquête a porté sur un faible nombre d'établissements. De plus, j'ai choisi des structures qui m'intéressaient d'après les conseils d'une collègue étudiante et mon expérience personnelle. Ce n'est qu'un minuscule échantillon des services éducatifs proposés en Valais.

3.4 Perspectives et pistes d'actions

J'ai l'occasion lors de ma troisième année de formation d'ouvrir la crèche durant un jour de la semaine. C'est donc moi qui organise la salle de notre groupe et la nurserie. La théorie que j'ai lue m'aide dans la préparation de la salle et je suis attentif à prévoir des coins spécifiques selon les âges et les capacités des enfants. Je suis conscient de l'influence de cet aménagement avant leur présence, cela conditionne les arrivées avec leurs parents. S'ils le trouvent attractif, la séparation est plus facile car ils ont envie de s'y installer. C'est un moment très important, pour eux autant que pour les parents. Ces derniers nous confient le bien le plus précieux qu'ils possèdent. C'est leur témoigner du respect que d'offrir une qualité d'accueil professionnelle et cela relève de notre cahier des charges.

Aménager un environnement de qualité concerne les cinq premiers processus du PEC de l'EDE. C'est donc une étude complète qui jalonne la route menant à mon diplôme d'éducateur de l'enfance. Ces recherches m'ont apporté énormément de compétences à ajouter dans ma boîte à outils de professionnel. Je possède désormais les capacités pour proposer un accompagnement de haute valeur éducative et ai pris conscience de mon rôle, tant dans l'observation des enfants dans leurs jeux, de l'anticipation dans la préparation et l'organisation du cadre et des éventuelles modifications à lui apporter.

J'espère que ce travail de mémoire donnera des pistes d'action et de réflexion aux professionnels de l'enfance voulant perfectionner leur approche d'aménagement d'environnement. J'ai mis en évidence, tout au long de ma rédaction, l'importance de notre rôle en tant qu'EDE auprès des enfants. La pratique réflexive fait partie intégrante de notre métier et s'adapter aux conditions présentes afin de les améliorer en est un axe. Chacun peut créer un contexte stimulant, mais l'ajuster aux besoins de l'enfant, l'améliorer pour le rendre attractif à tous et prendre en compte les observations de ses collègues sont des qualités à la hauteur du niveau de formation attendu pour un EDE.

3.5 Remarques finales

Lorsque j'en étais au stade de l'avant-projet de ce travail, j'avais une foule d'idées mais j'ai eu de la peine à formuler une question de recherche précise. Je savais que je voulais traiter du sujet de la stimulation, cependant, ce thème étant très vaste, j'ignorais la façon dont j'allais l'aborder. C'est en

prenant du recul et en observant les enfants du groupe dans lequel je travaille que j'ai compris que la thématique du jeu allait constituer mon fil rouge.

Je me souviendrai longtemps de ma première rencontre avec mon référent thématique. Il m'a donné plein de pistes intéressantes mais, lorsque je suis sorti de son bureau, tout s'embrouillait dans mon esprit. Ce n'est que le lendemain que tout a pris place et que le brouillard s'est dissipé.

Notre référent méthodologique nous avait prévenu que nous allions passer par tous les états d'âme durant les mois qui suivraient. Et cela s'est rapidement vérifié : je suis parti la tête dans le guidon et j'ai beaucoup lu avant de commencer à rédiger. Arrivé à ce moment, je suis resté de longues heures devant mon écran, écrivant et effaçant avec frénésie. J'ai vraiment douté de moi et de mes capacités. La période des vacances fut alors salvatrice et, depuis, je n'ai cessé d'avancer dans mon processus d'appropriation.

J'ai l'impression d'avoir atteint mes limites et réussi à les repousser, surtout durant les deux derniers mois. Avec la date butoir de remise, je me suis immergé dans ce travail et me suis étonné de mes ressources. Ce fut une étude passionnante, tant au niveau littéraire que personnel.

Me voilà en train d'écrire les dernières lignes et je suis fier de ma rédaction. C'est véritablement une étape clé dans ma formation. Cette recherche va représenter une belle carte de visite pour mes futures expériences professionnelles et m'aide déjà au quotidien afin d'apporter, en tant qu'EDE, un environnement stimulant de qualité aux enfants d'âge préscolaire.

Je vais clore ce travail de mémoire avec une phrase d'André Breton offerte par Ferland (2005) redonnant sa place à cette merveilleuse période de l'existence : « *C'est peut-être l'enfance qui approche le plus de la vraie vie* » (p. 199).

4 Références bibliographiques

- Bee, H. & L., Boyd, D., (2012). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain* (4e éd). Saint-Laurent (Québec) : ERPI
- Bouchard, C., Fréchette, N., & Bégin, C. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Sainte-Foy : Presses de l'Univ. du Québec
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris ; Anthropos : Economica
- Confédération Suisse, Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant [en ligne]. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html>. Actualisé : Octobre 2016
- Cyrulnik, B., & Rameau, L. (2012). *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge France : Philippe Duval
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (2002). *Le développement psychologique de l'enfant*. Paris : De Boeck : Belin
- Demey, C. (2013). *Stimuler le cerveau de l'enfant, le préserver des dangers du stress et l'aider à s'épanouir*. Paris : Editions L'Harmattan
- Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [en ligne]. <http://www.enfant-encyclopedia.com/epigenetique/synthese>. Actualisé : Novembre 2017
- Ferland, F., (2005). *Et si on jouait ? : le jeu durant l'enfance et pour toute la vie*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine
- Florin, A. (2017). Le cerveau : comment ça marche ? *Journal des professionnels de l'enfance*, 105, 56-57
- Huerre, P., & Cébula, J.-C. (2009). *D'hier à aujourd'hui, de quoi les enfants ont-ils besoin ?* Toulouse : Erès
- Huerre, P., Senart, S., Manson, M., Lallemand, S., & Le Fourn, M. (2008). *Place au jeu ! jouer pour apprendre à vivre*. Paris : Nathan
- Masson, M. (2013). *Un peu et pas trop vite !* Bruxelles : F.R.A.J.E
- Montessori, M. (2016). *Pédagogie scientifique. Tome 2*. Paris
- Office fédéral de la statistique, 2017, *naissance et décès*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/naissances-deces.html>
- Perino, O. (2006). *Des espaces pour jouer : pourquoi les concevoir ?* Toulouse
- Skjöld Wennerström, K., Bröderman Smeds, M., & Ammar, F. (2013). *La pédagogie Montessori : aspects théoriques et pratiques*. Breuillet : Instant présent
- Spitz, R. A. (2012). *De la naissance à la parole : la première année de la vie*. Paris : Presses universitaires de France
- Stern, A. (2001). *Les enfants du Closlieu ou l'initiation au Plusêtre*. S.l. : Hommes et groupe
- Wauquiez, S. (2014). *Les enfants des bois*. Paris : Books on Demand
- Wustamnn Seiler, C & Simoni H., (2012), *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse* Commission suisse pour l'UNECO et du Réseau suisse d'accueil extrafamilial, Zurich

