



OUTILS EN VUE DE LA CRÉATION D'UN BACHELIER EN ÉDUCATION DE L'ENFANCE

ULiège :

Florence Pirard,
Anne Dethier,
Marie Housen,
Isabelle Lambert

ONE :

Laurence Marchal

HE :

Julie David
(Haute École Léonard de Vinci –
section préscolaire),

Anne Kinet
(Hénalux – section préscolaire),

Isabelle Lambert
(Haute École Robert Schuman –
section éducateurs),

Sophie Logjes
(Haute École Charlemagne –
coordination section éducateurs),

Christelle Xhonneux
(Haute École Robert Schuman –
section préscolaire)

Nastasya Van Der Straten
(Haute École Léonard de Vinci)

NOE :

François Maréchal
(psychopédagogue en crèche)

Décembre 2018

AVANT-PROPOS

« Les premières années, de la naissance jusqu'à l'âge de la scolarisation obligatoire, sont les plus formatrices de la vie d'un enfant. Elles constituent le socle de son développement et sont à la base des schémas qu'il adoptera tout au long de sa vie.»

Commission européenne,
Principes clés pour un code de qualité
de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance, 2014.

POUR UN ACCUEIL DE QUALITÉ POUR LES ENFANTS EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES : FORMER À LA HAUTEUR DES EXIGENCES DU MÉTIER.

LA RÉFORME DES MILIEUX D'ACCUEIL

Le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a approuvé le 20 février 2019 le décret relatif à la réforme des milieux d'accueil de la petite enfance. Cette réforme « *visant à renforcer la qualité et l'accessibilité de l'accueil* » conduit à des changements importants au niveau de l'organisation des milieux d'accueil (MA) de la petite enfance.

DES CHANGEMENTS IMPORTANTS ATTENDUS AU NIVEAU DE LA FORMATION INITIALE

Le renforcement de la qualité des services d'accueil pour les enfants et les familles est un des objectifs qui motive la réforme et justifie conjointement une révision de la formation des professionnel-le-s de l'accueil.

Quelle est la situation actuelle dans d'autres pays? L'étude SEEPRO (2017)¹ relève que pour s'occuper de jeunes enfants, il est exigé une formation de type bachelier pour un nombre important de travailleurs **exerçant une fonction d'accueil** dans les pays suivants : Albanie, Bosnie, Bulgarie, Croatie, Danemark, Allemagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Italie, Lettonie, Lituanie, Norvège, Montenegro, Portugal, Slovénie, Serbie, Suède, Ukraine. Comme le souligne Jan Peeters², l'investissement dans une formation de l'enseignement supérieur n'est pas l'apanage des pays riches. A ces pays, il faut également ajouter la Nouvelle Zélande, la Suisse Romande, le Québec... Depuis 2011, la Flandre s'est dotée d'une formation de type bachelier « *pedagogie van het jonge kind* ». Les premiers diplômés sont sortis en 2014

Au niveau international, les recommandations internationales situent le niveau de formation requis au niveau de l'enseignement supérieur, au moins pour une partie conséquente (entre 30 et 60 %) du personnel qui s'occupe des enfants. Elles soulignent aussi l'importance de prévoir des possibilités de progression pour l'ensemble des accueillant-e-s et d'harmoniser les niveaux de formation et conditions de travail du personnel de l'accueil avec ceux des enseignants préscolaires.

QUELLE EST LA SITUATION EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES ?

La formation initiale a été reconnue comme une action prioritaire dans deux contrats de gestion successifs de l'ONE. Dans ce cadre, dès 2011, l'Office a confié à l'Université de Liège une étude visant à faire un état des lieux dans le secteur de l'accueil des enfants de 0 à 12 ans en FWB. Cette étude participative a mis en évidence les faiblesses du système de formation actuel : pour l'essentiel, son morcellement (pléthore de formations non articulées) et son niveau de qualification (nombreuses formations inférieures au niveau de l'enseignement secondaire, sans CESS) en retrait par rapport aux compétences requises.

¹ Oberhuemer P, Schreyer, I (Eds.) (2017), Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe - State Institute of Early Childhood Research - Federal Ministry of Family Affairs, Senior Citizen, Women and Youth (Germany) <http://www.seeepro.eu/English/Home.htm>

² Un bachelier accueil de l'enfance ? Une formation pour un métier riche et complexe, conférence plénière sur invitation de la Haute Ecole Leonardo da Vinci, Bruxelles, 24 janvier 2019.

Ensuite, une deuxième étude a été consacrée à un examen des exigences du métier et des compétences nécessaires pour rencontrer les besoins des jeunes enfants (0-12ans) tels qu'un large consensus scientifique les identifie aujourd'hui. L'examen approfondi du cœur du métier a confirmé sa complexité, rejoignant par ailleurs l'avis des participants du terrain, consultés tout au long de l'étude. Ainsi, sans mettre en doute la bonne volonté et les qualités personnelles des accueillant-e-s actuel-le-s, les auteurs ont pointé l'écart flagrant entre le niveau de formation et les pratiques professionnelles attendues. Pourquoi un tel écart ? Sans doute parce que notre société n'a pas suffisamment pris en compte l'évolution de la fonction des lieux d'accueil de l'enfance, passée d'une centration sur le soin et l'hygiène à une approche globale de l'enfant dans tous les aspects de son bien-être et de son développement tels qu'on les connaît mieux aujourd'hui, en particulier dans le registre psychoéducatif ainsi qu'au niveau de la prise en compte de la diversité des contextes familiaux et sociaux de chaque enfant.

La démarche a été poursuivie et les auteurs ont élaboré en conséquence des propositions pour un nouveau cursus de formation répondant mieux aux exigences et à la spécificité du métier d'accueil aujourd'hui et permettant de rehausser les niveaux de formation. Douze recommandations pour refonder le système de formation ont été rédigées. Parmi celles-ci, deux principales portent sur la mise en place d'un parcours de formation cohérent : depuis l'enseignement secondaire prévoyant la révision des formations spécifiques pour le personnel d'accueil (agent d'accueil³) et permettant enfin à tout diplômé CESS l'accès à un enseignement supérieur « *bachelier en éducation de l'enfance* ». Cette sorte de colonne vertébrale de la formation en accueil de l'enfance assure une cohérence et une articulation entre les niveaux de la formation et les métiers auxquels ils destinent. Tout en assurant une protection des personnes en place, le dispositif ouvre donc la porte à des **bacheliers préparés à l'éducation de l'enfance** et cela en particulier **auprès des enfants** autant que les « agents d'accueil » avec qui ils auront à collaborer étroitement au quotidien.

En outre, il est prévu que se relie à cette colonne vertébrale des voies d'accès complémentaires conçues sagement. Sous forme de « passerelles » destinées à des bacheliers de formation voisines (domaines psychopédagogique, santé, social, management social) afin d'accéder plus rapidement au bachelier ou aux formations complémentaires nécessaires. Sous forme de validation de compétences pour les accueillant-e-s en place qui peuvent faire valoir leur expérience professionnelle mais dont les diplômes n'ont pas le niveau requis.

LA RÉVISION DE LA FORMATION EST AUJOURD'HUI ENFIN ENGAGÉE.

Le Gouvernement a demandé d'entamer la réflexion sur la mise en place de ce bachelier spécifique à l'accueil de l'enfance dans les meilleurs délais. Une fois le bachelier mis sur pied, il s'agira d'ajuster en conséquence les règles concernant les titres requis des différentes fonctions tant au niveau des lieux d'accueil 0-12 ans que pour d'autres fonctions en lien avec le secteur de l'enfance (TMS, coordinateurs ATL, ...). Il est prévu actuellement un accès à la fonction de direction plutôt sous la forme d'un certificat de nature modulaire qui serait exigé en plus de l'orientation de base actuelle (psychopédagogique/santé/sociale) laquelle déterminera les modules à suivre et les dispenses en lien avec le bachelier en éducation de l'enfance.

Pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, ces changements sont indispensables pour contribuer à l'accessibilité et à l'amélioration de la qualité des services offerts aux enfants et aux familles. A cet égard, notons que dans son dernier rapport (2019) concernant l'Etat belge, le Comité des Nations Unies pour les Droits de l'enfant indique « *que la demande de milieux d'accueil, y compris pour les enfants ayant des besoins spécifiques et pour les enfants des familles les plus défavorisées, reste non satisfaite. Le Comité rappelle sa précédente recommandation (CRC / BEL / CO 3-4, par. 45), appelant l'État partie à accroître la capacité, la flexibilité et la qualité des services de garde d'enfants, tout en garantissant leur accessibilité à tous les enfants, notamment en augmentant les services de garde subventionnés et en améliorant la formation du personnel concerné, en particulier dans la Communauté française* »⁴. La collaboration entre les acteurs et institutions concernés par l'accueil de l'enfance et les Hautes Ecoles est fondamentale pour relever ces défis.

L'importance à accorder à l'enfance - certains parlent d'investissement - pour le futur de nos sociétés le demande à coup sûr !

Benoit Parmentier
Administrateur Général

³ L'intitulé exact de la fonction n'est pas encore déterminé (travaux en cours avec le SFMQ)

⁴ recommandation n°27 du comité des Nations Unies pour les Droits de l'enfant, février 2019. The committee notes that the demand for day-care facilities, including for children with disabilities and for children from most disadvantage families, remains unmet. The committee recalls its previous recommendation (CRC/BEL/CO 3-4, para 45), calling on the State party to increase the capacity, flexibility and quality of childcare services, while ensuring their accessibility to all children, including by increasing subsidised care and improving training of the relevant staff, especially in the French Community. "Committee on the rights of the Child (2019). Concluding observations on the combined 5th and 6th reports of Belgium, United Nations (version approuvée en cours d'édition)

TABLE DES MATIÈRES

DES OUTILS ? POUR QUI ? POUR QUOI ?	4
OUTIL I.	7
FOIRE AUX QUESTIONS-RÉPONSES.	7
À PROPOS DE LA CRÉATION D'UN BACHELIER EN ACCUEIL DE L'ENFANCE	8
DÉMARCHE	8
OUTIL II.	15
DOCUMENT DE RÉFÉRENCE : COMPÉTENCES ATTENDUES AU CŒUR DU MÉTIER D'ACCUEIL DE L'ENFANCE AUTOUR DE CINQ « TEMPS-CLÉS »	16
DÉMARCHE	16
1. AU CŒUR DU MÉTIER D'ACCUEIL – LES TEMPS D'ATTENTION ET DE SOIN AU CORPS (OU SOINS CORPORELS AU SENS LARGE)	19
2. AU CŒUR DU MÉTIER D'ACCUEIL - LE TEMPS DU REPAS : « MANGER, C'EST PLUS QUE MANGER ! »	40
3. AU CŒUR DU MÉTIER D'ACCUEIL – LES TEMPS D'ÉVEIL	55
4. AU CŒUR DU MÉTIER D'ACCUEIL – LES TEMPS DE TRANSITION	79
5. AU CŒUR DU MÉTIER D'ACCUEIL - LES TEMPS DE RÉFLEXION PARTAGÉE AU SEIN DE L'ÉQUIPE - LA DYNAMIQUE DU PROJET ÉDUCATIF	125
OUTIL III.	147
RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES : ACCUEIL DU JEUNE ENFANT DANS LES LIEUX DE L'ACCUEIL DIT « ORDINAIRES » ..	148

DES OUTILS ? POUR QUI ? POUR QUOI ?

LE CONTEXTE :

LA RÉVISION DES FORMATIONS INITIALES DES MÉTIERS D'ACCUEIL DE L'ENFANCE EN FWB

Dans le cadre des missions confiées à l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) concernant une révision des formations initiales des métiers d'accueil de l'enfance, deux études ont été menées qui ont analysé, avec 150 acteurs du secteur, la situation et les besoins en formation. La première s'intitule « *Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans)* » (appelée aussi « recherche 114 »¹). La seconde, « *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives* » (appelée aussi « recherche 123 »²), parue en 2015, a abouti à la nécessité de réviser la formation initiale. Les chercheurs y ont formulé des indications en cohérence avec le résultat des études via **douze recommandations** dont, entre autres, la création d'un **bachelier destiné à former les personnes en charge de l'accueil des enfants**. Il s'agit des accueillant-e-s de première ligne dans les lieux d'accueil dit « ordinaire » (les crèches, l'accueil à domicile, l'accueil durant le « temps libre », les centres de vacances, les écoles de devoir ainsi que les métiers de l'accueil dans les écoles maternelles). Ce bachelier est une condition nécessaire pour rencontrer la complexité sous-estimée de ces métiers mais aussi pour assurer une continuité d'accueil des enfants quels que soient leur âge et les lieux qui les accueillent, continuité défaillante à l'heure actuelle en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce bachelier concerne aussi ceux qui, en deuxième ligne, exercent une fonction d'encadrement dans l'accueil de l'enfance (responsables de lieux d'accueil, responsables de projet (ATL), TMS de l'ONE, coordinateurs ATL...) sachant que les recommandations prévoyaient à leur adresse un master en complément de ce bachelier.

L'OBJECTIF :

DES OUTILS DESTINÉS À CEUX QUI AURONT EN CHARGE LA CRÉATION ET LA MISE EN ŒUVRE DU BACHELIER EN ACCUEIL DE L'ENFANCE

Dans la prolongation des recherches initiales et à la suite de contacts avec des Hautes Écoles intéressées, il s'est avéré pertinent, pour favoriser la création d'une nouvelle formation, de mettre des outils à disposition de ceux qui l'auront en charge. Il s'agit de poser des balises **pour la construction d'un cursus** de formation et de viser à l'articuler aux exigences d'un métier dont la spécificité est largement méconnue. L'ONE a confié cette mission à l'équipe chargée des premières recherches (service PERF, UR Enfances - ULiège).

Dans ce document, nous centrons la réflexion sur la création d'une formation de niveau supérieur pour les **fonctions d'accueil en première ligne auprès des enfants**. En effet, il s'agit d'amener une qualité de formation à la hauteur des exigences du métier, prioritairement auprès des enfants, c'est-à-dire dans la fonction d'accueillant (au sens générique du terme). Ce faisant, nous ne perdons pas de vue qu'étant donné la **prééminence de l'aspect éducatif** dans l'accueil dit « ordinaire », la formation initiale des encadrants devrait intégrer, elle aussi, une maîtrise approfondie des compétences spécifiques de l'accueil. Ce n'est pas le cas actuellement. Or, cette maîtrise est absolument requise pour une gestion de service et d'équipe qui soit cohérente avec les exigences de la fonction éducative des lieux d'accueil de l'enfance en accord avec le Code de qualité de l'accueil et les référentiels psychopédagogiques de l'ONE.

LA DÉMARCHE :

UNE ÉLABORATION EN INTERACTION AVEC DES ACTEURS DE TERRAIN

D'emblée, le choix a été fait d'appuyer le travail sur une démarche interactive avec les premiers intéressés : acteurs de Hautes Écoles, de l'ONE, de NOE (Nouvelle Orientation Enfance), association des professionnelles de l'Enfance en FWB. Cette démarche a consisté pour l'essentiel en lectures critiques suivies de discussions collectives des outils proposés progressivement par les chercheurs. Cette lecture critique était destinée à permettre un ajustement du travail au plus près de la réalité non seulement du métier concerné mais aussi de celle des Hautes Écoles et des enseignants à qui sera confiée la mise en place du bachelier.

1 César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F. (ULiège) en collaboration avec Camus, P. (ULiège), Humblet, P. et Parent, F. (ULB). Sous la direction scientifique de Florence Pirard. (2012). *Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans)*. Article 114 contrat de gestion ONE Recherche-action exploratoire financée par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://hdl.handle.net/2268/145258>

2 Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/185594>

Nous avons opté pour un dispositif de lecture progressive en plusieurs séances plutôt que pour une rédaction commune qui aurait nécessité un investissement en temps infiniment plus important que celui dont nous disposons les uns et les autres. En cours de processus, le travail de rédaction des chercheurs a été complété par celui de participants qui, d'initiative, ont proposé de participer à la rédaction de parties au profit de tous.

L'UTILISATION : UNE LECTURE ET UNE UTILISATION PLURIELLES ANCRÉES DANS LA RÉALITÉ

Le présent dossier est composé de **trois outils** distincts :

- I. **Une FAQ** (Foire Aux Questions) qui donne des éléments de réponse à des questions posées ou préoccupations exprimées par des acteurs du terrain (formateurs, enseignants, professionnel-le-s de l'enfance, décideurs) à propos de la révision de la formation initiale des métiers d'accueil, à l'occasion de la diffusion des résultats de la recherche.
- II. Un **outil de référence sur les compétences attendues** au cœur du métier. Celles-ci sont présentées autour de cinq « temps-clés » au cœur du métier d'accueil de l'enfance : « les temps d'attention au corps, les temps de repas, les temps d'éveil et d'activité, les temps de transition et les temps de réflexion partagée en équipe ». Fondé sur les apports de la recherche, cet outil détaille les compétences nécessaires à la prise en charge de situations quotidiennes, apparemment banales, dont la complexité n'est pas suffisamment prise en compte actuellement. Il propose une démarche qui pourrait être poursuivie pour explorer les compétences attendues dans d'autres temps-clés du métier.
- III. La proposition d'un **référentiel de compétences** sur lequel pourrait, à terme, s'appuyer les HE organisatrices d'un bachelier en éducation de l'enfance.

Ces outils sont lisibles séparément ainsi que partiellement : plusieurs cheminements sont possibles dans le document. L'utilisateur comprendra que permettre la lecture dans des ordres différents nous a amenées à quelques redondances. Chaque outil sera introduit par une mise en lumière de la **démarche** adoptée et par là même une sorte de guide de lecture.

L'équipe qui a travaillé à l'élaboration de ce document a délibérément limité, voire écarté, les discussions pointues autour des concepts utilisés pour privilégier une préoccupation pragmatique : nourrir autant que possible la réflexion des acteurs – enseignant ou décideur – par une approche mettant en lien la réalité concrète du métier d'accueil avec l'identification des compétences ainsi que des ressources théoriques et pratiques à mobiliser et ancrer ainsi l'ensemble du cursus de formation dans le cœur du métier.

Nous n'avons pas développé de situations professionnelles particulières concernant des enfants porteurs de handicap considérant que les principes développés ici pour l'accueil sont valables pour tous les enfants, quelles que soient leurs particularités respectives, ceci dans l'esprit d'une approche inclusive.



OUTIL I.

**FOIRE
AUX QUESTIONS-RÉPONSES**

À propos de la création
d'un bachelier en accueil de l'enfance

En 2015 paraît une recherche financée par l'ONE dans le cadre des missions qui lui sont confiées concernant une révision des formations initiales des métiers d'accueil de l'enfance. La recherche s'intitule « **Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives** ». Elle conclut sur la nécessité d'une réforme des études qui préparent à l'accueil quotidien des enfants de 0 à 12 ans et la concrétise dans **douze recommandations pour un nouveau système de formation initiale** (voir « Rapport 123 »³), dont la création d'un bachelier destiné aux métiers de l'accueil de l'enfance, suivi d'un master préparant plus particulièrement aux fonctions de responsables de l'accueil de l'enfance. Lors de la diffusion des résultats, des questions, des préoccupations s'expriment sur le terrain (formateurs/-trices, enseignant-e-s, professionnel-le-s de l'enfance, décideurs). Abordées au sein même de la recherche, qui se nourrissait déjà d'une approche interactive avec les acteurs concernés, elles ne surprennent pas.

Dès 2016, l'ONE finance un accompagnement à la mise en œuvre de ces recommandations dans une période où il est chargé de réaliser par ailleurs des propositions de modification de la législation des milieux d'accueil. À l'occasion de cet accompagnement sur le terrain, les chercheurs rencontrent à nouveau les questions déjà apparues.

En 2017, une série d'acteurs (Ligue des Familles, Nouvelle Orientation Enfance, File) prennent à leur compte et diffusent les résultats de la recherche.

Le 16 avril 2018, suite à la levée du moratoire de l'ARES, de nombreuses Hautes Écoles déposent à leur tour des notes d'intention concernant de nouvelles formations de niveau supérieur pour le secteur de l'accueil de l'enfance.

À ce stade, il nous paraît pertinent de faire un relevé des interrogations les plus récurrentes rencontrées sur le terrain et de fournir à ceux qui seront en charge de la création de la formation nouvelle des éléments de réponse : l'apport d'information complémentaire vise ici à soutenir la poursuite des débats avec tous les acteurs concernés et faciliter les processus décisionnels nécessaires à la mise en place d'une réforme cohérente.

Huit questions ont été retenues :

- Question 1** Qui est concerné par la réforme de la formation dans les milieux de l'accueil de l'enfance ? Qu'entend-on par accueil de l'enfance ?
- Question 2** N'y a-t-il pas le risque d'une absence de débouchés pour les étudiants sortant de la nouvelle filière ?
- Question 3** Que deviendront les personnes en place ?
- Question 4** Créer cette nouvelle filière, n'est-ce pas ignorer d'autres formations existantes comme celle de l'éducation spécialisée, de psychomotricité, d'assistant en psychologie, etc. ?
- Question 5** Les nouveaux diplômés prendraient-ils la place des personnes détentrices d'autres qualifications ? Certains éducateurs spécialisés ont exprimé leur inquiétude à ce sujet ; il est important pour eux comme pour d'autres profils professionnels d'être entendus et rassurés.
- Question 6** Y a-t-il des formations existantes apparentées au nouveau bachelier ? Si oui, pourquoi un nouveau bachelier, pourquoi pas une année de spécialisation après un autre bachelier ?
- Question 7** Des HE peuvent-elles craindre de voir des étudiants se détourner de certains de leurs bacheliers (baccalauréats) pour rejoindre un nouveau créé ailleurs... ?
- Question 8** Pourquoi un niveau bachelier plutôt qu'un brevet ?

³ Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/185594>

UN BACHELIER EN ACCUEIL DE L'ENFANCE EN FWB

Question 1

Qui est concerné par la réforme de la formation dans les milieux de l'accueil de l'enfance ?

Qu'entend-on par *accueil de l'enfance* ?

Tandis que la fonction de *garde* concerne la prise en charge de l'enfant en dehors du lieu de vie familial durant l'absence des parents, la fonction d'*accueil* consiste à fournir à l'enfant un lieu de vie dont l'environnement matériel, organisationnel et relationnel vise à assurer son bien-être et à contribuer à son bon développement dans une approche holistique.

L'accueil a donc une dimension d'accompagnement éducatif au sens large du terme et résulte de la décision des familles de confier leur enfant à un *milieu d'accueil* qui exerce donc de fait une double fonction d'accueil et de garde.

Concrètement, les milieux d'accueil relèvent des missions de l'ONE qui les autorise, les accompagne et les contrôle. Pour les enfants de moins de trois ans, l'*accueil ordinaire* se réalise, selon la réglementation actuelle dans les crèches, les maisons communales d'accueil de l'enfance (MCAE), les maisons d'enfants, l'accueil à domicile, les haltes d'accueil, etc. Pour les enfants de plus de trois ans, il s'agit de « l'accueil durant le temps libre », à savoir l'extrascolaire (activités autonomes encadrées pour les enfants âgés de 3 à 12 ans avant et après l'école, le mercredi après-midi et pendant les jours de congé scolaire...), les écoles de devoirs et les centres de vacances (enfants de plus de trois ans).

Il existe aussi un *accueil spécialisé* qui relève de l'ONE : les Services d'Accueil Spécialisé de la Petite Enfance (SASPE), ex. : centres d'accueil et pouponnières.

Question 2

N'y a-t-il pas le risque d'une absence de débouchés pour les étudiants sortant de la nouvelle filière ?

Dès lors que l'ONE inclut le recours nécessaire à des bacheliers (dispositif phasé) dans la réglementation des milieux d'accueil qui est en cours de révision actuellement, il devra prévoir leur financement (phasé lui aussi, ce qui rend la mesure plus réalisable sur un plan économique). La volonté politique, in fine, sera déterminante.

Notons que d'autres débouchés sont envisagés, sans coût supplémentaire, pour les personnes détentrices de ce bachelier. Elles pourraient par exemple postuler aux fonctions de travailleurs médico-sociaux (TMS) de l'ONE actuellement détenteurs d'un titre d'assistant social ou d'infirmier. Une recherche menée par l'équipe d'Abraham Franssen de l'Université de St Louis sur l'identité des TMS relève cette piste concrète à partir d'une enquête menée auprès du personnel de l'ONE. Autre débouché : les fonctions de coordinateurs ATL engagés par les communes. Dans la perspective de favoriser une continuité éducative entre les services de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE), il pourrait être envisagé de soumettre aux responsables du secteur de l'enseignement l'idée d'un engagement de ces bacheliers à l'école maternelle où les enfants sont accueillis très jeunes en FWB. Ceux-ci pourraient renforcer l'action des instituteurs/-trices maternel-le-s et puériculteurs/-trices et favoriser une prise en charge globale et pluridisciplinaire comme une étude sur les classes passerelles en France (Garnier, 2017) en démontre l'intérêt. Relevons enfin que la formation de bachelier pourrait utilement compléter la formation des fonctions actuelles d'encadrement et de direction de façon à développer une vision éducative de l'accueil qui leur fait actuellement défaut. Il reste entendu que cette formation de bachelier demande alors à être complétée par une formation spécifique à l'exercice des fonctions d'encadrement et de direction des équipes d'accueil de l'enfance, à l'instar des expériences étrangères.

<p>Question 3</p> <p>Que deviendront les personnes en place ?</p>	<p>Le dispositif prévoit une protection de l'emploi des personnes en place, par le phasage d'une part, par la mise en place d'un système de passerelles et de validation des acquis d'autre part et enfin, par le maintien « d'agents d'accueil » de niveau CESS aux côtés des bacheliers enfance auprès des enfants. En effet, dans tous les pays et régions étudiés dans le cadre de la recherche 123 et plus largement la recherche Core (Urban et al., 2001), le personnel d'accueil est pour une partie détenteur d'une formation de niveau supérieur et pour l'autre d'un niveau inférieur. Seuls les ratios changent avec une visée recommandée par les études internationales de plus de 50 % de bacheliers. La coexistence de personnes exerçant une même fonction d'accueil, mais avec des niveaux de qualification, des statuts et des conditions salariales différentes est un élément à prendre en compte dans la gestion des services. Elle suppose une attention particulière aux compétences de travail en équipe dans la formation de base des bacheliers.</p>
<p>Question 4</p> <p>Créer cette nouvelle filière n'est-ce pas ignorer (voire mépriser) des formations existantes comme celles de l'éducation spécialisée, de la psychomotricité, d'assistant en psychologie, etc. ?</p>	<p>Certains peuvent avoir la conviction que leur formation les rend aptes au travail dans le secteur concerné, même s'ils ne bénéficient pas d'une formation spécifique dans l'accueil de l'enfance.</p> <p>1) Une telle conviction repose sur une sous-estimation, peut-être une méconnaissance⁴, de la spécificité du métier d'accueil visé par le nouveau bachelier qui permet la professionnalisation de l'accueil⁵.</p> <p>a. L'accueil ordinaire de l'enfance demande une approche approfondie et détaillée des différents registres de développement de l'enfant, parmi lesquels le développement psychoaffectif est sans doute le plus complexe et le plus différencié à chaque âge. On appréhende plus finement aujourd'hui la dynamique d'évolution dans laquelle s'engage, quasiment mois après mois, le nouveau-né jusqu'à l'âge de six ans et après jusqu'à douze ans (capacité de décentration sur autrui, de jugement moral...).</p> <p>Mais ce n'est pas seulement la connaissance fine de cette dynamique d'évolution que requiert l'exercice du métier (« un vrai métier » selon la Ligue des Familles), ce sont aussi et surtout le développement des pratiques de l'« educare »⁶ qui y sont associées à chaque étape : familiarisation et aménagement des séparations quotidiennes, organisation détaillée de l'espace de vie, pratiques de continuité, maintien d'un lien sécurisé, etc. Enfin, c'est la réflexion complexe que ces pratiques professionnelles demandent jour après jour pour être ajustées de manière continue à chaque enfant dans la compréhension de son rythme propre. Ces pratiques reposent sur des pédagogies spécifiques dont certaines concernent en particulier le jeune enfant.</p> <p>b. L'accueil est centré sur une triade enfant - parents - accueillant-e⁷, laquelle se vit de façon répétée, jour après jour, et est constitutive de la réalité de l'accueil dit « ordinaire ». L'accueillant-e est avant tout dans une position de coéducation avec les parents. Là aussi une connaissance fine de la parentalité et de la dynamique de la coéducation est requise. De même, les pratiques de l'accueillant-e à cet égard demandent à être explorées et élaborées finement, sachant que la coéducation est d'autant plus complexe que l'enfant est petit et qu'elle en a, en corollaire, d'autant plus de retentissement sur lui.</p>

⁴ Un document de référence proposant des balises pour définir les contours d'une nouvelle formation à partir de situations emblématiques sera proposé en juin 2018 et permettra de mieux identifier les compétences complexes, les ressources théoriques et pratiques exigées par les fonctions d'accueil.

⁵ « Professionnaliser l'accueil implique la reconnaissance de celui-ci comme une profession à part entière et donc l'identification du champ des pratiques propres ainsi que des responsabilités propres du professionnel » (*Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans) Article 114 du contrat de gestion de l'ONE, 2012* sous la direction de Florence Pirard).

⁶ L'approche largement recommandée de l'accueil en dehors de la famille relève en effet aujourd'hui de ce que l'on nomme « *educare* », une notion qui intègre celle de soin au sens « prendre soin » et celle d'éducation : elle vise tout à la fois bien-être et bien devenir de l'enfant.

⁷ Le terme « accueillant-e » est employé ici au sens générique du terme et ne se rapporte pas à un type d'accueil en particulier.

2) Dans d'autres formations

a. L'âge du public concerné est souvent très variable. Ainsi, l'action des éducateurs spécialisés s'inscrit dans une **très large palette qui va de l'enfance à la grande vieillesse**. Les psychomotricien-ne-s et assistant-e-s en psychologie travaillent aussi avec un public varié d'âges différents. Les instituteurs/-trices maternelles sont quant à eux/elles centré-e-s sur l'éducation des enfants de deux ans et demi à six ans.

b. Les fonctions dans d'autres métiers ne sont pas focalisées sur l'accueil et l'éducation **ordinaires**. Les instituteurs/-trices maternel-le-s exercent une fonction éducative dans un contexte scolaire. Le/La psychomotricien-ne assure une prise en charge de la personne et de sa dynamique relationnelle (en individuel ou en groupe) qui peut comprendre une composante thérapeutique. L'assistant-e en psychologie est un acteur de terrain qui vise à comprendre, accompagner et soutenir les personnes présentant des difficultés au niveau personnel, familial, professionnel ou social. Les fonctions de l'éducateur/-trice spécialisé-e sont orientées vers un accompagnement individualisé dans des situations de **crise** (psychique et/ou sociale) ou de **difficultés chroniques** très diversifiées, incluant la marginalisation sociale qui y est souvent associée et nécessitant un mandat institutionnel. Selon les carnets de l'éducateur⁸, professionnel-le créatif de l'aide à autrui, l'éducateur/-trice spécialisé-e intervient particulièrement là où il y a souffrance et marginalité. Dans le profil professionnel du référentiel de compétences des éducateurs/-trices, il est précisé que l'éducateur/-trice « s'ouvre aux autres dans leurs différences, plus particulièrement aux personnes et situations « hors normes », tout en restant capable d'être un « repère ». C'est ainsi que, pour l'essentiel, il/elle accompagne des personnes confrontées à des réalités très diverses comme un handicap mental, un handicap physique, l'usage de drogues, la prostitution, la précarité sociale (chômage, analphabétisme), la délinquance dans les quartiers, un trouble psychiatrique, la prison, les mesures de placement en institution par la justice, etc.

À ce sujet, on notera la nécessité qui s'est fait sentir récemment de mettre sur pied une spécialisation destinée aux éducateurs/-trices spécialisé-e-s pour les préparer au travail d'éducateur/-trice dans les écoles secondaires ; ceci confirme que, bien qu'appelé-e-s à être confronté-e-s à des adolescents dans l'exercice de leur métier, ils/elles ont jugé leur formation « généraliste » insuffisante pour accéder à ce secteur.

Au final, la spécificité de chacun de ces métiers est claire et on comprend que la formation de l'un ne prépare pas au métier de l'autre.

Une similitude entre les « référentiels de compétences » de ces différents métiers de l'interaction humaine n'enlève rien à la spécificité des métiers de l'accueil et de l'éducation des enfants et à la nécessité d'une formation à part entière. L'exemple des enseignant-e-s est à ce titre parlant : un même référentiel de compétences et pourtant des formations spécifiques pour l'enseignement préscolaire, fondamental et secondaire... Pourquoi en serait-il autrement pour l'accueil des enfants en dehors du cadre scolaire ? Une proposition de référentiel de compétences pour la création d'un bachelier en éducation de l'enfance est en voie de finalisation. Elle s'appuie notamment sur les résultats des recherches sur la formation initiale dans le secteur de l'accueil de l'enfance en FWB et dans d'autres contextes (Flandre, France, Angleterre par exemple).

⁸ <http://www.educ.be/>

<p>Question 5</p> <p>Pour répondre à une inquiétude relayée, les nouveaux diplômés prendraient-ils la place de personnes détentrices d'autres qualifications ? Certain-e-s éducateurs/-trices spécialisé-e-s ont exprimé leur inquiétude à ce sujet, il est important pour eux, comme pour d'autres profils professionnels, d'être entendus et rassurés.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance travaillent essentiellement dans les lieux et institutions dédiés à l'accueil ordinaire relevant des missions de l'ONE (voir Point 1). Ils/Elles y accueillent des enfants (0-12 ans) qui leur sont confiés de façon relativement régulière par les parents. Ils/Elles assurent une fonction de garde mais aussi une fonction d'accueil visant à contribuer à l'éducation de l'enfant et à accompagner son développement de manière holistique. <ol style="list-style-type: none"> a. Tandis que les <i>éducateurs/-trices spécialisé-e-s</i> travaillent pour l'essentiel dans les institutions et lieux destinés à accompagner des personnes (dont des enfants) en crise et/ou en situation de difficulté. En témoignent les « secteurs » identifiés dans les « carnets de l'éducateur ». b. http://www.educ.be/carnets/matieres.htm 2. Des chiffres : Un exemple concernant les assimilations (relatives aux titres des personnes engagées) délivrées par l'ONE dans le secteur « centre de vacances »... : sur 1 191 assimilations, seuls 120 bacheliers en éducation spécialisés en accompagnement psycho-éducatif ont été concernés.
<p>Question 6</p> <p>Y-a-t-il des formations existantes apparentées au nouveau bachelier ?</p> <p>Si oui, pourquoi un nouveau bachelier, pourquoi pas une année de spécialisation après un autre bachelier ?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Des formations comme celles d'instituteur/-trice, d'éducateur/-trice spécialisé-e, de psychomotricien/-ne, d'assistant-e en psychologie, d'assistant-e social-e, et d'autres sans doute, qui relèvent du domaine large des relations humaines et de l'éducation, ont des points de convergence et de complémentarité. Pour autant peut-on considérer que l'éducateur/-trice est apte à exercer les fonctions d'instituteur/-trice ou que l'instituteur/-trice peut exercer la fonction d'assistant-e social-e ? Non. Il en va de même pour la fonction d'accueil des enfants dans des milieux d'accueil. 2. C'est parce que chacun de ces métiers, malgré l'existence de parentés, est un métier à part entière, avec son identité professionnelle et les pratiques professionnelles spécifiques qui y sont liées (voir question 3) et qu'un cursus de formation propre doit être consacré à chacun. Une 4^e année de spécialisation ne permettrait pas l'aller et retour nécessaire aux étudiants, tout au long des trois années de bachelier, entre les cours et une pratique progressive dans plusieurs lieux auxquels le métier les destine spécifiquement. Elle ne permettrait pas non plus de forger l'identité professionnelle qui demande une progression et un temps suffisants de formation. 3. Par contre, les parentés évoquées justifient pleinement la mise en place de passerelles, telles qu'elles sont prévues dans le système de formation proposé (cf. les 12 recommandations⁹), permettant à ceux qui le désirent d'accéder au bachelier en accueil et éducation de l'enfance par une formation qui prenne en compte le commun dénominateur des cursus respectifs.

⁹ Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives. Florence Pirard, Anne Dethier, Nathalie François, Élodie Pools. ONE 2015.

Question 7

Des HE ne peuvent-elles craindre de voir des étudiants se détourner de certains de leurs bacheliers pour rejoindre un nouveau créé ailleurs... ?

Il est légitime qu'une HE mesure l'impact de la création d'une nouvelle filière dans d'autres HE sur le recrutement en son sein. Mais il est à noter que :

1. Le bachelier enfance proposé constitue avant tout une modification de la situation actuelle concernant principalement un public cantonné aujourd'hui au CESS (puériculteur/-trice, aspirant-e en nursing, agent d'éducation, auxiliaire enfance, animateur/-trice). Celui-ci serait amené à prolonger sa formation dans le nouveau bachelier ; c'est donc là que le changement le plus significatif est attendu.
Aujourd'hui, les étudiants détenteurs d'un CESS qui veulent travailler dans le secteur de l'accueil de l'enfance doivent reprendre un cursus de trois ans dans l'enseignement secondaire de qualification.
2. Plusieurs acteurs soulignent la possibilité d'un phénomène de réorientation positive. Des étudiants qui optent pour le bachelier instituteur/-trice maternel-le pour travailler avec de jeunes enfants pourraient se réorienter à l'avenir vers une formation plus courte et centrée sur l'éducation des jeunes enfants.
3. La création d'une nouvelle filière de formation ne peut se réfléchir au seul aune de l'impact économique sur le recrutement de certaines écoles : il y a ici nécessité de répondre aux besoins des enfants accueillis et cette nécessité fait obligation au vu des engagements de la Belgique qui a signé la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Celle-ci se doit dès lors de proposer une formation initiale qui permet de développer les compétences nécessaires à l'accueil de l'enfance sans discrimination, dans une optique qui allie les enjeux de qualité, équité et diversité.

Question 8

Pourquoi un niveau bachelier plutôt qu'un brevet ?

1. Le niveau et le type d'une nouvelle formation méritent d'être pensés de manière à favoriser un maximum de mobilité horizontale et verticale grâce à des passerelles avec d'autres bacheliers proches (voir question 4), mais aussi d'autres masters (par exemple en Sciences de l'Éducation, filière formation des adultes, ou en ingénierie sociale pour les postes de direction, ou encore en enseignement préscolaire lorsque la formation sera masterisée).
2. Il en va aussi de la reconnaissance de l'équivalence des diplômes sur la scène internationale. En France, la formation EJE est en cours de réforme et fait désormais l'objet d'une prise en charge des instituts de formation actuels associés obligatoirement avec un centre universitaire. En Flandre, le bachelier a été conçu de façon à rendre possible une passerelle avec les enseignements universitaires.
3. Par ailleurs, il en va de la reconnaissance de la valeur de cette formation dans le champ éducatif tel que le préconisent les organismes internationaux comme l'OCDE : harmoniser les niveaux de formation des acteurs qui travaillent dans le secteur de l'EAJE. Opter pour des formations d'un niveau inférieur (brevet par exemple) hypothèquerait les possibilités de passerelles pourtant recherchées et risquerait de déboucher sur la création d'une nouvelle filière de relégation dans l'enseignement supérieur.
La récente création d'une ONE Academy qui associe les six universités francophones dans la production et la diffusion de savoirs en lien avec l'enfance en FWB démontre l'importance de viser des savoirs de haut niveau pour travailler dans le secteur.
4. Enfin, la complexité du métier fait appel à des compétences qui, comme pour les métiers de l'enseignement, ne peuvent s'acquérir dans une formation de durée réduite.



OUTIL II.

DOCUMENT DE RÉFÉRENCE : COMPÉTENCES ATTENDUES AU CŒUR DU MÉTIER D'ACCUEIL DE L'ENFANCE AUTOUR DE CINQ « TEMPS-CLÉS »

1. Les temps d'attention et de soin au corps
2. Les temps de repas
3. Les temps d'éveil et d'activité autonome
4. Les temps de transition
5. Les temps de réflexion partagée au sein de l'équipe - la dynamique du projet éducatif

DÉMARCHE

Une préoccupation centrale dans la création d'une formation nouvelle à caractère professionnalisant est **d'articuler étroitement la formation avec la réalité et les exigences du métier**. C'est particulièrement crucial à propos des métiers d'accueil de l'enfance qui, aux yeux de beaucoup, relèvent encore « d'évidences » héritées de notre passé culturel : « cela va de soi pour des femmes de s'occuper des enfants, en particulier des jeunes enfants, elles qui pour la plupart ont une expérience de mère » et « après tout ce n'est pas très compliqué surtout quand l'enfant est petit ». L'une étant tout aussi trompeuse que l'autre. Soutenir la construction d'un cursus de formation qui s'ancre au mieux dans ce que signifie véritablement une **qualité d'accueil** à l'égard des enfants et de leur famille : tel est le but de cet outil.

Nous avons choisi de réserver au lecteur le choix entre plusieurs utilisations de cet outil :

- A. Une première option relève d'une démarche **inductive**. Elle s'inspire d'une méthode de construction du cursus fondée sur le recours à des situations professionnelles emblématiques du métier. Nous parlons ici de « **temps-clés** ». Nous avons retenu cinq d'entre eux : « les temps d'attention au corps, les temps de repas, les temps d'éveil et d'activité, les temps de transition et les temps de réflexions partagées en équipe ». Il s'agit de s'ancre de façon concrète dans la réalité du métier et d'ensuite dérouler un fil qui, de situations professionnelles précises et de leurs enjeux éducatifs va aux compétences spécifiques et aux contenus de la formation dont il dessine petit à petit le profil.
- a. Pour chacun des cinq temps-clés, nous proposons au lecteur de s'imprégner d'abord de la réalité concrète du métier au quotidien en lui soumettant quelques

situations professionnelles vécues et rapportées sur un mode descriptif à la façon de vignettes cliniques ou de brefs « flashes ».

- b. Nous l'invitons à se laisser interpellé par chacune des situations professionnelles et par les questions qu'elle suscite auprès des professionnel-le-s eux/elles-mêmes. Bien souvent **ces éléments de réflexion** ne semblent être « que des petits détails » ou des « choses qui vont de soi » et qui risquent d'échapper ainsi à la conscience de ceux qui n'ont pas une connaissance approfondie du métier.
- c. Enfin la réflexion se poursuit sur les enjeux psychoéducatifs de ces situations professionnelles et des pratiques adoptées.
- d. Cette exploration des pratiques conduit alors à dresser un **tableau des compétences spécifiques**¹⁰ que ces situations professionnelles requièrent chez les accueillant-e-s et des ressources nécessaires qu'il convient de développer chez eux. Les compétences sont mises en regard des ressources affectives, comportementales et cognitives à mobiliser pour les mettre en œuvre. Le tableau est complété par des références bibliographiques (textes de référence pour les enseignant-e-s et/ou documents à usage didactique).

La succession des étapes (a - d) peut se répéter à plusieurs reprises au sein d'un même « temps-clé » au fur et à mesure que l'analyse parcourt différents enjeux. Cela peut conduire alors à plusieurs tableaux successifs se complétant les uns les autres.

Sur quelles bases les situations professionnelles ont-elles été choisies dans chacun des temps-clés ?

Les situations professionnelles vécues directement, inspirées par des témoignages ou empruntées à des auteurs, ont été choisies et organisées selon les enjeux d'un accueil de qualité qui rencontre les besoins fondamentaux des enfants¹¹. Ces enjeux émergent d'un corpus de connaissances qui fait l'objet d'un large consensus actuel dans le monde scientifique. Ils se fondent sur les recherches initiales¹² ainsi que sur les référentiels 0-3 ans et 3-12 ans de l'ONE.

L'accent y est particulièrement mis sur l'importance :

1. *d'assurer le bien-être et le bon développement au plan physique et psychique de l'enfant ;*
2. *d'individualiser l'accueil et d'assurer un lien sécurisant avec chaque enfant ;*
3. *de soutenir les enfants dans leurs compétences relationnelles et leurs interactions au sein d'un groupe en veillant principalement aux processus*
 - a. *de construction identitaire,*

¹⁰ Ces compétences spécifiques pourraient être à la base de la construction des acquis d'apprentissage.

¹¹ Cf. le Code de Qualité.

¹² Pirard, F., Dethier, A., François, N., Pools, E. (2015). Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/185594>

César A. Dethier, A., François, N., Legrand, A., Pirard, F., en collaboration avec Camus, P. Humblet, P. et Parent, F., sous la direction scientifique de Pirard, F. (2012). Recherche-Action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans). Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'enfance. Liège : Université de Liège. Récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>

- b. de socialisation progressive ;
- 4. d'assurer la continuité de l'accueil dans ses différentes composantes ;
- 5. de soutenir l'activité propre de l'enfant.

Ces besoins sont fondamentaux pour tous les âges qui nous occupent ici (0 à 12 ans) même si, bien entendu, ils se déclinent d'une façon qui évolue. Nous avons veillé à balayer les âges dans les situations professionnelles tout en accordant une place importante à l'analyse d'exemples concernant des enfants de 0 à 7 ans pour lesquels les enjeux de qualité d'accueil sont particulièrement difficiles à décoder.

Comment ont été définies les compétences ?

L'analyse des compétences s'appuie sur le même corpus de connaissances et sur les deux études initiales (recherches 114 et 123).

Ainsi les compétences générales :

1. **Compétences relationnelles**

- 1.1. Porter attention, observer et co-observer
- 1.2. Faire place aux émotions dans la relation avec l'enfant
- 1.3. Communiquer
- 1.4. Favoriser la participation de tous à la vie quotidienne

2. **Compétences organisationnelles**

- 2.1 Mettre en place un cadre riche d'exploration, sécurisé et sécurisant
- 2.2 Ajuster son action et les conditions d'accueil

3. **Compétences de réflexivité**

- 3.1 Prendre du recul sur soi
- 3.2 Documenter les pratiques éducatives
- 3.3 Analyser les pratiques et leurs effets sur les enfants, les familles et les professionnel-le-s
- 3.4 Évaluer les pratiques dans une perspective de régulation

Les compétences spécifiques pour des pratiques adéquates analysées ici relèvent de ces registres de compétences générales **mais ne s'y arrêtent pas**, car il s'agit bien ici d'approcher les compétences de façon plus **précise** pour ancrer au mieux la construction du cursus.

- B. Une deuxième option proposée au lecteur consiste à adopter d'emblée une **vision globale** des enjeux, compétences et ressources pour chaque temps-clé. C'est pourquoi, chacun d'entre eux se conclut par une **synthèse** assez complète, intitulée « **Enjeux du métier, compétences et pistes pour le contenu de la formation** », par laquelle il est possible de commencer la lecture (une lecture « par la fin » en quelque sorte !) lorsqu'une démarche plus déductive convient à l'usage qui est fait du document.

On trouvera aussi dans cette synthèse un enrichissement, plus ou moins important, de la **bibliographie** de référence fournie dans les tableaux.

À ce propos, l'élaboration de la formation des accueillant-e-s ne peut faire l'économie des **prescrits** qui déterminent les pratiques professionnelles de l'accueil : code de qualité, référentiels pédagogiques et médicaux, etc. Ce cadre est décrit au début et à la fin de chaque temps-clé afin que, quelle que soit la lecture adoptée, il n'échappe pas à ceux qui construisent la formation, que ce soit la construction du programme ou celle d'un cours.

C. Enfin, il est à noter que le document est conçu de telle sorte que chaque temps-clé fonctionne de façon autonome permettant de passer de l'un à l'autre selon ce qui est pertinent pour l'utilisateur. Bien entendu, la construction du cursus complet ne peut ignorer l'un ou l'autre de ces temps-clés. Mieux : la liste retenue ici pourrait être utilement complétée. Là aussi, le document n'est pas exhaustif.

Ceci pourrait relever d'une **collaboration pédagogique** entre tous les acteurs, en particulier les enseignant-e-s, qui seront bientôt, nous l'espérons, en charge de cette nouvelle formation. On imagine volontiers des « centres de ressources pédagogiques » leur permettant d'accéder à d'autres outils ou de partager ceux qu'ils construisent.

CADRE PRESCRIPTIF en FWB

Le code de qualité

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (7 déc. 2003)

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans

- Manni, G. (coord.). (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans)
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans

- Camus, P., & Marchal, L. (coord.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.

Le référentiel de la santé

- Mauroy, M.-C. (coord.). (2015). *La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : ONE.
- ONE - Question Santé (coord.). (2017), *Mêmes en santé, la santé en collectivité pour les enfants de 0 à 18 ans*.

Glossaire

Le bébé : 0-1 an

Le tout jeune enfant ou les tout-petits : 0-3

Le jeune enfant : 0-7 ans

L'enfant : 0-12 ans

A. : accueillant-e (au sens générique du terme à savoir le professionnel-le qui a l'enfant en charge)

Situation professionnelle

1. Lola, 5 mois

L'A. s'approche du lit de L. et lui parle un petit moment. Elle lui explique qu'elle va la prendre pour la changer. C'est le plus souvent elle qui est en charge de L. Il arrive qu'elle partage cette prise en charge avec une collègue, toujours la même, sauf exception.

Elle soulève alors le bébé en glissant sa main sous son dos et l'emmène vers le coin à langer.

C'est un espace séparé mais disposé de telle sorte que les autres enfants en activité restent visibles et audibles pour l'adulte mais sans perturber le moment de change. Tout est disposé à portée de main pour permettre à l'adulte de ne pas s'éloigner de l'enfant et laisser celui-ci libre de ses mouvements sans danger.

L'A. dépose L. précautionneusement sur le coussin à langer. Le bébé tourne vigoureusement la tête sur le côté. Elle capte le regard de L. sur une petite girafe oubliée sur l'étagère. Les mains légèrement posées sur les flancs du bébé, l'A. s'immobilise et commente : « Ah c'est la girafe qui t'intéresse ! ».

Lola se détourne un instant vers l'A. puis son regard se pose à nouveau vers la girafe. L'A. s'en saisit, la montre à Lola de face et lui dit « Elle est belle cette petite girafe ! ». Elle laisse le jouet sous le regard de l'enfant puis après un petit moment : « Je vais la poser dans le panier on la prendra pour aller sur le tapis ? D'accord ? ». Silence, échange de regards, l'A. pose le jouet. « Maintenant on va enlever ton pyjama. Je détache tes boutons ? ».

Elle soulève alors le bébé et détache le vêtement pour ensuite le faire glisser le long de chaque jambe. Arrivée au pied du bébé, elle marque un petit temps d'arrêt et dit « Tu retires ton pied maintenant ? » en exerçant une légère traction sur son talon. Au mouvement du bébé, elle reprend et continue à faire glisser le vêtement. Elle change ensuite le linge avec des gestes calmes, en restant concentrée sur ce qui se passe là avec ce bébé, sans se laisser distraire.

Elle capte regards, gestes et mimiques du bébé en les nommant simplement, ou parfois en traduisant une émotion du bébé (surpris par un bruit par exemple) ou un encouragement (« Oui, mais tu y arrives, tu retires ton pied maintenant... ! ») voire un plaisir d'un moment de complicité affectueuse. Pour autant l'A. n'embrasse pas L.

Les étapes du change se poursuivent selon un rituel assez fidèle mais toujours en associant le bébé : l'A. sollicite une participation mesurée et s'interrompt lorsqu'elle

voit que le bébé est « distrait », elle le prévient de l'étape suivante par la parole ou par le geste (elle dépose un peu de crème de soins sur son doigt mais avant de l'étendre sur les fesses du bébé, elle l'avertit et lui montre en mettant son doigt à bonne hauteur et distance des yeux du bébé).

Situation professionnelle

2. Jules, 17 mois

Jules vient de terminer sa sieste. Après avoir un petit moment chuchoté avec lui dans la chambre, l'A. l'emmène. Il est maintenant bien éveillé. L'A. lui dit que « *Maintenant on va changer son linge avant d'aller prendre le goûter* ». Elle l'emmène au coin change : « *Je te dépose ?* ». Jules regarde l'A. attentivement et puis hoche la tête. Elle le pose. La table de change met l'enfant à hauteur de l'A. Elle est entourée de petites barrières qui empêchent Jules de tomber mais aussi qui lui permettent de prendre appui pour se dresser et bouger. Ce qu'il ne manque pas de faire aussitôt. Les vêtements de Jules sont préparés et tout est à portée de main. L'enfant se tortille avec insistance pour essayer d'attraper son sweat mais il est hors de sa portée. L'A. qui ne s'est pas éloignée mais prépare les objets de toilette l'a remarqué. Elle s'interrompt. « *Tu veux ton sweat ?* ». L'A. le lui tend et dit doucement « *Tu veux t'habiller ? Tu essayes ?... C'est bien* ». Jules saisit le vêtement, le tourne dans plusieurs sens. Il semble chercher quelque chose. Au bout d'un petit moment – l'A. qui ne l'a pas quitté mais l'a laissé libre de ses mouvements –, commente « *Tu cherches le trou ? Le trou où on met sa tête, c'est ça ?* », l'enfant continue puis regarde l'A. ; « *Écoute, on va d'abord te laver un petit peu et puis on le mettra ensemble après, d'accord ? Après ?* ». Hésitation puis Jules s'accroupit et s'assied. Il pose le bras qui tient le sweat sur le côté. Prolongeant le mouvement, l'A. l'invite à se coucher et procède au changement de linge.

Au moment de l'habiller, elle lui tend à nouveau le sweat : « *On le met ?* » ; l'enfant reste attentif. « *Je te montre où on passe la tête ? Regarde...* ». Elle approche le vêtement de Jules « *Tu mets ta tête dans le trou ?* », le petit penche la tête vers l'A. en saisissant d'une main le sweat, l'A. enchaîne et aide l'enfant à enfiler le vêtement. Sa petite tête sort du sweat, le regard brillant et fier ! L'A. qui l'a vu continue à solliciter sa participation par la suite.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Réflexion autour des vêtements à privilégier, du temps à ménager pour le change, des positions de l'enfant à permettre / favoriser, du maintien de l'enfant par les gestes ou les injonctions de l'adulte ou, a contrario, du respect de son libre mouvement, de la place accordée à l'initiative de l'enfant, aux interruptions ou aux jeux pendant le change, de la capacité de l'adulte à retenir son envie peut-être plus personnelle de donner priorité à l'efficacité, de l'expression de l'affection de l'adulte envers l'enfant, du contact physique avec lui, de la place à faire à la volonté propre de l'enfant, des limites voire des interdits, de la ritualisation de la séquence, de la continuité des adultes auprès de l'enfant dans les lieux d'accueil en collectivité, etc.

ENJEUX

Les temps d'attention au corps (change, acquisition de la maîtrise des sphincters, toilette, habillage...) impliquent, plus ou moins prolongés selon l'âge, des moments de relation individuelle avec un-e A., attentif/-ve et bienveillant-e qui, en l'absence du parent, conforte et met en œuvre un lien de sécurité avec une personne de confiance. L'A. donne toute sa place à la participation active de l'enfant, lors du change, dès le tout jeune âge. Il/Elle favorise ainsi divers apprentissages, en particulier la découverte de soi et l'affirmation de soi comme acteur de la satisfaction de ses besoins corporels propres, et contribue à la construction psychique de l'individu.

Soutenir les enfants tout en en prenant soin renvoie à la notion d'« éduquer » qui conjugue bien-être et bon développement, corps et esprit. Cela demande d'ajuster sa façon de faire à chaque enfant et donc d'être en mesure d'observer, d'analyser et de réguler sa pratique en mobilisant les connaissances requises et quelques fois en se dégageant de l'emprise de ses propres valeurs ou de ce qui fait résonance personnelle chez l'A.

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT DE QUALITÉ DANS LES TEMPS D'ATTENTION ET DE SOIN AU CORPS (enfants de 0 à 12 ans)

Tableau 1

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>A. Faire place à la dimension relationnelle du temps de soin : établir et entretenir un lien de sécurité et de confiance avec le jeune enfant</p> <ul style="list-style-type: none"> • En se rendant disponible mentalement¹³ • En portant une attention soutenue à ce que fait et manifeste l'enfant (intérêt, émotions...) • En verbalisant ce que fait et manifeste l'enfant • En l'intégrant dans le déroulement du soin • En accueillant positivement ce que fait et manifeste l'enfant • En contrôlant l'impact de ses réactions, ressentis et valeurs personnelles (prise de recul) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de bienveillance • Faire preuve de patience • Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'autre • Exploiter les feedbacks et autocritiques comme moteur d'évolution professionnelle • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'observation fine de l'enfant • Maîtrise de la langue française • Capacité d'adaptation langagière à l'âge de l'enfant • Capacité d'identifier et de nommer ses réactions • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie de l'enfant 0-12 • Questions de lien et de sécurité psychique chez l'enfant dont les théories sur le lien et l'attachement • Développement du langage chez le jeune enfant • Mécanismes de résonance affective et les mécanismes de défense chez l'adulte • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Pierrehumbert, B. (2003). Le premier lien, Théorie de l'attachement. Paris : Odile Jacob. • Guédeney, N., & GuédFeney, A. (2016). L'attachement : approche théorique. Du bébé à la personne âgée (4e éd). Issy-les-Moulineaux-France : Elsevier Masson. • Falk, J. (2017/1). L'unité soins-éducation. In R. Caffari (Ed.), Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant (pp. 93-106). Toulouse : Érès. • Falk, J. (2017/1). Soins corporels et prévention. In R. Caffari (Ed.), Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant (pp. 93-106). Toulouse : Érès. • Charron, A., Bouchard, C., & Cantin, G., (2009). Langage et littérature chez l'enfant en service de garde éducatif. Québec : PUQ. • ...

¹³ Chaque compétence spécifique est précisée par la déclinaison de critères de réussite qui permettront d'évaluer l'exercice de la compétence.

<p>B. Interagir de manière continue et individuelle avec l'enfant durant le soin</p> <ul style="list-style-type: none"> • En assurant une disponibilité physique et psychologique de l'adulte • En mettant en place une organisation qui assure en même temps la sécurité des autres enfants • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de bienveillance • Faire preuve de patience • Adopter des comportements et attitudes prévisibles, stables et ajustés • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser un dispositif de change pour le tout jeune enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie de l'enfant 0-12 • Questions de lien et de sécurité psychique chez l'enfant • Techniques et pratiques communicationnelles • Pédagogies de l'accueil de l'enfance dont l'approche pédagogique développée à Loczy • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Lucas, A., & Navarro, N. (2016). Les soins : dans un contexte professionnel comment en faire des temps de rencontre avec soi et avec l'autre ? In M. Rasse & J.-R. Appel, L'approche piklérienne en multi-accueil (pp. 73-98). Toulouse : Érès. • ...
<p>C. Favoriser la motricité libre du jeune enfant durant le change</p> <ul style="list-style-type: none"> • En aménageant un dispositif de soin la favorisant en toute sécurité (ex. : hauteur des barrières de protection du coin change selon l'âge) • En adaptant les gestes et le déroulement du soin à l'activité motrice de l'enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de délicatesse dans les gestes et le toucher avec l'enfant • Se montrer respectueux des intérêts de l'enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les techniques de « manipulation » des bébés et des jeunes enfants (dans le respect de la motricité libre) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement psychomoteur • Motricité libre du jeune enfant (Loczy) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Pickler, E., & Tardos, A. (avec la participation de R. Caffari-Viallon) (2017). Grandir autonome. Toulouse : Érès. • ...
<p>D. Soutenir la concentration de l'enfant et sa participation au soin dès son plus jeune âge</p> <p>Notamment (pour le tout jeune enfant)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En le prévenant des gestes qu'on va avoir • En l'invitant à y participer • Et en laissant le temps pour une « réponse » participative même discrète (chez le tout jeune) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de bienveillance • Faire preuve de patience • Se montrer respectueux du rythme de l'enfant • Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'autre • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Annoncer et verbaliser les gestes posés • Observer en situation les manifestations de participation de l'enfant • Identifier et proposer l'aide juste nécessaire (sans faire à la place de) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie de l'enfant • Enjeux de l'activité chez le jeune enfant : agir pour comprendre, exprimer et exister • Pédagogies de l'accueil de l'enfance dont l'approche pédagogique développée à Loczy • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Hevesi, K. (2017). La participation du nourrisson aux soins, in R. Caffari-Viallon, (pp. 119-123) • Vincze, M. (2017). Coopération : pourquoi ? À propos de la table de change. In R. Caffari-Viallon, (pp. 128-140) • Török, K. (2017). Coopération et jeux pendant les soins. In R. Caffari-Viallon, (pp. 119-124) • Manni, G. coord. (2002). Accueillir les tout-petits. Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, pp. 97-115. • ...

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>E. Prendre en considération les occasions d'apprentissages que les temps d'attention et de soins au corps peuvent être pour les enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> • En établissant des liens significatifs entre les comportements observés chez l'enfant et les théories développementales • En établissant des liens entre les contextes proposés aux enfants et les apprentissages • En tirant des conclusions sur les pratiques pertinentes à cet égard • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations, interventions et analyses • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'observer les enfants • Capacité à décrire un dispositif contextuel • Identifier les prérequis cognitifs, moteurs, sociaux de l'organisation d'un temps de soin ou d'habillage • Identifier et analyser les effets de cette organisation sur les apprentissages • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement du jeune enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Golse, B. (2015). <i>Le développement affectif et cognitif de l'enfant</i>. Paris : Elsevier Masson. • EADAP (2011). Guide méthodologique Erato « Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover ». Coproduction de l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, Grandir à Bruxelles - Le Furet. • ...
<p>F. Prendre en compte l'évolution de l'enfant au plan psycho-affectif relativement à la découverte de soi et de son propre corps par l'enfant ainsi que du respect qui lui est dû</p> <ul style="list-style-type: none"> • En établissant des liens significatifs entre les comportements observés chez l'enfant et les théories développementales • En faisant des hypothèses fondées à propos des retentissements psychoaffectifs d'une pratique • En tirant les conclusions pertinentes sur les pratiques à privilégier • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations et analyses • Se montrer prudent dans ses interprétations • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer les enfants • Identifier les indicateurs pertinents d'évolution au plan psycho-affectif • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie de l'enfant • Développement psychique du jeune enfant dont les processus d'individuation, de construction du soi (conscience de_, image de_, estime de_) et la dimension corporelle du processus • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Fleury, Ch. (2011). L'accompagnement psychique du jeune enfant. In S. Bosse-Platière, A. Dethier, Ch. Fleury, N. Loutre-Du Pasquier, <i>Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels</i> (pp. 199-213). Toulouse : Érès • Tardos, A., & David, M. (2017/2). De la valeur de l'activité libre du bébé dans l'élaboration du self. In R. Caffari, <i>Autonomie et activités du bébé</i> (pp. 57-82). Toulouse : Érès. • ...

<p>G. Prendre en compte l'évolution de l'enfant relativement à tous les apprentissages associés aux temps de soins corporels</p> <ul style="list-style-type: none"> • En établissant des liens significatifs entre les comportements observés chez l'enfant et les théories développementales • En tirant les conclusions pertinentes sur les pratiques à privilégier • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations et analyses • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer les enfants • Identifier les indicateurs pertinents d'évolution au plan cognitif, moteur, social... • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie de l'enfant • Développement du jeune enfant • ... 	
<p>H. Observer les prescrits d'hygiène et de santé</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Porter un regard critique sur les prescrits • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les techniques de soin de santé et mettre en œuvre des prescrits d'hygiène • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Éléments de physiologie et anatomie du jeune enfant • Éléments de santé, d'hygiène et de sécurité physique généraux • Éléments de santé, d'hygiène et de sécurité physique spécifiques relatifs aux soins corporels • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Mauroy, M.-C. coord. (2015). La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance. Bruxelles : ONE. • ...

Situation professionnelle

3. Gauthier (21 mois). Section des grands dans une crèche

Gauthier est invité par l'A. à l'accompagner pour changer sa couche. La « salle de bain », lieu où l'on change les enfants, comporte tables de change et petits wc. Elle est bien séparée de la salle de jeu et dispose de portes qui peuvent être fermées. À son invitation, Gauthier s'approche de l'A. Elle le regarde et lui demande ce qu'il a sur le ventre « *Tu as quelque chose, hein, tu as caché un petit bonhomme ?* ». Gauthier regarde son ventre. Il retire une figurine de sa chemise « *Il a une casquette rouge* ». L'A. lui demande s'il souhaite emporter le petit bonhomme au change. Gauthier se dirige alors vers la salle de bain. Ils entrent, l'A. ferme la porte et s'assied à hauteur de Gauthier à côté du petit wc. Elle lui dit « *Viens, je vais te remonter ta chemise* ». Gauthier s'approche et elle le fait. Il annonce qu'il ne souhaite pas être installé sur la table à langer... « *Tu ne vas pas sur la table à langer* » répète l'A. sur un ton paisible.

Elle demande alors à l'enfant s'il a fait pipi ou caca.

Il ne répond pas, son regard va de gauche et de droite. Elle répète sa question, il répond alors qu'il a fait pipi. « *Ben alors on n'a pas besoin de grimper* » confirme l'A. Elle pose les mains sur la culotte de Gauthier et lui demande si c'est elle ou lui qui va l'enlever ; il répond « *C'est moi !* » et entreprend aussitôt de l'enlever d'une main tout en tenant la petite figurine de l'autre. La chose n'est pas aisée. L'A. le laisse essayer puis, au bout d'un moment, commente la difficulté et lui propose de poser le petit bonhomme à côté d'elle. Ce n'est qu'après une seconde sollicitation patiente que Gauthier choisit de lâcher la figurine et enlève sa culotte tout seul.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Réflexion autour de l'apprentissage de la maîtrise des sphincters : qui initie le processus ? l'enfant, les parents le milieu d'accueil ? quel est le sens de cet apprentissage ? quelle place y occupe l'attention de l'enfant à son propre corps et le plaisir à progressivement en assurer la maîtrise ? quelle part d'incitation à la « propreté » par l'adulte ? quelle intimité à réserver dans des lieux à l'abri des regards ? à quel âge l'enfant accède-t-il à cette maîtrise ? Convient-il de l'y encourager ? comment le faire en préservant sa propre découverte de lui-même, son propre rythme ? etc.

ENJEUX

L'apprentissage de la maîtrise des sphincters est conçu dans la perspective de la découverte de soi et de l'affirmation de soi comme acteur de la satisfaction de ses besoins corporels propres : il se fait au rythme de l'enfant, de ses découvertes, il n'est centré ni sur la performance ni sur l'attente des adultes mais est progressivement accompagné, soutenu, pour la satisfaction qu'il procure à l'enfant d'une maîtrise et d'une autonomie grandissante (« grandir »).

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT DE QUALITÉ DANS LES TEMPS D'ATTENTION ET DE SOIN AU CORPS (enfants de 0 à 12 ans)

Tableau 2

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>I. Accompagner le jeune enfant dans « l'apprentissage de la propreté » avec le souci de sa sécurité psychique</p> <ul style="list-style-type: none"> • En respectant son intimité • En respectant ses rythmes d'acquisition • En mettant au centre de l'apprentissage la découverte de la maîtrise de soi et le plaisir qu'elle procure • En évitant d'en faire une performance • En évitant de mettre au centre l'attente de l'adulte • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter une attitude soutenante • Manifester une empathie authentique • Se montrer respectueux des rythmes propres de l'enfant (physique et psychique) • Se décentrer de ses propres normes et croyances • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer les manifestations verbales et non verbales de l'enfant • Verbaliser le vécu de l'enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Éléments de physiologie et anatomie de l'acquisition de la maîtrise des sphincters • Processus d'individuation et de construction du soi (conscience de soi, image de soi, estime de soi) et dimension corporelle du processus • Acquisition de la maîtrise des sphincters, enjeux psychiques et répercussions du contexte d'apprentissage • Rapport au corps, pudeur et maturation psychosexuelle • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Falk, J., & Vincze, M. (2012). L'acquisition du contrôle sphinctérien : sans punition ni récompense ? Spirale, 62(2), 197-200. • « Il faut être propre pour entrer à l'école maternelle ». In Et si l'École... Chronique mensuelle du Secteur École des CEMÉA septembre 2017 http://www.cemea.be/Il-faut-etre-propre-pour-entrer-a?retour=1 • ...

Situation professionnelle

4. Anaïs, 4 mois

Fin de journée. La maman d'Anaïs arrive à la crèche. L'A. est justement en train de terminer le change d'Anaïs. La maman n'est pas encore entrée mais entend et voit. L'A. parle d'une voix chaleureuse à Anaïs, ses gestes sont attentionnés et ses commentaires bienveillants. La maman entre, détendue et heureuse, me dira-t-elle plus tard, de l'attitude attentionnée qu'elle perçoit à l'égard de sa fille. L'A. se tourne vers elle et l'accueille d'un grand sourire « Ah je termine juste le change du linge d'Anaïs ». Elle la soulève délicatement et la pose contre elle en disant d'un ton chaleureux et enjoué « Alors, mon petit bébé d'amour, voilà maman ! Tu vas aller dans ses bras » et la tend à la maman. La maman me dira combien alors elle n'a pu s'empêcher de se raidir intérieurement : « mon petit bébé d'amour », cela lui appartenait à elle et rien qu'à elle de s'exprimer ainsi !! Elle n'a jamais rien dit du sentiment de dépossession qui l'a submergée...

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Réflexions autour de la place de l'affection dans le lien nécessaire à l'enfant... Comment conjuguer l'établissement d'un véritable lien avec l'enfant avec la part que cela comporte, quel que soit son âge, d'implication affective tout en maintenant une position professionnelle ? Autrement dit comment garder la distance émotionnelle nécessaire pour éviter d'adopter une position parentale avec l'enfant, avec ce que cela suppose de retentissement et de projections personnelles. Avec le risque aussi (fréquent) de nourrir sans le vouloir un processus de rivalité avec les parents qui, bien que fonctionnant souvent à bas bruit, risque de mettre l'enfant dans des conflits de loyauté douloureux...

Situation professionnelle

5. Isabelle

Soucieuse de propreté, Mme E. souhaite que sa fille, Isabelle, soit mise sur le pot directement après la sieste. Isabelle a huit mois. Les A. lui expliquent qu'à la crèche, on ne fait pas comme cela parce que c'est important pour l'enfant de sentir lui-même son propre besoin et d'y répondre alors progressivement plutôt que d'être conditionné par l'adulte. Mais Mme E. insiste. Les A. réitèrent leurs explications de façon plus détaillée, en évitant de rejeter les choix de la maman et en invoquant le projet éducatif de la crèche. Mme E. n'est pas convaincue. Devant une situation qui n'évolue pas, l'équipe se réunit. Quelques A. expriment leur incompréhension devant des parents « qui ne veulent pas comprendre » ce qui est bien pour leur enfant, d'autres au contraire se reconnaissent dans leur souci de propreté... Les uns et les autres se dégagent petit à petit de ce qui les fait réagir dans la situation pour aborder, sans jugement, ce qui peut se jouer pour les parents dans une telle situation. Après discussion l'équipe décide que l'A. de référence va proposer un entretien avec la maman à un moment où elles sont disponibles en dehors des enfants. Soucieuse d'entendre le point de vue de la maman, l'A. l'écoute attentivement. Mme E parle des principes d'éducation qui lui tiennent à cœur et aussi du fait que dans sa famille « on a toujours fait comme cela ». Dans la conversation, Mme E évoque que, toute petite, elle a elle-même connu des problèmes d'énurésie « qui ont été la honte de sa propre mère », institutrice à l'école maternelle qu'elle fréquentait alors. Elle ne s'attarde pas sur ce point. L'A. ne relève donc pas mais pressent que l'histoire familiale pèse peut-être. La maman poursuit en invoquant l'importance que la propreté en général a pour elle. L'A. l'écoute toujours attentivement et témoigne activement de sa compréhension. Elle conclut l'entretien en évoquant combien pour chacune, pour la crèche comme pour la famille, il est important de chercher ce qui convient au mieux pour le bébé. Après une discussion avec une responsable pédagogique, la crèche décide de proposer à la maman de familiariser la petite Isabelle avec l'usage du petit pot en accompagnant avec elle les plus grands (prenant appui sur le rôle important de l'imitation chez les enfants) et de répondre aussitôt à l'intérêt de la petite lorsqu'elle le manifestera, bien que pour la crèche, c'est habituellement plus tard que cela se passe. La maman semble apaisée et accepte d'essayer de cette façon.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Des parents expriment une attente qui ne correspond pas à l'apprentissage « de la propreté sans contrainte » que pratique le milieu d'accueil. Comment accueillir ces demandes contradictoires ? Comment tout à la fois rester au plus près de ce qui guide l'action professionnelle réfléchie et en même temps s'en dégager, au moins mentalement, pour envisager ce qui peut se jouer là ? Quelles hypothèses de lecture faire alors de la demande des parents ? Leur attachement à des repères culturels propres ? Une histoire personnelle qui sensibilise particulièrement ? Une manifestation du besoin d'être reconnu dans son rôle et dans sa compétence de parent ? Voire un désir d'être symboliquement présent à la crèche (alors même qu'ils en sont largement absents) par l'induction d'une façon de faire avec leur enfant ? Le simple fait d'élaborer ces hypothèses ouvre à une réalité qui, si elle échappe en bonne partie au milieu d'accueil, est cependant agissante. Ce travail d'élaboration peut mener les A. à une position de vraie écoute et à un partage avec les parents indispensables dans cette situation de coéducation qu'est l'accueil.

ENJEUX

Des options claires et largement fondées dans les pratiques professionnelles qui rencontrent les besoins de l'enfant (ex. : apprentissages de la maîtrise des sphincters sans contrainte) ne se traduisent pas par une rigidité des modes opératoires : certaines situations, notamment la demande parentale contradictoire, demandent réflexion et peuvent conduire non à une négociation mais à la recherche de la solution la plus adéquate pour l'enfant prenant en compte la relation avec la famille. Dans l'accompagnement de la parentalité, il est essentiel que les parents soient et se sentent entendus.

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT DE QUALITÉ DANS LES TEMPS D'ATTENTION ET DE SOIN AU CORPS (enfants de 0 à 12 ans)

Tableau 3

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs /connaissances	
<p>J. Faire place à la dimension relationnelle du temps de soin : établissement du lien et sécurité psychique (voir compétence A)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En participant émotionnellement de façon contrôlée • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de bienveillance • Manifester une empathie authentique • Adopter une attitude d'implication distanciée • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'identifier et de contrôler l'expression de ses émotions • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Questions de lien et de sécurité psychique chez l'enfant dont les théories sur le lien et l'attachement • Théories sur les émotions et le contrôle émotionnel • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebovici, S. (1998). Empathie et soins. In G. Apple & A. Tardos, Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques (pp. 81-89). Toulouse : Érès. • Pirard, V. (2006). Qu'est-ce qu'un soin ? Pour une pragmatique non vertueuse des relations de soin. Esprit, 1, 80-94. • ...

<p>K. Adopter une posture professionnelle distincte de celle des parents dans la relation à l'enfant et singulièrement dans la relation au corps</p> <ul style="list-style-type: none"> • En prenant du recul sur soi • En analysant sa propre résonance affective • En se dégageant de ses projections • ... <p>L. Accompagner les parents dans leur expérience propre de parentalité et de cheminement au sein de celle-ci</p> <ul style="list-style-type: none"> • En écoutant ce qu'ils vivent... • En suivant leurs observations et leurs préoccupations plutôt qu'en les précédant, en évitant de se positionner en expert • En prenant le plus possible en considération leurs choix parentaux tout en restant dans le cadre du projet éducatif • En veillant à se dégager de ses réactions personnelles (résonance) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les feedbacks et autocritique comme moteur d'évolution professionnelle • Prendre du recul sur ses affects • Faire preuve d'ouverture au changement • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et décrire ses comportements (auto-observation) • Identifier ses émotions • Mobiliser sa connaissance de soi et des effets de résonance personnelle dans l'analyse de situations vécues en accueil • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Posture parentale et posture professionnelle : la question de l'implication affective distanciée dans le métier d'accueil • Mécanismes de résonance affective et les mécanismes de défense chez l'adulte • Parentalité : dont : comment le parent se découvre parent et construit ses propres compétences dont : l'accompagnement de la parentalité au quotidien • Coéducation • Pratiques professionnelles et diversité culturelle • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Loutre-Du Pasquier, N. (2011). Fonction parentale et fonction d'accueil. In S. Bosse-Platière, A. Dethier, Ch. Fleury, N. Loutre-Du Pasquier, Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels (pp. 19-55). Toulouse : Érès. • Zumstein, D. (2016). Référence n'est pas référence : la personne de référence, ses relais et le travail d'équipe. In M. Rasse & J.-R. Appel, L'approche pikléienne en multi-accueil (pp. 99-140). Toulouse : Érès. • Mellier, D. (2000). L'inconscient à la crèche, dynamique des équipes et accueil des bébés. Issy-Les-Moulineaux, France : ESF. • Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. La revue internationale de l'éducation familiale, 32, 17-33. • http://hdl.handle.net/2268/143578 • Sharmahd, N., & Pirard, F. (2017). Relation entre les professionnel-le-s /familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. Revue Internationale d'Éducation Familiale, 42, 155-173. • ...
--	---	--	--	---

Situation professionnelle

6. Habillage en classe d'accueil : la technique du papillon

Une classe de petits qui sont à l'école maternelle depuis peu de temps. Ils sont déjà nombreux ceux qui, ce jour, s'apprêtent à aller en récréation. Cela prendra beaucoup de temps pour que l'A. leur enfile leur veste chacun à leur tour de façon attentionnée et en les faisant participer à l'habillage à leur rythme...

Mais un échange de bons procédés lors de rencontres entre la crèche et l'école préparatoires à leur venue a permis de donner aux enfants une autonomie précieuse : la technique du papillon.

Chaque enfant dispose au sol son blouson, dos contre le sol et col/capuchon vers lui. Ensuite l'enfant s'agenouille et enfile les manches, droit devant lui, (à ce moment le manteau est positionné à l'envers : « tête » vers le bas) et puis d'une geste en dressant les bras en l'air, il envoie le manteau en arrière par-dessus la tête et le tour est joué ! Le manteau se positionne cette fois à l'endroit, les bras sont dans les manches, il ne reste plus qu'une petite traction à exercer pour une mise en place finale. Les enfants sont ravis.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

On parle beaucoup d'autonomie à propos des enfants, comme une sorte d'évidence... Quelle autonomie ? L'autonomie de qui et pour qui ? S'agit-il pour l'enfant d'accomplir des actes sans devoir faire appel à l'adulte ? Des actes que l'adulte attend de lui ? Ou s'agit-il d'une véritable autonomie qui prend ancrage dans ses propres désirs d'enfant ? S'agit-il de faire tout seul ? Ou l'enfant a-t-il encore un grand besoin d'être psychologiquement accompagné ? Y compris dans le développement de sa capacité à devenir autonome. L'autonomie fait gagner du temps, libère l'adulte, facilite la vie en groupe... Pour autant se réduit-elle à cela ?

ENJEUX

L'autonomie de l'être humain ne s'accomplit à terme que dans sa capacité à fixer ses propres règles de conduite et à définir son idéal propre de vie. Aussi, dès le début, l'autonomie ne peut-elle se réduire à une autonomie d'exécution dans une visée essentiellement pragmatique. Elle ne peut se concevoir sans être ancrée dans les désirs et projets propres de l'enfant. Enfin faire « par soi-même » n'est pas faire « tout seul » : l'enfant garde un besoin d'accompagnement psychique même si celui-ci requiert une présence active de moins en moins grande de l'adulte au fur et à mesure que l'enfant avance vers son adolescence.

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT DE QUALITÉ DANS LES TEMPS D'ATTENTION ET DE SOIN AU CORPS (enfants de 0 à 12 ans)

Tableau 4

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>M. Favoriser l'autonomie de l'enfant dans la vie quotidienne</p> <ul style="list-style-type: none"> • En l'accompagnant • En respectant ses rythmes • En faisant place à ses désirs et choix propres • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Se montrer respectueux du rythme et des envies propres de l'enfant • Faire preuve de patience • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Annoncer et verbaliser les gestes posés • Observer en situation les manifestations de l'enfant • Identifier et proposer l'aide juste nécessaire (sans faire à la place de) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Problématique de l'autonomie chez le jeune enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Bourreau, J.-P., & Sanchez, M. (2007). L'éducation à l'autonomie. Les Cahiers Pédagogiques, 449, pp... • Caffari, R. (Ed.). (2017). Autonomie et activités du bébé. Toulouse : Érès. • Rasse, M., & Falk, J. (2014). Qu'entend-t-on par autonomie chez un jeune enfant ? Journal des professionnels de la petite enfance, 89, 12-16. • Falk, J. (2017/2) Les fondements d'une vraie autonomie chez le jeune enfant. In R. Caffari, Autonomie et activités du bébé (pp. 23-42). Toulouse : Érès. • Buzyn, E. (2001). Me débrouiller, oui, mais pas tout seul ! Du bon usage de l'autonomie. Paris : Albin Michel. • Buzyn, E. (2012). L'autonomie, mode d'emploi. Paris : Albin Michel. • Peut-on grandir tout seul ? (déc. 2014). Le Furet, 75 • ...

Situation professionnelle

7. Sandra (10 ans) dans une école de devoirs

Sandra demande à Éric, l'animateur, si elle peut aller aux toilettes. Éric accepte. Au bout de dix minutes, Sandra n'est toujours pas de retour. Éric sort du local pour aller voir ce qu'il est advenu de Sandra. Il la voit assise à terre dans le couloir, le regard fixé sur le sol.

Éric s'approche d'elle, s'assied à terre et lui demande : « *Dis donc, ça n'a pas l'air d'aller fort ! Qu'est ce qui se passe ?* »

Sandra se met à pleurer :

« *Les garçons, ils font que m'embêter. Anthony, il a ouvert la porte des toilettes quand j'y étais, rien que pour m'embêter... Il est parti en rigolant.* »

Éric est tenté de trouver la situation un peu dérisoire voire comique. Cela lui rappelle ses blagues de potache dont il ne semble pas prêt à mesurer les blessures narcissiques qu'elles ont pu infliger. Il hésite entre dédramatisation et banalisation. L'une et l'autre sont-elles bien indiquées ? Sa collègue, qui a été trop souvent victime de ce genre de situations, se projette dans la situation et dira plus tard, lors d'une réunion, qu'elle aurait, elle, été encline à consoler immédiatement l'enfant et à désigner les coupables publiquement. Mais cela rencontre-t-il le besoin de l'enfant ?

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Dédramatisation et banalisation sont-elles indiquées pour Sandra qui a sans doute besoin d'un adulte qui reconnaisse le « préjudice » et fasse tiers dans la situation qui la confronte à des « agresseurs » ? Comment mesurer l'importance de l'intimité et des blessures infligées à la pudeur, comment être à l'écoute de Sandra pour l'accompagner dans ce qu'elle vit et non ce qu'on vivrait à sa place ? L'A. a besoin de prendre la mesure de ce que la situation provoque en lui comme réaction personnelle et d'en comprendre le sens afin d'être mieux à même ensuite d'entendre ce que vit Sandra, de quoi elle a besoin, elle, à ce moment-là de sa vie et de quoi le groupe a besoin.

Situation professionnelle

8. Marie (10 ans) dans un centre de vacances

Marie (10 ans) est en séjour de vacances pour la première fois. Après deux ou trois jours, la petite fille s'isole régulièrement. Les autres enfants disent qu'elle pue et lui font des remarques désagréables.

La douche collective met mal à l'aise l'enfant... Cette dernière s'isole dans les toilettes. Elle ne veut pas aller se laver avec les autres enfants... L'animatrice saisit l'occasion d'un moment à part, en dehors des autres enfants, pour engager un échange avec l'enfant. Marie, qui est pré pubère, lui explique qu'elle ne veut pas se déshabiller devant les autres à cause de ses poils. L'animatrice demande à Marie ce qui pourrait solutionner le problème. Elles tombent d'accord sur une solution que l'animatrice s'engage à négocier avec ses collègues : il s'agit d'aménager le moment « salle de bain » en prévoyant un temps plus long pour que des petits groupes puissent se succéder voire même des enfants seuls à l'occasion. L'équipe d'animateurs accepte et décide que le responsable des douches du jour veillera à ce que Marie puisse ainsi se laver seule... Ce petit aménagement a permis à l'enfant d'être rapidement incluse dans le groupe.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Que se serait-il passé si l'animatrice n'avait pas été attentive ? Si elle avait traité la chose d'une petite remarque qui se serait voulue « humoristique » ? Si elle n'avait pas pris la précaution de s'entretenir avec Marie en dehors du regard des autres ? Si elle l'avait appelée à « faire des efforts » ou lui avait dit que « cela n'était pas très grave » ... ?

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT DE QUALITÉ DANS LES TEMPS D'ATTENTION ET DE SOIN AU CORPS (enfants de 0 à 12 ans)

Tableau 5

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>N. Assurer la sécurité psychique de l'enfant (voir compétence I)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier la difficulté rencontrée par l'adolescent sans le stigmatiser • Lui permettre de prendre appui sur ses ressources propres • Assurer une protection psychique au besoin (gestion du groupe notamment) • Faire des hypothèses fondées sur l'intervention à privilégier • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter une attitude soutenante • Adopter une attitude contenantante • Faire preuve de bienveillance • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une observation soutenante • Rapporter précisément des interactions entre enfants • Décrire précisément des comportements non verbaux • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie de l'adolescence • Image de soi à l'adolescence • Le rapport au corps et la pudeur chez l'adolescent • Le comportement non verbal • Dynamique des groupes à l'adolescence • Le rôle d'accompagnement psychique de l'accueillant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeammet Ph. (2009), Paradoxes et dépendance à l'adolescence. Paris : Fabert. • Cannard, C. (2010), Développement de l'adolescent. Bruxelles : De Boeck. • ...

EN SYNTHÈSE : ENJEUX DU MÉTIER, COMPÉTENCES ET PISTES POUR LE CONTENU DE LA FORMATION

Les ressources nécessaires pour accompagner l'enfant dans les temps d'attention et de soin au corps

LES ENJEUX

Les temps d'attention au corps (change, acquisition de la maîtrise des sphincters, toilette, habillage...) impliquent, plus ou moins prolongé selon l'âge, des moments de relation individuelle avec un A., attentif et bienveillant qui, en l'absence du parent, conforte et met en œuvre un lien de sécurité avec une personne de confiance. L'A. donne toute sa place à la participation active de l'enfant, lors du change, dès le tout jeune âge. Il favorise ainsi divers apprentissages en particulier la découverte de soi et l'affirmation de soi comme acteur de la satisfaction de ses besoins corporels propres et contribue à la construction psychique de l'individu. L'apprentissage de la maîtrise des sphincters est conçu dans cette perspective : il se fait au rythme de l'enfant, de ses découvertes, il n'est centré ni sur la performance, ni sur l'attente des adultes mais est progressivement accompagné, soutenu pour la satisfaction qu'il procure à l'enfant d'une maîtrise et d'une autonomie grandissante (« grandir »). L'habillage ensuite s'inscrit dans le droit fil de cette approche. Aux alentours de 7 ans, ces temps de soin s'inscrivent dans une vie de groupe, c'est à dire d'entraide possible et de respect mutuel et d'intégration sociale. Plus tard, à l'approche de l'adolescence toutes les conduites relatives au corps deviennent particulièrement sensibles encore. Les remaniements en vue de l'image de soi sont fragiles mais essentiels.

Ainsi tous les temps de soins corporels sont-ils l'occasion de situation complexes, qui ont, depuis le temps du change jusqu'au temps des douches, des répercussions psychiques nombreuses et illustrent particulièrement bien le concept d'« educare ».

La double recherche du bien-être et du bon développement de l'enfant demande d'ajuster sa façon de faire à chacun et donc d'être en mesure d'observer, analyser et réguler sa pratique en mobilisant les connaissances requises et souvent en se dégageant de l'emprise de ses propres valeurs ou de ce qui fait résonance personnelle chez l'A.

La relation avec les parents traverse ces temps de soins corporels, comme tous les autres temps de vie de leur enfant dans le milieu d'accueil. Des options claires et largement fondées dans les pratiques professionnelles qui rencontrent les besoins de l'enfant (ex. : apprentissages de la maîtrise des sphincters sans contrainte) ne se traduisent pas par une rigidité des modes opératoires. Certaines situations, notamment la demande parentale en décalage avec les pratiques professionnelles choisies, demandent réflexion partagée dans une démarche professionnelle coéducative. Elles peuvent conduire non à une négociation mais à la recherche commune de la solution la plus adéquate pour l'enfant prenant en compte la relation avec la famille. Dans l'accompagnement de la parentalité, il est essentiel que les parents soient et se sentent entendus.

LES COMPÉTENCES

- A. Faire place à la dimension relationnelle du temps de soin : établir et entretenir un lien de sécurité et de confiance avec l'enfant.
- B. Interagir de manière continue et individuelle avec l'enfant durant le soin.
- C. Favoriser la motricité libre du jeune enfant durant le change.
- D. Soutenir la concentration de l'enfant et sa participation au soin dès son plus jeune âge.
- E. Prendre en considération les occasions d'apprentissages que les temps d'attention et de soins au corps peuvent être pour les enfants.
- F. Prendre en compte l'évolution de l'enfant au plan psycho-affectif relativement à la découverte de soi et de son propre corps par l'enfant ainsi que du respect qui lui est dû.
- G. Prendre en compte l'évolution de l'enfant relativement à tous les apprentissages associés aux temps de soins corporels.
- H. Observer les prescrits d'hygiène et de santé.
- I. Accompagner le jeune enfant dans « l'apprentissage de la propreté » avec le souci de sa sécurité psychique.

- J. Faire place à la dimension relationnelle du temps de soin : établissement du lien et sécurité psychique.
- K. Adopter une posture professionnelle distincte de celle des parents dans la relation à l'enfant et singulièrement dans la relation au corps.
- L. Accompagner les parents dans leur expérience propre de parentalité et de chemi-

nement au sein de celle-ci.

- M. Favoriser l'autonomie de l'enfant dans la vie quotidienne.
- N. Assurer la sécurité psychique de l'enfant.

PISTES POUR LE CONTENU DE LA FORMATION

Il ne suffit pas de découvrir le métier lors d'un stage pour être initié aux pratiques du métier comme il ne suffit pas non plus de maîtriser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour être initié aux pratiques du métier. Celles-ci doivent faire l'objet d'un enseignement spécifique que l'on propose ici d'organiser autour des **situations-clés** de l'exercice du métier (ici le temps d'éveil). Cet enseignement spécifique devra être cohérent et articulé autour des unités d'enseignement et des activités d'intégration professionnelles.

En outre des problématiques spécifiques au métier mériteraient une approche pluridisciplinaire :

- L'autonomie... quelle autonomie ? Approche critique de la notion d'autonomie indissociable de celle d'attachement chez le jeune enfant.
- Différence entre posture parentale et posture professionnelle : la question de l'implication affective distanciée dans le métier d'accueil...
- La socialisation : la gestion d'une contradiction entre une vie en groupe et une socialisation précoce chez le jeune enfant...

DES SAVOIRS À MOBILISER DANS DES SITUATIONS D'INTÉGRATION RELATIVES AU TEMPS D'ATTENTION ET DE SOIN AU CORPS

- Psychologie générale de l'enfant
- Développement psychique du jeune enfant
dont : les processus d'individuation, de construction du soi (conscience de_, image de_, estime de_) et dimension corporelle du processus
- Questions de lien et de sécurité psychique chez l'enfant
dont les théories sur le lien et l'attachement
- Développement cognitif du jeune enfant
- Enjeux de l'activité chez le jeune enfant : agir pour comprendre, exprimer et exister
- Développement psychomoteur chez l'enfant
- Motricité libre chez le jeune enfant
- Développement du langage chez le jeune enfant
- Le comportement non verbal
- Physiologie et l'anatomie du jeune enfant (dont celle de l'acquisition de la maîtrise des sphincters)
- Processus d'acquisition de la maîtrise des sphincters inclus les enjeux psychiques et répercussions du contexte d'apprentissage
- Le rapport au corps, la pudeur et la maturation psychosexuelle
- Éléments de santé, d'hygiène et de sécurité physique généraux (dont ceux plus spécifiques relatifs aux soins corporels)
- Mécanismes de résonance affective et des mécanismes de défense chez l'adulte
- Pédagogies de l'accueil du jeune enfant, dont la pédagogie de Loczy
- Pratiques professionnelles et la diversité culturelle
- Techniques et pratiques communicationnelles
- ...

ET AUSSI...

- Le sens des rituels de soins chez le tout jeune enfant (dans sécurité psychique...).
- Les médicaments en milieu d'accueil.
- La vaccination.
- ...

DES SAVOIR-FAIRE À DÉVELOPPER

- Observer
- Réaliser une observation soutenante
- Maitriser la langue française
- Adopter un langage adéquat à l'âge de l'enfant
- Organiser un dispositif de change pour le tout jeune enfant
- Maitriser les techniques de « manipulation » des bébés et des jeunes enfants (dans le respect de la motricité libre)
- Maitriser les techniques de soin de santé
- Mettre en œuvre des prescrits d'hygiène
- Mobiliser sa connaissance de soi dans l'analyse de situations vécues en accueil
- Contrôler l'expression de ses émotions
- Identifier et décrire ses comportements (auto observation)
- Identifier et nommer ses émotions
- Mobiliser sa connaissance de soi et des effets de résonance personnelle dans l'analyse de situations vécues en accueil
- Annoncer et verbaliser les gestes posés
- Observer en situation les manifestations de participation de l'enfant
- Identifier et proposer l'aide juste nécessaire (sans faire à la place de)
- ...

DES SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER

- Se décentrer de ses propres normes et croyances / Prendre du recul sur ses affects
- Porter un regard critique sur les prescrits
- Se montrer prudent dans ses interprétations
- Adopter une attitude d'implication distanciée
- Faire preuve d'ouverture au changement
- Exploiter les feedbacks et autocritiques comme moteur d'évolution professionnelle
- Faire preuve d'ouverture au changement
- Manifester une empathie authentique
- Faire preuve de patience
- Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'autre
- Se montrer respectueux des intérêts de l'enfant
- Se montrer respectueux des rythmes propres de l'enfant (physique et psychique)
- Se montrer respectueux du rythme et des envies propres de l'enfant
- Faire preuve de bienveillance
- Faire preuve d'une délicatesse dans les gestes et le toucher avec l'enfant
- Adopter des comportements et attitudes prévisibles, stables et ajustés
- Adopter une attitude soutenante
- Adopter une attitude contenante
- Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations, interventions et analyses
- ...

RÉFÉRENCES

CADRE PRESCRIPTIF en FWB

Le code de qualité

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (7 déc. 2003)

http://www.one.be/fileadmin/user_upload/one_des/one_Jur/D_une_loi_a_l_autre/II_Accueil/F_Qualites/Arrete_17_decembre_2003_-_Code_de_qualite_de_l_accueil.pdf

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans

- Manni, G. (coord.). (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans)
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/referentiel-accueillir-les-tout-petits-osser-la-qualite-ONE.pdf.pdf
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE
 - » À la rencontre des familles.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/A_la_rencontre_des_familles_one.pdf
 - » À la rencontre des enfants.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/A_la_rencontre_des_enfants_one.pdf
 - » Soutien à l'activité des professionnels.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/brochure_professionnelle_one.pdf

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans

- Camus, P., & Marchal, L. (coord.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Referentiel_-_ONE.pdf

Le référentiel de la santé

- Mauroy, M.-C. (coord.). (2015). *La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : ONE.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Brochure_sante_MA_2015_WEB.pdf

Outre les références fournies dans les tableaux, citons entre autres comme ressources complémentaires pour les enseignants :

Revues professionnelles :

- Les métiers de la petite enfance
- Le journal des professionnels de l'enfance
- Le Furet
- Spirale
- Yapaka

Collections :

- « Mille et un bébés » chez Érès

Revues scientifiques spécialisées dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants :

- European Early Childhood Education Research, Revue Internationale d'Éducation Familiale, Early Years.

CADRE PRESCRIPTIF en FWB

Le code de qualité

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (7 déc. 2003)

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans

- Manni, G. (coord.). (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans)
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans

- Camus, P., & Marchal, L. (coord.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.

Le référentiel de la santé

- Mauroy, M.-C. (coord.). (2015). *La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : ONE.

Glossaire

Le bébé : 0-1 an

Le tout jeune enfant ou les tout-petits : 0-3

Le jeune enfant : 0-7 ans

L'enfant : 0-12 ans

A. : accueillant-e (au sens générique du terme à savoir le professionnel-le qui a l'enfant en charge)

Situation professionnelle

1. Le biberon de Lara (4 mois)

Lara, quatre mois, couchée sur le tapis, sur le dos, joue avec un anneau. Depuis plusieurs minutes, Lara est moins concentrée sur son anneau, elle l'agite au-dessus de sa tête, le garde en main le long de son corps, tourne sa tête vers la puéricultrice, gémit... Son corps semble se crispier, puis elle reprend l'anneau, le met en bouche et se crispe à nouveau. La puéricultrice regarde Lara, l'appelle et lui dit qu'elle prépare son biberon. Lara secoue ses jambes. La puéricultrice dépose le biberon sur la table ; elle prend un bavoir et se dirige vers Lara en lui présentant le bavoir. Lara la regarde, regarde le bavoir, la puéricultrice la prévient qu'elle va lui mettre son bavoir et le lui met. En la prévenant, elle prend la petite dans ses bras et va s'asseoir sur son siège, face au biberon. Lara, détendue, regarde la puéricultrice. Celle-ci l'installe confortablement dans le creux de ses bras, en veillant à la soutenir sans enfreindre ses possibilités de mouvements... Elle prend le biberon et le présente à la hauteur des yeux de l'enfant. La petite ouvre la bouche mais au moment où la puéricultrice penche le biberon, le lait coule : la tétine est fendue et donc inutilisable. La puéricultrice dépose le biberon, explique la situation à la petite et la prévient qu'elle doit changer la tétine. La puéricultrice prend soin de prendre la tétine à laquelle Lara est habituée. Lara s'agite, remue bras et jambes, son visage se crispe. La puéricultrice, tout en changeant la tétine (plusieurs tétines sont accessibles dans un bocal sur la table), rassure Lara « *Lara, je change de tétine et je reviens vite avec ton biberon* ». Lara, bien que déstabilisée, s'apaise dès que le biberon revient et boit calmement. Lara a une main posée sur le corps du biberon (la manière dont la puéricultrice tient le biberon permet à Lara de participer à ce temps de repas). Pendant ce temps, les autres enfants sont pris en charge par la deuxième puéricultrice présente dans le service ou dorment paisiblement dans la chambre.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

L'observation fine qui permet à la puéricultrice de détecter les signaux de faim et d'inconfort de Lara. La verbalisation qui permet à Lara d'anticiper tout ce qui va lui arriver ou de comprendre les aléas de la situation. L'anticipation qui permet à la puéricultrice d'avoir du matériel à proximité et en suffisance pour pallier à d'éventuels imprévus. La manière dont la puéricultrice suit le rythme de Lara, prend le temps nécessaire sans délaisser le reste du groupe... La manière dont elle favorise la participation de Lara à son repas (solicitation verbale et visuelle, manière de tenir Lara et le biberon, temps de pause qui permet une réaction et l'expression de l'enfant, etc.), ... L'organisation du travail en équipe qui permet à la puéricultrice de rester disponible tout le temps de repas...

Situation professionnelle

2. Un repas individualisé dans un groupe d'enfants de 6 à 9 mois, toute une organisation

Un groupe de 12 enfants de six à neuf mois sont en présence de leurs deux puéricultrices de référence. Chacune a un enfant sur les genoux. L'un (6 mois et demi) est en appui dans les bras de la puéricultrice et l'autre (8 mois) garde une mobilité libre en se redressant de lui-même pour se retrouver en position assise sans prendre appui sur le bras de la puéricultrice placé derrière son dos. L'enfant de 8 mois, particulièrement mobile, peut s'asseoir par lui-même et choisir à sa guise de prendre appui ou non sur le bras de la puéricultrice. Les enfants prennent leur repas à la cuillère. Attentives à leurs signaux (qui indiquent qu'ils veulent ralentir ou accélérer le rythme), les puéricultrices ne leur donnent une cuillère que lorsqu'ils ouvrent la bouche, sans insister, ni même devancer. Régulièrement, elles proposent de l'eau, souvent en réponse à une mimique : un enfant tourne le regard vers le verre d'eau ; l'autre pointe le verre d'eau à portée de main... Une partie des autres enfants en activité sont au tapis. Ils ont la possibilité de voir en permanence les deux puéricultrices qui donnent les repas toujours au même endroit, à une place qui permet le maintien du contact visuel. Un autre enfant dort encore dans la chambre qui se trouve à côté de la salle de séjour. Aucun enfant n'est en attente de son repas... Dans ce lieu d'accueil, l'organisation des repas a fait l'objet de nombreuses réunions où ont été discutées de manière très concrète les manières de limiter les temps d'attente, de respecter les rythmes individuels de chaque enfant tout en créant des repères aux enfants, l'importance d'un ordre établi progressivement depuis leur entrée en crèche pour permettre à chaque enfant d'anticiper quand il va manger et avec qui. Beaucoup de temps de débats, d'essais suivis d'ajustements ont été nécessaires... Mais au final, l'atmosphère est et reste sereine durant tout le repas, qui est enfin devenu un moment privilégié de relations.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

L'organisation qui permet aux puéricultrices référentes d'être disponibles pour les enfants dont elles s'occupent tout en prenant en compte le groupe. Les gestes des puéricultrices qui permettent aux enfants de participer à leur repas : elles attendent que les enfants ouvrent la bouche pour leur proposer une cuillère... Déjà une manière de les rendre acteurs de leur repas ? La position de l'adulte qui permet d'être dans un moment de relation privilégié tout en étant à vue des autres enfants. La liberté de mouvements des enfants respectée dans la manière dont la puéricultrice positionne l'enfant, le soutient sans entrave. Même si l'enfant est capable de se tenir assis dans une chaise, il a la possibilité ici de vivre un moment privilégié sur les genoux de la puéricultrice le temps du repas... L'observation des signaux de l'enfant qui permet par exemple de comprendre s'il apprécie de boire en mangeant (a-t-on idée d'imposer à un adulte de boire uniquement quand il a fini son assiette ?), ou bien s'il a assez mangé. Vouloir donner à l'enfant une cuillère de plus que ce qu'il ne souhaite n'est-ce pas lui imposer notre volonté et mettre à mal son sentiment d'être partenaire, de pouvoir influencer sur les événements ? Dans cette situation, personne n'est avec les autres enfants au tapis ; est-ce que l'ordre de passage mis progressivement en place (sur base des observations de l'A.) permet aux enfants de continuer à être en activité et donc à l'atmosphère de rester sereine ?

Situation professionnelle

3. Diversification alimentaire (Paul, 6 mois)

Paul, actuellement âgé de 6 mois et demi, a jusqu'à ce jour été nourri exclusivement au lait maternel (via un biberon) à la crèche. À la maison, il y a quelques jours, les parents ont entamé la diversification alimentaire par l'introduction d'une purée de légume. Aujourd'hui, en accord avec les parents et le pédiatre, la puéricultrice de référence va faire découvrir une purée de courgette. Paul est prévenu par la puéricultrice qu'il va bientôt manger. Elle va le chercher dans l'espace de jeu et l'installe confortablement sur ses genoux en position semi-assise. Elle-même se trouve dans un fauteuil confortable avec un rehausseur lui permettant de poser ses pieds afin d'avoir ses jambes à la bonne hauteur. Connaissant bien Paul qui, lorsque c'est son tour de manger, manifeste des signes d'empressement d'avoir son biberon, elle décide que la purée sera proposée après le biberon. Le biberon terminé, elle propose à Paul une petite cuillère de purée de courgettes. Elle la lui propose en lui expliquant et en lui montrant « *Regarde Paul, aujourd'hui tu vas pouvoir goûter un nouvel aliment. C'est une purée de courgettes, tu vois c'est vert. Cela aura un goût différent du lait et on va voir si tu apprécies. Pour te donner la purée, je prends une cuillère regarde. Veux-tu goûter ?* ». L'enfant semble attentif et regarde la cuillère. La puéricultrice approche la cuillère de la bouche de Paul, marque une pause et attend que celui-ci lui ouvre la bouche. Paul a pris maintenant une petite bouchée de la purée de courgettes. La puéricultrice est attentive à ses réactions... Paul semble apprécier (visage apaisé, rouvre la bouche après avalé la première cuillère...); la puéricultrice propose alors une deuxième cuillère. Paul mangera trois cuillères de purée. Le lendemain, la puéricultrice proposera à nouveau à Paul une purée de courgettes, car il lui a semblé qu'il appréciait. Cette fois, ce sera à Paul de choisir s'il préfère commencer par quelques cuillères de purée ou par son biberon.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Dans ce milieu d'accueil, la diversification alimentaire commence toujours (et a souvent été initiée avec les parents) dans les conditions pour que l'enfant se sente en sécurité affective : souvent sur les genoux de sa puéricultrice de référence qui le connaît particulièrement bien et dans la position qu'il maîtrise. Il s'agit en effet d'introduire un élément nouveau dans la vie de l'enfant qui peut être source d'anxiété pour lui, il s'agit d'assurer un maximum de sécurité affective à l'enfant lors de ce moment. Cette attention et ce respect accordé à l'enfant lors de la diversification alimentaire envisagée comme un processus permet à l'enfant de découvrir de nouveaux goûts dans le respect de ses préférences. L'enfant est ainsi acteur de son repas et de la découverte de ses goûts. Il le fait avec plaisir et participe.

ENJEUX

Différencier les pratiques pour individualiser les liens et favoriser la participation

Dès le plus jeune âge, l'activité autonome de l'enfant pendant le repas lui permet de prendre petit à petit conscience de lui-même. Cette activité est vue non comme l'exécution par l'enfant seul de ce que l'adulte veut, mais comme une autonomie d'action en réponse à un désir respectant le rythme propre de chaque enfant. Elle contribue au renforcement du lien de sécurité affective par la mise en place d'une organisation qui permet à la puéricultrice référente de fournir un moment privilégié de relation individualisée. Cette proximité contribue à la construction du lien entre la puéricultrice et l'enfant. La connaissance fine de l'enfant permet à la puéricultrice de s'accorder à lui en lui apportant des réponses adaptées à ses besoins. Plus l'enfant est jeune plus il a besoin d'une réponse rapide et adéquate de la part de l'adulte qui s'occupe de lui. Progressivement, cette « accordance » se crée entre l'enfant et sa puéricultrice de référence. C'est par l'expression de ses besoins et par la réponse aussitôt reçue que le bébé apprend à percevoir ses propres besoins et qu'il prend conscience que c'est lui qui les ressent. Cette accordance est essentielle au développement identitaire de l'enfant. Lors du temps du repas, elle va permettre à l'enfant de reconnaître progressivement les sensations de faim et de satiété... Elle participe à la construction du lien de confiance et de respect qui se construit entre l'enfant et l'adulte qui prend soin de lui. Cette confiance développée permet d'assurer son sentiment de sécurité affective qui sera un socle sur lequel il pourra s'appuyer pour se tourner vers de nouveaux aliments et plus largement, vers d'autres activités.

Se nourrir est essentiel et il importe que ce moment de repas soit un moment de joie et de plaisir partagé. Cette dimension du plaisir est importante dans toutes les situations que sont amenés à vivre les enfants mais revêt un caractère particulier lorsqu'il s'agit du moment du repas qui pour l'adulte (particulièrement lorsqu'il s'agit des enfants des autres), peut renvoyer à des inquiétudes fondamentales en lien souvent inconscient avec les questions de survie liées à son parcours personnel et à sa propre éducation (voir situation projet éducatif).

Le repas ne pourra être ce moment de plaisir, moment privilégié de relation, que s'il est organisé : organisation du travail d'équipe, aménagement de l'espace (structuration des différentes zones, choix du mobilier et du matériel), gestion individualisée et différenciée des activités (repas, éveil, repos), gestion temporelle à la fois souple et structurée... Dans ce moment de repas aussi, la motricité libre laissée aux enfants pendant le temps du repas est une condition indispensable à leur bien-être et à leur participation.

Situation professionnelle

4. Un repas dans un groupe d'enfants d'âges mélangés (de 5 à 30 mois)

Jocelyne, une accueillante à domicile, raconte les rituels qu'elle met en place au moment du repas des quatre enfants qu'elle accueille. « Généralement, le repas se déroule en deux temps. Les plus grands jouent. Je les préviens que dès qu'Aurore sera réveillée, je m'occuperai d'elle. Par exemple, hier, il était aux environs de 11h15, Aurore (5 mois) s'est réveillée. Après l'avoir changée, je l'ai déposée au tapis avec quelques jouets autour d'elle. Je l'ai laissé jouer quelques minutes. Ensuite, je lui ai dit que je préparais son biberon. Pendant tout le temps de la préparation, Aurore a cessé de manipuler les objets... Elle m'a regardé. Une fois le biberon prêt, je lui ai dit « *J'ai fini, il faut maintenant le réchauffer.* » Aurore a poussé un petit cri. J'ai mis chauffer le biberon et l'ai prise dans mes bras. Je lui ai mis son bavoir et ai pris le biberon. Nous nous sommes installées confortablement dans le fauteuil. Aurore a regardé le biberon et ouvert la bouche. « *Oui, Aurore, je vais te donner à manger* ». Quand elle a bu environ la moitié du biberon, elle a fait une pause. Je l'ai redressée. Puis elle a repris... Ensuite, le biberon terminé, je me suis relevée et l'ai posé contre mon épaule pour l'aider à faire son rot. Nous nous sommes déplacées dans la pièce pendant quelques minutes. Il était midi ; l'horloge a sonné, Émilie (30 mois) m'a demandé si elle pouvait mettre les assiettes à table. Je lui ai dit « *Oui, il est midi ! Bientôt nous allons manger* ». Elle a pris les assiettes et les bols en plastique sur l'étagère (à sa hauteur) et des cuillères, des mini-fourchettes et des serviettes. Elle a disposé les assiettes à table et a dit : « *Voilà une pour Axel, une pour Tom, Mickey pour Émilie et une pour Jocelyne* ». Après avoir déposé Aurore dans le grand parc, j'ai réchauffé les aliments de chacun. Puis un à un je les ai appelés sans élever la voix : « *Tom, ton repas est prêt. Viens te laver les mains* ». Tom aime ce moment où l'eau coule entre ses doigts. J'ai fait mettre un évier à leur hauteur ; ainsi dès qu'ils le souhaitent, ils font par eux-mêmes. Émilie est aussi venue se laver les mains. Tom (20 mois) aime bien boire un peu d'eau avant de commencer à manger. Il mange avec ses doigts. Je lui ai dit « *Essaie un peu avec la cuillère* ». Mais pour le moment, il découvre avec les doigts les aliments. Émilie s'est servie dans les plats : une cuillère de légumes, deux cuillères de pâtes, un peu de viande de bœuf et elle a mangé avec sa fourchette. Quand Émilie et Tom ont été à table, je me suis occupée de préparer le repas d'Axel (12 mois). Il mange après les autres, il déjeune en effet plus tard, sa maman le conduit vers 9h30. Pendant que j'ai mixé son repas, il a continué à jouer. Puis, je l'ai invité à nous rejoindre ; l'ai aidé à s'asseoir et l'ai accompagné dans son repas, en me servant moi aussi une petite assiette... Quand chacun a eu fini son assiette, il a pris un fruit et est allé le laver. Ensuite chacun s'est essuyé la bouche, les mains avec sa serviette... ».

Un repas comme tous les jours et pourtant jamais tout à fait le même... dont les enfants connaissent l'organisation, le déroulement et les quelques règles de vie établies. Il est l'aboutissement d'une réflexion sans cesse renouvelée par l'expérience et l'apport de ce que j'apprends en formation. La dernière d'entre elle m'a permis d'être plus vigilante aux matériaux utilisés durant ce temps de repas pour ne pas affecter la santé des enfants. Je choisis désormais du matériel sans bisphénol. (Inspiré de Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité. À la rencontre des enfants*. Bruxelles : ONE. pp 25-26.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Dans cette situation, qu'est-ce qui permet cette progression dans l'autonomie pendant le repas ? Ici, l'autonomie n'est pas réduite « au faire tout seul » qui correspond souvent à de la « débrouillardise » ou se réduit à faire sans l'aide de l'adulte ce que celui-ci attend que l'enfant fasse. L'autonomie respecte chez l'enfant son propre désir d'action à son rythme propre ce qui n'est pas toujours confortable pour l'adulte car cela lui demande de se détourner parfois, pendant un moment, du programme qu'il a initialement prévu. Ici, les enfants participent à l'organisation du temps du repas (par la mise en place de la table, par le fait de se servir soi-même...). L'accompagnement des tentatives de manger seul, même lorsque l'enfant mange avec ses doigts permet l'encouragement de l'autonomie. Chez le petit, la découverte de la nourriture passe aussi par le toucher pour tout aliment, c'est-à-dire par les doigts) ... Les enfants sont libres de leurs mouvements (quelle autonomie a l'enfant à qui l'on coince le bras derrière le dos pour qu'il ne touche pas à son bol, à la cuillère, au gobelet, à la nourriture ? quelle liberté motrice quand on place son bol sur le bavoir ?) et ont la possibilité d'être acteur de leur repas... Aurore a pris part activement à son repas-biberon, Émilie a eu la possibilité de mettre la table, mais pas seulement... Grâce à l'adaptation des lieux, Tom prend du plaisir à se laver les mains...

Jocelyne est attentive aux matériaux avec lesquels les enfants vont manger. Elle fait en sorte de mettre ses connaissances à jour afin aussi de proposer du matériel permettant aux enfants d'être en bonne santé.

Situation professionnelle

5. Un repas partagé en petit groupe (enfants de deux ans et demi)

Quatre enfants de 20 à 30 mois mangent autour d'une table, leur puéricultrice est près d'eux. Le repas des enfants est diversifié et tient compte des habitudes culturelles et familiales de chacun. Un enfant a fini son assiette, la puéricultrice lui tend son dessert. Comment se fait-il que son voisin ne réclame pas immédiatement son dessert en repoussant son assiette à moitié pleine, contrairement à une crainte très répandue chez les puéricultrices ? À cette question, la puéricultrice responsable de ce groupe depuis son entrée à la crèche rappelle que, depuis bébés, ces enfants ont bénéficié de temps individuels pour leur repas, qu'ils ont mangé à leur rythme et à leur faim et qu'ils ont toujours l'assurance de recevoir le dessert. De plus, le passage de la prise de repas sur les genoux de l'A. à celle assis à table avec d'autres enfants a été réfléchi et accompagné. Les enfants ont d'abord été installés à deux puis à trois puis à quatre toujours sous le regard attentif de l'adulte. Le passage à table a été proposé aux enfants en fonction de leur manifestation d'intérêt à s'y installer mais également lorsqu'il était possible pour l'enfant d'être à table sans déranger les autres enfants. Inspiré de Manni, G. (coord.). (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE-Fonds Houtman, p.86.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

L'importance de la relation de confiance établie entre les enfants et la puéricultrice qui est mise en place depuis le début de l'entrée à la crèche des enfants leur permet de vivre un moment de repas serein et d'accompagner en douceur le plaisir du repas en commun. La capacité de ne pas faire du repas un terrain de conflit permet également de ne pas utiliser le « dessert » comme un chantage ou une récompense. Le respect des habitudes culturelles et familiales des enfants contribue également au lien de confiance.

Situation professionnelle

6. Maëlle et les autres (les 3-12 ans)

Durant les vacances, un centre prend place dans l'infrastructure scolaire de la commune. Après de nombreuses négociations avec le directeur, Victor, le responsable du projet, a obtenu de pouvoir réaménager certains espaces et d'ainsi créer une ambiance détente, à condition bien sûr de remettre tout en place avant le 1er septembre... Avec son équipe, il a réfléchi à une manière de réaménager le réfectoire... Il ne veut pas d'un rassemblement improvisé des groupes : 44 enfants de 3 à 6 ans, ensemble dans le local en même temps alors que les autres moments ne se font pas en commun ? Et les 6 à 12 ans, comment leur permettre de se retrouver entre eux ? Il faut trouver une solution pour organiser différents services ; pour garantir des petites tables avec un A. référent, sans oublier la décoration et autres facteurs d'ambiance. Malgré l'attention portée à l'organisation, Maëlle, 4 ans, semble impressionnée. Elle fait son premier stage dans ce centre de vacances après sa première année dans une autre école maternelle...

Tant de choses sont nouvelles pour elle : des nouveaux animateurs, des enfants qu'elle ne connaît pas, la vie dans un nouveau groupe dans de nouveaux locaux. À son arrivée à table, elle sort ses tartines mais ne les mange pas. Elle regarde autour d'elle semblant chercher quelqu'un du regard. Le moniteur de son groupe se rapproche d'elle et lui demande ce qui ne va pas. Maëlle ne dit rien ; elle est aux bords des larmes. L'A. lui propose de la prendre sur ses genoux. Maëlle accepte et semble s'apaiser. Elle lui dit qu'elle a peur. Le moniteur propose à Maëlle de rester assis à côté d'elle le temps qu'elle mange. Elle accepte, mange une demi-tartine et dit au moniteur qu'elle n'a plus faim. Le moniteur lui propose de manger le fruit que son papa lui a choisi comme dessert. Maëlle range le reste de ses tartines et mange sa pomme. Maëlle qui n'avait pratiquement pas parlé pendant le temps du repas amorce une conversation avec son petit voisin...

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Comment faire du repas un moment de rencontre et de convivialité même lorsque l'infrastructure n'est pas adaptée ? Comment favoriser l'établissement de relations personnalisées même quand les enfants sont nombreux et d'âges très différents ? Comment garantir à Maëlle l'attention dont elle a besoin sans délaisser les autres enfants, même ceux considérés comme « les plus grands » ? L'organisation du temps du repas

permet à l'A. de se rapprocher de Maëlle, de l'écouter, de lui parler, de rester auprès d'elle afin qu'elle soit rassurée. Le ressenti de l'enfant (la peur) est accepté sans être nié ni amplifié par un éventuel questionnement. Le respect, y compris de la quantité que Maëlle décide de manger, contribue à rassurer Maëlle et à favoriser son apaisement et son ouverture aux autres.

ENJEUX

Rendre possible des moments privilégiés avec l'adulte, puis les autres enfants

Le repas est pour l'enfant bien plus que la satisfaction d'un besoin physiologique primaire, surtout au sein d'une collectivité où les moments de relation individualisée sont nécessairement limités. Il importe de penser et de mettre en place une organisation qui fait du repas un moment de rencontre, de convivialité et de plaisir, voire un moment d'apprentissage et de développement de soi et progressivement du vivre ensemble. La capacité de se nourrir de façon indépendante peut être considérée comme un élément important dans la socialisation ; le temps du repas, comme un moment propice au développement d'une socialisation respectueuse des compétences en cours d'acquisition. Soutenu par l'attention dont il a bénéficié de l'adulte, le jeune enfant apprend progressivement à aller vers l'autre, à vivre en groupe, en étant intéressé par l'autre, mais sans le déranger et en continuant lui-même à se nourrir. C'est ainsi un temps de découverte progressive de la convivialité autour d'une table : à deux d'abord, puis à quatre et à plus ensuite, au rythme, pour chacun, de sa maîtrise corporelle et de sa concentration. Le rôle de l'adulte est alors de porter attention et d'observer attentivement chacun des enfants, de soutenir un sentiment de compétence chez les enfants en leur permettant d'avoir accès à du matériel adapté, de prendre des initiatives dans un environnement qui leur permet d'être habiles pendant ce temps de repas. Le rôle de l'adulte est aussi de veiller à la bonne compréhension des règles de vie (en nombre limité) autour de la table ainsi que d'une alimentation équilibrée.

Tous les enfants ne mangent pas de la même manière en fonction de leurs goûts individuels mais aussi de normes culturelles (manger avec ses doigts, manger épicé...). Le repas partagé est un temps de découverte que l'on peut être bien ensemble tout en étant différent, un temps privilégié pour l'intégration de cultures différentes. Le temps du repas est un moment privilégié pour « éduquer à la diversité » dès la petite enfance.

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT DE QUALITÉ DANS LES TEMPS DE REPAS (enfants de 0 à 12 ans)

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs /connaissances	
<p>A. Faire place à la dimension relationnelle du temps de repas : établir et entretenir un lien de sécurité et de confiance avec l'enfant</p> <ul style="list-style-type: none"> • En étant disponible mentalement ¹⁴ • En ayant une attention soutenue à ce que fait et manifeste l'enfant (besoin, rythme, émotions...), • En le verbalisant • En adoptant une attitude bienveillante • En assurant une disponibilité de l'adulte • En mettant en place une organisation environnementale et temporelle qui tout en assurant la sécurité des autres enfants permet une détente corporelle de l'enfant qui prend son repas > importance de la bonne installation de l'enfant et de l'adulte • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de bienveillance • Faire preuve de patience • Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'autre • Manifester une empathie authentique • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer l'enfant • Formuler une observation sans interprétation • Maîtriser très correctement la langue française • Adopter un langage adapté aux compétences de l'enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie de l'enfant 0-12 • Questions de lien et de sécurité psychique chez l'enfant dont les théories sur le lien et l'attachement • Développement du langage chez le jeune enfant et rôles de la verbalisation • Phobies alimentaires et sur les troubles de l'alimentation • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Pierrehumbert B. (2003). Le premier lien, Théorie de l'attachement. Paris : Odile Jacob. • Guédeney N., & Guédeney A. (2016). L'attachement : approche théorique. Du bébé à la personne âgée (4e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson. • Hevesi, K. (1980). Le rôle de la parole dans les relations entre adulte et enfant. Vers l'éducation nouvelle : premières relations avant trois ans, 14, 56-59. • ...

¹⁴ Chaque compétence spécifique est précisée par la déclinaison de critères de réussite qui permettront d'évaluer l'exercice de la compétence.

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>B. Assurer la sécurité psychique de l'enfant</p> <ul style="list-style-type: none"> En respectant ses rythmes d'acquisition En mettant au centre de l'apprentissage la découverte de la maîtrise de soi et le plaisir qu'elle procure En évitant d'en faire une performance En évitant de mettre au centre l'attente de l'adulte En reconnaissant les pratiques culturelles familiales En respectant les goûts, les préférences, les envies, les quantités... de chacun ... 	<ul style="list-style-type: none"> Se montrer respectueux de l'autre, de son rythme, de ses goûts et de ses envies Exploiter les feedbacks et les autocritiques comme moteur d'évolution ... 	<ul style="list-style-type: none"> Observer les manifestations d'un enfant, des enfants entre eux et en déduire des hypothèses S'informer sur les habitudes familiales et se questionner sur la façon de respecter celles-ci ... 	<ul style="list-style-type: none"> Processus d'individuation et de construction du soi (conscience de_, image de_, estime de_) et dimension corporelle du processus Développement psychomoteur Pratiques professionnelles et diversité culturelle ... 	<ul style="list-style-type: none"> Appel, G., & Tardos, A. (1998). Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques. Ramonville : Érès. Fleury, Ch. (2011). L'accompagnement psychique du jeune enfant. In S. Bosse-Platière, A. Dethier, Ch. Fleury, N. Loutre-Du Pasquier, Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels (pp. 199-213). Toulouse : Érès.¹⁵ Tardos, A., & David, M. (2017). De la valeur de l'activité libre du bébé dans l'élaboration du self. In R. Caffari (Ed.), Autonomie et activités du bébé (pp. 57-82). Toulouse : Érès. ...
<p>C. Favoriser la participation de l'enfant au repas dès son plus jeune âge dans la perspective d'assurer le respect de l'enfant, lui permettant de se sentir en sécurité affective</p> <p>Notamment</p> <ul style="list-style-type: none"> En le prévenant des gestes qu'on va avoir En l'invitant à y participer Et en laissant le temps pour une « réponse » participative même discrète En respectant son rythme en tout temps, y compris lors de la diversification alimentaire qui se fait de manière très progressive En respectant son rythme dans le déroulement du repas 	<ul style="list-style-type: none"> Faire preuve de bienveillance Faire preuve de patience Se montrer respectueux de l'autre, de son rythme, de ses goûts et de ses envies Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'autre ... 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser des outils d'observation des rythmes Prévenir des faits et événements qui concernent l'enfant dans un langage adapté ... 	<ul style="list-style-type: none"> Psychologie de l'enfant Enjeux de l'activité chez le jeune enfant : agir pour comprendre, exprimer et exister Pédagogies de l'accueil de l'enfance dont l'approche pédagogique développée à Loczy Pratiques professionnelles et diversité Techniques et pratiques communicationnelles ... 	<ul style="list-style-type: none"> Hevesi, K. (2017). La participation du nourrisson aux soins. In R. Caffari (Ed.), Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant (pp. 119-140). Toulouse : Érès. Török K. (2017). Coopération et jeux pendant les soins. In R. Caffari (Ed.), Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant (pp. 119-140). Toulouse : Érès. Vandenbroeck, M. (2005). Éduquer nos enfants à la diversité : sociale, culturelle, ethnique, familiale. Ramonville Saint-Agne : Érès. ...

¹⁵ Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant, Un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse : Érès.

<ul style="list-style-type: none"> • En étant attentif et respectueux de ses préférences (temps de succion, choix de la tétine, de la température des aliments, de la texture des aliments...) • En respectant sa culture familiale • ... 				
<p>D. Faire place à la motricité libre du jeune enfant durant le repas</p> <ul style="list-style-type: none"> • En favorisant l'aisance de l'enfant par un positionnement en adéquation avec son âge et son développement moteur • En adaptant les gestes et le déroulement du repas à son activité motrice • En choisissant du mobilier et du matériel adapté lui permettant d'être en position d'équilibre • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de délicatesse dans les gestes et le toucher avec l'enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Techniques de « manipulation » des bébés et des jeunes enfants (dans le respect de la motricité libre) • Organiser l'espace de façon à l'adapter aux compétences des enfants • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement psychomoteur • Motricité libre (cf. pédagogie Loczy) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Tardos, A. (2008). La main de la nurse, Spirale, 48(4), 177-182. • Pickler, E., & Tardos, A. (avec la participation de Caffari-Viallon R) (2017). Grandir autonome. Toulouse : Érès. • ...
<p>E. Faire du temps du repas un temps de plaisir partagé</p> <ul style="list-style-type: none"> • En repérant les signes de faim chez l'enfant • En assurant une détente corporelle de l'enfant par la bonne installation de l'adulte et de l'enfant • En accordant le temps nécessaire (propre à chaque enfant) au repas • En respectant les préférences, les envies, le rythme, la quantité, la température des aliments... de l'enfant • En écoutant avec tous ses sens les réactions de l'enfant suite par exemple à la découverte d'un nouvel aliment • En régulant les propositions en fonction des signaux émis par l'enfant • En assurant la fluidité entre les différents moments (avant et après le repas) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de bienveillance • Faire preuve de patience • Assurer une écoute attentive • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer l'enfant • Répondre adéquatement aux signaux émis par l'enfant. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie de l'enfant • Éléments de physiologie et anatomie de l'appareil digestif • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Deligne, I. Le temps du repas. Métier de la petite enfance – Hors série. • Falk, J., Vincze, M., & Csatari, I. (2017). Le repas. In R. Caffari (Ed.), Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant (pp. 141-188). Toulouse : Érès. • ONE (2018). Manger c'est plus que manger. Outil destiné aux professionnels de l'accueil familial. • ...

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>F. Prendre en compte l'évolution cognitive et motrice de l'enfant relativement à l'autonomie pendant les temps de repas</p> <ul style="list-style-type: none"> • En proposant le passage progressif (il peut y avoir des allers-retours) des genoux à la table lorsque l'enfant a les compétences suffisantes pour manger en groupe et qu'il y montre un intérêt • En proposant le matériel qui permet à l'enfant d'être habile durant le repas afin d'assurer son sentiment d'efficacité • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de patience • Assurer une écoute attentive • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer un matériel adapté et individualisé par rapport aux compétences de chaque enfant • Observation • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie de l'enfant • Développement psychique du jeune enfant et psychomoteur • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Bourreau, J.-P., & Sanchez, M. (2007). L'éducation à l'autonomie. Les Cahiers Pédagogiques, 449. http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie • Caffari, R. (Ed.). (2017). <i>Autonomie et activités du bébé</i>. Toulouse : Érès. • Rasse, M., & Falk, J. (2014). Qu'entend-t-on par autonomie chez un jeune enfant ? Journal des professionnels de la petite enfance, 89, 12-16. • Falk, J. (2017). Les fondements d'une vraie autonomie chez le jeune enfant. In R. Caffari (Ed.), <i>Autonomie et activités du bébé</i> (pp. 23-42). Toulouse : Érès¹⁶ • Buzyn, E. (2001). <i>Me débrouiller, oui, mais pas tout seul ! Du bon usage de l'autonomie</i>. Paris : Albin Michel. • Buzyn, E., <i>L'autonomie, mode d'emploi</i>. Paris : Albin Michel, 2012. • <i>Peut-on grandir tout seul ?</i> (2014, décembre). Le Furet, 75. • Vincze, M. (1992). <i>Les repas de l'enfant : du biberon à l'autonomie</i>. APLF. • ...

¹⁶ Caffari, R. (Ed.). (2017). *Autonomie et activités du bébé*. Toulouse : Érès.

<p>G. Adopter une posture professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • En prenant du recul sur soi • En analysant la résonance affective • En se dégageant des projections • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Se remettre en question par rapport à ses pratiques, ses goûts, ses préférences par : <ul style="list-style-type: none"> - l'auto-analyse (identification de ses comportements) - l'auto-évaluation (mise en relation des comportements, des éprouvés et des sensibilités personnelles) • Exploiter les feedbacks et les autocritiques comme moteur d'évolution • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire ses comportements • Identifier ses émotions • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Différence entre une posture parentale et professionnelle • Résonance interne et ses effets • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Loutre-Du Pasquier N. (2011). Fonction parentale et fonction d'accueil. In S. Bosse-Platière, A. Dethier, Ch. Fleury, N. Loutre-Du Pasquier, Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels (pp. 19-55). Toulouse : Érès. • ...
<p>H. Adopter une posture réflexive en toutes situations quotidiennes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En faisant des liens explicites avec le projet éducatif et les connaissances sur l'enfant • En adaptant chaque situation selon les particularités de l'enfant en gardant l'esprit du principe éducatif à l'œuvre • En analysant les effets des pratiques et du matériel sur les enfants • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Se remettre en question par rapport à ses pratiques, ses goûts, ses préférences par : <ul style="list-style-type: none"> - l'auto-analyse (identification de ses comportements) - l'auto-évaluation (mise en relation des comportements, des éprouvés et des sensibilités personnelles) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Se réguler • Décrire précisément des situations rencontrées • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Différence entre une posture parentale et professionnelle • Projet éducatif et pratiques professionnelles • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • EADAP (2011). Guide méthodologique Erato « Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover ». Co-production de l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, Grandir à Bruxelles - Le Furet. • Szanto Feder, A. (2016). L'enfant qui vit, l'adulte qui réfléchit. Paris : PUF. • ...
<p>I. Observer les prescrits de diététique et d'hygiène associée (AFSCA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Développer de la rigueur et de la précision dans ses pratiques • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Appliquer les techniques d'hygiène et de prise des repas • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Éléments de santé et de diététique • Éléments de physiologie et anatomie de l'appareil digestif • Prescrits de l'AFSCA • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • ONE. (2017). Chouette on passe à table. Bruxelles : ONE. • ...

EN SYNTHÈSE : ENJEUX DU MÉTIER, COMPÉTENCES ET PISTES POUR LE CONTENU DE LA FORMATION

Les ressources nécessaires pour accompagner l'enfant dans les temps de repas

LES ENJEUX

L'analyse de ces quelques situations-clés du métier relatives **aux temps du repas** montre leur importance pour le bien-être et le bon développement de l'enfant au sein d'une collectivité. Quand ils sont pensés, organisés, gérés de manière individualisée, ces moments ritualisés sont source de plaisir, mais aussi d'apprentissages multiples... D'abord vécu dans les bras du (de la) puériculteur/-trice dans un moment privilégié de relation, le moment du repas permet d'assurer un sentiment de sécurité affective et participe à la création du lien qui va s'élaborer entre l'enfant et l'adulte de référence. Progressivement l'enfant va pouvoir découvrir la convivialité d'un repas partagé avec quelques autres enfants, en petit groupe, dans un cadre où les règles de vie, en nombre

limité sont clairement établies, rappelées et respectées par tous (y compris les adultes). Dès le plus jeune âge et tout au long de son développement, sa participation sera encouragée, dans le respect de ses rythmes, de ses intérêts, sans devenir une injonction à la performance. Ses choix et préférences, notamment en matière de nourriture (textures, goûts, quantité...), ses habitudes et repères culturels seront pris en compte. Dans ces conditions, les moments vécus durant le repas sont des expériences positives qui contribuent au processus d'individuation de l'enfant et de développement de son identité.

LES COMPÉTENCES

- | | |
|---|---|
| <p>A. Faire place à la dimension relationnelle du temps de repas : établir et entretenir un lien de sécurité et de confiance avec l'enfant</p> <p>B. Assurer la sécurité psychique de l'enfant</p> <p>C. Favoriser la participation de l'enfant au repas dès son plus jeune âge dans la perspective d'assurer le respect de l'enfant lui permettant de se sentir en sécurité affective</p> <p>D. Faire place à la motricité libre du jeune enfant durant le repas</p> | <p>E. Faire du temps du repas un temps de plaisir partagé</p> <p>F. Prendre en compte l'évolution cognitive et motrice de l'enfant relativement à l'autonomie pendant les temps de repas</p> <p>G. Adopter une posture professionnelle</p> <p>H. Adopter une posture réflexive en toutes situations quotidiennes</p> <p>I. Observer les prescrits de diététique et d'hygiène associée (AFSCA)</p> |
|---|---|

PISTES POUR LE CONTENU DE LA FORMATION

Il ne suffit pas de découvrir le métier lors d'un stage pour être initié aux pratiques du métier comme il ne suffit pas non plus de maîtriser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour être initié aux pratiques du métier. Celles-ci doivent faire l'objet d'un enseignement spécifique que l'on propose ici d'organiser autour des **situations-clés** de l'exercice du métier (ici le temps d'éveil). Cet enseignement spécifique devra être cohérent et articulé autour des unités d'enseignement et des activités d'intégration professionnelles.

En outre des problématiques spécifiques au métier mériteraient une approche pluridisciplinaire :

- L'autonomie... quelle autonomie ? Approche critique de la notion d'autonomie indissociable de celle d'attachement chez le jeune enfant.
- Différence entre posture parentale et posture professionnelle : la question de l'implication affective distanciée dans le métier d'accueil...
- La socialisation : la gestion d'une contradiction entre une vie en groupe et une socialisation précoce chez le jeune enfant...

DES SAVOIRS À MOBILISER DANS DES SITUATIONS D'INTÉGRATION RELATIVES AU TEMPS DU REPAS

- Psychologie de l'enfant 0-12
- Questions de lien et de sécurité psychique chez l'enfant dont les théories sur le lien et l'attachement
- Développement du langage chez le jeune enfant
- Phobies alimentaires et sur les troubles de l'alimentation
- Éléments de physiologie et anatomie de l'appareil digestif
- Processus d'individuation et de construction du soi (conscience de_, image de_, estime de_) et dimension corporelle du processus
- Pratiques professionnelles et diversité culturelle
- Enjeux de l'activité chez le jeune enfant : agir pour comprendre, exprimer et exister
- Pédagogies de l'accueil de l'enfance dont l'approche pédagogique développée à Loczy
- Pratiques professionnelles et diversité
- Développement psychomoteur
- Motricité libre (cf. pédagogie Loczy)
- Développement psychique du jeune enfant et psychomoteur
- Différence entre une posture parentale et professionnelle
- Résonance interne et ses effets
- Éléments de santé et de diététique
- Éléments de physiologie et anatomie
- Prescrits de l'AFSCA

DES SAVOIR-FAIRE À DÉVELOPPER

- Observer l'enfant
- Maîtriser très correctement la langue française
- Adopter un langage adéquat à l'âge de l'enfant
- Organiser le temps du repas
- Verbaliser
- Techniques de « manipulation » des bébés et des jeunes enfants (dans le respect de la motricité libre)
- Répondre adéquatement aux signaux émis par l'enfant
- Décrire ses comportements
- Identifier ses émotions
- Se réguler
- Décrire précisément des situations rencontrées
- Techniques d'hygiène et de prise des repas
- Proposer un matériel adapté

DES SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER

- Faire preuve de bienveillance
- Faire preuve de patience
- Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité
- Faire preuve de délicatesse dans les gestes et le toucher avec l'enfant
- Développer de la rigueur et de la précision dans ses pratiques
- Se remettre en question par rapport à ses pratiques, ses goûts, ses préférences par :
 - l'auto-analyse (identification de ses comportements) ;
 - l'auto-évaluation (mise en relation des comportements, des éprouvés et des sensibilités personnelles)
- Exploiter les feedbacks et les autocritiques comme moteur d'évolution
- Manifester une empathie authentique

RÉFÉRENCES

CADRE PRESCRIPTIF en FWB

Le code de qualité

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (7 déc. 2003)

http://www.one.be/fileadmin/user_upload/one_des/one_Jur/D_une_loi_a_l_autre/II_Accueil/F_Qualites/Arrete_17_decembre_2003_-_Code_de_qualite_de_l_accueil.pdf

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans

- Manni, G. (coord.). (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans)
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/referentiel-accueillir-les-tout-petits-oser-la-qualite-ONE.pdf.pdf
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE
 - » À la rencontre des familles.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/A_la_rencontre_des_familles_one.pdf
 - » À la rencontre des enfants.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/A_la_rencontre_des_enfants_one.pdf
 - » Soutien à l'activité des professionnels.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/brochure_professionnelle_one.pdf

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans

- Camus, P., & Marchal, L. (coord.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Referentiel_-_ONE.pdf

Le référentiel de la santé

- Mauroy, M.-C. (coord.). (2015). *La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : ONE.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Brochure_sante_MA_2015_WEB.pdf

Outre les références fournies dans les tableaux, citons entre autres comme ressources complémentaires pour les enseignants :

Revue professionnelle :

- Les métiers de la petite enfance
- Le journal des professionnels de l'enfance
- Le Furet
- Spirale
- Yapaka

Collections :

- « Mille et un bébé » chez Érès

Revue scientifique spécialisée dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants :

- European Early Childhood Education Research, Revue Internationale d'Éducation Familiale, Early Years.

CADRE PRESCRIPTIF en FWB

Le code de qualité

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (7 déc. 2003)

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans

- Manni, G. (coord.). (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans)
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans

- Camus, P., & Marchal, L. (coord.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.

Le référentiel de la santé

- Mauroy, M.-C. (coord.). (2015). *La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : ONE.

Glossaire

Le bébé : 0-1 an

Le tout jeune enfant ou les tout-petits : 0-3

Le jeune enfant : 0-7 ans

L'enfant : 0-12 ans

A. : accueillant-e (au sens générique du terme à savoir le professionnel-le qui a l'enfant en charge)

Situations professionnelles

1. Jean, 5 mois¹⁷

L'A. dépose Jean, 5 mois, sur le dos, sur un tapis fin. Elle lui parle. Jean la regarde ; il remue bras et jambes, sourit. Après l'avoir prévenu de son départ, L'A. s'en va et Jean la suit des yeux. Il tourne la tête vers la gauche et regarde un anneau qui est là, à hauteur de son épaule. Il tourne la tête, regarde L'A. qui s'occupe d'un autre enfant. Il regarde à nouveau l'anneau. Jean soulève une jambe puis l'autre, les recroqueville sur le ventre, soulève le siège puis son épaule droite et se retourne sur son côté gauche. Il saisit l'anneau de la main droite puis se retourne sur le dos et il étend les jambes sur le tapis. Il porte l'anneau au niveau de ses yeux, le regarde, tient l'anneau des deux mains sans cesser de le regarder. Il soulève une jambe puis l'autre. Il lâche l'anneau qui roule à côté de lui. Il soulève les jambes, le siège, tourne sur le côté gauche et essaie de la main droite d'attraper l'anneau et n'y réussit pas. Il remue les jambes l'une après l'autre, les recroqueville sur le ventre, lève le siège et à nouveau essaie de prendre l'anneau de sa main droite et y parvient. Il sourit et roule sur le dos. Il passe l'anneau d'une main dans l'autre tout en le regardant attentivement puis le lâche. Il regarde autour de lui...

2. Louise, 8 mois¹⁸

Louise, 8 mois, est la plus jeune d'un groupe de 12 enfants dont le plus âgé à 13 mois. Ils sont tous à des stades différents de leur développement moteur et l'aménagement de la salle permet autant que possible à chacun d'exercer ses mouvements spontanés. Louise est couchée sur le dos et tient ses pieds relevés sur le ventre. Elle tient des deux mains un petit seau (diamètre d'environ huit centimètres) de couleur bleue et le retourne dans tous les sens ; elle le porte à la bouche, le saisit par l'anse, le touche avec les pieds tout en le regardant avec une expression concentrée. Puis elle baisse les jambes et retourne le seau dans ses deux mains. Elle fait un mouvement de retournement sur le côté et son pied touche un deuxième petit seau, identique au premier, mais de couleur jaune. Elle enfle le pied dans ce deuxième seau en regardant ce qu'elle fait et le ramène vers elle avec son pied. Elle essaye de saisir avec la main droite le seau qui tient sur son pied gauche, la main gauche tenant encore le seau bleu. Elle a un temps d'arrêt et regarde ; puis elle passe le seau bleu d'une main à l'autre en le tenant par l'anse et sort le seau jaune de son pied avec la main gauche ; elle a donc un seau dans chaque main. Elle touche les deux seaux avec les pieds, puis tient le bleu de sa main droite et agrippe le jaune avec les orteils des deux pieds. Le seau jaune tombe. Elle place la main gauche à côté d'elle, saisit une cuillère en plastique, la met dans le seau bleu, puis dans sa bouche.

3. Interactions chez les 18-24 mois

Il est 8h30, 13 enfants de 18 à 24 mois sont présents avec leurs A. de référence. La pièce de vie des enfants est divisée en différents espaces : poupées avec dinette, poussette, coin déguisement, espace construction, une cabane, un module psychomoteur permettant de grimper, de se cacher, de glisser, d'observer depuis une petite hauteur. En outre, des livres dans une mini-bibliothèque, des contenants de différentes sortes (bols, plats, boîtes) et contenus (bouchons de lait, anneaux, ronds en bois, kapla...) avaient été disposés sur différentes étagères accessibles aux enfants comme tous les matins. Les A. sont assises à deux endroits opposés dans la pièce, la place choisie leur permet d'être vues au maximum tout en permettant aux enfants d'être cachés à certains endroits du local. Tout en les observant, elles répondent aux sollicitations des enfants. Victor vient demander de l'aide pour décoincer un anneau en bois qu'il a coincé dans une petite boîte. Léon propose une tasse de la dinette à une des A. qui l'accueille avec un « *merci et je voudrais bien un sucre, Léon* ». De l'autre côté de la pièce, Emma et Laetitia se cachent dans la cabane, ouvrent les volets, appellent leur A., se recachent, l'A. fait mine de les chercher. « *Mais où êtes-vous donc ?* » Elles réapparaissent dès que l'A. a tourné le dos, l'appellent « *Muriel* », puis se cachent à nouveau tout en riant... La scène se reproduit quelques fois... Puis Muriel les rejoint à proximité de la cabane et leur dit « *Je vous ai trouvées !* »... Elles éclatent ensemble de rire. Ensuite, Muriel rejoint la place qu'elle occupe habituellement dans l'espace et observe les jeux des autres enfants. Quelques minutes plus tard, Simon et Lionel crient dans le coin manipulation : Simon a pris la brique que Lionel venait de déposer. L'A. les observe sans intervenir... Lionel reprend l'objet... Simon n'est pas d'accord, il crie à nouveau. Tom vient voir ce qui se passe. Il prend lui aussi une brique, l'ajoute à la construction de Lionel... Les trois partenaires de jeu se regardent et semblent maintenant apaisés.

¹⁷⁻¹⁸ Manni, G. (coord.). (2002, p.107). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans).

Situation professionnelle

4. Scènes matinales à l'accueil extrascolaire

Il est 7h30 à l'accueil extrascolaire. Cinq enfants entre 3 et 12 ans sont là depuis environ une demi-heure... D'autres arrivent au compte-gouttes. L'A. est disponible pour chacun des enfants arrivant, pour échanger avec les parents. L'espace est familier aux enfants. Il a été aménagé en différentes zones qui sont plus ou moins les mêmes chaque matin : un endroit est prévu pour déposer son cartable et son manteau, un espace pour déjeuner paisiblement (cette possibilité s'arrête lorsqu'il est temps de se préparer pour aller en classe), jeux sur des tables, des étagères basses contenant du matériel. Les enfants peuvent choisir différentes possibilités de jeux libres : un espace avec des fauteuils et des livres variés (BD, livres d'images ou de photos, livres d'histoires...), un endroit avec des constructions (légo, kapla...), plusieurs espaces symboliques d'une part, avec des poupées et lits, bavoirs, biberons..., d'autre part, avec des figurines (playmobil), des autos sur un tapis où est dessiné un circuit, des animaux en peluche... Différentes tables avec des crayons, des feuilles de différentes tailles et couleurs – avec différents jeux de cartes, jeux de dames et d'échecs... Les jeux disposés sur les tables invitent à des jeux de courte durée et qui peuvent inclure plusieurs partenaires. Une seule règle est donnée aux enfants s'ils veulent changer d'activité : remettre les jeux tels qu'ils les ont trouvés. À cet effet, sur chaque table, une photo permet aux enfants d'avoir un modèle du rangement. Cela permet aux autres enfants de découvrir ces propositions avec intérêt.

Quand la deuxième accueillante arrive vers 7h50, elle les salue, observe les enfants en activité. Elle propose, le cas échéant, aux enfants qui le souhaitent d'aller jouer dehors.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

L'activité autonome de l'enfant est indissociable de sa sécurité affective : Où l'adulte se place-t-il dans l'espace ? Quelles attitudes adopte-t-il afin de favoriser cette sécurisation ? Quels repères propose-t-il pour que l'enfant puisse déployer en toute quiétude son activité autonome ? Comment soutenir sa liberté de mouvement, son expression corporelle et émotionnelle ? Comment penser l'aménagement de l'espace et du matériel compte tenu des enfants à accueillir (groupes d'âges homogènes ou mélangés), de leurs différents niveaux de développement et de leurs intérêts propres et partagés au sein d'une collectivité ?

Quelles conditions favorisent l'activité autonome de l'enfant ? Quel matériel privilégier (nombre, type, texture, couleur, poids...) ? Quelles positions corporelles permettant le libre mouvement (première position sur le dos) ? Quels vêtements sans contrainte ?

Comment parler de cela avec les familles ?

Comment assurer un lien sécurisé avec l'adulte ? Quelle place prend l'observation de l'adulte, quels en sont les objectifs ? Quel est l'impact des paroles adressées à l'enfant, ... ?

Comment l'adulte interagit-il avec l'enfant ? Comment soutient-il les interactions entre enfants dès le plus jeune âge ? Pourquoi et quand intervenir ? Comment ?

ENJEUX

L'activité autonome et la motricité libre ont une influence sur le développement de toute la personnalité de l'enfant, sur sa construction psychique. Elles permettent à l'enfant de développer un sentiment de compétence et une curiosité pour l'exploration de son environnement. Elles lui font acquérir une assurance corporelle qui se perçoit dans la qualité de ses postures, la fluidité de ses mouvements et son équilibre. Elles lui permettent une connaissance des possibilités et des limites de son propre corps, d'agir avec prudence et d'oser expérimenter des possibilités nouvelles, seul ou avec d'autres enfants, sous le regard bienveillant de l'adulte.

Ainsi on peut dire que pour l'enfant agir c'est :

- **Comprendre** : par l'activité, l'enfant construit sa compréhension et sa connaissance du monde. La découverte que fait l'enfant du monde qui l'entoure prend appui sur l'exercice simultané de ses capacités sensorielles (regard, toucher, odorat, audition, goût) et de ses propres mouvements.
- **Exprimer** : tout en explorant le monde extérieur, l'enfant est lui-même animé intérieurement par des émotions, des sentiments et des représentations chargées d'affectivité. Le vécu intérieur de l'enfant se reflète dans ses activités, ses jeux, ses mouvements. Les enfants manifestent leur désir d'agir selon des formes diverses : pleurer, crier, chanter, danser, flâner, courir... Avec les objets qu'ils fabriquent, leur participation aux jeux, dans leurs interactions avec les autres, ils expriment une partie de leur vie intérieure.
- **Exister** : l'enfant émerge progressivement de la dépendance à l'adulte pour participer de plus en plus activement à la satisfaction de ses désirs et de ses besoins, en développant ses compétences à gérer la réalité : se tourner de lui-même vers le bruit qui excite sa curiosité, ramper vers l'objet convoité, appeler l'adulte, lui échapper, repérer un visage connu, prendre le jouet des mains de son voisin... Pour les plus grands, c'est aussi prendre conscience de ses intérêts, de ses talents (et ainsi développer un sentiment de compétence), de la place qu'ils occupent dans le(s) groupe(s).

L'image renvoyée par d'autres contribue à nourrir l'estime de soi.

Cette capacité à gérer la réalité en s'y adaptant (principe de réalité) afin de satisfaire ses désirs (principe de plaisir) tout en maintenant son intégrité physique et psychique, repose sur le MOI de l'enfant en construction.

Agir, c'est aussi interagir : l'activité est le support de la relation avec les autres (adultes et enfants). Par la présence des autres et l'ajustement à ceux-ci, elle permet à l'enfant très progressivement de se décentrer de son point de vue propre, de s'intégrer dans un groupe, de coopérer, d'entrer en compétition avec un partenaire de son niveau, de développer des habiletés sociales...

(Cette présentation des enjeux de l'agir pour l'enfant est largement inspirée des référentiels psychopédagogiques 0-3 et 3-12 – voir références ci-avant)

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT DE QUALITÉ DANS LES TEMPS D'ÉVEIL ET D'ACTIVITÉ AUTONOME (enfants de 0 à 12 ans)

Tableau 1

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>A. Organiser des contextes d'actions variées / ajustées aux compétences motrices des jeunes enfants / aux possibilités d'expression de l'enfant</p> <ul style="list-style-type: none"> En aménageant un contexte offrant différentes possibilités d'action (espace, matériel et temps) de façon à permettre à chaque enfant d'exercer son activité autonome, seul ou avec ses pairs selon ses intérêts et ses compétences (manipulation / construction, jeux informels, jeux moteurs, jeux sensoriels, symboliques, espaces créatifs...) ¹⁹ En (ré)aménageant le contexte d'action : en cours d'action, de manière régulière (répétition et variation des éléments de contexte) en fonction de l'activité des enfants, de leurs comportements ... 	<ul style="list-style-type: none"> Faire preuve de bienveillance Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'autre Assurer une écoute attentive Se centrer sur ce qui se vit dans l'instant Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations / ses interventions Se montrer respectueux du rythme / des envies et intérêts des enfants Exploiter les feedbacks et les autocritiques comme moteur d'évolution ... 	<ul style="list-style-type: none"> Observer l'enfant, les enfants, l'espace et son utilisation par les enfants Sélectionner / confectionner du matériel Organiser un espace lisible et une gestion souple du temps Organiser les espaces d'accueil (zones de circulation, zone de rangement, repères pour les enfants...) et ajuster si nécessaire ... 	<ul style="list-style-type: none"> Psychologie de l'enfant Développement psychomoteur « Motricité libre » : articulation entre développement moteur et développement psychique Approche pédagogique : gestion temporelle et organisation des espaces et du matériel et rôle des adultes dans l'espace et l'activité des enfants ... 	<ul style="list-style-type: none"> Caffari, R. (Ed.). (2017). Autonomie et activités du bébé. Toulouse : Érès. Notamment les textes de 1/ Tardos, A., David, M., De la valeur de l'activité libre du bébé dans l'élaboration du self et 2/ Pikler, E., Importance du mouvement dans le développement de la personnalité : initiative, compétence. Pikler, E., & Tardos A. (avec la participation de R. Caffari) (2017). Grandir autonome. Toulouse : Érès. Rasse, M., & Appell, J.-R. (2017). L'approche piklérienne en multi accueil, Toulouse : Érès - association Pikler-Loczy. Bonnaud, M., Bonnerot, G., Boucher, C., Castaing, R.-M., Chevalier, B., Célarié, M., Lechartier, M.-A. & Villeneuve, J.-R. (2015). L'activité libre du jeune enfant : jouets, objets et jeux à proposer de la naissance à trois ans. Toulouse : Érès et Métiers de la petite enfance (collection Pikler-Loczy). CRESAS (1991). Naissance d'une pédagogie interactive. Paris : ESF.

¹⁹ Chaque compétence spécifique est précisée par la déclinaison de critères de réussite qui permettront d'évaluer l'exercice de la compétence.

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
				<ul style="list-style-type: none"> • Barrière, M., Stambak, M., & Bonica, L. (1983). Les Bébés entre eux : découvrir, jouer, inventer ensemble. Paris : PUF. • Legendre, A. (1997). Interactions des jeunes enfants en groupe : les supports et contraintes de l'environnement spatial. Revue de Psychologie de l'éducation, 2, 139-160. • Fontaine, A.-M. (2016). Aménager les espaces de jeu pour favoriser les jeux durables et les interactions positives entre enfants et entre adultes et enfants, la perspective de l'écologie développementale, communication au colloque de la FILE, juin 2016. • Perino, O. (2006). Des espaces pour jouer, pourquoi les concevoir, comment les aménager ? Toulouse : Érès • Szanto-Feder, A. (2016). L'enfant qui vit, l'adulte qui réfléchit. Paris : PUF. • ...
B. Assurer la sécurité psychique <ul style="list-style-type: none"> • En organisant la prise en charge des enfants par un nombre limité d'adultes stables, permettant ainsi de créer un lien de sécurité avec les enfants • En garantissant une disponibilité psychique de l'accueillant (présence, réceptivité...) • En observant de manière fine l'enfant en activité, en projet pour identifier les manifestations de bien-être et d'implication de l'enfant et ajuster le cas échéant l'environnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer une présence bienveillante et sécurisante pour l'enfant • Se centrer sur ce qui se vit dans l'instant • Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations / ses interventions • Contrôler son comportement (limiter l'impulsivité) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des repères (présence d'un adulte connu « repère sécurisant pour l'enfant », aménagement de l'espace et du temps...) • Organiser les transitions • Mettre des mots sur les actions des enfants, les faits et événements qui les concernent (message -je), sur les perceptions des adultes • Observer la qualité de leur implication, leurs signaux de bien-être / de malaise 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement psychologique de l'enfant • Développement social et affectif de l'enfant (processus d'individuation, construction du soi, etc.) • Développement des émotions - Neurosciences affectives et sociales et pratiques éducatives • Psychologie du langage • Développement du langage. Importance du langage adressé par l'adulte à l'enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, Ch., Loutre du Pasquier, N. (2011). Accueillir le jeune enfant, un cadre de référence pour les professionnels. Toulouse : Érès. • Bruner, J. (2011). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, Paris : PUF. • Fontaine, A.-M. (2008). Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance : développer l'observation projet. Toulouse : Érès.

<ul style="list-style-type: none"> • En accompagnant de la façon la plus accordée possible • En régulant les conditions de l'activité en fonction des manifestations des enfants • En verbalisant au plus près de l'agir de l'enfant • En accompagnant les transitions d'un moment de vie à l'autre • ... 		<ul style="list-style-type: none"> • Accompagner ce qui peut surprendre l'enfant • ... 		<ul style="list-style-type: none"> • Golse, B. (2001). Du corps à la pensée. Paris : PUF. • Guédeney, N., & Guédeney, A. (2006). L'attachement, concepts et applications, Paris : Elsevier Masson. • Guegen, C. (2014). Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau. Paris : Laffont. • Laevers, F. (2015). Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to Experiential Education. Research Centre for Experiential Education – KUL 02/2015. • Le Run, J.-L., & Golse, B. (2012). Les premiers pas vers l'autre ou comment l'altérité vient aux bébés. Toulouse : Érès, 1001 bébés, N°60. • Marcelli, D. (2000). La surprise, chatouille de l'âme. Paris : Albin Michel. • Stern, D. (2004). Journal d'un bébé. Paris : O. Jacob. • Stern, D. (2010). Les formes de vitalité, psychologie, arts, psychothérapie et développement de l'enfant. Paris : O. Jacob. • ONE (2017). Accompagner le développement du langage du jeune enfant en milieu d'accueil. Bruxelles : ONE (document réalisé dans le cadre de la campagne langage 2016- 2017) • Caffari, R. (2013). Mais qu'est-ce qu'elles disent ? - Étude du langage adressé aux enfants dans une collectivité. Genève : Des deux continents. • ...
--	--	--	--	--

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>C. Soutenir les interactions entre enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> • En organisant l'espace • En prenant en compte les différences d'intérêts et de niveaux développementaux au sein du groupe, des modalités de constitution du groupe, des phénomènes de groupe • En soutenant adéquatement les enfants dans la gestion de conflits • En choisissant des règles incontournables, adaptées au niveau de développement des enfants • En soutenant adéquatement en cas de situation d'agressivité, de non-respect des règles • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de bienveillance • Faire preuve de patience • Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'autre • Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations, ses interventions et ses analyses • Adopter une attitude contenante et soutenante • Se remettre en question par rapport à ses pratiques, ses goûts, ses préférences par : <ul style="list-style-type: none"> - l'auto-analyse (identification de ses comportements) - l'auto-évaluation (mise en relation des comportements, des éprouvés et des sensibilités personnelles) • Contrôler son comportement (limiter l'impulsivité) – Exploiter les feedbacks et les autocritiques comme moteur d'évolution • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Aménager l'espace, pour soutenir des interactions positives entre enfants • Organiser la vie de groupe (repères, règles, sanctions..., espace de paroles, aménagement du temps) • Formuler des règles – poser des limites et des sanctions de manière adéquate • Échanger autour des règles et sanctions avec les enfants jusqu'à les associer dans l'élaboration quand ils en sont capables • Poser des limites voire des sanctions adaptées au niveau du développement des enfants • Adopter un langage adéquat à l'âge et aux compétences des enfants • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie de développement <ol style="list-style-type: none"> 1. Le développement social de l'enfant : <ul style="list-style-type: none"> - socialisation primaire, secondaire, de genre - différence entre agressivité et violence 2. Le développement moral de l'enfant : stade et développement de l'empathie • Psychologie sociale • Phénomènes de groupe (groupe d'enfants) : coopération, leadership, conflits, agressivité, bullying, etc. • Approche pédagogique • Organisation et accompagnement / gestion des groupes d'âges homogènes et mélangés • Aménagements (organisation) de l'espace et du temps et relations entre enfants. « L'espace, un troisième éducateur » (voir approche Reggio Emilia) • Règles et sanctions • Gestion de conflit avec les enfants / entre les enfants (pratique de médiation entre pairs, conseil de coopération...) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Tardos, A., & Vasseur-Paumelle, A. (1991). Règles et limites en crèche. Journal de pédiatrie et de puériculture, 4, 409-415. • Mauvais, P. (2004). « Savoir dire non » ou du bon usage des règles et limites. Dialogue, 165, 88-94. • Marcelli, D. (2007). C'est en disant non qu'on s'affirme. Paris : Hachette. • Marcelli, D. (2009). Il est permis d'obéir, l'obéissance n'est pas la soumission. Paris : Albin Michel. • Miller, A. (1985). C'est pour ton bien, racines de la violence dans l'éducation de l'enfant. Mayenne : Aubier. • Drory, D. (2011). Au secours ! je manque de manque ! Bruxelles : De Boeck. • Berger, M. (2016). De l'incivilité au terrorisme : comprendre la violence sans l'excuser. Paris : Dunod. (Ouvrage fondamental pour comprendre les racines de la violence chez certains jeunes) • Zogmal, M. (2008). T'es un enfant à caprices, les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. • Houssaye, J. (1996). Autorité ou éducation, entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation. Paris : ESF. • Imbert, F. (et le groupe de recherche en pédagogie institutionnelle). (1997). Vivre ensemble, un enjeu pour l'école. Paris : ESF.

				<ul style="list-style-type: none"> • Rosenberg, M. (1999). Les mots sont des fenêtres (ou des murs) : introduction à la communication non violente. Saint Julien en Genevois : Jouvence. • Morin, E. (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation future. Paris : Seuil – Unesco. • Camus, P., & Maréchal, F. (2016). Ensemble, visons des lieux inclusifs. Bruxelles : ONE. • Vandebroek, M., Boudry, C., De Brabandere, K., & Vens, N. (2010 v. française). L'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques. Gent : VBJK. • ...
<p>D. Assurer de bonnes conditions de santé, de sécurité physique</p> <ul style="list-style-type: none"> • En anticipant autant que possible les réactions possibles des enfants face au matériel qui leur est proposé • En prenant en considération les âges différents • En prenant en compte le nombre d'adultes disponibles • En évaluant en cours de route et en ajustant les conditions • En intervenant adéquatement en cas d'accident • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Se centrer sur ce qui se vit dans l'instant • Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations, ses interventions et analyses • Se décentrer de ses propres normes et croyances • Se remettre en question par rapport à ses émotions / son vécu / son histoire personnelle • Manifester un sens des responsabilités • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer des contextes d'actions en étant capable d'/de • Anticiper les réactions possibles des enfants • Analyser les risques compte tenu du contexte de groupe / aménager une situation • Pouvoir motiver ses choix • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Notions d'hygiène, de sécurité • Gestes et matériel adaptés au niveau de maturité des enfants / à leurs expériences • Promotion de la santé • Propositions pour un développement sain des enfants à l'intérieur et à l'extérieur des enfants²⁰ • Réflexion sur les enjeux et les risques inhérents à toute situation éducative • Notions de secourisme / réanimation • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Camus, P., & Marchal, L. (2007). Accueillir les enfants entre 3 et 12 ans, viser la qualité, (référentiel 3-12 ans) – partie créer des lieux sécurisés et sécurisants (livret V). Bruxelles : ONE. • La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance. (2015). Bruxelles : Éd. ONE. • Plateforme communautaire des coordinateurs ATL de Namur, responsabilités, dominos dynamique. (2012). Namur : Éd. Province de Namur. • Guide de médecine préventive du nourrisson et du jeune enfant. (2017). Bruxelles : Éd. ONE. • ONE - Question Santé (coord.). (2017), Mêmes en santé, la santé en collectivité pour les enfants de 0 à 18 ans. • ...

²⁰ Combattre une dérive de certains professionnels en MA, notamment des précautions exagérées au niveau de l'hygiène et de la sécurité, empêchant ou limitant les activités des enfants à cause de peurs irraisonnées de certains adultes.

Situation professionnelle

5. « D'un projet peinture à l'autre²¹ »

Au retour d'un atelier d'échange des pratiques, Mme S. (A. conventionnée) décide de mettre en œuvre un atelier « peinture » sur plusieurs semaines avec les enfants qu'elle accueille. Le groupe d'enfants accueilli est composé de 4-5 enfants (selon les jours). Victor (15 mois), Lana (13 mois), Louise (24 mois), Jules (18 mois) et Eva (26 mois) ... Ce projet est construit avec l'aide des familles qui sont d'emblée associées à celui-ci : notamment pour amener du matériel... et seront invitées à un moment d'échange et de partage de cette aventure de plusieurs semaines.

L'A., avec l'aide d'une stagiaire, a aménagé préalablement la buanderie pour que cette nouvelle proposition faite aux enfants puisse se faire avec le plus de liberté de mouvement possible. Les murs et le sol sont recouverts de papier, différents matériels sont mis à disposition des enfants (des éponges, des brosses, des rouleaux, 3 ou 4 sortes de peintures sont déposées dans des assiettes). La pièce est bien chauffée, les enfants ont pour tout vêtement un lange. Ils auront la possibilité d'explorer cette activité avec tout leur corps, sans limite si ce n'est celle proposée par l'espace de la buanderie. L'A. a également prévu du matériel (piscine en plastique avec de l'eau pour permettre de laver les enfants, essuies, gants) pour permettre aux enfants qui ne sont plus intéressés d'être lavés et changés. La stagiaire qui connaît les enfants se tiendra disponible pour les laver et leur permettre de choisir d'autres occupations. Sans l'aide d'une stagiaire, cet aménagement sera repropo- sé à de nombreuses reprises pendant plusieurs semaines de manière à permettre aux enfants d'approfondir leur exploration chacun à leur rythme.

Expérience : Les enfants découvrent la pièce ainsi aménagée et les nouveaux objets et peintures... Eva et Jules connaissent la peinture et d'emblée commencent à réaliser différentes traces avec les matériaux mis à disposition. Victor les regarde et puis met sa main dans la peinture rouge et trace des points, des lignes sur la feuille du mur... Lana reste dans les bras de l'A. jusqu'à ce qu'elle découvre la peinture au cacao que l'accueillante a préparé pour elle. Elle en met sur ses jambes, ses bras... (...). L'A. et la stagiaire ont convenu d'accompagner les enfants sans leur suggérer de réalisation : elles observent les enfants, les encouragent du regard et sont disponibles. À certains moments, l'accueillante prend une photo. Après 25 minutes, deux enfants semblent se désintéresser de la peinture et la stagiaire leur propose d'aller se débarbouiller dans la bassine avant de retourner avec elle dans la pièce de vie... (...) Les autres enfants sont très concentrés, absorbés par l'activité (l'accueillante me dira son étonnement), mais l'heure du repas se profilant, l'A. les invite après 45 minutes à quitter la pièce pour se préparer pour le repas.

Encouragée par l'intérêt manifesté par les enfants, l'A. leur a proposé un atelier avec de la peinture une à deux fois par semaine et ce sans l'aide d'une stagiaire.... Pendant trois mois, l'accueillante a progressivement fait varier ce contexte en proposant d'autres supports et a permis que le « moment peinture » puisse se réaliser dans la pièce de vie (sans « danger » pour le divan blanc familial) ... Les peintures réalisées par les enfants et les photos ont été systématiquement triées en vue d'une exposition. Hors de la présence des enfants, l'accueillante a rassemblé les différentes parties des œuvres des enfants, les a découpées (extraites d'un grand panneau) et les a mises en scène (en créant de jolis cadres) afin de préparer une exposition comportant à la fois les « œuvres » et les photos documentant les différentes phases des explorations « peinture » par les enfants... Un échange riche a pu se dérouler entre l'accueillante, les enfants, leurs familles et l'assistante sociale du service d'accueillantes.

Situation professionnelle

6. Explorations au jardin

Depuis quelques mois, les enfants bénéficient d'un jardin ouvert tous les jours. Vers 9h30, les enfants du groupe des 18-36 mois mettent leurs bottes et leurs manteaux avant de partir en exploration dans le jardin. Différents espaces ont été aménagés : une cabane en saule, et une autre en plastique, un bac à sable (fermé), des vélos d'extérieur (rangés sous un abri), un toboggan, une souche d'arbre en guise d'hôtel à insectes, différents talus et escaliers, des carrés à fleurs et à légumes, des murs à sons... Ce projet a été longuement réfléchi par l'équipe suite à différentes formations. Les parents ont été associés à la réflexion et à la réalisation de celui-ci. Leurs craintes et suggestions ont été prises en compte et des solutions pratiques ont été imaginées pour faciliter l'habillage et le déshabillage des enfants. En fonction du temps, des parapluies, des chapeaux sont mis à disposition des enfants... Ils ont aussi des paniers pour ramasser des « trésors » et autres accessoires... Depuis que les enfants sortent tous les jours (quel que soit le temps), les A. constatent qu'ils mangent mieux et dorment plus longtemps, les conflits entre enfants ont diminué... À plusieurs reprises, les A. ont analysé leurs observations de ces différents moments, notamment à l'aide de supports tels que des photos/des vidéos. Différents supports réalisés lors des activités à l'extérieur ont également été montrés aux familles afin de soutenir différents échanges avec elles.

²¹ Cette situation a fait l'objet d'un article dans *Flash accueil* n° 27 - 2015.

Situation professionnelle

7. Promenades quotidiennes

Dans un autre MA, c'est une promenade qui s'organise tous les jours... Pour ce faire, l'équipe a fait l'acquisition d'une poussette quatre places, d'un chariot pouvant contenir six enfants... C'est le RAVEL qui sert de lieu de promenade... Parfois, les enfants prennent des paniers et ramassent pommes de pins et cailloux.

Situation professionnelle

8. Une cabane d'objets informels

L'équipe d'un accueil extrascolaire a décidé de créer une cabane d'objets informels dans la cour de récréation en collaboration avec les familles. Elle leur présente le projet et l'illustre avec la projection du film « La boîte à jouer ». Le projet enchante les participants... La cabane est construite avec l'aide de plusieurs familles qui apportent différents objets et matériels informels nécessaires à sa confection. Désormais, la cabane est ouverte tous les jours pendant le temps de midi. Des enfants viennent chercher ce matériel et se répartissent dans la cour où ils élaborent ensemble des jeux variés (jeux moteurs et d'équilibre, jeux de faire semblant, jeux de manipulation, œuvres éphémères). Depuis la mise en place de la cabane, les accueillant-e-s extrascolaires et les enseignant-e-s constatent une diminution importante du nombre de conflits durant la récréation.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Intérêt des activités à l'extérieur (stimuler la motricité libre, favoriser la découverte de la nature, initier au respect de l'environnement, offrir un cadre de vie sain et promouvoir la santé de l'enfant.

Quelles pratiques ? Quand proposer (régularité, sortir par tous les temps...). Comment organiser et proposer ? Quel aménagement des situations ? Quels matériels ? ...

Comment accompagner ces moments ? Quelles attitudes des adultes sont favorisantes ?

Comment rendre les familles partenaires ?

Situation professionnelle

9. Cadeaux de fêtes des mères / pères

- La scène se déroule le lendemain de la fête des mères. Lors de l'accueil, le matin, une mère s'étonne auprès de l'A. qui l'accueille qu'il n'y ait pas eu de cadeau de fête des mères. Sa belle-sœur, quant à elle, a reçu de son enfant qui fréquente une autre crèche, un petit cadeau. Elle trouve dommage qu'à la crèche, les enfants ne réalisent pas de bricolage. L'A. lui répond qu'elle comprend... « *On faisait cela il y a quelques années nous aussi. Mais lors d'une journée pédagogique, on s'est rendu compte que, finalement, c'était nous qui faisons l'essentiel de la réalisation du cadeau. Alors on a réfléchi et on a préféré prendre ce temps-là pour chercher et renouveler un matériel qui privilégie les différentes possibilités d'expression des enfants compte tenu de leurs possibilités et ce, tout au long de l'année* ». Après avoir demandé à la maman ce qu'elle en pensait et perçu chez elle la persistance d'une interrogation, elle poursuit en expliquant comment et pourquoi ils ont préféré accompagner et documenter les explorations des enfants plutôt que de passer du temps à réaliser elles-mêmes un « cadeau » ... Les photos des explorations des enfants sont présentées dans le couloir du MA et une sélection d'entre elles sont rassemblées dans le cahier de vie de chaque enfant qui en constitue la mémoire.
- Réunion entre les A. début avril à propos des idées pour la fête des mères : Faut-il proposer la réalisation de deux bricolages de fête des mères pour Yuna (sa maman vit avec une compagne) ? Et pour Axel (qui vit une semaine sur deux chez sa mère et chez son père et sa belle-mère) ? Que proposer à Igor qui vit avec ses grands parents ?

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Des fêtes dans le lieu d'accueil ? Une question de tradition ? Un effet des pressions commerciales ?

Quel est le sens des fêtes pour les jeunes enfants ? Quel sens pour l'enfant de « réaliser un produit » (pensé par les adultes) ? Comment rendre visible la vie quotidienne des enfants dans le MA autrement que par la production de « bricolages » à des moments clés ?

Comment sont vécues les fêtes par la diversité des familles qui fréquentent le lieu d'accueil (familles recomposées, homoparentales, familles de cultures différentes...) ? Com-

ment perpétuer certaines traditions qui rassemblent, permettent de créer un sentiment d'appartenance, structurent le temps, tout en en questionnant le sens pour tous les acteurs (l'enfant, les familles, les professionnel-le-s, la société...) ? Quel équilibre entre les actions soutenant le sentiment d'appartenance à un groupe / à une culture et celles ouvertes à tous (se « sentir tous bienvenus » dans le lieu d'accueil) ? Comment accueillir les demandes des enfants et des familles par rapport aux différentes traditions ?

Quel dialogue avec les familles par rapport aux différentes fêtes et traditions ? Quelle articulation entre cultures familiales et formes d'esthétique ? C'est-à-dire comment, dans le milieu d'accueil, refléter différentes formes d'expression artistique en lien avec différentes cultures et sous-cultures familiales : ce qui plait aux jeunes ne plait pas nécessairement à tous les âges. Comment élargir les propositions plutôt que de ne proposer que des images liées à une esthétique commerciale (type Disney).

Situation professionnelle

10. Filles et garçons dans l'accueil

Un papa vient rechercher son fils à la garderie. Ce dernier joue avec un buggy contenant un bébé. Le père s'adresse vivement à l'A. et lui dit : « Ne le laissez plus faire ! Que va-t-il devenir ? ». L'A. répond : « Un papa ! ». Le père qui au départ était très en colère, esquisse un sourire, s'apaise...

D'autres situations peuvent être trouvées dans le document :

Camus, P., & Maréchal, F. (2016). *Ensemble visons des lieux inclusifs*. Bruxelles : ONE.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Dans ces situations, les enfants apparaissent comme des explorateurs et expriment des intérêts variés. Filles comme garçons, quelles que soient leurs particularités, ils peuvent mener des projets différents ou communs... Certains voudront les poursuivre alors que d'autres voudront peut-être changer d'activité, des possibilités multiples qui dépendent largement de l'environnement et de l'attitude des adultes qui les organisent.

Quelle organisation permet la mise en place d'un cadre riche d'explorations, à la fois sécurisé et sécurisant ? Quel aménagement de l'espace et du matériel à l'intérieur mais aussi à l'extérieur ? Quelle structuration des espaces privilégier pour rendre possible des interactions en petits groupes ? Concernant le matériel mis à disposition des enfants, quelle place est accordée aux objets informels aux différents âges ? Quelle ges-

tion du temps nécessaire pour cette activité d'éveil (choisir le bon moment et permettre l'interruption) ?

Comment accompagner les enfants (soutenir l'activité de l'enfant, sans directement suggérer de projet prédéfini, choisir la place et la posture de l'adulte, encourager sans interrompre), envisager la répétition du contexte d'action (ritualisation de la proposition) ?

Quelle(s) trace(s) conserver des démarches engagées par les enfants ? Prendre des photos/vidéos des enfants en activité, garder des traces écrites de ce qui s'est passé, de ce que les enfants ont exprimé, organiser les traces, rendre compte du sens de ces faits et événements quotidiens... ? Illustration ou documentation ? Quelle exploitation de ces traces dans le travail d'équipe (support pour analyser les effets des pratiques) et dans le travail avec les enfants et les familles ? => voir partie 5 - Les temps de réflexion partagée.

Quelle place est donnée aux familles dans les projets (donner à voir, partager, impliquer les familles dès la conception des projets...).

ENJEUX

Il s'agit de favoriser l'engagement dans une activité autonome et de favoriser différentes interactions entre enfants, avec les adultes en mettant à disposition des espaces et du matériel riche d'explorations dans un environnement « affordant » tant à l'intérieur qu'à l'extérieur. Garantir un tel espace lisible, « appétissant » pour les enfants nécessite d'anticiper l'organisation des propositions, leur mise en place et leur ajustement. Cela passe notamment par le choix des matériaux adéquats, le choix d'un matériel adapté aux compétences et intérêts des enfants tout en garantissant la sécurité physique de tous (même ceux qui mettent en bouche...), une réflexion sur la façon de mettre à disposition ces matériaux.

Un autre enjeu concerne la participation des enfants aux décisions qui les concernent : comment offrir le choix entre plusieurs propositions dès le plus jeune âge ? ... Progressivement, exprimer son avis, écouter celui des autres, participer au projet qui se définit entre enfants, résoudre des problèmes et chercher des solutions ensemble... Comment les adultes sont-ils attentifs à soutenir ces processus de participation ? Quelles attitudes adopter de l'adulte ? Quelle mise à disposition des matériaux ? Comment réaliser des observations fines des réactions des enfants que ce soit pour réguler les propositions ou encore pour accompagner une situation en particulier ?

Dans le processus créatif, les attitudes des adultes par rapport aux réalisations des enfants sont très importantes. Au travers de ses traces et créations, l'enfant exprime

une part de lui-même, ses goûts, ses capacités, ses émotions... Certaines activités intéressent ou non les enfants. Comment est-il tenu compte des préférences de chacun ? Certaines activités d'expression artistique sont plus ou moins valorisées par les parents, les adultes. Les réactions des adultes (s'extasier, commenter le dessin d'un enfant ou demander à l'enfant ce qu'il a voulu exprimer, valoriser ou jeter les œuvres après l'atelier, accorder ou non de l'importance aux talents divers manifestés par les enfants...) ont beaucoup d'impact, de retentissement sur les enfants. Tous ces éléments sont de nature à renforcer ou non l'estime de soi, la connaissance de soi, à soutenir ou non le processus identitaire de chacun. Il y a donc lieu de permettre aux A. de réfléchir à ces différentes dimensions en commençant par exemple à réfléchir à leur propre processus créatif et à leurs attitudes face à ces réalisations. Comment associer les familles à ces réflexions ?

Un autre aspect concerne aussi les différentes formes d'esthétique proposées aux enfants : renforcer les propositions « commerciales » ou développer d'autres propositions (montrer la diversité des possibilités, découvrir différentes techniques...) ? L'échange avec les familles est aussi un point à développer : comment parler du vécu quotidien dans le MA, des projets qui intéressent les enfants ? Comment valoriser ce qui se fait et se vit dans le lieu d'accueil ?

Par ailleurs, il s'agit d'envisager l'accueil comme un espace démocratique permettant tant aux filles qu'aux garçons d'exprimer leurs émotions, d'agir et interagir avec une diversité de matériel, d'exprimer différentes facettes de leur personnalité. Un ensemble de situations peuvent être rencontrées et la manière d'y réagir permettra ou non, de lutter contre les stéréotypes (ici de genre).

Enfin, pour l'A, les équipes, il est souvent question de sortir de sa « zone de confort », d'oser se lancer dans un projet jamais essayé : cela signifie prendre des risques, gérer l'incertitude et le stress engendré par cette nouveauté (quelles stratégies de *coping*, d'adaptation pour faire face à cette nouvelle situation ?). Il importe que l'analyse des pratiques (leurs effets sur les enfants, l'accueillante, les familles) contribue à leur évaluation dans une perspective de régulation.

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT DE QUALITÉ DANS LES TEMPS D'ÉVEIL ET D'ACTIVITÉ AUTONOME DE L'ENFANT (enfants de 0 à 12 ans)

Tableau 2

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>E. Enrichir les opportunités d'expression et d'activité proposées aux enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> • En observant les réactions des enfants aux propositions faites • En identifiant les réactions individuelles, en décrivant le processus créatif de chacun • En accueillant les imprévus (dans l'utilisation des espaces, du matériel, etc.) • En ajustant le cas échéant son intervention • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter une attitude soutenance • Se décentrer sur la position d'autrui, manifester une empathie authentique • Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations et interventions. • Contrôler son comportement (limiter l'impulsivité) • Se montrer respectueux de l'autre, de son rythme, de ses envies • Faire preuve de patience • Faire preuve de bienveillance • Faire preuve d'assertivité dans sa communication avec les enfants (encouragements non verbaux et verbaux) • Se remettre en question par rapport à ses pratiques. Autoanalyse (identifier ses comportements), autoévaluation (mise en relation des comportements, des éprouvés et des sensibilités personnelles) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser quelques « techniques d'expression » parmi différentes possibilités (travail corporel, techniques artistiques – dessin, musique, peinture, sculpture, travail de la terre, du bois, du cuir... – construction de cabanes..., ombres et lumières, chansons – comptines, danses, langage numérique...) • Techniques de créativité et d'animation (jeux, lecture-conte, cuisine...) • Techniques audiovisuelles (apprendre à filmer, photographier dans une perspective de documentation..., utilisation des médias avec les enfants) • Préciser un cadre de vie : donner des points de repères, formuler des règles de vie et accompagner les enfants dans la compréhension l'intégration des règles • Maîtriser très correctement la langue française • Adopter un langage adéquat, soutenant • Analyser les propositions faites aux enfants compte tenu de différents enjeux (diversité culturelle, de genre...) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche pédagogique : approche des processus créatifs, conditions de développement et enjeux des pratiques d'expression (activités sensorielles, « artistiques », « scientifiques », ...) • Diversité culturelle et pratiques professionnelles (ex. : analyse des pratiques, travail au départ des comptines, des livres, des poupées... valorisant la diversité) • Pratiques professionnelles et genre (enjeux, dans le travail avec les enfants, les familles, les professionnel-le-s) • Diversité de genre et pratique professionnelle : enjeux, dans le travail avec les enfants, les familles, les professionnel-le-s • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Camus, P., & Marchal, L. (2007). Accueillir les enfants entre 3 et 12 ans, viser la qualité. Bruxelles : ONE (référentiel 3-12 ans) – voir livrets IV et VI. • Edwards, C., & Gandini, L. (2011). The Hundred languages of Children, The Reggio Emilia Experience in transformation (3e éd.). Santa Barbara – Oxford: Praeger. • Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia, listening, researching and learning. New-York - Oxon : Routledge. • Kerlan, A., & Langar, S. (2015). Cet art qui éduque. Bruxelles : Yapaka, temps d'arrêt. • Agence Quand les Livres relie, Les tout-petits (2018). Le monde et les albums. Toulouse : Érès, 1001 bébés, N°154. • Ben Soussan, P., & Mignon, P. (2006). Les bébés vont au théâtre. Toulouse : Érès, 1001 bébés, N°82. • Bonnafé, M. (2017). Les livres c'est bon pour les bébés. Paris : Pluriel, + autres productions (voir site www.acces-lirabebe.fr). • Grosleziat, C. (2010). Bébés, chasseurs de sons. Toulouse : Érès, 1001 bébés, N°21.

				<ul style="list-style-type: none"> • Rinaldi, C. (2011). The pedagogy of Listening: the listening perspective from Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini et al., The Hundred Languages of Children, the Reggio Emilia Experience in Transformation. Santa Barbara – Oxford: Praeger. • Tilman, F., & Grootaers, D. (1980-2016). Le défi pédagogique, émanciper par l'action sociale et l'éducation. Lyon : Chronique Sociale/Couleur Livres. • Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (2009). Participatory Learning in the Early Years, Research and pedagogy. New-york: Routledge. • Le Gal, J. (2002). Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté. Bruxelles-Paris : De Boeck & Belin. • Vecchi, V. (2010). Art and creativity in Reggio Emilia, exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. New-York: Routledge. • Eggemont, B. (2016). Vitamine verte, la nature s'invite dans les espaces extérieurs des milieux d'accueil 0-6 ans. Bruxelles : Goodplanet – ONE. • ...
<p>F. Prendre du recul sur soi pour développer une posture réflexive</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se remettre en question par rapport à ses comportements : oser s'exprimer • Exploiter les feedbacks et autocritiques comme moteur d'évolution • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • S'essayer soi-même à différentes possibilités • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur sa propre créativité, ses propres émotions, possibilités d'expression • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Thollon-Behar, M.-P. (2016). Analyse de la pratique, crèche et petite enfance. Lyon : Chronique sociale. • Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF. • ...

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
G. Analyser les pratiques et les effets sur les enfants, les familles et les professionnels à partir des observations et de la documentation	<ul style="list-style-type: none"> • Se remettre en question par rapport à ses pratiques, son vécu, son histoire personnelle par : <ul style="list-style-type: none"> - l'auto-analyse (identification de ses comportements) - l'auto-évaluation (mise en relation des comportements, des éprouvés et des sensibilités personnelles) • Faire preuve d'assertivité dans sa communication avec les collègues • Écouter le vécu de l'autre • Exploiter les feedbacks et autocritiques comme moteur d'évolution • Faire preuve de créativité • Témoigner de son goût pour l'exploration, de sa curiosité et de son esprit de recherche • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer une situation • Décrire l'activité d'un enfant, formuler des hypothèses à échanger sur le vécu, sur l'observation d'une même situation avec d'autres professionnel-le-s • Formuler des feedbacks à d'autres • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychopédagogie : axiologie et courants pédagogiques (100 langages, DECET...) : quelles valeurs et images de l'enfant sont promues dans les lieux d'accueil • Psychologie éducationnelle : auto-socio-construction des savoirs, Zone Proximale de Développement, processus d'étayage (J. Bruner), intelligences multiples (H. Gardner) • Pédagogie de projet (de l'élaboration des idées à l'évaluation) • Évaluation des pratiques éducatives dans une perspective de régulation des actions • Psychopédagogie : implication des familles (sensibilisation) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • EADAP (2011). Guide méthodologique Erato « Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover ». Coproduction de l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, Grandir à Bruxelles - Le Furet. • Morisse, M., & Lafortune, L. (2014). L'écriture réflexive, objet de recherche et de professionnalisation. Québec : PUQ. • Lafortune, L. (2008). Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement, un référentiel. Québec : PUQ. • Edwards, C., & Gandini, L. (2011). The Hundred languages of Children, The Reggio Emilia Experience in transformation. Oxford: Praeger. • Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia, listening, re-searching and learning. New-York - Oxon: Routledge. • + différents documents sur les différents langages (voir site www.reggiochildren.it). • ...

<p>H. Pouvoir rendre compte de l'activité de l'enfant auprès de la famille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'assertivité dans sa communication avec les familles • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une observation communicable aux familles • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer les transmissions : enjeux et pratiques • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Camus, C. et al. (2004). Re-pères pour des pratiques d'accueil de qualité (À la rencontre des familles). Bruxelles : ONE. • Malavasi, L, & Zoccatelli, B. (2013). Documenteren voor jonge kinderen. Amsterdam : SWP. • Edwards, C., & Gandini, L. (2011). The Hundred languages of Children, The Reggio Emilia Experience in transformation. Oxford: Praeger. • Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia, listening, researching and learning. New-York - Oxon: Routledge. • Vermersch, P. (1994-2010). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF. • Fontaine, A.-M. (2013). Améliorer les observations notées dans les différents cahiers de transmission. Métiers de la petite enfance, 194, 8-12. • EADAP (op. cit.) (Surtout les expériences grecques et italiennes). • ...
<p>I. Collaborer avec d'autres professionnel-le-s</p> <ul style="list-style-type: none"> • En étant attentif à assurer la continuité de l'accueil dans ses différentes composantes • En ajustant son action et les conditions de l'accueil • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer de la rigueur et de la précision dans ses analyses • Prendre du recul sur ses pratiques • Faire preuve d'assertivité dans sa communication avec les collègues 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la pratique • Expliciter et argumenter son point de vue sur base de référents pertinents • Savoir mutualiser et transmettre son savoir-faire 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentation pédagogique et travail entre accueillant-e-s au quotidien et sur le projet éducatif • Documentation pédagogique et travail avec les enfants • Documentation pédagogique et échange avec les familles • - ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Galardini, A.L. (2009). Réseau et documentation : l'expérience italienne pour la qualité éducative. Dans S. Rayna, C. Bouve et P. Moisset. (Eds.), <i>Quel curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance</i> (p.79-86). Toulouse : Eres.

	<ul style="list-style-type: none"> • Témoigner de son esprit de recherche • Exploiter les feedbacks et autocritiques comme moteur d'évolution • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir utiliser les différents supports et techniques de communication • Se concerter pour ajuster les conditions d'accueil et assurer la continuité éducative ; travailler en équipe • Animer une réunion • Soutenir et accompagner l'équipe, le ou la stagiaire afin de maintenir une cohérence d'intervention dans le cadre du projet éducatif et de son évolution • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • EADAP (op. cit.) (Surtout les expériences grecques et italiennes). • ...
--	--	---	---

EN SYNTHÈSE : ENJEUX DU MÉTIER, COMPÉTENCES ET PISTES POUR LE CONTENU DE LA FORMATION

Les ressources nécessaires pour accompagner l'enfant dans les temps d'éveil et d'activité autonome

LES ENJEUX

L'analyse de ces quelques situations clés du métier relatives aux **temps d'éveil** fait émerger l'importance de l'activité autonome pour l'enfant en vue de favoriser son développement global et la nécessité de soutenir les interactions entre enfants... Elle montre l'importance d'une réflexion sur les conditions rendant possible cette activité autonome : lien adulte-enfant, motricité libre, rôle de l'adulte, matériel mis à disposition, aménagement des espaces intérieurs et extérieurs, réflexion sur l'évaluation et l'ajustement des situations par les adultes compte tenu des observations réalisées.

Elle ouvre une réflexion sur les enjeux démocratiques qui se perçoivent dans les manières de soutenir des interactions constructives entre enfants, de respecter la diversité des familles, des enfants... et d'offrir de multiples possibilités d'expression et de développement de chacun en tant qu'enfant membre de la cité à part entière.

LES COMPÉTENCES

- | | |
|---|---|
| <p>A. Organiser des contextes d'actions variées / ajustées aux compétences motrices des jeunes enfants / aux possibilités d'expression de l'enfant</p> <p>B. Assurer la sécurité psychique des enfants</p> <p>C. Soutenir les interactions entre enfants</p> <p>D. Assurer de bonnes conditions de santé et de sécurité physique</p> <p>E. Enrichir les opportunités d'expression et d'activité proposées aux enfants</p> | <p>F. Prendre du recul sur soi pour développer une posture réflexive</p> <p>G. Analyser les pratiques et les effets sur les enfants, les familles et les professionnel-le-s à partir des observations et de la documentation</p> <p>H. Pouvoir rendre compte de l'activité de l'enfant auprès de la famille</p> <p>I. Collaborer avec d'autres professionnel-le-s</p> |
|---|---|

PISTES POUR LE CONTENU DE LA FORMATION

Il ne suffit pas de découvrir le métier lors d'un stage pour être initié aux pratiques du métier, comme il ne suffit pas non plus de maîtriser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour être initié aux pratiques du métier. Celles-ci doivent faire l'objet d'un enseignement spécifique que l'on propose ici d'organiser autour des situations clés de l'exercice du métier (ici le temps d'éveil). Cet enseignement spécifique devra être cohérent et articulé autour des unités d'enseignement et des activités d'intégration professionnelles.

En outre, des problématiques spécifiques au métier mériteraient une approche pluridisciplinaire :

- l'autonomie... : quelle autonomie ? Approche critique de la notion d'autonomie indissociable de celle d'attachement chez le jeune enfant.
- la différence entre posture parentale et posture professionnelle : la question de l'implication affective distanciée dans le métier d'accueil... ;
- la socialisation : la gestion d'une contradiction entre une vie en groupe et une socialisation précoce chez le jeune enfant... ;
- la notion de temps libre.

DES SAVOIRS À MOBILISER DANS DES SITUATIONS D'INTÉGRATION RELATIVES AU TEMPS D'ÉVEIL ET D'ACTIVITÉ AUTONOME

• **Psychologie du développement**

- » La psychologie de l'enfant 0-12 ans
- » Le développement psychomoteur
- » La « Motricité libre » : articulation entre développement moteur et développement psychique
- » Le développement social et affectif de l'enfant (processus d'individuation, construction du soi, développement de l'estime de soi...)
- » Le développement des émotions
- » Le développement du langage : importance du langage adressé à l'enfant
- » Le développement social de l'enfant :
 - > socialisation primaire, secondaire, de genre
 - > différence entre agressivité et violence
- » Le développement moral de l'enfant : développement de l'empathie
- » ...

• **Psychologie sociale**

- » Phénomènes de groupe (groupe d'enfants) : coopération, leadership, conflits, agressivité, bullying, etc.
- » ...

• **Pédagogie**

- » Gestion temporelle et organisation des espaces et du matériel ainsi que le rôle des adultes dans l'espace et l'activité des enfants
- » Organisation et accompagnement/gestion des groupes d'âges homogènes et mélangés
- » Aménagements (organisation) de l'espace et du temps et relations entre enfants
- » Règles et sanctions
- » Gestion de conflits avec les enfants / entre les enfants (pratique de médiation entre pairs, conseil de coopération, ...)
- » Approches des processus créatifs, conditions de développement et enjeux des pratiques d'expression (activités sensorielles, « artistiques », « scientifiques », ...)

- » Diversité culturelle et pratiques professionnelles (ex. : analyse des pratiques, travail au départ des comptines, des livres, des poupées... valorisant la diversité)
- » Pratiques professionnelles et genre (enjeux dans le travail avec les enfants, les familles, les professionnel-le-s)
- » Diversité de genre et pratique professionnelle : enjeux dans le travail avec les enfants, les familles, les professionnel-le-s
- » Psychopédagogie : axiologie et courants pédagogiques (approche Pikler, pédagogie interactive, pédagogie institutionnelle, approche Reggio Emilia (100 langages), DECET...) : quelles valeurs et images de l'enfant sont promues dans les lieux d'accueil
- » Psychologie éducationnelle : auto-socio-construction des savoirs, Zone Proximale de Développement, processus d'étayage (J. Bruner), intelligences multiples (H. Gardner)
- » Les transmissions : enjeux et pratiques

• **Connaissances théoriques et pratiques mobilisables requises en :**

- » Pédagogie de projet (de l'élaboration des idées à l'évaluation)
- » Évaluation des pratiques éducatives dans une perspective de régulation des actions
- » Psychopédagogie : implication des familles (sensibilisation)
- » Notions d'hygiène : gestes et matériels adaptés au niveau de maturité des enfants, à leurs expériences
- » Secourisme et Réanimation pédiatrique
- » Promotion de la santé : des propositions pour un développement sain des enfants à l'intérieur et à l'extérieur des enfants (distinction entre normes, recommandations et pratiques)
- » Réflexion sur les enjeux et les risques inhérents à toute situation éducative
- » Documentation pédagogique et travail entre accueillants au quotidien et sur le projet éducatif
- » Documentation pédagogique et travail avec les enfants
- » Documentation pédagogique et échange avec les familles

DES SAVOIR-FAIRE À DÉVELOPPER

- Observer l'enfant (implication, bien-être, malaise, signaux verbaux et non verbaux), son activité propre, son utilisation de l'espace, les interactions entre enfants, de l'enfant avec sa famille
- Décrire précisément des situations rencontrées (acteurs, espaces...)
- Réaliser une observation communicable aux familles
- S'exprimer dans la langue française pour communiquer avec tous et chacun : adapter son langage verbal et non verbal aux compétences de l'enfant, du groupe d'enfants (et de sa famille) : maîtriser très correctement la langue française, adopter un langage adéquat, soutenant, mettre des mots sur les actions des enfants, les faits et événements qui les concernent (message –je), sur les perceptions des adultes, accompagner ce qui peut surprendre l'enfant
- Identifier et répondre de manière adéquate aux signaux émis par l'enfant, le groupe, la famille
- Concevoir et préparer des contextes d'action : aménager et ajuster les espaces et le matériel (sélectionner et confectionner du matériel, organiser un espace lisible et une gestion souple du temps, organiser des espace d'accueil, zones de circulation, zone de rangement, repères pour les enfants...) et les ajuster le cas échéant
- Préparer des contextes d'actions en étant capable d'anticiper les réactions possibles des enfants, d'analyser les risques compte tenu du contexte de groupe, d'aménager une situation et de pouvoir motiver ses choix
- Maîtriser quelques « techniques d'expression » (travail corporel ; techniques artistiques – dessin, musique, peinture, sculpture, travail de la terre, du bois, du cuir... –, construction de cabanes..., ombres et lumières, chansons – comptines danses, langage numérique...) ; des techniques de créativité et d'animation (jeux, lecture-conte, cuisine...) ; des techniques audiovisuelles (apprendre à filmer, photographier dans une perspective de documentation..., utiliser des médias avec les enfants)
- Analyser les propositions faites aux enfants compte tenu de différents enjeux (diversité culturelle, de genre...)
- Donner des repères (adulte, aménagement de l'espace et du temps...)
- Préciser un cadre de vie : donner des points de repères, formuler des règles de vie et accompagner les enfants dans leur compréhension et respect des règles, organiser la vie de groupe (repères, règles, sanctions..., espace de paroles, aménagement du temps)
- Organiser les transitions
- Travailler en équipe
- Décrire l'activité d'un enfant, formuler des hypothèses, échanger sur le vécu, l'observation d'une même situation avec d'autres professionnel-le-s
- Formuler des feedbacks à d'autres
- Analyser la pratique : c'est-à-dire expliciter et argumenter son point de vue sur base de référents pertinents, savoir mutualiser et transmettre son savoir-faire, savoir utiliser les différents supports et techniques de communication, se concerter pour ajuster les conditions d'accueil et assurer la continuité éducative, travailler en équipe
- Animer une réunion
- Soutenir et accompagner l'équipe, le ou la stagiaire afin de maintenir une cohérence d'intervention dans le cadre du projet éducatif et de son évolution

DES SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER

- Faire preuve de bienveillance
- Assurer une présence bienveillante et sécurisante pour l'enfant
- Faire preuve de patience
- Adopter une attitude contenante et soutenante
- Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'autre
- Assurer une écoute attentive
- Se centrer sur ce qui se vit dans l'instant
- Se décentrer sur la position d'autrui, manifester une empathie authentique
- Se montrer respectueux de l'autre, de son rythme, de ses envies
- Faire preuve de patience

- Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations, ses interventions, ses analyses
- Se montrer respectueux du rythme, des envies et intérêts des enfants
- Exploiter les feedbacks et les autocritiques comme moteur d'évolution
- Contrôler son comportement (limiter l'impulsivité)
- Se remettre en question par rapport à ses émotions, son histoire personnelle (autoanalyse et autoévaluation (identification de ses comportements et mise en relation de ceux-ci avec ses éprouvés et ses sensibilités personnelles)
- Se décentrer de ses propres normes et croyances, prendre du recul sur ses pratiques
- Manifester un sens des responsabilités
- Faire preuve d'assertivité dans sa communication avec les enfants (encouragements non verbaux et verbaux) et avec les collègues
- Développer de la rigueur et de la précision dans ses analyses
- Témoigner de son esprit de recherche

RÉFÉRENCES

CADRE PRESCRIPTIF en FWB

Le code de qualité

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (7 déc. 2003)

http://www.one.be/fileadmin/user_upload/one_des/one_Jur/D_une_loi_a_l_autre/II_Accueil/F_Qualites/Arrete_17_decembre_2003_-_Code_de_qualite_de_l_accueil.pdf

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans

- Manni, G. (coord.) (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans)
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/referentiel-accueillir-les-tout-petits-osser-la-qualite-ONE.pdf.pdf
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE
 - » À la rencontre des familles.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/A_la_rencontre_des_familles_one.pdf
 - » À la rencontre des enfants.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/A_la_rencontre_des_enfants_one.pdf
 - » Soutien à l'activité des professionnels.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/brochure_professionnelle_one.pdf

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans

- Camus, P., & Marchal, L. (coord.) (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Referentiel_-_ONE.pdf

Référentiels de santé

- Mauroy, M.-C. (coord.) (2015). *La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : ONE.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Brochure_sante_MA_2015_WEB.pdf
- ONE - Question Santé (coord.). (2017), *Mômes en santé, la santé en collectivité pour les enfants de 0 à 18 ans*.

Outre les références fournies dans les tableaux, citons entre autres comme ressources complémentaires pour les enseignants :

Livres

- Agence Quand les Livres relie (2006). Lire à haute voix des livres à des tout-petits. Toulouse : Érés, 1001 bébés, n° 84.
- Boudry, C., & Vandebroek, M. (2001-2009). *Spiegeltje, Spiegeltje, een werkboek voor de kinder opvangover identiteit en respect*. Amsterdam : SWP.
- Rateau, D. (1998-2014). Lire des livres à des bébés. Toulouse : Érés, 1001 bébés, n° 16.
- Ben Soussan, P. (2001). 1,2,3... Comptines. Toulouse : Érés, 1001 bébés, n° 45.
- Grosleziat, C. (1998). Les bébés et la musique. Toulouse : Érés, 1001 bébés, n° 15.
- + différents documents sur les différents langages (voir site www.reggiochildren.it).
- Rayna, S., & Bouve, C. (2013). *Petite enfance et participation, une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse : Érés.
- Thollon-Behar, M.-P. (2006). *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*. Toulouse : Érés, 1001 bébés, n° 38.
- Cohen-Emerique, M., & Rothberg, A. (2015). *La méthode des chocs culturels : manuel de formation en travail social et humanitaire*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Epstein, J. (2011). *Le jeu enjeu, adultes, enfants : vivre ensemble en collectivité*. Paris : Dunod.

- Malenfant, N. (2010). Le petit enfant au quotidien, en crèche, en garderie et en classe maternelle. Bruxelles : De Boeck.
- Genta, E., Denervaud, S., & Vannetzel, L. (2016). La Vie secrète des enfants. Paris : Odile Jacob.
- Rayna, S. (Ed.). (2016). Avec les familles, dans les crèches ! Expériences en Seine-Saint-Denis. Toulouse : Érès.

Sur les espaces extérieurs et l'utilisation du matériel informel

- CRESAS (1991). Naissance d'une pédagogie interactive. Paris : ESF.
- FRAJE (sd). Jouer avec trois fois rien : réflexion autour de la richesse du jeu avec du matériel informel. Bruxelles : auteur.
- MArmitage, M. (2006-2009). Play Pods in Schools: an independent evaluation. Project 43, PLAYPEOPLE – taking play seriously: Playground and Play Service Development, Education, Training & Research.
- La boîte à jouer : voir toutes les informations sur ce projet co-financé par l'UE (Erasmus +) sur le site <http://www.jouerpourvivre.org> expérience des « Récrés, jeu t'aime » (voir site Yapaka - un contenant avec du matériel informel qui permet aux enfants de développer leur créativité, qui permet de soutenir la coopération entre enfants et de diminuer les conflits).
- Projet « Ose le vert, recrée ta cour ».
- Goodplanet, Vitamine Verte, la nature s'invite dans les espaces extérieurs des MA de la petite enfance. Bruxelles : éd ONE-Goodplanet, 2016.

Des documentaires

- Feltin, M. (2015). Les enfants du dehors, 53 min - HD, coproduction Ana Films / Mosaik TV.
- Plongée dans l'univers des enfants de 3 à 6 ans, Institut Marie Meierhofer pour l'enfant (ZH) (en collaboration avec le CREDE pour la traduction française, Le Periscope, 2016.
- Plateforme communautaire des coordinateurs ATL – Centre Vidéo de Bruxelles (2013). À nous le temps libre !

- Boudry, C., & Van Leare, K. (2013), L'homme aux boutons. Bruxelles : VBJK.
- Sur la mise à disposition de matériel informel dans le cadre des cours de récréation
- Les récrés, jeu t'aime..., éd Yapaka.
- Séquences (Scrapstore playpod) : <http://www.playpods.co.uk/> ou www.childrens-crapstore.co.uk
- La Boîte à Jouer à Vitruve (2016), film de Chantal Picault sur le projet pilote, Paris 20^e, <http://www.jouerpourvivre.org/>

Revue professionnelle

- Les métiers de la petite enfance
- Le journal des professionnels de l'enfance
- Le Furet
- Spirale
- Revue Petite Enfance (suisse)
- Enfants d'Europe, etc.
- Collection Temps d'arrêt (Yapaka)

Collections

- « Mille et un bébés » en plus des nombreux autres ouvrages de la maison d'édition Érès.
- Petite enfance et éducation / Early childhood and education. Nouvelles perspectives sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants / New perspective on Early childhood education and care chez Peter Lang.

Revue scientifique spécialisée dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants et l'éducation familiale

- European Early Childhood Education Research, Revue Internationale d'Éducation Familiale, Early Years, etc.

CADRE PRESCRIPTIF en FWB

Le code de qualité

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (7 déc. 2003)

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans

- Manni, G. (coord.). (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans)
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans

- Camus, P., & Marchal, L. (coord.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.

Référentiels de santé

- Mauroy, M.-C. (coord.). (2015). *La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : ONE.
- ONE - Question Santé (coord.). (2017), *Mômes en santé, la santé en collectivité pour les enfants de 0 à 18 ans*.

Soutien à la parentalité

- ONE - Fonds Houtman (2012). *Pour un accompagnement réfléchi des familles et le satellite : Le soutien à la parentalité dans les lieux d'accueil* (2016).

Glossaire

Le bébé : 0-1 an

Le tout jeune enfant ou les tout-petits : 0-3

Le jeune enfant : 0-7 ans

L'enfant : 0-12 ans

A. : accueillant-e (au sens générique du terme à savoir le professionnel-le qui a l'enfant en charge)

PRÉAMBULE

Qu'entendons-nous par « temps de transition » ?

- L'entrée dans un **nouveau lieu de vie** en dehors de la famille (crèche, domicile d'un-e accueillant-e, école, lieu d'activité extrascolaire, garderie, centre de vacances, ludothèque, club de sport, écoles de devoirs, organisation de jeunesse...).
- Les temps de **séparation et retrouvailles** quotidiennes avec un membre de la famille.
- Les temps de changements internes au lieu d'accueil (changement de local, aménagement de l'espace, changement de personnes, arrivée de nouveaux venus) etc.
- La fin d'un accueil et le départ.

Accueillir un enfant, c'est nécessairement prendre en compte d'emblée un enfant et sa famille, l'un étroitement lié à l'autre, parfois plus qu'on ne le perçoit, qu'il s'agisse de la densité émotionnelle qui lie le tout petit à ses parents ou que ce soit, plus généralement, la dynamique familiale et la culture dans laquelle elle s'inscrit. Une diversité de situations et de sensibilités donc qu'il importe de percevoir et de prendre en compte. Malgré ce qui lie à tout moment les vécus des uns et des autres, nous distinguerons, pour les besoins de l'analyse, ce qui se joue pour l'enfant de ce qui se joue pour les parents dans les temps de transition.

CÔTÉ ENFANT

- Continuité affective :
tisser des liens sécurés prenant en compte
les effets de la séparation (situations 1 à 15) p.81 - 90
- Continuité subjective :
soutenir le processus d'individuation
et de construction identitaire (situations 16 à 19) p.92 - 93
- Continuité contextuelle :
aménager des repères stables quant aux personnes,
au temps et à l'espace (situations 20 à 25) p.94 - 96

CÔTÉ PARENT

- Être en sécurité suffisante concernant
la qualité de l'accueil et apprivoiser la séparation
avant de confier son enfant (situations 1 à 6) p.98 - 99
- Dialoguer et construire une relation de confiance
réciproque entre accueillant-e-s et parents (situations 7 à 15) p.100 -104
- Prévenir les effets de la séparation à l'entrée dans un lieu d'accueil
par un dispositif de familiarisation impliquant les parents
(situations 16 à 19) p.105 - 106
- Un dialogue pour une coéducation (situations 20 à 25) p.107 - 110

PREMIÈRE PARTIE

DU CÔTÉ DE L'ENFANT...

Tous les temps de transition sont potentiellement insécurisant pour les enfants accueillis en dehors de la présence de leurs parents (intégration d'un nouveau lieu d'accueil, séparations et retrouvailles quotidiennes, changement de section, aménagement d'un nouvel espace, etc.). Les enfants peuvent témoigner d'une curiosité pour ce qui est nouveau, mais dans des conditions de **sécurité psychique** suffisante, c'est-à-dire notamment de **continuité**. Continuité ne signifie pas immuabilité mais ces moments de changement et/ou de séparation et de confrontation à de l'inconnu demandent une attention et des dispositions réfléchies.

Intégrer une collectivité d'accueil nouvelle appelle tout particulièrement la mise en place d'un dispositif d'accueil préalable (on parle généralement de *familiarisation*) quel que soit le lieu d'accueil (une crèche, une halte-garderie, un accueil à domicile, un club

Situation professionnelle

1. Gilles, 3,5 mois

Gilles a 3 mois et demi. À la maison, il s'endort en suçant son pouce et en se caressant les lèvres et leur pourtour avec l'index, signe d'un bon nourrissage, son corps retrouvant ses bonnes sensations. La stimulation de cette zone sensorielle l'apaise et lui facilite l'entrée dans un sommeil réparateur.

Au tout début de son entrée à la crèche, sur les genoux de son A., Gilles est plein de raideurs au moment du repas. Il détourne la tête le plus souvent et ne regarde son A. que furtivement. Cependant, il boit tout son biberon : il ne perd pas son solide appétit ! Mais son endormissement est difficile, il grogne, approche ses mains vers la bouche mais n'arrive plus à mettre son pouce dans la bouche.

Ce n'est qu'au fil des jours qu'il se détend dans les bras de son A. de référence. Cette dernière sait que Gilles fait tout un travail psychique, facilité par la période de familiarisation. Aussi, elle patiente. Attentive à tous ses signes, elle le suit, ne se montre pas intrusive puis se réjouit de voir ce bébé la regarder plus longuement, lui tenir un doigt, lui sourire, babiller au moment du biberon. Alors son endormissement deviendra vite plus paisible et comme à la maison, confiant, Gilles arrive à prendre son pouce !²²

de sport, un centre de vacances...). L'immersion dans un nouveau lieu et la **séparation** avec le milieu familial sont source de difficultés, de souffrances, voire de troubles, lorsqu'elles sont mal préparées et insuffisamment accompagnées. Ces difficultés se déclinent selon l'âge et la maturité psychique de l'enfant ainsi que les particularités de chaque contexte familial. Elles sont encore trop souvent **sous-estimées**, voire banalisées et ignorées.

C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de multiplier les « situations » (témoignages et observations), dans le but **d'approfondir et de nuancer** une réalité complexe et qui fonctionne souvent à bas bruit.

Dans les transitions, la triade enfant - parents - accueillant-e-s est le plus souvent à l'œuvre. Difficile d'aborder ce qui se joue dans ces moments sensibles sans envisager la question des relations famille - accueillant-e-s. Nous ne l'avons pas fait de façon exhaustive mais cela a sensiblement allongé notre propos dans cette partie.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Même tout-petits, les bébés sont sensibles à la séparation, contrairement à une idée répandue. Mais leurs signaux sont souvent discrets pour qui n'en est pas averti. Pendant trois mois, et bien avant, Gilles a vécu principalement dans le giron de sa maman et de son papa, familier de leur odeur, de leur voix, de leurs gestes. Source d'apaisement cette expérience de vie disparaît et le voilà immergé dans l'inconnu. Il n'a pas alors comme nous, adultes, la ressource de pouvoir « penser » ce qui l'environne, il le vit dans l'immédiateté de ses sensations corporelles. Et il est troublé. Sa difficulté à mettre son pouce dans sa bouche témoigne d'un début de désorganisation. Dès son arrivée, pourtant il a réagi par un sourire à celui de l'accueillante..., réflexe utile pour le bébé mais insuffisant à lui procurer la sécurité dont il a besoin. Mais alors comment lui procurer ?

On entrevoit ici toute la richesse interactive de ce temps de réponse à un besoin corporel. Ne semble-t-il pas qu'elle aide Gilles à nouer petit à petit une relation sécurisée avec son A. ? Il peut alors transférer à l'extérieur ses bonnes expériences de la maison. Aussi peut-il tranquillement plonger dans le sommeil, ou, éveillé, se tourner avec intérêt vers le monde extérieur.

²² Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels* (pp 168-180). Toulouse : Érès.

Situation professionnelle

2. Entendu...

« Oh oui, ça se passe bien, il ne pleure pas et il dort beaucoup »

« C'est plus facile avec les tout-petits, ils ne comprennent pas vraiment ce qui se passe »

« Ce n'est pas quand ils sont petits que c'est difficile, c'est plus tard. À partir d'une dizaine de mois, ils hurlent et dès qu'ils marchent, ils s'accrochent à leur mère »

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Pense-t-on suffisamment que les signes de malaise sont variables et parfois discrets chez les petits ? Dormir peut être un refuge pour un enfant, une passivité (« il est tranquille » dit-on). Dormir peut être signe de malaise chez un autre, manger moins ou manger plus chez un autre encore...

Connaitre les signes de malaise chez les petits, et surtout reconnaître chez chacun d'entre eux ce qui s'écarte de son comportement à la maison, demande dès le départ une disponibilité d'échanges avec le parent et d'observation de l'enfant.

Situation professionnelle

3. Samuel, 8 mois

« Pour Samuel, c'est difficile... Gardé par sa mère, il vient de temps en temps à la halte-garderie après une courte préparation. Sa mère partie, Samuel a beaucoup pleuré sur le tapis de jeux ; cependant, il se calme quand une A. s'approche de lui et reste assise près de lui, il arrive alors de lui-même à mettre sa sucette en bouche ; mais son insécurité est telle que, dès que cette accueillante se lève, ses pleurs reprennent. L'A. reste debout près de lui. Samuel s'éloigne d'elle et se dirige en rampant, en poussant des hurlements, vers la porte par où il a vu partir sa mère. Elle le comprend et le prend dans ses bras... Il se calme à nouveau.^{23/24}

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Samuel ne dit-il pas à sa façon à l'accueillante : « C'est ma mère que je veux, c'est pour ça que je pleure. Elle n'est plus là, va-t-elle revenir ? ». On sait qu'à cet âge, il commence à se représenter sa mère, à la « garder en tête » : la difficulté vient-elle de là ? Ne dit-on pas qu'intérioriser le lien avec sa mère est source de sécurité ? Et le père ? Oui, ces liens premiers sont sources de sécurité mais le processus est long. Chez le petit Samuel, c'est encore fragile et il a encore besoin de sa présence pour se rassurer. Sa souffrance aurait sans doute été moins grande si la préparation à l'accueil, la « familiarisation », avait duré le temps nécessaire pour laisser les traces mémorielles de la figure maternelle (parentale) dans le nouvel environnement. Le temps nécessaire aussi pour que, parallèlement, Samuel ait pu, en présence de sa mère, de son père, voire dans certains cas d'une autre personne signifiante pour lui, faire l'expérience répétée d'une relation sécurisante avec l'accueillante.

²³ Bosse-Platière et al., 2011, p. 171.

²⁴ Document vidéo C.P.P.A. et, à ce sujet, voir Fleury, C., Leblanc, N., & Rottman, H. (1991). Objet absent ou objet perdu ? Dialogue, 112, 247.

Situation professionnelle

4. Dounia, 18 mois²⁵

Le premier jour de familiarisation à la mini-crèche, elle passe beaucoup de temps à observer autour d'elle, tranquillement, sa mère tout près d'elle ; puis elle initie l'interaction avec Marie, l'A., à l'aide de gestes d'offrande accompagnés ou non du regard... L'A. accepte ses offrandes en respectant le rythme de Dounia ; ensuite, Dounia prend un peu de distance par rapport à sa mère et Marie pour initier une relation avec un enfant plus petit. Dounia revient vite vers sa mère et lui prend la main... ..lorsqu'elle retourne vers le petit enfant pour la seconde fois, elle met son bras au-dessus de sa tête dans la direction de sa mère ; déroule-t-elle un fil invisible qui la maintiendrait à sa mère ?

À la fin de cette première heure, l'A. laisse Dounia partir chez elle avec le poupon de la crèche. Celui-ci devient alors un lien important entre le dedans et le dehors, la crèche et la maison, l'A. et la famille...

Malgré tout cet accompagnement vigilant, cette préparation ne se déroule pas sans heurt.

Le quatrième jour, Dounia crie et trépigne quand sa mère quitte la salle pour un court moment. Elle ne peut pas vraiment accepter le soutien offert par l'A., n'accepte ni ses paroles ni ses bras et préfère se jeter dans les bras d'une autre A. qui n'était jusque-là pas une figure investie... et va la suivre au jardin, s'éloignant activement de Marie.

Marie est pour Dounia, à ce moment-là, la personne qui la sépare de sa mère et elle la refuse.

Après cet épisode tumultueux, les adultes conviennent que Dounia viendra sans que sa mère se sépare d'elle... pendant un temps ... ce n'est que 5 jours après qu'une mini séparation est à nouveau organisée, ce que Dounia supporte et au moment de son départ, elle sourit de bon cœur à Marie... la confiance s'installe pas à pas.

Le 15^e jour, le premier jour complet à la crèche, Dounia est tranquille, avec son A. et avec les autres enfants.

Quinze jours plus tard..., ce matin-là, Dounia est accueillie par une autre A. détendue, elle prend une collation lorsque Marie arrive.

Le visage de Dounia s'illumine, elle sourit et attend que Marie s'adresse à elle. On saisit l'attachement de Dounia envers Marie.²⁶

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Que fait Dounia ? Comment procède-t-elle ? Au début, on la voit explorer progressivement, comme en spirale autour de sa mère. Qu'est-ce qui permet cette exploration ? Sans doute la présence d'une personne connue et sécurisante pour elle : à 18 mois, l'enfant a progressé dans son processus d'individuation et d'attachement suffisamment sécurisés. Cependant, la période de familiarisation connaît des aléas et mouvements émotionnels qui sont propres à l'enfant. Et on le voit, un long chemin a été parcouru par Dounia pour qu'elle accepte Marie et puisse ensuite transférer sur une autre personne de l'équipe sa confiance. Ceci est tout autre chose que la fuite en avant vers l'éducatrice, le quatrième jour de la familiarisation, ou d'aller vers tout adulte sans que cela traduise une sécurisation et un attachement. Sans doute pour cette petite fille, le fait d'avoir prolongé les temps où sa mère et Marie ont été ensemble lui a permis d'oser aller vers Marie plus sereinement : ce n'est qu'après ce temps de familiarisation, qu'elle a pu commencer à investir en sécurité de nouveaux lieux et de nouvelles personnes.

²⁵ Bosse-Platière et al., 2011.

²⁶ Document vidéo C.P.P.A. avec son livret d'accompagnement.

Situation professionnelle

5. Cyril : 1 an et 4 mois

Cyril, venu s'inscrire la veille avec sa maman, arrive à la Halte-accueil. Blotti dans les bras de sa mère, il refuse de se décoller d'elle malgré les invitations gentilles d'une A., puis d'une autre. Il se met à pleurer. Sa mère le rassure « Tu vas voir, tu vas jouer et je vais revenir très vite ». Cyril se calme et attrape un jouet à proximité. Sa mère l'encourage puis elle l'embrasse, lui dit au revoir et s'en va.

Cyril reste figé un moment, le jouet en main. Puis, soudain, il le lâche et se précipite en pleurant sur la porte. Une puéricultrice s'approche aussitôt, tente de le consoler, lui tend un jouet puis un autre mais sans succès, Cyril se détourne et continue de pleurer. Il va se coucher sur le tapis voisin de la porte, une puéricultrice lui donne sa sucette. Les pleurs diminuent et s'arrêtent. Mais Cyril ne quitte pas son tapis. Quelqu'un entre, il se précipite. Ce n'est pas sa mère. Il retourne sur son tapis qu'il ne quittera pas avant longtemps. C'est plus d'une heure et demie plus tard qu'il va faire le tour de la pièce, sucette à la bouche, suivant alors partout la première A. qui l'a accueilli.

Lorsque sa mère arrive, Cyril se précipite vers elle en pleurant, mais, alors qu'elle lui parle et cherche à le serrer contre elle, il se déplace, maintenant la distance et détournant le regard. Elle demande alors à la puéricultrice :

- *Il a beaucoup pleuré ?*

- *Non, il s'est un peu reposé sur le tapis et après il est venu avec moi.*

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Pourquoi la souffrance de Cyril est-elle banalisée? La puéricultrice n'abandonne pas Cyril, bien au contraire, elle s'adresse à lui, reste un moment à ses côtés. Mais pourquoi interprète-t-elle comme une sorte de retour au calme (« se reposer ») des comportements qui révèlent un mal-être ? Craint-elle d'inquiéter la maman en lui parlant des signes de malaise de son enfant ? Cherche-t-elle à la rassurer en renvoyant une image tronquée de la situation ? Pressent-elle que sa compétence peut être mise en question et s'en protège-t-elle ? Laisser un enfant « se reposer » est moins interpellant que le laisser pleurer...

Situation professionnelle

6. Entendu...²⁷

« On ne peut quand même pas comparer une journée de crèche à quelques heures en halte-garderie. Ce n'est pas du tout pareil. En halte-garderie il est important que la mère ait vu où elle va laisser son enfant. Lui, ce n'est pas terrible : trois ou quatre heures après, il la retrouve. C'est vrai, il y a des bébés qui pleurent. Mais ils se calment ; ce n'est pas comme s'ils allaient venir tous les jours » explique une puéricultrice.

« J'étais en crèche et maintenant je suis en service d'accueillantes conventionnées : ce n'est pas pareil. Bon c'est vrai, il faut que les enfants se repèrent, mais je trouve que s'il n'y a pas de familiarisation, ils sont quand même dans une famille. »

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Est-il suffisant de poser le problème en termes du petit nombre d'heures à supporter l'absence du parent ? L'insécurité, parfois très grande, provoquée par la séparation et la confrontation à un lieu inconnu peut-elle être ignorée parce que la séparation est brève et épisodique ? On sait pourtant que cela peut être dommageable pour l'enfant.

Est-il suffisant aussi de ne considérer que le contexte « famille » de l'accueillante ? Est-ce une famille qui accueille ou un-e professionnel-le à qui on confie l'enfant à son domicile ? La famille de cette accueillante ne peut être ignorée, certes, pour autant peut-on l'assimiler à celle de l'enfant ?! « Dans l'accueil à domicile, le lieu de travail est aussi le lieu de la vie familiale : il y a superposition des espaces et des temps professionnels et familiaux. Cette confusion peut occulter la réalité de la séparation et de l'adaptation²⁸ » si les A. n'y sont pas suffisamment formé-e-s.

Enfin, peut-être y-a-t-il dans ces situations, pour l'A., une réelle difficulté à garder présent à l'esprit que lui confier un enfant est, aussi, synonyme d'une réelle séparation ? Et en reconnaître les effets ne l'expose-t-elle pas, inconsciemment, à un sentiment d'incompétence ?

²⁷ D'après Jardine, M. (1992). L'accueil des tout-petits : crèche, assistante maternelle, halte-garderie, école maternelle, en vacances. Paris : Retz.

²⁸ Jardine, M., 1992, p. 50.

Situation professionnelle

7. Entendu...

« Après l'école maternelle, les enfants sont habitués à faire face aux transitions. On doit les informer des changements principaux, c'est mieux, mais il n'y a plus besoin de familiarisation au nouveau contexte » (un accueillant de l'extra-scolaire).

Situation professionnelle

8. Xavier, 7 ans et demi

Xavier tenant fermement la main de sa maman entre dans la maison qui accueille l'école de devoirs du quartier. Un accueillant, jeune, très grand se dirige aussitôt vers eux. Xavier le regarde attentivement pendant qu'il salue la maman. Aussitôt après l'A. se tourne vers l'enfant et s'accroupit à sa hauteur : « Comment t'appelles-tu ? ». X répond d'une toute petite voix.

L'A. les invite à le suivre dans une pièce très claire et à s'asseoir en désignant trois fauteuils qui semblent tout neufs et confortables. L'entretien commence avec quelques questions échangées entre l'A. et la maman. Assez rapidement, l'A. se tourne vers Xavier aussi chaque fois qu'il répond. Un moment, il s'adresse directement à l'enfant et lui demande ce qu'il pense de l'école ? Quels devoirs il trouve faciles ? Et aussi ceux qui le sont moins ? Il lui demande aussi ce qu'il aime comme jeux. Xavier explique en parlant d'une voix plus assurée. L'A. se montre intéressé : « ah, alors toi tu aimes les puzzles. Avec quels dessins ? Ah, et aussi le foot ? D'accord, d'accord en hochant la tête... ». Ensuite, il les invite à le suivre. Il montre les locaux et explique les activités. Il répond à chaque question. À cette heure il n'y a pas encore d'enfants.

La visite se termine. Rendez-vous est pris et confirmé auprès de Xavier :

- Alors comme ça, tu viendras mercredi ?
- Oui, répond l'enfant d'un ton convaincu. Il ajoute « maman elle travaille ! »
- Je comprends, dit l'A. avec un léger sourire.

Mercredi venu, Xavier va à l'école de devoirs. Accueilli par le même A. que la première fois, il racontera en rentrant chez lui « que Pol (c'est l'A.), il lui a dit qu'il se souvenait des puzzles et il en avait prévu pour lui aujourd'hui ! ». Xavier avait les yeux brillants en disant cela...

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

À première vue, on pourrait peut-être dire de Xavier qu'il se montre assez vite à l'aise et confiant. À huit ans, Xavier est capable d'adopter un comportement que chacun pourrait considérer comme « socialement adapté » : il répond, regarde, « se tient bien » sans manifestation excessive ni comportement perturbant. En y regardant de plus près, on note le ton de sa voix tout au début lorsque l'A. s'adresse à lui. Ne pourrait-il indiquer un certain trouble ? On relève aussi la façon dont l'A. va ensuite interagir avec Xavier. Après cette interaction directe, il adopte une position plus en retrait par rapport à Xavier. A-t-il remarqué la réaction de l'enfant ? Progressivement ensuite, il l'inclut dans l'échange en le regardant aussi lorsqu'il parle à la mère. Ce n'est qu'après qu'il s'adresse à nouveau de façon directe à l'enfant et l'invite à parler de lui-même à son tour. Il l'écoute avec intérêt et enfin l'associe à la décision de venir. Cette approche « en douceur » ne permet-elle pas à l'enfant d'occuper une place d'acteur respecté ?

La suite que l'A. a donné à l'échange avec l'enfant, cet accueil personnalisé qu'il lui a réservé pour son premier jour n'a-t-elle pas commencé à lui permettre de tisser un lien confiant ? Le dispositif d'accueil préalable, dont l'échange entre sa mère et l'A., y a-t-il contribué aussi ?

Sans ce professionnalisme, l'enfant aurait-il vécu de la même façon son entrée à l'école de devoirs ? On peut se poser toutes ces questions. Une chose est certaine même un « grand » de sept ans peut être pris d'une certaine anxiété le moment venu d'entrer seul dans un nouvel univers. Prendre en compte ce vécu lui permet de prendre une part active aux faits et événements qui le concernent.

Situation professionnelle

9. Sarah, 5 mois

« Sarah a 5 mois ; sa mère vient ce jour-là de reprendre son travail. La préparation à cette entrée en crèche a duré neuf jours. Il y a eu des moments un peu difficiles pour Sarah, sa mère et l'A. mais la confiance commence à s'établir et l'A. devient maintenant familière à Sarah.

C'est le soir, Sarah est couchée sur le dos, sur le tapis de sol. Son A. de référence est assise non loin d'elle et porte son regard alternativement sur les quelques enfants présents. C'est avec concentration que Sarah joue seule avec un foulard.

Des bruits de pas... Sarah tourne la tête, voit sa mère à distance, sourit. La mère se rapproche. Le regard attentif de Sarah va de sa mère au foulard qu'elle tient encore dans la main.

Petit à petit, la mère essaie d'entrer plus en relation avec sa fille, elle la prend dans ses bras. Sarah la regarde furtivement. La mère rapproche son visage de celui de sa fille. En réponse, celle-ci se raidit. Elle se concentre à nouveau sur son foulard.

La mère patiente puis l'emmène sur la table de change où elle discute en même temps avec son A. Le contact mère-fille est long à s'établir tant du fait de la dispersion de la mère que de l'évitement de l'enfant. Sarah paraît attentive aux voix des deux femmes qui s'entremêlent. Lorsque sa mère s'adresse de nouveau à elle, Sarah manifeste de la joie, lui tend enfin les bras et lui sourit. »²⁹

Situation professionnelle

10. Pauline, 2 ans

« Pauline arrive bien lovée dans les bras de sa mère, sa tête repose au creux de son épaule. Elle semble détendue. Toutes deux se dirigent vers le panneau sur lequel les enfants fixent leur photo. Debout sur la petite table attenante, Pauline accroche tout de suite sa photo ; elle tend ensuite les bras vers sa mère, qui la reprend. Pendant que maman reste debout à l'entrée de la pièce, Pauline regarde ce qui se passe tout autour d'elle. Elle sourit à une petite fille qui joue à cache-cache avec un petit garçon. Au bout d'un moment, sa mère s'installe à une petite table

où sont posés des jeux d'encastrement. Pauline, à califourchon sur ses genoux, entreprend aussitôt d'en réaliser un avec son aide. Quand, au bout d'un moment, une A. s'approche de la table, Pauline tend les bras vers elle ; sa mère se lève et se dirige tranquillement vers la porte. L'A. l'accompagne avec Pauline toujours dans les bras, qui fait de petits signes de la main à sa mère qui s'en va. Dès que la porte s'est refermée, elle descend des bras de l'A., attrape le petit sac à dos qui contient son doudou – qui n'est plus qu'un petit bout de la couverture de bébé du début. Sans le déplier, elle le serre tout contre elle, le repose dans la boîte à doudous et s'en va jouer avec les autres enfants. »³⁰

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Les séparations et retrouvailles quotidiennes sont-elles anodines ?

Pour un nourrisson comme Sarah qui ne mobilise pas encore « une représentation globale de sa mère, le travail psychique est considérable pour remettre ensemble les morceaux, désassemblés par le temps de la séparation de ce qui pour elle constitue sa mère : l'éclat de ses yeux, sa voix, son sourire, sa façon de la porter, etc. Le parent peut se sentir désarçonné ». ³¹

Pauline, elle, a d'autres ressources, capable de se représenter la situation, au moins par bribes, elle a pris des repères. L'y a-t-on aidée ? La mère en prenant le temps de suivre le rythme de la petite fille qui s'approprie par le placement de sa photo, puis un contact à distance avec les autres, par un jeu partagé avec sa maman... ? Le jardin d'enfants, certainement en aménageant un cadre et des supports comme la photo propice à des petits rituels d'arrivée, en rendant l'accès aisé à un espace que le parent peut partager avec l'enfant, en ménageant du temps aussi. Enfin par l'accompagnement de l'A., comme nous le donne à voir ce véritable « passage » fait en harmonie avec le parent et l'enfant. Tout cela contribue sans doute à ce que Pauline participe à sa façon à la séparation matinale plutôt que la subir.

²⁹ Document vidéo du CCPA ; voir à ce sujet Fleury, C., & Rottman, H (1987). Tentatives de repérage des signes de retrouvailles après la perte de la mère dans les huit premiers mois de la vie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 8-9, p. 386.

³⁰ Gane, H. (2001). Au jardin maternel, séparations et retrouvailles. *Enfances & Psy*, 13(1), 16-20.

³¹ Dethier, A., Fleury, C., Loutre-Du Pasquier, N. (2011). Compétences et pratiques pour un accueil de qualité. In *Accueillir le jeune enfant. Un cadre de référence pour les professionnels* (p. 175). Toulouse : Érès.

Situation professionnelle

11. Entendu...

« Après cette longue journée passée sans vous à la crèche ou chez sa nounou, vous espérez qu'il vous fasse fête et saute dans vos bras. Mais c'est à peine s'il vous voit... Toutes les jeunes mères ont vécu ça : la maman enthousiaste (et un peu coupable) retrouve son bébé après le travail : « Comment ça va, mon ange ? Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ? Tu as été sage ? » Mais bébé se renfrogne, regarde par terre, continue à jouer sans se lever ou, pire, se réfugie dans les jupons de sa nounou. Que se trame-t-il derrière ce petit drame ? »

Situation professionnelle

12. Henri, 2 ans

« Henri joue tranquillement avec la voiture qu'il vient de recevoir ; c'est alors que sa mère décide qu'il est temps de rentrer à la maison. Dès qu'elle s'approche de lui, Henri se met à pleurer et refuse de la suivre. Elle l'attrape par le bras en lui expliquant qu'elle ne peut pas rester plus longtemps. Henri résiste et sa mère contient mal sa colère. Elle lâche son fils, ses bras semblent lui tomber des épaules pour aussitôt après se raidir ; elle attrape de nouveau Henri et tente de lui mettre son manteau. Je m'approche d'eux : « C'est dur de partir ? Tu aurais peut-être voulu continuer à jouer encore, je peux aider ta maman à te préparer. ». La maman lâche Henri ; je le récupère en essayant tant bien que mal de le tenir. Puis, elle se ressaisit – elle semble dans un état d'émotion intense – et tente à nouveau d'enfiler le manteau. Henri veut s'échapper. « C'est aussi difficile pour maman ! » Je tiens Henri tandis que sa mère finit de boutonner son manteau, nous nous dirigeons ensuite vers la sortie, en lui donnant la main. « Merci », me dit-elle dans un souffle. » (Une A.) ³²

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

L'enfant retrouve-t-il ses parents avec pour seules manifestations celles de la réjouissance ? C'est loin d'être toujours le cas. Il n'est pas rare qu'il soit en proie à un tumulte intérieur fait d'émotions contradictoires... Car il est pris dans un double mouvement de séparations et de retrouvailles puisque, quand l'enfant se sépare des parents, il retrouve l'A. et inversement. Alors, dans ce moment de coexistence soudaine des liens d'attachement avec les uns et les autres, la réjouissance peut côtoyer un sentiment de déloyauté. La contrariété d'être interrompu dans son activité peut aussi prendre le pas sur la réjouissance, quand l'arrivée du parent n'a pas été anticipée...

Là aussi, le parent peut se sentir malheureux, voire éprouver un sentiment de persécution (il m'en veut...). Connaître ces manifestations, en donner le sens avec délicatesse aux parents peut être précieux et les aider à se détendre dans ce moment de transition parfois troublant.

³² Gane, H. (2001). Au jardin maternel, séparations et retrouvailles. *Enfances & Psy*, 13(1), 16-20.

Situation professionnelle

13. Victor dans la cour de l'école

Trois A. ont en charge un groupe d'enfants âgés entre 2 ans et demi et 12 ans. Les enfants sont sortis de leur classe depuis plus de 30 minutes. Après le chassé-croisé des parents et grands-parents qui attendaient les enfants à la grille à la sortie des cours, le bus a repris une quinzaine d'enfants. Il reste aujourd'hui 68 enfants.

Une des A. est à l'intérieur dans l'espace réservé aux plus jeunes (aujourd'hui ils sont 16). Après avoir déposé leur mallette et leur manteau, les enfants choisissent parmi différentes propositions (cake / fruits / tartines et de l'eau) préparées par les A. qui accompagnent et le moment de goûter des plus jeunes.

Une autre partie du groupe (18 enfants de 6 à 12 ans) a rejoint la deuxième A. qui organise un atelier « improvisation » dans la salle de gymnastique. Cet atelier s'organise jusqu'à 17h.

Une troisième A. surveille des jeux libres dans la cour de récréation. Les enfants jouent en petits groupes. Successivement, différents parents viennent rechercher leurs enfants. Victor (10 ans et demi) a aperçu sa mère au loin – il est 16h15 – et est allé se cacher dans un recoin de la cour (près du garage des vélos). La mère cherche son fils et demande à l'A. où il se trouve. Après la question posée par l'A., la mère confirme que l'enfant n'est pas inscrit à l'atelier « improvisation ». L'A. demande à un des copains de Victor s'il ne l'a pas vu. Il dit ne pas savoir. La mère et l'A. le cherchent en vain (aux toilettes, dans la salle où se trouve les plus jeunes). Entretemps, un autre parent arrive. Deux enfants repartent avec ce père. L'A. scanne leur nom pour la facturation. Victor est toujours bien caché... Il est maintenant 16h25. Après quelques temps, un enfant fait signe à l'A. et indique la cachette de l'enfant. L'A. invite fermement Victor à rejoindre sa mère. Cette dernière s'énerve : « Enfin, Victor, dépêche-toi, tu dois aller à ton entraînement de basket... ».

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Quelle peut être la dynamique de cette situation ? Plusieurs hypothèses peuvent être formulées. L'A. ne se sent peut-être pas complètement à l'aise dans la situation, elle qui ne sait pas où se trouve l'enfant dont elle a la responsabilité et qui de surcroît semble avoir du mal à se dégager de sollicitations nombreuses autour d'elle et à aller le chercher.

Pourquoi Victor s'est-il caché ? Là aussi des hypothèses : a-t-il envie de continuer à jouer avec ses copains ? Dix minutes à tenir dans sa cachette, c'est long... On pourrait aussi penser qu'il est peut-être dans une période plus tendue avec sa mère et cherche le rapport de force avec elle ou désire lui échapper.

Que peut ressentir la mère de Victor ? Probablement de l'irritation, voire plus, par rapport à son fils ? Par rapport à l'A. aussi dont elle ne perçoit guère ni l'efficacité ni, peut-être même, l'implication ? De l'inquiétude sans doute aussi après un moment : serait-il arrivé quelque chose à l'enfant ?

La garderie pourrait-elle anticiper ce genre de situation ? Faire en sorte que ce moment de retrouvailles soit plus serein et propice à des échanges entre parents, enfant et A., lesquelles seraient peut-être moins livrées à des questions sans réponses ? Ne serait-il pas judicieux que les groupes d'enfants sous la responsabilité d'un-e A. soient plus restreints ? L'organisation pourrait-elle concevoir la gestion des activités en prenant en compte l'accueil et les retrouvailles des enfants avec leurs familles ?

Situation professionnelle

14. Entendu...

« Dans notre centre de vacances on demande aux parents de veiller à ce que l'enfant emmène avec lui quelques objets auxquels il tient ainsi que des photos de ses proches (famille, copain, chien). »

« À la crèche, il y a eu beaucoup de discussions sur le « doudou ». Nous n'étions pas toutes d'accord : le laisser prendre n'importe quand ? Aussi longtemps que l'enfant le veut ? Ne le donner que pour aller dormir ? On a décidé de s'informer. »

Situation professionnelle

15. Gaël, 14 mois

Une A. à domicile raconte³³ :

Il y a quelques jours, j'ai eu une première visite de Gaël (14 mois) et de ses parents. Nous avons découvert ensemble les pièces où l'accueil se ferait principalement. Alors que nous discutons depuis quelques minutes, Gaël s'est approché de la cabane aux trésors (petit coin dans mon living, derrière le grand fauteuil) et s'est mis à jouer... Puis, nous sommes allés voir la chambre : j'ai montré à toute la famille le lit où Gaël se reposera. J'en ai profité pour demander aux parents comment on pourrait personnaliser cet espace. Ils ont proposé d'amener des photos de la famille, surtout de Julie, la grande sœur... Pendant toute la durée de la visite, j'ai remarqué que la tortue de Gaël ne l'avait pas quittée, il l'avait même déposée sur ses genoux quand il jouait dans la cabane aux trésors... Les parents de Gaël m'ont dit à quel point Tinou (la tortue) comptait pour lui : « Il la suce, la traîne et ne va nulle part sans elle ». Comme ils craignaient de perdre Tinou, les parents m'ont proposé d'acheter une tortue semblable qui restera chez moi. Pour moi, il était important d'expliquer aux parents que « trouver chez moi une tortue froide, qui n'est pas Tinou, qui a passé la nuit ici, qui n'a pas les odeurs de la maison et qui ne fait pas le chemin, ce n'est pas pareil ». C'était gagné, Tinou venait aussi chez moi !

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Quel est le sens d'emporter ces objets et photos au centre de vacances ? Cela changera-t-il quelque chose au fait d'être séparé ? À ce qu'éprouve l'enfant ? Ces objets familiers, ces photos sont des liens avec la maison, comme des repères pour aborder l'inconnu. Et une occasion d'en parler avec l'animateur, les nouveaux copains du séjour. Autant de moyens de soutenir le processus interne de sécurisation que l'enfant apprend à développer en lui-même.

Le « doudou » du bébé en est-il le précurseur ? Nous savons que le tout petit ne chemine que très lentement de son monde subjectif intérieur vers un monde objectif extérieur. Le bébé expérimente alors une sorte d'espace intermédiaire (transitionnel, dira Winnicott) grâce au lien avec sa mère et son père. Dans le même temps apparaît cet objet dont le bébé s'empare, qu'il suçote, qu'il manipule, qu'il bouscule, qu'il garde précieusement tout contre lui. Trace de cette expérience du lien parental, on pourrait dire que cet objet (transitionnel !) investi par le tout jeune enfant soutient son expérience progressive d'une coexistence rassurante entre la séparation quotidienne et le maintien du lien au parent.

³³ Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira L., & Petit, P., (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité. À la rencontre des familles (partie 1)*. Bruxelles : ONE, p. 28.

ENJEUX

Prendre en compte les effets de la séparation, quel que soit l'âge de l'enfant et quel que soit le lieu qui l'accueille, et veiller à tisser des liens sécures : le besoin de continuité affective.

« L'enfant grandit par la relation avec des adultes signifiants. Les liens fondateurs se tissent avec ses parents. Une séparation de l'enfant avec ses parents ne pourra être bien vécue que si ce lien primaire est préservé et que de nouveaux liens se nouent avec la personne qui va prendre soin de lui et assurer le « relais relationnel ». »³⁴ Le tissage d'un lien avec un adulte qui s'attache à bien connaître l'enfant, à apporter des réponses attentionnées et adéquates à ce qu'il vit, à ce dont il a besoin est essentiel. Étranger d'abord, cet adulte qui se montre bienveillant devient un adulte signifiant et générateur de sécurité psychique pour l'enfant. On parle de « lien sécure ». L'établissement et l'entretien de ce lien stable entre l'enfant et l'adulte référent se font dans tous les moments de la vie quotidienne.

Se lier pour pouvoir se séparer...

Une continuité entre la famille et le lieu d'accueil contribue aussi à la sécurité affective de l'enfant. Elle se joue, on le verra³⁵, dans le temps consacré à la familiarisation en présence de la mère, du père, voire aussi d'un grand-parent ou de la fratrie à l'occasion. Elle se joue aussi dans l'expérience d'un dialogue quotidien et d'une relation de confiance entre parents et accueillant-e-s, y compris lorsqu'ils ont des pratiques et des points de vue différents.

La continuité « affective » demande à être réfléchie et aménagée par les professionnel-e-s en prenant bien en compte les **effets de la séparation**. Outre une formation en profondeur, les A. ont aussi à faire un cheminement individuel pour prendre conscience de la résistance qu'ils/elles peuvent avoir parfois face aux effets de la séparation. Sous peine de la banaliser, voire de la nier.

Et qu'en est-il des plus grands ? La compréhension de la réalité sur un mode rationnel à partir de la septième année permet à l'enfant d'être mieux en phase avec la réalité. Il y va d'un développement à la fois cognitif et affectif. L'enfant peut quitter le monde de ses croyances pour soumettre sa réflexion à une critique de plus en plus réaliste. Il se montre aussi capable d'un meilleur contrôle de ses affects et de son impulsivité, voire

d'un certain recul sur lui-même. Le développement des fonctions du Moi le rend ainsi de plus en plus apte à gérer des situations nouvelles et le « danger » potentiel qu'elles pourraient comporter. Si les relations qu'il a nouées avec sa famille et avec les personnes significatives qui l'ont entouré ont été suffisamment bonnes, il a pu intégrer ces liens porteurs de confiance en soi. Pour autant, il ne faut pas sous-estimer ce que peut représenter l'entrée dans un monde inconnu, de surcroît en l'absence de ses parents. On connaît le retentissement des transitions entre niveaux d'enseignement et celui des changements d'établissement scolaire tant sur les comportements et les émotions des élèves que sur leurs résultats. Et d'ailleurs, chacun d'entre nous, adulte, n'a-t-il pas, à l'occasion, été saisi d'une certaine anxiété à affronter seul-e une situation inconnue ou nouvelle ?

Les enfants ont à cœur, parfois de façon hypertrophiée, de montrer le courage qu'ils supposent que les adultes attendent d'eux. Mais ne nous y trompons pas, même devenus « grands », leur courage ou une apparente indifférence cachent, parfois mal, leurs inquiétudes.

Quel que soit l'âge des enfants et quel que soit le lieu d'accueil concerné, il revient donc aux professionnel-e-s de prévoir un **dispositif de familiarisation** et de le mettre en place en collaboration avec les familles, dispositif qui permette d'accueillir individuellement chaque enfant, dans un nouveau lieu, ou de le préparer à une nouvelle expérience. Ce dispositif lui donnera l'occasion de se familiariser progressivement aux lieux et activités **en présence de ses parents** (éventuellement par le biais virtuel d'un petit film, de témoignages d'autres enfants, etc. pour les plus grands). Cette réassurance discrète et anticipative sera plus efficace que les interventions de l'adulte quand l'enfant sera pris dans un flot d'anxiété. Elle peut apporter à tous un plus dans la « préparation » en famille la veille de nouvelles expériences.

Enfin, la séparation s'actualise aussi au moment des passages quotidiens : le matin à l'arrivée comme le soir au départ de l'enfant. Ces moments sont parfois délicats et toujours importants. Ils demandent à être soigneusement réfléchis et organisés. Un cadre espace-temps doit donner les moyens d'une transition qui s'accomplit au rythme de l'enfant, avec la participation du parent et l'accompagnement par un-e A. suffisamment disponible.

Une continuité affective se joue là aussi.

³⁴ Pirard, F. (2017). Rencontrer les besoins des jeunes enfants en collectivité, pas une option, mais un défi ! Conférence plénière sur invitation au colloque « À la rencontre des besoins du bébé et du jeune enfant en milieu d'accueil. Quelques pistes de réponses », organisé par la crèche communale d'Herstal, Herstal, 11 mars 2017. <http://hdl.handle.net/2268/209445>

³⁵ Voir deuxième partie « du côté des parents », pp 123-141.

Situation professionnelle

16. Entendu...

« Le travail avec les bébés demande d'être souple psychiquement, car on s'adapte à plusieurs enfants/familles en même temps. Cela implique de se souvenir de petits détails qui ont de l'importance pour le bébé sur les « comment faire avec lui pour le sécuriser ». Il ne faut pas hésiter à prendre des notes pendant l'adaptation. Alors, quand j'entends ce que disent certaines collègues aux parents : « Ma collègue fait comme ça mais moi, je suis pas à l'aise avec ça donc je fais comme ceci », j'ai envie de leur dire « Qui a fait le plus d'effort pour accepter ce changement ? ». Il est important que les accueillantes soient à l'aise mais, concernant l'enfant, comment estimons-nous son confort ? »³⁶

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Une question centrale : qui s'adapte à qui ? L'enfant à l'A. et la crèche ou les professionnel-le-s et la crèche à l'enfant ?

Situation professionnelle

17. La chambre

Une encadrante de crèche raconte :

« Chez les grands, on continue comme avant, quand ils étaient plus petits : quand ils ont faim, on leur donne à manger. Pour aller dormir, quand ils ont sommeil, on les couche, sinon, non. Parce que respecter le rythme de l'enfant c'est respecter l'enfant. Et ça lui permet de prendre conscience de ses besoins. D'ailleurs chez nous, il n'y a pas d'heure de sieste. Bien sûr ils sont plus nombreux à aller au lit après leur repas. Mais comme ils n'ont pas fini de manger au même moment, finalement, ça étale les siestes. Et d'autres y vont franchement plus tard. Quand ils le demandent. Ou parfois on leur propose si on identifie des signes manifestes de fatigue. On s'est beaucoup battues pour avoir une chambre quand on a agrandi la crèche. L'architecte voulait fusionner en un seul espace. Il disait qu'ainsi la salle d'activité serait plus grande. On a dit qu'alors on serait obligée de leur faire faire la sieste tous ensemble au même moment. Ça ne l'a pas bouleversé, l'architecte ! Alors nous avons expliqué que cela n'avait pas de sens de demander à un enfant qui n'a pas sommeil du tout d'aller au lit et de se taire au milieu de tous ses petits camarades de jeux ! S'il y va parce qu'il a conscience d'avoir sommeil et qu'il nous le fait savoir, ça c'est intéressant pour lui. C'est là que commence son autonomie, quand il prend conscience de ce dont LUI a besoin : il peut alors le dire, c'est-à-dire agir. Quand on a mis ce système en place, la différence s'est faite sentir très vite : ils étaient plus calmes, moins nerveux, plus sécurisés sans doute car on tenait compte de chacun.

Alors, c'est vrai, la salle de jeu est plus petite. Mais elle a été bien aménagée et on sort beaucoup dans le jardin. »

Situation professionnelle

18. Un accueil matinal, avant l'école

L'accueil extrascolaire ouvre très tôt, dès 7 h, pour permettre aux parents qui travaillent loin de déposer leur enfant à temps. C'est vrai que certains enfants qui arrivent dès 7 h du matin restent jusqu'à 19 h le soir.

Beaucoup d'enfants arrivent ici sans avoir déjeuné, avec leur petit déjeuner dans leur sac. Nous, on prévoit aussi une tartine au cas où (...). Certains enfants sont à peine sortis de leur lit et tellement fatigués qu'ils n'arrivent pas à manger. On dirait qu'ils sont bloqués, que leurs batteries ne sont pas encore rechargées... Le maître mot, de toute façon, est « prendre son temps ». Entre le moment où ils arrivent à la garderie et le moment de l'école, il y a le temps... On a deux heures devant nous...

On s'arrange, Karine et moi, pour que l'une se rende disponible pour les enfants qui arrivent et leurs parents, l'autre pour les enfants qui sont déjà arrivés. Après un câlin pour certains, après s'être un peu étendus sur les coussins pour d'autres, après s'être assis dans un coin avec son doudou pour d'autres encore, même les plus grands, l'appétit est souvent revenu ! C'est important pour nous d'être complètement disponibles pour des enfants qui ne sont pas vraiment éveillés, qui peuvent venir dans les bras, demander à s'asseoir dans le coin « lecture » ou tout simplement ne rien faire...

On échange souvent pour que notre accueil soit le plus adapté possible : pour nous, cela se manifeste dans les petits gestes, ce à quoi on a pensé pour chacun. Les enfants doivent se sentir accueillis, entourés, respectés dans leurs besoins. Si ces conditions ne sont pas assurées, c'est préjudiciable à leur journée scolaire.

Les aménagements de la garderie doivent être pensés pour que l'accueil soit chaleureux, progressif, pas trop bruyant et que les enfants ne se sentent pas mal à l'aise... Une fois qu'ils ont embrassé leur parent, fait un signe d'au revoir, certains enfants suivent le départ de leur parent jusqu'au petit mur (la limite que l'on a fixée), ils envoient des bisous... J'ai remarqué que plusieurs enfants parlent alors même que le parent est déjà remonté dans la voiture (« Oui, alors, ce soir, tu viens me chercher à l'école, je reste pas à la garderie... »), comme pour intégrer le message que son papa vient de lui donner... On remarque que ces enfants disent ce qu'ils avaient à dire, puis se réinvestissent et reviennent dans l'activité »³⁷

Témoignage de deux accueillantes extrascolaires

³⁶ D'après Frédéric Groux (2016). La rencontre avec un bel inconnu. <https://lesprosdela petiteenfance.fr>

³⁷ Camus, P., & Marchal, L. (coord.). (2007). Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité. Bruxelles : ONE., livret V, pages 41-42. Vidéo « autour de l'école », CEMEA, France.

19. Entendu...

« Bonjour Bonhomme ! » « Je ne suis pas un bonhomme, je suis Adrien. » Adrien, 2 ans et 2 mois n'aime pas qu'on le définisse. Depuis quelques jours, il revendique son prénom. Quand pour jouer, j'approche son assiette en lui disant: «Monsieur est servi», il répond : « Je ne suis pas monsieur, je suis Adrien ». »

« Avril. Il fait beau. Nicole, l'A. propose aux enfants d'aller dans le jardin. Avant de sortir, elle aide les enfants à mettre leurs bottes et leur manteau. Dimitri (24 mois) joue avec un garage et des autos. Il est très absorbé et ne semble pas intéressé par la proposition de sortir maintenant. Nicole lui dit : « Dimitri, si tu veux sortir tout à l'heure, voici tes bottes et ton manteau. Je viendrai t'aider à t'habiller ». »

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Qu'ont en commun ces situations ? Elles jettent un éclairage sur l'individualisation des pratiques des A. avec les enfants. Adrien existe. Il affirme son identité, son individualité, sa vie à lui en exprimant ce qu'il veut et ne veut pas, ce qu'il ressent, ce qu'il vit. « Individualiser l'accueil des enfants est indispensable pour que s'établisse un lien significatif avec chacun d'eux. Cela signifie qu'il faut veiller à donner une place au sujet et non le fondre dans le groupe, qu'il faut concilier, dans tous les lieux d'accueil, la gestion d'un groupe (dynamique au sein du groupe, organisation voire animation des différentes activités...) avec un accompagnement individualisé de chaque enfant dans le groupe »³⁸.

Individualiser l'accueil c'est donc aussi s'accorder autant que possible au besoin de l'enfant lorsque celui-ci l'éprouve plutôt que de soumettre l'enfant à un système répondant d'abord à des préoccupations d'organisation du travail de l'adulte.

ENJEUX

Soutenir le processus d'individuation et de construction identitaire : le besoin de « continuité subjective ».

D'un point de vue développemental, une spécificité majeure de l'enfance réside dans le fait que c'est une période déterminante pour la construction psychique de l'individu. Cette construction psychique est d'abord identitaire.

Au départ, l'expérience répétée par le bébé d'un adulte en **synchronie et en empathie** avec lui, d'un adulte qui décode, s'ajuste et répond à ses besoins, ouvre à une première structuration psychique. L'expérience « d'accordage »³⁹, nourrit chez l'enfant un « sentiment de continuité d'être »⁴⁰ : il se sent respecté, il expérimente aussi sa capacité à (inter)agir (avec) sur autrui et nourrit ainsi son sentiment de compétence propre⁴¹.

Ce sentiment d'une continuité d'être est à la base du processus d'individuation : « C'est dans le lien avec autrui, avec un autre psychisme qui l'accueille, met en forme ses émotions que l'enfant se « subjective » peu à peu, accède à la conscience de soi comme personne distincte, se saisit lui-même. »⁴².

Lorsqu'il est séparé de sa famille, le petit enfant est fragilisé dans sa continuité interne, encore en cours de construction et étroitement tributaire de ses liens avec ses proches. « Il faut un long travail psychique pour que l'enfant puisse retrouver au-dedans de lui la continuité du lien avec sa mère, lui assurant la continuité d'une présence sur laquelle s'étaye son sentiment d'identité »⁴³.

Les moments de transition qui confrontent l'enfant à des contextes, des pratiques, des groupes de vie et des adultes différents sont (trop) nombreux dans l'accueil : changements de groupe d'âge, de sections, d'ateliers, regroupements de différents groupes de vie en début et en fin de journée à la crèche, dans la maison de quartier quand l'école de devoirs ferme ses portes, etc., arrivées et départs quotidiens, temps de midi, garderie après l'école, etc. Le besoin de continuité de l'enfant appelle, d'une part, à stabiliser l'accueil et, d'autre part, à renforcer la reconnaissance de l'enfant comme sujet, unique dans sa continuité au travers de ce contexte changeant. « Plus l'enfant est petit, plus la mise en œuvre d'un accueil singularisé constitue une prévention des effets de coupure et de troubles éventuels de la séparation précoce. » (...) « Cela exige de le reconnaître comme unique et suppose bien sûr de personnaliser aussi la relation avec ses parents. Pour cela, les professionnel-le-s doivent avoir une marge d'ajustement à l'enfant et de personnalisation de leur travail, dans le cadre défini par le projet du service ou de la structure »⁴⁴. Personnaliser l'accueil de chaque enfant s'inscrit dans le prolongement du processus d'individuation. Celui-ci ne s'arrête pas à l'âge de 3 ans : conscience de soi, image de soi et confiance en soi se construisent durant toute la tranche d'âge qui nous occupe ici (0-12 ans). Agir en accordage avec les besoins et l'expression de l'enfant, établir des liens entre ses expériences de vie diverses, reconnaître ses goûts et ses particularités, les nommer et les prendre en compte contribuent à son élaboration du « self » et à son sentiment de sécurité intérieure.

³⁸ Pirard, F. (2017). Rencontrer les besoins des jeunes enfants en collectivité, pas une option, mais un défi ! Conférence plénière sur invitation au colloque « À la rencontre des besoins du bébé et du jeune enfant en milieu d'accueil. Quelques pistes de réponses », organisé par la crèche communale d'Herstal, Herstal, 11 mars 2017. <http://hdl.handle.net/2268/209445>

³⁹ Le terme accordage peut être pris dans un sens commun ; mais il se réfère aussi à « l'accordage affectif » tel que Daniel Stern (1989) l'a décrit.

⁴⁰ Expression empruntée à D. W. Winnicott (1969).

⁴¹ Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/185594> p. 47

⁴² D'après Mauvais, P. (2010). *La continuité dans la relation*. Intervention à Marche-en-Famenne. Notes

⁴³ Jardine, M., 1992, pp. 12-13.

⁴⁴ Giampino, S. (2016). Développement du jeune enfant. *Modes d'accueil, formation des professionnels*. Rapport remis à la Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, p. 90.

Situation professionnelle

20. Yaya

« Yaya refusait de dormir : il hurlait dès qu'on le mettait au lit. Même la présence de Jacqueline, «son» A. ne suffisait pas à le rassurer...

Après deux jours d'essais infructueux, nous avons invité la maman à réfléchir avec nous... Elle nous a dit qu'à la maison Yaya était toujours porté sur le dos et «c'est bercé qu'il s'endort».

Il nous semblait difficile d'adopter les habitudes de la maman. Nous tenons en effet à respecter et garder les spécificités des rôles de chacun. De plus, individualiser de cette manière et adopter ses rituels exige des puéricultrices beaucoup de temps avec un risque d'être «monopolisées» au détriment des autres bébés. Toutefois, pour aider ce bébé, il a été décidé de commun accord de tenter l'expérience du portage pendant quelques temps.

La maman a apporté un grand tissu de la maison. Très vite, le bébé a manifesté des signes d'apaisement et a pu s'endormir parfois à peine posé sur le dos de l'A. Il était ensuite déposé doucement dans son lit avec le tissu, imprégné des odeurs rassurantes de sa maman et de sa maison. Au bout de quelques semaines, il était tout à fait habitué à son lit et s'y endormait sans plus aucun problème. »

Témoignage d'une responsable de crèche⁴⁵

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

N'est-ce pas une démonstration du besoin de continuité d'environnement et de l'extrême sensibilité du petit qui perd parfois ses repères, ceux qu'il a élaborés par tous ses sens ? Une démonstration aussi du professionnalisme de l'A. à l'écoute de l'enfant et de son parent.

Situation professionnelle

21. Entendu...

« Les deux premières séances de la familiarisation se font dans un petit local confortable où nous recevons les parents. Cela permet un premier contact libre de toute préoccupation autre que la rencontre de la famille et de l'enfant. Ensuite, toute la familiarisation se déroulera dans les lieux où l'enfant sera accueilli. Mais surtout, nous nous organisons pour que ce soit toujours la même personne qui accompagne les parents et l'enfant, celle qui aura plus particulièrement en charge cet enfant, qui sera son A. de référence »

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Le souci de donner des repères à l'enfant pour l'aider à se familiariser avec l'inconnu donne tout son sens à la durée de la familiarisation. Quel est le repère majeur pour un petit enfant, si ce n'est l'adulte ? Encore faut-il que ce soit le même qui l'accompagne lui et sa famille dans cette période où les uns et les autres se découvrent, se rassurent. Pas n'importe quel A. : celui/celle qui va ensuite prioritairement prendre l'enfant en charge. Car si le petit enfant passe de bras en bras, de visage en visage, comment peut-il instaurer un lien significatif avec l'A. ? Pour l'A. aussi, difficile d'avoir des réactions ajustées finement à ce que vit un enfant qu'elle connaît à peine si elle s'en occupe de façon tout à fait intermittente ? Enfin, comment se fait la communication avec les parents s'il y a un turn-over d'A. autour de l'enfant ? Que se passe-t-il alors au moment si important des arrivées et des départs ? On veillera cependant à associer l'(es)autre(s) A. qui s'occupera(ont) aussi de l'enfant par la suite, le(s) « A. relais ».

⁴⁵ Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité. À la rencontre des familles (partie 1)*. Bruxelles : ONE, p. 23.

Situation professionnelle

22. Fin de journée de Zoé, 18 mois

Il est 17 h, les enfants sont beaucoup moins nombreux dans la section des moyens. Deux A. sont attachées à la section, chacune est référente de la moitié du groupe. Elles ont une connaissance très précise des enfants qu'elles ont en charge. Cela leur permet de bien décoder et d'anticiper pour chacun. Zoé a 18 mois, elle est très active et, découverte toute récente, elle adore grimper et descendre les « matelas » en escalier qui se trouvent dans le module de motricité. L'A. s'approche, s'accroupit près de Zoé et lui parle : « *on va aller dans la salle en bas Zoé, bientôt papa va venir, hein ?* ». En réalité pas tout de suite mais dans cette structure, il a été décidé de regrouper les enfants à partir de 17 h dans un grand local. (L'économie de personnel est destinée à dégager des heures pour les réunions). Zoé ne bronche pas. L'A. se relève et va chercher le vêtement de Zoé, qui se dirige aussitôt à quatre pattes vers le module. L'A. revient et après quelques incitations d'une voix calme, lui tend les bras et l'habille puis l'emmène avec les deux autres enfants de son groupe qui sont encore là. Elle les conduit au local de regroupement, les emmène vers le tapis de jeux et leur dit au revoir, remet un carnet à sa collègue au passage et s'en va.

Zoé reste d'abord immobile là où elle a été déposée. Puis elle se met à geindre à voix basse, fait trois petits déplacements, essaye de se redresser mais n'y parvient pas, s'empare d'une maison à formes avec laquelle elle "jouotte" sans grand intérêt semble-t-il, s'interrompant très souvent pour lever les yeux vers la fenêtre. Le temps passe et Zoé grogne de plus en plus, au point qu'elle se met à pleurer. L'A. présente, qui a un bébé sur les bras, vient près d'elle, dit quelques mots, lui donne un jouet et ajoute « *il va bientôt venir papa, tu sais* ». La petite s'apaise mais se remet à geindre à mi-voix. Arrive le papa. « Alors, Zoé, me voilà... » en approchant. Elle lève la tête, le reconnaît, ses yeux s'illuminent puis d'un coup sec, elle détourne la tête, empoigne un jouet et le jette d'un geste vif en grognant. Le papa semble un peu dépité. Il s'accroupit, et parle à voix basse. Zoé, se détend. Au bout d'un moment, elle se redresse d'un coup et lui tend les bras de façon très décidée. Et hop, le papa la soulève. Grand sourire, cette fois.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

La question se pose : ce système de regroupement contribue-t-il à la qualité de l'accueil ? Les enfants y côtoyant des autres d'âges différents, cela contribue-t-il à leur socialisation ? Est-ce bien pertinent pour un enfant de l'âge de Zoé ? N'a-t-on pas ajouté une transition à une autre, une séparation à une autre ? D'avec son lieu de vie, d'avec l'A. qui l'a accompagnée tout l'après-midi, l'a mise au lit, a fait son lever, lui a donné son goûter, raconté une histoire... ?

Et la grimpe et descente sur les tapis du module ne manquait-elle pas à Zoé, trop petite pour le dire à l'A. ? La discrétion des plaintes de Zoé explique sans doute leur durée avant que l'A., bien occupée sans doute, ne soit alertée. Quand elle est venue, elle s'est montrée tout à fait attentionnée. Mais était-elle au courant de la passion du moment de Zoé pour le module ? Elle a mis le malaise sur le compte de l'attente du parent...

Assurer des repères pour l'enfant, en particulier dans les phases de transition c'est assurer la continuité des espaces, des personnes. On ne peut s'empêcher de s'interroger sur l'effet de ces discontinuités, sur la qualité des retrouvailles avec le papa...

L'étalement des heures d'ouverture ne permet pas à chaque A. d'être présente à l'arrivée et au départ des enfants dont elle est référente. Il y a là un problème structurel de financement des institutions qui compromet la qualité de l'accueil attendue et nécessite le choix concerté en équipe de mesures qui garantissent un maximum de continuité pour l'enfant.

Situation professionnelle

23. Rudy

Avec la maman de Rudy, c'est tous les jours le passage de bras en bras et l'au revoir à la fenêtre. Le papa de Camille, quant à lui, dépose son fils sur le tapis de jeux, reste à ses côtés un moment avant d'échanger avec l'accueillante... Les rituels sont variés, mais le départ est toujours marqué...⁴⁶

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Chaque enfant possède des habitudes et a souvent besoin d'un rituel qui lui rende la séparation plus facile (ou les retrouvailles !). Ne peut-on aussi imaginer de laisser le choix à l'enfant d'adopter ses propres rituels... ? Pour l'un, cela pourra être, par exemple, de garder « encore un peu » son manteau le temps de reprendre contact avec le lieu d'accueil, pour l'autre ce sera de rester dans le coin doux, assis quelques minutes avant de démarrer pour quelque exploration ou jeu avec ses petits camarades ?

Situation professionnelle

24. Changement d'organisation interne

Dans une maison communale d'accueil de l'enfance, le nombre d'enfants est devenu plus important. Et l'équipe éducative a choisi de scinder le groupe en deux groupes de vie. Les A. invitent les parents à une réunion pour expliquer leur nouveau fonctionnement. Les locaux actuels seront réaménagés pour être adaptés principalement aux enfants de moins de 18 mois, les plus grands disposeront d'une nouvelle aile aménagée pour eux. Afin de favoriser la continuité, une A. accompagnera le petit groupe des aînés lorsqu'ils changeront de groupe de vie. Pendant quelques semaines, à certains moments de la journée, les enfants iront, accompagnés de cette A., jouer dans les nouveaux locaux. Lorsque le changement se fera définitivement, ils participeront au déménagement et emporteront avec eux le contenu de leur casier personnel et quelques jeux familiers.⁴⁷

Situation professionnelle

25. Petits pas vers l'école

Depuis 2011, la ville de Sevran, située en France, a décidé d'expérimenter sur ses fonds propres un dispositif visant à faciliter l'entrée des petits à l'école maternelle. Les écoles concernées sont volontaires et situées en zone prioritaire. Le dispositif est proposé aux familles au moment de l'inscription en classe d'accueil. Les familles sont libres d'y participer ou non. Huit séances de familiarisation (entre début mai et fin juin) sont alors organisées avec des groupes de cinq à six enfants accompagnés de leurs parents. Les séances sont encadrées conjointement par un-e professionnel-le petite enfance (éducateur/trice de jeunes enfants) et un-e professionnel-le de l'école (direction et/ou enseignant-e) afin de prendre globalement en compte les différentes dimensions en jeu, à savoir celles de la séparation vs continuité ainsi que celles de la scolarisation des jeunes enfants. Ces séances se déroulent d'abord dans les locaux de l'équipement petite enfance et ensuite dans ceux de l'école maternelle et se terminent par deux matinées dans la classe de petite section toujours avec la présence des parents. Les A. travaillant en classe d'accueil sont associées dès le début du dispositif. Une possibilité de prolongation du dispositif est proposée par le Club des Tout P'tits pendant l'été pour les familles qui le souhaitent (centre de loisirs spécifiques aux enfants de 2/3 ans). Des séances de sensibilisation/formation au développement psychoaffectif de l'enfant de 2/4 ans et ses incidences, à la prise en compte de sa singularité d'enfant qui devient élève au sein d'un collectif sont aussi organisées pour les enseignants qui le souhaitent. Une évaluation de ce dispositif a permis de mettre en évidence plusieurs éléments : cet espace de parole ouvert aux parents a permis de construire un lien durable avec les équipes enseignantes ; une évolution des représentations des parents sur l'idée qu'ils se font de l'école maternelle, de son fonctionnement, de ses enjeux ; une évolution des représentations des éducatrices de jeunes enfants sur l'idée qu'elles se font des missions des enseignants et des exigences scolaires ; et une évolution des représentations des enseignants sur la manière de prendre en compte les besoins et les capacités de l'enfant dans sa globalité en structure petite enfance.

⁴⁶ Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité. À la rencontre des familles (partie 1)*. Bruxelles : ONE, p. 38.

⁴⁷ Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité. À la rencontre des enfants (partie 2)*. Bruxelles : ONE, p. 21.

ENJEUX

Aménager des repères stables quant aux personnes, au temps et à l'espace : besoin de continuité contextuelle.

La sécurité née du repérage des contextes familiaux commence très tôt. « Ce qui est bien connu est sécurisant pour un petit enfant : ce qui est stable ne change pas, ce qu'il peut reconnaître comme «ça a toujours été», dans son corps, son environnement affectif et matériel, sa mémoire sensorielle, ses positions motrices... Les adultes sont aussi sensibles à ce «familier», mais leur capacité en particulier de représentation, d'expression par le langage, de situation dans le temps, de « voyage dans le temps » leur permettent d'être moins vulnérables »⁴⁸.

La continuité au quotidien dans un lieu d'accueil se met en place de plusieurs façons, dont notamment : une stabilité et un nombre limité d'A. s'occupant de l'enfant, une organisation permettant la concentration de l'enfant sur son activité et sa poursuite à son rythme propre, des règles de vie communes à tou-te-s les A., une certaine régularité donnant des repères dans le déroulement de la journée, une attention permettant à l'A. de percevoir de façon pertinente ce que vit l'enfant et de lui répondre de façon ajustée dans le meilleur délai. Cette continuité facilite la perception du réel, son ordonnance, est la source de la sécurité de base de l'enfant mais aussi le préalable à la possibilité de se séparer sans difficulté trop importante⁴⁹.

Or, le fonctionnement d'un lieu d'accueil peut conduire à de nombreuses discontinuités et ruptures qui insécurisent les enfants. « Ces discontinuités, effectives ou potentielles, sont souvent sous-estimées, voire non reconnues, et alors les professionnel-le-s ne développent pas la vigilance nécessaire pour en réduire le nombre. Il peut s'agir, simplement, des allées et venues des uns et des autres et des multiples interventions auprès des enfants sans nécessité véritable. Ce peut être aussi la «porosité» des espaces et la protection insuffisante de la tranquillité des groupes d'enfants, ou encore la parcellisation des temps de soins individualisés, les fluctuations affectant leur ordre de succession, l'instabilité du déroulement de la journée ou celle des règles de vie de groupe, l'hétérogénéité des attitudes des adultes. » Ces phénomènes s'amplifient et leur impact est souvent méconnu lorsqu'un lieu d'accueil tend à être « principalement régi par l'arbitraire des adultes et les impératifs de leur commodité immédiate ». La continuité attendue ne peut donc être que « l'aboutissement d'un travail d'équipe approfondi et d'une détermination commune »⁵⁰.

Le souci d'apporter à l'enfant la continuité dont il a besoin se traduit aussi par l'aménagement de dispositifs de transition : la familiarisation⁵¹ à l'intégration dans un nouveau lieu d'accueil ainsi que les moments d'arrivée et de départ quotidiens. La fin de fréquentation d'un lieu d'accueil est aussi un moment sensible. Elle peut constituer un véritable « passage », comme celui de la crèche à l'école maternelle, passage qui gagne, lui aussi, à être réfléchi et aménagé pour que l'enfant l'emprunte dans un climat de sécurité et de confiance.

⁴⁸ Dethier, Fleury, Loutre-Du Pasquier, 2011, p. 177.

⁴⁹ Mauvais, P., 2010, op. cit.

⁵⁰ D'après Mauvais, P. (2003). Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité. Devenir, 15, 282.

⁵¹ Voir pages 90 et 91.

DEUXIÈME PARTIE

DU CÔTÉ DU PARENT... CONFIANCE RÉCIPROQUE ET COÉDUCATION

Situation professionnelle

1. La maman de Sophie

« Moi, lorsque j'étais enceinte, je ne voulais pas encore penser à après. Je voulais ma fille. Je voulais être avec elle. Chaque chose en son temps : je n'allais pas penser à la donner alors que je ne l'avais pas encore. Mais on m'a tellement dit qu'après je n'aurais pas de place que j'y suis allée : ça n'a pas été facile. Maintenant, je ne le regrette pas. Quand la directrice m'a dit que je pourrais rester avec mon bébé, qu'il aurait besoin de moi, j'ai été soulagée. Mon mari est venu voir la crèche. On a parlé de Sophie, c'était super. Je trouvais que c'était trop tôt, c'était comme s'il fallait penser au désagréable. Mais il faudrait le dire aux mamans, on se trompe. »

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Que peuvent éprouver des parents à la perspective de se séparer de leur jeune enfant, de les confier à d'autres de longs moments, parfois plus de huit heures par jour alors que leur envie est grande de vivre auprès près d'eux ? Ou lorsqu'ils sont confrontés à la crainte qu'ils ne soient pas suffisamment bien traités ? Et que vivent ces mères ou ces pères à qui, quelques temps après la naissance de leur enfant, le travail et la vie sociale manquent ? La séparation leur en est-elle plus aisée d'office ? Enfin, celle/celui qui, bien que ne travaillant pas, souhaite qu'on accueille son enfant afin qu'il/elle puisse ne pas être jour après jour, toute la journée seul-e en face à face avec lui ? Quel regard leur réserve la société ?

⁵² D'après Jardine, 1992, p. 41.

Situation professionnelle

2. Entendu ...

« J'ai déjà confié l'ainé, je connais l'accueillante, j'ai confiance, pas besoin de refaire une familiarisation. »
« C'est un bébé, il ne comprend pas encore. Il va s'adapter facilement chez vous, j'en suis certaine. »
« Quand j'ai repris le travail, je pensais à lui tout le temps. J'imaginais que j'allais le rechercher, je ne pouvais pas m'en empêcher. C'était dur... Ça a duré un certain temps... »

Situation professionnelle

3. L'arrivée de Lucette

Une responsable de lieu d'accueil témoigne. « Dès le début, quand ils viennent faire l'inscription, on leur parle de l'importance de faire une adaptation et du temps à y consacrer. Mais après ils s'y prennent souvent tard, et la plupart ne viennent que deux fois, parfois trois, c'est tout. Il ne faut pas se faire d'illusion, ça ne marche pas. Je vais vous donner un exemple. Mme X, quand son bébé avait quinze jours elle savait qu'elle avait une place chez nous : à ce moment-là, elle m'a dit que c'était terrible, qu'elle n'avait pas envie de nous la laisser, sa fille, et elle m'a posé plein de questions. Après, vous savez combien de fois elle est venue ? Trois fois ! Et encore, la troisième fois, c'est moi qui l'ai rappelée... Non, pour eux, ce n'est pas important. Quand elle nous l'a laissée le premier jour, la petite Lucette, elle n'allait pas bien... »⁵²

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

« Pour eux, ce n'est pas important », on pourrait le croire mais n'est-ce pas là une erreur d'interprétation ? »

Posons-nous cette question : comment les difficultés rencontrées par les parents s'expriment-elles ? Et d'ailleurs s'expriment-elles toujours ?

Comment exprimer devant l'A. qui va s'occuper de votre enfant qu'on est si triste de devoir le lui confier ? Comment dire qu'on redoute que l'enfant ne soit pas bien traité dans ce lieu d'accueil inconnu, qu'on craint qu'il manque d'affection, ou qu'il souffre de la séparation ? Ou, plus délicat encore, que l'enfant reçoive trop d'attention et que l'A. prenne un peu la place du « bon » parent ? Ou encore comment dire qu'on n'en peut plus de cette vie confinée à la maison, avec un si petit bébé qui vous occupe tout le temps et vous laisse parfois si démuni devant ses pleurs... ? Et comment se le dire quelques fois... ?

Alors, esquiver, retarder involontairement, les gestes et les actes qui confrontent à la situation redoutée, ne serait-ce pas un évitement de ce qui est trop difficile ? Nier la difficulté que l'enfant pourrait éprouver du fait de son arrivée chez un inconnu, ne serait-ce pas une façon de se protéger du choix effectué et de ce qu'il entraîne ? Car enfin, l'A. reste un étranger pour l'enfant... même s'il ne l'est pas pour la maman ! À supposer que cela suffise à la mettre elle-même à l'abri de toute inquiétude ou souffrance...

Situation professionnelle

4. Venue d'Amérique

« Accueillir, par exemple, une famille d'une autre culture peut être un défi à relever ! Dans notre crèche, une famille venant d'Amérique latine souhaitait que leur enfant soit accueilli. Elle avait gardé des liens très étroits avec la famille restée là-bas : pour cette dernière, il est inconcevable que leur fille mette en garde son propre enfant. Une certaine pression était exercée sur la maman. Nous avons mené une réflexion dans notre crèche : « comment aider les grands-parents de cette famille à se représenter ce qu'est un lieu d'accueil en Belgique ? »

Une vidéo a été réalisée sur différents moments de l'accueil pour que les grands-parents puissent visualiser ce que signifie un accueil hors de la famille. Une fois cette démarche effectuée, la maman a pu se sentir bien dans le lieu d'accueil. Il était important pour elle que son choix soit validé par ses propres parents. »⁵³

Situation professionnelle

5. Le mur des mots

À leur arrivée dans une crèche située dans un quartier multiculturel de Gand, Cliford, 18 mois, et sa maman sont accueillis par une A. Celle-ci explique à la maman qu'au début, ça ne sera pas toujours évident pour Cliford de comprendre ce qu'on lui dit. C'est pourquoi elle souhaiterait connaître quelques mots dans la langue de l'enfant afin que celui-ci puisse se sentir en confiance dans ce nouveau lieu. L'A. transcrit ces mots usuels dans la langue de l'enfant sur le « mur des mots » affichés dans le lieu de vie. Ainsi les différents professionnels qui s'occuperont de l'enfant pourront s'adresser à lui dans sa langue maternelle. Ce mur, témoin de la préoccupation du lieu d'accueil au respect de la diversité, contient plus d'une dizaine de langues différentes⁵⁴.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Qu'est-ce que l'accueil de la diversité, sinon entendre chaque situation dans ses particularités, ne pas écarter ce qui semble différent, surprenant, faire preuve de créativité et avoir toujours à l'esprit que le bien-être de l'enfant est aussi lié à celui du parent... ? À la clef : une mobilisation des ressources et des retombées sur les pratiques d'accueil pour tous.

Situation professionnelle

6. Simon, 8 ans

Un matin de mai, près d'un car devant l'école, juste avant le départ vers la semaine de classes vertes, Simon éclate en pleurs après s'être retenu depuis un moment déjà. La maman lui parle à l'oreille mais rien n'y fait de grosses larmes continuent de couler tandis que deux ou trois petits copains se sont approchés et le regardent attentivement. L'institutrice vient le chercher, et veut le rassurer « on s'occupera bien de toi, tu sais, tu nous connais, hein Simon ? ». Simon fait des efforts mais sa respiration reste saccadée. Son angoisse ne fait pas de doute. Sa maman est pâle, le visage tendu. On ne sait si elle est au bord des larmes ou contient son énervement. Ce n'est pas la première fois que Simon réagit comme cela.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Qu'éprouvent les parents dans ce genre de situation ? Touchés certainement... Gagnés par le chagrin de leur « petit » ? Pris eux-mêmes dans les sentiments complexes d'un tel moment de séparation ? Atteints narcissiquement (« tu as un comportement de bébé ! », entend-t-on parfois sur un ton de reproche à peine déguisé) ? Pris en conflit entre les deux peut-être... Inquiets aussi de ne pas savoir comment les A. vont réussir à apaiser Simon ?

ENJEUX

Être en sécurité suffisante concernant la qualité de l'accueil et apprivoiser la séparation avant de confier son enfant.

Les parents ont besoin de se rassurer sur l'accueil réservé à leur enfant, de voir comment le lieu d'accueil fonctionne, de s'assurer que l'enfant va bien, de l'aider à ne pas être perturbé ou inquiet en expliquant à l'A. ce dont il a besoin, à quoi il est sensible ou ce qui le réjouit.

L'intégration d'un enfant dans le lieu d'accueil est à chaque fois particulière, pour chaque famille et aussi pour chaque enfant au sein de la famille. Mais la séparation n'est jamais anodine, quel que soit l'âge de l'enfant. D'autant qu'elle ravive chez les adultes des situations de séparation qu'ils ont vécues précocement eux-mêmes avec les sensibilités,

⁵³ Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité. A la rencontre des familles (partie 1)*. Bruxelles : ONE, p. 14.

⁵⁴ Inspiré de Peeters, J. (producteur). (2004). *Berceuse pour Hamza [Documentaire]*. Belgique : DECET.

les émotions qui y sont attachées. Résonance affective parfois très enfouie, souvent tue, jamais absente.

Préoccupations explicites ou retenues, voire refoulées, situations difficiles pour certains ou suffisamment bien assumées par d'autres, vécus plus ou moins complexes, plus ou moins conscients : la situation est d'autant plus subtile que cela se parle peu entre parents et A. Il faut du temps, de l'écoute et de la discrétion. Il s'agit de ne pas envahir de conseils un parent qui pourrait se sentir quelque peu dépassé par le savoir supposé bien plus grand des professionnels. Les A. sont-ils toujours prêts à entendre qu'il y a séparation ? À écouter aussi ce que ressent le parent ? À manifester leur volonté de le prendre en compte même quand ils ne parlent pas la même langue ?

Tout au long du séjour, les transitions quotidiennes restent, devraient rester, ce lieu de réassurance, de participation au séjour de l'enfant dans le lieu d'accueil, dialogue qui va bien au-delà d'un simple échange d'informations pratiques.

Situation professionnelle

7. La maman d'Adrien

Dans ce lieu d'accueil pour enfants (0-3 ans), on adopte le système dit d'adaptation « standard ». Il dure une semaine. Le premier jour, il comporte la venue de la mère avec le bébé pendant une heure ou un peu plus, et puis ensuite trois jours où le bébé vient seul « progressivement » (une heure puis deux heures puis trois heures) ; arrive enfin le cinquième jour, celui de « la petite journée » où le bébé, toujours sans parent, vient de 10 h à 16 h environ.

« Et c'est ainsi que la maman d'Adrien qui a « fait la semaine d'adaptation avec son bébé » se retrouve le cinquième jour derrière la porte : « Je dois partir jusqu'à cet après-midi, mais je me demande si elles vont aller le voir quand il dort. Moi j'y vais, je le caresse un peu : mais là... » »

Lorsque l'inquiétude de cette mère est relatée aux A., l'une d'elle répond :

« Il faudrait savoir : si elle nous le laisse, il faut qu'elle ait confiance : si elle n'a pas confiance, ce n'est pas la peine ». ⁵⁵

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

La confiance des parents semble ici vécue à sens unique et comme une sorte de dû aux A. Qu'est-ce qui amène les A. à cette forme d'exigence ? Est-ce un besoin de reconnaissance dans leur travail ? Tentent-ils/elles « de se démarquer des parents par leur savoir sans mesurer les risques de disqualifications parentales que cela implique et les obstacles au dialogue avec les familles que cela peut générer » ⁵⁶ ?

Quelle place faire à une collaboration familles - professionnel-les-s ? À une confiance réciproque, chacun dans ses compétences propres ? La dyade parent-enfant est pourtant indissociable pour le jeune enfant. Une confiance authentique s'établit-elle d'emblée ? Ou se fonde-t-elle sur une expérience qui la construit ? Le système adopté ici prépare-t-il à construire une telle relation ?

Qu'en est-il de la souplesse nécessaire pour ajuster le plan selon les signaux de l'enfant et selon que le parent se sente prêt ou non à la séparation ? Qu'en est-il de la nécessité de donner du temps aux uns et aux autres ? Peut-on concevoir qu'en l'espace de quatre jours, une mère a fait le cheminement pour apprivoiser la séparation et confier suffisamment sereinement son jeune enfant à un-e étranger-e.

Situation professionnelle

8. Entendu...

« Benjamin est arrivé avec son histoire et celle de sa famille : les difficultés de sa maman à être enceinte, la grossesse difficile qu'elle a vécue avec Benjamin, le décès du grand-père... »

Au fil des semaines, ces moments difficiles ont pu être évoqués avec l'A. ... Il est important d'écouter chacun, de parler du vécu et de laisser place aux émotions... Il arrive alors que la familiarisation nécessite un laps de temps plus grand », dit la responsable du service d'A.

⁵⁵ D'après Jardine, M. (1992). L'accueil des tout-petits. Paris : Retz, p. 44.

⁵⁶ Sharmahd, N., & Pirard, F. (2018). Relations professionnel-les-s / familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes, *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 42 p. 10.

Situation professionnelle

9. Louis, son papa, sa maman et l'accueillante

« Laure est puéricultrice, Louis est un petit garçon de 22 mois. Un matin, en observant les enfants, je remarque que Louis, d'habitude un petit garçon gai, dynamique, créatif dans ses jeux, semble triste et fatigué. Il participe moins, reste à l'écart avec son doudou ; je m'en étonne et interroge. Laure confirme la fatigue : «Ce n'est pas étonnant, il est encore enrhumé, ses parents ne l'ont toujours pas amené chez le docteur, comme d'habitude... même malade, il est toujours là». J'ai rencontré les parents de Louis, je les sais attentifs à leur petit garçon ; je persiste dans mes interrogations. Oui, cela fait quelque temps qu'il joue moins, il a de plus en plus besoin de son doudou, il pleure quand ses parents s'en vont, il ne le faisait pas avant. Avant quoi ? En observant mieux, je remarque que Laure aussi semble triste et fatiguée. Je me souviens qu'elle a arrêté de travailler quand son fils était petit, parce qu'il était de santé fragile. Elle a toujours du mal à accepter que les enfants viennent à la crèche quand ils sont malades ou fatigués. Sa tolérance vis-à-vis des parents touche là sa limite, et elle peut alors se montrer désagréable. (...) Seule avec moi, Laure évoque la maladie de son père. Il lui est dur de venir travailler en ce moment. (...) Elle est inquiète (...). Elle sait bien qu'en ce moment, elle est moins disponible, moins à l'écoute des enfants ; la culpabilité s'installe, elle réfléchit à sa maladresse éventuelle envers Louis et ses parents. (...) (Ceux-ci) avaient remarqué la tristesse de leur petit garçon et la lassitude de Laure sans oser l'aborder. Ils ont pu parler avec Laure de Louis et ont parlé ensemble à Louis. »⁵⁷

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

« Que vivait Louis, depuis quelque temps, confié à Laure par des parents soucieux, mais habitués, de par leur histoire, à relativiser les petites maladies, pour qui un nez qui coule n'a jamais été grave ? Que ressentait-il de la désapprobation de Laure, de son inquiétude ? Où se situer entre des adultes proches et différents ? » Et les parents ? Rien ne s'était dit.

De son côté, Laure avait-elle réalisé que la maladie résonnait en ce moment de façon particulièrement douloureuse pour elle ? Que cela limitait sa tolérance à la différence et rendait difficile le dialogue avec les parents ? Et enfin, que cela venait faire irruption dans la vie du petit garçon ?

Comment la psychologue l'a-t-elle aidé à réfléchir et à mieux se situer, dans ce contexte face aux enfants et aux parents ? Comment a-t-elle pu réaliser ici le besoin des parents d'être entendus et respectés ? Que s'est-il dit entre les parents et elle ? Qu'est-ce qui a permis qu'elle se soit sentie respectée elle aussi ?

On entrevoit ici toute l'importance, toute la charge parfois, des moments de transition quotidiens et la complexité du dialogue entre A. et parents.

Résonance interne

« La vie quotidienne avec les enfants confronte l'adulte à des situations parfois chargées émotionnellement. S'agissant du tout jeune enfant, c'est à des mouvements très archaïques que sont confronté-e-s les accueillant-e-s (avidité, détresse, extrême dépendance, chagrin, confiance, abandon...). Chez les plus grands, les mouvements sont plus élaborés et nuancés mais les situations tout aussi « chargées » (rivalité, affrontement, séduction, peur, dévalorisation, affirmation de soi, gestion de la frustration...).

Ces situations **ravivent chez l'adulte lui-même** des vécus personnels, affectivement connotés, liés à son expérience de parent, ou plus encore à sa propre expérience d'enfant. Cela se fait le plus souvent de façon inconsciente : ces vécus anciens sont tellement intégrés à la sensibilité propre de chacun qu'ils attribuent à la réaction qu'ils entraînent chez l'adulte une sorte « d'évidence » traduite en « prescrits » éducatifs semblant aller de soi et qui, lorsqu'ils sont mis en cause, donnent souvent lieu à des rationalisations très convaincues ! Ainsi, par exemple, cette réaction outrée d'une accueillante que l'on conviait à laisser un jeune enfant porter la main à la nourriture (il ne mangeait pas encore à l'aide d'une cuillère mais se montrait vivement intéressé à toucher ce qui se trouvait dans son assiette) : « Comment ça, poigner dans sa nourriture ? On ne va quand même pas le laisser faire ça ! Il va en mettre partout ! Et puis, c'est contraire à l'hygiène ! D'ailleurs les parents n'apprécieraient pas ! Et les autres, ils vont tous faire pareil... ». On ne s'étonnerait pas d'apprendre que l'accueillante a elle-même grandi dans une famille où la propreté était survalorisée et qu'elle l'a vécue, enfant, comme une sorte de « condition d'amour » auprès de ses propres parents.

⁵⁷ D'après Dutertre-Le Poncin, H. et al., 2006, p. 54.

Les réactions que les vécus personnels et anciens suscitent chez l'adulte, prolongent en quelque sorte son expérience propre (répétition) ou conduisent à attribuer à l'enfant des éprouvés ou des intentions qui lui sont étrangers (projection) ou tendent à apporter une solution à une difficulté qui n'est pas rencontrée par l'enfant (réparation).

Il en va de même dans les relations avec les parents qui exposent elles aussi à raviver de telles positions anciennes ou vécues, par l'accueillant-e-même comme parent. Prendre conscience de l'attitude intérieure que nous avons vis-à-vis des familles accueillies, prendre conscience de la façon dont cette attitude peut s'intriquer avec des réactions personnelles, autant de démarches nécessaires pour s'en dégager autant que possible. »⁵⁸

Situation professionnelle

10. Entendu...

« On entend trop souvent de la part des puéricultrices des «Tout va bien !» comme réponse aux questions des parents. Or, même les «petits» détails de la journée sont importants à rapporter, car ils témoignent de l'attention portée à l'enfant pendant la journée d'accueil. »⁵⁹

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Que dire aux parents ? Ce n'est pas toujours simple de choisir ce qui sera dit, ce qui ne le sera pas. Et puis si le parent pose des questions, l'A. est parfois démuné. Et puis « il n'y a pas toujours quelque chose à raconter... ». La tentation n'est-elle pas alors de rassurer un peu à bon compte ? Un « tout va bien » assorti pour les petits des heures de sommeil, de la nourriture prise sans oublier la qualité des selles. Et c'est tout. N'est-ce pas un peu court, une sorte d'équivalent de RAS ? Rien à signaler. Difficile de construire la confiance sur cet échange.

Qu'est-ce que le lieu d'accueil alors pour les parents, si ce n'est une sorte de « boîte noire » ? On en voit les contours mais on ne voit rien de ce qu'il y a à l'intérieur ? Car que donne-t-on réellement à voir au père, à la mère, à la famille de ce qui se passe jours après jours pour leur enfant, petit enfant, frère ou sœur ?

On entend souvent « oh mais les parents, ils n'ont pas le temps vous savez, ils courent ! ». Ce ne serait pas étonnant au regard des horaires de la plupart des familles..., mais, dans le fond, ont-ils des raisons de s'organiser pour s'arrêter un peu dans le lieu d'accueil. Le « RAS » incite-t-il à s'arrêter un plus long moment ? Et d'ailleurs ils pourraient s'asseoir où sans gêner... ?

Pourtant le parent aimerait savoir un peu ce que l'enfant a vécu aujourd'hui, une chose drôle, intéressante, un chagrin, une bataille ? Et surtout, comment les A. ont réagi ? Ce qu'elles ont fait alors, ou dit, à propos de la bataille, par exemple... Comment ont-elles décidé d'agir avec lui, SON enfant ?

Situation professionnelle

11. Le maxy-cosy de Tom

« Tom commence sa familiarisation à la crèche, sa maman dit qu'il dort dans un maxy-cosy. Nous échangeons avec elle et petit à petit nous lui montrons pourquoi nous considérons à la crèche qu'il ne s'agit pas d'un endroit idéal. Nous la rassurons en lui disant que nous commencerons par mettre le maxy-cosy dans le lit afin de lui permettre de prendre des repères dans l'environnement. Ensuite, nous l'habituerons à s'endormir dans le lit. »⁶⁰

⁵⁸ César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec Camus, P. Humblet, P. & Parent, F., sous la direction scientifique de Pirard, F. (2012). Recherche-Action 114 : formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans). Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'enfance (pp. 33-34). Liège : Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268/145258>

⁵⁹ Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P., (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité. À la rencontre des familles (partie 1)*. Bruxelles : ONE, p. 30.

⁶⁰ Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P., (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité. À la rencontre des enfants (partie 2)*. Bruxelles : ONE, p. 25.

Situation professionnelle

12. La maman de Jérémie...

Une amie me parle de la familiarisation de son premier-né. « C'était bien, me dit-elle. Je suis contente qu'ils fassent cela. Ils m'ont posé des questions sur Jérémie, ça, ça m'a rassurée ». Puis après un court silence. « Mais je n'étais pas très à l'aise. Il paraît que c'est bien pour le bébé de venir. Je me demande... Il est si petit encore ! Moi. Je savais que l'entrée dans la chambre n'est pas permise aux parents, on doit mettre des protections sur ses chaussures... mais je ne savais pas où me mettre. Et je ne savais pas non plus ce que l'on attendait de moi. J'ai été contente quand c'était fini, je te l'avoue. Tu n'as pas demandé ? Non, j'ai eu peur de les déranger. »

Situation professionnelle

13. Entendu...

« Pendant la familiarisation, quand les parents sont dans la section, on veille à décrire ce qu'ils voient. Un peu comme on le fait pour les enfants qui arrivent. Les mots éclairent et rassurent sur les situations qu'on ne maîtrise pas. Par exemple, pour tout le monde, les pleurs d'un bébé témoignent d'un malaise. Pour l'A., qui connaît bien le petit Cédric, à ce moment-là, c'est un signe de fatigue, ou pour Julie, cette façon de pleurer un signe de faim. Le dire est l'occasion pour les parents de comprendre ce qu'on fait. Ainsi on explique par petites touches. Et puis c'est l'occasion aussi pour eux de voir qu'on connaît individuellement les enfants et il en sera ainsi pour le leur. » (une A.)

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Ce qui éclaire les parents n'est pas seulement de voir ce qui est fait avec les enfants, c'est aussi d'en comprendre le **sens**.

« Par petites touches », dit cette A... Peut-être par souci de ne pas envahir le parent ? Ou de ne pas se poser en « Nous, professionnels, nous savons ! » ?

La maman de Jérémie s'est dite contente qu'on lui pose des questions sur son bébé. Mais lui a-t-on suffisamment expliqué le sens de la familiarisation pour le bébé ? Et pour elle ? Manifestement, elle ne savait pas ce qu'on attendait d'elle, ni a fortiori pourquoi ? Et d'ailleurs se sentait-elle simplement avoir une place ?

Pour Tom, on a eu le souci d'expliquer le sens du choix du lieu d'accueil. Ainsi que ce qui allait être fait et dans quel but... A-t-on d'emblée rejeté le maxy cosy ? En tout cas, on a pris soin de ne pas imposer une façon de faire aux parents et de ne pas l'imposer non plus de façon abrupte à l'enfant. Une manière d'assurer une continuité avec la famille ?

Situation professionnelle

14. Un pull

« Une fois, mais c'est une bêtise, on a changé le pull d'un enfant avec le pull d'un autre enfant, parce qu'ils ont le même nom. Logiquement, le papa n'était pas content parce qu'il n'avait plus son pull (...) Mais j'ai essayé de le rassurer et je lui ai dit « on va tout faire pour le retrouver » et effectivement, nous l'avons trouvé. Nous avons préparé une petite affiche avec la description du pull pour demander aux parents s'ils avaient pris le pull. Et alors un parent nous a dit « Oh oui, c'est chez moi » et il l'a rapporté. (...) Le papa était content. Il était content parce qu'il a vu qu'on a mené notre enquête, on ne lui a pas dit « ce n'est pas important ». Et ça, c'était une petite chose. Je crois qu'il s'est senti rassuré parce que si jamais il arrivait quelque chose de plus grave à son enfant, nous allions faire tout le possible pour aider son enfant. »⁶¹

⁶¹ Sharmahd, N., & Pirard, F. (2018). Relations professionnel-les-s / familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes, p. 11.

Situation professionnelle

15. Témoignages autour d'un café...

Au Québec, « Dans la plupart des lieux d'accueil, des espaces sont pensés, organisés, aménagés pour permettre aux parents de passer un peu de temps dans les locaux de vie. Là-bas, on les appelle les «ralentisseurs» de parents : une machine à café installée dans le patio d'entrée, un banc placé tout près de la piscine à balles... Ces aménagements permettent aux parents de «se déposer», de laisser à leur enfant le temps de reprendre contact avec eux à leur rythme.

Ce sont aussi des lieux où figurent des informations sur les événements de la journée. »⁶²

En FWB, « [...] on se vouvoie [avec les parents]. Parce que sinon... il n'y a plus de barrières. [...] Ici c'est mon travail. Vous emportez votre enfant, mais ça s'arrête là. À l'époque, il y a 15 ans, on pouvait tutoyer, mais certains parents exagéraient, il fallait presque leur donner une tasse de café, quoi ! Non. [...] Chacun à sa place ».⁶³

En Communauté flamande de Belgique⁶⁴, les professionnelles voient en cette offre « un geste non professionnel ».

En Toscane, par contre, cette même offre prend un tout autre sens, comme en témoigne une puéricultrice interrogée au cours d'une recherche effectuée dans les services d'EAJE : « Ici, nous offrons toujours un café pour les parents quand ils arrivent... c'est une façon de dire «bienvenue», pour donner du temps [...]. Mais, vous savez, c'est aussi quelque chose de chaud ; manger ou boire ensemble est un moyen de partager quelque chose. Et s'il y a deux ou trois parents qui viennent et vous êtes ici, de cette manière ils partagent déjà quelque chose. ».⁶⁵

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

L'attention accordée à la demande de recherche d'un pull perdu, l'offre d'une tasse de café, autant de gestes qui témoignent de l'importance accordée à l'autre et à sa rencontre. Confiance et reconnaissance professionnelle se jouent sans doute aussi dans l'attention « aux petites choses » avec les parents...

ENJEUX

Dialoguer et construire une relation de confiance réciproque entre accueillant-e-s et parents.

« Nous avons vu la nécessité de maintenir la continuité du lien psychique entre l'enfant et ses parents absents. Il est de même souhaitable que les parents, à leur tour, soutiennent et cautionnent le lien qui s'établit entre l'enfant et la ou les personnes qui prennent soin de lui. Ceci n'est possible que s'ils ne se sentent pas menacés de rivalité plus ou moins consciente.

L'établissement d'une relation de confiance n'est pas une affaire de séduction ou d'affinités entre des adultes qui auraient la chance de s'entendre autour de l'enfant. »⁶⁶ C'est là, comme entre l'A. et l'enfant, un lien de réalité qui se construit pas à pas. Ainsi, la confiance ne peut être un donné de départ.

Cette construction d'une relation de confiance entre la famille et le lieu d'accueil commence au premier contact lors de la familiarisation. Il s'agit non seulement de faire place à la mère et au père mais d'explicitier concrètement ce que le dispositif prévoit pour eux, de leur permettre de comprendre le sens de cette première étape et d'y prendre une part active.

Les contacts à l'arrivée et au départ (les « transitions quotidiennes ») constituent ensuite un moment précieux pour entretenir ce dialogue et consolider cette relation de confiance par une communication mutuellement respectueuse des responsabilités de chacun ». Nombreux sont les lieux d'accueil qui se plaignent d'un passage éclair des parents (le contraire est parfois vrai !). Encore faut-il que soient réfléchis et organisés ces espaces et ces temps pour donner à l'A. et au parent, dès les premières rencontres et tout au long du séjour, une vraie possibilité concrète d'échanges. Ceci requiert des A. une présence, une attention aux plaisirs ainsi qu'aux inquiétudes parfois discrètes qui se manifestent alors.

Lors de ces transitions quotidiennes, les échanges, les partages d'observations à propos de l'enfant permettent au/à la professionnel-le d'entendre les questions et les préoccupations du parent concernant son enfant mais aussi ses savoir-faire qui peuvent l'inspirer. Ils permettent également au parent de **se représenter la journée** de son enfant dans le lieu d'accueil. Mais si les échanges se réduisent à quelques informations pratiques, à un « tout va bien » rassurant, les parents restent écartés de la réalité vécue

⁶² Camus, P., & Marchal, L. (coord.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE., Livret II, p. 32.

⁶³ Sharmahd, N., & Pirard, F. (2018).

⁶⁴ Geens (2015). *Social support and social cohesion in services for young children: A study of interactions among parents and between parents and professionals* (Thèse de doctorat, Université de Gand)

⁶⁵ Sharmahd, N. (2007). *La relazione tra educatrici e genitori al nido. Aspettative e percezioni reciproche [Practitioners/parents relationship in ECEC. Reciprocal expectations and perceptions]*. Pisa : Del Cerro.

⁶⁶ Giampino S. (2016). *Développement du jeune enfant. Modes d'accueil, formation des professionnels*. Rapport remis à la Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, (p. 64).

par leur enfant pendant la journée dans le lieu d'accueil, lequel est alors une sorte de « boîte noire. » Il n'est pas évident pour les A. de déterminer ce qu'ils/elles vont dire, ni comment ils/elles vont le dire. Car chaque mot peut peser sur les sensibilités. Comme pour toute question qui touche à la qualité de l'accueil cela demande une réflexion en équipe. Pour l'enfant grandissant, une nouvelle dimension s'invite à la réflexion : la préservation d'un « jardin secret ». Jusqu'où, comment ? En fonction de son niveau de développement, un dialogue peut s'établir avec l'enfant : « il s'est passé tel incident... comment, à ton avis, pourrait-on le dire à papa ou maman ? »

Si les parents ont besoin d'informations sur ce que vit leur enfant, ils ont aussi besoin d'être éclairés sur le **sens des choix éducatifs** qui guident la façon d'agir des A. D'où l'importance de rendre compte de ce qui s'est passé oralement, mais aussi avec des supports écrits, photos, vidéos qui aident à visualiser la vie quotidienne au sein du lieu d'accueil et à faire sens. Ce qui, en référence aux pratiques mises en place dans les lieux d'accueil de la région du Centre Nord de l'Italie, est appelé « la documentation »⁶⁷. Elle implique ensemble professionnel-le-s, familles et enfants dans son élaboration et sa mise en discussion. Ce partage de « documentation » permet aux pratiques de devenir plus visibles et lisibles. C'est une des conditions indispensables à l'établissement d'une relation de confiance réciproque.

Dans tous les cas, il s'agit de ne pas perdre de vue que le respect du cheminement propre des parents est ici essentiel. Une présentation détaillée des pratiques professionnelles et de leur sens faite à l'initiative du lieu d'accueil peut générer un « effet de normes » (« ce qu'il convient de faire ») préjudiciable. Il s'agit de respecter le rythme de la découverte mutuelle parents-enfants et de la construction progressive par les parents eux-mêmes de leurs compétences propres.

« La confiance prend appui sur des pratiques simples (organiser des espaces et prévoir du temps pour les familles à l'arrivée, au départ des enfants, mais aussi pour l'allaitement, pour des rencontres entre les familles, organiser des projets communs familles / modes d'accueil, des échanges de documents concernant les enfants, photos, souvenirs de vacances...), l'ensemble en s'adressant à l'enfant et en le faisant participer. (...) »⁶⁸ Mais en-deçà de ces ressources et dispositifs concrets, un dialogue de qualité avec les parents demande au/à la professionnel-le de se décentrer sur le parent plutôt que de projeter sur la situation ses propres sensibilités ou valeurs. Sensibilité relationnelle et prise de recul sur soi sont là à l'œuvre.

Situation professionnelle

16. Jean, 5 mois, et sa maman...

« La responsable m'a dit qu'il fallait que je vienne avec Jean autant de fois que je voulais, que c'était nécessaire pour lui pour qu'il s'adapte bien et qu'il connaisse les A. Je l'ai amené, elles m'ont posé des questions (s'il mangeait bien, s'il dormait bien, mais j'en avais parlé à la directrice) ; il y a plusieurs A. qui l'ont pris dans leurs bras et il a pleuré. Là, j'y étais allée le matin, elles n'avaient pas trop le temps. Une autre fois, j'y suis allée l'après-midi : ce n'étaient pas toutes les mêmes, il y en a qui travaillent à temps partiel. Elles sont sympas mais je n'étais pas très à l'aise. Je ne savais pas trop quoi faire. Alors j'ai demandé à une qui s'occuperait de Jean ; elle m'a répondu « Un peu toutes ; ne vous inquiétez pas on s'en occupera ! ». J'y suis retournée une autre fois et ça a été pareil ; en plus, lui, il n'était pas très bien après. C'était un peu affolant, c'était comme un tourbillon : je ne savais pas trop à quoi il fallait que je l'adapte. Mais on ne m'a jamais parlé de la séparation et c'est vrai que ça, ça n'est pas facile de le laisser... »⁶⁹

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

En ce qui concerne la familiarisation, il semble bien que des parents font l'expérience de certains obstacles à leur participation. Aussi, avant de s'interroger sur leurs éventuelles résistances et les évitements auxquels elles conduisent, il est impératif que le lieu d'accueil s'interroge d'abord sur ce qu'il a mis en place. La situation vécue par la maman de Jean est éclairante et n'est pas rare. Cette organisation soulève de nombreuses questions : permet-elle à la mère ou au père de trouver leur place ? Donne-t-elle à comprendre ce qu'on attend d'eux ? « Le fonctionnement n'est pas précisé. Qui s'occupera de l'enfant ? « Un peu toutes ». Faut-il donc le familiariser à toutes ? C'est impossible. L'organisation est-elle conçue pour qu'une continuité existe dans l'accompagnement par les A. ? Comment le parent peut-il anticiper sur le bon moment pour venir ? L'aide-t-on pour assurer une progressivité adéquate pour l'enfant ? Est-il même incité à venir ? Sans mettre en doute la bonne intention des A., ce « On s'occupera bien de lui, ne vous tracassez pas » fonctionne comme un déni de l'inquiétude du parent et ferme tout dialogue... L'absence de cadre, de dispositif réfléchi apparaît ici très problématique.

⁶⁷ Galardini, A.L. (2009). Réseau et documentation : l'expérience italienne pour la qualité éducative. Dans S. Rayna, C. Bouve et P. Moisset. (Eds.), *Quel curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (p.79-86). Toulouse: Eres.

⁶⁸ Giampino, S. (2016). Développement du jeune enfant. *Modes d'accueil, formation des professionnels*. Rapport remis à la Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, (p. 90).

⁶⁹ Jardine, M., 1992, op. cit., pp. 41-42.

Situation professionnelle

17. Aymeric, 5 mois

Aymeric viendra bientôt en accueil chez Mme C. Pour le moment, lui et sa maman sont en phase de familiarisation. Le service d'A. à domicile conventionné-e-s dont elle relève, a défini avec les A. un plan de familiarisation souple mais qui s'étale sur plusieurs semaines et qui passe nécessairement par quelques étapes précises avec un objectif défini. Il est prévu par exemple qu'à un certain moment du processus, la mère et l'A. s'organisent pour que la maman donne un repas à l'enfant chez l'A. Mme C. observe de façon précise la séance avec Aymeric : les étapes, le rythme de l'enfant, ses gestes, ses regards, les interruptions, le portage adopté, etc. Une fois le bébé rassasié et détendu au creux des bras de sa mère, l'A. complète son observation par quelques questions sur le rituel habituel et les signes de faim particuliers de l'enfant. Elle demande aussi à la maman de décrire le contexte habituel où cela a lieu (fauteuil, lumière, fond sonore...). En cours d'échange, elle prend la peine de préciser *« je ne vais pas vous mimer (riant) et encore moins vous remplacer, c'est sûr ! mais au début, on veille à ce que le bébé soit le moins désorienté, alors j'essaie de le rapprocher le plus de ses habitudes, de ce qu'il connaît. Après, je reviens petit à petit à mon organisation habituelle, enfin... ce qui est... ce qui est nécessaire. Parce qu'il y a plusieurs enfants, il faut être organisé, vous comprenez ? »* La maman est très attentive et acquiesce. L'A. ajoute que *« Évidemment c'est très progressif, en fonction du bébé ; il faut le temps qu'il prenne ses repères, n'est-ce pas ? »*. La maman pose alors quelques questions : comment elle compte s'y prendre ? et les autres enfants ? Dans le courant de la conversation, l'A. explique aussi que la venue de la maman avec le bébé lui permet de voir comment l'enfant se comporte quand il est en sécurité. Et que cela lui donne des repères pour prendre ensuite, quand il viendra seul, la mesure dans laquelle il est différent. *« Ce sont parfois des petits signes qui nous indiquent si le bébé va bien ou moins bien. Et, même si on a l'expérience, chaque enfant est bien particulier, n'est-ce pas ? et qui le connaît mieux que son papa ou sa maman ? »*

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Quelle place est donnée ici à la mère ? Ses propres compétences sont-elles reconnues par la professionnelle ? Perçoit-on chez l'A. le souci de soutenir la mère d'Aymeric ? Car c'est d'abord dans le lien étroit avec sa mère et son père, l'un et l'autre suffisamment confiant en eux, que le bébé entre dans la connaissance de l'autre et de lui-même.

⁷⁰ Jardine, M., 1992, p. 48.

Situation professionnelle

18. Entendu...

« Parfois la maman veut poser son bébé trop tôt sur le tapis pour voir comment il va faire. Souvent, si tout va trop vite, l'enfant ne le manifeste pas forcément à la crèche, mais il dort très mal la nuit suivante, pleure beaucoup le soir ; certains ont même une petite poussée de fièvre. Lorsque la maman revient avec son bébé, elle rectifie d'elle-même et le garde avec elle. Et là, elle sent à quel point sa présence est importante », explique une responsable⁷⁰.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Du temps oui, mais pas du temps en soi, c'est la progressivité qui requiert du temps. Mais quelle progressivité ? Pour l'enfant, pour le parent ? Une progressivité dans la durée de la séparation ? Une progressivité dans les étapes franchies d'une séance à l'autre avec le parent (la maman) : rester sur les bras du parent (de la maman ?), la fois suivante un temps dans ceux de l'A. avec le parent proche, puis la fois suivante un temps sur le tapis avec le parent (la maman ?) tout près, etc. Progression planifiée de façon fixe (le premier jour, le deuxième, etc.) ou à réguler en suivant les signes du bébé ainsi qu'au rythme de ce que ressent ou observe le parent (la maman ?). On est loin d'une distribution mathématique pure et simple du nombre d'heures passées en l'absence du parent.

Situation professionnelle

19. Entendu...

« Avant, nous proposons trois semaines de familiarisation, et puis nous nous sommes rendues compte que ce n'était pas assez : des mamans n'étaient pas prêtes, et les bébés non plus. Alors on a dit «il faut au moins quatre semaines», et maintenant on en est à cinq ! Tout le monde est moins contracté ; les parents qui ont déjà un enfant plus grand nous expliquent, maintenant qu'ils viennent avec le bébé, combien cela a été difficile avec le premier » (une directrice).

« Ce sont les parents eux-mêmes qui nous y ont conduites, lors d'une réunion faite environ trois mois après l'entrée. »

ENJEUX

Prévenir les effets de la séparation à l'entrée dans un lieu d'accueil par un dispositif de familiarisation impliquant parent, enfant et accueillant-e.

La familiarisation demande du temps et une progressivité centrée sur l'enfant et ses parents.

Pour les tout jeunes enfants, elle ne peut se réduire à un plan « d'accoutumance à l'absence du parent » programmé selon un unique paramètre de temps : une ou deux séances avec les parents puis deux ou trois séances en leur absence (une heure puis deux heures, puis...). Ces dispositifs ne sont basés que sur une perception mécanique de la « progressivité ». Ils sont beaucoup trop précipités, car le problème n'y est pas posé en termes de séparation et d'établissement d'un lien sécurisant avec un-e A. ainsi que du travail psychique nécessaire, y compris pour les parents. La standardisation l'emporte sur l'observation des signes de sécurité suffisante chez le parent comme chez l'enfant pour réguler le dispositif de familiarisation.

Le sens de la familiarisation est clair auprès des A. ainsi que des parents, bien que, sous des formes spécifiques pour chacun, le/la professionnel-le ayant une fonction et une place bien différenciées de celles des parents. Ces derniers ont en particulier besoin d'une explicitation concrète de ce qui leur est proposé et de ce qui est attendu de leur part. Cette explication sera modulée selon les différentes étapes de contact avec les parents mais elle commencera dès leur première démarche d'inscription.

Une continuité est assurée dans l'accompagnement de l'enfant et ses parents : l'A. qui en est le fil conducteur est celui/celle qui aura plus particulièrement en responsabilité l'enfant ainsi que les contacts avec les parents par la suite et qui assurera un relais avec les autres membres de l'équipe. Ceci est nécessaire pour jeter les bases de la continuité dont a besoin l'enfant.

La familiarisation demande un dispositif pensé de façon précise et concrète.

Il s'agit de définir les étapes et leur sens, d'en réfléchir pour chacune les « espace-temps » ainsi que les rôles des uns et des autres (qui fait quoi, quand, où et comment ?). Cela contribue à la cohérence et à l'anticipation. La familiarisation est un travail d'équipe : c'est l'organisation générale qui est concernée.

Le scénario doit donc être à la fois **minutieusement pensé au préalable** et à la fois **adaptable** pour être régulé en fonction de ce que manifestent l'enfant et ses parents en cours de familiarisation.

Situation professionnelle

20. Berceuse pour Hamza⁷¹

Bilal, 6 mois, est arrivé en Belgique avec sa maman, soudanaise, il y a 3 mois. Sa maman a fui le Soudan suite à des conflits violents dans son village. À son arrivée en Belgique, une association visant à aider les personnes en situation de migration a aidé Hibab, la maman de Bilal, dans les différentes démarches administratives. Hibab arrive avec son fils dans un lieu d'accueil de la ville de Gand. Par l'intermédiaire d'une interprète, les puéricultrices ont pu échanger avec Hibab sur les habitudes de Bilal. Malgré les explications de la maman concernant les habitudes d'endormissement de Bilal, la mise au lit était compliquée et Bilal pleurait beaucoup. La puéricultrice a demandé à sa maman de lui montrer comment elle endormait Bilal de manière à ce qu'elle puisse mieux comprendre. Au moment de l'endormissement sa maman le berce (ce qui était également fait par les puéricultrices) et se met à chanter une berceuse. La puéricultrice s'est dit que c'était peut-être une solution. Elle a alors enregistré la maman en train de chanter. Le lendemain, lorsque Bilal a montré des signes de fatigue, l'enregistrement audio a été passé à l'enfant tout en étant bercé par sa puéricultrice et ça allait déjà un peu mieux.

Situation professionnelle

21. Les parents de Charline

Charline, 2 ans presque, est à la crèche depuis tout bébé. Active, curieuse concentrée et volontiers très souriante, son séjour s'y passe sans incident notable. Aujourd'hui sa mère vient rechercher Charline et remarque tout de suite son visage rougeoyant de traces de griffures. Elle hésite à en parler puis se tait. Charline se comporte comme à l'habitude ne semblant pas affectée, d'après sa mère. Celle-ci a beaucoup d'admiration pour la vie des A., toute la journée avec tous ces petits, et elle ne veut pas les charger. Elle pense qu'après tout, des conflits arrivent naturellement entre enfants et qu'il n'est sans doute pas possible d'échapper à un épisode de griffes ou de morsures... Elle en parle à son mari. Il se montre soucieux. Les choses en restent là.

⁷¹ Peeters, J. (producteur). (2004). Berceuse pour Hamza [Documentaire]. Belgique : DECET.

Deux ou trois jours plus tard, c'est au tour du papa de Charline de venir rechercher sa fille. Et à nouveau, la petite a le visage parsemé de grosses griffures. Il décide de prendre son temps pour regarder, essayer de comprendre et parler avec les A. Après un moment, il interroge calmement deux A. qui sont à proximité.

- Le père : *Que s'est-il passé ?* (montrant le visage de la petite).
- La première A. : *Ah, oui* (ton manifestement hésitant), *c'est très embêtant pour nous de rendre aux parents un enfant qui a été... comme ça... enfin qui a été agressé... on ne doit pas dire le nom, normalement, le nom de l'autre, l'agresseur... Bon, écoutez, là je vous le dis : c'est la petite Élise ; elles se sont disputées un jouet et ça a mal tourné, Élise est devenue très agressive.*
- La deuxième A. : *Ça arrive, vous savez ! C'est normal chez les enfants... C'est vraiment embêtant pour nous par rapport aux parents.*
- Le père : *Et qu'est-ce qu'on fait alors dans ces cas-là ?*
- La deuxième A. : *Ben là, on n'a pas vu, on est arrivé juste après, ça va très vite parfois...*

Le père, inquiet et fâché que cela se reproduise, décide de rester un plus long moment que d'habitude pour observer.

Le lendemain, il amène Charline. Elle entre en tenant fièrement un nouveau jouet dans ses bras, elle traverse la pièce de jeux faisant mine de le tendre (le montrer) aux uns et aux autres. Un petit garçon tend le bras mais Charline retire le jouet aussitôt. Elle semble bien décidée à ne pas s'en séparer mais poursuit son petit jeu. Le père l'interrompt assez rapidement et lui glisse à l'oreille « *On va le ranger dans le casier et tu le reprendras tout à l'heure, quand maman viendra. D'accord ?* » (joignant le geste à la parole).

La maman arrive en fin de journée. Une A. s'approche, l'accueille, appelle Charline. Dans les quelques échanges courants qui suivent, elle ne tarde pas à informer la maman : « *Ah, aujourd'hui, c'est Charline qui a bousculé et pincé un petit camarade... !* »

Situation professionnelle

22. Entendu...

« *Il ne s'agit pas de dire ce qu'il faut faire, il s'agit d'écouter, de permettre à l'autre de dire.* »

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Examinons les positions des uns et des autres.

Quelle position adoptent les A. ? On pourrait dire qu'elles sont conscientes qu'il y a une difficulté et le manifestent... Pourrait-on dire qu'elles sont empathiques ? Ou au contraire ne sont-elles pas d'abord centrées sur leur malaise (« c'est embêtant pour nous » ...) ? Au point qu'elles se désolidarisent d'une règle du lieu d'accueil en révélant le nom de l'enfant « agresseur » ; Cela est-il de nature à mettre les parents à l'aise ? Ce n'est pas certain : comment la confiance peut-elle être maintenue entre les partenaires lorsque l'un d'eux est surpris à déroger à une règle commune ? La tentative de banalisation qui suit sans autre explication peut-elle éclairer le papa de Charline ?

Et les parents ? La maman esquive une première fois, soucieuse de ne pas accabler les A. On pourrait se demander si elle ne craint pas aussi un peu de les interpeller, les confronter peut-être à un manquement (crainte pour les relations avec elles. Crainte de perdre une certaine bienveillance de leur part à l'égard d'une Charline devenue « source de problèmes » ?).

La seconde fois, après un échange avec sa compagne, le papa interpelle les A. tout en étant attentif à éviter un affrontement. Il pose des questions. Obtient-il réponse ? A y a bien regarder, non. Qu'a-t-on fait à l'égard des enfants, on ne le saura pas. Il endosse seul la recherche des réponses à ses questions, questions auxquelles, remarquons-le, les A. ne font guère de place, peut-être trop encombrées par leur propre malaise. Ce qui peut éclairer aussi le sens implicite de la réplique abrupte du troisième jour. Ne signifie-t-elle pas « après tout, votre fille aussi est agresseur ! » ? Ainsi, les protagonistes sont-ils renvoyés dos à dos et les questions de fond évitées. C'est ainsi en tout cas que la maman l'a reçu. Autant dire mal reçu.

Et Charline ? Délibérément, ici, nous centrons la réflexion sur les adultes, mais on ne peut manquer le petit jeu du troisième jour, petit jeu de « j'ai un jouet, admirez-le mais je le garde ! ». Le premier conflit n'était-il pas né autour de la possession d'un jouet ? Pour les suivants, nous ne savons malheureusement rien.

On pourrait se demander pourquoi le père arrête Charline ? Il nous a dit sa crainte qu'elle ne soit provocatrice de la colère des autres. Mais, dans le décours de la conversation, il nous a dit aussi que dans son for intérieur il craignait que sa fille ne se défende pas bien et devienne un bouc émissaire. Situation qu'il avait connue enfant et qui le touche. Inquiet aussi que Charline ne se soit pas défendue à cause d'une sévère réprimande qu'il lui avait adressé la veille... Sentiment de faillir à son rôle protecteur. *Je me suis demandé, ajoute-t-il, ce que je ferais si je voyais ma fille agressée violemment par un autre enfant à la crèche...*

Tous les parents ne se livrent pas aisément et la plupart gardent leurs préoccupations. Mais les A. sont-ils/elles vraiment ouvert-e-s à ces préoccupations. Leur en donne-t-on, s'en donnent-ils/elles les moyens ?

Situation professionnelle

23. Rencontre parent/enseignant et puéricultrice de l'école

Il est 15 h 30, Marie, maman de Romain entré à l'école il y a trois jours, vient le rechercher dans sa classe. Elle récupère son enfant, lui met son manteau et attend l'enseignante afin de lui demander comment s'est passée la journée. L'enseignante explique que tout s'est bien passé qu'il est très participatif et se montre intéressé par les activités proposées. Elle fait part à la maman d'une interrogation concernant la sieste. En effet, elle a constaté avec la puéricultrice que Romain après le diner, vers 12 h 30 a eu du mal à s'endormir. La maman explique qu'à la crèche, il dinait vers 11 h 30 et était couché avant 12 h. L'enseignante répond qu'en effet elle avait remarqué quelques signes de fatigue chez Romain avant le repas. Un échange entre la maman et l'enseignante a alors lieu concernant les habitudes de sommeil de Romain. Elles en concluent qu'il serait nécessaire pour Romain de manger avec le groupe d'enfants qui mangent plus tôt (deux moments de repas sont organisés afin de respecter les rythmes et besoin de chacun). De cette manière, il pourra sans doute plus facilement s'endormir au moment où son besoin de sommeil s'en fait sentir. Par ailleurs, un coin doux dans la classe est prévu et il est permis aux enfants d'y aller à leur guise lorsque ceux-ci en ressentent le besoin. Après en avoir discuté avec sa collègue puéricultrice, l'enseignante profite de ce moment pour le réexpliquer à Romain (tout en lui montrant le coin de la classe prévu à cet effet). Le lendemain, l'endormissement s'est mieux passé. Un relais est assuré auprès de l'A extrascolaire qui prend le relais le mercredi après-midi.

Situation professionnelle

24. Les parents d'Anna

Dans ce lieu d'accueil, on met les enfants au lit lorsqu'ils manifestent leurs signaux de sommeil. Pour certains, le rythme est très semblable d'un jour à l'autre, pour d'autres, il varie sensiblement. Anna (12 mois), qui vient d'arriver dans la section, a un rythme assez régulier et plutôt tardif. Les parents demandent à l'A. de la réveiller systématiquement après une demi-heure de sieste l'après-midi. L'A. leur demande pourquoi. Ils expliquent que si elle dort trop longtemps, elle s'endort beaucoup plus difficilement le soir.

L'A. explique que le sommeil a tellement d'importance pour les petits qu'ici, ils ne réveillent généralement pas les enfants sauf exceptionnellement. Les parents réitérent leur demande, en ajoutant que ça complique la vie le soir à la maison. L'A., embarrassée mais pressée aussi par le fait que d'autres parents attendent pour lui parler, propose d'en reparler à un moment qu'ils choisiront ensemble et où elle et eux seront disponibles. Ils acceptent bien que la mère semble hésitante, comme si l'affaire était entendue « oui... si vous voulez ». Le lendemain, l'A. y revient et ils conviennent ensemble d'un rendez-vous. L'A. propose des dates qui lui permettent de solliciter au préalable ses collègues et une responsable lors de la prochaine réunion hebdomadaire. De cette réunion, il ressortira que l'A. invitera les parents à s'exprimer à nouveau sur ce qu'ils attendent de cette limitation du sommeil sans tout de suite leur opposer un argument, en échangeant d'abord sur Anna et sur ce qu'ils ont observé eux-mêmes et en croisant avec ses propres observations. L'espoir est d'être amené à échanger sur d'autres solutions qu'interrompre le sommeil. Au final, la position du lieu d'accueil restera claire : ce n'est qu'exceptionnellement qu'on réveille les enfants et l'A. en réexpliquera tranquillement les raisons en rappelant qu'ils sont guidés par le projet d'accueil de la crèche qui respecte les recommandations sur les besoins des enfants.

L'échange avec les parents aura lieu. Au bout d'un moment, il leur permettra de témoigner d'une inquiétude née du changement de section. Ils avaient le sentiment qu'Anna était confrontée à une vie plus difficile dans la cohabitation avec des plus grands trop envahissants ; ils envisageaient donc un arrangement avec la grand-mère maternelle pour que celle-ci vienne rechercher Anna plus tôt dans le début d'après-midi plusieurs fois par semaine. Mais l'échange a permis de décider, en accord avec les parents, d'une observation systématique d'Anna pour voir si elle était affectée par la cohabitation avec les grands afin, si nécessaire, d'ajuster la façon de faire avec elle. Les observations ont été faites et les parents revus. Anna a été filmée à plusieurs reprises. Parents et A. ont partagé leurs réflexions. Les parents étaient contents de voir qu'Anna semblait bien se débrouiller même avec les plus grands. Un aménagement matériel a été convenu. Il n'a plus été question de réduire le sommeil pour reprendre Anna plus tôt.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

L'échange autour de l'enfant demande d'avancer prudemment et de faire place au parent, de prendre le temps de l'écouter. On le voit, la maman de Romain est entendue dans ce qu'elle apporte comme information et comme questionnement et la conversation se pose d'abord comme un échange d'observations qui les mettent assez vite sur la même ligne, l'institutrice et elle : Romain est fatigué. La recherche de solution suit

« assez naturellement » et chacune l'accepte comme un essai. Il n'y pas de rapport d'opposition. Un relais est assuré auprès de la puéricultrice et l'accueillante extrascolaire qui n'ont pas eu l'occasion de prendre directement part à l'échange, mais qui pourront assurer la continuité dans la prise en charge.

Pour les parents d'Anna, la situation commence sur un mode plus problématique puisque leur demande entre en contradiction avec un choix de base du lieu d'accueil. L'A. explique les raisons de ce choix mais ne les pose pas avec force. Elle n'adopte pas une posture frontale. Ensuite, elle a la présence d'esprit de comprendre qu'ils ne sont pas en situation pour cheminer ensemble sur la question et propose de reporter sans délai mais dans de meilleures conditions, ce qui permet aussi l'apport d'une réflexion partagée avec l'équipe : être au clair sur un principe fondamental mais d'abord chercher une solution qui convienne à l'enfant et rencontre les préoccupations des parents. Les dispositions prises ont-elles signifié aux parents que leur demande était prise en considération ? En même temps que le bien-être de leur enfant ? Le report de l'échange et de la décision a-t-il atténué la contrariété de la maman ? L'échange en équipe a-t-il contribué à ce que l'A. s'engage plus tranquillement dans le dialogue avec une meilleure qualité d'écoute ? Ce qui a permis aux parents de dire ce qu'ils avaient retenus jusque-là ?

Tant et si bien que dans un cas comme dans l'autre, parents et A. se sont retrouvés en quelque sorte « en alliance » à la recherche d'une solution qui préserve le bien-être de l'enfant tout en accordant du crédit au regard porté ou aux informations apportées par les parents.

Situation professionnelle

25. Les réunions de parents

« Les premiers temps, nous avons organisé les réunions selon le modèle habituel. Nous avons invité les parents pour les informer sur les activités pédagogiques mises en œuvre dans l'établissement, sur les comportements de leur enfant ou sur des problèmes éventuels.

Mise à part la participation qui était moyenne, l'analyse des enregistrements audio et surtout vidéo a démontré que les parents hésitaient à s'exprimer et à échanger leurs points de vue. Seuls quelques-uns prenaient la parole pour poser des questions sur le fonctionnement du jardin d'enfants.

L'équipe a réfléchi sur des formes alternatives de réunions.

La fois suivante, nous avons organisé la réunion autour d'une exposition des œuvres individuelles et collectives des enfants. Ceux qui participaient avaient l'occasion de montrer à leurs parents leurs productions : les éducatrices expliquaient le pourquoi et le comment de ces travaux.

L'analyse des films vidéo a montré que les parents qui circulaient librement étaient beaucoup plus à l'aise pour s'entretenir individuellement avec les éducatrices. Des petits groupes se formaient aussi devant les productions collectives : les remarques et les questions déclenchaient des discussions animées. L'affluence des familles et la réussite de ces réunions nous ont encouragés à continuer en ce sens.

Avec le temps, à part l'exposition des « œuvres » des enfants, nous avons ajouté des affiches et des dossiers avec des photos qui illustraient des activités telles que les ateliers, les jeux, les sorties, etc. et également des petits extraits vidéo sur les activités quotidiennes. Ces moyens ont ravivé l'intérêt des parents qui ont parfois découvert des aspects peu connus de leurs enfants : leur créativité, des potentialités jusque-là passées inaperçues. Ces moyens ont alimenté les échanges avec les éducatrices aussi bien pendant les réunions que dans la vie de tous les jours, les orientant vers des sujets pédagogiques. Ils incitaient aussi les familles à participer plus activement.

Quand les familles se sont petit à petit impliquées dans la vie quotidienne de la structure, les réunions étaient consacrées en grande partie à l'élaboration des actions, des projets et surtout à leur évaluation. Les parents ont assez vite compris la façon de procéder et ils y ont pris goût.

Enfin, pour que les familles puissent comprendre par l'action les objectifs et les modalités des activités, nous avons organisé des réunions ateliers pendant lesquelles nous mettions en place des ateliers parallèles et nous les invitons à travailler « comme leurs enfants ». Ces réunions étaient particulièrement destinées aux familles qui comprenaient peu ou mal la langue du pays. Nous disposions là d'un moyen pour leur faire comprendre ce qui leur échappait pendant les discussions. Mais pour toutes les familles, ces réunions-ateliers ont donné l'occasion de se rendre compte de l'importance des occupations de leurs enfants.

En outre, ce type de réunion avait pour objectif supplémentaire de faciliter le rapprochement des familles qui ne se regroupaient plus par nationalité mais qui se mélangeaient au hasard des ateliers, discutaient et coopéraient en cas de productions collectives.

Les années suivantes, nous organisons trois à quatre réunions de parents chaque année, en combinant certaines de ces techniques selon l'objectif que nous poursuivions chaque fois. Par exemple, quand notre but était de faire comprendre aux familles pourquoi nous avons choisi telle ou telle autre activité ou pourquoi nous travaillions d'une façon et pas d'une autre, nous commentions des affiches, des vidéos-reportages ou nous organisons des réunions-ateliers. Quand notre but était l'évaluation, la réunion était axée sur des films vidéo spécialement enregistrés et sur leur analyse en commun. La plupart des réunions se terminaient par une discussion avec l'ensemble des parents et autres membres de la famille, réunions qui, avec le temps, devenaient très animées et très interactives.

Il faut préciser que dans tous les types de réunions, les enfants étaient présents. Pour des raisons pratiques d'abord, parce que les parents n'avaient pas de solution de garde (surtout quand toute la famille venait au complet). Pendant les réunions, la garde des tout petits était assurée par une éducatrice et des membres de familles volontaires. Les plus grands participaient de plein droit aux réunions et prenaient parfois très au sérieux leur rôle de partenaire, de sorte que nous n'avons jamais regretté leur participation.⁷²

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Les réunions de parents, des temps d'information centrés essentiellement sur l'organisation et une série de problèmes qui préoccupent les professionnel-le-s ou des moments de rencontre à propos de la vie quotidienne dans le lieu d'accueil ? Comment organiser des moments de rencontre avec les familles pour qu'ils complètent et renforcent les échanges individualisés quotidiens ? Comment organiser ces moments afin qu'ils permettent un échange de points de vue non seulement avec les professionnel-le-s, mais aussi entre les familles elles-mêmes ? Avec quelle régularité ? Inscrits dans le projet d'accueil qui reconnaît une place aux familles, ces moments de rencontre peuvent non seulement réassurer, aider à comprendre le sens de ce qui est proposé aux enfants, mais aussi permettre d'y prendre une part active.

ENJEUX

Un dialogue pour une coéducation

« Très fréquemment, on peut observer des pratiques et des discours qui relèvent d'une logique que l'on pourrait appeler d'assimilation par analogie au concept piagétien : le service tend à imposer ses modes d'action aux familles. Les discours tenus par les accueillants relèvent alors d'une attente que le lieu familial adopte les pratiques préconisées et s'adapte ou adapte l'enfant au lieu d'accueil. (...)

Il y va, dans certains cas, d'une dérive de la professionnalisation considérée comme conduisant à la détention du seul savoir opérant dans la définition des pratiques. Cette façon de voir (...) ne tarde pas à mettre le professionnel en concurrence avec le parent. Il y a alors risque de confusion et de prise de pouvoir de l'un sur l'autre, à savoir du professionnel, qui aurait les connaissances, sur le parent qui n'en aurait pas.

Installer ce rapport de pouvoir revient à exclure le parent qui, par son expérience singulière, détient pourtant un savoir dont la teneur, même si elle est autre, n'en reste pas moins indispensable aux professionnels pour prendre soin de chaque enfant de la manière la plus ajustée. »

« Dans une deuxième logique, inverse de la première, qu'on pourrait donc dénommer d'accommodation, il s'agit pour les accueillants de se conformer au maximum aux attentes des parents. Cette logique repose sur la conviction intime que les parents ont légitimement une parole dominante, voire exclusive, lorsqu'il s'agit de leur enfant. Cette conviction peut peser sur l'accueillant lorsque la distinction position parentale-position professionnelle est floue et ne lui permet pas de mettre à sa juste place la légitimité de ses prises de décision dans le cadre d'un projet d'accueil explicite. La crainte confuse de s'immiscer dans les prérogatives familiales, d'usurper une place revenant pour chaque enfant à ses parents est ici à l'œuvre. »

« Une troisième logique plus rarement rencontrée, que nous appellerons logique de continuité, amène parents et professionnels à dialoguer, dès les premières rencontres et tout au long de l'accueil, au rythme des parents avant tout, dans le respect du processus de découverte mutuelle parents-enfants et de la construction progressive par les parents eux-mêmes de leurs compétences propres. Les orientations du projet d'accueil sont abordées de façon à permettre aux parents d'appréhender l'univers à venir de leur enfant. Ensuite, et afin d'assurer une continuité avec ce que vit l'enfant dans la sphère familiale, les échanges quotidiens peuvent amener un ajustement de certaines pratiques du service d'accueil, l'objectif n'étant pas de viser une pleine communauté de vue mais de rechercher une sécurité pour l'enfant en lui évitant les effets d'une trop grande rupture de vie. Parents et professionnels peuvent admettre que les différences entre ce qui se fait à la maison et ce qui se fait dans le lieu d'accueil sont acceptables. »⁷³

C'est dans cette logique de continuité pour l'enfant que devraient se réaliser les échanges avec les parents. Dans la rencontre entre la famille et le lieu d'accueil s'opère une forme de « confrontation » entre deux milieux qui sont amenés à négocier leurs différences et à s'ajuster l'un à l'autre au bénéfice de l'enfant. Elle engage à travailler non pas sur, pour, mais avec les parents⁷⁴. Les temps de transition sont – devraient être – des cadres « espace-temps » aménagés pour que ces différences se négocient ouvertement et en confiance. Coéducation n'est pas symétrie de positions.

⁷² ERATO (2011). Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover. Coproduction de l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, *Grandir à Bruxelles - Le Furet Accueillir la diversité dans les milieux d'accueils de l'enfance (0-6 ans)*, p. 23.

⁷³ Extraits de Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012) *Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone*. *Revue internationale de l'éducation familiale*, pp. 17-33.

⁷⁴ Formule inspirée par Rayna, S., & Rubio, M. N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In S. Rayna, M. N. Rubio & H. Scheu (Eds.), *Parents-professionnels : la coéducation en question* (pp. 15-25). Toulouse : Erès.

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT DE QUALITÉ DANS LES TEMPS DE TRANSITION (enfants de 0 à 12 ans)

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs /connaissances	
<p>A. Favoriser la création d'un lien sûr avec l'accueillant (continuité affective)</p> <ul style="list-style-type: none"> En tissant avec l'enfant un lien fondé prioritairement sur la bienveillance, les réponses attentionnées et adéquates à ce que l'enfant vit et dont il a besoin⁷⁵ En faisant une évaluation permanente des dispositifs de transition En ajustant les dispositifs de transition lorsque le besoin de l'enfant (ou du parent) s'en fait sentir En tenant compte des effets de la séparation ... 	<ul style="list-style-type: none"> Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'autre Se remettre en question par rapport à ses pratiques par: <ul style="list-style-type: none"> l'auto-analyse (identification de ses comportements) l'auto-évaluation (mise en relation des comportements, des éprouvés et des sensibilités personnelles) Se décentrer sur la position d'autrui Faire preuve de bienveillance Adopter une attitude contenante Se « centrer » sur ce qui se vit dans l'instant ... 	<ul style="list-style-type: none"> Observer, décrire et analyser une situation de familiarisation en cours du triple point de vue des parents, de l'enfant et de l'A. Évaluer la pertinence du dispositif de transition en cours (familiarisation, transitions quotidiennes, ...) Identifier et prendre des initiatives pertinentes de régulation du dispositif de transition en cours Réadapter le dispositif en fonction des données issues de l'évaluation Évaluer la pertinence d'une situation de transition tant sur le plan psychoéducatif qu'éthique ... 	<ul style="list-style-type: none"> Psychologie générale Psychologie générale de l'enfant Développement psychique du jeune enfant dont : les processus d'individuation, de construction du soi Questions de lien et de sécurité psychique chez l'enfant dont les théories sur le lien et l'attachement Paramètres à prendre en compte dans l'élaboration et la régulation des dispositifs de transition pertinents Impact possible des situations de séparation mal gérées ... 	<ul style="list-style-type: none"> Pierrehumbert, B. (2003). Le premier lien, Théorie de l'attachement. Paris : Odile Jacob Guédeney, N., Guédeney, A. (2016). L'attachement : approche théorique. Du bébé à la personne âgée. Issy-les-Moulineaux- France : Elsevier Masson. 4^e éd. Manni, G. coord. (2002). Accueillir les tout-petits. Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, pp. 47-67. Jardiné, M. (1992). L'accueil des tout-petits. Paris : Retz, pp.11-63 Giampino, S. (2016). Développement du jeune enfant. Modes d'accueil, formation des professionnels. Rapport remis à la Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes. Bosse-Platière, S., Fleury, C., Dehtier, A., Loutre-Du Pasquier, N. (2011). Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels. Toulouse : Érès. Carels, M.-L. (2004). L'élaboration du lien adulte/enfant dans un contexte professionnel. Bruxelles : ONE, pp.21-32. ...

⁷⁵ Chaque compétence spécifique est précisée par la déclinaison de critères de réussite.

<p>B. Observer attentivement les manifestations de l'enfant et des parents afin de comprendre leur vécu et prendre la mesure des difficultés rencontrées ainsi que de leur évolution</p> <ul style="list-style-type: none"> • En prenant note de ses observations • En les croisant avec celles des autres accueillants • En s'informant lors des contacts avec les parents • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations • Assurer une écoute attentive/ Écouter le vécu de l'autre • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer des comportements verbaux et non verbaux • Identifier un enchaînement de manifestations ou d'interactions • Reconnaître les signaux de malaise et de bien-être en situation de séparation quel que soit l'âge de l'enfant • En mesurer l'importance... • Observer les indices d'évolution du malaise éventuel (ou du bien-être) • Formuler des hypothèses sur le sentiment de bien-être ou de malaise de l'enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Parentalité • Psychologie des émotions enfant et adulte • Théorie de la communication (langage corporel) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • ERATO (2011). Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover. Coproduction de l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, Grandir à Bruxelles - Le Furet Accueillir la diversité dans les milieux d'accueils de l'enfance (0-6 ans). • Bondéel Leyter, P. (2016). L'observation piklérienne en équipe et avec les parents. In M. Rasse & J.-R. Appel, L'approche piklérienne en multi-accueil (pp. 185-198). Toulouse : Érès. • David, M. (1996). Réflexions sur les séparations dans la petite enfance. In P. Ben Soussan, Parents et bébés séparés (pp. 29-52). Paris : Syros.
<p>C. Ajuster ses pratiques d'accueil au vécu et aux habitudes de l'enfant dès son arrivée autant qu'il soit possible et aussi longtemps que nécessaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • En s'informant de façon précise sur les façons de faire et les contextes de soin que le bébé connaît dans son environnement familial pour les adopter lors de la familiarisation • En s'informant sur le vécu de l'enfant à chaque arrivée quotidienne • En impliquant la famille dans la recherche d'ajustements • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Se montrer respectueux de l'autre, de son rythme, de ses habitudes • Se décentrer sur la position d'autrui • Faire preuve d'assertivité dans sa communication avec les enfants et les familles • Adopter une attitude soutenante • Adopter une attitude contenante • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier de façon pertinente les informations nécessaires à échanger pour contribuer au sentiment de sécurité de l'enfant • S'informer en veillant à adapter ses pratiques de recherche d'information au contexte • Adopter de bonnes techniques communicationnelles • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication • Documentation • Diversité culturelle • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • COHEN-EMERIQUE, M., Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques, Presse de l'École des hautes études en santé publique, 2011. • Dubois, E. (2016). Documenter sa pratique éducative, pourquoi faire ?, Revue (petite) enfance, 120. •

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>D. Reconnaître l'enfant dans son identité</p> <ul style="list-style-type: none"> • En portant intérêt à ses particularités, goûts, envies, ... • En reconnaissant ses multiples appartenances • En individualisant l'accueil de l'enfant par la prise en compte de ses particularités, goûts, intérêts, ... • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Se décentrer sur la position d'autrui • Se montrer respectueux de l'autre, de ses goûts, de ses envies • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer les indices comportementaux et verbaux permettant d'identifier les particularités, goûts, intérêts, etc. de chaque enfant pris en charge • Observer et identifier les rituels spontanés de l'enfant • Verbaliser auprès de l'enfant en se référant à ses goûts, intérêts, • Aménager sa pratique en fonction des particularités, goûts et intérêts de l'enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance approfondie des processus d'individuation et de construction du soi (conscience de_, image de_, estime de_) • Diversité culturelle • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Vandebroek, M. (2005). Éduquer nos enfants à la diversité : sociale, culturelle, ethnique, familiale. Ramonville Saint-Agne : Érès. • Mauvais, P. (2003). Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité. Devenir, 3 (15), p.279-288. • ...
<p>E. Stabiliser l'environnement pour favoriser la prise de repères</p> <ul style="list-style-type: none"> • En suivant les rythmes de l'enfant et de façon particulièrement étroite en ce qui concerne le bébé à ses débuts dans le milieu d'accueil • En faisant place à des rituels associés aux temps forts et notamment à l'arrivée et au départ (rituels individuels et rituels de groupe) • En affectant les espaces de façon régulière et prévisible pour l'enfant • En introduisant des régularités dans le déroulement de la journée de façon à en rendre certaines étapes prévisibles • En stabilisant les personnes qui sont auprès de l'enfant en fonction de son âge et de sa sensibilité • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer de la rigueur dans ses interventions et dans ses analyses • Faire preuve de créativité (notamment en proposant des dispositifs adaptés aux enfants et aux familles) • Et porter un regard critique et réflexif sur ces choix • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Aménager les espaces et le temps de façon à donner les repères nécessaires à l'enfant • Identifier et communiquer aux personnes responsables les choix permettent de stabiliser les A. auprès de chaque enfant dans l'organisation du lieu d'accueil • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Courants pédagogiques : Loczy • Psychologie du développement du jeune enfant dont la capacité de représentation du temps, de l'espace, d'anticipation, ... • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvais, P. (2010, juin). Le petit enfant, le professionnel et l'intime. La continuité dans la relation. Note de conférence Pikler-Loczy France, Marche-en-Famenne, Belgique. • Zumstein, D. (2016). « Référence n'est pas préférence ! » La personne de référence, ses relais et le travail d'équipe. In M. Rasse & J.-R. Appel, <i>L'approche piklérienne en multi-accueil</i> (pp. 99-140). Toulouse : Érès. • Carels, M.-L. (2004). L'élaboration du lien adulte/enfant dans un contexte professionnel. Bruxelles : ONE, pp.49-64. • Carels, M.-L. (2004). L'élaboration du lien adulte/enfant dans un contexte professionnel. Bruxelles : ONE, pp.33-48. • ...

<p>F. Favoriser une relation de confiance réciproque parents/accueillant-e</p> <ul style="list-style-type: none"> • En se décentrant sur le parent • En adoptant une posture professionnelle distincte de la posture parentale • En privilégiant les dynamiques de collaboration • En étant vigilant aux dynamiques de rivalité • En mobilisant sa connaissance de soi • En identifiant les effets de résonance personnelle dans l'interaction avec le parent • En prenant en compte les différents aspects de la dynamique relationnelle • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Se décentrer de ses propres normes et croyances • Prendre du recul sur ses affects • Prendre du recul sur ses pratiques • Assurer une écoute attentive/écouter le vécu de l'autre • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Différencier son propre vécu de celui supposé du parent • Communiquer en reconnaissant la place du parent • Expliquer ses choix professionnels sans disqualifier le parent • Impliquer le parent dans la vie quotidienne • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Posture professionnelle/posture parentale • Psychologie adulte • Dynamiques relationnelles chez les adultes • Mécanismes de résonance affective et les mécanismes de défense chez l'adulte • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Dutertre–Le Poussin Hélène 2006 • Sharmahd, N., & Pirard, F. (2018) Relation entre les professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. <i>Revue Internationale d'Éducation Familiale</i>, 42, 155-173. • Sellenet, C. (2007). La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept. Paris : L'Harmattan. • Ben Soussan, P. (2015) La parentalité, une notion à déconstruire, des pratiques à construire, <i>Spirale</i>, 73. • Rayna, S. (2016). Avec les familles dans les crèches. Toulouse: Erès. • S.a. (2006) Un livret d'accueil, pour créer un premier lien avec les parents. <i>Métier de la petite enfance</i>. 116. • CATARSI, E. & Sharmahd, N., (2012). Quelques pas vers l'accueil des familles. L'entretien avec les parents à la crèche. <i>Revue Internationale d'Éducation Familiale</i>, 42, 57-77. • Musatti, T. et Rayna, S. (2011). Parents-professionnelles. Rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèches. Dans G. Brougère (dir.), <i>Parents, pratiques et savoirs au préscolaire</i> (p. 115-134). Bruxelles : Peter Lang. • ...
--	---	--	--	---

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs /connaissances	
<p>G. Partager une réflexion éducative avec les parents</p> <ul style="list-style-type: none"> • En assurant une disponibilité et une écoute lors des transitions quotidiennes • En privilégiant les contacts avec la personne qui s'occupe plus particulièrement de leur l'enfant • En échangeant des observations et des informations avec les parents à propos de leur enfant • En recherchant activement des informations auprès des parents • En prenant en considération le point de vue du parent et ses appartenances culturelles • En amenant quotidiennement des informations précises et ajustées • En assurant des conditions de dialogue qui permettent d'aborder aussi les situations problématiques • En privilégiant la recherche commune (parent/accueillant) de solutions lorsqu'il y a une difficulté, une divergence • En assurant une cohérence avec les principes éducatifs en vigueur dans le lieu d'accueil • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'assertivité dans sa communication avec les parents • Se montrer respectueux des sensibilités des parents • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer • Identifier les éléments pertinents à communiquer et à questionner • Identifier les points de sensibilité des parents • Identifier les points de tension parent/professionnel-le • Décrire les comportements de l'enfant de façon précise • Organiser un dispositif de transition quotidienne • Recourir à un vocabulaire ajusté • Transmettre des observations et questions aux collègues • Recourir à la réflexion partagée en équipe • Impliquer les parents dans la réflexion et les décisions relatives à son enfant • Échanger avec le parent à propos des points de désaccord • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Coéducation • Psychologie adulte • Dynamiques relationnelles chez les adultes • Aménagement d'un dispositif de transition quotidienne • Diversité culturelle • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012) Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. <i>Revue internationale de l'éducation familiale</i>, pp. 17-33. • Bouve, C. (2000). Parents et crèches collectives : quel partage éducatif ? Ce que pensent des parents. <i>Dialogue</i>, 147. • Fontaine, A.-M. (2013) Améliorer les observations notées dans les différents cahiers de transmissions. <i>Métier de la petite enfance</i>, 194. • Vandenbroeck, M. (2005). Éduquer nos enfants à la diversité : sociale, culturelle, ethnique, familiale. Ramonville Saint-Agne : Érès. • Voyage au sein de la famille (demander à Florence) • Delvigne, I. & Sztark, V. (2016). Et les parents dans tout ça ? In M. Rasse & J.-R. Appel, L'approche piklérienne en multi-accueil (pp. 221-250). Toulouse : Érès. • ERATO (2011). Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover. Coproduction de l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, Grandir à Bruxelles - Le Furet Accueillir la diversité dans les milieux d'accueils de l'enfance (0-6 ans).

				<ul style="list-style-type: none"> • Cresas. (2000). <i>Accueillir à la crèche, à l'école ; il ne suffit pas d'ouvrir la porte !</i> Paris: L'Harmattan (par rapport au rôle actif des enfants dans le cadre mis en place) • Rayna, S., Rubio et M.N., Scheu, H. (2010). <i>Parents-professionnels : la coéducation en questions</i>. Toulouse: Erès. • Vandenbroeck, M. (2005). <i>Éduquer nos enfants à la diversité: sociale, culturelle, ethnique, familiale</i>. Ramonville Saint-Agne: Erès. • ...
<p>H. Concevoir et réguler un dispositif de familiarisation adéquat à l'entrée dans un nouveau milieu d'accueil quel qu'il soit</p> <ul style="list-style-type: none"> • En veillant à ce que le dispositif soit anticipé, réfléchi dans le détail en cohérence avec les âges des enfants concernés et adopté en équipe • En veillant à ce qu'il s'étale dans un temps suffisant • En veillant à ce qu'il soit progressif • En veillant à ce qu'il se déroule en présence des parents • En veillant à ce qu'il soit adaptable selon les réactions observées de l'enfant et ou du vécu manifesté par ses parents • En s'adaptant à l'enfant ...et non l'inverse • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer une écoute attentive / écouter le vécu de l'autre • Faire preuve d'empathie • Faire preuve de bienveillance • Faire preuve de patience • Se montrer respectueux des rythmes • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer l'enfant et le parent • Identifier des signaux de malaise/bien-être • Faire des hypothèses sur les signaux de malaise/bien-être • Vérifier les hypothèses auprès des parents • Adapter sa pratique et/ou le dispositif • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie du développement du jeune enfant dont la capacité de représentation du temps, de l'espace, d'anticipation, ... • Effets de la séparation chez l'enfant • Effets de la séparation chez le parent • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Giampino, S. (2016). <i>Développement du jeune enfant. Modes d'accueil, formation des professionnels</i>. Rapport remis à la Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes. • Rigaux, E. (2010). <i>Accueillir un nouvel enfant en crèche</i>. Toulouse : Erès, 1001 bébés, N°32. • Fraje (s.d.). <i>La période de familiarisation. Réflexion sur l'intérêt de penser une période de familiarisation lors de l'entrée d'un petit en collectivité</i>. Bruxelles: Fraje. • ...

EN SYNTHÈSE : ENJEUX DU MÉTIER, COMPÉTENCES ET PISTES POUR LE CONTENU DE LA FORMATION

Les ressources nécessaires pour accompagner l'enfant dans les temps de transition

LES TEMPS DE TRANSITION

- L'entrée dans un nouveau lieu de vie (crèche, domicile d'un-e accueillant-e, école, lieu d'activité extrascolaire, garderie, centre de vacances, ludothèque, club de sport, écoles de devoirs, organisation de jeunesse...).
- Les temps de séparations et retrouvailles quotidiennes.
- Les temps de changements internes au milieu d'accueil (changement de local, aménagement de l'espace, changement de personnes, arrivées de nouveaux venus, etc.).
- La fin d'un accueil et le départ.

LES ENJEUX CÔTÉ ENFANT

1. *Prendre en compte les effets de la séparation, quel que soit l'âge de l'enfant et quel que soit le lieu qui l'accueille, et veiller à tisser des liens sécurisés : le besoin de continuité affective*

Si l'enfant grandit par la relation avec plusieurs adultes signifiants, les liens qui se tissent d'abord avec ses parents sont des **liens fondateurs**. Une séparation de l'enfant avec ses parents ne pourra être bien vécue que si ce lien primaire est préservé et que de nouveaux liens se nouent avec la personne qui va prendre soin de lui et assurer le « relais relationnel ». Le tissage d'un lien avec un adulte qui s'attache à bien connaître l'enfant, à apporter des réponses attentionnées et adéquates à ce qu'il vit, à ce dont il a besoin est essentiel. Étranger d'abord, cet adulte qui se montre bienveillant devient un adulte signifiant et générateur de sécurité psychique pour l'enfant. On parle de « lien sûr ». L'établissement et l'entretien de ce lien stable entre l'enfant et l'adulte « référent » se font dans tous les moments de la vie quotidienne. Se lier pour pouvoir se séparer...

Cette continuité « affective » demande à être réfléchie et aménagée par les professionnel-le-s en prenant bien en compte les **effets de la séparation**. Il y a un risque réel de banalisation, voire de négation, des difficultés rencontrées par les jeunes enfants et leurs parents. Les plus de 7 ans, mieux en phase avec la réalité, capables d'un meilleur contrôle d'eux-mêmes, sont de plus en plus aptes à gérer des situations nouvelles.

2. *Soutenir le processus d'individuation et de construction identitaire : le besoin de « continuité subjective »*

D'un point de vue développemental, une spécificité majeure de l'enfance réside dans le fait que c'est une période déterminante pour la construction psychique de l'individu. Cette construction psychique est d'abord identitaire. L'accompagnement par un adulte en synchronie et en empathie, un adulte qui décode, s'ajuste et répond aux besoins de

Pour autant, il ne faut pas sous-estimer ce que peut représenter l'entrée dans un monde inconnu, de surcroît en l'absence de ses parents. Ne nous y trompons pas, même devenus « grands », leur courage ou une apparente indifférence cachent, parfois mal, leurs inquiétudes.

Quel que soit l'âge des enfants et quel que soit le lieu d'accueil concerné, il revient donc aux professionnel-le-s de prévoir un **dispositif de familiarisation** qui permette d'accueillir individuellement chaque enfant dans un nouveau lieu ou de le préparer à une nouvelle expérience. La **présence et l'implication des parents** est nécessaire pour que le dispositif apporte sécurité à l'enfant. Enfin, la séparation s'actualise aussi au moment des transitions quotidiennes : le matin à l'arrivée comme le soir au départ de l'enfant. Ces moments sont parfois délicats et toujours importants. Ils demandent à être soigneusement réfléchis et organisés. Un cadre espace-temps doit donner les moyens d'une transition qui s'accomplit au rythme de l'enfant, avec la participation du parent et l'accompagnement d'un-e A. suffisamment disponible. La continuité affective se joue là aussi !

l'enfant, ouvre à une première structuration psychique. Cette expérience « d'accordage » nourrit en effet chez le bébé un « sentiment de continuité d'être » qui est à la base du processus d'individuation : le petit enfant accède peu à peu à la conscience de soi comme personne distincte. Lorsqu'il est séparé de sa famille, il est fragilisé dans cette

continuité interne encore en cours de construction. Le processus d'individuation ne s'arrête pas aux toutes premières années : conscience de soi, image de soi et confiance en soi se construisent durant toute la tranche d'âge qui nous occupe ici (0-12 ans). Agir en **accordage** avec les particularités de l'enfant, ses besoins et son expression contribue à son élaboration du « self » et à son sentiment de sécurité intérieure.

Or, dans l'accueil, nombreux sont les moments de transition qui confrontent l'enfant à des contextes changeant : changements de groupe d'âge, de sections, d'ateliers, regroupements

de différents groupes de vie en début et en fin de journée à la crèche, dans la maison de quartier quand l'école de devoirs ferme ses portes, arrivées et départs quotidiens, temps de midi, garderie après l'école, etc. Le besoin de continuité de l'enfant appelle à renforcer la reconnaissance de l'enfant comme sujet au travers de ces contextes changeants. Plus l'enfant est petit, plus la mise en œuvre d'un accueil singularisé est essentielle. Cela demande aux professionnel-le-s d'avoir une marge d'ajustement à l'enfant et de personnaliser leur travail, dans le cadre défini par le projet du service ou de la structure.

3. *Aménager des repères stables quant aux personnes, au temps et à l'espace : besoin de continuité contextuelle*

La sécurité née du repérage des contextes familiers commence très tôt : ce qui est bien connu de lui est sécurisant pour un petit enfant. Les adultes sont aussi sensibles à ce « familier », mais leur capacité en particulier de représentation, d'expression par le langage, de situation dans le temps leur permettent d'être moins vulnérables. La continuité au quotidien dans un milieu d'accueil doit permettre à l'enfant de prendre des **repères**. Or, on l'a évoqué, le fonctionnement d'un milieu d'accueil peut conduire à de nombreuses discontinuités et ruptures qui insécurisent les enfants. Ces discontinuités, effectives ou potentielles, sont souvent sous-estimées, voire non reconnues. Il s'agit d'abord de la multiplicité des A. qui s'occupent de l'enfant sur une journée, avec la difficulté qui s'en suit de percevoir de façon pertinente ce que vit l'enfant et de lui répondre de façon ajustée dans le meilleur délai. Il peut s'agir, simplement, des allées et venues

des uns et des autres et des multiples interventions auprès des enfants sans nécessité véritable. Ce peut être aussi la « porosité » des espaces et la protection insuffisante de la tranquillité des groupes d'enfants, ou encore la parcellisation des temps de soins individualisés, les fluctuations affectant leur ordre de succession, l'instabilité du déroulement de la journée ou celle des règles de vie de groupe, l'hétérogénéité des attitudes des adultes. Une continuité au quotidien facilite la perception du réel, son ordonnance, elle est la source de la sécurité de base de l'enfant qui lui permet une participation active. Dans les lieux d'accueil collectif en particulier, elle ne peut être que l'aboutissement d'un travail d'équipe approfondi et d'une détermination commune.

LES ENJEUX CÔTÉ PARENTS

1. *Être en sécurité suffisante concernant la qualité de l'accueil et apprivoiser la séparation avant de confier son enfant*

Les parents ont besoin de se rassurer sur l'accueil réservé à leur enfant. La situation de l'intégration d'un enfant dans un lieu d'accueil est à chaque fois particulière, pour chaque famille et aussi pour chaque enfant au sein de la famille. Mais la séparation n'est jamais anodine. D'autant qu'elle ravive chez les adultes des situations de séparation qu'ils ont vécues précocement eux-mêmes avec les sensibilités, les émotions qui y sont attachées : résonance affective parfois très enfouie mais jamais absente, préoccupations explicites ou refoulées, situations difficiles pour certains ou suffisamment bien

assumées par d'autres, vécus plus ou moins complexes, plus ou moins conscients. La situation est d'autant plus subtile que cela est peu discuté entre parents et A. Il faut du temps, de l'écoute et de la discrétion. Il s'agit de ne pas envahir de conseils un parent qui pourrait se sentir quelque peu dépassé par le savoir supposé bien plus grand des professionnel-le-s. Tout au long du séjour, les transitions quotidiennes restent – devraient rester – ce lieu de réassurance, de participation au séjour de l'enfant dans le lieu d'accueil, dialogue qui va bien au-delà d'un simple échange d'informations pratiques.

2. *Dialoguer et construire une relation de confiance réciproque entre accueillants et parents*

L'établissement d'une relation de confiance n'est pas une affaire de séduction ou d'affinités entre des adultes qui auraient la chance de s'entendre autour de l'enfant. C'est là, comme entre l'A. et l'enfant, un lien de réalité qui **se construit** pas à pas. Ainsi, la confiance ne peut être un donné de départ, elle commence au premier contact lors

de la familiarisation. Il s'agit non seulement de faire place à la mère et au père mais d'explicitier concrètement ce que le dispositif prévoit pour eux et de leur permettre de comprendre le sens de cette première étape.

Les transitions quotidiennes constituent ensuite un moment précieux pour entretenir le dialogue et consolider la relation de confiance par une communication mutuellement respectueuse des responsabilités de chacun. Nombreux sont les lieux d'accueil qui se plaignent d'un passage éclair des parents (le contraire est parfois vrai !). Encore faut-il que soient réfléchis et organisés ces espaces et ces temps pour donner à l'A. et au parent, tout au long du séjour, une vraie possibilité concrète d'échanges, de partage d'observations à propos de l'enfant. Une présence attentive des A. leur permet alors d'entendre les questionnements du parent concernant son enfant mais aussi ses savoir-faire, dont l'A. peut s'inspirer. Ces échanges permettent aussi au parent de **se représenter la journée** de son enfant dans le lieu d'accueil, à condition qu'ils ne se réduisent pas à quelques informations pratiques, à un « tout va bien » qui, bien que se voulant rassurant, écarte les parents de la réalité vécue par leur enfant pendant la journée et fait du lieu d'accueil une sorte de « boîte noire ».

3. Prévenir les effets de la séparation à l'entrée dans un milieu d'accueil par un dispositif de familiarisation impliquant parent, enfant et accueillant-e

La familiarisation demande du temps et une progressivité centrée sur l'enfant et ses parents.

Pour les tout jeunes enfants, elle ne peut se réduire à un plan « d'accoutumance à l'absence du parent » programmé selon un unique paramètre de temps (une heure, puis deux, puis trois) : la perception mécanique de la « progressivité ». Les enfants y sont beaucoup trop précipités car le problème n'y est pas posé en termes de séparation et d'établissement d'un lien sécurisant avec un-e A. ainsi que du travail psychique nécessaire, y compris pour les parents.

Le sens de la familiarisation est clair auprès des A. ainsi que des parents, bien que sous des formes spécifiques pour chacun, le-la professionnel-le a une fonction et une place bien différenciée des parents. Ces derniers ont en particulier besoin d'une explication concrète de ce qui leur est proposé et ce qui est attendu de leur part. Cette explication sera modulée lors des différentes étapes de contact avec les parents mais commencera

4. Un dialogue pour une coéducation

Très fréquemment, on peut observer des pratiques et des discours qui relèvent d'une logique que l'on pourrait appeler d'assimilation par analogie au concept piagétien : le service tend à imposer ses modes d'action aux familles. Les discours tenus par les accueillant-e-s relèvent alors d'une attente que le milieu familial adopte les pratiques préconisées et s'adapte ou adapte l'enfant au milieu d'accueil. Parfois véritable dérive du/de la professionnel-le qui agit comme seul-e détenteur/-trice du savoir cela ne tarde pas à mettre le/la professionnel-le en concurrence avec le parent. Ce qui revient à exclure le parent qui, par son expérience singulière, détient pourtant un savoir dont la teneur, même si elle est autre, n'en reste pas moins indispensable aux professionnel-le-s

Si les parents ont besoin d'informations sur ce que vit leur enfant, ils ont aussi besoin d'être éclairés sur le **sens des choix éducatifs** qui guident la façon d'agir des A. En ne perdant pas de vue, cependant, que le respect du cheminement propre des parents est ici essentiel. Une présentation détaillée des pratiques professionnelles et de leur sens faite à l'initiative du milieu d'accueil peut générer un « effet de normes » (« ce qu'il convient de faire ») préjudiciable. Il s'agit de respecter le rythme de la découverte mutuelle parents-enfants et de la construction progressive par les parents eux-mêmes de leurs compétences propres.

La confiance prend appui sur des pratiques simples. Mais en-deçà de ces ressources et dispositifs concrets, un dialogue de qualité avec les parents demande au/à la professionnel-le de se décentrer sur le parent et d'éviter les jugements de valeur plutôt que de projeter sur la situation ses propres sensibilités ou valeurs. Sensibilité relationnelle et prise de recul sur soi sont là à l'œuvre.

dès leur première démarche d'inscription.

Une continuité est assurée dans l'accompagnement de l'enfant et de ses parents : l'A. qui en est le fil conducteur est celui/celle qui aura plus particulièrement la responsabilité de l'enfant ainsi que les contacts avec les parents par la suite. Ceci est nécessaire pour jeter les bases de la continuité dont a besoin l'enfant.

La familiarisation demande un dispositif pensé de façon précise et concrète.

Il s'agit de définir les étapes et leur sens, d'en réfléchir pour chacune les espaces-temps ainsi que les rôles de chacun. Cela contribue à la cohérence et à l'anticipation. La familiarisation est un travail d'équipe : c'est l'organisation générale qui est concernée. Le scénario doit donc être à la fois **minutieusement pensé au préalable** et à la fois **adaptable** pour être régulé en fonction de ce que manifestent l'enfant et ses parents en cours de familiarisation.

pour prendre soin de chaque enfant de la manière la plus ajustée.

Dans une deuxième logique, inverse de la première, qu'on pourrait donc dénommer d'accommodation, il s'agit pour les accueillant-e-s de se conformer au maximum aux attentes des parents. Cette logique repose sur la conviction intime que les parents ont légitimement une parole dominante, voire exclusive, lorsqu'il s'agit de leur enfant. Cette conviction peut peser sur l'accueillant-e lorsque la distinction position parentale-position professionnelle est floue et ne lui permet pas de mettre à sa juste place la légitimité de ses prises de décision dans le cadre d'un projet d'accueil explicite. La crainte

confuse de s'immiscer dans les prérogatives familiales, d'usurper une place revenant pour chaque enfant à ses parents est ici à l'œuvre.

Une troisième logique plus adéquate, que nous appellerons logique de continuité, amène parents et professionnel-le-s à dialoguer au rythme des parents avant tout, dans le respect du processus de découverte mutuelle parents-enfants et de la construction progressive par les parents eux-mêmes de leurs compétences propres. Les orientations du projet d'accueil, sont abordées de façon à permettre aux parents d'appréhender

l'univers de leur enfant. Ensuite, et afin d'assurer une continuité avec ce que vit l'enfant dans la sphère familiale, les échanges quotidiens peuvent amener un ajustement de certaines pratiques du service d'accueil, l'objectif n'étant pas de viser une pleine communauté de vue mais de rechercher une sécurité pour l'enfant en lui évitant les effets d'une trop grande rupture de vie. Parents et professionnel-le-s peuvent admettre que les différences entre ce qui se fait à la maison et ce qui se fait dans le milieu d'accueil sont acceptables. Coéducation n'est pas symétrie de positions.

LES COMPÉTENCES

- A. Favoriser la création d'un lien sécure avec l'accueillant (continuité affective)
- B. Observer attentivement les manifestations de l'enfant et des parents afin de comprendre leur vécu et prendre la mesure des difficultés rencontrées ainsi que de leur évolution
- C. Ajuster ses pratiques d'accueil au vécu et aux habitudes de l'enfant dès son arrivée autant qu'il soit possible et aussi longtemps que nécessaire
- D. Reconnaître l'enfant dans son identité
- E. Stabiliser l'environnement pour favoriser la prise de repères
- F. Favoriser une relation de confiance réciproque parents/accueillant-e
- G. Partager une réflexion éducative avec les parents
- H. Concevoir et réguler un dispositif de familiarisation adéquat à l'entrée dans un nouveau milieu d'accueil quel qu'il soit

PISTES POUR LE CONTENU DE LA FORMATION

Il ne suffit pas de découvrir le métier lors d'un stage pour être initié aux pratiques du métier, comme il ne suffit pas non plus de maîtriser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour être initié aux pratiques du métier. Celles-ci doivent faire l'objet d'un enseignement spécifique que l'on propose ici d'organiser autour des **temps-clés** de l'exercice du métier (ici, les temps de transition). Cet enseignement spécifique devra être cohérent et articulé autour des unités d'enseignement et des activités d'intégration professionnelles

En outre des problématiques spécifiques au métier mériteraient une approche pluri-disciplinaire :

- différence entre posture parentale et posture professionnelle : la question de l'implication affective distanciée dans le métier d'accueil... ;
- la socialisation : la gestion d'une contradiction entre une vie en groupe et une socialisation précoce chez le jeune enfant... .

DES SAVOIRS À MOBILISER DANS DES SITUATIONS D'INTÉGRATION RELATIVES AUX TEMPS DE TRANSITION

- Connaissances en communication
- Documentation
- Diversité culturelle
- Processus d'individuation et de construction du soi (conscience de_, image de_, estime de_)
- Courants pédagogiques : Loczy
- Psychologie du développement du jeune enfant dont la capacité de représentation du temps, de l'espace, d'anticipation, ...
- Posture professionnelle/posture parentale
- Psychologie adulte
- Connaissance des dynamiques relationnelles chez les adultes
- Les mécanismes de résonance affective et les mécanismes de défense chez l'adulte

- Coéducation
- Connaissance sur l'aménagement d'un dispositif de transition quotidienne
- Connaissance des effets de la séparation chez l'enfant

- Connaissance des effets de la séparation chez le parent
- ...

DES SAVOIR-FAIRE À DÉVELOPPER

- Observer, décrire et analyser une situation de familiarisation en cours du triple point de vue des parents, de l'enfant et de l'accueillant-e
- Évaluer la pertinence du dispositif de transition en cours (familiarisation, transitions quotidiennes, ...)
- Identifier et prendre des initiatives pertinentes de régulation du dispositif de transition en cours
- Réadapter le dispositif en fonction des données issues de l'évaluation
- Évaluer la pertinence d'une situation de transition tant sur le plan psychoéducatif qu'éthique
- Observer des comportements verbaux et non verbaux
- Identifier un enchaînement de manifestations ou d'interactions
- Reconnaître les signaux de malaise et de bien-être en situation de séparation quel que soit l'âge de l'enfant
- En mesurer l'importance...
- Observer les indices d'évolution du malaise éventuel (ou du bien-être)
- Formuler des hypothèses sur le sentiment de bien-être ou de malaise de l'enfant
- Identifier de façon pertinente les informations nécessaires à échanger pour contribuer au sentiment de sécurité de l'enfant
- S'informer en veillant à adapter ses pratiques de recherche d'information au contexte
- Adopter de bonnes techniques communicationnelles
- Observer les indices comportementaux et verbaux permettant d'identifier les particularités, goûts, intérêts, etc. de chaque enfant pris en charge
- Observer et identifier les rituels spontanés de l'enfant
- Verbaliser auprès de l'enfant en se référant à ses goûts, intérêts, ...
- Aménager sa pratique en fonction des particularités, goûts et intérêts de l'enfant
- Aménager les espaces et le temps de façon à donner les repères nécessaires à l'enfant
- Identifier et communiquer aux personnes responsables les choix permettant de stabiliser les A. auprès de chaque enfant dans l'organisation du lieu d'accueil
- Différencier son propre vécu de celui supposé du parent
- Communiquer en reconnaissant la place du parent
- Expliquer ses choix professionnels sans disqualifier le parent
- Impliquer le parent dans la vie quotidienne
- Décrire les comportements de l'enfant de façon précise
- Organiser un dispositif de transition quotidienne
- Recourir à un vocabulaire ajusté
- Transmettre des observations et questions aux collègues
- Recourir à la réflexion partagée en équipe
- Impliquer les parents dans la réflexion et les décisions relatives à son enfant
- Échanger avec le parent à propos des points de désaccord
- Observer l'enfant et le parent
- Identifier des signaux de malaise/bien-être
- Faire des hypothèses sur les signaux de malaise/bien-être
- Vérifier les hypothèses auprès des parents
- Adapter sa pratique et/ou le dispositif

DES SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER

- Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'autre
- Se remettre en question par rapport à ses pratiques par:
 - l'auto-analyse (identification de ses comportements) ;
 - l'auto-évaluation (mise en relation des comportements, des éprouvés et des sensibilités personnelles)
- Se décentrer sur la position d'autrui
- Faire preuve de bienveillance
- Adopter une attitude contenante
- Se « centrer » sur ce qui se vit dans l'instant
- Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations
- Assurer une écoute attentive/Écouter le vécu de l'autre
- Se montrer respectueux de l'autre, de son rythme, de ses habitudes
- Faire preuve d'assertivité dans sa communication avec les enfants et les familles
- Adopter une attitude soutenante
- Adopter une attitude contenante
- Se décentrer sur la position d'autrui
- Se montrer respectueux de l'autre, de ses goûts, de ses envies
- Développer de la rigueur dans ses interventions et dans ses analyses
- Faire preuve de créativité (notamment en proposant des dispositifs adaptés aux enfants et aux familles) et porter un regard critique et réflexif sur ces choix
- Se décentrer de ses propres normes et croyances
- Prendre du recul sur ses affects
- Prendre du recul sur ses pratiques
- Assurer une écoute attentive/écouter le vécu de l'autre
- Faire preuve d'assertivité dans sa communication avec les parents
- Se montrer respectueux des sensibilités des parents
- Faire preuve d'empathie
- Faire preuve de patience

RÉFÉRENCES

CADRE PRESCRIPTIF en FWB

Le code de qualité

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (7 déc. 2003)

http://www.one.be/fileadmin/user_upload/one_des/one_Jur/D_une_loi_a_L_autre/II_Accueil/F_Qualites/Arrete_17_decembre_2003_-_Code_de_qualite_de_l_accueil.pdf

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans

- Manni, G. (coord.). (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans)
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/referentiel-accueillir-les-tout-petits-osser-la-qualite-ONE.pdf.pdf
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE
 - » À la rencontre des familles.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/A_la_rencontre_des_familles_one.pdf
 - » À la rencontre des enfants.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/A_la_rencontre_des_enfants_one.pdf
 - » Soutien à l'activité des professionnels.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/brochure_professionnelle_one.pdf

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans

- Camus, P., & Marchal, L. (coord.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Referentiel_-_ONE.pdf

Référentiels de santé

- Mauroy, M.-C. (coord.). (2015). *La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : ONE.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Brochure_sante_MA_2015_WEB.pdf
- ONE - Question Santé (coord.). (2017), *Mômes en santé, la santé en collectivité pour les enfants de 0 à 18 ans*.

Outre les références fournies dans les tableaux, citons entre autres comme ressources complémentaires pour les enseignants :

- COHIER-RAHBAN jouer à maman qui n'est pas là
- Caffari-Viallon, R. (2017). *Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant*. Toulouse : Érès, pp.37-57.
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/185594>
- Rayna, S., & Garnier, P., Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2017
- Fraje (s.d.). Le doudou Quelques éléments qu'il est bon de se rappeler lorsque l'on s'intéresse à la question de l'objet transitionnel. Bruxelles: Fraje.
- Maleki, F., & Cohier-Rahban. (2000). Pour améliorer la prévention dans les crèches « Ma maman, mon auxiliaire et moi » ou la nécessité d'une médiation relationnelle dès l'entrée à la crèche. *Dialogue*, 147.
- Bouve (2014). *La distance éducative, Revue (petite) enfance*, 115, 13-22
- Stern, D. (2004). *Journal d'un bébé*. Paris : O. Jacob.
- Stern, D. (2009). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : Puf
- Golse, B. (2015). *Le développement affectif et cognitif de l'enfant*. Paris : Elsevier Masson.

CADRE PRESCRIPTIF en FWB

Le code de qualité

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (7 déc. 2003)

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans

- Manni, G. (coord.). (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans)
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans

- Camus, P., & Marchal, L. (coord.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.

Référentiels de santé

- Mauroy, M.-C. (coord.). (2015). *La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : ONE.
- ONE - Question Santé (coord.). (2017), *Mêmes en santé, la santé en collectivité pour les enfants de 0 à 18 ans*.

Glossaire

Le bébé : 0-1 an

Le tout jeune enfant ou les tout-petits : 0-3

Le jeune enfant : 0-7 ans

L'enfant : 0-12 ans

A. : accueillant-e (au sens générique du terme à savoir le professionnel-le qui a l'enfant en charge)

PROJET D'ACCUEIL ET PROJET ÉDUCATIF : QUELLE DIFFÉRENCE ?

Le Code de Qualité exige un « **projet d'accueil** » pour chaque milieu d'accueil. Il est élaboré en concertation avec les accueillants. Il comporte entre autres documents, et généralement sous forme de texte, « la description des choix méthodologiques ainsi que des actions concrètes mis en œuvre pour tendre vers les objectifs » fixés par le code de qualité. Le projet d'accueil fait l'objet d'une évaluation régulière avec l'ONE.

Un projet d'accueil « vivant » a notamment pour fonction de guider le travail des accueillants. Produit d'une réflexion en un temps donné, il demande à être ajusté et approfondi en permanence. Cela se réalise en particulier au travers de réunions consacrées non aux questions de gestion courante mais aux pratiques d'accueil elles-mêmes.

La réflexion qui y est menée est centrée sur l'enfant et conduit à faire le lien entre les actes d'accueil et les intentions éducatives que porte pour lui le milieu d'accueil.

Le terme « **projet éducatif** »⁷⁶ désigne ici cette dynamique de réflexion partagée au sein des équipes d'accueil visant à **réfléchir, analyser, définir et réguler les pratiques d'accueil** au quotidien. Ainsi le cadre de référence des pratiques professionnelles est-il en permanence ajusté, approfondi et le projet d'accueil aménagé et enrichi en conséquence.

Le projet éducatif est donc avant tout un **processus** et le projet d'accueil un **produit**. L'idéal attendu est qu'ils soient le plus étroitement associés et orientent les pratiques au jour le jour sur le terrain.

⁷⁶ Voir Manni, G. coord. (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans) / Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira L., Petit, P., (2004) *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE / Camus, P., Marchal, L. coord (2007) *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE. / Bosse-Platière S, Dethier A., Fleury C., Loutre-Du Pasquier N, (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse : Érès.

Situation professionnelle

1. Prénom ou surnom ?

Maurice que ses parents appellent affectueusement « *momo* » est arrivé depuis peu de temps. Elles sont deux A., Nadine et Christiane à avoir le groupe d'enfants en charge. Très vite Nadine a appelé l'enfant « momo ». Christiane est réticente. Elle pressent que cette familiarité ne convient pas. Elle essaye d'en parler avec sa collègue. Avec tact, elle partage d'abord avec elle l'affection qu'elles ont pour l'enfant. « Il est adorable ! » dit Nadine. « Oui, répond Christiane, il est vraiment souriant. Et puis il est curieux de tout. C'est un enfant attachant, c'est sûr ajoutée-elle. Mais peut-être ce serait mieux de l'appeler par son prénom, tu ne crois pas ? » Sa collègue est perplexe... Christiane esquisse un « ce sont ses parents qui l'appellent comme cela » Nadine conclut que « ce petit nom lui va très bien ! », et embarrassée Christiane renonce à poursuivre.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

La sensibilité relationnelle spontanée de Christiane l'amène à deviner l'importance de respecter l'intimité des relations des parents de Maurice avec leur petit garçon, d'être attentionnée à son égard et réjouie de ses ressources mais tout en gardant une position professionnelle. Pourquoi renonce-t-elle ? Peut-être agit-elle spontanément, en pressentant confusément l'importance du lien mais aussi de la bonne distance dans ce lien, sans en être clairement consciente ? Peut-être aussi craint-elle d'adopter une attitude d'opposition à sa collègue qui mettrait à mal leur bonne entente ? Quel « espace de parole » le milieu d'accueil peut-il offrir où cela puisse se parler sans exposer les individus et leur collaboration ?

Situation professionnelle

2. Un match de foot

« Dans le cadre d'un match amical entre deux équipes de pré-minimes (8 - 10 ans), une équipe est manifestement plus forte que l'autre et vient de marquer trois buts en l'espace de 10 minutes. Le score est de 6 buts à 0. Le gardien de l'équipe en difficulté fond en larmes, se tient au montant du but et demande à l'entraîneur de quitter le terrain. Celui-ci refuse et lui dit : « Il faut continuer. Tu dois rester sur le terrain. Il faut aussi apprendre à perdre. » L'enfant continue à pleurer et semble « tétanisé ». Un parent crie : « Ne fais pas la mauviette ! Cela ne sert à rien de pleurer ». Le match se termine... »

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Quel est le retentissement d'une telle situation pour l'enfant ? Dans les vestiaires, comment sera-t-elle abordée par les autres membres de l'équipe, et par l'entraîneur ? Qui remettra le projecteur sur l'enfant plutôt que sur la performance et l'efficacité sportives ? Comment les adultes vont-ils prendre avant tout en considération ce que cet enfant dont ils ont l'accueil en charge vit là comme atteinte à sa propre estime et sa confiance en lui ? Auront-ils l'occasion d'y réfléchir ensemble pour évoluer vers plus de considération de l'enfant et de son estime de soi en construction ?

Situations professionnelles

3. Partager ?

« Un enfant vient à la crèche avec un jouet «personnel» ; d'autres enfants ont envie de le toucher, de le prendre, voire de jouer avec... Réactions possibles de l'A.: « laisse-le à Thomas, tu dois apprendre à partager » (réaction normative) ; ou « je vais le ranger dans ton casier, tu le reprendras ce soir, comme cela personne ne te le prendra » (réaction d'évitement du conflit) ; ou encore, l'A. peut verbaliser les désirs et les sentiments des différents enfants en présence, avoir une présence bienveillante et rassurante permettant les approches des uns et des autres sans leur dicter trop vite une conduite. » (Oser la qualité, p. 93)

4. Autour d'un repas

Si dans la famille d'Arnaud, A. d'une plaine de vacances, les représentations qui prédominent sont du type « chez nous, chacun mange tout le contenu de son assiette ! », ces représentations auront un impact sur la manière dont Arnaud envisage le repas. Il pourrait, par exemple, estimer qu'il est important de terminer son repas ... et donc insister fortement pour que toutes les assiettes soient vidées par les enfants ! (D'après le Référentiel ONE 3-12, livret II, p. 19)

5. Fenouil...

Jacqueline, A. dans une crèche dans la section des moyens. Arrive le repas. Il y a du fenouil au menu. Jacqueline en a horreur et partage ses sensations avec ses collègues avec des commentaires peu engageants et des mimiques à l'avenant. Elle ne prend pas la mesure de ces commentaires en présence des enfants, attentifs, qui n'en « perdent pas une miette » ... Cela les engagera-t-ils à goûter cette nourriture avec intérêt ?

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Les situations quotidiennes avec les enfants suscitent souvent des comportements qui peuvent avoir un caractère assez personnel, ils varient selon les individus, leur éducation, leur histoire mais ne sont pas toujours adéquats. Cela demande une démarche active de réflexion en équipe (retour aux connaissances à propos des enfants et aux cadres de travail tels les référentiels, le projet éducatif, la littérature professionnelle de référence, sans oublier les habitudes de l'enfant dans sa famille, etc.) afin d'opter pour la ligne de conduite qui se révèle la plus adaptée aux besoins des enfants. Au quotidien cela demande ensuite une vigilance et un certain contrôle de soi.

ENJEUX

La dynamique du projet éducatif guide la pratique professionnelle.

La spontanéité a sa place dans l'accueil des enfants en dehors de leur famille mais elle ne peut guider seule l'action de l'A. sous peine de l'appuyer sur des résonances affectives personnelles et des croyances. L'adoption d'une posture professionnelle réfléchie est requise par l'engagement, et la responsabilité qui en découle, que prend le milieu d'accueil d'offrir à l'enfant les conditions de vie optimales pour son bien-être et son bon développement. Cette approche rationnelle s'appuyant sur des connaissances communément admises dans le monde scientifique n'empêche en rien la construction d'un véritable lien affectif entre l'A. et chaque enfant. La rationalité de la démarche professionnelle permet de rendre les pratiques et leur sens clairement accessibles à chacun, accueillants et parents. Ainsi le rôle de la dynamique de réflexion lors des réunions d'équipe est essentiel à cet égard par la clarification qu'il réalise en permanence des intentions éducatives et des pratiques quotidiennes (« dynamique du projet éducatif »).

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT D'UN PROJET ÉDUCATIF : UNE DYNAMIQUE DE RÉFLEXION PARTAGÉE AU SEIN DE L'ÉQUIPE.

Tableau 1

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>A. Comprendre et intégrer la démarche de projet éducatif</p> <ul style="list-style-type: none"> • En distinguant la posture professionnelle de la posture parentale⁷⁷ • En partageant avec ses collègues une réflexion sur les pratiques d'accueil • En centrant ses pratiques en priorité sur l'enfant (ses besoins et ses ressources) ainsi que sa famille • En documentant ses pratiques • En analysant et en explicitant le sens de ses pratiques • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer ses émotions de façon contrôlée (limiter l'impulsivité) • Faire preuve d'assertivité avec ses collègues • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser la langue française avec précision • Communiquer avec assertivité • Décrire précisément ses pratiques • Établir des liens entre une pratique et les connaissances théoriques qui la fondent • Établir des liens entre le projet d'accueil et des pratiques mises en œuvre • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Dynamique du projet éducatif en milieu d'accueil et questions liées dont <ul style="list-style-type: none"> - processus d'élaboration et de régulation - lien avec code de qualité • Problématique de la différence entre posture parentale et posture professionnelle : la question de « l'implication affective distanciée » dans le métier d'accueil ... • Psychologie adulte dont assertivité et contrôle de soi • Psychologie de l'enfant • Développement du jeune enfant • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Bosse-Platière, S., Fleury, C., Dehtier, A., Loutre-Du Pasquier, N. (2011). Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels. Toulouse : Érès. • ...

⁷⁷ Chaque compétence spécifique est précisée par la déclinaison de critères de réussite qui permettront d'évaluer l'exercice de la compétence.

Situation professionnelle

1. Respect du jeu de l'enfant ou du désir de l'adulte ?

Trois enfants d'environ 15 mois jouent ensemble à leur jeu favori du moment. Ils s'amuse à renverser toutes les caisses pour jouer aux « voitures ». Anne, l'A., qu'on connaît généralement précise, organisée et minutieuse s'énerve face au désordre. Excédée, elle intervient énergiquement pour leur interdire de vider les caisses. Rachida, sa collègue, assiste à la scène et attend la réunion de concertation pour parler tranquillement à Anne. Lors de la réunion, elle a pu faire référence à leur projet pédagogique et reprendre les règles sur les interventions des adultes auprès des enfants : respecter le jeu de l'enfant et dans le cas où on doit intervenir, le faire en discutant et en expliquant à l'enfant. Anne a pu dire sa conviction que c'était pour le bien des enfants qu'elle agissait mais elle a pu entrevoir qu'il s'agissait là plutôt d'une projection de ses propres attentes. Elle s'est sentie comprise par l'ensemble de l'équipe. Au final, Anne a compris et a accepté les observations de sa collègue qui avait choisi la réunion pour en parler au lieu de le faire au moment même. (D'après repères professionnels p. 11)

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Anne accorde sans doute à l'ordre une importance toute particulière. Est-ce une question d'éducation ? Elle apprécie de maîtriser les situations ; le désordre lui donne-t-il alors la sensation pénible que la situation lui échappe ? Ceci est-il renforcé du fait qu'elle connaît actuellement dans sa vie une grande instabilité et insécurité qui la rend plus sensible ? Quelle que soit l'explication, Anne a une responsabilité professionnelle non seulement envers l'enfant mais aussi envers ses parents et envers l'institution qui l'emploie. Si elle est bienveillante et montre une certaine compréhension, l'équipe pourra aider Anne à reprendre ses repères professionnels sans se sentir jugée.

Situation professionnelle

2. Relation privilégiée

À la crèche il y a une relation privilégiée entre Isabelle, l'A., et Loïc (un an) : dès qu'elle sort de la pièce, il pleure et se colle aux vitres pour essayer de la voir. Au repas, s'il la voit, il refuse de manger ce qu'une autre A. lui donne mais accepte après avec elle. De son côté elle essaye de ne pas le favoriser par rapport aux autres mais elle aime s'occuper de lui pour tous les soins et le prendre sur elle. Il y a un attachement réciproque entre eux. Depuis, cet enfant la suit partout, ce qui n'est pas sans poser des problèmes dans l'équipe. Cette situation génère progressivement un malaise dans la section. « C'est pas moi, je ne l'ai pas choisi », dit Isabelle, « c'est lui qui m'a tendu les bras. » L'arrivée de Loïc à la crèche ne s'est pas faite aisément. Il dormait mal, se montrait peu actif et peu intéressé par les autres bébés. La séparation d'avec sa famille semblait retentir particulièrement sur lui. La responsable décide d'aborder la question dans le cadre d'une supervision avec le psychologue. La supervision est consacrée à des situations particulières qui posent problème aux A. Elle se fait dans des conditions bien précises de respect des personnes et donne l'occasion à chacune de dire ce qu'elle ressent. Le travail d'élaboration fait petit à petit avec le superviseur permet de faire émerger la part de séduction mutuelle entre Isabelle et Loïc dans l'histoire duquel Isabelle reconnaît un peu d'elle-même. La supervision permet d'entrevoir aussi une hypothèse plausible : que cela puisse rassurer la maman que quelqu'un comble une certaine absence qu'elle pressent de sa propre part. Enfin cela permet aux collègues d'Isabelle d'aborder le retentissement de la situation sur l'équipe. Le climat d'échange est constructif et fait de suffisamment d'empathie mutuelle pour aider progressivement Isabelle à se déprendre de cette relation trop investie en gardant le regard sur les réactions de Loïc. (Inspiré de Mellier, Denis. *L'inconscient à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*. Érès, 2010)

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Malgré la vigilance de chacun à adopter une position professionnelle faite à la fois d'implication et de distance avec chaque enfant, il arrive qu'une relation très forte s'établisse entre un adulte et un enfant. On parle parfois de « chouchou » pour désigner cette sorte d'élection qui s'est réalisée entre eux. Dans une équipe mise à mal par la situation la tentation est grande de chercher un coupable. « Mais, après tout, est-ce important de savoir si c'est elle ou Loïc qui a été à l'initiative de cet attachement réciproque ? Ce qui est important, c'est de percevoir à quel besoin cela répond chez Loïc. Pourquoi cette recherche d'exclusivité ? Un effort peut-être pour s'adapter à la collectivité ? Retrouver avec Isabelle une relation, familière, voire intime, comme à la maison » Comme avec sa mère ? Et Isabelle, toute jeune puéricultrice, investie dans un désir de maternité n'a-t-elle pas été particulièrement sensible à la recherche affective intense de Loïc ? Comment l'aider sans la désigner comme fautive ? (Ne se défend-t-elle pas de son "faible" pour Loïc quand elle dit qu'il lui a tendu les bras ?) comment accompagner l'équipe mise en difficulté ?

Situation professionnelle

3. Bouc émissaire

« Madeleine ne peut supporter Jérémie, tout l'énerve chez cet enfant, elle ne sait pourquoi, elle préfère ne pas s'en occuper, elle a peur d'être brusque avec lui. Mais Jérémie est effectivement difficile à gérer dans le groupe : il ne reste pas en place, n'obéit jamais à ce qu'on lui dit, s'arrête puis repart de plus belle. Tirer les cheveux, mordre, pousser les autres, un cycle sans fin semble s'être installé dans le groupe. L'A. en vient à se dire qu'il ferait mieux de ne pas être là. Petit à petit, tout ce qui ne va pas est mis sur son compte. On aura reconnu ici une figure de bouc émissaire, même si, effectivement, Jérémie « y met du sien » : il provoque, comme s'il cherchait à se faire rejeter. »⁷⁸

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

« Dans une équipe, l'intolérance narcissique d'un professionnel envers un accueilli, quand elle est démultipliée par ses collègues, trouve un exutoire : « Ce n'est pas moi, c'est lui. » Impossible pour l'équipe de sortir de ce cercle vicieux ».⁷⁹

ENJEUX

Gérer la résonance interne dans l'exercice du métier, une fonction de « contenance » de la démarche de projet éducatif et de l'équipe

L'accompagnement éducatif des enfants de tous âges réactive souvent en nous des points de sensibilité liés à notre histoire propre, ancienne ou actuelle, à nos valeurs personnelles. Cette « résonance interne » agit parfois à notre insu de telle façon que nous percevons de bonne foi notre point de vue ou le comportement que nous adoptons comme « une évidence » alors même qu'elle est contraire à l'intérêt réel de l'enfant. Cette résonance peut avoir une forte dimension affective. « Accueillir un bébé en crèche est une tâche complexe qui engage l'intimité psychique de tous les partenaires concernés, le bébé lui-même, ses parents, les professionnels, individuellement et collectivement »⁸⁰. L'accompagnement des jeunes enfants en dehors de la famille peut en effet générer des angoisses qui cheminent à bas bruit, chez les A., les parents et les enfants. « Parce que toute séparation a des résonances chez chacun. Parce que s'occuper de bébés mobilise intensément les émotions, crée des tensions dans les groupes, constitue un véritable travail psychique perméable aux effets de l'inconscient. »⁸¹ On comprend qu'une prise de conscience est nécessaire pour se dégager de ces effets de résonance dans l'exercice du métier d'accueil, mais aussi qu'elle demande un contexte bienveillant, respectueux et accueillant de l'éprouvé de chacun. C'est là que s'exerce « la fonction contenante » de l'institution et de l'équipe, nécessaire pour permettre à chacun de mettre en œuvre les pratiques quotidiennes dans leur plein sens.

⁷⁸ Mellier, Denis. « Le soignant en équipe, culpabilité structurante ou culpabilité paralysante ? » *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. no 47, no. 1, 2002, pp. 69-76.

⁷⁹ Mellier D. idem

⁸⁰ Présentation de « L'inconscient à la crèche » <https://www.cairn.info/l-inconscient-a-la-creche--2749202488.htm>

⁸¹ idem

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT D'UN PROJET ÉDUCATIF : UNE DYNAMIQUE DE RÉFLEXION PARTAGÉE AU SEIN DE L'ÉQUIPE.

Tableau 2

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>B. Prendre du recul sur soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • En étant à l'écoute de ses éprouvés • En analysant sa propre résonance interne • En identifiant les liens entre elle et les comportements adoptés • En se dégageant de ses projections personnelles sur la situation d'accueil • ... <p>C. Prendre du recul sur soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • En les identifiant • En réinterrogeant leur sens • En les remettant en contexte dans l'histoire du groupe qui les pratique • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre du recul sur ses affects • Se remettre en question par rapport à ses émotions, son comportement, son histoire personnelle : <ul style="list-style-type: none"> - auto-analyse (identification de ses comportements) - auto-évaluation (mise en relation des comportements, des éprouvés et ses sensibilités personnelles) • Contrôler son comportement et exprimer ses émotions de façon contrôlée (limiter l'impulsivité) • Manifester une empathie authentique • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et décrire ses comportements • Mentaliser sa vie psychique • Reconnaître les registres émotionnels à l'œuvre en situation • Identifier les mécanismes de défenses en situation • Identifier ses émotions • Analyser sa propre résonance interne • Mobiliser sa connaissance de soi et des effets de résonance personnelle dans l'analyse de situations vécues en accueil • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Registres émotionnels • Psychologie adulte et en particulier les conflits intrapsychiques et les mécanismes de défense • Problématique de la « résonance interne » dans l'accueil quotidien de l'enfant, • Posture professionnelle : la problématique de l'implication distanciée • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Mellier D., les bébés et le travail de contenance des équipes, 2007, http://reper-eje.fr/les-bebes-et-le-travail-de-contenance-des-equipes/ • Mellier D., « La question du « travail de contenance » dans la petite enfance », Spirale 2008/4 (n° 48), p. 19-31 • Mellier D. (2010), conférence : « Les bébés et le travail de contenance des équipes » (FRAJE, Bruxelles) • ...
<p>D. Communiquer autour de la résonance affective</p> <ul style="list-style-type: none"> • En écoutant avec attention • En écoutant avec bienveillance • En communiquant en équipe sur la « résonance affective » • En identifiant la communication pertinente selon le contexte • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de bienveillance • Manifester une empathie authentique • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer l'écoute active • Adopter dans ce partage une visée de professionnalisation et non une visée thérapeutique • 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication adulte : Les différentes formes d'écoute • Espaces de paroles pour les professionnels dans l'accueil de l'enfant et des parents • 	<ul style="list-style-type: none"> • Mellier D. (2004). <i>L'inconscient dans la crèche</i>. Ramontville Sainte Agne : Érès • ...

Situation professionnelle

1. Les vélos

La maman de Robin, 3 ans et demi, est en insertion professionnelle depuis quelques semaines et Robin fréquente une halte-garderie. Lorsqu'il arrive, il se tient toujours un peu en retrait. Il est rapidement invité à participer aux jeux et s'y engage très progressivement mais avec intérêt. Plusieurs A. se succèdent à la halte-garderie. Il y a aussi une certaine rotation dans le personnel. Toutes de bonnes volontés, elles s'intéressent aux enfants dont elles s'occupent et veillent à une bonne entente dans le groupe. Il y a des règles à respecter. Celles-ci changent parfois selon les A. Ainsi un jour, Robin, au bout d'un long moment après son arrivée s'intéresse aux petits vélos qui ont généralement sa préférence. Il finit par en enfourcher un et se met à circuler entre les jouets éparés au sol. Un petit camarade lui emboîte le pas, puis un autre, ils s'amuse, quelques cris fusent. Un d'entre eux cogne des petites voitures, les autres s'y mettent, rires et bruits. On entend tout d'un coup s'élever une voix mécontente : « Vous savez bien qu'on ne peut pas sortir les vélos quand il y a d'autres jouets ! ». Robin s'arrête net, regarde l'accueillante avec de grands yeux puis descend de son vélo, les deux autres font mine de continuer aussitôt interrompus par l'A. d'un ton très fâché : « ah ! ça ne va pas, allez stop on range les vélos tout de suite ! », joignant le geste à la parole. Robin va s'asseoir sur un petit tabouret et suce un moment son pouce. Avec l'A. de la veille, ils ont pu librement sortir les petits vélos.

Situation professionnelle

2. Les poussettes

Les enfants se disputent des jouets : ils crient, se tapent, se les arrachent des mains... réaction de l'adulte : « j'enlève tout, puisque vous n'êtes pas capables de partager » ! Mais comment pourraient-ils avoir appris à être capables de partager ? Peut-être comme ceci : Il y a trois poussettes pour quinze enfants (de dix-huit à vingt-deux mois) : l'adulte a choisi de les mettre à disposition à certains moments, puis de les enlever (généralement lorsqu'il y a trop de conflits). Suite à une réunion, il est décidé que les poussettes resteraient en permanence à la disposition des enfants : deux ou trois jours après, il n'y a plus du tout de conflits autour des poussettes. Pourquoi ? Parce que les enfants ne vivent plus dans l'attente du moment (arbitraire pour eux) où les poussettes vont arriver, ni dans la crainte, une fois qu'elles sont là, du moment (tout aussi arbitraire) où elles vont être retirées. Ils peuvent donc jouer avec plus de sécurité et sentent la confiance de l'adulte dans leur capacité d'arriver progressivement à respecter le jeu de l'autre. (Oser la qualité, p. 92)

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

La vie en collectivité amène assez spontanément l'adulte à mettre en place des règles. Comment les jeunes enfants les comprennent-ils ? Quand sont-ils réellement capables de les mettre en œuvre ? Qu'attend l'adulte ? Qu'ils retiennent leurs gestes c'est à dire contrarient d'eux-mêmes leur spontanéité ? Qu'ils acquièrent un sens moral (le partage par exemple). Que comprennent les enfants ? Et quand les jeunes enfants acquièrent-ils vraiment ces ressources ?

Quel sens chaque règle a-t-elle et sont-elles toutes justifiées ? Relativement à quoi ? Les petites voitures sont-elles abimées par les vélos ? Le bruit dérange-t-il ? Qui ?

À une période où l'enfant est souvent loin d'être prêt à une véritable socialisation et à une intégration des règles il a surtout besoin de sécurité affective : le changement de règle selon l'adulte n'est-il pas source de perturbation ? Robin, si prudent quand il arrive, ne traduit-il pas aussi son trouble en se « retirant » sur lui-même et en régressant, ne fut-ce qu'un moment, dans ce geste auto-gratifiant du pouce en bouche ? Les autres qui insistent ne risquent-ils pas d'être vus comme des « provocateurs » alors que tout simplement ils n'ont pas encore la capacité « d'appuyer sur le frein » et de résister à leur impulsion ? Comment pourront-ils se sentir compris et aidés par l'adulte ?

ENJEUX

La réflexion partagée autour du projet éducatif pour harmoniser les pratiques et ainsi répondre au besoin de continuité des enfants

Nous avons retenu ici l'exemple du respect de règles de vie. En la matière, les attentes des A., ainsi parfois que des institutrices-teurs, sont souvent en décalage avec les ressources des enfants de moins de 6-7 ans. Car, si l'enfant comprend vite qu'un adulte est mécontent, il lui faut cependant parcourir un long chemin avant d'être véritablement capable de comprendre le sens de ce qu'on lui demande et de s'autocontrôler. Et pendant tout ce temps il faudra beaucoup de bienveillance et de patience à l'adulte pour répéter et expliciter la règle avant même d'attendre que l'enfant la mette en œuvre ! Sauf évidemment à recourir au levier de la crainte par la menace, la punition, le ton énervé et la restriction affective que cela peut véhiculer pour l'enfant... bref à opter pour une politique éducative qui relève plus du « dressage » ce qui, à l'évidence, ne peut se faire qu'au mépris d'une saine construction identitaire de l'enfant.

Trop de règles dans un groupe ou des attentes décalées par rapport aux ressources des enfants ont généralement l'effet contraire à celui qui est recherché : elles augmentent la tension au sein du groupe. La restriction de sécurité affective dont les enfants ont besoin n'y est sans doute pas étrangère.

Pourtant la difficulté à gérer un groupe d'enfants jeunes est réelle et on comprend qu'elle amène l'adulte à instaurer des règles de vie. Très souvent celles-ci sont inspirées, plus ou moins consciemment de ses expériences propres en famille. Aussi la réflexion par-

tagée en équipe qui réinterroge le sens des règles, qui questionne leur pertinence et celle des attentes des adultes est-elle indispensable aux professionnel-le-s pour garder le cap d'une adéquation aux besoins et ressources des enfants et être soutenu-e-s dans leur gestion du groupe et leur accompagnement patient des enfants. Aboutissant à des décisions, cette réflexion s'inscrit dans une dynamique d'ajustement des pratiques.

Elle assure une continuité du projet éducatif au travers des différents adultes qui accompagnent les enfants.

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT D'UN PROJET ÉDUCATIF : UNE DYNAMIQUE DE RÉFLEXION PARTAGÉE AU SEIN DE L'ÉQUIPE.

Tableau 3

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>E. Répondre aux besoins de continuité des enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> • En ajustant le nombre de personnes qui accompagnent l'enfant à son âge et à ses besoins de continuité • En adoptant des pratiques communes pour répondre aux besoins de repères et de stabilité des enfants accueillis • En veillant à expliciter les ruptures dans cette continuité (changement de règles, d'organisation (temps et espace) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de patience • Adopter des comportements et attitudes prévisibles, stables et ajustés • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir une organisation qui minimise le changement d'accueillants pour un même (groupe d'enfant(s)) • Participer adéquatement à une réunion-discussion visant à faire émerger des pratiques partagées • Concevoir une organisation d'un groupe d'enfants d'un âge donné qui suppose des règles de vie en nombre et contenu accessibles aux enfants • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie de l'enfant • Besoins de l'enfant et leur évolution (importance de la continuité, de l'A. « de référence », ...) • Règles sociales dans les groupes d'enfants selon leur âge, leurs capacités cognitives et leur maturité psychique • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • David, M., Appell, G. (1996). <i>Loczy ou le maternage insolite</i>. Paris : Scarabée-Cemea. • Tardos, A., Vasseur-Paumelle, A. (1991). Règles et limites en crèche, <i>Journal de pédiatre et de puériculture</i>, N° 7 • ...

Situation professionnelle

1. Ajustement des pratiques

« Le point de départ de notre projet éducatif était de diminuer l'agressivité dans le groupe des moyens : nous avons fait des rencontres entre nous, des visites dans d'autres crèches, des lectures, nous avons regardé et discuté autour des cassettes « Loczy » et « Dolto »... Ces expériences nous ont mené à reconnaître l'importance des groupes plus petits pris en charge par une puéricultrice de référence. Nous travaillons depuis 5 ans sur ce projet, toujours dans une dynamique participative de réajustements et d'enrichissement de notre pratique dans toutes les sections. » (D'après « Repères - professionnels », p. 20)

Situation professionnelle

2. Témoignage d'une stagiaire

« Ma grande angoisse était de devoir me retrouver seule face à un enfant...Comment le consoler, lui qui ne me connaîtrait pas ? Serais-je à même de bien réagir, s'il régurgitait ? Et s'il refusait de dormir ou de prendre son biberon ? Quel ne fut pas mon soulagement lorsque j'ai appris, par la directrice, que jamais je ne serai seule avec un enfant ni ne remplacerai une puéricultrice ! J'ai ensuite découvert qu'il y avait des réunions régulières de l'équipe avec une encadrante et que je pourrais y poser des questions. » (D'après « Repères - professionnels » p. 26)

Situation professionnelle

3. Puéricultrice de référence

Une puéricultrice dans la section des petits est très réticente à la mise en place d'un système de « puéricultrice de référence » qui vient d'être décidé par l'équipe encadrante. Celle-ci a pris soin, lors de plusieurs réunions d'équipe préalables, de s'appuyer sur des observations des réactions des bébés, sur les réflexions de certaines des puéricultrices elles-mêmes, ainsi que sur des échanges avec un psychologue présent aux réunions. Malgré tout, la puéricultrice réticente évite de mettre en pratique ce qui a été décidé. Ses collègues se sentent mises en difficulté, partagées entre une sorte de loyauté par rapport à leur collègue et la difficulté que cela occasionne.

Après un moment, lors d'une réunion destinée à évaluer le projet en cours, elle est sollicitée pour exprimer ses réticences lesquelles semblent « de principe » (« ça ne sert à rien, ce n'est pas possible, c'était aussi bien avant... ») mais ces affirmations sont peu étayées).

La situation n'évoluant pas, l'équipe encadrante décide de rencontrer individuellement la puéricultrice pour l'entendre et la mettre devant ses responsabilités, lui proposant une aide mais ne lui laissant pas le choix : il s'agit bien de mettre en place les pratiques décidées.

ENJEUX

Approfondir les pratiques d'accueil en se recentrant sur l'enfant et les réguler au quotidien.

La dynamique d'évolution et d'approfondissement des pratiques suscitée par des temps successifs de réflexion autour du projet éducatif s'enclenche le plus souvent au départ de situations particulières : une formation, un changement de local, une problématique posée dans une section, une question posée ou une observation faite par une stagiairePour autant que l'on veille à aller jusqu'au bout : évaluer les effets des nouvelles pratiques mises en place et les aménager jusqu'à ce que les objectifs visés soient atteints. La clarification du sens de ces pratiques que cela suppose est essentielle dans un **métier qui ne se réduit pas à l'application d'un protocole d'actes** à poser mais qui demande à chaque accueillante d'ajuster avec sensibilité et observation sa façon de faire avec chaque enfant tout en gardant clairement à l'esprit le sens des principes éducatifs à l'œuvre.

Cet approfondissement est ainsi un lieu privilégié pour la collaboration en situation de disparités de niveaux de formation et de pluridisciplinarité dans et autour de l'équipe. Il l'est aussi pour l'élaboration des dispositifs d'accompagnement formatif des stagiaires dans un même esprit : veiller à garder le focus sur l'intérêt de l'enfant avant tout.

L'exercice de la profession engage la responsabilité de chaque accueillant ainsi que celles des encadrants. Cette responsabilité, si elle laisse place à des initiatives, à une marge de liberté dans la définition des pratiques, n'est pas hors de toute cadre loin s'en faut. La dynamique de réflexion qui permet de définir et ajuster en permanence les pratiques et soutient le projet éducatif s'inscrit dans un cadre de travail défini notamment par le code de qualité ainsi que par les référentiels identifiés par l'ONE. Ceux-ci mettent les équipes d'accueil dans l'obligation de rencontrer prioritairement les besoins de l'enfant et sa famille ainsi que les connaissances actuelles permettent de les approcher et se dégager parfois des systèmes de croyances qui peuvent naître au sein d'un groupe.

La qualité de l'accueil ainsi visé se fait dans une continuité des pratiques dont a besoin l'enfant au sein de(s) l'équipe(s).

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT D'UN PROJET ÉDUCATIF : UNE DYNAMIQUE DE RÉFLEXION PARTAGÉE AU SEIN DE L'ÉQUIPE.

Tableau 4

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs /connaissances	
<p>F. Analyser et évaluer les pratiques et leurs effets sur les enfants, les familles et les professionnelles dans une perspective de régulation de la qualité</p> <ul style="list-style-type: none"> • En prenant du recul sur soi et ses pratiques (remise en question) • En se décentrant sur différents points de vue des acteurs de la situation • En faisant des hypothèses fondées sur le vécu des enfants et des parents • En faisant des hypothèses fondées sur les effets des pratiques • En mobilisant les savoirs adéquats à la situation et à son analyse • En mettant en lien les effets des pratiques et les besoins fondamentaux de l'enfant. • En se donnant des critères pour évaluer l'adéquation des réponses • En se référant à des connaissances pour étayer cette analyse et justifier les pratiques • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • S'ouvrir à/ accepter l'incertitude • Se remettre en question par rapport à ses pratiques : <ul style="list-style-type: none"> - auto-analyse (identification de ses comportements) - auto-évaluation (mise en relation des comportements, éprouvés et sensibilités personnelles) • Exploiter les feedbacks et les autocritiques comme moteur d'évolution professionnelle • Développer de la rigueur et de la précision/ dans ses observations/ dans ses interventions/ dans ses analyses • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier ses préjugés, stéréotype et valeurs propres • Rechercher des sources (références) adéquates au sujet abordé • Porter un regard critique sur la source • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfants de 0 à 12 ans • Parentalité et les dynamiques familiales • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • CRESAS. (1991). Naissance d'une pédagogie interactive. Paris: INRP/ ESF. • EADAP (2011) Guide méthodologique Erato « Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover ». Coproduction de l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, Grandir à Bruxelles - Le Furet • ...

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
6. Créer un contexte permettant l'intégration des nouveaux venus et le travail en complémentarité des professionnels de formations différentes et/ou de niveaux de formation différents	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter une attitude d'ouverture et de réceptivité à l'autre • Faire preuve d'assertivité dans sa communication avec les collègues • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbaliser ses propres actions et leurs fondements • Faire expliciter les pratiques mises en œuvre dans un contexte donné • Participer adéquatement à une réunion-discussion visant à faire émerger des pratiques partagées • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Dynamique de groupes • Démarches et pratiques de tutorat d'insertion et de formation professionnelles • ... 	

Situation professionnelle

1. Observations

« Nous étions inquiets à propos de Grégory (6 mois), il ne bougeait pas beaucoup. Devions-nous appeler le médecin ou le psychologue ? En réunion d'équipe, nous avons évoqué le cas de Grégory. La question pour nous était de ne pas se substituer aux parents, ni de les inquiéter inutilement. Nous avons partagé ensemble nos observations avec la psychologue et le médecin et nous avons décidé de le filmer dans différentes situations. À la vision des vidéos, nous avons pu observer qu'à certains moments de la journée, en fonction du contexte, Grégory bougeait même beaucoup. Cela nous a permis d'identifier les conditions (espace, matériel, ...) les plus susceptibles de soutenir les apprentissages moteurs de Gregory tout en respectant son rythme. « (D'après « Repères - professionnels » p. 12)

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Un enfant se comporte d'une façon qui fait question au milieu d'accueil...Le milieu d'accueil doit-il agir ? Ou considérer que c'est du ressort de la famille ? C'est une situation problématique. Partager avec les parents le regard porté sur l'enfant, oui ...mais comment s'y prendre ? Ne pas s'en tenir aux premières impressions, est le choix qui est fait ici. Étayer par des observations rigoureuses. On voit que cela a été porteur : elles ont orienté le milieu d'accueil vers une façon de faire plus adaptée à cet enfant-là à ce moment-là, avec réussite. Et si cela n'avait pas été le cas, comment l'équipe aurait-elle abordé la question avec les parents ?

ENJEUX

Les réunions consacrées à une réflexion en équipe (« réflexion partagée ») sur les pratiques au départ d'observations de leurs effets, permettent d'approfondir, de préciser, de faire évoluer le projet d'accueil.

Cela ne doit pas faire perdre de vue qu'elles sont destinées aussi au suivi de chaque enfant en particulier, qu'il fasse question ou non. Les milieux d'accueil ont là une mission de prévention quant à leur bon développement.

Situation professionnelle

2. Le port de bijoux

« Lors de notre dernière réunion d'équipe, nous avons discuté la difficulté que Françoise rencontrait avec la maman de Rita. Cette A. avait déjà dit à la maman que les enfants ne pouvaient pas porter des bijoux à la crèche, mais la maman de Rita insistait et argumentait que dans son village, au Brésil, toutes les petites filles, surtout pour bien se différencier des garçons, perçaient leurs oreilles déjà à la maternité. Françoise ne savait pas quoi répondre. Il faut quand même respecter les pratiques liées à leur culture, non ? Après des échanges entre nous, Françoise se sentait mieux et prête à expliquer à la maman de Rita qu'elle pouvait comprendre cette pratique, mais que la règle sur le port des bijoux visait la sécurité des enfants, tant de Rita que celle des autres enfants. Elle est maintenant tout à fait disposée à trouver une solution avec la maman. « (d'après Repères professionnels p. 18)

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

Comment l'accueillante peut-elle être entendue par la maman de Rita si elle ne maîtrise pas bien elle-même le sens de la règle de vie qu'elle lui demande de respecter ? Et aussi comment peut-elle dans ce cas identifier une solution de compromis qui garde le cap sur l'essentiel du sens de cette règle ? C'est en réunion d'équipe que l'accueillante de Rita a eu les moyens d'approfondir le sens de ce qui était demandé aux parents.

Situation professionnelle

3. La motricité libre

Les parents de Zoé (7,5 mois) la mettent d'initiative en position assise. Elle vient d'entrer chez une accueillante conventionnée dont le projet d'accueil du service encadrant prévoit de mettre en œuvre les principes de motricité libre. L'accueillante avec beaucoup de délicatesse installe Zoé en position couchée sur le tapis de jeu puisqu'elle n'est pas encore capable d'adopter par elle-même la position assise. Mais l'enfant ne tarde pas à pleurer et ne s'habitue pas à la situation ; l'accueillante n'hésite pas alors à en parler franchement avec les parents en montrant d'abord combien elle comprend Zoé qui n'est pas habituée à cette position allongée sur le tapis. Elle dit ensuite quelques mots de l'intérêt pour l'enfant de se familiariser petit à petit avec la mobilité en position allongée (elle prend appui sur quelques photos extraites d'un document fourni par le service). Les parents se montrent attentifs mais ne disent rien. Elle propose alors de faire une phase de transition pour que Zoé ne souffre pas de la situation : elle installera Zoé en position redressée avec des coussins sur le tapis et évoluera dans le choix du dispositif de coussins pour rendre petit à petit plus de mobilité à Zoé au fur et à mesure qu'elle montre des signes de bien être suffisant et d'intérêt jusqu'à ce que le tapis devienne familier et qu'elle puisse y trouver une mobilité confortable. Ce dispositif de « réintégration » progressive s'est déroulé dans un climat assez serein, et les parents retenus au départ se sont ensuite montrés intéressés, posant des questions, voire se confiant. C'est ainsi qu'ils ont pu dire qu'en réalité ils n'avaient pas très bien compris ce qu'on leur avait dit au premier accueil sur la « motricité libre ».

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION...

La motricité libre, ils l'ont beaucoup réfléchi dans ce service, Et la conviction du bénéfice que peuvent en tirer les enfants a fini de se construire lorsqu'ils l'ont mise eux-mêmes en pratique.

Que faire alors avec Zoé ? Convaincre les parents de changer... ils avaient été informés de cet aspect du projet d'accueil après tout ? (mais comment cela leur avait-il été pré-

senté ? ont-ils eu la possibilité de voir concrètement ce que cela signifiait ?) maintenir chez l'A. les pratiques de motricité libre de façon rigoureuse ? Dans ce cas, l'A. a évité d'adopter des positions aussi tranchées ? Tenant compte avant tout des signes de malaise du bébé ne s'est-elle pas souciee de l'essentiel, le bien-être de l'enfant ? Tout en expliquant aux parents, sans les envahir, le sens des choix du milieu d'accueil. Les parents se sont-ils sentis acceptés dans leurs choix personnels ? Ont-ils perçu qu'au-delà des différentes façons de faire, il y avait une priorité donnée par le milieu d'accueil à l'intérêt de leur enfant ? Leur réaction semble en témoigner...La réunion d'équipe a été l'occasion d'explorer ces questions et a permis à l'A. d'ajuster sa façon de faire.

ENJEUX

Tous les milieux d'accueils d'enfants de 0 à 12 ans sont tenus d'inscrire leur projet d'accueil dans un cadre de référence professionnel (cf p1) qui vise à ce que l'accueil réponde aux besoins fondamentaux des enfants. Il s'agit donc bien de le mettre en œuvre. Pour autant il ne faut pas perdre de vue son sens premier : la recherche du bon développement de l'enfant mais aussi de son bien-être. Aussi, le principe d'individualisation de l'accueil, c'est à dire de réponse adaptée à « cet enfant-là, à ce moment-là, dans cette famille-là » est-il un principe éducatif tout aussi important que les autres. En définitive, la réflexion professionnelle des accueillants, avec l'appui de l'équipe, les conduit à être au quotidien en constante recherche pour concilier les différents principes éducatifs de façon adaptée à chaque enfant à chaque moment.

4. Variétés de pratiques

- Lors d'une familiarisation des parents apportent un portique comme objet familial de l'enfant.
Comment accueillir cet objet banni à la crèche ?
- Le papa de Boukari l'a déposé et a quitté le milieu d'accueil sans lui dire au revoir ... Dans certains pays d'Afrique notamment, dire « au revoir » signifie dire « adieu, on ne se reverra plus ».
Le savions-nous avant de juger ce parent ?
- Lors du séjour, des garçons d'origine turque refusent de donner un coup de main pour débarrasser la table ... À la maison, ils ne le font pas non plus car « ce sont les femmes qui s'occupent des tâches ménagères ».
Comment rester cohérent avec nos valeurs et accueillir respectueusement chacun dans la diversité des valeurs ?
- À la plaine, les filles et les garçons du groupe ne veulent pas manger à la même table C'est comme ça aussi à la maison
- À la garderie scolaire, Nathanaëlle (10 ans) parle très fort voire crie lorsqu'elle s'exprime ... Chez elle, on s'écoute peu et on parle fort il n'est donc pas facile pour elle de se faire entendre à la maison, elle a pris l'habitude de parler très fort. (D'après référentiel ONE 3-12, livret II p. 41)
Comment faire comprendre à Nathanaëlle que cela peut compromettre sa bonne intégration dans le groupe tout en respectant la fragilité à laquelle son histoire familiale a exposé cette petite fille en pleine construction d'identité ?

ENJEUX

La réflexion partagée en soutien à la collaboration avec les parents dans le suivi individualisé des enfants ou dans la gestion des contradictions éducatives.

La réflexion partagée en équipe fait « tiers » et peut soutenir l'accueillante dans sa relation avec les familles dans le suivi d'un enfant et en particulier dans la gestion des « contradictions » rencontrées entre les pratiques et attentes des parents d'une part et les références professionnelles du milieu d'accueil d'autre part. C'est aussi dans cet esprit que doivent être recherchées des solutions de compromis dans certaines situations de contradiction éducative avec les parents. L'alliance est moins dans une pratique identique que dans une volonté partagée de rechercher ensemble le meilleur pour l'enfant.

COMPÉTENCES ET RESSOURCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT D'UN PROJET ÉDUCATIF : UNE DYNAMIQUE DE RÉFLEXION PARTAGÉE AU SEIN DE L'ÉQUIPE.

Tableau 5

Compétences spécifiques	Ressources théoriques et pratiques à mobiliser			Quelques textes de références et/ou didactiques pour les formateurs
	Ressources affectives/ Savoir-être / attitudes	Ressources comportementales/ Savoir-faire / aptitudes ou capacités	Ressources cognitives/ Savoirs / connaissances	
<p>H. Documenter les pratiques éducatives</p> <ul style="list-style-type: none"> • En adoptant collectivement un processus de documentation • En observant avec rigueur • ... <p>I. Collaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> • En soutenant un dialogue constructif • En participant à une prise de décision collective • En respectant le cadre professionnel • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer de la rigueur et de la précision dans ses observations • Manifester un sens des responsabilités • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les techniques de documentation (vidéo, photo, écriture, enregistrement...) • Pratiquer l'écoute active, message-je, reformulation, ... • Adopter un comportement assertif • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonctions de la documentation des pratiques • Techniques de la documentation des pratiques • Éthique de la documentation des pratiques • Travail en équipe • Techniques d'animation des réunions • Processus décisionnels dans une institution • Leadership • Processus de communication dans une institution • 	<ul style="list-style-type: none"> • Lalonde-Graton, M. (2004). Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance. Québec : Presses de l'Université du Québec • EADAP (2011) Guide méthodologique Erato « Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover ». Coproduction de l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, Grandir à Bruxelles - Le Furet • ...

EN SYNTHÈSE : ENJEUX DU MÉTIER, COMPÉTENCES ET PISTES POUR LE CONTENU DE LA FORMATION

Prendre une place active dans la dynamique de réflexion partagée en équipe (dynamique du projet éducatif)

LES ENJEUX

1. La dynamique du projet éducatif guide la pratique professionnelle.

La spontanéité a sa place dans l'accueil des enfants en dehors de leur famille mais elle ne peut guider seule l'action de l'accueillant sous peine de l'appuyer sur des résonances affectives personnelles et des croyances. L'adoption d'une **posture professionnelle réfléchie** est requise par l'engagement, et la responsabilité qui en découle, que prend le milieu d'accueil d'offrir à l'enfant les conditions de vie optimales pour son bien-être et son bon développement. Cette approche rationnelle s'appuyant sur des connaissances communément admises dans le monde scientifique n'empêche en rien la construc-

tion d'un véritable lien affectif entre l'accueillant et chaque enfant. La rationalité de la démarche professionnelle permet de rendre les pratiques et leur sens clairement accessibles à chacun, accueillants et parents. Ainsi le rôle de la dynamique de réflexion lors des réunions d'équipe est essentiel à cet égard par la clarification qu'il réalise en permanence des intentions éducatives et des pratiques quotidiennes (« dynamique du projet éducatif »).

2. Gérer la résonance interne dans l'exercice du métier, une fonction de « contenance » de la démarche de projet éducatif et de l'équipe

L'accompagnement éducatif des enfants de tous âges réactive souvent en nous des points de sensibilité liés à notre histoire propre, ancienne ou actuelle, à nos valeurs personnelles. Cette « résonance interne » agit parfois à notre insu de telle façon que nous percevons de bonne foi notre point de vue ou le comportement que nous adoptons comme « une évidence » alors même qu'elle est contraire à l'intérêt réel de l'enfant. Cette résonance peut avoir une forte dimension affective. « Accueillir un bébé en crèche est une tâche complexe qui engage l'intimité psychique de tous les partenaires concernés, le bébé lui-même, ses parents, les professionnels, individuellement et collectivement »⁸². L'accompagnement des jeunes enfants en dehors de la famille peut en

effet générer des angoisses qui cheminent à bas bruit, chez les A., les parents et les enfants. « Parce que toute séparation a des résonances chez chacun. Parce que s'occuper de bébés mobilise intensément les émotions, crée des tensions dans les groupes, constitue un véritable travail psychique perméable aux effets de l'inconscient. »⁸³ On comprend qu'une **prise de conscience** est nécessaire pour se dégager de ces effets de résonance dans l'exercice du métier d'accueil, mais aussi qu'elle demande un contexte bienveillant, respectueux et accueillant de l'éprouvé de chacun. C'est là que s'exerce « la fonction contenante » de l'institution et de l'équipe, nécessaire pour permettre à chacun de mettre en œuvre les pratiques quotidiennes dans leur plein sens.

3. La réflexion partagée autour du projet éducatif pour harmoniser les pratiques et ainsi répondre au besoin de continuité des enfants

Nous avons retenu ici l'exemple du respect de règles de vie. En la matière, les attentes des accueillant-e-s, ainsi parfois que des institutrices-teurs, sont souvent en décalage avec les ressources des enfants de moins de 6-7 ans. Trop de règles dans un groupe ou des attentes décalées par rapport aux ressources des enfants ont généralement l'effet contraire à celui qui est recherché : elles augmentent la tension au sein du groupe.

La restriction de sécurité affective dont les enfants ont besoin n'y est sans doute pas étrangère. Pourtant la difficulté à gérer un groupe d'enfants jeunes est réelle et on comprend qu'elle amène l'adulte à instaurer des règles de vie. Très souvent celles-ci sont inspirées, plus ou moins consciemment de ses expériences propres en famille. Aussi la réflexion partagée en équipe qui réinterroge le sens des règles, qui questionne leur per-

⁸² Présentation de « L'inconscient à la crèche » <https://www.cairn.info/l-inconscient-a-la-creche--2749202488.htm>

⁸³ Présentation de « L'inconscient à la crèche » <https://www.cairn.info/l-inconscient-a-la-creche--2749202488.htm>

tinence et celle des attentes des adultes est-elle indispensable aux professionnel-le-s pour garder le cap d'une adéquation aux besoins et ressources des enfants et être soutenu-e-s dans leur gestion du groupe et leur accompagnement patient des enfants.

4. *Approfondir les pratiques d'accueil en se recentrant sur l'enfant et les réguler au quotidien.*

La dynamique d'évolution et d'approfondissement des pratiques suscitée par des temps successifs de réflexion autour du projet éducatif s'enclenche le plus souvent au départ de situations particulières : une formation, un changement de local, une problématique posée dans une section, une question posée ou une observation faite par une stagiaire ... Pour autant que l'on veuille à aller jusqu'au bout : évaluer les effets des nouvelles pratiques mises en place et les aménager jusqu'à ce que les objectifs visés soient atteints. La clarification du sens de ces pratiques que cela suppose est essentielle dans un **métier qui ne se réduit pas à l'application d'un protocole d'actes** à poser mais qui de-

5. *La réflexion partagée en soutien au suivi individualisé de chaque enfant et à la gestion des contradictions éducatives entre les parents et le milieu d'accueil, ceci toujours dans la recherche d'une collaboration avec les parents*

Les réunions consacrées à une réflexion en équipe (« réflexion partagée ») sur les pratiques, au départ d'observations de leurs effets permettent d'approfondir, de préciser, de faire évoluer le projet d'accueil. Cela ne doit pas faire perdre de vue qu'elles sont destinées aussi au **suivi de chaque enfant** en particulier, qu'il fasse question ou non. Cette individualisation relève d'un principe d'inclusion qui aménage les conditions d'une intégration et d'une participation pleine au lieu de vie quelles que soient leurs particularités y compris les enfants en situation de handicap, de précarité, ...^{84/85} Les lieux d'accueil ont là une mission de prévention quant à leur bon développement

Tous les milieux d'accueils d'enfants de 0 à 12 ans sont tenus d'inscrire leur projet d'accueil dans un cadre de référence professionnel défini notamment par le code de qualité ainsi que par les référentiels identifiés par l'ONE⁸⁶ et qui vise à ce que l'accueil réponde aux besoins fondamentaux des enfants. Il s'agit donc bien de le mettre en œuvre. Pour autant il ne faut pas perdre de vue son sens premier : la recherche du bon développement de l'enfant mais aussi de son bien-être. Aussi, le **principe d'individualisation** de l'accueil, c'est à dire de réponse adaptée à « cet enfant-là, à ce moment-là, dans cette famille-là » est-il un principe éducatif tout aussi important que les autres.

Aboutissant à des décisions, cette réflexion s'inscrit dans une dynamique d'ajustement des pratiques. Elle assure une **continuité du projet éducatif au travers des différents adultes qui accompagnent les enfants.**

mande à chaque accueillante d'ajuster avec sensibilité et observation sa façon de faire avec chaque enfant tout en gardant clairement à l'esprit le sens des principes éducatifs à l'œuvre.

Cet approfondissement est ainsi un lieu privilégié pour la collaboration en situation de disparités de niveaux de formation et de pluridisciplinarité dans et autour de l'équipe. Il l'est aussi pour l'élaboration des dispositifs d'accompagnement formatif des stagiaires dans un même esprit : veiller à garder le focus sur l'intérêt de l'enfant avant tout.

En définitive, la réflexion professionnelle des accueillants, avec l'appui de l'équipe, les conduit à être au quotidien en constante recherche pour concilier les différents principes éducatifs de façon adaptée à chaque enfant à chaque moment.

Ainsi la réflexion partagée en équipe fait « tiers » et peut soutenir l'accueillante dans sa relation avec les familles dans le suivi d'un enfant et en particulier dans la **gestion des « contradictions »** rencontrées entre les pratiques et attentes des parents d'une part et les références professionnelles du milieu d'accueil d'autre part. C'est aussi dans cet esprit que doivent être recherchées des solutions de compromis dans certaines situations de contradiction éducative avec les parents. L'alliance est moins dans une pratique identique que dans une volonté partagée de rechercher le meilleur pour l'enfant.

⁸⁴ Vandenbroeck, M., Boudry, C., De Brabandere, K., & Vens, N. (2010 v. française). L'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques. Gent : VBJK.

⁸⁵ Camus, P., & Maréchal, F. (2016). Ensemble, visons des lieux inclusifs. Bruxelles : ONE.

⁸⁶ cf. références bibliographiques qui suivent.

LES COMPÉTENCES

- A. Comprendre et intégrer la démarche de projet éducatif
- B. Prendre du recul sur soi
- C. Prendre du recul sur les habitudes collectives
- D. Communiquer autour de la résonance affective
- E. Répondre aux besoins de continuité des enfants
- F. Analyser et évaluer les pratiques et leurs effets sur les enfants, les familles et les professionnel-le-s dans une perspective de régulation de la qualité
- G. Créer un contexte permettant l'intégration des nouveaux venus et le travail en complémentarité des professionnels de formations différentes et/ou de niveaux de formation différents
- H. Documenter les pratiques éducatives
- I. Collaborer

PISTES POUR LE CONTENU DE LA FORMATION

Il ne suffit pas de découvrir le métier lors d'un stage pour être initié aux pratiques du métier comme il ne suffit pas non plus de maîtriser les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être pour être initié aux pratiques du métier. Celles-ci doivent faire l'objet d'un enseignement spécifique que l'on propose ici d'organiser autour des **situations clés** de l'exercice du métier (ici le temps d'éveil). Cet enseignement spécifique devra être cohérent et articulé autour des unités d'enseignement et des activités d'intégration professionnelles.

En outre des problématiques spécifiques au métier mériteraient une approche pluridisciplinaire :

- L'autonomie...quelle autonomie ? approche critique de la notion d'autonomie indissociable de celle d'attachement chez le jeune enfant
- Différence entre posture parentale et posture professionnelle : la question de l'implication affective distanciée dans le métier d'accueil ...
- La socialisation : la gestion d'une contradiction entre une vie en groupe et une socialisation précoce chez le jeune enfant...

DES SAVOIRS À MOBILISER DANS DES SITUATIONS D'INTÉGRATION RELATIVES AU TEMPS DE RÉFLEXIONS PARTAGÉES... _____

- La psychologie de l'adulte
- La psychologie dynamique
- Les conflits intrapsychiques et les émotions et mécanismes de défense
- Les mécanismes de transfert et de contre-transfert au cœur de la relation
- La problématique de la « résonance interne » dans l'accueil quotidien de l'enfant
- La psychologie systématique (dynamique des systèmes)
- La parentalité et les dynamiques familiales
- Les règles sociales dans les groupes d'enfants selon leur âge, leurs capacités cognitives et leur maturité psychique
- La psychologie du l'enfant de 0-12 ans
- Les besoins de l'enfant, leur évolution
- Le respect des besoins de l'enfant (importance de la continuité, système d'accueillant « de référence »)
- Les techniques de communication bienveillante (écoute vraie, reformulation, attitudes de Porter, ...)
- L'assertivité et contrôle de soi
- Le travail en équipe: processus communicationnel, décisionnel, leadership, ...
- Les techniques d'animation des réunions (gérer les profils, techniques organisationnelles, ...)

- Les espaces de paroles pour les professionnels dans l'accueil de l'enfant et des parents
- Le projet éducatif en milieu d'accueil (élaboration, régulation, code de qualité, ...)
- Les postures professionnelles

- La différence entre posture parentale et posture professionnelle
- L' « implication affective distanciée » dans le métier d'accueil ...
- Les pratiques de documentation (fonctions, techniques et éthique)
- ...

DES SAVOIR-FAIRE À DÉVELOPPER

- Maîtriser la langue française avec précision
- Communiquer avec assertivité
- Pratiquer l'écoute active
- Verbaliser sa vie psychique (sentiments, émotions, représentations, valeurs, image de soi, conflits intrapsychiques, etc.)
- Reconnaître les registres émotionnels à l'œuvre en situation
- Identifier les mécanismes de défenses en situation
- Identifier ses émotions
- Identifier ses préjugés, stéréotype et valeurs propres
- Mobiliser sa connaissance de soi et des effets de résonance personnelle dans l'analyse de situations vécues en accueil
- Adopter dans ce partage une visée de professionnalisation et non une visée thérapeutique
- Identifier et décrire ses comportements
- Décrire précisément ses pratiques professionnelles

- Établir des liens entre une pratique et les connaissances théoriques qui la fondent.
- Etablir des liens entre le projet d'accueil et des pratiques mises en œuvre
- Participer adéquatement à une réunion-discussion
- Rechercher des sources (références) adéquates au sujet abordé
- Porter un regard critique sur la source
- Maîtriser les techniques de documentation (vidéo, photo, écriture, enregistrement...)
- Concevoir une organisation qui minimise le changement d'accueillants pour un même (groupe d') enfant(s)
- Concevoir une organisation d'un groupe d'enfants d'un âge donné qui suppose des règles de vie en nombre et contenu accessibles aux enfants
- Verbaliser ses propres actions et leurs fondements
- Faire expliciter les pratiques mises en œuvre dans un contexte donné
- Participer adéquatement à une réunion-discussion visant à faire émerger des pratiques partagées
- ...

DES SAVOIR-ÊTRE À DÉVELOPPER

- Prendre du recul sur ses affects
- S'ouvrir à/ accepter l'incertitude
- Se remettre en question/ par rapport à ses émotions/ son comportement/ son vécu/ son histoire personnelle/ ses pratiques :
 - » auto-analyse (identification de ses comportements)
 - » auto-évaluation (mise en relation des comportements, des éprouvés et ses sensibilités personnelles)

- Contrôler son comportement (limiter l'impulsivité)/ Exprimer ses émotions de façon contrôlée (limiter l'impulsivité)
- Exploiter les feedbacks et les autocritiques comme moteur d'évolution professionnelle
- Manifester une empathie authentique
- Faire preuve de patience
- Faire preuve de bienveillance

- Adopter des comportements et attitudes prévisibles, stables et ajustés
- Développer de la rigueur et de la précision/ dans ses observations/ dans ses interventions/ dans ses analyses
- Manifester un sens des responsabilités
- ...

...APPROFONDISSEMENT DU MÉTIER : PROBLÉMATIQUES SPÉCIFIQUES

- ... La supervision dans l'accueil de l'enfant et de ses parents
- ...

RÉFÉRENCES

CADRE PRESCRIPTIF en FWB

Le code de qualité

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (7 déc. 2003)

http://www.one.be/fileadmin/user_upload/one_des/one_Jur/D_une_loi_a_l_autre/II_Accueil/F_Qualites/Arrete_17_decembre_2003_-_Code_de_qualite_de_l_accueil.pdf

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans

- Mani, G. (coord.). (2002). *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité, un référentiel pour des MA de qualité*. Bruxelles : ONE - Fonds Houtman, (Référentiel psychopédagogique accueil 0-3 ans)
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/referentiel-accueillir-les-tout-petits-osser-la-qualite-ONE.pdf.pdf
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pirard, F., Pereira, L., & Petit, P. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE
 - » À la rencontre des familles.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/A_la_rencontre_des_familles_one.pdf
 - » À la rencontre des enfants.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/A_la_rencontre_des_enfants_one.pdf
 - » Soutien à l'activité des professionnels.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/brochure_professionnelle_one.pdf

Le référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans

- Camus, P., & Marchal, L. (coord.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Referentiel_-_ONE.pdf

Référentiels de santé

- Mauroy, M.-C. (coord.). (2015). *La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : ONE.
http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Brochure_sante_MA_2015_WEB.pdf
- ONE - Question Santé (coord.). (2017), *Mômes en santé, la santé en collectivité pour les enfants de 0 à 18 ans*.

Outre les références fournies dans les tableaux, citons entre autres comme ressources complémentaires pour les enseignants :

Revues professionnelles

- Les métiers de la petite enfance
- Le journal des professionnels de l'enfance
- Le Furet
- Spirale
- Revue Petite Enfance (Suisse)
- Enfants d'Europe, etc.
- Site Yapaka

Collections

- « Mille et un bébés » en plus des nombreux autres ouvrages de cette maison d'édition chez Érés
- *Petite enfance et éducation/ Early childhood and education. Nouvelles perspectives sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants/ New perspective on Early childhood education and care* chez Peter Lang

Revues scientifiques spécialisées dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants et l'éducation familiale

- *European Early Childhood Education Research, Revue Internationale d'Éducation Familiale, Early Years, etc.*



OUTIL III.

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES : ACCUEIL DU JEUNE ENFANT DANS LES LIEUX DIT « ORDINAIRE »

Document de travail produit par
Julie David et Nastasya Van Der Straten

NOTE PRÉLIMINAIRE

Ce profil de compétences a pour ambition d'outiller les personnes qui auront en charge l'écriture du programme de formation « Bachelier en Accueil du jeune enfant ». Il est en effet essentiel que les acquis d'apprentissage au terme de la **formation** convergent avec l'analyse des compétences à développer dans le **métier** de l'accueil.

Dans cette note préliminaire au profil de compétences proposé sont exposés la méthodologie d'**élaboration** du présent document et les raisons ayant guidé **trois choix** essentiels :

1. l'accueil ordinaire comme compétence primordiale,
2. l'analyse réflexive comme compétence transversale,
3. la nécessité d'une formation de niveau 6 du Cadre Européen de Certification.

MÉTHODOLOGIE DE CONSTRUCTION

Le présent document propose un **référentiel des compétences à acquérir** au terme du bachelier en « *Accueil du jeune enfant* ».

Les documents de base pour la conception de ce référentiel ont été les rapports de **recherche-action** de l'ONE, dits 114 et 123, qui ont :

1. fait la synthèse des travaux de recherche et des avis des professionnel-le-s de terrain ;
2. décrit la complexité du métier d'accueillant-e d'enfant ;
3. dressé l'état des lieux des formations existantes ;
4. insisté sur la nécessité d'une formation de niveau supérieur ;
5. fait une analyse comparative avec les formations existant à l'étranger ;
6. établi les bases d'un profil de formation ;
7. détaillé une douzaine de recommandations permettant d'améliorer la formation des accueillant-e-s d'enfants, de leurs encadrants et de la direction.

Les compétences proposées dans le rapport 123 ont fait l'objet d'un **approfondissement** et d'une **réécriture** afin de correspondre au canevas habituel en la matière et d'inclure des compétences développées dans des formations similaires en Flandre et à l'étranger (France et Angleterre)⁸⁷.

Les **choix conceptuels** lors de cette ré-écriture ont été faits en accord avec les référentiels psychopédagogiques de l'ONE⁸⁸ et en accord avec plusieurs éléments de discussion apparus comme essentiels lors des réunions de travail autour des « 5 temps-clés » (voir supra).

Les **choix méthodologiques** ont été guidés en se référant, d'une part, à l'approche promue dans le Décret Paysage, et d'autre part, à un ouvrage de référence pour la rédaction d'un curriculum de formation⁸⁹.

⁸⁷ Baccalauréat en « *Éducateur jeune enfant* » (France) ; baccalauréat en « *Pedagogie van het Jonge Kind* » (Flandre) ; baccalauréat de « *Early Years Educator – Level 3* » (Angleterre).

⁸⁸ « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* » centré sur l'accueil des enfants de 0 à 3 ans (Manni, 2002) et « *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans, viser la qualité* » (Camus & Marchal, 2007).

⁸⁹ Demeuse, M., & Strauven, C. (2013). Développer un curriculum d'enseignement et de formation. Bruxelles : De Boeck.

L'ACCUEIL COMME COMPÉTENCE PRIMORDIALE

Un choix essentiel a été de placer la compétence « accueillir » comme la première compétence de ce référentiel. Il s'agit du **cœur du métier**.

« Accueillir » place l'enfant au premier plan, l'enfant tel qu'il est, s'adressant à lui avant tout comme une personne dont le principal besoin développemental est une **relation bienveillante et chaleureuse**. La mission première du professionnel est donc centrée autour de la relation, des liens d'attachement et de la construction affective de l'enfant dans toutes ses dimensions. *La relation implique dès lors une rencontre de l'enfant dans une perspective holistique tenant compte de sa différence, de ses besoins et désirs. L'accompagnement soutient l'individualisation de l'enfant et le développement de son processus identitaire.*

*Accueillir l'enfant c'est l'accompagner en collaboration avec sa famille.*⁹⁰ Il s'agit donc, au sein de la formation, de pouvoir maîtriser les spécificités des milieux d'accueil de l'enfant en dehors de leur famille.

L'ANALYSE RÉFLEXIVE COMME COMPÉTENCE TRANSVERSALE

La nécessité de rendre transversale la compétence « **Adopter en toutes circonstances une attitude réflexive** » est également apparue comme une évidence.

Effectivement, cette compétence supporte et transcende l'ensemble des autres compétences. L'agir ou le savoir-agir complexe⁹¹ ne peut évoluer que dans la logique d'une **prise de recul et d'une analyse fine de sa pratique**. Prendre du recul nécessite de pouvoir, face à chaque situation, prendre conscience de sa réaction affective personnelle pour aller au-delà et pouvoir analyser, prendre distance et réguler sa pratique.

Si l'on veut que les professionnel-le-s puissent pratiquer cette analyse au quotidien, il s'agit de construire une posture réflexive, et donc de « *développer des compétences réflexives qui permettent d'intégrer, dans l'agir et le vécu, des manières de réagir au bénéfice des enfants et d'adapter la situation éducative en tenant compte de l'ensemble des acteurs. En d'autres termes, viser le développement d'une éthique professionnelle essentielle dans l'éducation* »⁹².

⁹⁰ Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations des professionnel-le-s de l'enfance et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*, rapport de recherche soutenu par l'ONE. Liège : Université de Liège, p. 57.

⁹¹ Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences*, Bruxelles : De Boeck.

⁹² Fondation Roi Baudouin (2014). *Plus de chances dès l'enfance, former et accompagner des professionnels*. Bruxelles : FRB, p. 18.

UNE FORMATION DE NIVEAU 6 : COMPRÉHENSION CRITIQUE, INNOVATION ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le métier d'accueillant-e d'enfant nécessite une **formation de niveau 6**, car :

- les savoirs doivent faire l'objet d'une compréhension critique,
- les problèmes à résoudre sont imprévisibles,
- les compétences de responsabilité et de développement professionnel sont mobilisées.

Ce niveau de maîtrise correspond à une formation de niveau 6, tel que cela a été défini par le Cadre Européen des Certifications (CEC).

		SAVOIRS	APTITUDES	COMPÉTENCES
Niveau 6	Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 6 :	<ul style="list-style-type: none"> • savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes 	<ul style="list-style-type: none"> • aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études 	<ul style="list-style-type: none"> • gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles • prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif

Source : Commission Européenne - Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture (DG EAC), *Le Cadre Européen des Certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture

L'apparente simplicité de l'accueil de l'enfance cache en effet des enjeux complexes nécessitant un haut niveau de professionnalisation.

Tout d'abord, la façon dont les enfants sont éduqués change au fil du temps et au fil de l'évolution des défis sociétaux. Ces défis n'étant pas ceux d'hier, il semble évident qu'ils ne seront pas ceux de demain. Les évolutions s'accéléralent, il est raisonnable de penser que de multiples changements dans le champ de l'éducation auront lieu durant la carrière du professionnel. Il est dès lors **nécessaire de former des personnes capables d'avoir une compréhension critique et contextualisée de leurs pratiques et capables d'innovation** dans un domaine dont nous ne pouvons à l'avance connaître parfaitement l'évolution.

Par ailleurs, à l'image de ce qui se fait en Flandre, et compte tenu des recherches insistant sur l'importance de la formation continue, il sera attendu de ces professionnel-le-s qu'ils/elles soient **responsables du développement professionnel** de leurs collègues. Pour cela, ils/elles seront par exemple formé-e-s à la discussion en équipe à propos des situations de terrain, ainsi qu'à l'analyse et à l'accompagnement des pratiques. Cela est d'autant plus important qu'il a été démontré que la formation continue était un facteur important dans l'amélioration de la qualité de l'accueil. Ces futur-e-s diplômé-e-s permettraient, de par leur formation, d'offrir en interne des possibilités de formation continue.

IDENTIFICATION DE LA FORMATION

Grade	Bachelier – Accueil du jeune enfant
Cursus	Accueil du jeune enfant
Orientation	/
Cycle	1 ^{er} cycle
Niveau	6

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

1. ACCUEILLIR QUOTIDIENNEMENT L'ENFANT ET LES FAMILLES DANS LES MILIEUX D'ACCUEIL DE L'ENFANCE

- Adopter une **posture** d'accueillant-e **professionnel-le**
 - » Faire preuve d'une posture professionnelle **distincte de la posture parentale**.
 - » Être conscient de ses propres mécanismes de **résonance interne** afin de réguler sa réactivité automatique.
 - » Réfléchir et expliciter les **valeurs et les principes** qui guident l'action.
 - » Agir en ayant conscience de son propre **cadre de référence** et en respectant l'intégrité des autres cadres de référence (enfants, parents, équipe, partenaires).
- Accueillir **chaque** enfant dans le respect de sa **singularité**
 - » Observer et porter attention à chaque enfant.
 - » Veiller au bien-être de l'enfant en développant de façon individualisée des pratiques d'accueil respectueuses de ses besoins.
 - » Adopter une attitude relationnelle chaleureuse et sensible dans le respect de l'individualité de l'enfant afin de favoriser un lien sécurisé avec celui-ci.
 - » Mettre en place des dispositifs et attitudes permettant à chaque enfant d'expérimenter une continuité physique et psychique.
 - » Veiller à la cohérence des pratiques entre professionnel-le-s.
- Accueillir **chaque famille** dans le respect de ses appartenances et de ses choix
 - » Décoder les **enjeux** dans la relation avec chaque famille spécifique.
 - » Créer un milieu accueillant pour les familles, favorisant la **rencontre** avec les professionnel-le-s et entre les familles.
 - » Construire de façon individualisée une relation de confiance dans une perspective de **co-éducation**.
 - » Reconnaître et faciliter au quotidien la **fonction parentale**.
 - » Entretenir un **dialogue** fondé sur la différence de posture, le respect des responsabilités mutuelles et le partage d'un commun dénominateur.

- Garantir la **continuité dans les transitions** entre les lieux de vie de l'enfant et le milieu d'accueil
 - » Concevoir et mettre en place des dispositifs de **familiarisation** adaptés à chaque famille.
 - » Penser, préparer et accompagner les moments de **séparation et de retrouvailles**.
 - » **Rendre visible** le quotidien du milieu d'accueil pour les adultes entourant l'enfant.
 - » Offrir une place, au sein du milieu d'accueil, aux réalités rencontrées par l'enfant dans ses **autres milieux de vie**.
 - » Mettre en place les conditions favorisant les différentes transitions dans le parcours scolaire et particulièrement l'entrée à l'école maternelle.

2. PROMOUVOIR LE DÉVELOPPEMENT DE CHAQUE ENFANT

- Concevoir et mettre en œuvre un **projet éducatif** qui favorise le développement global de l'enfant (psychomoteur, social, affectif, émotionnel, cognitif, artistique, identitaire, au niveau du langage...), dans une perspective d'inclusion et d'égalité des chances.
- **Mettre en place un cadre** riche d'explorations, sécurisé et sécurisant
 - » Construire des espaces de vie répondant aux besoins de l'enfant et lui offrant des possibilités d'apprentissage et de développement global.
 - » Favoriser l'action spontanée de l'enfant.
 - » Offrir des opportunités d'exploration à l'extérieur (Outdoor education).
 - » ...
- **Soutenir** l'enfant dans sa construction identitaire
- **Soutenir** les interactions entre enfants dans une perspective de développement de la **socialisation** précoce

3. ASSURER UNE COMMUNICATION PROFESSIONNELLE

- **Travailler en équipe** pluridisciplinaire
 - » Préparer et animer des ateliers de réflexions collectives.
 - » Collaborer en cohérence avec le projet éducatif.
 - » Participer activement aux réunions d'équipe.
- Reconnaître **l'apport spécifique des différents professionnel-le-s et leur rôle actif** dans le travail avec les enfants et les familles
- **Communiquer de manière adéquate** dans les divers contextes liés à la profession
 - » Écouter selon différentes pratiques d'écoute (verbale et non verbale, empathique, active, interactive, structurante...) les différents acteurs (enfants, adultes, collègues...).
 - » Verbaliser, mettre en mots l'action de l'enfant.
 - » Utiliser la complémentarité du verbal et du non-verbal.
 - » Maitriser la langue orale et écrite.
 - » Adapter ses interventions orales et/ou écrites aux différentes situations.
 - » Adopter une posture professionnelle en toutes circonstances.

4. GARANTIR ET PROMOUVOIR LA SÉCURITÉ, LA SANTÉ ET LE BIEN-ÊTRE DE L'ENFANT

- **Organiser un environnement** assurant la sécurité et la promotion de la santé et du bien-être de l'enfant en accord avec les exigences institutionnelles dans les matières concernées.
- **Veiller** à la qualité de l'environnement au niveau matériel, spatial et de l'ambiance.
- Réaliser de façon autonome des soins adaptés à l'âge et aux besoins de l'enfant dans le respect des limites de sa profession.
- **Rendre compréhensible** les pratiques favorisant la santé et le bien-être (selon les recommandations ONE en vigueur) par le dialogue avec les familles.

5. S'INSCRIRE DANS UN CONTEXTE SOCIAL ET CULTUREL

- Prendre **conscience des enjeux sociétaux** liés aux choix établis par le milieu d'accueil (stéréotype de genre, inclusion, développement durable, etc.).
- **Inscrire son projet éducatif** dans les réalités propres aux institutions et aux politiques de l'accueil de l'enfance (accessibilité primaire et secondaire).
- **Collaborer à des actions** engagées entre le milieu d'accueil et d'autres acteurs de l'environnement économique, social et culturel.
- Développer des **synergies locales**.

6. S'ENGAGER ET PROMOUVOIR UNE LOGIQUE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL INDIVIDUEL ET COLLECTIF

- **S'informer et se former** sur ce qui fait référence (savoirs pluridisciplinaires et prescrits) et évolue dans la profession, pouvoir l'expliquer et promouvoir l'adaptation des pratiques en conséquence.
- **Se mettre en recherche** constante d'amélioration de la qualité d'accueil (en prenant en compte les caractéristiques individuelles de chaque enfant).
- **Stimuler et outiller les autres professionnel-le-s** dans leurs démarches réflexives propres et partagées.
- Co-construire des **savoirs d'actions**.
- **Assurer l'ergonomie** du milieu et des pratiques afin de garantir la santé et le bien-être tout au long de la vie professionnelle.
- Assurer l'accueil, l'accompagnement et l'évaluation des **stagiaires**.

7. RESPECTER UN CADRE DÉONTOLOGIQUE ET ADOPTER UNE DÉMARCHE ÉTHIQUE DANS UNE PERSPECTIVE DÉMOCRATIQUE ET DE RESPONSABILITÉ

- Mettre en œuvre et assurer le **respect des prescrits** légaux et référentiels ONE.
- Mesurer les **enjeux éthiques et déontologiques** liés à la pratique professionnelle.
- Promouvoir des **pratiques démocratiques et de citoyenneté** avec le groupe d'enfants, les familles, les professionnel-le-s du milieu d'accueil et leurs collaborateurs/-trices.

8. ADOPTER EN TOUTES CIRCONSTANCES UNE ATTITUDE RÉFLEXIVE

- Se mettre dans une **démarche de recherche**, d'appropriation et de mobilisation des savoirs interdisciplinaires au service de la qualité de l'accueil.
- **Identifier**, dans toute situation quotidienne, les **enjeux** relationnels et organisationnels.
- **Documenter**⁹³ les pratiques quotidiennes.
 - » La documentation comme outil de réflexivité pour les professionnel-le-s.
 - » La documentation pour et par les enfants.
 - » La documentation pour les parents, pour une meilleure lisibilité/intelligibilité des pratiques.
- **Analyser** les effets des pratiques professionnelles sur le développement de l'enfant.
- **Ajuster son action** et les conditions d'accueil.

⁹³ Documenter doit ici être compris selon la logique décrite dans EADAP (Ed.), *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans), analyser, évaluer, innover : guide méthodologique Erato*, Supplément à la revue Le Furet, 9-23.



Décembre 2018