





A la mémoire de Danièle Leclair  
qui tenait particulièrement à ce travail  
et l'a beaucoup soutenu

Que toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce référentiel soient remerciées. Ce travail est le fruit de leur investissement :

Notamment :

- › les membres du groupe ressource, qui par leur implication, leur participation aux différents sous-groupes ont permis de dégager de nombreuses questions, des enjeux à prendre en considération, des pistes d'action et nous ont transmis de nombreuses ressources ;
- › les milieux d'accueil qui nous ont accueillies pour réaliser des observations, pour partager leurs réflexions et expériences :
- › Anne DETHIER, Jean-Pierre DARIMONT, Jean EPSTEIN et Monique MEYFROET pour leur contribution aux différentes parties du référentiel ;
- › les conseillers pédagogiques de l'ONE pour leurs nombreuses relectures des différentes versions des parties du référentiel, pour leurs remarques et suggestions ;
- › le comité de pilotage qui a accompagné le travail d'élaboration de la recherche ;
- › Anne-Marie PIRARD pour son travail sur la lisibilité du référentiel et la mise en forme des textes
- › David EVRARD (alias E 411) pour la réalisation des illustrations.
- › Françoise AVAU, Balthazar MUNYAMPUHWE, Anne-Marie ROSOUX pour leur relecture attentive des textes photocomposés.

Pascale CAMUS et Laurence MARCHAL  
Responsables de la recherche

### Iconographie

Dans l'ensemble des livrets, le lecteur trouvera des encadrés lui proposant soit des situations observées au sein des groupes d'enfants accueillis, soit des témoignages d'accueillant(e)s, voire de parents, soit des expériences menées en Communauté française ou encore ailleurs, ...



#### À réfléchir

Cet icône l'invite, à partir d'une situation proposée, d'une phrase, ... à se positionner, à chercher des pistes, des alternatives, ...



#### Questions

Des questions l'amènent à réfléchir à ses pratiques soit seul, soit dans un partage avec son équipe.



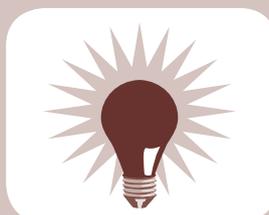
#### Expérience / Observation

Sont relatées des observations sur le terrain. Il peut aussi s'agir d'expériences intéressantes, glanées dans des revues pédagogiques.



#### Témoignage

Le lecteur trouvera un témoignage d'un des acteurs de l'accueil, qu'il soit accueillant, responsable de milieu d'accueil, parent, ...



#### À découvrir / À savoir

ce sigle invite à découvrir une approche pédagogique, les résultats d'une recherche menée en Communauté française ou ailleurs (en Europe, au Québec, ...)





### Une double conviction ●●●

#### ● La première :

Bien que convaincu, contrairement à ce que prétendent certains titres de livres, que tout ne se joue pas avant trois ans ni avant six ans et que chaque enfant a fort heureusement droit à de « nombreuses sessions de rattrapage », je suis, depuis toujours, profondément persuadé que les repères multiples construits au cours de l'enfance sont essentiels, indispensables et déterminants pour l'ensemble de la vie !

#### ● La seconde :

Ayant eu la chance, dès le début des années 1970, d'être présent dans le sillage direct de cette grande dame fabuleuse nommée Françoise Dolto, je l'ai souvent entendue dire : « *Pour moi, une société n'a de valeur qu'en fonction de ce qu'elle choisit de donner à ses enfants !* ». Ainsi, depuis presque quarante ans, cette devise a éclairé et guidé mon travail au quotidien.

En tant que psychosociologue, spécialisé dans le domaine de l'enfance, je parcours les routes de France, d'Europe et parfois un peu au-delà pour accompagner, sur le terrain, les professionnels qui consacrent leur temps à l'accueil des enfants, afin d'essayer de les aider (en toute modestie) à avancer dans le sens de la QUALITÉ, en inventant avec eux des réponses nouvelles de tous ordres propres à soutenir au mieux les enfants dans leur développement (aménagement des espaces de jeux et de vie, prise en compte des rythmes et des besoins de chacun, partenariat avec les parents, conception de projets éducatifs adaptés à chaque équipement, etc).

### Deux logiques ●●●

Parler de « qualité », c'est d'emblée savoir dans quelle logique s'inscrit le projet éducatif.

On peut en effet distinguer, deux logiques contradictoires qui, chacune, sous-tend et génère des actions radicalement opposées : « la logique de manque » et « la logique de compétences ».

La logique de manque consiste à percevoir l'autre d'abord à travers ce qu'il n'a pas.

Ainsi, par exemple, un enfant naissant avec un handicap peut apparaître avant tout comme un « handicapé » et se voir imposé la présence d'innombrables praticiens spécialistes qui tentent de l'amener à progresser, en prenant le risque (si leur regard est centré sur le handicap) de négliger parfois de nombreuses compétences qui sont en lui.

Et il en va de même pour ce qui concerne les parents : la logique de manque peut très vite conduire les professionnels à prétendre que trop souvent, les parents « démissionnent » ! ?

Personnellement, je n'ai jamais rencontré de parents démissionnaires (excepté dans le champ psychiatrique !), mais bien souvent, des parents « démissionnés » par ces mêmes professionnels intervenant à leur place au nom de leur savoir !

Là est précisément le fond du problème. La logique de manque amène à se substituer à l'autre, à agir pour lui (pour son bien) et donc à le transformer en consommateur ! Une fois encore, Françoise Dolto disait : « *les parents sont à prendre en compte, ils ne sont pas à prendre en charge !* »

A l'inverse, la « logique de compétences » dans laquelle je m'efforce d'inscrire mon travail, consiste à faire avec LES AUTRES, - avec l'enfant, avec les parents, avec les autres professionnels -, c'est-à-dire les rendre ACTEURS.

C'est, selon moi, uniquement en sachant éclairer de cette façon les diverses compétences de chacun (tout en cernant, bien sûr, les limites !) que l'on peut, dans le domaine de l'enfance, parler de QUALITÉ.

## Du Québec à la Communauté française de Belgique ●●●

Travaillant dans de nombreux pays, je suis bien placé pour constater que, selon l'histoire et la culture locales, certains d'entre eux sont très formatés dans le sens du « manque », d'autres plutôt dans celui des « compétences ».

Or, j'affirme haut et fort (c'est en tous cas, mon intime conviction !) que deux communautés sont, pour moi, exemplaires en ce qui concerne le souci de la qualité en matière éducative :

\* L'une est le Québec : à Montréal, où j'interviens de façon régulière depuis dix ans, la première rencontre que j'ai faite est avec une femme aussi remarquable que Françoise Dolto et qui a pour nom : Pauline Marois.

A l'époque, elle était Ministre des Affaires sociales et de la Famille ; dans son bureau, était affichée une maxime éclatante, à savoir : « il coûte moins cher d'aider un enfant et une famille à se construire plutôt que d'attendre qu'ils dysfonctionnent pour les soigner ! ».

Alors que je l'interrogeais sur le sens de cette formule, elle m'a expliqué que, suite à une étude budgétaire et économique, réalisée à sa demande quelques années auparavant, il était apparu évident que, même sous l'angle strictement financier, il s'avérait bien plus rentable d'investir dès l'enfance, en allant dans le sens de la prévention (appelée au Québec « la prévenance »), plutôt que de traiter ultérieurement les problèmes d'incivilités, de violence de certains jeunes, les conflits familiaux, ...

Cette femme politique est, à ce jour, la seule que j'ai entendue déclarer publiquement, lorsqu'elle lançait un vaste programme national de milieux d'accueil, nommées localement « les garderies à cinq dollars », ouvertes à toutes les familles, quelles que soient leurs réalités socio-économiques : « les modes d'accueil de l'enfance ne doivent surtout pas être considérés comme une dépense, mais avant tout comme un investissement ! »

\* L'autre communauté qui pour moi, constitue un exemple dans ce domaine est ... la Communauté française de Belgique

Non pas parce qu'en matière d'enfance, tout y serait idéal (soyons réalistes !), mais par la volonté réelle affichée tant par les élus politiques que par les professionnels et les associations familiales, d'agir dans le sens de la qualité de l'accueil des enfants, de la participation des parents, de la mise en commun des compétences de tous (travail en réseau, en partenariats, ...).

Bien sûr, beaucoup de choses restent à réaliser et à maintenir, mais le simple fait de concevoir un tel document que le référentiel constitue en soi la preuve vivante de cette démarche volontariste.

## Pourquoi un référentiel ? ●●●

Par définition, au sein des structures éducatives, les pratiques peuvent être extrêmement différentes de l'une à l'autre, à la fois parce que les besoins et les moyens ne sont pas les mêmes, mais aussi et surtout parce que la personnalité de chaque équipe est spécifique, sans parler de la diversité des identités individuelles à l'intérieur d'un groupe de travail.

Alors ... pour respecter et positiver cette diversité tout en harmonisant les pratiques, il convient d'établir un référentiel très concret et aussi précis que possible, c'est-à-dire un outil qui, en balayant les problématiques de l'accueil de manière large, constitue un langage commun permettant à la fois un maximum de lisibilité et de définir de façon cohérente les priorités éducatives, les pistes d'actions. L'idée n'est pas de dire à chacun ce qu'il « conviendrait » de faire en toute situation, mais bien de stimuler chaque équipe à partager et réfléchir ensemble sur ses pratiques, à prendre distance par rapport à ces pratiques, à réguler ses actions et à mettre en place des projets d'action.

Un tel outil se doit d'être simultanément utile à l'ensemble des professionnels, à l'échelle de la Communauté française, et à chaque équipe pour lui permettre de construire son projet d'accueil en « pensant ensemble », c'est-à-dire un projet élaboré en commun, en prenant en compte les personnalités, les idées et les compétences de chacun pour les mutualiser, dans une dynamique constructive, et surtout pas un faux projet fondé sur le « *penser seul* » (chacun fait « comme il le sent dans son coin ») ou le « *penser pareil* » (vision monolithique faisant semblant de gommer les différences et ne pouvant aboutir à rien en terme d'efficacité collective !)

## Penser et agir ensemble ●●●

Ce sont bien les mots-clés qui doivent guider un tel référentiel, en concernant les professionnels, mais aussi les parents car les uns et les autres sont appelés à établir, entre eux, des passerelles permettant une réelle complémentarité, tout en veillant au respect de la juste place de chacun. Par ailleurs, la réflexion sur les pratiques et le partage en équipe s'adressent aussi à tous les professionnels d'horizons différents qui, parce que les problématiques familiales sont, par définition, globales, doivent mettre en commun leurs secteurs de compétences pour travailler en partenariat.

Pour toutes ces raisons et bien d'autres encore, je souhaite bonne vie à ce référentiel « accueillir les enfants de 3 à 12 ans, viser la qualité », en étant à la fois conscient du travail énorme que son élaboration a représenté et de toutes les aides qu'il va maintenant fournir à ceux et celles qui oeuvrent au quotidien au service des enfants et de leur famille, sans oublier les responsables politiques et institutionnels qui pourront y puiser, j'en suis sûr, beaucoup d'arguments pour continuer à faire de « la cause des enfants » une de leurs priorités.

Jean Epstein  
Psychosociologue

# Les enfants d'abord !

La plus extraordinaire chance qu'un enfant puisse avoir dans sa vie, c'est d'abord d'être aimé.

Aimé de ses parents s'il a le bonheur de les avoir tous deux. Aimé de sa mère s'il n'a plus de père. Ou de son père, dans le cas contraire, de ses grands-parents ou de toute autre personne proche. De quelqu'un qui, le voyant un jour sans mère ni père, lui aura dit : "Ma maison est la tienne. Je serai toujours là pour te protéger !".

Rien au monde ne peut remplacer deux bras ouverts. Quoi que puissent en dire les plus cyniques, il est incontestablement bon d'aimer et d'être aimé ! Cela est même vital tout au long d'une vie. L'amour est l'élixir souverain qui vous permet de tenir debout au milieu des tempêtes les plus ravageuses. L'enfant puni systématiquement, de façon acharnée et récurrente par les adultes, l'enfant négligé, l'enfant malmené, l'enfant battu par les siens n'est pas aimé. L'enfant qu'un adulte proche apprend à voler, n'est pas aimé de ce dernier. L'enfant qui devient marchand de drogue, parce qu'un « ami » de la cité le lui a demandé, n'est pas aimé de cet « ami ». L'enfant à qui les parents passent tous les caprices est lui aussi mal aimé de ses parents. L'enfant insolent, irrespectueux envers les adultes, ses compagnons ou les siens, ne se fera pas aimer par un tel comportement.

L'éducation relève bien évidemment en première ligne de la responsabilité des parents, mais ils ne sont pas seuls, d'autres adultes (à l'école, après l'école, dans les lieux de loisirs,...) peuvent jouer des rôles d'éducation, peuvent aider les enfants à trouver des voies qui les aident à devenir grands, peuvent cheminer avec eux vers un avenir où chacun a une place au côté des autres, sans les exclure.

Auprès de ses parents et des autres adultes qui assument une part éducative (enseignants, accueillants, ...), chaque enfant devrait pouvoir trouver des espaces pour écouter les piafs, faire des cabrioles, jouer aux abeilles, s'amuser ensemble ..., des moments pour se construire, pour grandir et vivre des expériences qui l'amènent à rêver sa vie et le monde de demain.

La seule chose dont je suis convaincu, c'est que pour grandir dans une famille, à l'école, dans les lieux de loisirs, il est indispensable que chaque enfant trouve l'heureuse et souhaitable « complicité affective » qui peut se créer entre celui-ci et celui-là, celle-ci et celle-là. Il n'est évidemment pas question d'accorder plus d'attention à un enfant qu'à un autre.

Mais s'attarder un tant soit peu auprès d'un enfant dont la sensibilité particulière ne passe pas inaperçue, le besoin qu'il peut avoir d'un mot d'encouragement, de félicitation ou d'une quelconque reconnaissance est un moteur pour grandir .... Son épanouissement en dépend sans aucun doute. Cependant, la fermeté sans excès peut cohabiter avec la douceur sans laxisme. Les enfants sont perceptibles à ces nuances et le respect qu'ils témoignent aux adultes qui les encadrent est loin parfois d'égaliser celui que les parents seraient en droit d'attendre de leur progéniture. Il s'agit ici de réfléchir au cadre indispensable nécessaire aux enfants, un cadre qui sécurise, qui autorise, qui interdit aussi, pris en charge par des adultes bienveillants et attentifs à chacun des enfants. Un arbuste, un sauvageon, ne peut absolument pas tenir debout sans tuteur ni faire face aux vents violents et aux intempéries. De même, il est important d'élaguer les « gourmands » qui épuisent sa sève, de l'arroser, de biner autour de son pied, de le fumer et même d'épandre ce qu'il faut pour le protéger des parasites.

Des parasites, des malfaisants, des mal intentionnés, la société n'en manque guère. Notre société hypermédiatisée nous renvoie chaque jour une image grossie voire exagérée, déformée d'un monde insécurisant où des enfants sont la proie, les victimes de l'un ou de l'autre. Hormis les petits bobos du quotidien qui sont le lot de tout un chacun, l'enfant est lui aussi exposé à toutes ces images banalisées, mais aussi aux maladies et aux accidents de toutes sortes.

Comment les enfants aujourd'hui peuvent-ils se projeter dans notre monde, avoir envie de bouger pour notre belle planète en danger, pour rencontrer d'autres ailleurs, pour se mobiliser contre les injustices de toute part ? Si ce n'est en disposant d'espaces de rêve voire d'utopie, de création, de lieux où il fait tout simplement bon vivre ensemble, où on peut rencontrer l'autre avec un regard d'intérêt, d'amitié, dans le respect de l'altérité.

Quoi de plus merveilleux que le spectacle d'un enfant éveillé qui s'ouvre à la vie, curieux de tout, qui pose mille questions aux adultes, aux autres, aux siens ou même à internet (s'il ne s'abrutit pas devant l'écran durant des heures !)

Un enfant qui prend des initiatives, qui se plonge dans la lecture, qui décide d'apprendre des langues étrangères, qui s'intéresse au théâtre, à la bonne chanson, au sport, à la pêche ou à la cueillette des champignons, à tout ce qui fait le suc de la vie ... est forcément un être aimé des siens, accueilli avec ses qualités, ses défauts et bien dans sa peau. La confiance, l'écoute, la capacité à s'émerveiller, l'envie de prendre des initiatives ne se construisent pas dans la douleur, la peur, mais bien dans le regard d'adultes bienveillants, soucieux d'offrir des conditions de vie adéquates à chacun.

L'enfance est un moment à préserver, à protéger. Comment les adultes d'aujourd'hui s'y emploient-ils ? Quels moyens se donnent-ils pour que les adultes de demain puissent se nourrir d'une part de rêve, de joie de vivre avec les autres ?

Ce morceau de texte n'est pas un cours magistral de morale, loin s'en faut ! Ces pauvres mots ne sont que le reflet de la conviction la plus profonde qui s'ancra en moi ... dès mes plus vertes années. Aime, tu seras aimé. Prends ton destin en main, vis ta vie en pratiquant un métier que tu aimes. Concrétise tes passions, vis-les intensément et n'oublie jamais que vivre sans amour n'est pas vivre. Tout cela est à la portée de l'être qui a pu compter sur l'intérêt de son entourage ...

Pierre Perret  
*Avec l'aimable autorisation  
des Editions Adèle*



Dès le début des années 90, la réflexion sur les conditions d'un accueil de qualité pour les enfants en dehors de leur famille constitue une préoccupation dans beaucoup de pays européens. Les travaux du réseau européen des modes de garde mettent en évidence qu'exercer le métier d'éducateur de l'enfance nécessite pour les accueillants<sup>1</sup> de mener une réflexion approfondie non seulement sur les conditions d'accueil des enfants mais aussi sur le fait qu'accueillir les enfants des autres est loin d'être anodin.

Il s'agit d'aménager les conditions pour que progressivement, les enfants s'ouvrent à l'autre, aux autres et bénéficient de toutes les possibilités du lieu d'accueil. C'est un travail particulièrement exigeant et difficile, parce qu'il demande des compétences importantes et des qualités humaines particulières. Les enjeux humains et sociaux qui traversent les milieux d'accueil sont fondamentaux pour la société.

La Communauté française a posé un geste fort en inscrivant dans sa législation cette nécessaire réflexion des équipes au sein d'un projet d'accueil.

Il restait à voir comment une institution telle que celle que je représente, dans ses missions d'accompagnement, pouvait apporter des pistes dans la complexe question de la qualité de l'accueil des enfants.

Dans un premier temps, un travail important a permis de produire le référentiel « Accueillir les tout-petits, oser la qualité », suivi de trois brochures « Repères pour une pratique d'accueil de qualité pour l'accueil des enfants de 0 à 3 ans ».

Une étape devait être également engagée envers les milieux d'accueil des enfants de 3 à 12 ans. C'est ce travail que vous avez dans les mains : il a été construit au départ de différents regards, approches théoriques et expériences vécues « collectées » directement ou indirectement sur le terrain, permettant de mieux comprendre et transformer la réalité de l'accueil des enfants dans un secteur représentant une grande diversité. Cet ouvrage a pour objectif de mettre à la disposition des lecteurs un ensemble de savoirs actuels jugés pertinents pour améliorer l'accueil de l'enfance. Il ne vise absolument pas l'exhaustivité, mais pose des options fortes et des valeurs partagées par les auteurs et les partenaires de l'élaboration du référentiel.

Il n'est pas un outil d'évaluation, mais un outil de soutien destiné aux responsables de projet pour les aider à soutenir la réflexion de chaque équipe.

A ma connaissance, il n'existait pas d'outils rassemblant de manière aussi large des données touchant directement les conditions d'accueil. Son aspect « ample » pourrait donner l'impression d'une « brique ». Certains éléments facilitent cependant la lecture : les différentes expériences que certains d'entre vous nous ont permis d'observer, la présentation en cahiers (que l'on peut insérer dans un classeur), les couleurs, les illustrations de David Evrard ...

Les porteurs du projet souhaitent inviter les acteurs, notamment les formateurs et les responsables de projets à « piocher » des éléments proposés à leur réflexion dans les différents cahiers, à les confronter à leurs pratiques, à leurs questions et réalités de terrain, à prendre des initiatives en équipe pour continuer à développer un accueil de qualité au bénéfice des enfants et de leur famille.

Si le lecteur peut « entrer » dans la réflexion par sa propre porte d'entrée en commençant par le cahier qui rencontre le plus ses préoccupations du moment, je l'invite néanmoins à prendre connaissance de l'introduction générale. Il y découvrira la manière dont le référentiel a été conçu et développé, les options prises pour le travail d'élaboration durant deux années. Il trouvera également mention des différents partenaires très investis dans le domaine de l'enfance et que je tiens ici, personnellement, à remercier chaleureusement pour leur contribution à ce travail.

A présent, cet outil est dans vos mains et c'est à vous de jouer ...

.....  
<sup>1</sup> Au sens du Code de qualité

L'Office, avec ses agents qui ont pour mission d'accompagner les milieux d'accueil, à savoir les coordinateurs accueil et les conseillers pédagogiques, veut avoir les moyens pour faire connaître cet outil, pour proposer différentes manières de l'utiliser afin de permettre à leurs destinataires de s'en inspirer pour créer du neuf, pour enrichir progressivement leur réflexion sur le projet d'accueil.

Dans cette entreprise, l'Office n'est pas tout seul. D'autres acteurs, tant les opérateurs de formation initiale et continue que les institutions planchant sur ces questions depuis de longues années, sont là aussi pour soutenir les équipes. Les liens et les collaborations existantes devraient encore se consolider pour développer les coordinations et le travail en réseau.

Nous avons voulu vous proposer un outil « ouvert » qui permet à chacun, dans sa réalité, de progresser à son rythme, de cheminer, ... Il ne peut être en aucun cas un outil de sanction.

Puisse un tel travail soutenir les milieux d'accueil dans leur réflexion sur plus de qualité et d'équité pour chacun et tous les enfants. Que tous les lieux d'accueil concernés s'investissent ou continuent à s'investir dans des projets d'accueil de qualité en collaboration avec les parents, où les équipes ont une réelle place d'auteurs de projets, où les enfants peuvent prendre une part active tout en vivant, en groupe, des expériences constructives et épanouissantes pour une société toujours meilleure.

Que les PO et les décideurs puissent jouer aussi leur rôle dans la mise à disposition de moyens et d'organisation de conditions optimales pour que cet accueil de qualité soit une réalité !

Enfin, je tiens à saluer la qualité de ce travail et à remercier tous ceux qui de loin ou de près ont apporté leurs expériences, leurs témoignages, leur inspiration ... Une attention plus particulière revient aux deux coordinatrices de la recherche, Pascale Camus et Laurence Marchal, toutes deux conseillères pédagogiques de l'ONE, pour leur implication multi-directionnelle et leur travail sans relâche.

Danièle Leclair<sup>2</sup>  
Administratrice Générale de l'ONE

.....  
<sup>2</sup> Danièle Leclair est décédée le 28 juin 2007

# Table des matières générale du référentiel

## Livret I - Introduction

### Introduction

1. Le Code de qualité . . . . .	23
2. L'accueil des enfants entre 3 et 12 ans en Communauté française . . . . .	26
2.1. Des réalités multiformes . . . . .	27
2.2. Continuité de l'accueil . . . . .	28
3. Une recherche-action pour construire un référentiel psycho-pédagogique . . . . .	30
3.1. Finalités de la recherche-action . . . . .	30
3.2. Un cadre de références . . . . .	30
3.3. Un référentiel psycho-pédagogique . . . . .	31
3.4. Le public-cible . . . . .	31
3.5. Le concept de « qualité de l'accueil » . . . . .	31
3.6. Elaboration du référentiel . . . . .	32
3.7. Structure du référentiel . . . . .	34
4. Précisions liminaires . . . . .	36
4.1. Un vocabulaire professionnel . . . . .	36
4.2. Le développement : processus continu et multidirectionnel . . . . .	36
4.3. La notion de besoin en débat . . . . .	37
5. A vous de jouer ! . . . . .	38
Le triangle de la qualité (ou triangle BBC) – Jean Epstein . . . . .	39

## Livret II - A la rencontre des familles

### Introduction

1. Au centre de l'accueil, l'enfant et sa famille . . . . .	9
1.1. Qui sommes-nous ? Qui accueillons-nous ? . . . . .	10
1.2. Un service rendu aux familles . . . . .	11
2. Le code de qualité, un cadre qui s'impose . . . . .	15
3. Des parents et des accueillants : regards croisés sur les rôles, les perceptions et les statuts respectifs . . . . .	17
3.1. Identité individuelle du parent et de l'accueillant . . . . .	17
3.2. Les risques de dérives et de malentendus . . . . .	20
4. Prendre en compte chacune des familles : des enjeux tant pour les accueillants que pour les parents . . . . .	24
4.1. Impliquer les parents à des degrés divers . . . . .	24
4.2. Une participation modulée également par et pour la famille . . . . .	27
4.3. Participation, sphères de compétences distinctes et limites à poser . . . . .	29
4.4. Gérer, le cas échéant des situations de conflits . . . . .	30
5. La construction d'une relation de confiance . . . . .	32
5.1. Se centrer sur l'enfant . . . . .	32
5.2. Prendre en compte le point de vue des familles . . . . .	35
5.2.1. Se socialiser dans un groupe où l'on se re(connaît) . . . . .	35
5.2.2. Laisser la voie à d'autres bénéficiaires . . . . .	35
5.2.3. Choisir un milieu d'accueil . . . . .	36
5.2.4. Echanger au quotidien . . . . .	39
5.3. Du côté de l'accueillant . . . . .	41

6. Déontologie du travail avec les familles . . . . .	43
6.1. Des pistes de réflexion . . . . .	43
6.2. Quelques principes de base que les équipes sont invitées à questionner. . . . .	44

## A la rencontre des enfants

### Livret III - Donner une place active à chacun et à tous les enfants

#### Introduction

1. Qu'entend-on par « activité » ? . . . . .	9
1.1. Des points de vue d'enfants . . . . .	11
1.2. Une manière de comprendre l'activité . . . . .	13
2. Choisir les activités . . . . .	15
2.1. Permettre aux enfants d'agir et d'interagir de manière autonome . . . . .	16
2.1.1. Les conditions de l'activité autonome . . . . .	19
2.1.2. Un adulte en retrait, mais disponible . . . . .	20
2.2. Reconnaître la valeur des échanges pour une création « qui fait sens » . . . . .	21
2.3. Considérer le temps de loisirs des enfants comme un temps à eux, un temps relativement libre . . . . .	22
3. Les enjeux de l'agir et de l'interagir . . . . .	27
3.1. Agir et interagir en investissant tout son corps . . . . .	29
3.2. Agir et interagir pour avoir de la joie, pour s'amuser ... . . . .	32
3.3. Agir et interagir pour découvrir le monde, expérimenter, explorer et parfois le transformer . . . . .	33
3.4. Agir et interagir pour s'exprimer . . . . .	34
3.5. Agir et interagir pour être en lien avec les autres . . . . .	37
3.6. Agir et interagir pour exister, se sentir sujet agissant... . . . .	38
3.7. Agir et interagir pour aller vers un éveil culturel . . . . .	39
3.8. Quand les enfants semblent incapables d'agir et d'interagir ... . . . .	42
3.9. En conclusion... . . . .	43
4. Les formes que peut prendre l'agir et l'interagir . . . . .	44
4.1. Le(s) projet(s) . . . . .	47
4.2. Le jeu . . . . .	51
4.2.1. Ce qui se joue dans le jeu ? . . . . .	52
4.2.2. Le second degré : c'est pour du faux ! . . . . .	53
4.2.3. Jouer, c'est décider ! . . . . .	54
4.2.4. En quoi ces caractéristiques du jeu permettent-elles d'interroger ce que l'on désigne communément comme étant une activité ? . . . . .	55
4.3. Les ateliers . . . . .	55
5. Les conditions de l'activité des enfants . . . . .	60
5.1. Des conditions liées à l'environnement . . . . .	61
5.1.1. Concernant les facteurs d'ambiance . . . . .	61
5.1.2. Concernant l'espace . . . . .	63
5.1.3. Concernant le matériel . . . . .	66
5.2. Des conditions liées à l'aménagement du temps . . . . .	68
5.2.1. Du temps pour explorer, pour expérimenter ... pour agir . . . . .	68
5.2.2. Du temps pour assimiler . . . . .	69
5.2.3. Du temps pour ne rien faire . . . . .	69
5.3. Des conditions liées aux attitudes professionnelles . . . . .	72
5.3.1. Poser le cadre . . . . .	76
5.3.2. Organiser des petits groupes d'enfants . . . . .	76
5.3.3. Se laisser surprendre, laisser la place à .... . . . .	77
5.3.4. Observer pour ajuster ses interventions . . . . .	78
5.3.5. Evaluer pour ajuster les activités . . . . .	81
Bibliographie . . . . .	83

introduction

1. Qu'entend-on par socialisation ?	9
1.1. La socialisation comme processus d'intégration sociale	9
1.2. La socialisation comme processus de développement de la personne	10
1.3. La socialisation comme processus d'identification	10
2. Se socialiser passe nécessairement par la relation avec l'autre	11
3. Vivre dans des groupes d'enfants	12
3.1. Groupes multiples	12
3.2. Un groupe, système ouvert	14
3.3. Saisir le groupe dans sa totalité	14
4. Des conditions d'accueil pour se sentir bien dans les groupes	17
4.1. Le sentiment de sécurité	17
4.2. Le sentiment de reconnaissance	20
4.3. Le sentiment de vivre son autonomie	22
5. La vie en petits groupes	24
5.1. Un phénomène naturel	24
5.2. Un dispositif conscient	25
5.3. Les pairs	27
5.4. Un lieu pour grandir	29
5.4.1. La découverte	29
5.4.2. L'implication	30
5.4.3. La prise de responsabilité ou le service à la collectivité	30
5.5. Développer la vie dans le petit groupe	30
5.5.1. Rôle de l'adulte accompagnant	30
5.5.2. Petit groupe, unité fonctionnelle, unité de vie, unité de parole	31
5.5.3. Des anciens aux nouveaux : passer le témoin	32
5.5.4. Solidarité et cohérence... ou compétition et concurrence	33
6. Vigilances à propos de quelques phénomènes dans les groupes	35
6.1. La conformité au sein du groupe	35
6.1.1. Quand le groupe enferme	35
6.1.2. Déviance, originalité et exclusion	36
6.2. Leadership	36
6.3. Conflits entre enfants	38
6.4. Enfants fantômes ou enfants invisibles	40
6.5. Phénomènes de rejet et d'exclusion	40
6.5.1. Un cercle vicieux	42
6.5.2. Le bouc émissaire, l'intimidation	42
7. Le rapport à la Loi	45
7.1. Les enfants et le rapport à la Loi	45
7.1.1. Un creuset relationnel	46
7.1.2. Les premières règles de vie	46
7.1.3. La Loi est pour tous : elle permet la liberté	46
7.1.4. Liberté de l'un en fonction de la liberté de l'autre	46
7.1.5. Les règles dans les jeux d'enfants	48
7.1.6. Les règles dans les milieux d'accueil 3-12 ans	50
7.1.7. Les enfants et leurs droits	50
7.2. Des principes d'action	51
7.2.1. Les adultes, garants des règles	51
7.2.2. Elaborer avec les enfants les règles du vivre ensemble	51
7.2.3. Des principes de droit dans les pratiques éducatives	53
7.2.4. Le droit à l'enfance	55
7.2.5. Des règles qui ont du sens	55
7.2.6. Pas de règle sans sanction	56

8. Eduquer à la diversité	58
8.1. Une diversité de fait	58
8.2. Travailler la diversité	59
8.2.1. Veiller à la mixité dans la composition des équipes.	59
8.2.2. Gérer la mixité dans l'équipe des adultes	60
8.2.3. Donner une visibilité à des références culturelles multiples.	60
8.2.4. Avoir des projets en commun	62
8.2.5. Aider les enfants à s'interroger sur leur propre pensée	64
8.3. L'accueil des enfants malades et/ou porteurs de handicap.	64
Bibliographie	69

## Livret V - Créer des liens - Créer des lieux sécurisés et sécurisants

### Livret V.1. Permettre à chaque enfant d'être en lien pour consolider son identité

#### Introduction

1. Des options et des connaissances	8
1.1. Les liens, essentiels à la constitution et à la consolidation de l'identité <sup>3</sup> .	8
1.1.1. Les liens qui se construisent dans un environnement proche.	8
A) Des conditions à l'installation de la sécurité affective	9
B) Des variations individuelles dans le développement des relations d'attachement	11
C) Quels sont les effets des difficultés d'attachement entre l'enfant et la (les) personne(s) qui prend (prennent) soin de lui ?	12
1.1.2. Les liens qui se construisent aussi en dehors de la famille.	13
A) Qu'est-ce qu'un lien hors de la famille ?	14
B) Des rencontres qui peuvent aider à grandir ...	15
1.2. Une construction du soi qui s'inscrit dans les interactions affectives	17
1.3. Considérer les émotions comme partie intégrante de la personne.	20
1.3.1. Qu'entend-on par émotion ?	22
1.3.2. Le rôle contenant de l'adulte	24
1.3.3. La prise en compte de l'identité de genre, y compris dans la dimension émotionnelle	26
1.3.4. La prise en compte de l'évolution sexuée des enfants	27
1.4. Prendre en compte les différentes perceptions du temps, les vécus par rapport à ces temps	32
2. Les enjeux de ce tissage de liens	37
2.1. Assurer la sécurité psychique de tous et de chaque enfant en particulier.	37
2.1.1. Penser, préparer et accompagner la séparation	38
A) L'importance de se « familiariser »	39
B) Une attention particulière portée aux transitions quotidiennes	40
2.2. Assurer une continuité dans l'accueil	42
2.3. Renforcer l'estime de soi	43
3. Des principes d'action	48
3.1. Permettre aux enfants de pouvoir compter sur un adulte disponible émotionnellement	48
3.2. Donner des repères aux enfants	50
3.3. Respecter le rythme de chacun	54
3.3.1. Accompagner les enfants dans les changements de rythme.	56
3.4. Eviter les temps vides, les temps creux.	58
3.4.1. Organiser les attentes inévitables	60
3.5. Disposer d'espace et de temps pour exprimer ce qui est de l'ordre du ressenti	61
3.6. Assurer un accompagnement psychologique	64
3.6.1. Exprimer son ressenti de manière authentique	64
3.6.2. Considérer chaque enfant, chaque adulte avec respect.	65
3.6.3. Développer l'écoute empathique	66
3.6.4. Porter une attention à chacun, notamment via l'observation	69
3.6.5. Ecouter, mais aussi simplement être présent	70
Bibliographie	71

<sup>3</sup> Les liens sont également essentiels à la constitution du lien social (voir la partie « vivre ensemble » de ce document)

## Livret V.2. Créer des lieux sécurisés et sécurisants

## Introduction

1. Prendre la mesure du risque . . . . .	79
2. La sécurité, une responsabilité partagée par tous . . . . .	80
3. Des lieux sécurisés, des activités sécurisées . . . . .	81
3.1. Un temps pour anticiper le déroulement d'un temps/d'un espace d'accueil, d'une activité . . . . .	83
3.2. Une vigilance pendant tous les moments d'accueil . . . . .	84
3.3. En cas d'accident . . . . .	84
4. Des lieux sécurisants . . . . .	85
4.1. Facteurs d'ambiance . . . . .	85
4.2. Facteurs physiques . . . . .	85
4.3. Facteurs humains . . . . .	85
Références utiles . . . . .	87

## Livret VI - Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent

## Introduction

1. La participation, un droit . . . . .	9
2. Les enjeux de la participation . . . . .	10
2.1. Les enfants, « experts » de leur propre vie . . . . .	10
2.2. Exprimer ses émotions, son vécu, son point de vue, voire manifester son désaccord et ... comprendre les émotions, les points de vue et vécus des autres . . . . .	10
2.3. Participer, prendre part et recevoir sa part . . . . .	12
2.4. Un équilibre à trouver . . . . .	14
2.5. La participation pour tous, sans exclusion . . . . .	15
2.6. Des bénéfices de la participation . . . . .	16
3. Les conditions de la participation . . . . .	19
3.1. Un axe à part entière du projet éducatif . . . . .	19
3.2. Avoir la possibilité d'exprimer et de faire des choix à leur mesure . . . . .	19
3.3. Des dispositifs clairs et récurrents . . . . .	20
3.4. Des règles explicites . . . . .	22
3.5. Des attitudes professionnelles . . . . .	23

Bibliographie . . . . .	24
-------------------------	----

Le conseil . . . . .	25
----------------------	----

## Introduction

1. Des enfants qui participent aux décisions qui les concernent . . . . .	28
1.1. Le conseil, outil spécifique . . . . .	29
1.2. Des conditions de réussite . . . . .	30
1.3. A chaque âge son conseil . . . . .	32
1.4. On en parle au conseil . . . . .	33
2. Mettre un conseil en place . . . . .	35
2.1. Le conseil, lieu pour évaluer . . . . .	37
2.2. Le conseil, espace d'apprentissage citoyen . . . . .	37

Bibliographie . . . . .	38
-------------------------	----

Des projets avec les enfants . . . . .	39
--	----

## Introduction

1. Quelques jalons . . . . .	42
2. Animer par le projet . . . . .	44
3. Les adultes et le projet . . . . .	45
4. Les dérives possibles . . . . .	47
4.1. La dérive productiviste . . . . .	47
4.2. La dérive spontanéiste . . . . .	48
4.3. La dérive « apprentissages formels » . . . . .	48

5. Au fil du projet, outils et démarches. . . . .	49
5.1. Faire émerger le projet. . . . .	49
5.2. Décider . . . . .	50
5.3. Planifier . . . . .	51
5.4. Réaliser . . . . .	51
5.5. Evaluer . . . . .	52
5.6. Fêter . . . . .	52
6. Le projet, une méthode et une éthique . . . . .	53
Bibliographie . . . . .	54

## Livret VII - A la rencontre des professionnels

### Introduction

1. Le sens de l'accueil des 3-12 ans : Enjeux et missions. . . . .	9
1.1. Entre garde et accueil, une contradiction à dépasser. . . . .	10
1.2. Entre scolaire et socioculturel, deux vecteurs de développement. . . . .	11
1.3. Entre animation d'activités et accompagnement du temps libre : recentrage sur l'enfant . . . . .	13
1.4. Une approche « éducative globale » avant tout . . . . .	16
1.5. Socialisation et pédagogie du projet. . . . .	18
1.6. Articulation délibérée du projet éducatif sur les besoins de l'enfant et de sa famille . . . . .	18
2. Le projet éducatif et le travail en équipe : ressources et nécessité . . . . .	20
2.1. Le projet éducatif . . . . .	20
2.1.1. Le sens du projet éducatif . . . . .	20
2.1.2. La dynamique du projet éducatif . . . . .	20
2.1.3. Les effets du projet éducatif . . . . .	22
2.1.4. Une participation à la construction des savoirs. . . . .	23
2.1.5. Une dimension éthique : la place des valeurs . . . . .	24
2.1.6. La gestion émotionnelle. . . . .	24
2.2. Le travail en équipe et en réseau . . . . .	25
2.2.1. Le sens du travail en équipe . . . . .	25
2.2.2. Ce qui favorise le travail en équipe. . . . .	27
2.2.3. Synergie et partenariat pour travailler en réseau . . . . .	35
3. Les paramètres psychopédagogiques de la professionnalisation dans l'accueil des enfants . . . . .	37
3.1. Environnement matériel et humain initial permettant un aménagement de conditions d'accueil de qualité . . . . .	37
3.1.1. Une infrastructure et un équipement initiaux suffisants . . . . .	37
3.1.2. Des normes d'encadrement requises pour la sécurité physique et psychique de chaque enfant . . . . .	39
3.1.3. Un aménagement spécifique des conditions d'accueil pour les enfants et, parmi elles, une place particulière réservée aux petits. . . . .	39
3.1.4. Un encadrement et un soutien des équipes . . . . .	41
3.2. Formation initiale et continuée . . . . .	42
3.2.1. Maître mot, la diversité . . . . .	42
3.2.2. La nécessité d'une formation généraliste . . . . .	43
3.2.3. Une formation pour atteindre le niveau requis de compétence . . . . .	43
3.3. Développement d'une posture professionnelle. . . . .	45
3.3.1. Identification du rôle de l'accueillant et du lien spécifique qu'il entretient avec l'enfant. . . . .	45
3.3.2. Réflexion partagée à propos des pratiques . . . . .	47
3.3.3. Centration sur l'enfant et sa famille. . . . .	48
4. Enjeux de la professionnalisation . . . . .	50
En conclusion . . . . .	54
Bibliographie . . . . .	55
Glossaire . . . . .	59

# Table des matières

Introduction .....	23
1. Le Code de qualité .....	24
2. L'accueil des enfants entre 3 et 12 ans en Communauté française .....	26
2.1. Des réalités multiformes .....	27
2.2. Continuité de l'accueil .....	28
3. Une recherche-action pour construire un référentiel psycho-pédagogique .....	30
3.1. Finalités de la recherche-action .....	30
3.2. Un cadre de références .....	30
3.3. Un référentiel psycho-pédagogique .....	31
3.4. Le public-cible .....	31
3.5. Le concept de « qualité de l'accueil » .....	31
3.6. Elaboration du référentiel .....	32
3.7. Structure du référentiel .....	34
4. Précisions liminaires .....	36
4.1. Un vocabulaire professionnel .....	36
4.2. Le développement : processus continu et multidirectionnel .....	36
4.3. La notion de besoin en débat .....	37
5. A vous de jouer ! .....	38
Le triangle de la qualité (ou triangle BBC) – Jean Epstein .....	39



De tous temps, les parents, principalement les mères, ont eu besoin de faire garder/surveiller en leur absence leur(s) enfant(s), quelles que soient leurs occupations. C'était l'aîné de la famille, la voisine, un membre de la famille élargie (grands-parents, ...) ou une nourrice qui se chargeait des soins au plus jeune.

En Europe, et plus particulièrement en Belgique, les besoins en matière d'accueil se sont très fortement transformés au fil du temps suite aux profonds changements économiques et sociaux qui ont traversé les secteurs du travail et de la famille depuis la fin des années 1980. Petit à petit, dans différents pays européens s'est structurée une réflexion sur la notion de qualité de l'accueil. Différentes études<sup>4</sup> ont montré des insuffisances des modes de garde des enfants tant sur le plan quantitatif que qualitatif.



4 « 40 cibles pour la qualité dans les services aux jeunes enfants », Réseau européen des modes de Garde d'enfants, 1996

En Communauté française de Belgique, le Gouvernement a fait le choix de traduire la volonté européenne dans un texte de loi : le Code de Qualité de l'Accueil (1999, 2004).<sup>5</sup>

Cet arrêté prévoit que toute personne qui accueille les enfants de 0 à 12 ans doit rédiger et mettre en oeuvre un projet d'accueil conforme aux objectifs du Code<sup>6</sup>. Ce projet doit être élaboré en équipe et faire l'objet d'une consultation des personnes qui confient l'enfant au milieu d'accueil.

## ● Une base de réflexion commune

Le Code de qualité fixe des objectifs d'une politique générale de l'enfance conçue pour promouvoir le bien-être de tous : l'accueil de l'enfant et de sa famille s'inscrit en effet dans une politique où la logique éducative de chaque institution et de chaque service est pensée, orientée, organisée en fonction d'une recherche de qualité pour chacun et pour tous les enfants. Il s'agit donc pour chaque professionnel<sup>7</sup>, pour chaque équipe de professionnels de tenter d'apporter la réponse la plus ajustée possible aux besoins des enfants et des familles accueillis chaque jour.

Le Code constitue une base de réflexion commune à tous les professionnels de l'enfance afin d'assurer une continuité dans les pratiques d'accueil, la visée d'objectifs communs. Il fixe également un cadre pour guider l'action professionnelle de manière à assurer à tous les enfants un accueil de qualité. Enfin, le Code de qualité invite à une coordination locale et au développement de synergies entre milieux d'accueil.

Chaque projet d'accueil donne différentes informations essentielles ; ainsi, chaque équipe d'accueillants<sup>8</sup> y précise ses choix méthodologiques et les moyens qu'elle met en oeuvre (le projet éducatif). Ce projet constitue un moyen de communication destiné prioritairement aux parents et aux autres acteurs concernés par l'accueil (ONE, opérateurs de formation, ...).

Il traduit en mots les pratiques quotidiennes d'accueil des équipes.



- > Que propose-t-on aux enfants accueillis ?
- > A leur famille ?
- > Quel sens les pratiques éducatives proposées ont-elles en fonction du contexte, du public accueilli ?
- > Comment sont-elles mises en oeuvre ?

5 Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil, paru au Moniteur belge (MB) en 1999, revu en 2004 (MB 19-04-04).

6 Pour plus de détails, se reporter à la brochure «*Quel projet d'accueil pour les enfants de 3 à 12 ans*», ONE, 2005 (accessible sur le site ONE - [www.one.be](http://www.one.be))

7 Selon les contextes, les accueillants sont majoritairement des femmes, des hommes ou encore des équipes mixtes. Pour faciliter la lecture, nous utilisons le masculin à titre épicène.

8 Le terme «accueillant» est entendu ici dans le sens de celui ou celle qui accueille les enfants, qui prend en charge directement les enfants (Voir le glossaire et les précisions liminaires dans cette introduction).

Afin de réaliser ses missions d'accompagnement des milieux d'accueil, l'ONE mène depuis une dizaine d'années, une réflexion sur les enjeux d'un accueil de qualité pour les enfants de 0 à 12 ans. Cette réflexion s'est notamment concrétisée dans la réalisation du référentiel<sup>9</sup> destiné aux milieux d'accueil 0-3 ans.

Au cours des années 2002-2006, le travail a visé à soutenir la réflexion des milieux d'accueil 0-3 ans en lien avec la mise en application du Code de qualité et a abouti à la rédaction et la diffusion de trois brochures « *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité 0-3 ans* »<sup>10</sup>.

De fin 2004 à juin 2007, le travail s'est poursuivi dans le cadre des milieux d'accueil des enfants entre 3 et 12 ans.<sup>11</sup>

Le fil conducteur entre les deux travaux (0-3 ans / 3-12 ans) est le Code de qualité de l'Accueil qui vise à développer un accueil de qualité de l'enfant et de sa famille.

Avant de préciser les choix méthodologiques de la recherche-action, il est utile de s'arrêter sur différents aspects de la réalité des milieux d'accueil 3-12 ans.



9 « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », Editions, ONE-Fonds Houtman, Bruxelles, 2002.

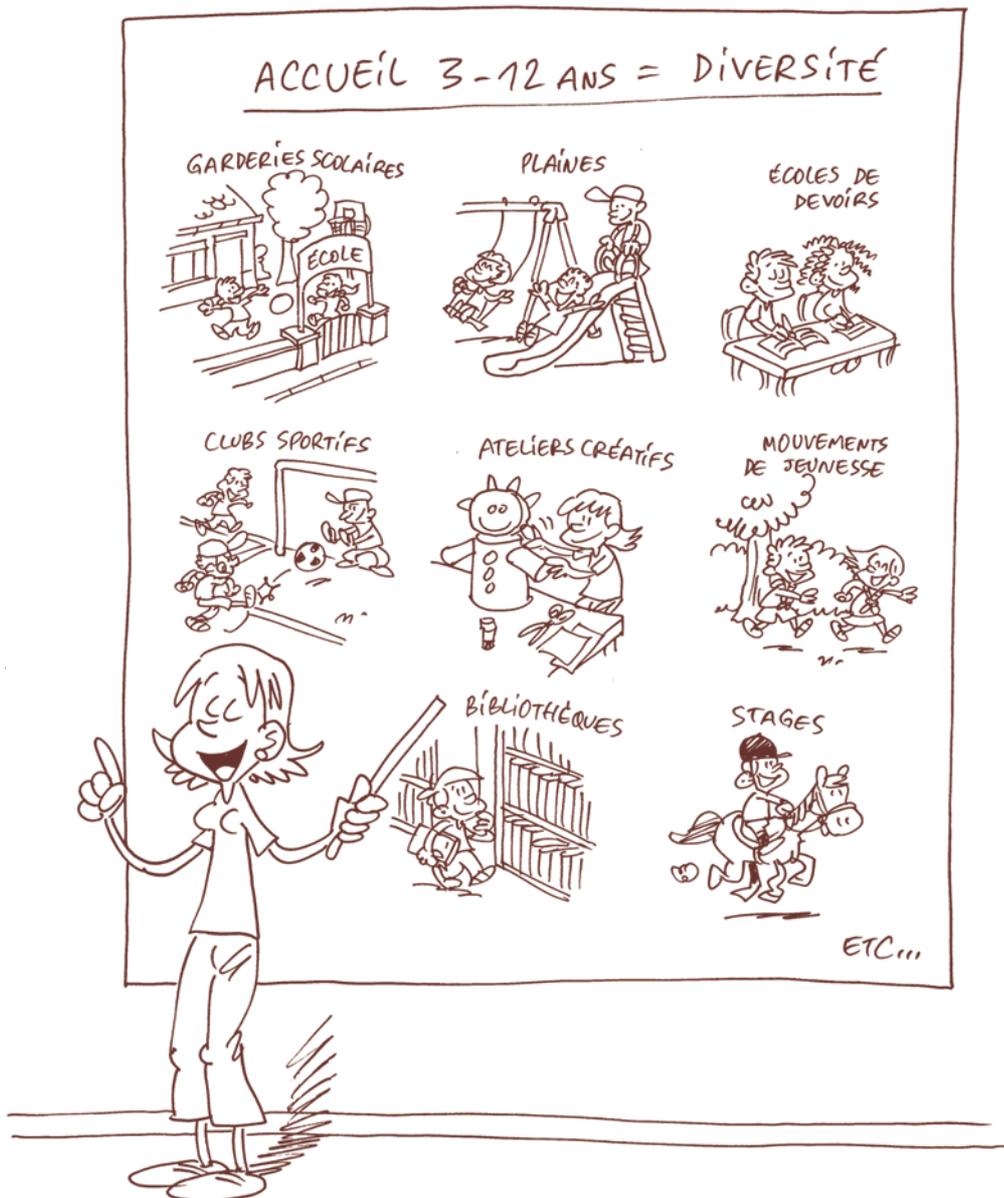
10 Disponible sur le site internet de l'ONE.

11 Accueil des 3-12 ans : les enfants peuvent être accueillis dans l'enseignement préscolaire (école maternelle), dans des plaines de vacances en Belgique dès l'âge de deux ans et demi. Une enquête réalisée par le SNAPJ (Service National d'Animation des Plaines de Jeux), au début des années 90, révèle qu'environ 50% des enfants entre 3 à 6 ans fréquentent les plaines de vacances. Dans la désignation « accueil des 3-12 ans », il y a donc lieu de comprendre l'accueil des enfants entre « 2 ans et demi et douze ans ». Néanmoins la réflexion concerne des enjeux de la période 0-3 ans qui se poursuivent pour certains enfants (par exemple, l'acquisition du contrôle sphinctérien) a été largement détaillée dans les brochures « *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité* » et n'est donc pas évoquée dans ce référentiel.

# L'accueil des enfants de 3 à 12 ans en Communauté française

La vie des enfants entre 3 et 12 ans est principalement rythmée par les horaires scolaires, l'alternance entre périodes scolaires et périodes de vacances. Grandir, pour l'enfant aujourd'hui dans notre société, c'est très souvent évoluer dans des lieux de vie nombreux et variés, avec différents partenaires ; c'est prendre appui sur les adultes qui l'entourent : sa famille, mais aussi les autres adultes qui assurent sa prise en charge, à d'autres moments, en l'absence de ses parents. On ne peut pas dire qu'il y ait, en Communauté française, « un » accueil des enfants entre 3 et 12 ans. L'observation des différentes formes

d'accueil (activités extra/para-scolaires, activités sportives, culturelles, centres de créativité/de jeunes, garderies scolaires, écoles de devoirs, activités du mercredi après-midi du week-end, stages, centres de vacances, camps, plaines, séjours, mouvements de jeunesse, etc.) montre la très grande diversité des projets, des contextes, des conditions de vie offertes aux enfants, des services offerts aux parents et la très grande disparité des conditions de travail des accueillants.



## 2.1. Des réalités multiformes ●●●

Le secteur de l'accueil des 3-12 ans est très varié : de l'accueil des enfants durant les vacances (plaines de vacances, séjours, camps, ...), pendant l'année scolaire (accueil extrascolaire ou garderie scolaire, animations du mercredi après-midi / du week-end, école de devoirs, organisations sportives, centres de créativité, centres de jeunes, ...).

- › L'état des lieux réalisé par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse en 2002 met en évidence que « 74.310 enfants fréquentent habituellement les garderies scolaires et accueils extrascolaires durant la semaine. Ce chiffre représente environ un cinquième (20,3%) de la classe d'âge (deux ans et demi - douze ans) »<sup>12</sup>.
- › Pour l'année 2005, dans les centres de vacances (camps, plaines, séjours), 910 plaines de vacances, 263 séjours et 2076 camps ont été déclarés à l'ONE. Ceci représente près de 200.000 enfants inscrits pendant la période de juillet et d'août et pendant les congés de Noël et de Pâques<sup>13</sup>.
- › En Communauté française, plus de 100.000 enfants et jeunes, encadrés par 18.800 animateurs volontaires, sont également accueillis, chaque week-end et pendant les camps, dans les mouvements de jeunesse (scouts, guides, patros,...)<sup>14</sup>. En effet, la Belgique est le pays européen qui comprend le taux le plus important de jeunes investis dans les mouvements de jeunesse (avec un total de 300.000)<sup>15</sup>.
- › D'une enquête<sup>16</sup> envoyée à 457 écoles de devoirs - à laquelle 208 d'entre elles ont répondu - il ressort que 95% des écoles de devoirs accueillent des enfants qui fréquentent l'enseignement primaire. Ces écoles de devoirs accueillent environ 10 844 enfants<sup>17</sup>.

- › Les activités sportives sont également concernées par l'accueil : 23% des enfants entre 3 et 6 ans et 56% des enfants entre 7 et 12 ans<sup>18</sup> s'y rendent chaque semaine.
- › D'autres organisations (de jeunesse, de l'aide à la jeunesse (AMO), d'éducation permanente, sportives,...) accueillent également des enfants dans des séjours, des stages, des ateliers créatifs,... chaque semaine (mercredi, week-end) ou lors de congés scolaires<sup>19</sup>.

Dans ces différents milieux d'accueil, les enfants sont encadrés par différents adultes désignés sous les termes d'accueillants, d'animateurs, de moniteurs, d'éducateurs, de professionnels de l'enfance, ...

La plupart du temps, les personnes engagées pour l'accueil des enfants exercent un travail peu reconnu, peu valorisé et mal payé. Il arrive aussi qu'elles soient peu formées<sup>20</sup>.

Par ailleurs, le secteur associatif est également très actif dans l'accueil de l'enfance : un grand nombre de volontaires (formés)<sup>21</sup> accompagnent les enfants.

Ces milieux d'accueil relèvent de législations variées, de ministères différents au sein de la Communauté française mais aussi des Régions (notamment pour les volets « emploi ») et du niveau fédéral (FESC, contrats de sécurité,...). Cependant, le Code de qualité les concerne tous.

Face à cette grande diversité, l'intérêt de la recherche-action menée par l'ONE est de rechercher ce qui relie l'ensemble de ces initiatives, de déterminer des bases pour se lancer dans des projets d'action sans recherche de standardisation et de dégager un bagage commun de connaissances<sup>22</sup>. Il s'agit en priorité de se centrer sur les enfants tout en prenant en compte leur famille.

12 Delvaux D., Vandekeere M., « *L'accueil de l'enfance en dehors des heures scolaires en Communauté française : état des lieux et points de vues* », OEJAJ, Bruxelles, 2004.

13 ONE, Rapport annuel 2005, p. 127.

14 Extrait de Defourny J., « *Les mouvements de jeunesse : une perspective d'économie sociale* », in Mathieu B., Servais O., « *Scouts, guides, patros : en marge ou en marche ?* », Bruxelles, Edition Luc Pire, 2007.

15 Mathieu B., Servais O., Op. cit.

16 Delvaux D., Vandekeere M., « *Les écoles de devoirs en Communauté française* », Enquête menée en mai 2002, OEJAJ, Bruxelles, octobre 2002.

17 Ce nombre est vraisemblablement sous-estimé, car toutes les écoles de devoirs n'ont pas indiqué le nombre d'enfants. In Delvaux D., Vandekeere M., 2002, Op. cit.

18 « *Panel Study on Belgian Households (1992-2002)* », Université de Liège, Universiteit Antwerpen.

19 Nous ne disposons pas de chiffres précis sur ces associations : une grande part de ces initiatives se déroulant pendant les vacances scolaires sont reprises dans les centres de vacances (voir rapport annuel ONE), mais pas toutes.

20 Voir également à ces sujets le travail réalisé dans le cadre de la convention ONE-BADJE, FILE et FIMS, Rapport final de recherche, décembre 2006.

21 Le décret sur les centres de vacances prévoit qu'un animateur sur trois doit posséder le brevet d'animateur en centres de vacances ou avoir un titre assimilé et l'expérience utile requise.

22 Des connaissances dans différents domaines : psychologie de l'enfant, psychologie sociale, sociologie, pédagogie ....

## 2.2. Continuité de l'accueil ●●●

La variété de lieux d'accueil, leur multiplicité et leur diversité constituent une richesse. Toutefois, les milieux d'accueil gagnent à s'intégrer dans un cadre cohérent afin de veiller à une continuité dans les pratiques d'accueil. Cette continuité est d'autant plus nécessaire qu'un grand nombre d'enfants peuvent être amenés à fréquenter successivement, parfois au cours d'une même journée, des services d'accueil différents par leur contexte institutionnel, leur mode de fonctionnement, leur philosophie d'action ainsi que par le type d'activités proposées.

Continuité ne veut pas dire projets semblables, mais attention partagée à différents aspects communs de l'accueil (les niveaux de développement, les besoins des enfants, des conditions pour viser un accueil de qualité pour tous,...).

En effet, l'accueil de ces enfants pendant leurs « *temps libres ou temps de loisirs*<sup>23</sup> » implique souvent aussi de tenir compte de leurs vécus dans les autres lieux (arrivée de l'enfant après une journée de classe, après une visite médicale, après un trajet en bus scolaire, après une activité sportive, pendant ou après une période de vacances avec ses parents,...). Cette préoccupation se pose avec beaucoup d'acuité notamment lorsque la période d'accueil fait suite à des activités à caractère scolaire. Il nous faut également ajouter que, dans une majorité de cas, les milieux d'accueil ne sont pas des lieux spécifiquement destinés à l'accueil. Ils concernent surtout des moments différents pour les enfants dans les mêmes locaux (le plus souvent scolaires) avec d'autres adultes, d'autres modes de fonctionnement, d'autres règles, ...

Il s'agira de questionner la spécificité éducative de ces milieux d'accueil en relation complémentaire (ni en compensation, ni en opposition) avec les autres milieux éducatifs de l'enfant (à savoir : la famille et l'école).

### ● De la nécessité de se coordonner

Aussi des coordinations sont-elles nécessaires pour chercher à articuler au mieux les offres et les services proposés aux familles et affecter des moyens publics pour soutenir les différen-

tes initiatives. Ces coordinations peuvent aider à mettre en commun les expériences et à les analyser en vue de les améliorer, de les rendre publiques. C'est là un des enjeux des coordinations locales mises en œuvre dans le cadre du décret ATL<sup>24</sup>.

Un autre de ces enjeux concerne les synergies possibles et les partenariats.

(Voir le livret VII « *A la rencontre des professionnels* » de ce référentiel).

### ● Des temps qui font sens pour les enfants

Une des spécificités de ces lieux de loisirs est l'invitation faite aux enfants - même s'ils n'ont pas choisi d'être là, même s'ils n'en ont pas envie - de vivre avec d'autres, de prendre des initiatives, de se placer dans une logique de plaisir et de créativité, d'imagination, de jeu, d'invention, d'exploration.

Des expériences de vie menées en contact direct avec les autres (enfants et adultes) et leur environnement, les enfants peuvent tirer divers bénéfices ; en effet, ces expériences de vie peuvent être l'occasion de quantité d'apprentissages formels, informels : prendre la parole dans un groupe, donner son avis, vivre des projets en groupe, mais aussi prendre le train, lire une carte, apprendre à faire un feu et à l'éteindre ou encore comprendre des mécanismes scientifiques, ...

D'aucuns seront attirés par la poésie d'une situation (le bout de bois devenu bateau, support pour partir à la découverte de mondes inconnus), tandis que d'autres auront compris des notions précises (comment le bateau flotte-t-il ?). L'accent est mis ici sur le processus, l'intérêt que l'enfant porte à son (ses) projet(s) d'action, la joie voire les interrogations aussi qu'il peut en retirer plutôt que sur un résultat à produire. Ce sont les questions, les intérêts des enfants qui guident l'action.

Cette approche de l'enfant se situe dans une démarche à contre-courant par rapport à la société : elle met au centre le gratuit, le bonheur d'être ensemble, les plaisirs, le silence aussi, le temps disponible par opposition à la rentabilité, à la course contre la montre que vivent parfois (souvent) les adultes...

<sup>23</sup> Loisirs vient du latin *licere* (être permis). Il s'agit du temps dont on peut librement disposer en dehors de ses occupations régulières, de son métier, pour se distraire, pour se reposer, pour ne rien faire,... (LEXIS).

<sup>24</sup> Le décret relatif à la « *coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire* », plus communément appelé décret ATL (3 juillet 2003, MB 19 août 2003).



- > A côté des autres lieux éducatifs que sont la famille et l'école, qu'apporte le milieu d'accueil à l'enfant ?
- > En quoi le milieu d'accueil contribue-t-il au développement global de l'enfant ?
- > Quelles sont les missions que rencontre le milieu d'accueil ?
- > Quels sont les finalités et objectifs de son projet éducatif ?
- > Quels moyens met-il en œuvre pour les atteindre ?
- > Quels sont les modes de vie qui y sont proposés aux enfants ?



# Une recherche-action pour construire un référentiel psycho-pédagogique

Une recherche-action a été menée en vue de construire le référentiel psychopédagogique pour l'accueil des 3-12 ans.

Les recherches menées dans le monde de l'éducation mettent en évidence que l'exercice du métier d'éducateur de l'enfance devrait amener les personnes qui l'assument à effectuer une réflexion approfondie sur les conditions d'accueil. En effet, il s'agit d'accueillir (et non de « garder ») les enfants des autres, en l'absence de leurs parents, et d'aménager les conditions nécessaires pour que progressivement, ces enfants s'ouvrent à l'autre, aux autres, avec plaisir et bénéficient de toute la richesse du lieu d'accueil. C'est un travail particulièrement exigeant et difficile parce qu'il demande des compétences importantes et des qualités humaines précises et parce que ses enjeux humains et sociaux sont fondamentaux pour la société.

## 3.1. Finalités de la recherche-action

La recherche-action en tant que dispositif de recherche « *poursuit en même temps qu'un objectif de production de connaissances, un objectif de transformation de la réalité (action). Elle réhabilite donc l'action dans le champ de la recherche, modifiant par là le rapport du chercheur à la recherche et à l'action ainsi que le rapport du praticien à la pratique et à la recherche. Le rapport nouveau qu'elle instaure est fondé sur l'implication et non plus sur la distanciation. L'implication du chercheur devient ainsi une caractéristique - une propriété - de la recherche, acceptée par tous les partisans de la méthode* »<sup>25</sup>.

En ce qui concerne l'accueil des enfants de 3 à 12 ans, la présente recherche-action, mise en place par l'ONE, avait pour but principal de construire avec des acteurs du secteur un « référentiel

*psychopédagogique* »<sup>26</sup> en vue d'accompagner les milieux d'accueil dans leur réflexion sur la qualité de l'accueil des enfants et de leurs familles.

## 3.2. Un cadre de référence

L'ambition d'un référentiel est de construire un cadre de référence que certains définissent comme : « système des idées, des connaissances, des principes, des normes ou des valeurs, généralement implicite et non formulé, par rapport auquel prennent un sens l'action, l'expression des opinions, les contenus des communications. Source d'attitudes, d'un langage, d'une manière de penser, etc. »<sup>27</sup>

La démarche consiste à élaborer la réflexion à partir de situations signifiantes, observées ou rapportées et mises en évidence par divers interlocuteurs. En considérant ces situations selon différents éclairages - psychologie de l'enfant, psychologie sociale, sociologie, pédagogie... - il s'agit de mobiliser les connaissances et les apports les plus pertinents pour les appréhender.

La démarche présentée ci-après se situe à la croisée de différents regards, approches théoriques et expériences vécues et observées, permettant de mieux comprendre la réalité de l'accueil des enfants dans des contextes aussi variés et de la transformer.

Cette démarche se fonde sur une définition intersubjective et évolutive de la qualité. Elle s'appuie sur l'expression des divers points de vue des auteurs du référentiel.

L'objectif des auteurs est de mettre à la disposition du lecteur, sans prétendre à l'exhaustivité, un ensemble de savoirs actuels jugés pertinents pour améliorer l'accueil des enfants entre 3 et 12 ans.

25 Verspieren M.-R., « *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation* », Bruxelles, Editions Contradictions/L'Harmattan, Bruxelles, 1990.

26 Le texte qui suit est inspiré d'un travail préparatoire de Manni, G., « *Accueillir les 6-12 ans, vouloir la qualité* », Faculté de psychologie et des sciences de l'Éducation, Université de Liège, 2003.

27 Ballenger L., et Pigallet P., « *Dictionnaire de la formation et du développement personnel* », Paris, ESF, 1996.

La réflexion articule des connaissances et des options éthiques. Elle envisage les différentes raisons - scientifiques, éthiques et pratiques - des modes d'agir dans différents contextes de l'accueil 3-12.

### 3.3. Un référentiel psychopédagogique ●●●

Le référentiel est dit « *psychopédagogique* » parce qu'il traite des conditions de vie et de développement des enfants dans les lieux d'accueil.

Les points de vue développés dans le référentiel s'appuient sur certaines approches - la psychologie développementale, la psychologie sociale, la pédagogie, la sociologie notamment.

Parler en termes de pédagogie, c'est considérer les pratiques éducatives comme des options réfléchies qui, tout à la fois, s'alimentent à des savoirs élaborés dans différentes disciplines et s'inscrivent dans des finalités individuelles et sociales.

Toute pédagogie implique des choix non seulement en termes de finalités, mais aussi entre les courants de pensée présents au sein d'une même discipline. Aussi le cadre de référence élaboré ici proposera-t-il des principes d'action éducative basés sur des fondements éthiques (pour quoi) et scientifiques (pourquoi) explicites.

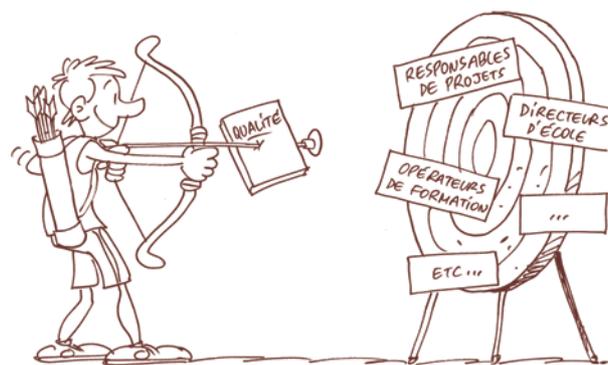
Le référentiel vise à donner un cadre de référence sur lequel s'appuyer pour construire des pratiques cohérentes et fonder, approfondir le projet éducatif en fonction de chacun des contextes, des enfants et des familles accueillis. Dans cette perspective, le référentiel proposé n'a pas de visée normative ni prescriptive. Il se veut un outil suscitant en chacun, dans son propre contexte, le débat à propos des pratiques professionnelles, la discussion d'équipe et en équipe, la mise en perspective des projets éducatifs, l'ouverture à d'autres références, d'autres conceptions.

### 3.4. Le Public-cible ●●●

Le référentiel pourra aider les responsables de projet (directions d'école, responsables d'équipe, coordinateurs de plaine, présidents d'association, chefs d'unité,...) et les formateurs concernés par la formation initiale et la forma-

tion continue à appuyer leur travail sur des orientations qui leur permettent d'analyser et de comprendre le sens de leurs actions (« meaning making »).

Il invite les professionnels à réfléchir, en équipe, sur leurs pratiques et à réguler leurs actions en fonction de ce travail de réflexion et de partage et ce, afin d'assurer un accueil de qualité pour tout enfant et sa famille.



LE PUBLIC-CIBLE DU REFERENTIEL

### 3.5. Le concept de « qualité de l'accueil » ●●●

Cette recherche-action s'inscrit dans la lignée des travaux réalisés pour l'accueil des enfants entre 0 et 3 ans.<sup>28</sup> Ainsi l'option préconisée pour l'ensemble de la recherche et les travaux précédents est une recherche d'équilibre entre :

- > d'une part, une approche suffisamment ouverte concevant que la qualité peut être relative à des contextes sociaux, des valeurs adoptées par les personnes et/ou les institutions ;
- > d'autre part, des balises (car tout ne se vaut pas) : certaines conditions sont indispensables pour parvenir à des pratiques de qualité. Ces conditions se définissent en référence à un ensemble de connaissances scientifiquement fondé et validé, lié au développement et au bien-être des enfants, mais également en lien avec les observations fines réalisées et analysées par les équipes travaillant directement avec les enfants. Elles sont liées à des objectifs et à des valeurs définis socialement.

<sup>28</sup> Voir référentiel psychopédagogique « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* », ONE-Fonds Houtman, 2002 et les « *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité* » : « *A la rencontre des familles* », « *A la rencontre des enfants* », « *Soutien à l'activité des professionnel(le)s* », Ed. ONE, 2005.

## ● Des principes fondateurs

Une telle approche s'appuie sur différents principes :

- > reconnaître la qualité comme un concept relatif, basé sur des valeurs et des croyances ;
- > définir la qualité comme un processus important en ce qu'il offre des occasions de partager, de discuter et de comprendre certaines valeurs, idées, connaissances et expériences ;
- > s'accorder sur un ensemble de recommandations permettant d'assurer le bien-être de l'enfant ;
- > privilégier un processus participatif et démocratique impliquant différents groupes concernés par l'accueil ;
- > considérer le processus de définition de la qualité comme dynamique et continu, impliquant une révision régulière et jamais une déclaration « objective finale ».

Il s'agit également de prendre en considération les liens inextricables entre :

- > recherche de la qualité et réflexion sur le travail d'équipe et acquisition de compétences professionnelles spécifiques (formations initiale et continue) ;
- > recherche de la qualité et ouverture à d'autres professionnels, contribution à un travail en réseau.

## 3.6. Elaboration du référentiel ●●●

Parce que la volonté a été de rechercher ce qui relie l'ensemble des initiatives très diversifiées, l'ONE a mis en place un dispositif fondé sur l'approche de la qualité développée ci-avant et qui souhaite l'implication des acteurs d'organisations concernées par l'accueil des enfants.

De 2005 à 2007, ce dispositif s'est articulé autour de différents groupes (comité de pilotage, comité de rédaction, groupe ressource), la « cheville ouvrière » étant le comité de rédaction en lien avec le groupe ressource.

### ● Le comité de pilotage

La mission confiée au comité de pilotage était de participer au processus de décision des positions ONE pour un accueil de qualité des 3-12 ans.

Ce comité a approuvé le plan de travail élaboré sur base des propositions faites par les responsables de la recherche. Il a veillé à la mise en œuvre, à la bonne exécution et au suivi du plan de travail (ressources et contraintes).

Il était composé de membres permanents :

- > Monsieur E. Pirlot (président),
- > Mesdames
  - D. Lecleir (Administratrice générale de l'ONE),
  - M.-P. Berhin (Directrice du Service général de l'Accueil),
  - M. Sommer (Directrice de la Direction Etudes et Stratégies),
  - A.-M. Rosoux (Responsable de la coordination de l'accueil),
  - T. Sonck (Collège des pédiatres),
  - C. Carpentier (Conseil scientifique), pour le Conseil d'avis,
  - I. Gaspard (FIMS) et F. Fripiat (FILE)

et les deux conseillères pédagogiques responsables de la recherche P. Camus et L. Marchal.

Lors des travaux préparatoires, en 2005, des conventions ont été signées entre l'ONE et les universités de Bruxelles et de Liège.

Au cours de l'année 2005, le comité de pilotage a été élargi à leurs représentants invités : Mmes P. Humblet et A.-F. Dusart (ULB), M. J.-F. Guillaume et Mme N. Brisbois (ULG).

### ● Le groupe ressource

Le groupe ressource était composé de personnes ayant une expérience significative dans le secteur (fédérations de milieux d'accueil, mouvements de jeunesse, centres de jeunes, structures de coordination régionales, opérateurs de formations initiale et continue, associations représentant les familles, représentants des observatoires<sup>29</sup>, de différents services de l'ONE - services « études et stratégies », « centres de vacances », « coordinateurs accueil » - ...) et pouvant apporter des éclairages variés notamment par leur formation (pédagogie, psychologie, sociologie,...) et leur lieu d'ancrage. Ce groupe a également permis de rassembler les ressources du secteur de l'accueil 3-12.

Il s'est structuré en quatre sous-groupes : deux groupes « enfants », un groupe « professionnels », un groupe « parents ».

Ont été membres du groupe ressource soit de manière temporaire, soit tout au long du

<sup>29</sup> Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (OEJAJ) et Observatoire de l'enfant de la COCOF (Commission communautaire francophone de la Région de Bruxelles-Capitale).

travail : Severine Acerbis (BADJE), Stéphane Boulanger (Les Scouts), Nathalie Brisbois (ULg - chargée de recherche), Vinciane Charlier (Service centres de vacances - ONE), Isabelle Chavepeyer (FRAJE), Marie-Dominique Coupin (FIMS), Nathalie Davreux (FILE), Sophie De Kuysseche (ICC-Formation), (Laurence Denis (Centre Coordonné de l'Enfance)), Dominique Delvaux (OEJAJ), Jeanine Degive (FIMS - responsable accueil extrascolaire « Club temps libre-Namur »), Anne-Françoise Dusart (ULB - chargée de recherche), Marie Focroulle (FAPEO), Julie Fraiteur (FAPEO), Catherine Gillet (Observatoire de l'enfant - COCOF), Olivier Geerkens (COALA), Rudi Gits (CEMEA), Géraldine Godart (Fédération Nationale des Patros Féminins), Magali Kremer (AMO CARS - Marolles), Anastasis Korakas (BADJE), Joëlle Lacroix (Ligue des Familles), Olivier Leblanc (Fédération des maisons de jeunes en milieu populaire), Sylvie Lefebvre (Promemploi), Delphine Leduc (COALA), Nadine Marchal (Coordinatrice accueil - ONE), Reine Marcelis (Centre coordonné de l'Enfance), Anne-Françoise Martens (Centre Coordonné de l'Enfance), Diego Messina (Promotion sociale-FELSI), Sandrine Meunier (FFEDD), Nelly Mingels (Promotion sociale - SEGEC), Patricia Raveyts (CEMEA), Géraldine Ranwez (psychologue), Patrick Serrien (Asbl La Porte verte - FIMS), Pierre Scieur (Les Scouts), Marthe Toussaint (Coordinatrice accueil - ONE), Vincent Vandeplass (COALA), Isabelle VanvareMBERGH (CRTM - Direction Etudes et Stratégies de l'ONE), Natacha Verstraeten (ISBW), Catherine Wagemans (FIMS - Accueil extrascolaire Mont-Godinne) et Pascale Camus et Laurence Marchal (responsables de la recherche).

Grâce à leurs apports variés, ces différentes personnes ont permis d'enrichir les textes proposés par les différents intervenants de la recherche, de les approfondir, de pointer les idées à développer, de proposer des réflexions menées dans leur association, d'effectuer des propositions pour co-construire le référentiel.

### ● Des apports du terrain

Par ailleurs, après avoir identifié un certain nombre d'expériences pertinentes, les responsables de la recherche ont effectué de nombreuses observations et rencontres dans différents milieux d'accueil.

### ● Rédaction du référentiel

La coordination de la recherche et la rédaction du référentiel ont été assurées par Pascale Camus et Laurence Marchal (conseillères pédagogiques ONE).

Jean Epstein (psychosociologue, travaillant pour l'institution « Familles de France ») et Monique Meyfroet (psychologue) ont également participé aux travaux concernant d'une part la partie relative aux familles et d'autre part, les parties enfants.

Anne Dethier (licenciée en Psychologie clinique, ex-conseillère pédagogique à l'ONE, ex-chargée de recherches à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège, enseignante à la Haute Ecole Charlemagne de Liège) a apporté une large contribution au référentiel et a coordonné la rédaction de la partie « A la rencontre des professionnels ».

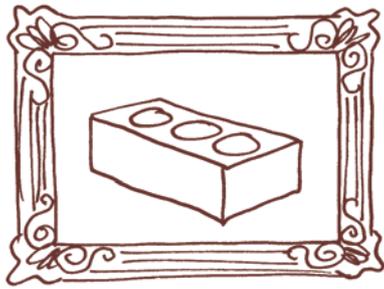
Jean-Pierre Darimont (formateur de formateurs dans le cadre du scoutisme, ancien membre des comités pédagogiques européens et mondiaux (OMMS), professeur et conseiller pédagogique dans l'enseignement secondaire) a également contribué à différentes parties de ce référentiel, notamment sur la vie en petits groupes et a rédigé deux textes d'approfondissement sur « Le conseil » et « Des projets avec les enfants ».

Les conseillers pédagogiques de l'ONE ont contribué également à la réalisation de ce référentiel notamment par leurs nombreuses relectures des différentes versions des parties du référentiel ainsi que par leurs remarques et suggestions.

Anne-Marie Pirard (journaliste) a effectué le travail de relecture et de mise en forme des textes pour améliorer la lisibilité du référentiel.

David Evrard (alias E 411) a réalisé les illustrations des différents cahiers du référentiel.

### 3.7. Structure du référentiel ●●●



CECI N'EST PAS UNE BRIQUE.

Le référentiel est structuré autour de trois axes principaux : « *A la rencontre des familles* », « *A la rencontre des enfants* » et « *A la rencontre des professionnels* ». <sup>30</sup>

Chacune des parties est intrinsèquement liée aux autres : elles se répondent, se complètent.

En effet, on ne peut concevoir une approche du groupe d'enfants (partie « vivre ensemble ») sans tenir compte de la nécessité d'établir un lien avec chaque enfant (partie « créer des liens), avec sa famille (partie « à la rencontre des familles »). Le travail sur le projet éducatif ne peut se concevoir sans une analyse du public visé ou touché, sans l'équipe des accueillants...

Chacun des livrets du référentiel présente les enjeux liés à une problématique, met en évidence des éléments de connaissance, les questions à se poser et indique des pistes d'action pour les équipes afin de rencontrer les différents enjeux.

#### ● « A la rencontre des familles »

Un enfant seul, ça n'existe pas !

D.W. Winnicott

Les nombreux accueillants qui gravitent autour de l'enfant et le prennent en charge, doivent pouvoir inspirer confiance à la fois aux parents et à leurs enfants.

Chaque enfant qui participe à un milieu d'accueil, y vient avec son histoire personnelle (c'est-à-dire son appartenance culturelle, familiale, sa place dans la famille, son vécu personnel, ...).

Tous ces éléments font de lui une personne unique, singulière. Il importe que les multiples appartenances de chaque enfant soient prises en compte et respectées.

L'enfant est l'acteur de son développement sans avoir l'expérience de l'adulte : il n'est pas un adulte « en miniature ». Et à des niveaux différents, il est encore dépendant de ses parents et des autres adultes qui en prennent soin. Pour l'enfant, il est essentiel de pouvoir compter sur l'écoute d'adultes disponibles, bienveillants, engagés (en équipe) dans une réflexion sur la mise en place des conditions d'accueil.

En soutenant les expériences, l'acquisition de compétences par l'enfant, les adultes l'accompagnent dans ses découvertes, apprentissages. Pour ce faire, ceux qui ont la responsabilité d'accueillir les enfants ne sont pas tout seuls : ils peuvent compter sur d'autres professionnels (formateurs, superviseurs, coordinateurs, ...).

Prendre en compte l'enfant et sa famille ne signifie pas « faire comme dans la famille » ou « laisser faire ». En fonction de la vie du groupe, du projet éducatif du milieu d'accueil, certains désirs ne sont pas réalisables. Il est nécessaire de trouver un équilibre entre le point de vue de chacun, du groupe et de l'institution.

Dès lors, ce livret, consacré aux familles, aborde diverses questions récurrentes pour tout milieu d'accueil : la diversité des demandes des parents à l'égard des structures d'accueil 3-12, la nécessité de prendre la famille en considération pour réaliser un accueil de qualité, la nature des relations entre parents et professionnels de l'accueil, les différentes possibilités d'impliquer les familles, la déontologie du travail avec les familles.

#### ● « A la rencontre des enfants »

Cette seconde partie du référentiel propose quatre livrets distincts, chacun abordant certains enjeux spécifiques de la réalité complexe de l'accueil :

##### > 1) Les enjeux de l'activité des enfants

Ce livret concerne toute l'importance de l'agir et de l'interagir, les formes que peut prendre l'activité, les conditions de l'activité (liées à l'environnement, liées à l'aménagement du temps, liées aux attitudes professionnelles, ...).

##### > 2) Les enjeux du « vivre ensemble »

Ce livret cerne l'enfant dans son rapport avec l'autre - adulte(s)/enfant(s) -, la question de la socialisation. Il pose les questions liées aux groupes d'enfants (phénomènes de grou-

<sup>30</sup> Voir également ci-après « *le triangle de la qualité* » de Jean Epstein , p. 37 de ce livret

pe, gestion de conflits, constitution des groupes, vie en petits groupes, ...). Il analyse le rapport à la Loi (règles, limites et interdits) et les conditions de la mise en place d'un cadre de vie. Enfin, il aborde la question de l'éducation à la diversité.

### > 3.1) Les enjeux

d'« être en lien, de créer des liens »

Ce livret est consacré à la manière dont se tissent les liens, principalement avec l'adulte en général et les adultes amenés à prendre en charge les groupes d'enfants en particulier.

Il propose réflexions et pistes :

- >> sur la manière de permettre aux enfants d'investir le monde tout en étant assurés de conditions de sécurité psychique ;
- >> sur les conditions pour la création de ce lien.

Il montre pourquoi créer ce lien est aussi important. Enfin, il analyse les dispositions émotionnelles de l'adulte avant de se pencher sur l'attention à apporter aux différents moments de l'accueil des enfants.

### > 3.2) Les enjeux

« créer des lieux sécurisés et sécurisants »

Une seconde partie de ce livret s'attache à l'importance de créer des lieux sécurisés et sécurisants : ce chapitre attire l'attention sur la nécessité de disposer de lieux où la sécurité physique est l'objet d'une attention de tous, sans pour autant empêcher l'enfant de prendre des risques. Il invite aussi à réfléchir aux

éléments permettant de modifier l'ambiance en agissant sur l'aménagement des lieux.

### > 4) Les enjeux de la participation

Ce livret invite à s'interroger sur la place réservée aux enfants dans le déroulement de leurs activités, de leurs temps de loisirs. Il ouvre la réflexion sur les enjeux et les bénéfices de la participation des enfants ainsi que sur les conditions qui permettent de soutenir la participation de l'enfant, des enfants : attitudes, aménagements de l'espace, garant des règles,... Deux textes d'approfondissement sont ensuite proposés aux lecteurs : ils concernent d'une part les pratiques de conseils et d'autre part de projets avec les enfants.

### ● « A la rencontre des professionnels »

Cette dernière partie du référentiel aborde les différentes facettes du rôle et de la responsabilité des accueillants et la manière dont ils peuvent améliorer leurs savoirs et savoir-faire au service de la qualité de l'accueil.

Sont ainsi traités dans cette partie du référentiel : les tensions traversant les milieux d'accueil (garde - accueil, ...) ; la question du projet éducatif : processus dynamique, continu et cyclique... ; les enjeux d'une équipe, les rôles au sein de l'équipe ; les questions liées à la professionnalisation de l'accueil : formation initiale et continue, etc..

A la fin de cette partie se trouve également un glossaire.

## 4.1. Un vocabulaire professionnel ●●●

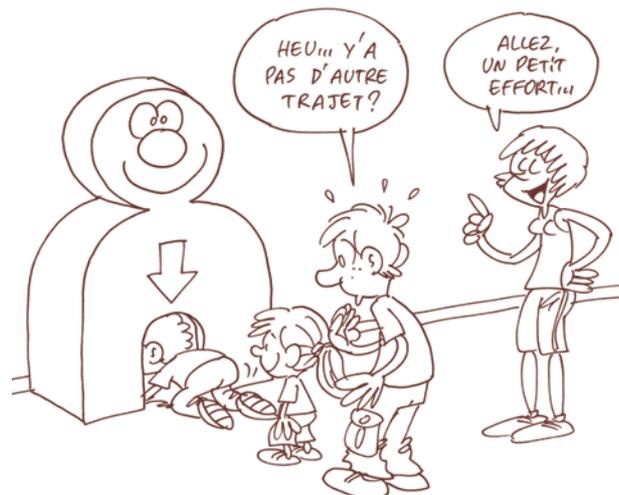
Chaque profession a son langage spécifique : un vocabulaire spécialisé, en phase avec les problèmes et les exigences spécifiques et les responsabilités de l'exercice du métier. L'accueil des enfants ne fait pas exception à la règle.

Voici quelques précisions sur l'usage de ce vocabulaire spécifique dans le référentiel :

- > dans le texte du référentiel, les termes « accueillant ou adulte ou professionnel » désignent les personnes qui encadrent les enfants. Toutefois, dans les différentes situations rapportées, les termes relatifs à chaque contexte (par exemple, animateurs, éducateurs) ont été conservés. Le masculin est utilisé à titre épique ;
- > un ensemble de termes ont été définis dans le glossaire de manière à ne pas alourdir le texte ;
- > dans chaque chapitre, différents niveaux de lecture sont proposés : des situations observées sur le terrain sont destinées à interpeller, à inspirer<sup>31</sup> le lecteur, des questions lui permettent de s'interroger sur ses propres pratiques, des apports de la recherche ou en provenance d'autres pays (par exemple, la documentation pédagogique) veulent soutenir sa réflexion, des illustrations attirer son attention.

## 4.2. Le développement : processus continu et multidirectionnel ●●●

TENIR COMPTE DU DÉVELOPPEMENT PROPRE À CHAQUE INDIVIDU.



Concevoir l'accueil des enfants entre 3 et 12 ans ne peut s'envisager sans prendre en compte la période de développement des enfants entre 0 et 3 ans<sup>32</sup>. Le développement est un processus continu, multidirectionnel, propre à chaque individu. Si tous les êtres humains suivent de grandes étapes de développement, celui-ci ne s'effectue pas selon le même rythme chez tous les enfants.

De plus, lorsqu'on parle de développement, il convient de prendre en compte les changements liés à tous les individus (changements qui surviennent avec l'âge), les changements propres à un groupe d'individus qui grandissent ensemble, mais aussi les changements particuliers résultant de l'expérience propre à chacun (rythme différencié).

Ceci est particulièrement important lorsque des notions comme la construction du temps, l'acquisition de l'autonomie, ... sont abordées. En effet, ce qui peut être acquis pour un enfant ne l'est pas forcément pour un autre enfant du même âge !

<sup>31</sup> Cependant, ce ne sont pas des modèles, des exemples de bonnes pratiques à répliquer. Elles mettent l'accent sur un aspect important mais leur contexte d'élaboration n'est que brièvement évoqué.

<sup>32</sup> Ce référentiel s'inscrit dans la continuité du référentiel « Accueillir les tout-petits, oser la qualité », Bruxelles, Editions ONE-Fonds Houtman, 2002.

Posséder une connaissance importante du développement des enfants, de la dynamique des groupes, etc., et effectuer des observations précises et rigoureuses des enfants que l'on accueille, permet aux accueillants d'adapter, d'ajuster les réponses qu'ils apportent aux besoins de chacun des enfants.

Tout accueillant devrait donc disposer de notions de développement de l'enfant, de dynamique de groupes, de pédagogie ; par exemple : savoir ce que l'on peut demander à un enfant de 4 ans, à un enfant de 8 ans, etc., savoir comment s'y prendre pour construire un groupe, développer l'observation, mettre un place une série de mécanismes pour que les enfants puissent exprimer leur vécu, mener des activités avec leur copain, ...

#### 4.3. La notion de besoin en débat ●●●

La plupart des animateurs, des éducateurs, des professionnels de l'enfance s'accordent aujourd'hui pour fonder leurs interventions sur les besoins des enfants.

La notion est si fréquemment utilisée qu'elle apparaît aux yeux de tous comme une évidence. Pourtant, cette référence fréquente aux « besoins des enfants » demande à être interrogée : *qui définit les besoins de l'enfant ? En fonction de quels critères sont-ils définis ? En fonction de quelle représentation du développement ?*

Un courant de recherche anglo-saxon, critique à l'égard des modèles dominants de l'éducation surtout américains, nous invite à interroger cette référence à la notion de besoin, en particulier lorsqu'elle se pose comme réponse universelle. Ainsi Woodhead<sup>33</sup> remet en question une conception du développement fondée sur ce qui serait d'emblée considéré comme « normal », « naturel » et relevant de besoins fondamentaux ; ce qu'il résume en 3 N, normal (« normal »), naturel (« natural »), besoins (« needs »). Il invite à envisager le développement de manière contextualisée, culturelle, prenant en compte les compétences effectives des enfants ; ce qu'il résume en 3 C, contextuel (« contextual »), culturel (« cultural »), compétences (« competencies »).

#### ● Une double inspiration

Une double inspiration devrait fonder les pratiques éducatives :

- > il appartient au professionnel de l'accueil d'intégrer la richesse des études et des observations qui constituent le fondement de nos références actuelles en matière de psychologie de l'enfant ;
- > il lui appartient aussi, prenant la pleine mesure des principes éducatifs qui le guident et de leur fondement (connaissances, croyances, valeurs, ...) de veiller toujours à être mieux à l'écoute de cet enfant-là, de cette famille-là dans leurs particularités propres pour rechercher avec eux les pratiques les plus justes.

#### ● Une démarche qui relève du défi

Le professionnel n'est pas celui qui sait ce qui est juste et bon pour l'enfant en général. Il mobilise ses connaissances à propos de l'enfant particulier qui est face à lui ; le professionnel de l'accueil parvient ainsi à se mettre à l'écoute de tous et de chacun, à ajuster ses pratiques éducatives à la diversité des situations rencontrées, pour tenir compte tout à la fois des intérêts de chaque enfant et du groupe.

La démarche relève du défi, car bien sûr des contradictions sont à gérer entre différents enjeux relatifs tout aussi bien à un enfant en particulier, au groupe d'enfants, à la famille concernée, aux autres pères et mères, au professionnel et à l'équipe. La référence à la notion de besoin, privilégie donc ici une vision dynamique qui se situe à la rencontre entre, d'une part les connaissances qu'il importe d'actualiser en permanence et, d'autre part, les connaissances particulières dégagées à propos de (et avec) cet enfant - là et cette famille - là (à partir des observations, des entretiens, etc).

33 Woodhead M., « *Early Childhood Development : a question of rights* » in « *International Journal of Early Childhood. Special issue : Children's rights research and pedagogical practice* », 2005, Vol. 37, n° 3. Texte traduit dans un ouvrage à paraître sur les nouveaux paradigmes en éducation (Editions Peter Lang).

# A vous de jouer !

Le travail de co-construction et d'échanges avec les personnes impliquées dans cette recherche-action a été un travail passionnant à réaliser. Il trouvera tout son sens quand les différentes équipes d'accueillants accompagnés par leurs responsables et leurs formateurs se l'approprieront et l'utiliseront pour réfléchir et fonder leurs pratiques éducatives.

Ainsi les illustrations, les témoignages, les situations rapportées, les grilles de lecture proposées dans les différents textes peuvent être utilisées pour travailler les projets d'accueil, pour construire des animations avec les équipes, pour aborder certains contenus en formation de base et continue.

Par ailleurs, les nombreuses références dans les textes et dans les bibliographies permettront aux lecteurs d'approfondir certains aspects, de trouver des outils concrets pour travailler l'une ou l'autre thématique.

Un dispositif d'accompagnement est prévu auprès des différents publics concernés par l'implémentation de ce référentiel.

Nous espérons que chacun pourra trouver dans les différents chapitres des inspirations, des questions, des pistes d'actions afin de proposer aux enfants des milieux d'accueil épanouissants. Chaque personne concernée par l'accueil, en équipe ou non, est invitée à chercher les conditions d'accueil les plus pertinentes en fonction du public accueilli et du contexte de son milieu d'accueil.

Nous vous souhaitons une bonne lecture.

Pascale Camus et Laurence Marchal,  
Conseillères pédagogiques,  
responsables de la recherche-action

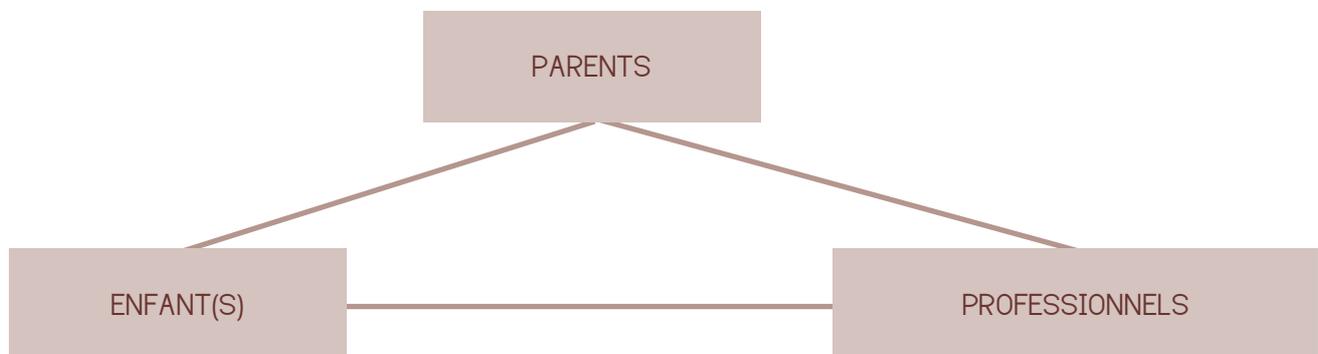


# ●●● Le triangle de la qualité (ou triangle de la BBC)

UN OUTIL CONCRET PROPOSÉ PAR J. EPSTEIN POUR DÉFINIR  
À TOUT MOMENT LA JUSTE PLACE DE CHACUN :

Poser la question de la place des parents dans les structures, c'est aussi poser celle de la place des accueillants et des enfants. Afin d'analyser les situations concrètes qui se posent aux milieux d'accueil et de dégager des pistes pour l'action, J. Epstein a développé un outil de diagnostic : le triangle de la qualité.

L'auteur suggère que pour parvenir à ce qu'on pourrait appeler la qualité, il convient de prendre en compte chacune des pointes du triangle : c'est-à-dire tant les enfants que les parents et les professionnels.



## Mais comment évaluer cette qualité ? ●●●

L'auteur propose d'utiliser trois critères communs : le Bien-être, les Besoins et les Compétences (BBC). Chacun des acteurs concernés par l'accueil vise à avoir du bien-être et a des besoins, des compétences. Grâce à ce triangle, dans chaque situation de vie quotidienne, une analyse de la situation de chaque acteur peut être effectuée.

### ● Pour l'enfant (quelque soit son âge)

La situation de vie proposée dans le milieu d'accueil et que nous analysons permet-elle de rencontrer les trois critères ? à savoir :

- > Le Bien-être : permet-on, par exemple, aux enfants de jouer pendant que d'autres dorment ?
- > Les Besoins : les activités proposées, etc... répondent-elles aux besoins de chacun (découverte, expression, ...) et ceci en intégrant le plus possible la diversité de chaque enfant au sein du groupe ?
- > Les Compétences : qu'est-ce qu'un enfant compétent ? Quelle place l'adulte lui permet-il de prendre ?

## ● Pour les parents

La situation de vie proposée dans le milieu d'accueil et que nous analysons permet-elle de rencontrer les trois critères ?

- > Le Bien-être : est-ce que, par exemple, les parents sont suffisamment informés des modalités de l'accueil pour qu'ils puissent sereinement s'investir dans leur occupation ?
- > Les Besoins : comment le milieu d'accueil veille-t-il à rencontrer les besoins d'écoute, d'accompagnement, de conseils ? Comment prend-il en compte les besoins flexibles de garde du fait des horaires de travail des parents ? ...
- > Les Compétences : ce point soulève, entre autres, la question de leur participation, sous toutes les formes envisageables, à la vie de la structure. Est-ce que dans l'aide apportée aux parents, dans le travail proposé au quotidien, la place des parents est reconnue ?

## ● Pour les professionnels

La situation de vie proposée par le milieu d'accueil que nous analysons permet-elle de rencontrer les trois critères :

- > Les Besoins : notamment de formation, de supervision de l'équipe sont pris en compte ? Comment ?
- > Le Bien-être : quelle réflexion mener sur les horaires et conditions de travail, l'aménagement de l'espace, la possibilité d'accès à un local leur étant spécialement destiné ...
- > Les Compétences : les compétences de chacun sont-elles assez affirmées, mutualisées, valorisées... ?







Le référentiel « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » est composé de trois parties, ( réparties sur 7 livrets ) : à la rencontre des familles, à la rencontre des enfants, à la rencontre des professionnels.

Chacune des parties est intrinsèquement liée aux autres : elles se répondent, se complètent.

Les différents livrets présentent les enjeux liés à une problématique, mettent en évidence des éléments de connaissance, les questions à se poser, proposent des situations donnant à réfléchir et indiquent des pistes d'action pour les équipes afin de répondre, dans leur contexte, aux enjeux que pose l'accueil des enfants.

Le travail de réflexion peut commencer à partir de n'importe quel livret : il n'y a pas une et une seule porte d'entrée pour envisager, en équipe, les conditions d'un accueil de qualité. Chaque équipe trouvera des pistes en fonction des thématiques auxquelles elle est confrontée, des situations qu'elle est amenée à aborder, en fonction de son cheminement.

Cependant, elle est invitée à parcourir le livret I consacré à l'introduction qui situe le cadre et la méthodologie de travail utilisée pour que le référentiel soit un outil « co-construit » par toutes les personnes qui ont participé à son élaboration. L'introduction « donne à voir » l'ensemble du document, offre des clés de lecture.



Avec le soutien  
de la Communauté française  
Wallonie-Bruxelles  
et de la Loterie nationale



Editeur responsable :  
Laurent MONNIEZ  
Chaussée de Charleroi 95  
1060 Bruxelles  
N° d'édition : D/2007/74.80/73