

Repères pour
des pratiques d'accueil
de qualité (0-3 ans)



À LA RENCONTRE DES ENFANTS





LEXIQUE ET PICTOGRAMMES

Le terme « **professionnel** » est utilisé quand tous les professionnels du milieu d'accueil (quelles que soient leurs fonctions) sont envisagés.

Le terme « **accueillant** » concerne les personnes qui occupent au quotidien la fonction d'accueil des enfants et de leur famille. Elles assurent les fonctions principales suivantes : • apporter aux enfants les soins nécessaires à leurs besoins quotidiens et leur offrir des conditions riches de développement au niveau physique, psychologique, cognitif, affectif et social ; • assurer l'hygiène du milieu d'accueil ; • contribuer à la réalisation des repas adaptés et à l'organisation pratique du milieu d'accueil ; • mettre en œuvre le projet éducatif et contribuer à son évaluation et à son évolution ; • assurer l'accueil des familles et des enfants, les relations quotidiennes avec les parents dans un esprit de partenariat ; • assurer un accompagnement d'éventuels stagiaires.

Le terme « **personnel d'encadrement Psycho-Medico-Social (PMS)** » concerne les personnes qui exercent leur mission en articulation avec la direction du milieu d'accueil. Leurs fonctions impliquent le développement et la mise en œuvre d'une approche des relations avec les parents et les enfants favorisant l'accessibilité à tous et le soutien à la parentalité. Elles participent au soutien et à la mise en œuvre du projet éducatif, de son évaluation et de son évolution. Elles contribuent à la promotion de la santé et à la santé communautaire ; elles participent à la gestion administrative, organisationnelle ainsi qu'au management du personnel. Dans les services accueillant.e.s d'enfants, le personnel d'encadrement PMS a en charge l'encadrement des accueillant.e.s salarié.e.s.

Le terme « **direction** » désigne la personne qui assure la gestion administrative et organisationnelle du milieu d'accueil. Elle assure la gestion d'équipe et des ressources humaines (recrutement, insertion, évaluation, plan de formation, organisation du travail d'équipe/des horaires). Elle accompagne le changement dans les équipes (orientation des pratiques, ...). Elle veille, participe et coordonne la mise en œuvre effective du projet éducatif, son évaluation et son évolution, en ce compris dans ses dimensions sociales et de santé. Elle veille à instaurer une approche des relations avec les parents et les enfants favorisant l'accessibilité à tous et le soutien à la parentalité. Elle assure un rôle d'interface auprès des familles, des partenaires, des acteurs locaux. Elle développe et soutient le développement des actions permettant une ouverture à la communauté locale.

Le terme « **équipe** » ou « **milieu d'accueil** » est utilisé quand il est question d'une dynamique élargie ou encore pour associer d'autres professionnels (logistique, cuisine, secrétariat, ...).

Le terme « **Pouvoir Organisateur (PO)** » désigne la personne physique ou morale qui organise un accueil de la petite enfance et qui doit être autorisée à cette fin par l'ONE. Ces responsables institutionnels, légaux sont garants des conditions d'accueil des enfants et de leur famille, et des conditions de travail des professionnels, ... Et ce, en tenant compte des différentes législations en vigueur (ONE, travail, sécurité, urbanisme, AFSCA, ...).

Le terme « **projet éducatif** » désigne la description des choix méthodologiques ainsi que des actions concrètes mises en œuvre par une équipe pour l'accueil des enfants et de leur famille dans les espaces intérieurs et extérieurs. Il est donc propre à chaque structure. Il est remis à jour au moins une fois tous les 5 ans (voir aussi la brochure « À la rencontre des milieux d'accueil »). Le projet éducatif est non seulement un texte mais il est aussi la mise en œuvre concrète de celui-ci. Le projet éducatif est une des parties du projet d'accueil.



Renvoi à un autre repère ou à un texte spécifique



Critère spécifique «Accessibilité»



Témoignage



Idée à réfléchir



Lexique



Priorité pour les nouveaux milieux d'accueil

Toute citation de ce document peut être réalisée sans restriction tout en mentionnant les données bibliographiques correctes :

Office de la Naissance et de l'Enfance (2024). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité, 0-3 ans, I-II-III-IV*. Bruxelles : ONE.



SOMMAIRE

LEXIQUE ET PICTOGRAMMES	2
AVANT-PROPOS	4
À LA RENCONTRE DES ENFANTS	5
REPÈRE 7 • Ajuster l'environnement matériel, les espaces intérieurs et extérieurs	7
REPÈRE 8 • Assurer une continuité dans l'accueil	19
REPÈRE 9 • Donner à l'enfant une place active	31
Accompagner le développement du langage du jeune enfant	42
Éveil culturel et artistique : une dimension importante pour l'accueil des jeunes enfants et leur famille	48
REPÈRE 10 • Accompagner les émotions de l'enfant et soutenir sa conscience de lui-même	53
L'acquisition du contrôle sphinctérien et conduites sociales associées : un enjeu particulier du vécu corporel et affectif de l'enfant	62
REPÈRE 11 • Différencier les pratiques pour individualiser activités et liens	68
REPÈRE 12 • Soutenir adéquatement les interactions entre enfants	74
BIBLIOGRAPHIE	87
PLAN DE L'OUTIL "REPÈRES POUR DES PRATIQUES D'ACCUEIL DE QUALITÉ I, II, III ET IV"	90
REMERCIEMENTS	91

AVERTISSEMENT CONCERNANT L'USAGE DES MOTS ET NOTAMMENT DU FÉMININ

Le secteur de l'accueil de l'enfance est largement composé de professionnelles de l'enfance. Or, l'accueil des enfants et de leur famille relève d'une **professionnalité neutre sur le plan du genre**. Dès lors, il y a lieu d'entendre derrière l'expression « professionnels de l'enfance » tant les hommes que les femmes qui travaillent dans ce secteur. Le secteur gagne à recruter une main-d'œuvre qualifiée reflétant la diversité, notamment relative au genre. (cf. *recommandations internationales - OCDE, 2001, 2006, 2012*).

Sur base de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française (14/07/22) portant exécution du décret du 14 octobre 2021 relatif au renforcement de la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre et aux bonnes pratiques non discriminatoires quant au genre dans le cadre des communications officielles ou formelles, différentes techniques d'écriture ont été utilisées pour prendre en compte cet enjeu : il s'agit notamment de l'utilisation du doublet (c'est-à-dire, une répétition des termes féminin et masculin – au moins une fois dans chaque repère), des termes épécènes (tels que adulte, parent, équipe, direction, personne, ...). Le point médian n'est utilisé que de manière parcimonieuse.

Dans les situations observées en milieu d'accueil ou encore dans les témoignages, ce sont les éléments de contexte qui guideront l'usage des termes au féminin ou au masculin.



AVANT-PROPOS

En articulation avec le Code de qualité de l'accueil (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française, 1999, 2004, 2022) et le référentiel psychopédagogique « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* » (ONE – Fonds Houtman, 2002), ces brochures « Repères pour des pratiques d'accueil de qualité » sont destinées à tous les milieux d'accueil de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Communauté Française).

Les brochures développent **seize repères vus comme des axes de réflexion déclinés dans une liste non exhaustive de critères. Ces critères sont accompagnés de situations, de témoignages de professionnels et de ressources bibliographiques.** Il ne s'agit pas d'un guide de bonnes pratiques à « appliquer ». En effet, la démarche induite par le Code de qualité de l'accueil invite chaque équipe de professionnels, chaque accueillant et accueillante à une **réflexion concertée** concernant les pratiques d'accueil au quotidien pour assurer la cohérence des pratiques. Cette réflexion contribue à l'élaboration et l'approfondissement de leur projet d'accueil. Ce projet d'accueil est présenté aux familles et fait l'objet d'échange avec elles. Il donne aussi à voir le sens des pratiques du milieu d'accueil auprès des différents partenaires.

Pour de plus amples détails sur la conception et l'enrichissement de ce guide, il est conseillé de prendre connaissance de la brochure I « *À la rencontre des milieux d'accueil* ». Celle-ci développe également des notions transversales telles que l'accessibilité, l'enfant compétent, les partenaires autour de l'enfant et les fonctions des milieux d'accueil.

Depuis 2004, les brochures « Repères pour des pratiques d'accueil de qualité » sont également des documents de référence pour tous les professionnels de l'accueil de la petite enfance, notamment pour les personnes chargées de la formation initiale et continue des professionnels, pour le travail d'accompagnement des milieux d'accueil par les agents ONE, ...

Dans l'exercice de leur rôle d'accompagnement des pratiques éducatives des milieux d'accueil et du développement de la qualité, les différentes équipes de conseillères et de conseillers pédagogiques de l'ONE ont été chargées de la conception et de la rédaction de ces documents.

Elles remercient toutes celles et tous ceux qui y ont apporté une collaboration constructive tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'ONE et souhaitent au lecteur bonne lecture et bonnes réflexions !



À LA RENCONTRE DES ENFANTS

Sous une fausse apparence d'évidence, de simplicité, s'occuper de jeunes enfants confronte à la complexité ... ! Accueillir l'enfant de l'autre nécessite de mobiliser des compétences professionnelles au-delà de l'expérience personnelle. Des clichés encore répandus conduisent certains à penser (parfois même à dire !) que "nourrir, langer, une fois qu'on l'a fait quelques fois, c'est toujours un peu pareil...". Certes, il y a des gestes qui se ressemblent, mais quand on y regarde de plus près, chaque enfant est particulier et son bien-être requiert une adaptation subtile et l'établissement de liens nouveaux. Chaque enfant qui arrive, si l'on veut y prendre attention, est une découverte. Chaque groupe d'enfants, chaque organisation est l'occasion d'une recherche renouvelée.

La réflexion s'articule autour de plusieurs préoccupations essentielles parmi lesquelles établir des liens de qualité avec l'enfant, soutenir une place active de chacun et veiller à une coexistence protégée et constructive du jeune enfant avec ses pairs.

Le tout-petit est avant tout un être de relation. Il est relié d'abord à son (ses) parent(s) et puise là les ressources fondamentales pour exister. Dans le lien qu'il noue ensuite avec ceux et celles qui prennent soin de lui, il doit pouvoir conforter sa sécurité psychique.

La qualité des liens que lui fournissent ceux qui l'accueillent tient d'abord à la continuité ménagée au petit enfant tout au long des différents environnements qu'il parcourt. Cette continuité doit rendre prévisible, rassurer et permettre de se repérer ainsi que de s'attacher. À cet effet, la stabilité des façons de faire et un petit nombre de personnes différentes sont essentiels.

La qualité des liens tient aussi à la capacité que développe le professionnel d'être "à l'écoute" de l'enfant, de cet enfant-là à ce moment-là, seule façon d'être véritablement en "accordance" avec lui et de prendre ses besoins en compte. Une écoute attentive et subtile qui fait aussi reflet à l'enfant de ce qu'il vit, de ce qu'il fait, de ce qu'il manifeste, ... Bref de qui il est, soutient le développement même de sa propre identité. La rencontre de l'enfant dans les moments de soins corporels est particulièrement importante à cet égard.

Cette "proximité" avec l'enfant se nourrit aussi d'une circulation émotionnelle qui permet, par exemple, à l'adulte de développer l'empathie nécessaire à l'accompagnement des émotions de l'enfant. Il ne s'agit pour autant ni d'adopter la spontanéité et la force émotionnelle d'un parent, moins encore de "projeter" sur l'enfant ses sensibilités et attentes personnelles. Difficile métier qui requiert une telle maîtrise ...

On peut dire que si un enfant "se nourrit" de l'attention de celui qui en prend soin, il se nourrit aussi de sa propre activité dans tous les moments de vie. Le potentiel de curiosité et d'exploration de l'enfant qui joue, de l'enfant qui bouge lui permet de faire bien plus que jouer ou bouger. Animé d'une intention, si petite soit-elle, il se trouve très vite confronté à résoudre les mini-problèmes qui surgissent que ce soient dans la manipulation d'objets, dans le déplacement, dans l'interaction avec l'autre. C'est ainsi que l'enfant découvre comment fonctionne son propre corps et les réalités qui l'entourent : de la résistance de l'objet à la pesanteur, en passant par le principe d'inclusion (dedans-dehors), les rapports de grandeur, les formes mais aussi la réversibilité, la durée, etc. Il expérimente les réalités physiques, son propre corps mais aussi les réalités sociales que sont l'agression, le refus, l'offrande, la séduction, l'échange, ...

Cela suppose de rassembler des conditions pour favoriser une telle activité : le respect de l'intention de l'enfant, un matériel varié et approprié à ses capacités, un environnement propice à l'activité libre, le regard intéressé de l'adulte... Alors seulement l'activité de l'enfant lui permet tout à la fois de comprendre, s'exprimer, gérer ses désirs et ses ressources, bref de grandir !

La rencontre de l'autre enfant et du groupe est un enrichissement potentiel dans cette découverte du monde, pour autant que la confrontation aux autres se fasse dans des conditions adaptées aux capacités du jeune enfant. Parler de socialisation est alléchant et constitue bien souvent une valorisation des milieux d'accueil, mais cela ne doit pas nous faire perdre de vue que le tout jeune enfant n'est pas encore prêt à établir et gérer une véritable relation avec autrui. Les interactions entre bébés, bien que fugitives au début, peuvent être constructives, ainsi que les échanges entre plus grands si l'adulte gère attentivement les besoins de chacun : aménager un environnement qui protège des intrusions et agressions, réduire la taille des groupes, intervenir lorsque l'interaction n'est plus constructive, limiter le nombre d'interdits, formuler des règles simples et les répéter... Bref, prendre très sérieusement en compte l'immaturation sociale du jeune enfant.

REPÈRE 7

AJUSTER L'ENVIRONNEMENT MATÉRIEL, LES ESPACES INTÉRIEURS ET EXTÉRIEURS

L'aménagement de l'environnement matériel, des espaces intérieurs et extérieurs, est conçu pour contribuer à la qualité du lien avec l'enfant et permettre à l'enfant de développer son activité.



Pourquoi ?

L'aménagement des environnements intérieurs et extérieurs ainsi que du matériel mis à disposition doit être pensé pour :

- garantir un contact visuel entre l'enfant et l'adulte² ;
- permettre des moments privilégiés entre l'enfant et l'adulte ;
- offrir à chaque enfant les conditions suffisamment paisibles d'activité ;
- offrir une richesse et une variété d'expérimentations ;
- permettre des activités et des rythmes différenciés (jeux, repas, repos, ...) selon les enfants ;
- favoriser les interactions entre enfants tout en limitant le nombre de conflits.

L'espace extérieur est un prolongement de l'espace intérieur : les critères qui prévalent à l'organisation intérieure sont tout autant indispensables pour les espaces extérieurs. L'enjeu est alors de garantir la sécurité affective de l'enfant afin qu'il puisse exploiter au maximum la richesse de l'environnement tant intérieur qu'extérieur.

Les espaces sont aménagés pour permettre les actions et les interactions entre les enfants. Ils gagnent aussi à être conçus comme des espaces de communication qui valorisent les faits et les événements de la vie quotidienne. Ils peuvent en ce sens être un reflet du projet éducatif et de son évolution.

Ce repère constitue une condition à la mise en œuvre des autres repères de cette partie « À la rencontre des enfants ».

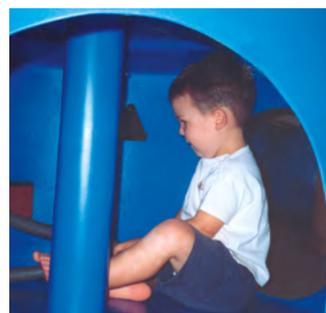


¹ Les tout-petits ont besoin d'accumuler le plus possible d'expériences positives pour intégrer à l'intérieur d'eux-mêmes un sentiment de sécurité, cette notion de leur importance, cette notion que la personne qui s'occupe d'eux est toujours là quand ils ont besoin d'elle, qu'il se passe toujours quelque chose de positif quand ils sont en difficulté. (De Truchis-Leneveu Ch., 2009, p.152)



Le milieu d'accueil structure et aménage l'espace intérieur et extérieur d'une manière qui :

- garantit une présence de l'adulte de manière à assurer une sécurité psychique et physique des enfants ;
- permet aux enfants d'être sous le regard des professionnels et professionnelles ;
- favorise la continuité de l'action et des interactions entre enfants ;
- offre des coins "refuge" pour l'enfant ;
- permet d'éviter les déplacements inutiles qui perturberaient l'activité des enfants ;
- respecte l'espace d'activités des enfants.



Rémi est allongé sur le tapis. Depuis plusieurs minutes, il pivote son corps de gauche à droite. Sur sa gauche, il aperçoit une petite balle, la fait rouler avec sa main et l'envoie loin de lui. Il voit ensuite un clown assis sur une boule, à nouveau il tend la main et le fait rouler. À ce moment, Théo, âgé de onze mois, passe près de lui. Rémi se tourne, se met à quatre pattes et commence à le suivre. En chemin, il retrouve la petite balle, s'arrête, la fait rouler un moment, puis s'assoit. Rémi attrape une boîte à formes, la vide, manipule les différentes formes, puis se concentre sur la forme ronde. En posant ses doigts sur la forme, il la fait rouler sans la lâcher, la remet dans la boîte, la ressort pour recommencer. Il regarde sa puéricultrice qui l'observe à proximité. Elle lui dit: "Hé bien, tu en fais des découvertes aujourd'hui!" Rémi porte la forme à sa bouche en lui faisant un grand sourire. (ONE-Fonds Houtman, 2002, p. 99)

Sécurisé, Rémy parvient à s'investir dans son activité... Il sait que la puéricultrice est là, bienveillante, présente, attentive... La sécurité physique contribue à garantir l'intégrité physique de l'enfant... La puéricultrice sait, quant à elle, que l'enfant ne court pas de danger dans son activité de découverte ; elle peut dès lors se rendre disponible à l'enfant et suivre, avec attention, le cours de son activité.

Rémi a pu retrouver sa petite balle après avoir suivi un moment Théo. Rémi et Théo sont entrés en interaction... Comment l'espace, au sein de notre milieu d'accueil, favorise-t-il la continuité de l'action et des interactions ?



«Plutôt que de me rendre plusieurs fois à la boîte à mouchoirs en risquant d'interrompre l'activité d'un enfant, j'ai toujours des mouchoirs en poche et des poubelles de table sont disposées à différents endroits de la maison».

Une accueillante, Hainaut



À réfléchir

Comment penser les mouvements et déplacements de l'adulte ? Comment les ajuster ? Ainsi par exemple, dans un groupe de vie, l'espace de jeu des enfants n'est pas traversé par les adultes (personnel et parents) : un trajet particulier a été signifié afin de ne pas déranger les enfants dans leurs activités.



«L'espace de vie et l'organisation sont conçus de telle façon que les bébés ont accès au regard de l'adulte : ce dernier peut se situer de manière à être vu par les petits lors de l'accueil, du repas, du change,... En ce qui concerne les grands, l'organisation est prévue pour qu'ils puissent rejoindre l'adulte s'ils en éprouvent le besoin... pour autant que l'adulte les sache en toute sécurité partout à tout moment».

Un milieu d'accueil, Namur



À réfléchir

S'isoler permet à l'enfant de se ressourcer et mieux s'investir par la suite dans l'interaction, dans l'activité... ou dans l'observation...

Le milieu d'accueil aménage l'espace extérieur et son accès de façon à ce que les enfants puissent y mener des expériences diversifiées le plus souvent possible. Il veille à ce que certaines expérimentations intérieures puissent se mener aussi en extérieur et inversement.



« Nous avons de la peine à sortir d'autres objets que les ballons, les vélos, ... Un jour d'été, Samuel s'est emparé des déguisements qu'il a emmenés dehors et nous l'avons laissé faire. Depuis lors, certains jeux de l'intérieur peuvent accompagner les enfants à l'extérieur. »

Un milieu d'accueil, Namur



Il neige dehors, les enfants montrent leur intérêt pour ce manteau blanc qui s'accumule dans le jardin. Samira, une des accueillantes, propose de sortir les coquilles de bac à sable et de les remplir de neige. Elle amène ensuite la neige à l'intérieur et permet aux enfants de découvrir la texture, le changement d'état de la neige et les sensations sur les mains. Les enfants expriment leur plaisir de la nouvelle découverte.

Observation dans un milieu d'accueil, Brabant wallon





Le milieu d'accueil aménage l'environnement de manière à assurer une liberté de mouvement à tout moment de la journée :

- Il garantit un espace ajusté en fonction du niveau de développement des enfants et en fonction de leur activité.
- Il choisit un matériel sécurisé qui permet de respecter les positions motrices que l'enfant maîtrise sans le restreindre dans ses mouvements.



Les recherches ont mis en évidence l'importance de la motricité libre : l'enfant a un besoin fondamental de se mouvoir. Le docteur E. Pikler a découvert dans les années 1930, à partir de l'observation de l'activité spontanée des jeunes enfants, un développement psychomoteur "physiologique". Les stades de ce développement sont atteints à l'initiative des enfants, sans l'intervention "enseignante" de l'adulte. La liberté motrice consiste à laisser libre cours à tous les mouvements spontanés de l'enfant, sans entrave et sans lui enseigner quel que mouvement que ce soit. (...)

Cette maîtrise de leur motricité se répercute sur le développement de toute la personnalité de ces enfants et influence leur développement psychique : ils acquièrent l'assurance dans leur corps ainsi que la prudence et apprennent à réagir avec adresse aux incidents inattendus et chutes qui peuvent accompagner leurs jeux.

Ces mouvements participent à la construction d'une sécurité intérieure et d'une conscience de leur propre valeur, de leur compétence. (...) Ces mouvements actifs des enfants dont ils prennent l'initiative, jouent un rôle prépondérant dans le développement de l'intelligence : la connaissance du corps propre mais aussi du monde extérieur et des objets.

Ils participent à toute démarche d'apprentissage et donc de connaissance en général. (ONE-Fonds Houtman, 2002, p.104)

C'est l'observation de l'enfant et de la façon dont il occupe l'espace qui nous renseignera sur la façon d'ajuster celui-ci à ses besoins et au développement de ses compétences. Le dialogue avec la famille contribue lui aussi à cet ajustement pour autant que le milieu d'accueil veille à rester cohérent avec son projet éducatif.



À la crèche, avant d'accueillir Antoine (2 mois), les puéricultrices se sont procuré un "lit d'éveil", particulièrement adapté à l'accueil de très jeunes enfants. Ce mobilier muni d'une paroi transparente délimite un espace sécurisant pour l'enfant concerné tout en lui permettant de maintenir le contact avec les personnes de son entourage et de bouger librement tout son corps. Les puéricultrices ont déjà prévu un tapis supplémentaire pour y déposer Antoine dès qu'il commencera à se tourner sur le côté. Il s'agit d'un espace d'exploration particulièrement investi par les autres enfants qui roulent.

Une crèche, Liège

Seule la position "couché sur le dos" permet de soutenir tout le poids de la tête du bébé. Cette position lui permet de coordonner tous les mouvements de son corps : en effet, la surface de soutien est maximale et le centre de gravité est au plus bas. C'est ainsi qu'en position couchée sur une surface dure ou ferme, avec des jouets en nombre suffisant, variés et adaptés aux capacités et intérêts de son âge, tous les bébés sont actifs.



En outre, quand l'enfant bouge par lui-même, "il choisit pour jouer les positions où il se sent en équilibre, et essaie de nouveaux mouvements avec le peu de déséquilibre qu'il se sent prêt à accepter et qu'il a choisi lui-même". Les milieux d'accueil qui accordent aux enfants une grande "liberté de mouvement" observent que les enfants acquièrent les différentes positions motrices par eux-mêmes, à leur rythme. Leurs gestes sont souples et harmonieux.

L'équilibre des enfants est sûr : ils sont prudents et montrent une grande sécurité dans leurs mouvements. Ils apprennent à "mieux tomber", en se faisant moins mal.

Tous les objets qui mettent l'enfant dans une position qu'il n'a pas acquise et ne maîtrise pas par lui-même sont à proscrire : les balançoires, les poufs, sièges de sol, les sièges sauteurs/harnais sauteurs et les tables d'activités pour tout-petits qui les maintiennent assis alors que les enfants ne maîtrisent pas encore cette position. Il en va de même du trotteur tout aussi nocif : l'enfant est mis dans une position verticale dans laquelle il est encore déséquilibré.



À réfléchir

Pourquoi ne pas investir dans l'achat d'un tapis dur et ferme (trop mou, il absorbe le mouvement et rend la posture instable), utilisable dès le plus jeune âge ? Pourquoi ne pas laisser les enfants dans une tenue confortable de manière à leur permettre une plus grande liberté dans leurs mouvements ?



À réfléchir

Des objets en bon état, pour la sécurité, bien sûr, mais aussi pour la qualité de la découverte. Comment apprendre les lois du mouvement avec un camion dont il manque une roue ?

Tout est jeu pour l'enfant, et le jeu c'est sérieux ! À travers l'activité, l'enfant accède à toutes les notions universelles de la physique : les lois de la gravité, les résistances des matériaux, la mise en mouvement d'un objet... Il agit par tâtonnement et découvre ainsi comment le réel fonctionne. Au-delà de tous les objets en plastique, il ne faut pas oublier les matériaux en tissu, bois, métal, ... De texture, de densité, de "toucher" différents... Ils permettent d'étendre le champ d'exploration et d'expérience... Un bassin sur/dans lequel s'asseoir ou coucher la poupée, remplir d'objets puis vider, porter sur la tête avant de servir de tambourin ou de devenir tracteur...



Deux enfants (18 et 20 mois) sont très concentrés près du coin « cuisine ». Ils ont mis de nombreuses briques de construction dans le petit évier. Avec leurs mains, ils les remuent, en prennent, les font tomber dans l'évier... Ils se regardent, sourient. Cela fait du bruit.

4



Le milieu d'accueil choisit du matériel et des objets :

- en bon état ;
- diversifiés (formes, couleurs, tailles, poids, textures, portées symboliques, valeurs culturelles) ;
- permettant une multiplicité d'actions et de combinaisons (affordants) ;
- permettant de revivre l'expérience et de se l'approprier.



Une accueillante leur dit : « On ne joue pas avec les Duplo® comme ça. C'est là-bas, sur le tapis ! » Elle prend les Duplo®, les déplace au tapis... Deux minutes plus tard, les mêmes enfants sont à nouveau devant le petit évier. Ils y ont mis des fruits et légumes en plastique et avec leurs mains, remuent, font du bruit, en font tomber hors de l'évier... Cela fait du bruit. L'accueillante leur dit : « Dans l'évier, on fait la vaisselle ». Pour la 2^e fois, elle interrompt leur jeu et leur suggère de mettre les fruits et légumes dans les assiettes sur la table.

Lors de l'échange avec elle à propos de l'observation : après lui avoir relaté l'observation de ces quelques minutes, je lui ai demandé pourquoi elle a interrompu le jeu à deux reprises. Elle dit « avoir eu peur que le jeu ne dégénère » et ajoute « dans la cuisine, on ne joue pas comme cela ».

Le projet des enfants ne semblait pas être celui valorisé par l'adulte. Nous avons pu échanger par la suite sur différentes formes de jeux manifestés par les enfants (notamment avec des contenants et des contenus), sur l'aménagement de l'espace, la place des adultes dans cet espace et sur l'intérêt d'observer le jeu des enfants avant de l'interrompre.

Une conseillère pédagogique, Namur

Les enfants sont en jeu libre dans l'espace de vie ; ils ont à leur disposition tout un tas de matériel pour donner le bain aux poupées également à disposition. Charlotte s'approche de Paolo, prend un thermomètre en plastique qu'elle utilise comme une cuillère et l'approchant de la bouche de Paolo, elle ouvre la sienne et fait « ah » pour lui montrer ce qu'il doit faire. Paolo s'exécute. Charlotte regarde autour d'elle et repère une brosse à cheveux pour bébé qu'elle prend tout en enjambant une baignoire et s'y assied.

Paolo la regarde faire, attend qu'elle soit bien positionnée dans la baignoire, puis prend la brosse, commence à faire semblant de lui donner à manger à son tour : il ouvre la bouche, dit « am » en approchant le manche de la brosse. Luca observe la scène de loin. Charlotte sort de la baignoire en s'appuyant au sol, puis la pousse jusqu'à Lucien. Elle embarque avec elle brosse à cheveux et thermomètre. Elle lui demande de se mettre dedans en lui montrant « là », puis saisissant à nouveau le thermomètre, elle lui donne à manger.

Observation effectuée dans une crèche, Namur





L'accueillant ou l'accueillante organise et dispose le matériel et les objets :

- en nombre suffisant pour tous les enfants et en veillant à ce qu'il y ait plusieurs exemplaires du même objet ;
- en fonction des enfants présents, de leurs intérêts et de leurs niveaux de développement ;
- de manière accessible (qui prend en compte les capacités motrices des enfants, ...) ;
- qui permettent à l'enfant d'expérimenter des nouveaux défis à sa mesure ;
- de manière attrayante pour susciter l'intérêt de l'enfant.

L'organisation et la disposition du matériel et des objets :

- permettent un retour à une action antérieure ou une imitation différée (laisser à disposition un laps de temps suffisant) ;
- rendent possible le déroulement de différents types d'activité simultanément.



Il est 14 heures et Julie va arriver... Nathalie, l'accueillante veille à disposer dans le coin dînette le chapeau de paille et le sac avec lesquels Julie a joué la veille.

Camilla a investi un ours de la crèche. Tous les matins, Noëlle, la puéricultrice de référence, veille à ce que l'ours soit accessible. Camilla le retrouve avec plaisir. Quand elle est fatiguée, insécurisée, elle le regarde ou le prend auprès d'elle.

Un milieu d'accueil, Liège



À réfléchir

Comment re-susciter l'intérêt par rapport à un objet moins investi par certains enfants ? Ajouter un autre jeu ? Réaménager les objets ? Créer de nouveaux liens entre eux ? Mais aussi permettre à un enfant de « rien faire », de rêver.



À la crèche, toutes les étagères sont rendues accessibles sans danger aux enfants plus grands, mais les puéricultrices des petits s'interrogent au sujet du mobile suspendu au-dessus du parc et des petites mains qui tentent vainement de s'en saisir... et, quand même ils arrivent à s'en saisir, ils ne peuvent le porter à la bouche pour en faire connaissance. Le mobile ne permet pas le contrôle de l'action-réaction de l'objet manipulé, comme ces objets qui balancent et deviennent « inattrapables » pour le petit.

Un milieu d'accueil, Namur



À réfléchir

Certains objets, tels que les portiques, entravent la liberté de mouvement des bébés. Comment permettre l'exploration de ces objets avec les mains, les pieds et la bouche ?



6



Le milieu d'accueil aménage ou ajuste l'espace de manière à limiter au maximum le nombre d'interdits.



Les premiers enfants s'éveillent... Martine, la puéricultrice, a remis au sol les blocs et les petits seaux avec lesquels les enfants jouaient avant le dîner. Les objets ou le matériel sont placés dans un espace repérable, toujours le même, pour les enfants. Ainsi ils peuvent s'en emparer pour voyager, expérimenter, aller à la rencontre d'un autre objet, revenir à un premier, ...

Un milieu d'accueil, Liège



Chez Nanou, l'accueillante de Mélanie et Dimitri, ce qui est tentant, c'est la table du salon à hauteur des enfants ! On pourrait s'y asseoir, y grimper et approcher l'aquarium d'un peu plus près... Mais on ne peut pas, "Il est interdit de grimper sur la table de salon...". Nanou a retourné une vieille caisse en bois, juste devant les poissons... On peut y grimper par soi-même ! Et on peut même s'y tenir à deux !

Une accueillante indépendante, Brabant wallon



À réfléchir

Pourquoi faut-il absolument ranger les petits animaux pour sortir les petites autos ? Il y a trois poussettes pour quinze enfants (de dix-huit à vingt-deux mois) : l'adulte a choisi de les mettre à disposition à certains moments, puis de les enlever (généralement lorsqu'il y a trop de conflits). Suite à une réunion, il est décidé que les poussettes resteraient en permanence à la disposition des enfants. Deux ou trois jours après, il n'y a plus du tout de conflits autour des poussettes. Pourquoi ? Parce que les enfants ne vivent plus dans l'attente du moment (arbitraire pour eux) où les poussettes vont arriver, ni dans la crainte, une fois qu'elles sont là, du moment (tout aussi arbitraire) où elles vont être retirées. Ils peuvent donc jouer avec plus de sécurité et sentent la confiance de l'adulte dans leur capacité d'arriver progressivement à respecter le jeu de l'autre. (ONE-Fonds Houtman, 2002, p. 92)





Le milieu d'accueil choisit et met à la disposition des enfants des objets représentant différents aspects de diversité présents dans leur vie quotidienne.



Nadine, la puéricultrice, a mis des poupées de différentes couleurs de peau, des grands tissus, deux poussettes et deux porte-bébés à disposition des enfants. Elle a, à la demande de Martin, mis sur le dos de l'enfant, une poupée noire enroulée dans un tissu. Ada s'approche de Martin, enlève la poupée du tissu en se sauvant et en souriant. Elle tient la poupée derrière elle. Nadine intervient : « *Oui, Ada, j'ai vu. Tu as très envie de jouer avec cette poupée. C'est intéressant de voir la poupée installée sur le dos de Martin dans l'écharpe mais c'est Martin qui jouait avec. Il n'a rien dit, mais tu ne peux pas prendre la poupée avec laquelle un autre enfant joue ... Martin pourrait te dire : « je joue avec cette poupée là ».* Quelle poupée pourrais-tu choisir pour jouer avec Martin ? Regarde, il y a la poupée avec les cheveux tout frisés juste à côté de la table ». Ada regarde la professionnelle dans les yeux de manière très attentive, se tourne, porte les yeux sur la poupée aux cheveux tout bouclés puis s'éloigne, prend un grand tissu et demande à Nadine de le lui nouer sur le dos également.

Observation effectuée dans une crèche, Namur



Le milieu d'accueil veille à donner accès aux enfants à des objets ajustés tout en veillant à ne pas créer/renforcer des stéréotypes, tant dans le choix du matériel que dans l'attitude du professionnel.



Thomas joue à promener une poupée dans une poussette. Son papa arrive pour venir le chercher et se fâche de voir son enfant en train de jouer avec une poussette, un jeu de filles pour lui. L'accueillante lui explique alors que Thomas joue à être un papa.

Un service d'accueil d'enfants, Liège



9



Au cours de l'exploration des enfants, l'accueillant remet en scène, réajuste et propose à nouveau le matériel qui avait été disposé, en fonction des intérêts et/ou des projets à l'initiative des enfants.



10



Le milieu d'accueil veille à assurer les facteurs d'ambiance (environnement sonore, visuel, ...) propices aux activités des enfants et en préservant leur bien-être. Il porte une attention particulière aux sources de bruits et à ce qui détourne les enfants et les professionnels de leurs activités (radio, GSM, écrans, sonnettes, ...).



À réfléchir

Parfois la tentation peut être forte de « changer » les caisses d'objets à disposition dans le but de renouveler l'intérêt des enfants. Cependant, les professionnels gagnent à renforcer leurs observations dans l'action et porter une attention précise à chaque enfant dans le but, le cas échéant, de réaménager le matériel, l'espace, y ajoutant l'un ou l'autre objet qui peut "relancer" l'activité de l'enfant tout en respectant ses intentions (son projet).



Sachant que Roxane aime jouer avec les poupées, la puéricultrice avait préparé un coin « bain, essuies, poupée » avant son arrivée. La puéricultrice ajuste le matériel, repropose des aménagements au fur et à mesure de l'activité de Roxane (replier les essuies, déposer un essuie sur une chaise toute proche, etc).

Observation dans un milieu d'accueil, Namur

L'enfant apprend à ranger en voulant imiter les adultes, mais il est aussi essentiel que l'enfant ait la possibilité et le droit de dé-ranger.

Déplacer, vider, déménager, associer, détourner, innover, inventer, explorer, essayer du nouveau, c'est ainsi que l'enfant joue et apprend. Les adultes doivent soutenir cette vitalité, cette inventivité, cette curiosité, cette fantaisie. Même lorsque l'enfant dérange et que cela nous dé-range ! L'enfant doit avoir le droit d'utiliser des objets autrement que ce qui a été pensé par le fabricant ou l'adulte. Chaque objet peut être support d'actions nouvelles. C'est l'enfant qui est inventeur. (Busquet, 2018, para.3)



À réfléchir

Choisir et diffuser une sélection de musique dans le milieu d'accueil : une musique de fond ? Pour qui ? Pour quoi ? Quand ? Avec quels effets sur l'activité des enfants ? Pourquoi pas plutôt une musique pour être écoutée, chantée, dansée ?



"Nous avons décidé de commun accord que l'usage personnel du téléphone portable n'était pas acceptable car il est une source supplémentaire d'interruption de notre attention envers les enfants."

Une crèche, Namur



Les professionnels aménagent l'espace pour permettre aux enfants et aux adultes de partager des traces accessibles et variées des événements de la vie quotidienne du milieu d'accueil.

Ces traces (cette documentation) ont pour objectif de donner à voir l'expérience de vie quotidienne vécue par les enfants et peuvent être sources d'échanges avec les acteurs du milieu d'accueil (professionnels, parents, enfants, ...).



À la crèche, tous les parents sont invités à ajouter des photos à l'album mural... La maman de Joan vient d'épingler une photo de Louise, sa petite sœur. On peut aussi y découvrir la carte envoyée par Aïcha en vacances, des photos du mariage d'Isabelle, la cuisinière, et de l'anniversaire de Tom.

Une crèche, Bruxelles



À réfléchir

Les traces ont pour objectif de donner à voir la vie des enfants dans le milieu d'accueil.

Dans une crèche, les professionnels ont réfléchi à la manière avec laquelle ils pouvaient communiquer aux parents le processus par lequel les enfants passent au fil d'une activité. Les enfants ont choisi des feuilles ou autres trésors durant leur promenade dans le jardin. Ils les ont ensuite déposés sur une bâche dans le hall d'entrée. Les puéricultrices ont photographié la promenade et les trouvailles des enfants. La semaine d'après, elles ont ensuite exposé les photos et ont pu mettre du sens et échanger autour du plaisir partagé tant avec les enfants qu'avec les parents.

Dans une autre crèche, les professionnels ont proposé aux familles de ramener les trouvailles des vacances (tant des enfants que des parents). Ils ont ensuite construit une exposition composée des trésors des familles et des mots qui illustrent les émotions vécues liées au moment de la trouvaille.

P24





Le milieu d'accueil veille à réfléchir aux messages qu'il fait passer dans le choix de sa décoration. Ainsi, il choisit des supports qui reconnaissent la diversité du patrimoine culturel et des valeurs éducatives familiales en évitant toute forme de stéréotype.



À réfléchir

Les professionnels gagnent à réfléchir aux manières dont l'espace "exprime" la place de chaque enfant (ce que les anglophones nomment «belonging» - appartenances) au travers des différents supports : les photos, celles qui font partie des murs des familles, les dessins, les portraits d'enfants qui sont apposés sur leur casier, etc.



Affiche dans une crèche qui accueille de nombreuses familles migrantes.

Autres critères : ...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ASSURER UNE CONTINUITÉ DANS L'ACCUEIL

Le milieu d'accueil veille à la continuité de l'accueil : stabilité des personnes qui prennent soin des enfants, continuité des interactions et cohérence des pratiques.

Pourquoi ?

L'enfant ne s'épanouit que dans la sécurité psychique des liens qu'il tisse petit à petit avec celui qui l'accueille et les autres enfants. Ce tissage ne peut se faire qu'avec un petit nombre d'adultes qui, lui portant grande attention, deviennent signifiants pour lui (" figures d'attachement "), mais aussi d'un groupe d'enfants le plus stable possible.

Un tel lien sécurisant est indispensable non seulement au bien-être immédiat de l'enfant mais aussi au lent processus d'individuation. Il lui permet de prendre de mieux en mieux conscience de lui-même et de l'autre.

Une cohérence des façons de faire donne une plus grande sécurité à l'enfant, ainsi qu'à ses parents, en leur permettant d'anticiper sur le déroulement des situations et la transition entre celles-ci : qui va s'occuper de l'enfant (à l'accueil, au lever de la sieste, aux retrouvailles) et comment il va s'en occuper (de quelle manière, à quel moment).

Cette cohérence est le fruit d'une réflexion régulière et partagée entre professionnels et professionnelles sur les manières de faire, leur ajustement avec la double préoccupation à la fois de pouvoir agir autrement et de garantir aux enfants les repères qui leur sont familiers (environnement, aménagement, rituels, stabilité, ...).

Il s'ensuit une démarche de travail évolutive qui soutient la conscience des gestes quotidiens sans tomber dans des automatismes ou des actes routiniers auxquels pourraient prêter des situations tant répétées (telles que le change, le repas, ...).

R14

L'importance accordée à la continuité de l'accueil incite à accorder une attention particulière à tout nouvel arrivant ainsi qu'aux manières d'organiser l'accueil d'urgence, l'accueil occasionnel, la fréquentation de plusieurs milieux d'accueil, ...



1



Le milieu d'accueil préconise une fréquentation suffisamment régulière pour tenir compte des besoins de continuité de l'enfant, tout en veillant à tenir compte des demandes d'accueil formulées par les parents et de leur situation.



À réfléchir

Comment le petit enfant qui ne fréquente le milieu d'accueil que deux jours par semaine et s'absente ainsi parfois quatre ou cinq jours, peut-il prendre des repères sur ce qui se passe autour de lui ? Comment peut-il renouer aussitôt avec un sentiment de sécurité ? Comment les choses peuvent-elles "se lier dans sa tête" ? Comment le professionnel pense les jours d'accueil à temps partiel, en partenariat avec les parents ? Qu'est-ce qui est mis en place par le professionnel pour assurer une continuité dans cet accueil discontinu ?



Afin que votre enfant puisse acquérir un certain nombre de repères et petit à petit connaître l'environnement et les personnes (puéricultrices et enfants) de la crèche, mais également pour que les puéricultrices puissent bien le connaître, nous vous conseillons de lui faire fréquenter la crèche au moins trois demi-jours par semaine.

Extrait d'un contrat d'accueil



« Dans notre crèche, nous échangeons avec les familles sur la manière de garantir une continuité nécessaire à l'enfant en fonction de leur choix d'accueil des enfants. Par exemple, lorsqu'un enfant est chez ses grands-parents, chez lui et dans le milieu d'accueil. »

Un milieu d'accueil, Liège

2



Le milieu d'accueil mène une réflexion et anticipe son organisation afin de garantir une continuité de présence psychique, physique et familiale auprès des enfants, et ce à tout moment de la journée.



Une professionnelle accueille une stagiaire pour une période de trois mois. Afin de garantir la présence familière et rassurante de l'accueillante auprès des enfants, la stagiaire prend en charge les aspects logistiques (préparer les repas, chercher le matériel, etc), le temps nécessaire aux enfants pour qu'ils se familiarisent avec la nouvelle personne.

Un co-accueil, Brabant wallon



« Comme je suis seule, lorsque je vais coucher un enfant à l'étage, je porte attention à prévenir les enfants qui restent dans l'espace jeux : « Je vais coucher Maxime, je reviens auprès de vous, en attendant vous pouvez prendre les livres que j'ai déposés près de vous. » »

Une accueillante indépendante, Namur





Le milieu d'accueil met en place une organisation qui limite le nombre de changements et stabilise les personnes appelées à prendre soin de chaque enfant au quotidien et ce, tout au long de son séjour dans le milieu d'accueil.



Le milieu d'accueil organise l'espace et le temps afin d'offrir aux enfants des moments privilégiés de relation avec l'accueillant (change, repas, lecture, promenade, etc).



Comment un petit enfant peut-il se sentir en sécurité ?

Pour dire les choses simplement, concrètement, un petit enfant dans un lieu d'accueil collectif doit pouvoir se dire :

- Je sais qui me parle ;
- Je sais ce qui va m'arriver ;
- Je sais que quelqu'un est là pour satisfaire mes besoins, quotidiens ou exceptionnels, et je connais cette personne ;
- Je sais qu'on sait que je suis là ;
- Je sais qu'on me connaît ;
- Je sais qu'on connaît ma maman, mon papa, ma famille.

Ce sont là les conditions basiques pour que l'enfant ne se sente pas inquiet et puisse se tourner vers le monde extérieur et les autres. (Caffari, In Desponds Theurillat, 2012, p.31)



Un spectacle a été organisé pour les moyens et les grands. À plusieurs reprises, les enfants ont cherché le regard de leur puéricultrice de référence ; ils semblaient avoir besoin de vérifier qu'elle était toujours bien là.

Observation lors d'un spectacle, Luxembourg



Dans une crèche, le groupe de moyens (une quinzaine d'enfants) est encadré par deux puéricultrices. Une se trouve au tapis, assise près des enfants qui jouent : les uns grimpent sur le module psychomoteur, d'autres jouent avec des balles, deux enfants font descendre des autos sur un plan incliné, certains s'occupent des poupées avec des foulards (utilisés comme couvertures). Pendant ce temps, l'autre puéricultrice prépare avec un enfant les langes et vêtements nécessaires. Des casiers sont accessibles aux enfants : l'enfant prend un linge en main et accompagne la puéricultrice au coin change. Celui-ci fait face à la section mais est isolé par une barrière. Le soin dure environ dix minutes pendant lesquelles puéricultrice et enfant échangent. En sortant, l'enfant choisit un jeu et se remet en activité.

Observation dans un milieu d'accueil, Namur



À réfléchir

Faire le plein d'attention et d'affection pendant des moments privilégiés ne permet-il pas d'être plus autonome ensuite ?

5



Le milieu d'accueil favorise l'organisation en petits groupes d'enfants pour la richesse des relations et des interactions qu'elle permet.

REPERE 8



6

Le milieu d'accueil prévoit une organisation qui permet au professionnel de connaître chaque enfant du groupe qu'il accompagne (ses manifestations, ses signaux, ses habitudes, ...) et ainsi de "porter dans sa tête" ceux-ci, sans se substituer aux parents.



Prénom	Habitudes des enfants
Omar	Grandes chambre Doudou faulard bordeaux Téline bleue Mettre son doudou sur ses yeux Chambre du milieu Sac couchage crèche couverture perso.
Alexandre	Doudou faulard noir Téline avec charnière bleue Mettre son doudou près de son visage Sac de couchage crèche couverture perso.
Cécilia	Petite chambre Doudou mousseline blanc A besoin d'être bercé dans son lit



Alexandra propose aux quatre enfants présents dans la section d'aller faire une promenade jusqu'à la plaine de jeux toute proche de la crèche. Il fait très beau ce jour-là. Les enfants se précipitent vers Alexandra. « Il faut mettre vos chaussures », dit la professionnelle. Aussitôt, Vien s'assied par terre, bien droit, tend ses pieds pour mettre ses sandales (« Elles sont toutes jolies, tes sandales, Vien ! ») et se met à détailler Alexandra qui l'habille. Il suit les opérations d'habillage de près, donne un coup de main pour passer les manches de son manteau, regarde ses mains et les ouvre une fois que celles-ci sont passées. Puis vérifie la manière dont ses chaussures sont mises. Tout en restant par terre, il observe très sérieusement l'habillage des autres enfants par la professionnelle, tout en faisant des petits sons.

Une crèche, Bruxelles



Christelle est puéricultrice de référence pour 5 enfants : il s'agit de Nathan, Ilam, Laura, Mathilde, Sven. Ils ont tous entre 6 et 12 mois. Christelle s'occupe particulièrement de ce petit groupe : elle les "a dans sa tête", c'est-à-dire qu'elle leur porte une attention particulière. Elle assure leur suivi pendant tout le séjour en milieu d'accueil. Elle veille à ce que chacun puisse être bien accueilli. Pendant toute la durée du séjour à la crèche, elle gardera des traces de leur évolution, elle sera la mémoire du vécu de ces enfants dans le milieu d'accueil. Bien sûr, elle n'est pas la seule à intervenir auprès d'eux mais c'est elle qui intervient le plus souvent, de manière privilégiée en utilisant sa connaissance fine de l'enfant. Durant la journée, elle met par écrit les informations importantes concernant le vécu et soins de cet enfant afin que les collègues qui prennent le relais puissent assurer la continuité des soins et faire un retour aux parents. Quand elle est absente pour une plus longue période, elle veille à passer avec précision le relais à ses collègues. Pour elle, ce système lui permet de mieux connaître les enfants, davantage que dans un système où 4 puéricultrices ont en charge un groupe de 20 enfants.

Une crèche, Hainaut



« Lors d'une journée pédagogique autour de la référence, la formatrice a demandé à chaque puéricultrice de la crèche d'écrire le nom des enfants de la section (18 enfants). Chaque puéricultrice a oublié plusieurs prénoms. Cet exercice a montré l'impossibilité pour une puéricultrice de porter 18 enfants en même temps dans sa tête. »

Une coordinatrice accueil, Bruxelles

Le professionnel porte une attention particulière à chaque enfant, à ses besoins individuels, au déroulement de son activité propre. Il repère et retient les signaux qu'il manifeste et ajuste ses actions en conséquence.



Le milieu d'accueil réfléchit et ajuste les environnements. Il veille à la cohérence de ses pratiques car elles sont des repères pour les enfants, les familles et les professionnels.



[L'accueillante] doit apprendre ce qu'il faut observer, quand, comment, dans quelles situations. Elle doit apercevoir, noter et retenir des milliers et milliers de petites choses par rapport à l'enfant : par exemple, en prenant le biberon, il avale beaucoup d'air ; dans le parc, il cherche toujours le flacon violet ; le matin, au réveil, il est maussade, il a besoin d'un quart d'heure pour se reprendre, etc. Ce type d'observation n'est pas une fin en soi, il aide l'auxiliaire à pouvoir s'adapter le mieux possible aux besoins de l'enfant : elle lui donnera le repas à un rythme plus rapide si l'enfant le préfère ; après le petit-déjeuner, elle le mettra pour dormir sur la terrasse, car il s'endort là plus facilement qu'à l'intérieur ; en observant qu'il tripote sa couverture à l'endormissement, elle posera un tissu à côté de lui dans son lit. (Vincze, 1991, p.7)



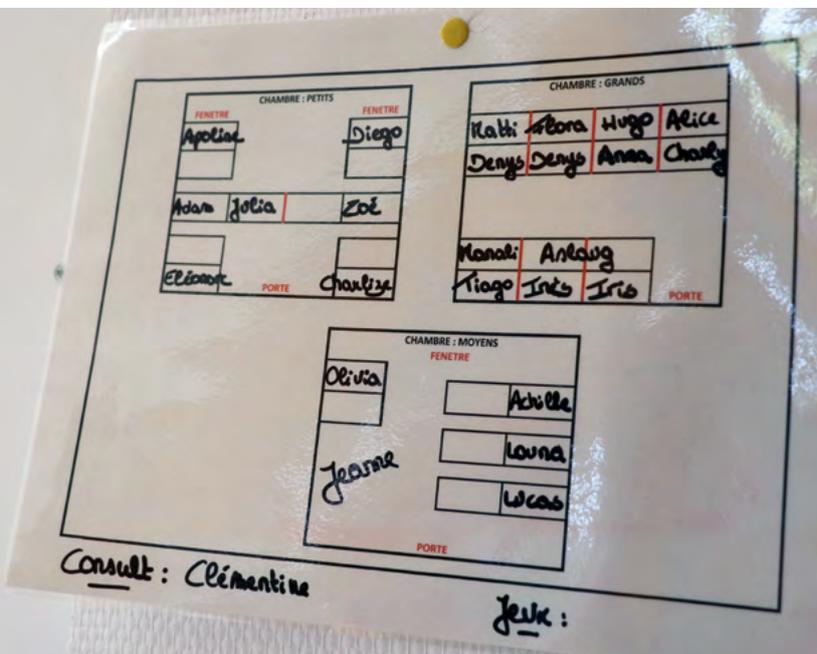
À réfléchir

Comment penser la continuité des pratiques au sein de la même section, et entre les sections ?

En réunion, une équipe de puéricultrices réfléchit avec [l'équipe d'encadrement] à la continuité des pratiques à travers les différentes sections de la crèche. Aujourd'hui, elles réfléchissent à l'accessibilité du « doudou ». Toutes disent que dans leur section, le doudou est accessible aux enfants en permanence. En allant plus loin, elles se rendent compte que pourtant les pratiques sont bien différentes.

En effet, dans une section, les doudous sont accessibles dans une pochette à doudous, placée à hauteur des enfants (tenant compte de leurs capacités motrices) ; dans une autre section, les doudous sont également placés dans des pochettes mais les puéricultrices prennent conscience que l'espace dans lequel se trouvent les pochettes est parfois fermé donc non accessible en permanence. Enfin, dans une troisième section (celle des moyens), les doudous sont dans les casiers des enfants se trouvant dans le coin change, fermé par une barrière. Les puéricultrices donnent le doudou à l'enfant quand il le demande ou qu'elles identifient qu'il en a besoin.

...



Dans cette dernière situation, cela demande une démarche de la part de l'enfant qui est déjà compliquée pour lui : identifier son besoin par lui-même, pouvoir l'exprimer à l'adulte, attendre que celui-ci le comprenne et y réponde...

- Peut-on réellement parler d'accessibilité ?
- L'enfant a-t-il un contrôle sur la situation ?

Suite à cette prise de conscience, des pochettes à doudous ont été installées dans toutes les sections à des endroits accessibles en permanence afin que les enfants, quel que soit leur niveau d'autonomie, puissent réellement l'avoir à disposition. (Mathy, et al., 2021, p.5)



Le milieu d'accueil veille à ce que l'enfant et ses parents puissent anticiper le déroulement des situations : qui va s'occuper de l'enfant dans les différents moments de vie (à l'accueil, au lever de la sieste, aux retrouvailles, ...) et comment (de quelle manière, à quel moment).

En ce sens, les professionnels :

- ajustent leurs modes d'agir aux signes objectifs, même discrets, de fatigue, faim, douleur, ennui, ... manifestés par l'enfant ;
- introduisent les changements de manière progressive tenant compte des repères qui font sens à l'enfant ;
- communiquent avec l'enfant et les parents des informations qui permettent d'anticiper le déroulement des situations.



À réfléchir

Qui sera là quand l'enfant que je mets au lit se réveillera ? Qui s'en occupera et comment ? Que relater aux parents de la journée vécue par cet enfant ? Qui communiquera ces informations ? Comment ? Sur base de quels éléments ? Avec quel support ?



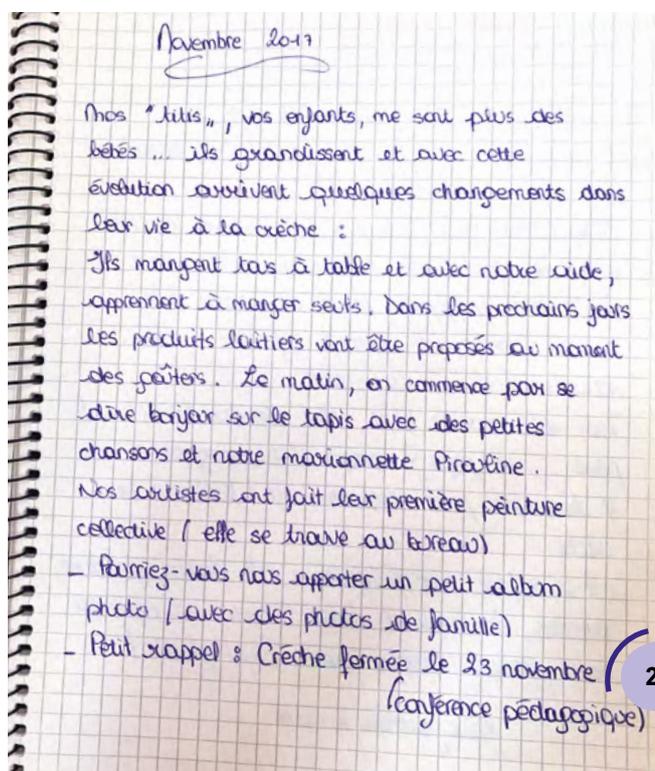
«Chaque jour, dans le hall d'entrée de la crèche, nous affichons sur un tableau les prénoms et photos des puéricultrices qui font l'accueil du matin et du soir. Cela permet aux parents et aux enfants de savoir qui sera là pour les accueillir.»

Une crèche, Namur



«Les parents sont informés des horaires des puéricultrices et de leur présence auprès des enfants. Tous les jours, quand les puéricultrices terminent leur service, elles pensent à rappeler aux enfants : "Ce soir, ce sera telle puéricultrice qui sera là, et quant à moi, je vous retrouve demain matin.»

Un milieu d'accueil, Liège



QU'EST-CE QU'UN RITUEL ?

Les rituels donnent aux enfants des repères qui structurent leur journée et les rassurent. Ainsi ces rituels leur permettent d'anticiper la venue d'un évènement, rendent celui-ci prévisible et leur permettent de se repérer dans le temps et l'espace. Ils gagnent à être inscrits dans la durée, évolutifs, portés par toute l'équipe, et réévalués dans les différents temps du séjour.



Mettre en place un rituel est donc un projet à part entière dans lequel le milieu d'accueil s'engage à être garant de son existence et de son maintien lors de moments clés pour l'enfant. À la crèche, il peut s'agir du lavage des mains qui a lieu avant chaque repas (rituels collectifs). Il ne s'agit cependant pas de ritualiser tous les moments de vie.

Le rituel peut également être mis en place spontanément par l'enfant (rituels individuels). Par exemple, lors des séparations du matin, l'enfant peut suivre un schéma personnel pour dire au revoir à son parent, pour dire bonjour au professionnel ou encore pour entrer dans le groupe de vie. Il peut être initié par l'enfant, par le parent ou construit ensemble. Le professionnel, par son observation de l'enfant, reconnaît l'importance de ce rituel, en comprend le sens et lui permet d'y avoir recours quand l'enfant l'estime nécessaire. Par exemple en rendant accessible la pochette à doudous, en mettant à sa disposition le jeu qu'il investit tous les matins ou encore en l'accompagnant à la fenêtre pour dire au revoir à son parent.

Le professionnel s'ajuste à la possibilité de la mise en place ou non du rituel, laissant l'enfant acteur de son rituel.



Dans la section des grands, Hugo pleure toujours beaucoup au moment du départ de sa maman, ce n'est facile à vivre pour personne. Un matin, les puéricultrices observent que Hugo arrive avec sa maman sur un petit vélo, normalement rangé sur l'étagère dans le hall d'entrée. Ce jour-là, la séparation entre Hugo et sa maman est beaucoup plus apaisée. Cette situation se répète les jours suivants. Au départ, les accueillantes s'offusquent du fait que la maman se sert depuis plusieurs jours du petit vélo sans leur avoir demandé l'autorisation. Elles en parlent en réunion d'équipe et en y réfléchissant, en prenant du recul, elles prennent conscience que depuis que la maman donne le petit vélo à Hugo et que ce dernier entre dans la section sur celui-ci, la séparation est beaucoup plus apaisée. Elles échangent avec la maman à ce propos et soutiennent finalement ce « fonctionnement » qui est devenu un rituel pour Hugo qui, de lui-même se dirige vers le vélo en arrivant.

Une crèche, Namur



Le professionnel définit et met en œuvre des rituels dans le déroulement de chacun des moments de vie (change, repas, arrivée, ...) et dans le passage de l'un à l'autre.

Ces rituels sont :

- individualisés ;
- fondés sur des signaux clairs et compréhensibles par les enfants ;
- veillant au bien-être de chacun et de tous les enfants ;
- porteurs de sens pour un groupe particulier d'enfants à un moment donné.



Jocelyne, une accueillante, raconte les rituels liés au repas de quatre enfants qu'elle accueille : « Généralement, le repas se déroule en deux temps. Les plus grands jouent. Je les préviens que dès qu'Aurore sera réveillée, je m'occuperai d'elle. »

« Il est aux environs de 11h15. Aurore (5 mois) s'est réveillée. Après l'avoir changée, je la dépose au tapis avec quelques jouets autour d'elle. Je la laisse jouer quelques minutes, le temps d'aller préparer son biberon. Une fois le biberon prêt, je lui dis "Aurore, ton biberon est prêt, je vais chercher ton bavoir et je viens te prendre". Aurore se manifeste et pousse un petit cri. Je prends Aurore dans mes bras. Nous nous installons confortablement dans le fauteuil. Je lui mets son bavoir, Aurore regarde le biberon et ouvre la bouche. "Oui, Aurore, je vais te donner à boire". Quand elle a bu environ la moitié du biberon, Aurore fait une pause. Je la redresse. Puis elle reprend. Enfin, le biberon terminé, je me relève et la pose contre mon épaule pour l'aider à faire son rot. Nous nous promenons dans la pièce pendant quelques minutes. Il est midi : l'horloge sonne, Emilie (30 mois) demande si elle peut mettre les assiettes à table. Je lui dis : "Oui, il est midi ! Bientôt, nous allons manger". Elle prend les assiettes et les bols en plastique sur l'étagère (à sa hauteur) et des cuillères, des fourchettes et des serviettes. Elle dispose les assiettes à table et dit : "Voilà une pour Axel, une pour Tom, Mickey pour Emilie et une pour Jocelyne." Après avoir déposé Aurore dans le parc, je réchauffe les aliments de chacun. Puis un à un, je les appelle : "Tom, ton repas est prêt. Viens te laver les mains". Tom aime ce moment où l'eau coule entre ses doigts. J'ai fait mettre un évier à leur hauteur, ainsi dès qu'ils le souhaitent, ils se débrouillent. Emilie vient aussi se laver les mains. Tom (20 mois) aime bien boire un peu d'eau avant de commencer à manger. Il mange avec ses doigts. Je lui dis : "Essaie un peu avec la cuillère". Mais pour le moment, il découvre avec les doigts les aliments. Emilie se sert dans les plats : une cuillère de légumes, deux cuillères de pâtes, un peu de sauce et elle mange avec sa fourchette. Quand Emilie et Tom sont à table, je m'occupe de préparer le repas d'Axel (12 mois). Il mange après les autres, il déjeune en effet plus tard. Sa maman le conduit vers 9 h 30. Pendant que je mixe son repas, il continue à jouer. Puis, je l'invite à nous rejoindre ; je le mets dans la chaise et je lui donne à manger. Quant à moi, je me sers aussi et je mange avec le petit groupe. Quand chacun a fini son assiette, il prend un fruit et va le laver (dès qu'il peut). Ensuite, chacun essuie sa bouche, ses mains avec la serviette... »

Une accueillante indépendante, Hainaut





Le milieu d'accueil anticipe et prépare tout changement concernant l'enfant (déménagement, changement de section, réaménagement de la section, ...). Cette préparation implique l'enfant, sa famille, les autres enfants du milieu d'accueil et les professionnels concernés.



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

Une crèche, Bruxelles



À réfléchir

Comment s'assurer du maintien des repères pour l'enfant lorsqu'il s'agit d'un accueil d'urgence ou plus occasionnel (en cas de dépannage par exemple) ?

Comment penser ces repères pour les autres enfants accueillis dans le même groupe et les professionnels qui les accompagnent ?

Le milieu d'accueil reconnaît la diversité des pratiques éducatives familiales, en restant cohérent avec son projet éducatif, dans une logique de recherche de continuité entre le lieu de vie familial et le lieu de vie en collectivité.



« Tom commence la période de familiarisation à la crèche, son papa dit qu'il s'endort dans les bras. Nous échangeons avec lui et petit à petit, nous envisageons une transition en douceur pour Tom. Nous rassurons le parent en lui disant que nous commencerons par le bercer, et le mettre dans un petit lit près de nous afin de lui permettre de prendre des repères dans l'environnement. Ensuite, nous l'accompagnerons à s'endormir dans son lit. »

Une crèche, Brabant wallon



Le milieu d'accueil veille à établir avec les familles un dialogue autour de leurs choix éducatifs respectifs sans les présenter comme des modèles. Le milieu d'accueil présente ses choix éducatifs en référence à son projet éducatif et en explicite les fondements en réponse à la demande des parents ou quand la situation le requiert.



Gros débat dans la crèche, Samira veut donner le repas dans les bras, Caroline préfère le relax. La directrice interpelle et propose une réunion centrée sur le bien-être de l'enfant. Toutes les puéricultrices se réunissent et discutent des manières de faire de chacune avec les enfants de tous les âges. Elles relèvent que leurs modes d'action sont parfois très différents d'un jour à l'autre.

Tout d'abord après avoir identifié ces différents modes d'action, les avantages et inconvénients de chacun d'entre eux sont relevés. Un rapport de la réunion est fait. Quinze jours plus tard, deuxième réunion, deux puéricultrices ont essayé de donner le repas autrement. La directrice propose à chacune de dire les éléments qui semblent importants pour qu'elles considèrent que le repas s'est bien déroulé. Progressivement, au fil du débat, une nouvelle organisation du repas est proposée et sera mise à l'essai pendant un mois. La directrice propose de se revoir pour évaluer ce nouveau fonctionnement. Le mois suivant, les résultats sont jugés satisfaisants mis à part quelques aménagements de l'horaire de la cuisine. L'équipe décide de continuer.

Une crèche, Brabant wallon



Le milieu d'accueil veille à gérer l'accès (aux parents et autres intervenants) de l'espace de vie des enfants d'une façon qui préserve le bien-être des enfants présents. Les éventuelles limites et règles qui conditionnent cet accès sont explicitées aux personnes concernées.

Toute intention de changer de milieu d'accueil ou d'avoir recours à plusieurs milieux d'accueil pour l'enfant suscitera un dialogue afin de penser ces changements dans le meilleur intérêt de l'enfant et d'assurer un maximum de continuité dans son accueil.



À réfléchir

- Comment concilier le respect du sommeil des enfants et les besoins horaires des parents qui viennent pendant les temps de sieste ?
- De quelle manière garantir la sécurité affective des enfants tout en donnant la possibilité aux parents d'être présents dans l'espace ?
- Qu'en est-il de l'accès des espaces pour une famille "au complet" (avec grands-parents) ? Accueille-t-on un seul parent à la fois ? Où attendent les autres membres de la famille ? Ont-ils accès à la section ? Quels sont les avantages et les inconvénients ?
- Comment le parent se représente ce que l'enfant vit s'il n'a pas accès à la section ?

Toutes ces questions amènent les accueillants à réfléchir et répondre au cas par cas tout en prenant en compte les infrastructures.



« Des parents se séparent. Le choix d'une garde alternée est effectué. La maman m'informe que Sarah ne fréquentera la crèche que la semaine où elle habitera chez elle (c'est-à-dire une semaine sur deux). Après un échange avec la maman, un entretien est convenu avec les deux parents. Il s'agit pour moi de chercher ensemble une formule qui permette de préserver pour Sarah des repères stables en dehors des domiciles familiaux. En effet, Sarah manifeste déjà des signes de souffrance liés à cette séparation. Après cette rencontre, le papa, bien qu'il ait un plus long déplacement, a convenu avec la maman de maintenir Sarah dans le même milieu d'accueil, y compris pendant sa semaine de garde. »

Une directrice de crèche, Bruxelles

En cas de changement de milieu d'accueil, comment les deux milieux d'accueil, en collaboration avec les parents, vont-ils veiller la continuité pour l'enfant ? Si l'enfant fréquente deux milieux d'accueil, comment ces derniers réfléchissent-ils la continuité afin d'assurer une certaine cohérence dans l'accueil de l'enfant ?



Sandra fréquente un milieu d'accueil collectif et va aussi chez une accueillante indépendante. En accord avec les parents et les milieux d'accueil, un cahier de communication et un livre photo sont mis en place afin d'accompagner Sandra lors des transitions entre ses différents milieux d'accueil.

Observation chez une accueillante indépendante, Brabant wallon

Autres critères : ...

REPÈRE 9

DONNER À L'ENFANT UNE PLACE ACTIVE

Le professionnel ou la professionnelle reconnaît les compétences et les intérêts propres de l'enfant, lui permet d'être pleinement acteur et lui donne une place de partenaire actif dans les situations d'interaction avec l'adulte et les autres enfants.

Il accompagne avec intérêt et bienveillance l'activité menée par l'enfant : les interventions du professionnel préservent une priorité donnée à l'activité de l'enfant par lui-même.



Pourquoi ?

Donner une place à l'enfant pour lui permettre de s'affirmer, tout en se confrontant aux limites de la réalité, contribue à soutenir le processus d'individuation psychique. En effet, favoriser la participation active du jeune enfant à la recherche de la satisfaction de ses besoins et désirs propres, c'est aussi lui permettre d'exprimer ses émotions, l'ouvrir à une conscience de soi et favoriser le développement de ses ressources propres.

Cette participation se joue dans l'interaction avec le professionnel et permet à l'enfant, dès le plus jeune âge, d'être considéré comme un partenaire par l'adulte. ^{R10}

Veiller à la place active de l'enfant, c'est aussi donner une place à ses « projets » si petits soient-ils en apparence. C'est lui permettre d'explorer, d'observer, de résoudre par lui-même, que les activités soient menées seul ou avec ses pairs. C'est ainsi qu'il peut véritablement comprendre comment fonctionne le monde autour de lui. Encore faut-il pour cela veiller à s'adapter aux rythmes de développement de tous et de chacun des enfants.

Donner une place active à l'enfant ne signifie pas "laisser faire" de manière anarchique et absolue. Pour permettre aux enfants de dérouler leurs activités, des règles de vie sont nécessaires. Offrir un cadre de vie réfléchi permet à l'enfant d'expérimenter une activité propre et autonome (avant, pendant et après).

Cette priorité et les critères qui la caractérisent valent pour les activités menées tant à l'intérieur qu'à l'extérieur.

« Pour l'enfant, agir, c'est ... comprendre..., exprimer..., exister... »
(ONE-Fonds Houtman, 2002, pp.106-126)





Pour chaque moment de vie de l'enfant, le professionnel pense l'avant, le pendant et l'après en fonction des intérêts observés chez les enfants (repas, repos, jeux libres, ...).



« Notre partenariat avec la bibliothèque du quartier est établi sur une fréquence d'une fois par mois. Un mois, nous nous rendons à la bibliothèque avec les enfants, le mois suivant, Manon vient à notre rencontre, dans les locaux de la crèche. Bien sûr, ce n'est pas figé, Manon fait preuve de souplesse et s'adapte à notre réalité de terrain. Quand nous nous rendons à la bibliothèque, c'est toute une expédition, chaque fois, nous redécouvrons l'environnement extérieur selon les saisons, les événements fortuits (camion de passage, travaux, ...). Parfois, nous croisons les "grands de l'école" qui profitent de leur récréation ou un habitant du quartier qui promène son chien sur le trottoir d'en face. Tout est source d'observations, d'échanges. Et puis bien sûr, il y a les histoires de Manon ! Sélectionnées avec soin, elles sont lues par elle, puis reprises (ou gardées) à la crèche et investies pendant tout le mois. Lors des échanges avec les parents, nous mettons en avant l'histoire préférée de leur enfant, ses réactions quand on en fait la lecture, combien de fois il la réclame sur une journée, ... Certains parents nous en demandent les titres et parfois, les empruntent eux-mêmes à la bibliothèque ou les achètent pour la maison. Une fois, nous avons parlé d'un livre que tous les enfants adoraient et, une maman nous a offert ce titre en guise de remerciement lors du départ de sa fille pour l'école maternelle. Toute cette émulsion nous a donné des idées. Lors d'échanges en équipe, nous réfléchissons sur la mise en place d'un système de partage autour du livre avec les parents, soit en les invitant à des moments lecture à la crèche, soit en créant un "sac de livres voyageurs" que les enfants pourraient reprendre le temps d'un week-end, soit les deux... »

Un milieu d'accueil, Liège



Laurence, la puéricultrice, prévient Marceau occupé à jouer avec Audrey qu'elle va bientôt changer son linge. Au bout de cinq minutes, elle l'invite à la suivre dans l'espace change où elle a préparé l'ensemble du matériel. Marceau montre la fenêtre du doigt en regardant fixement : « Là, Pessieur ». Laurence se retourne et lui répond : « Ah, tu as vu René avec son tracteur, il est en train de labourer le champ », tout en dégrafant le body. Elle lui attache sur le côté de l'épaule, enlève le linge, le met de côté et règle le robinet pour avoir de l'eau tiède. Marceau regarde attentivement l'eau qui coule. « C'est bientôt assez chaud », lui fait remarquer Laurence. Marceau met son doigt sous le jet et le porte à sa bouche. Il fait aller la tête en signe d'approbation. Laurence mouille le gant de toilette, le tord et le lui donne. Il se lave le sexe et frotte ses fesses, puis Laurence prend le gant, le rince en nommant les différentes parties de son corps (« Tu rinces ton ventre,... »). Marceau s'essuie avec la serviette que l'adulte lui a tendue. Il est toujours debout et Laurence lui demande de l'aide pour fixer son linge. Il place ses mains sur le dos en tenant les bords autocollants du linge. Voilà, le linge est en place. Marceau prend son essuie, le « plie » et le replace dans le bac à son nom, tape du pied et se dirige joyeux vers la barrière qui sépare le coin change de l'espace de jeux.

Observation effectuée dans une crèche, Namur



L'accueillant ou l'accueillante privilégie des modes d'action qui reconnaissent et soutiennent l'activité propre (autonome) de l'enfant.

L'accueillant :

- accepte la prise d'initiative et le projet de l'enfant ;
- permet à l'enfant d'explorer par lui-même, d'expérimenter et d'y revenir ;
- accompagne l'enfant dans la réalisation de son projet et veille, s'il est amené à intervenir en réponse aux signaux de l'enfant, à rejoindre le projet de ce dernier et à en sortir, au moment opportun, tout en permettant à l'enfant de continuer par lui-même ;
- veille à favoriser la conciliation des différentes activités des enfants entre eux.



À réfléchir

Un enfant a le projet de monter par la pente du toboggan, et un autre enfant veut en descendre. L'accueillante accepte le projet de chaque enfant et accompagne afin que les deux projets puissent se réaliser.



Violette est couchée au sol à plat ventre. La puéricultrice l'a coiffée, sur le dessus de la tête, d'une petite couette retenue par un élastique. Chaque fois que Violette bouge, la couette bouge aussi ! Mathis, attiré par les mouvements de la couette, se rapproche, tend la main, attrape les cheveux et les tire. Aie ! Violette grogne un peu. L'accueillante, qui a observé la scène, s'approche des enfants, rassure la fillette et verbalise l'intérêt de Mathis : « Oh, Mathis, tu es intéressé par la coiffure de Violette, tu as très envie de l'attraper. Tirer sur les cheveux de quelqu'un d'autre, cela fait mal. Tiens, veux-tu qu'on regarde ensemble les mouvements des cheveux ? »

Une crèche, Bruxelles



« Chez moi, chaque enfant range son doudou et sa tétine dans un endroit précis. Ils sont accessibles à tout moment par l'enfant. »

Une accueillante indépendante, Liège



Dans le groupe des grands, les enfants participent à la préparation de la table. S'ils le souhaitent, ils peuvent aider la puéricultrice à mettre la table. Ensuite, chacun va chercher son bavoir. Celui-ci est pendu à hauteur des enfants sur le mur de l'entrée. Puis, il rejoint la table.

Un milieu d'accueil, Namur

Si on résiste à la tentation de faire intrusion dans cette activité, de faire à la place, de stimuler activement ou pousser l'enfant à faire, le bébé s'active de lui-même avec plaisir et progresse de jour en jour, en investissant avec beaucoup de plaisir ses tentatives. (David, in ONE-Fonds Houtman, 2002, p.105)



À réfléchir

Dans un groupe d'âges mélangés, Julie (3 mois) est couchée au sol et s'adonne aux plaisirs de la découverte de son corps, de ses pieds, de ses mains en toute quiétude. Au même moment Guillaume (2 ans) et Cloé (18 mois) ont engagé une course poursuite.

Comment permettre les différentes activités des enfants au même moment ? Comment soutenir les différents projets qui peuvent se réaliser en même temps ?



Le milieu d'accueil prévoit une organisation qui reconnaît, respecte et soutient le déroulement de l'activité de l'enfant.

- Il évite au maximum les sources d'interruption et trouve des alternatives pour permettre à l'enfant d'aller jusqu'au bout de son projet.
- Lorsqu'il est indispensable d'interrompre l'activité, le professionnel le fait d'une manière qui reconnaît son importance pour l'enfant.
- L'accueillant permet à l'enfant de clôturer son temps d'exploration de la manière qui lui convient. Par exemple, en terminant son projet ou en le suspendant avec la possibilité d'y revenir par la suite.



Florence a construit une belle tour ! Il est temps de manger. Florence semble très fière de sa réalisation. Les enfants commencent à ranger les jeux, Florence s'inquiète de l'avenir de sa tour. L'accueillante, qui a observé l'inquiétude de la petite fille, lui propose de déplacer sa tour en hauteur afin de la protéger.

Observation dans une crèche, Bruxelles

L'équipe du CRESAS de l'Institut National de Recherche Pédagogique (France) définit quatre caractéristiques des situations éducatives nécessaires pour que tous les enfants puissent s'investir activement dans les jeux :

- l'organisation par petits groupes d'enfants (en crèche, la tendance spontanée des enfants est de se grouper en petit nombre, de deux à cinq) ;
- la définition de différents types de matériel à proposer aux enfants, en privilégiant un matériel ouvert, ne comportant pas de mode d'utilisation préconçu ;
- une organisation du temps suffisamment souple pour s'ajuster au déploiement des activités des enfants. Ceux-ci aiment se tenir longtemps à la même tâche et c'est la durée qui leur permet de construire et développer des activités cohérentes ;
- la définition du rôle et des attitudes des adultes dans le déroulement de ces séquences éducatives. (CRESAS, 1991, pp.24-25)





Le milieu d'accueil prévoit une organisation qui permet à l'enfant d'initier et/ou de développer une activité ou un projet propre, seul ou avec d'autres. Il garantit à la fois un environnement et un espace qui permettent d'assurer la liberté de mouvement, ainsi que du matériel ajusté en fonction du développement et de l'intérêt de chaque enfant.



Liberté de mouvement veut dire pour l'enfant : la possibilité en disposant de conditions matérielles adéquates, de découvrir, d'expérimenter, de perfectionner et de vivre à chaque phase de son développement ses propres postures et mouvements. Il a besoin pour cela d'espace en fonction des mouvements exercés, de vêtements sans entrave, d'un sol ferme et de jouets pour le motiver. (Tardos et Szántó-Feder, 1984, p.11)



Julien parvient à marcher aisément à quatre pattes. L'accueillante lui donne l'occasion de gravir lui-même les marches de l'escalier qui donne accès à sa chambre ...

Observation par une assistante sociale, Hainaut



À réfléchir

Pendant les soins, la puéricultrice veille à suivre les mouvements de l'enfant. Une coopération s'installe. Ainsi, lorsque l'enfant a acquis la position debout par exemple, elle l'invite à être changé debout.

Lorsque les besoins vitaux et ceux de sécurité affective d'un bébé en bonne santé trouvent une réponse adéquate, les différentes étapes de son développement moteur (...) s'enchaînent naturellement, toujours dans le même ordre et à partir de la position initiale sur le dos. (...) Le soin que l'on met à rendre riche et intéressant l'environnement dans lequel évolue l'enfant est suffisant pour lui permettre de se développer harmonieusement physiquement et intellectuellement sans que des interventions directes soient nécessaires (comme le mettre assis, lui apprendre à se retourner ou à marcher). (...)

Ainsi tout au long de son évolution, l'enfant expérimente de nouveaux mouvements, non pas poussé-e par un-e adulte qui attendrait de lui-d'elle performances et précocité, mais parce qu'il-elle se sent prêt à explorer une nouvelle possibilité, qu'il-elle en a envie et s'en perçoit capable. Grâce à son activité spontanée, l'enfant va se saisir activement de ses nouvelles capacités pour les découvrir, les exercer, les maîtriser pour les intégrer à des rythmes individuels de maturation, d'exercice et de prise de risque. La qualité des mouvements prime sur leur vitesse d'acquisition. (CEMEA, 2021)

5



Le milieu d'accueil veille à reconnaître et soutenir les potentialités de tous et chacun des enfants dans la gestion des activités quotidiennes.



6

Le milieu d'accueil veille à valoriser toutes les formes de compétences que les enfants possèdent, entre autres en veillant à les impliquer, s'ils le souhaitent, aux activités de la vie quotidienne.



Anne annonce au groupe des grands qu'ils vont bientôt passer à table. Noé (17 mois) qui joue au sol avec une balayette se lève directement, se dirige vers un recoin de la pièce où sont rassemblées des chaises. Il en prend une, essaie de la soulever, sans y parvenir. Il commence à manifester son mécontentement. Lindsay, une des puéricultrices, lui conseille de la déposer au sol et de la pousser. Il continue néanmoins à vouloir manifestement porter la chaise, sans y parvenir et en gémissant légèrement. Anne, une autre adulte présente, s'approche de lui et lui montre comment tirer la chaise. Il la regarde, interrogateur, en disant : « Non, pousser, pousser ». Anne lui montre qu'il peut non seulement tirer la chaise, mais aussi la pousser. Ce qu'il se met à faire jusqu'à la table. Arrivé là, il s'assied, le visage satisfait.

Observation effectuée dans une crèche, Namur



À réfléchir

Durant un moment de lecture en crèche, Liam tente de faire connaître son choix de lecture.

L'équipe du milieu d'accueil a fait l'acquisition d'une série de livres intitulés « Papa ... » qui mettent en scène l'image du père dans différentes situations. Lors du temps de lecture observé, la puéricultrice a notamment emmené le livre du « Papa docteur ». Ce livre se trouve dans la pile de livres « à lire ».

Alors que la puéricultrice est occupée à lire un autre livre, Liam jette de nombreux coups d'œil sur le livre du « Papa docteur » dont une partie de la couverture est visible dans la pile de livres. Il participe activement cependant à la lecture en cours, tout en se levant et se déplaçant vers les livres à lire. Il saute de joie, répond aux questions de la puéricultrice, puis demande : « Papa docteur après ? ». La puéricultrice lui demande d'être patient, en lui disant qu'elle comprend qu'il souhaiterait qu'on lise le livre du « Papa docteur ». Estimant que l'enfant avait déjà « suffisamment bien » participé à la lecture, elle annonce dans le décours de la lecture qu'elle ne va pas lire le « Papa docteur ». « On va aussi choisir un livre que les autres amis du groupe apprécient, hein ! ».

Liam marque son désaccord, se jette en arrière sur le matelas et se met à geindre. La puéricultrice continue la lecture des autres livres et l'invite à quitter le groupe « s'il n'a plus envie d'écouter ».

Observation réalisée dans une crèche, Namur

Certaines activités plus encadrées peuvent aussi être proposées pour quelques enfants. Le professionnel les rend alors accessibles à chaque enfant et respecte son envie d'y participer ou non et de la manière avec laquelle il y participe.



« Lorsqu'il nous a été proposé d'accueillir un spectacle à la crèche, toute l'équipe s'est montrée très enthousiaste. Nous avons fait des recherches sur internet pour décider, ensemble, quel spectacle serait le plus adapté. Pour nous prononcer, nous avons évoqué les différents tempéraments des enfants, leurs centres d'intérêts, ce que nous avons déjà cultivé pendant leur temps d'accueil, ...

Les puéricultrices ont proposé spontanément d'adapter leur horaire afin que toute l'équipe soit présente. Il nous semblait important que le nombre d'adultes soit suffisant pour encadrer une telle activité.

S'il est vrai que c'est plutôt un évènement festif et joyeux, ça n'en est pas moins une source de beaucoup d'émotions pour tous, petits et grands!

Nous avons découvert comment ces activités peuvent parler directement aux émotions des petits, parfois sans langage ou sans la compréhension des mots (langues étrangères), juste en se laissant imprégner des sons, des musiques, des images, des mimes.

Nous avons également observé comment les objets ont été investis par les enfants, éveillant la curiosité même des plus petits d'entre eux.

Nous avons toutes été bluffées par ce petit garçon, habituellement réservé et discret qui se dandinait en riant et criant tout au long du spectacle.

À l'inverse, une petite très assurée en temps normal, qui a besoin de beaucoup bouger, ne savait plus où regarder et est restée immobile, bouche entrouverte pendant toute la durée de la représentation.

Nous avons réalisé un "reportage" photos pendant le spectacle afin d'en afficher, sur un panneau dans le couloir, une représentation pour les parents. Cela a initié de très beaux moments d'échanges avec eux.

Les semaines qui ont suivi, les puéricultrices ont organisé des "activités" en lien avec le spectacle pour maintenir une continuité dans les inconscients collectifs. »

Une crèche, Liège



Brigitte, puéricultrice chez les petits, s'installe et commence à lire un livre aux enfants. Ils sont nombreux à se rassembler autour d'elle. Au fur et à mesure de la lecture, les enfants s'éloignent et vont jouer avec une voiture, un ballon... Bientôt Brigitte se retrouve seule sur le tapis mais elle continue sa lecture. Elle a appris en formation et observe dans sa pratique que les enfants mêmes s'ils s'occupent autrement restent attentifs à la lecture.

Une crèche, Namur



L'accueillant adopte des attitudes qui favorisent, pour l'enfant, la liberté de mouvement.

- Il aménage un espace et une organisation qui permettent à l'enfant d'acquiescer des positions par lui-même et qui s'adaptent aux positions que l'enfant maîtrise.
- Il respecte dans sa manière de le porter, de le déposer, d'en prendre soin, les positions motrices que ce dernier maîtrise.
- Il sensibilise les parents à l'importance de la liberté de mouvement, notamment le fait d'habiller l'enfant avec une tenue vestimentaire adaptée.



Dans la section des grands, les puéricultrices ont demandé d'installer un escalier dans le coin change afin de permettre aux enfants de pouvoir monter de manière autonome sur le plan de change. La puéricultrice reste à ses côtés afin de l'encourager dans son ascension. Les enfants se sentent fiers et compétents de pouvoir accéder au change par leurs propres moyens.

Une crèche, Brabant wallon



À réfléchir

Comment le professionnel instaure un dialogue avec le parent autour de la liberté de mouvement ? Comment garantir une cohérence lorsque les pratiques familiales (mettre l'enfant dans une position non acquise spontanément) se différencient des pratiques professionnelles du milieu d'accueil ?



Le milieu d'accueil prévoit une organisation qui reconnaît le temps de l'enfant (nécessaire à lui et/ou supportable pour lui).

Le professionnel veille à limiter et à expliciter les temps d'attente.



Manon (2 ans 6 mois) est en train de se servir de semoule. Juliette (2 ans 5 mois), sa voisine, attend patiemment que cette dernière termine et lui passe le plat. De longues secondes s'écoulent. Juliette s'appuie sur son bras. Sa camarade a terminé, mais a laissé la précieuse nourriture à côté d'elle, hors de portée de Juliette. Lasse d'attendre, la petite fille lance un "Moi aussi...". Manon lui passe le plat. Satisfaite, Juliette se sert... plutôt deux fois qu'une. L'adulte en retrait suit attentivement le déroulement de la situation. Cette position nous prouve une fois de plus que l'enfant est capable de s'exprimer afin de remédier à une situation qui lui pose problème. En effet, ce n'est pas évident d'attendre un plat quand on a faim !

Une crèche, Liège



Félix est en attente... Noëlle, l'accueillante, donne le repas à Aude... Félix s'approche et gémit un peu. Noëlle, après avoir averti Aude, s'adresse à Félix : "Félix, je termine le repas avec Aude... tu mangeras après. Tu peux jouer un peu. Avec qui vas-tu manger à table ?" Félix regarde dans la salle et dit "Diego". Noëlle confirme : "Oui c'est avec Diego. Je vous appellerai quand Aude aura terminé son repas, tu peux encore jouer un peu". Félix regarde Diego qui continue son activité. Il le rejoint.

Observation dans un milieu d'accueil, Brabant wallon



Loïc, puériculteur, amène la caisse à bottes dans la section. Les enfants choisissent leurs bottes, les essayent, chacun à leur rythme, certains se chaussent très vite et sont accompagnés par Ksenia pour aller à l'extérieur, peu importe que les bottes soient dépareillées ou pas. Pendant ce temps, Loïc reste auprès des enfants qui prennent plaisir à tester les différentes pointures et couleurs de bottes. Il propose aux enfants prêts à rejoindre Ksenia et les autres enfants à l'extérieur, tout en accompagnant les enfants qui prennent toujours plaisir à tester les différentes bottes à l'intérieur.

Une crèche, Namur





Dans les moments d'accueil où prédomine l'interaction adulte-enfant, l'accueillant agit en synchronie avec l'enfant et aménage des moments privilégiés de relation où le plaisir est partagé. L'initiative est laissée principalement à l'enfant.

L'accueillant est attentif à :

- ajuster le cours de l'interaction aux initiatives de l'enfant ;
- solliciter la participation de l'enfant ;
- prévenir l'enfant de ce qu'il entreprend ;
- attendre une " réponse " de l'enfant ;
- répondre aux sollicitations de l'enfant.



Lara, quatre mois, couchée sur le tapis, sur le dos, joue avec un anneau. La puéricultrice regarde Lara, l'appelle et lui dit qu'elle prépare son biberon.

Lara secoue ses jambes. La puéricultrice dépose le biberon sur la table ; elle prend un bavoir et se dirige vers Lara en lui présentant le bavoir. Lara la regarde, regarde le bavoir, la puéricultrice le lui met, prend la petite dans ses bras et va s'asseoir sur son siège, face au biberon. Lara, détendue, regarde la puéricultrice. Celle-ci l'installe confortablement dans le creux de ses bras, prend le biberon et le présente à l'enfant. La petite ouvre la bouche mais au moment où la puéricultrice penche le biberon, le lait coule : la tétine est fendue et donc inutilisable. La puéricultrice dépose le biberon, explique la situation à la petite et la prévient qu'elle doit changer la tétine. Lara s'agite, remue bras et jambes, son visage se crispe. La puéricultrice, tout en changeant la tétine (plusieurs tétines sont accessibles dans un bocal sur la table), rassure Lara : le biberon va lui revenir vite. Lara, bien que déstabilisée, s'apaise dès que le biberon revient et boit calmement. (ONE-Fonds Houtman, 2002, p.116)



Annetta a appelé Younes (18 mois) pour qu'il vienne changer son linge : « Tu viens, Younes ? Chantal a terminé l'histoire. Je vais changer ton linge ». Younes jette un coup d'œil de côté vers elle mais ne bouge pas, il baisse la tête et rentre le menton. Annetta s'approche de l'enfant, se penche et s'intéresse au livre. Younes continue de faire la moue, il met un doigt en bouche et recule le corps. Il montre le livre de la main. Annetta questionne : « Ah, tu voudrais regarder encore la page du petit hérisson ? ». Chantal lui tend le livre et lui dit qu'elle lui confie. Annetta reprend : « Younes, Chantal a terminé de raconter le livre. Tu peux le prendre avec nous. Viens, tu pourras encore le regarder avec ton doudou (une couverture) dans le coin change ». La professionnelle tend la main à Younes qui accepte de la lui donner. Elle lui tend sa couverture. Ils se dirigent ensemble vers le coin change avec le précieux livre. Younes monte par l'escalier qui est installé le long du plan de change, Annetta le laisse faire, mais arrivé au-dessus de l'escalier, il doit tourner pour se coucher sur le plan change. Il s'arrête net, fronce les sourcils. « Que se passe-t-il, Younes ? » Son corps est à l'arrêt, un peu penché et tourné vers le tapis de change. Le regard de Younes est porté vers le morceau de papier à usage unique déposé par la professionnelle sur l'essuie. « Tu n'aimes pas que j'ai mis un papier ? ... Je l'ai mis pour ne pas souiller l'essuie parce que tu as fait caca. » Younes regarde la professionnelle, puis regarde à nouveau le morceau de papier, en faisant la moue. « Si tu n'aimes pas le papier, je peux l'enlever ». Il sourit. Annetta ôte le papier puis l'enfant vient s'installer sur le plan de change. Il ouvre le livre à la page du « petit hérisson » la puéricultrice commence à changer la couche.

Observation effectuée dans une crèche, Namur



Le professionnel veille :

- à adopter un langage correct, riche et adapté à l'enfant dans ses interactions quotidiennes ;
- à faire place aux différentes langues présentes dans le milieu d'accueil.



À réfléchir

Il ne s'agit pas de parler toutes les langues des familles accueillies mais de leur donner une place au sein du milieu d'accueil, comme c'est le cas dans la situation suivante :

Un enfant commence à parler et utilise un mot de la langue utilisée par son parent. La puéricultrice lui en parle afin de connaître le sens de ce mot. Quand l'enfant le prononce dans le milieu d'accueil, elle y porte une attention, le répète et montre à l'enfant qu'elle comprend ce qu'il dit.

Karen Martinaud - Thebaudin, dans sa thèse de doctorat en 2000, a étudié le langage utilisé dans les milieux d'accueil et son impact sur le langage de l'enfant. L'étude a permis de dégager trois styles de communication de l'adulte avec l'enfant.

Un premier style qui vise à «diriger le comportement» comporte essentiellement des interventions du type « c'est bien, ce n'est pas comme ça, regarde ça c'est vert!, donne-moi les jaunes, viens on va faire une tour, si tu veux, tu peux le mettre ici».

Un deuxième style qui vise à «faire naître de la conversation» donne la possibilité à l'enfant de prendre la parole, répète le discours de l'enfant en y ajoutant ou non une information supplémentaire, pose des questions ouvertes (Comment ? Pourquoi ?...).

Un troisième style vise à «fournir de l'information» (ce sont des pommes, elle est grande la tour que tu as construite, ah oui c'est un camion je crois que c'est un camion de cirque). «Les enfants accueillis par un adulte dont le style vise à faire naître la conversation ou à fournir de l'information» parlent davantage, ont un vocabulaire plus riche et un langage plus complexe que les enfants accueillis chez un adulte dont la modalité de communication vise à «diriger le comportement». (Martinaud-Thebaudin, 2004, p.40)

Autres critères : ...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ACCOMPAGNER LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE DU JEUNE ENFANT

■ ■ ■ Avant même de parler, l'enfant communique ...

Dès le début de sa vie, y compris intra-utérine, le tout-petit perçoit les sons, se familiarise avec la parole humaine, la voix, l'intonation, particulièrement celle de sa mère mais également de son entourage proche (autre parent, ...). Bien avant l'apparition des premiers mots, le nourrisson se montre très attentif aux personnes (à leur visage, leur voix, leurs gestes, mimiques et paroles). Alors qu'il est doté d'un équipement biologique, inné, le tout-petit est totalement vulnérable et dépendant d'un adulte pour survivre : un adulte qui répond à ses besoins physiologiques (nourriture, soins, sommeil, ...) mais aussi à ses besoins psychiques (être contenu, rassuré, ...). Dans un premier temps, le bébé réagit à ses sensations internes par des pleurs, des sourires, des regards, des cris, des tensions et détentes corporelles, ... L'adulte, en étant réceptif à ces différents signaux, en réagissant avec empathie, apporte le plus souvent de l'apaisement à l'enfant.

Face aux besoins psychiques du nourrisson, comme ceux d'être contenu, rassuré, l'accompagnement par un adulte lui permet de comprendre, de décoder les sensations ressenties et le monde qui l'entoure. De plus, cet accompagnement l'introduit dans un univers social.

*« Mon corps peut pleurer.
Pas avec des larmes,
mais avec mes muscles qui se tendent,
ma peau qui passe du rouge au blanc,
[...] et fait battre la chamade à mon cœur »*

(Marinopoulos, 2016, cité par Appell, 2019, p.99)

La manière dont l'adulte va se saisir de ce message (sa sensibilité) et y répondre (sa réceptivité) est alors primordiale parce qu'elle impactera progressivement la confiance de l'enfant en lui-même et en l'adulte, en sa capacité de solliciter le soin et en celle de l'adulte d'y répondre.

Cette interaction dynamique et adaptée aux besoins de l'enfant, place l'enfant et l'adulte dans un partenariat au sein duquel la communication est encouragée.



Le service-retour se produit lorsque les jeunes enfants commencent naturellement à interagir par le biais du babillage, des expressions faciales, des mots, des gestes et des cris, que les adultes réagissent en entrant en synchronisation et en leur adressant en retour le même genre de sons et de gestes, et que le processus se poursuit des uns aux autres. Un autre aspect important de la notion d'interaction du service-retour est que le processus fonctionne le mieux lorsqu'il se produit dans le cadre d'une relation suivie entre un enfant et un adulte sensible à l'individualité unique de l'enfant. Des dizaines d'années de recherche nous enseignent que des interactions mutuellement gratifiantes sont des conditions essentielles au développement de circuits cérébraux sains et de capacités toujours plus complexes. (National Scientific Council on the Developing Child, 2007, p.6)

Le développement du langage oral

Le langage joue un rôle crucial dans les échanges sociaux, le développement de la pensée et la construction du sujet. Cet apprentissage du langage est donc essentiel pour permettre à chacun de s'épanouir tout au long de sa vie dans ses différentes dimensions sociales et affectives, qu'elles soient familiale, scolaire, professionnelle, de loisirs, ... De plus, il contribue à développer l'appartenance à une ou plusieurs cultures notamment véhiculée-s par la ou les langues parlée-s dans les différents lieux fréquentés par l'enfant.

Pour que le langage oral se développe, l'enfant a besoin « d'équipements » biologique (intégrité des fonctions auditives, oro-motrices et cérébrales) et social (des adultes qui communiquent avec lui, qui mettent des mots sur le monde qui l'entoure et sur ce qu'il exprime, qui le prennent en considération comme un partenaire potentiel, dès avant sa naissance).

« La parole de l'enfant est l'aboutissement du développement de sa capacité à communiquer, construite sur sa curiosité innée vis-à-vis des êtres humains. » (Appell, 2019, p.97)

Bien qu'il ne parle pas, l'enfant est attiré par les mots qui lui sont adressés et dont il ne comprend pas encore le sens. Petit à petit, les mots qui vont accompagner les gestes de l'adulte, les sensations ressenties, ce qu'il est en train de vivre ou ressentir dans l'« ici et maintenant », vont pouvoir prendre sens. Une intention de l'adulte lui donne une contenance, surtout si toutes ces associations sont répétées de manière fréquente. Ainsi par la mise en mots, l'adulte offre à l'enfant une compréhension du monde qui l'entoure et de lui-même.

Le bébé qui ressent la faim cesse de pleurer le jour où il comprend qu'il va bientôt boire son biberon. Il le comprend, l'anticipe parce qu'il capte un ensemble de mots : le mot biberon, le bruit du chauffe-biberon, la serviette autour de son cou, le regard compatissant de l'adulte, la tonalité rassurante de sa voix. Il a acquis cette compréhension en faisant l'expérience jour après jour qu'un biberon bien concret succède et pas trop longtemps après la sonorité « biberon » et à celui qui lui est associé. (Appell, 2019, p.107)



Parallèlement, par l'attitude d'écoute, d'émerveillement de l'adulte, réceptif aux productions de l'enfant, ce dernier va être encouragé à être de plus en plus actif dans cette communication. L'impact de ses pleurs, ses cris, ses gazouillis sur l'adulte, et la réponse de celui-ci dans un délai proche, permettent à l'enfant de progressivement construire les bases d'un échange (alternance des prises de parole, écoute, ...).

Le bébé, semble beaucoup plus sensible, tout d'abord à la musique du langage et des sons (celui qu'il entend et ceux qu'il produit) qu'à la signification des signes en tant que tels. (...) Pour entrer dans l'ordre du langage (et du symbolique verbal), le bébé a besoin non pas de savoir mais d'éprouver et de ressentir profondément que le langage de l'autre (...) le touche et l'affecte, et que l'autre est affecté et touché en retour par ses émissions vocales à lui. (Golse, 2014, p.187)

Comprendre et se faire comprendre

Progressivement, l'enfant prend conscience, de par la fréquence des répétitions, qu'à chaque objet, émotion, besoin, sensation est associé un mot. Ce mot prend sens, lui amène une compréhension du monde.

Le langage verbal apparaît lorsque le bébé découvre que chaque objet, puis chaque action, chaque émotion..., du plus concret au plus abstrait est désigné par un mot et que chaque mot a un sens. Il commence alors à comprendre que le mot est le 'symbole' de l'objet, de l'action, de l'émotion, que le mot les 'désigne'. Il entre ainsi dans la fonction symbolique du langage. Il doit apprendre que chaque mot est un assemblage bien défini de syllabes, connu par tous les interlocuteurs. Il entre dans la langue. (Appell, 2019, p. 104)

Cette fonction symbolique du langage lui permet de se représenter des actions ou des objets, qui ne sont pas présents physiquement ou qui sont situés dans le temps (passé, présent, futur). Ceci soutient également le développement de l'imaginaire et le « faire semblant ».

Le développement au fil des mois des capacités langagières permet petit à petit aux jeunes enfants de :

- *Se sentir exister, reliés aux autres ;*
- *S'inscrire dans son histoire, dans la narrativité (présent, passé, futur) ;*
- *Soutenir la conscience de lui-même ;*
- *Diminuer les frustrations – avoir une influence sur le monde qui l'entoure ;*
- *Accéder à l'altérité (le langage comme tiers) ;*
- *Créer un espace de pensée ;*
- *Offrir un support aux apprentissages et à la compréhension du monde (accès à la culture et au social) ;*
- ...

(Rakoczy, propos recueillis par l'équipe de rédaction, juin 2023)



Définition de « Empathie »

Selon Decety, l'empathie est définie comme la capacité de se mettre à la place d'autrui pour comprendre ses sentiments. Cette capacité nous permet de connaître de manière implicite les intentions de nos partenaires d'interaction. Elle a deux composantes fondamentales :

- D'une part la résonance motrice, le plus souvent automatique et non intentionnelle qui semble liée à des propriétés physiologiques du système nerveux et que l'on observe chez d'autres primates ;
- D'autre part, la prise de perspective subjective de l'autre, phénomène plus contrôlé et intentionnel et qui semble propre à l'espèce humaine.

(Golse, 2008, p.259)

Pour accompagner le développement du langage oral du jeune enfant

Comme développé ci-avant, l'environnement a un grand rôle à jouer dans le développement du langage du tout-petit. Chaque lieu de vie porte dès lors une responsabilité dans ce domaine.

Parce que l'adulte se rend **disponible** et **observe** l'enfant, il développe une connaissance fine de celui-ci. Cette connaissance permet à l'adulte de développer sa **sensibilité situationnelle** afin d'apporter des réponses cohérentes et de qualité aux manifestations de l'enfant. Par sa **réceptivité** (capacité à détecter les initiatives communicationnelles de l'enfant) et sa **réactivité** (réponse rapide et en contexte), il soutient les initiatives de communication de l'enfant et encourage son implication dans la relation. La réponse de l'adulte sera plus facilement assimilée par l'enfant si elle suit directement son initiative.

En répondant de manière ajustée à toutes les initiatives de communication de l'enfant, l'adulte lui montre qu'il a identifié son initiative et qu'il lui accorde de l'intérêt.



Réagir à l'initiative de communication, ne veut pas nécessairement dire « stopper ce qu'on fait et jouer avec l'enfant » mais montrer qu'on a vu son initiative.

Marie, puéricultrice, donne le repas à Tom. Durant celui-ci, Emilie la cherche du regard et émet des petits cris. Sa puéricultrice lui répond alors : « Je vois que tu cherches mon attention, je viendrai près de toi dès que j'aurai terminé de donner le repas à Tom. »

Une crèche, Namur

Se saisir de tous les moments du quotidien pour mettre en mots ses actions, ce qu'il voit et perçoit de l'enfant, que ce soit la manifestation de ses émotions, son jeu, son activité motrice, ce qui se passe dans son environnement, permet à l'adulte de lui offrir un **bain de langage varié**. En découvrant avec lui le monde des histoires et des livres, les jeux de doigts, comptines et chansons, l'adulte propose à l'enfant de vivre des moments privilégiés propices au soutien de l'apprentissage de la langue. C'est dans la relation individuelle à l'adulte que l'enfant y sera le plus réceptif. La **quantité** de langage adressé ainsi que la fréquence impactent de manière directe son développement. Pour parler, produire des mots, il est nécessaire que l'enfant puisse les avoir au préalable entendus.



Sandrine a proposé aux enfants de lire des histoires. Lili s'installe à proximité de l'adulte, puis progressivement se rapproche pour mieux voir les images. Son regard passe du livre à la professionnelle au livre et ainsi de suite. Tout son corps participe : elle montre les dents quand celles-ci sont évoquées dans l'histoire, pointe ses oreilles, se redresse, mais reste au niveau du sol tandis que Léa est debout. Elle montre beaucoup d'intérêt, fait le geste de tourner les pages quand le moment est venu en commentant : « Toun pach ... », se redresse, puis s'assied à nouveau, jette un coup d'œil à Gaël et Léa, également assis près de la professionnelle et est littéralement prise par ce qui se passe à partir du livre. Elle examine le visage de la professionnelle quand celle-ci effectue des gestes : « Léon rencontre trois souris ». Lili montre trois doigts, en répétant avec une intonation augmentée.

Observation effectuée dans un milieu d'accueil, Namur

L'adulte est un modèle relationnel pour les enfants, sa manière de parler influence le langage des enfants. Il importe donc que l'adulte propose **un modèle de langage de qualité**, varié et riche pour l'enfant. En effet, les enfants ont besoin d'entendre une variété de mots importante pour développer un langage riche et nuancé. À côté des autres lieux de vie de l'enfant, le milieu d'accueil permet d'offrir cette richesse langagière dans le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe de la phrase utilisés par les adultes. Il s'agit pour eux de proposer de « bons modèles » à l'enfant sans pour autant attendre de lui une production parfaite, ni même qu'il répète. Le but n'est pas de corriger l'enfant mais bien de reformuler ses propos, de les compléter, de susciter le dialogue avec lui ...

Quand on replace le langage adressé à l'enfant dans le contexte des interactions, on observe qu'il constitue un support essentiel, complémentaire au registre non-verbal (postures, mimiques, gestes) pour l'organisation des échanges. En particulier les pseudo-dialogues confèrent au bébé un statut de véritable interlocuteur. En lui posant des questions, auxquelles la mère² n'attend évidemment pas de réponse, elle fait « comme si » le bébé pouvait réellement lui répondre. Les nombreuses imitations que l'adulte produit constituent non seulement une sorte de miroir pour le bébé, mais l'incitent à les reproduire au sein d'un dialogue qui inclut rapidement les vocalisations. À travers ces conversations, non seulement l'enfant en apprend les règles (alternance émission-réponse, intentionnalité, réciprocité), mais construit son identité de sujet parlant et interagissant avec autrui. (Baudier & Celeste, 2002, p.91)



2 Ndlr : par extension, tout adulte familier qui prend soin du jeune enfant.

Tous les langages sont au service du lien

Au regard de sa situation singulière, chaque jeune enfant peut être confronté à une ou plusieurs langues dans sa famille et dans ses autres lieux de vie. Au fil du temps, les recommandations relatives au développement du langage ont évolué en fonction des connaissances et de l'évolution sociétale. La valorisation des langues des adultes signifiants pour l'enfant est aujourd'hui considérée comme un facteur essentiel de développement qualitatif de son langage et de son identité propre (qui suis-je ?). La langue inscrit l'enfant dans le social. La manière dont l'adulte accompagne l'enfant inscrit le jeune enfant dans la ou les cultures de son environnement : « *l'enfant parle comme on lui parle* ». Le volume d'interactions, la prosodie, des formules dialectales, ... sont propres à chaque environnement.

Le langage fait tiers entre le désir et l'action et soutient les prémices de la socialisation en façonnant par imitation les codes liés aux interactions sociales :

- Nommer l'objet montré par l'enfant et échanger ;
- Accompagner le geste de mots (« *s'il te plait* ») ;
- Attendre la réponse de l'enfant lors d'une demande de l'adulte ;
- Soutenir les comportements positifs par rapport aux autres personnes (inviter à dire plutôt qu'à frapper) ;
- ...

Une langue... des langues en partage



Par son attitude d'ouverture à la diversité des familles accueillies, le professionnel de l'accueil reconnaît qu'il existe une multitude de langues et d'autres types de langages qui méritent tout autant son attention. En variant les supports et les propositions faites aux enfants, il leur ouvre différents champs d'expression. La communication prend alors de multiples formes permettant à l'enfant d'y répondre par différents canaux, faisant état de son identité, son besoin, son état, sa sensibilité, sa culture.

Au sein du milieu d'accueil, certains éléments sont facilitants :

- Valoriser la ou les langues familiale-s revient à donner une place à chaque famille, à marquer son inscription dans l'histoire de l'enfant (continuité d'être). Cette place de la famille peut aussi être reconnue en réalisant des ponts entre le vécu familial et le milieu d'accueil au début de l'accueil en ayant recours à des mots usuels, à des berceuses, comptines, à des chants, des livres ou des histoires. 
- Le milieu d'accueil gagne à valoriser la diversité au sein de la composition de son équipe et à profiter des ressources de chacun de ses membres, aux moments adéquats (par exemple : lecture d'un livre dans une autre langue que le français et maîtrisée par l'accueillant).

- Le plurilinguisme chez les enfants et dans la société gagne à être soutenu en développant des capacités interculturelles (adopter des comportements respectueux et faire preuve de compréhension et d'empathie pour une culture différente de la sienne à l'aide d'une communication verbale et non verbale avec l'autre) et/ou en valorisant les compétences plurilingues des professionnels du milieu d'accueil (maîtrise d'une autre langue, ...). 

▶ Une accueillante hispanophone participe à la période de familiarisation d'un enfant et sa famille qui ne parle que l'espagnol et permet une transition et une plus grande fluidité dans les échanges. L'objectif consiste à accompagner l'enfant dans cette transition en collaborant avec les parents pour apprendre la prononciation de mots usuels connus de l'enfant, et éviter ainsi une trop grande rupture dans les moments de vie.

▶ Dans les crèches de la Commission européenne, il est prévu que les accueillantes maîtrisent suffisamment deux langues de la Communauté européenne. Une fois engagées, elles ont la possibilité de suivre des cours leur permettant d'approfondir leur niveau de langue. Avec les enfants, la langue usuelle reste le français, sauf dans les premiers moments d'accueil. Avec les parents, elles peuvent s'exprimer dans n'importe quelle langue. L'objectif est que la communication soit la plus complète et précise possible. Et ce, tout en veillant à ne pas créer une relation exclusive avec cette famille.



► Dans une crèche à Liège, des professionnelles ont créé un support photo évoquant des objets quotidiens en vue de soutenir les échanges avec l'enfant et la famille qui ne s'exprimaient qu'en portugais.

- À certaines occasions, bien que la langue ne soit pas maîtrisée par les adultes du milieu d'accueil et par conséquent non utilisée avec le jeune enfant, des expressions usuelles quotidiennes gagnent à être traduites avec la famille et ainsi soutenir la création de « ponts » pour l'enfant et sa famille. Dans ce cas de figure, des outils technologiques facilitant la traduction (recours à un traducteur automatique en ligne) peuvent aider à amorcer ou soutenir un échange avec la famille.

Ressources pour aller plus loin :

Le film
« *Berceuse pour Hamza* »,
VBJK, 2003.

Golse, B. & Moro, M.-R. (2014). *Le développement psychique précoce, de la conception au langage*.
Paris : Elsevier Masson.

Baudier, A. & Celeste, B. (2002).
Le développement affectif et social du jeune enfant, faits et théories : regards actuels sur les interactions.
Paris : Nathan Université.

Office de la Naissance et de l'Enfance (Ed.) (2017).
Accompagner le développement du langage du jeune enfant en milieu d'accueil.
Bruxelles : ONE.

Marinopoulos, S. (2016).
Écoutez-moi grandir.
Paris : Les liens qui libèrent.

Thollon-Behar, M.-P. (2020).
Communiquer, penser, parler avec le petit enfant.
Malakoff: Dunod.

Bergeron-Morin, L., Peleman, B. & Hulpia, H. (2023).
Working with multilingual children and families in early childhood education and care (EXEC) : guidelines for continuous professional development of ECEC professionals.
NESET report, Luxembourg : Publications Office Of the European Union.
doi 10.2766/6551

ÉVEIL CULTUREL ET ARTISTIQUE : Une dimension importante pour l'accueil des jeunes enfants et leur famille



À la recherche de la culture et de l'humanité...

L'humanité vit partout dans le monde, à l'exception de l'Antarctique, depuis des siècles. En travaillant et vivant ensemble, un groupe humain crée une culture qui lui est propre. Les cultures du monde forment une mosaïque riche et variée. Cette diversité culturelle multiplie les choix, nourrit un éventail de compétences, de valeurs humaines et de visions du monde et tire du passé la sagesse nécessaire pour éclairer l'avenir ... (UNESCO, Diversité culturelle, para. 1)

Depuis la nuit des temps, à l'aide de leurs corps, de leurs gestes et sons, les humains ont développé des moyens de communiquer, d'échanger des idées, des sentiments, des émotions. À côté des créations avec leur voix et leur corps, les humains ont utilisé des matériaux et réalisé avec leurs mains des objets pour faciliter la vie quotidienne, pour comprendre le monde, pour se nourrir (cuisines variées et typiques d'une culture en particulier), pour se protéger (habitats, constructions, vêtements, ...) pour soutenir leur créativité (instruments de musique, craies, crayons...) mais aussi des objets décoratifs, d'art, pour des échanges, des cadeaux, pour transmettre des connaissances, pour se relier entre eux...

Ces traces des histoires humaines sont disponibles dans notre vie quotidienne, dans nos décorations, dans les productions artistiques, dans les chansons, les histoires, les livres, les musées, ... Les créations se poursuivent sous toutes les latitudes et enrichissent le patrimoine mondial. Ces manifestations culturelles concernent tous les humains des plus jeunes aux plus âgés.

Selon l'UNESCO (Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, 26 juillet – 6 août 1982), la culture, dans son sens le plus large, est considérée comme **l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social**. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.

Bains de cultures

Nous sommes tous bébés, avant même que de naître, tombés dans la grande marmite culturelle : nous sommes issus d'un bouillon de cultures, avec ses parfums singuliers, ses couleurs, ses goûts ... Tout dégoulinant de culture, nous sommes tombés au monde et ce monde, alors, entièrement s'est fardé de ces oripeaux ou de ces riches étoffes que l'histoire et la culture nous ont tricotés. (Ben Soussan, 2002)

Au fil de leur développement, les enfants deviennent chercheurs d'or³, découvreurs du monde et des autres, ainsi que producteurs de sens au travers de langages diversifiés. Les cultures, les œuvres et langages artistiques permettent à tous de construire leur sensibilité, leur liberté intérieure, leur expression personnelle et leur rapport au monde. Toutes ces occasions contribuent également à nourrir la construction du langage. Par exemple, les berceuses, jeux de doigts et comptines font partie d'un patrimoine véhiculé dans toutes les langues ...

Par leur répétition, elles permettent aux enfants de les mémoriser, d'anticiper progressivement et de participer.



Les tout-petits, la culture et l'art

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989) vise à protéger les droits spécifiques des enfants. Outre les droits liés à la protection des enfants et aux prestations à leur égard, de nombreux droits sont précisés en lien avec la possibilité de penser, de s'exprimer, de participer librement à la vie culturelle et artistique.

Les milieux d'accueil et les consultations pour enfants, lieux fréquentés par des groupes sociaux parfois socio-culturellement différents, sont perçus comme des occasions privilégiées pour mettre les enfants en contact avec les pratiques et objets culturels: les livres, la musique, la peinture, le théâtre... Ici, même si leur rôle s'avère incontournable, les adultes peuvent mettre en œuvre une approche où ils sont partenaires des enfants tout en étant attentifs et respectueux des envies, démarches et signaux indirects des petits. (Manni in ONE-Fonds Houtman, 2002, p.89)

Au sein des milieux d'accueil de l'enfance et des consultations pour enfants (ONE), il est possible d'offrir régulièrement et à tous les enfants des moments de

découverte des livres, de la musique, des arts plastiques, des marionnettes, des spectacles, ... que ce soient au travers des propositions initiées par les professionnels et professionnelles ou des rencontres avec des artistes et/ou de leurs œuvres. Des études scientifiques et des initiatives mises en œuvre sur le terrain montrent que ces pratiques culturelles et artistiques favorisent, dès le plus jeune âge et avant même l'entrée à l'école maternelle, la curiosité, le développement global et l'épanouissement de l'enfant. En pleine découverte du monde qui les entoure, pour les jeunes enfants, il n'y a pas d'exclusivité de forme, ils sont ouverts à tout et à tous, avec tous leurs sens.

Cette valorisation des différentes pratiques culturelles permet d'impliquer tous les parents, en reconvoquant leurs souvenirs d'enfant, en partageant des moments privilégiés.

Enfin, dans les témoignages, les familles comme les professionnels affirment avoir été étonnés par l'intérêt, l'émerveillement des enfants et dès lors cela les amène à porter un autre regard sur ceux-ci.

3 Voir notamment l'exposition et l'expo-livre de Desfosses, A. (2012). *Enfances, chercheurs d'or*. Villiers-le-Bel : ACTA.

Comment y contribuer ?

Les espaces

Les espaces peuvent être plus ou moins accueillants, invitants, « appétissants », ... Les murs et objets disposés parlent : que racontent-ils au travers des couleurs, des dessins, des photos, des phrases, des affiches, des livres et objets qui sont exposés dans les pièces d'accueil, de vie, de repos ? Donnent-ils envie de s'arrêter, de s'installer, de musarder ? De s'émerveiller ? Que racontent-ils des idées des personnes qui les habitent ? Des relations sociales qui sont promues ? Quels messages de bienvenue ? De reconnaissance des familles / des enfants ? Comment traduisent-ils le projet éducatif ?



Des occasions

Les premières rencontres, les réunions de parents, la cérémonie du thé ou du café, les fêtes de quartier, les fancy-fairs, les journées portes ouvertes, les réunions, l'accueil des grands-parents, ... Des rendez-vous réguliers ou des surprises. Comment ces différents moments de rencontre sont-ils pensés et accompagnés par les équipes ? La culture se nourrit des rencontres et des échanges. La convivialité d'un lieu dans un moment partagé donne le signal que chacun est le bienvenu, avec ses ressources, avec ses questions, avec son passé pour construire la collaboration.



Des langages à promouvoir, à soutenir

Outre la découverte, les enfants avec leur corps et leurs mots ont également la possibilité de s'exprimer, de participer, de vivre des expériences leur permettant de développer leurs potentiels, leur créativité... La prise en compte par les adultes de leurs « cent langages » (autrement dit, les diverses possibilités permettant à l'enfant de s'exprimer – Loris Malaguzzi) les encourage dans cette exploration de connaissances et dans leurs capacités naissantes d'expression. Il s'agit de mettre l'accent sur le processus créatif et le plaisir pris par l'enfant, et non sur le produit réalisé.



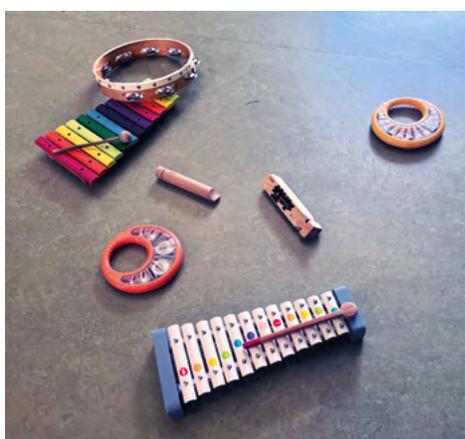
Des propositions en cadeaux et des occasions de rencontres

Théâtre, chant, danse, peinture, sculpture, ... Toutes les disciplines artistiques offrent aujourd'hui leur version jeune public. Pour commencer, le plus simple c'est de montrer, d'observer, d'être spectateur. Très vite, il est possible de donner aux enfants l'opportunité d'y plonger les mains, de participer, de tester, d'explorer et de s'amuser à travers diverses propositions. En permettant à l'enfant de représenter ce qu'il a vu ou vécu, l'adulte lui donne l'occasion de mieux comprendre et d'enrichir les mécanismes de sa pensée.

Et puis, l'enfant se découvre du talent, des capacités, un imaginaire fertile et intéressant et surtout d'autres moyens d'expression. Il comprend qu'il peut laisser une trace, dire qui il est ... Tout cela renforce sa confiance en lui.

L'éveil culturel peut se traduire au travers d'expériences multiples et notamment :

- Une bibliothèque vivante : des étagères qui mettent en évidence des livres, des livres à portée de main, un espace aménagé qui invite à s'installer, à découvrir, des livres dans toutes les langues, des kamishibai, ...
- Un tout-petit lové dans les bras de l'accueillant ou l'accueillante qui lui raconte un livre, et encore un, et encore ...
- Une musicienne avec son violon, son accordéon ou sa guitare, ...
- Une conteuse qui joue sur les doigts des enfants et leur raconte des mots de bienvenue : « Toc toc toc Mr Pouce, es-tu là ?? Et Mme Pouce qui est encore endormie ... »
- Des parents qui échangent des berceuses et des comptines avec les accueillants et accueillantes, ...
- Des livres qui voyagent de la crèche à la maison et de la maison à la crèche ...
- Des musiques, une comptine, une chanson qui accompagne un moment, un rituel, ...
- Une reproduction d'une œuvre d'art qui s'invite au milieu de la pièce ou qui se trouve affichée à hauteur d'enfant ...
- Du matériel pour faire comme si... des jeux de transparence, ...
- Des invitations à la création, à l'expression : du matériel pour peindre, coller, construire, décorer, ...
- Des instruments de musique pour faire du bruit, à écouter, pour accompagner les chansons, ...
- Des chapeaux et costumes pour se déguiser, des miroirs, des histoires à raconter, ...
- Une visite au musée, ...
- La rencontre avec des artistes (peintre, auteur, danseur, comédien, clown...), un artiste qui crée une installation, des artistes qui présentent leur pièce de théâtre spécialement construite pour le jeune public, ...
- Des invitations à la rêverie, aux jeux imaginaires, à la découverte d'autres possibles, de la musique (du jazz à la musique classique, de la pop au blues, des comptines d'antan à la création contemporaine), des objets magiques, des instruments à manipuler, des plats à goûter ou à préparer, des images du monde, ...
- ...



Des conditions à rencontrer

- La présence de personnes signifiantes pour les enfants : des professionnels disponibles, des membres de la famille.
- Une attention aux signaux et à l'intérêt des enfants.



Les enfants nous montraient les oiseaux qui venaient boire dans les flaques d'eau de la cour. Nous avons installé un nichoir à la vue des enfants et des mésanges y ont fait leur nid. Cela a donné lieu à des observations à la longue vue. Les enfants d'eux-mêmes étaient fascinés et très calmes lors de ces moments. Nous avons pris et agrandi des photos des oiseaux et cela a été l'occasion de nombreux échanges avec les enfants et les parents.

Un milieu d'accueil, Namur

- La possibilité laissée à chaque enfant de bouger à tout moment : l'écoute motrice est une caractéristique des jeunes enfants.
- De la répétition : entre le quotidien et la surprise, entre l'activité simple et la rencontre de créations, de créateurs, d'artistes. Toutes ces expériences gagnent à être reproposées car l'exploration prend du temps et des formes variées. Il s'agit pour les enfants d'expérimenter du « même » différemment ; la manière dont chacun peut les recevoir varie en fonction du moment donné.
- Un apprentissage progressif des codes : le silence, les applaudissements, ...
- Une mise à disposition d'œuvres de qualité : une variété de livres témoignant des langues du lieu d'accueil et des familles, de la richesse de la littérature jeunesse, des propositions ouvertes (permettant de multiples interprétations), illustrant la diversité des modes d'expression, des familles, ...



À réfléchir

Quels sont les messages portés par ces œuvres ?

La qualité de l'œuvre façonne. Elle laisse une empreinte au plus profond de chacun. L'enfant peut, s'il le souhaite, et au moment qu'il choisit, s'inviter dans le monde que lui ouvre l'artiste. Reçue par la vue, l'ouïe, parfois l'odorat, par le corps, par les vibrations suscitées en lui... Et par l'impact émotionnel, l'œuvre questionne le sens, permet de s'interroger, interpelle... à la « manière d'un enfant ».

- Une valorisation des œuvres des enfants au travers de la documentation des processus créatifs, au travers d'une mise en évidence lors d'une exposition, dans un reportage photos, dans le livret du projet éducatif, dans un cahier de communication, lors d'une réunion de parents, ...
- Des familles à associer : d'une part pour leur partager l'intérêt des enfants par rapport à l'éveil culturel et artistique mais aussi pour l'enrichir de leurs propositions propres.

*« Il n'est pas possible d'introduire le respect des cultures familiales sans associer les familles. »
(Vandenbroeck, propos recueillis par l'équipe de rédaction, juin 2023)*

- Enfin, pour les professionnels de l'enfance, il est souvent question de sortir de leur « zone de confort », d'oser se lancer dans un projet inédit. Cela signifie aussi pour les adultes prendre des risques, gérer l'incertitude et le stress engendré par une nouvelle proposition. Dès lors, il importe de penser l'avant, le pendant et l'après... Cela permet à chacun d'être plus disponible dans le moment présent et puis de pouvoir échanger à propos de ses observations des enfants, de son vécu propre dans une perspective d'amélioration.

REPÈRE 10

ACCOMPAGNER LES ÉMOTIONS DE L'ENFANT ET SOUTENIR SA CONSCIENCE DE LUI-MÊME

Le professionnel ou la professionnelle accompagne avec intérêt et bienveillance le vécu émotionnel de l'enfant en assurant sécurité et protection (« contenance »). Il soutient progressivement la prise de conscience par l'enfant, de son corps, de ses émotions, ... dans le respect de lui-même.

Pourquoi ?

Il convient de soutenir chez le jeune enfant l'élaboration très progressive d'une conscience de soi (« soi différent de l'autre »). Un tel mouvement « d'individuation » est fondateur de toute vie relationnelle.

Ce soutien commence d'abord par reconnaître le jeune enfant comme une personne unique, mue par une dynamique propre, avec toutes les caractéristiques qui constituent son individualité, incluant ses appartenances familiales et culturelles (en ce compris les différences).

Il s'agit aussi d'accompagner le jeune enfant dans ses émotions : leur faire place, toujours les accueillir, parfois les nommer et quelques fois les contenir. Dans les situations qui interpellent (naissance, sexualité, maladie, séparation, départ, décès, ...), l'adulte répond aux questions de la façon la plus ajustée, au plus près du réel et en veillant à rester concret. N'oublions pas que l'émotion de l'enfant peut être influencée par celle de l'adulte qui a établi un lien avec lui et qui lui porte attention. L'accompagnement de l'enfant passe aussi par l'attitude de l'adulte : calme, sûre et prévisible.



Porter intérêt, marquer bienveillance et respect, faire reflet à l'enfant, c'est l'accompagner dans la découverte de son corps et de son fonctionnement : respect de son intimité, de ses sensations corporelles et de sa sexualité naissante.

Accompagner l'enfant dans ces vécus affectifs et corporels n'est pas sans retentir sur l'adulte lui-même. Il importe qu'il ne s'engage pas dans une participation émotionnelle trop importante mais qu'il ne se réfugie pas non plus dans une position de neutralité. C'est la recherche de « la juste proximité » qui permet l'empathie.

Une telle posture envers le tout jeune enfant souligne l'importance, pour les professionnels, de bénéficier eux-mêmes d'un accompagnement qui leur permet d'exprimer et de mieux comprendre leur propre vécu émotionnel.





Définition de « Contenance »

Capacité de la mère (et par extension, des personnes qui s'occupent d'un enfant) à « contenir » l'expérience réelle du nourrisson dans un espace psychique délimité. Le cerveau de l'enfant n'ayant pas terminé son développement, l'enfant n'est pas capable de gérer seul son émotion. L'enfant découvre le sens de son vécu au travers des réactions de sa mère (des adultes). Si la mère est en insécurité, l'enfant ressent son insécurité. La mère joue le rôle de contenant des images fantasmatiques et des affects terrorisants pour le bébé.

Par exemple : Le nourrisson qui a faim est complètement submergé par ses émotions. Il a donc besoin de l'accompagnement de l'adulte pour ne pas être envahi et débordé par ses affects, pour canaliser son énergie, pour savoir qu'il ne court pas de danger en se laissant aller à ce qu'il ressent. L'adulte doit pouvoir aider l'enfant à identifier, à accepter et à comprendre ce qui se passe en lui.

Qui suis-je ? JE.

Le sentiment de soi repose sur la conscience de ses émotions propres. Je suis celui que je me sens être. Si l'enfant n'a pas le droit d'exprimer ce qu'il ressent, si personne ne l'écoute dans ses larmes, ses rages ou ses terreurs, si personne ne valide ses sentiments, ne lui confirme que ce qu'il ressent est juste et qu'il a le droit de ressentir exactement ce qu'il ressent, alors l'enfant peut aller jusqu'à effacer la conscience de ce qu'il éprouve réellement.

Soit il ne ressent plus rien à l'intérieur, soit il éprouve... une autre émotion « autorisée » en lieu et place de sa vérité. Quand l'enfant n'a pas le droit de ressentir par lui-même, il reste... celui défini par ses parents, ses professeurs... les autres. Ils lui disent qu'il est, il endosse le rôle. Il ne sent plus Être. (Filliozat, 1999, p 81)



1



Le milieu d'accueil veille à personnaliser l'accueil de l'enfant et sa prise en charge dès les premiers moments et au quotidien, avec la collaboration des parents.



2



Le professionnel porte une attention particulière à chaque enfant, à ses besoins individuels, à son rythme, à ses goûts et préférences dans le déroulement de son activité propre, et tout au long de son évolution.



Claire donne des informations à sa nouvelle collègue Sabine (une externe qui vient faire un remplacement) à propos des enfants, au fur et à mesure des arrivées le matin. Corentin, le matin, aime bien se cacher dans le coin «cabane». Par la porte, il observe qui est là. Il attend Mathieu. Dès son arrivée, Mathieu le rejoint. Justine aime bien regarder les photos avec Claire. Claire lui raconte les photos de «Aska, le chien», de Tom son grand frère, de son papa, de sa maman. Charlotte fait signe à sa maman par la fenêtre puis elle respire ses «doudous» pendant de longs moments... La plupart du temps, les enfants sont invités à déposer leur doudou dans un panier. Celui-ci est accessible aux enfants. Certains vont parfois rechercher leur doudou, lorsqu'ils sont fatigués, lorsqu'ils éprouvent le besoin de s'isoler.

Une crèche, Bruxelles



Lors du repas, les enfants ont leur préférence. Pierre veut un verre jaune et l'assiette avec Babar. Colin, lui, apprécie que les aliments soient présentés séparément. Naomi apprécie un peu de persil sur les aliments.

Une accueillante indépendante, Luxembourg



Le change du linge de Rose vient de se terminer. Elle fait mine de quitter le coin change, puis fait demi-tour et montre son nez à Suzanna en le pointant du doigt. « Tu veux déboucher ton nez, Rose ? » demande Suzanna. Rose opine de la tête. « Si tu veux, je vais te faire un soin alors ... ». Rose se penche vers le bac pour y prendre la bouteille de spray nasal, un mouchoir, puis les tend à la professionnelle en avançant son visage. Elle prend la pause pour se moucher et se laisse faire. « Attention, je vais pulvériser », annonce la professionnelle, « Tu vas sentir le produit couler dans ta gorge ... ce n'est pas très agréable, je sais, mais je te promets, je vais faire au plus vite ». Suzanna appuie sur le pulvérisateur.

Rose fait une légère mimique, recule légèrement son visage, prend le mouchoir, essuie son nez et va mettre le mouchoir dans la poubelle et sort du coin change.

Observation effectuée dans une crèche, Namur



À réfléchir

Les goûts et intérêts des enfants évoluent beaucoup. Léonie qui plus jeune, dévorait tout ce qu'on lui présentait dans son assiette, refuse aujourd'hui de manger les légumes. Comment tenir compte de la dimension évolutive des préférences, goûts et besoins de chaque enfant ?



Le professionnel accueille l'expression du vécu émotionnel de l'enfant. Il assure à chaque enfant une écoute compréhensive et une attention bienveillante.



«Bonjour Bonhomme !»

«Je ne suis pas un bonhomme, je suis Adrien».

Adrien, deux ans et deux mois n'aime pas qu'on le définit. Depuis quelques jours, il revendique son prénom. Quand, pour jouer, j'approche son assiette en lui disant : «Monsieur est servi», il répond : «Je ne suis pas monsieur, je suis Adrien». Adrien existe. Il affirme son identité, son individualité, sa vie à lui en exprimant ce qu'il veut et ne veut pas, ce qu'il ressent, ce qu'il vit. (Filliozat, 1999, p.81)



À réfléchir

Parfois dans le langage courant, nous pouvons être tentés de donner affectueusement un petit nom, un surnom à un enfant. Certains enfants reçoivent ainsi ce qu'on appelle des sobriquets en fonction de leur apparence (Petit rouquin, Ma belle, ...) ou en fonction de leurs capacités (intelligence, lenteur, ...), d'autres en fonction du regard que porte l'adulte sur eux.

Comment vivent-ils cette appellation ? Et leurs parents ? Et les autres enfants ?

N'y a-t-il pas des enfants qui sont désignés sous des termes peu/trop élogieux ?

Et nous, apprécions-nous d'être «réduits» à une caractéristique de notre identité ?

Quelle attitude adopter par rapport à une collègue qui donne des surnoms (quelle que soit leur nature) ?

4



Le professionnel repère et prend en compte les signes de malaise (pleurs, apathie, retrait, ...) en vue d'en réduire autant que possible les causes ou d'agir pour permettre à l'enfant de les vivre avec moins de difficultés.



5



Le professionnel ajuste ses actions en fonction des signaux, même subtils, qu'il identifie chez l'enfant.



Thomas (4 mois) pleure. Mila, la puéricultrice, s'approche de son lit et lui caresse le bras en lui murmurant : «Tu cherches ton sommeil, Thomas. Je reste un peu près de toi.» Thomas la regarde et l'écoute. Puis progressivement, il se détend et s'endort.

Observation dans un co-accueil, Hainaut

Des études américaines ont montré que, pour un groupe d'enfants donnés, ceux qui étaient pris régulièrement dans les bras quand ils pleuraient les premières semaines, pleuraient moins à 10-12 mois que ceux qui étaient laissés dans leur lit «pour qu'ils ne prennent pas de mauvaises habitudes». Même si ces enquêtes sont à regarder avec précaution, elles laissent penser que les enfants «pris» quand ils le réclamaient ont développé un sentiment de sécurité suffisant pour ne plus avoir besoin d'en demander autant plus tard. Les autres avaient sans doute encore besoin d'être rassurés. (de Truchis-Leneveu, 1996, p.152)



Amandine est couchée sur le dos, elle s'agite, remue bras et jambes... se frotte les yeux. Anna, la puéricultrice, la regarde, s'approche d'elle et dit : «Tu sembles fatiguée, je vais te prendre dans les bras, ... tu viens ?». L'enfant la regarde, tend les bras. «Oui, je te prends», dit Anna. Elle prend l'enfant dans les bras. «Je vais changer ton linge, je te garderai un peu dans les bras et puis tu iras dormir, ...oui, tu es fatiguée !»

Un milieu d'accueil, Liège



À réfléchir

À quels signes percevons-nous que cet enfant va bien ?

Comment ne pas être envahi en tant que professionnel par ses propres vécus lorsque nous sommes face à l'expression de certaines émotions d'un enfant (ex. : peur, colère, tristesse, joie) ?



Si le professionnel est amené à intervenir en réponse aux signaux de l'enfant, il veille à le faire d'une façon :

- ouverte (hypothèse, sentiment que, ...)
- au plus près de ce que l'enfant manifeste ;
- qui utilise un langage qui a du sens pour lui ;
- en respectant son intimité.



« Que se passe-t-il, Irène ? Depuis quelques minutes, tu sembles agitée. L'arrivée de Monsieur (étranger au milieu d'accueil) t'a peut-être inquiétée ? Tu vois, le Monsieur, il vient pendant quelques temps dans la crèche pour réparer le chauffage. C'est son métier de réparer le chauffage quand il ne fonctionne plus. Si tu veux, tu peux venir dans mes bras, on peut aussi observer ensemble si tu le souhaites ».

Observation réalisée dans un milieu d'accueil, Bruxelles



Bruno, soucieux, va vers le pêle-mêle où se trouvent différentes photos des enfants et de leur famille. Il s'y arrête, le regarde intensément, regarde vers Patricia, la puéricultrice qui s'occupe de son groupe. Celle-ci vient vers lui, s'accroupit et regarde avec lui. Il pointe du doigt la photo de son papa. Patricia dit : «Tu montres la photo de ton papa ?» Elle le regarde, il pointe à nouveau et touche la photo avec toute la main. «Il est parti en voyage, il travaille, il a pris l'avion. Et ce soir, il te téléphone. C'est ce que ta maman nous a dit ce matin, tu te souviens ?» Bruno écoute, regarde tour à tour la photo et Patricia. Heloise s'approche. Bruno sourit, regarde Heloise et dit «Papa ... parti... avion».

Une crèche, Bruxelles



À réfléchir

Il y a les mots pour le dire ... mais il y a aussi l'intonation, le regard, l'expression du visage.

Quel(s) message(s) transmettons-nous au travers de toutes ces formes d'expression ?



Dans ses interventions, le professionnel veille à être particulièrement vigilant et à éviter :

- les projections de valeurs et de sentiments personnels ;
- les interprétations arbitraires (dérives thérapeutiques, effets de prédiction, exemples, comparaisons, ...) ;
- les effets d'éventuels préjugés sociaux, culturels, sexuels, ...



Le professionnel reconnaît et accueille l'expression de la frustration de l'enfant et l'aide à la gérer quand il en est incapable. En particulier, il accompagne l'enfant dans l'expression et la gestion de ses frustrations et pulsions en ce compris celles liées au contrôle édicté par les règles et les interdits au sein de la collectivité.



Que nous le voulions ou non, les éducateurs que nous sommes envoyons sans arrêt des messages à propos de l'enfant et de sa famille. Gomez est un bébé dont les parents arrivent tout juste du Malawi. Quelle sorte de message recevra-t-il si le responsable du groupe lui dit : « Ici, nous mangeons proprement avec une cuiller, parce que manger avec les mains, c'est sale », alors que chaque soir, il verra ses parents pétrir le millet de leurs mains ? (Vandenbroeck & Van Keulen, 2002, p.2)



À réfléchir

Que peut entendre un enfant même petit lorsque nous lui disons des choses comme : « Alors tu t'ennuies ? Il est tard, c'est vrai... Ta maman ne travaille pas mais tu es quand même à la crèche ! », « Ça c'est bien un garçon ! », « Allez tu ne vas pas faire la fille ? », « Ah, c'est papa qui t'a habillé aujourd'hui », « C'est papa qui vient te chercher ce soir, on va alors noter dans le cahier car il ne se souvient jamais de ce qu'on lui dit ! », « Ah tu as le même body depuis le début de la semaine, maman n'a pas eu le temps de faire des lessives. Allez je vais te changer moi ! » ?

Depuis Françoise DOLTO, on sait que trop de frustrations peuvent traumatiser mais aussi que la frustration est nécessaire et aide à grandir. On sait qu'il y a des désirs et des besoins, et que tous deux ne sont pas à mettre sur le même plan. Les enfants n'ont pas besoin de la voiture rouge ou de la poupée blonde, ils en ont envie. En revanche, ils ont absolument besoin que leur colère, expression de leur frustration soit respectée et entendue. Il est clair qu'il est important de ne pas dire oui à tout, il est structurant de se voir opposer un refus (justifié). (Filliozat, 1999, p.81)



Le professionnel veille à ne pas disqualifier l'enfant et ses émotions, en particulier lorsqu'il est en colère.



Le professionnel, tout en étant ferme sur les limites et les interdits, réagit à l'agressivité d'une manière qui ne disqualifie pas l'émotion de l'enfant : il cherche à comprendre les sources de ces manifestations, il facilite l'expression, questionne, canalise et régule le passage à l'acte.



Edwin (17 mois) n'est pas content du menu du jour et il a jeté son morceau de poisson à terre. Anne, la puéricultrice, lui dit fermement : «Même si tu n'aimes pas le poisson, je ne suis pas d'accord que tu le jettes à terre...».

Une crèche, Liège



Axel joue avec une voiture, Diego vient prendre sa voiture et s'en va de l'autre côté de la pièce. Axel crie et manifeste son désaccord. Sa puéricultrice s'approche de lui et lui dit : «Tu as l'air fâché, je n'ai pas vu ce qui s'est passé mais je vois que tu me montres la voiture que Diego tient. Allons voir près de Diego».

Une crèche, Hainaut



Un enfant n'apprécie pas le soin du nez en cours. Il recule la tête. L'accueillante s'arrête, reconnaît les signaux de malaise de l'enfant par des mots : «Je vois que tu n'aimes pas le soin que je suis en train de faire, que tu n'es pas bien. Je vais essayer que le soin ne dure pas longtemps.»

Un service d'accueil d'enfants, Hainaut



Victoria (20 mois) voudrait aller jouer dehors mais son accueillante est en train de donner le goûter à un plus petit et celle-ci lui a dit : «Tu pourras aller dans le jardin dans quelques minutes quand Quentin aura fini son goûter et que je serai disponible». Victoria n'est pas contente et donne un coup de pied à sa nounou. Celle-ci la regarde et lui dit d'un ton ferme : «Je comprends que tu sois impatiente d'aller dehors, mais je n'accepte pas que tu me donnes un coup de pied. Ça m'a fait très mal. On ne donne pas un coup de pied à quelqu'un ! J'aide Quentin à terminer son goûter et puis nous irons dehors. En attendant, que pourrais-tu faire ? Peut-être préparer les jouets que tu emmèneras dehors ? ou ...»

Un co-accueil, Luxembourg

Autres critères : ...

Lined writing area with horizontal dotted lines.

Lined writing area with horizontal dotted lines.

L'ACQUISITION DU CONTRÔLE SPHINCTÉRIEN ET CONDUITES SOCIALES ASSOCIÉES : Un enjeu particulier du vécu corporel et affectif de l'enfant



Pourquoi ?

C'est dans l'expérience corporelle et émotionnelle que l'enfant se construit en tant qu'individu. Il élabore une image de lui-même, de son rapport avec les autres, et du monde qui l'entoure.

À cet égard, l'acquisition du contrôle sphinctérien⁴ constitue un enjeu important. Cette expérience corporelle a la particularité de se doubler d'une activité psychique intense qu'il importe de prendre attentivement en compte. Nous savons que l'acquisition du contrôle sphinctérien et des conduites sociales associées est conditionnée par des facteurs de maturation physique et d'évolution psychique. Il s'agit pour l'enfant d'une part de développer la capacité de rétention et d'évacuation volontaires et, d'autre part, d'adopter des conduites socialement attendues à ce propos (utilisation du petit pot, du wc, de la chasse ; prévenir, demander, ...).

Il importe de respecter le rythme de l'enfant, c'est-à-dire d'attendre que cette évolution se produise et donc de **suivre l'enfant plutôt que le précéder**. Il est à noter que cette acquisition n'est pas toujours linéaire : il y a des avancées mais aussi des reculs.

Dans ce domaine où la maîtrise de son propre corps repose principalement sur une adhésion intérieure, il s'agit surtout de faire confiance à l'enfant en l'accompagnant de façon bienveillante. Tout apprentissage systématique et dirigé par l'adulte qui conditionne l'enfant est inapproprié parce qu'il sous-estime le retentissement affectif particulier de cette acquisition.

Il s'agit pour l'adulte de suivre le rythme de l'enfant, d'adopter une attitude encourageante et de se décentrer de son propre désir par rapport à cette acquisition. En effet, certains enfants peuvent développer la croyance que l'affection qui leur est portée est liée à leur capacité à contrôler leurs sphincters et à répondre au désir de l'adulte.

Enfin, l'acquisition du contrôle sphinctérien étant influencée par des facteurs culturels, familiaux et sociétaux, il est essentiel d'aborder cette question avec l'ensemble des partenaires concernés (l'enfant, la famille et les professionnels) et d'échanger dans une démarche d'écoute respectueuse.

⁴ Le terme « acquisition du contrôle sphinctérien » a été choisi ici à la place de « l'apprentissage de la propreté ». Pouvoir contrôler ses sphincters n'a rien à voir avec le fait d'être propre ou sale, mais bien d'une habilité physiologique. Celui qui ne sait pas encore contrôler ses sphincters n'est pas pour autant « sale ».

1

Le professionnel ou la professionnelle veille à associer les parents dans la démarche mise en place vis-à-vis de l'enfant.



À la crèche, les enfants aiment lire des histoires. Dans les livres mis à disposition des enfants de manière permanente, il y a notamment des livres qui abordent la question de l'acquisition du contrôle sphinctérien. Plusieurs parents ont questionné l'équipe au sujet de cette acquisition. Suite à cela, elle propose d'organiser une rencontre autour de cette thématique, ouverte aux parents intéressés. C'est l'occasion de remettre l'enfant au centre en tenant compte de son initiative et de son intérêt.

Un milieu d'accueil, Bruxelles



L'accueillante de Luca a repéré son intérêt par rapport au petit pot. Il suit régulièrement un autre enfant aux toilettes et s'intéresse à ses «productions». Elle en parle à la maman. Celle-ci a également observé cette nouvelle attention.

Suite à cet échange, l'accueillante dit : «Chez moi, je vais mettre un pot accessible, cela permettra aux enfants, dont Luca, de le découvrir s'ils le souhaitent et de différentes façons». Quelques jours plus tard, la maman explique qu'elle a aussi mis un pot à disposition.

Une assistante sociale d'un service d'accueil d'enfants, Brabant wallon

2

Le professionnel privilégie la réponse aux signes d'intérêts manifestés spontanément par l'enfant plutôt que le recours à un dispositif d'incitation systématique.



Souvent, Olivia (2 ans 3 mois) se tortille en disant : «Pipi». Aujourd'hui, Marie-Louise, la puéricultrice lui répond : «Olivia, veux-tu que je t'accompagne dans les toilettes ?» Olivia se dirige vers la porte. Marie-Louise ouvre la porte. Tout de suite, Olivia enlève sa culotte, tente d'enlever son linge. «Tu veux que je t'aide ?» dit la puéricultrice. Olivia la regarde «oui». Marie-Louise défait le linge : «Il y a un petit pipi dans le linge. Je le plie ; si tu veux, tu peux le déposer dans la poubelle...». Olivia regarde la puéricultrice, tend la main, va vers la poubelle, y dépose le linge et revient vers le petit W.C. «Si tu veux, tu peux t'asseoir...». Olivia s'assied. Marie-Louise réajuste la position : «Je t'assieds confortablement, si tu fais pipi, tu ne seras pas mouillée». Elle reste discrètement auprès d'elle en préparant un autre linge. Olivia est concentrée, dit : «Pipi». «Tu as fait pipi, je te donne un morceau de papier, tu peux t'essuyer». Olivia tend la main, prend le papier, s'essuie, assise, dépose le papier dans la cuvette, se lève, très habile... se retourne, regarde dans la cuvette, dit : «Pipi», sourit, tire la chasse.

Une crèche, Liège

Comment être attentive aux signaux de l'enfant, qui nous indiquent où il en est dans ce processus de développement ? Plusieurs éléments favorisent cette écoute : une organisation de l'espace qui permet qu'adulte(s) et enfants se trouvent à portée de voix et de regard ; une organisation du temps qui permet d'accompagner chaque enfant dans les moments de soins corporels ; une organisation des groupes et du travail qui permet qu'un petit nombre d'enfants soit «dans la tête» d'un ou deux adultes, qu'enfant et adulte se connaissent bien mutuellement, que les adultes se transmettent tous les petits «détails» qui font la vie de CET enfant (Julie a regardé avec intérêt Nathalie qui faisait pipi ; Sophie a demandé le pot, s'est assise mais n'a rien fait ; Claude m'a demandé si moi aussi je fais pipi comme ça...). (ONE-Fonds Houtman, 2002, p.89)

3

Le professionnel soutient l'enfant dans un développement autonome de son contrôle des sphincters en préservant une centration sur lui, son rapport au corps et son bien-être (enfant sujet) plutôt que sur la performance (enfant objet).



4

Le professionnel prend appui sur l'observation faite par l'enfant des conduites des plus grands et permet l'imitation ainsi induite. Il accompagne l'enfant avec intérêt et l'encourage, mais sans excès.



À réfléchir

La toute première étape est la découverte puis la compréhension de ce qu'il y a dans le linge : il s'agit d'une « information » que l'adulte peut donner à l'enfant lorsqu'il change son linge et ce, depuis petit déjà. Cela fait partie de l'accompagnement par le langage.

Plus tard, les mots que l'on utilise sont essentiels pour parler de l'acquisition du contrôle sphinctérien. Parler de propreté, c'est parler d'être propre mais aussi d'être sale ? Comment éviter des commentaires qui peuvent être humiliants pour l'enfant et qui peuvent «souiller» son image corporelle, son identité ? Période délicate pour chacun, enfant, parent, professionnel qui peuvent ressentir des pressions extérieures comme par exemple l'accès à l'école maternelle alors que l'enfant porte toujours des langes, mais à quel prix ? Un lieu qui préserve l'intimité est propice à cette acquisition. L'enfant progresse à son rythme, prend contact avec le petit pot ou la cuvette du WC, observe les autres enfants.

Par ailleurs, que signifie pour l'enfant l'expression «Je vais te changer» ? Dans la pratique, la professionnelle ne va pas entamer des actions qui vont transformer l'enfant, mais plutôt changer la couche-culotte («Je vais changer ton linge»).



Depuis quelques jours, Antonin se montre intéressé par Léa qui va vers les pots dans la salle de bain. Un jour, il y fait caca pour la première fois, il regarde, il est intéressé et content. L'accueillante lui dit : « Tu as fait caca dans le pot ! Je vois que tu es content ! ».

Un service d'accueil d'enfants, Brabant wallon

5

Si le professionnel fait connaître à l'enfant ce qui est attendu de lui, il le fait :

- sans insistance aucune ;
- en évoquant plus volontiers son bien-être que de «faire plaisir» ou de répondre à la demande de l'adulte.



6

Le professionnel est attentif aux inquiétudes manifestées plus ou moins discrètement par certains enfants et qui peuvent, aux yeux des adultes, sembler irrationnelles (peur de jeter, peur de tirer la chasse, ...) : il veille à tenir compte de ses inquiétudes, agir en fonction pour apaiser l'enfant.



Si l'on considère que pour l'enfant, [acquérir le contrôle de ses sphincters], c'est prendre conscience du contrôle volontaire qu'il peut exercer sur ses muscles internes (les sphincters), on entrevoit qu'il s'agit d'un processus de développement lié à la fois à :

- *la maturation neurophysiologique : du centre cervical du contrôle des muscles de la vessie et du rectum, des nerfs, ... ;*
- *la conscience de soi, l'intérêt pour ce qui se passe à l'intérieur du corps, l'affirmation de sa volonté ;*
- *l'envie de grandir, de faire comme l'adulte que l'on aime et dont on a besoin (et parallèlement un certain renoncement au plaisir des couches, à la proximité vécue dans la situation de change).*

Dans cette perspective, l'entraînement n'est pas nécessaire : si le niveau de développement neuromusculaire et le développement du moi est atteint, l'enfant arrive par sa propre décision et à son propre rythme au contrôle sphinctérien sans aucun entraînement, sans conditionnement et sans aucune éducation sphinctérienne spéciale. (Falk et Vincze, cités dans ONE-Fonds Houtman, 2002, p.88)



Inès (34 mois) s'assied sur le réducteur de wc pour faire caca. Soudain, elle perd l'équilibre. Gabrielle, la puéricultrice, n'est pas très loin et vient l'aider. Inès a, semble-t-il, eu très peur. Gabrielle lui demande : «Comment ça va ?». Inès répond : «J'ai presque tombé dans le pot». Gabrielle : «Tu es presque tombée. Je comprends que tu aies eu peur. La taille du pot est prévue pour ne laisser partir que le caca et le pipi. Quand tu auras fini, tu pourras tirer la chasse et nous les regarderons partir ».

Une crèche, Luxembourg



Des accueillantes indépendantes ont visité «La maison des géants» qui reproduit l'intérieur d'une maison en trois fois sa taille, afin que les adultes puissent se mettre à la place des enfants. Une accueillante teste de s'asseoir sur la toilette. Lors de cette expérience, elle ressent une grande angoisse de tomber dans le trou, qui paraît énorme par rapport à sa taille. Suite à cette émotion, l'accueillante comprend encore mieux le sentiment de peur que certains enfants peuvent éprouver. Elle voit donc l'intérêt d'utiliser des réducteurs ou des petits pots.

Une accueillante, Brabant wallon



Le milieu d'accueil proscrit :

- la fixation d'une échéance (par exemple, liée à la planification d'une entrée à l'école) ;
- la « mise au pot » répétée et systématique.

Le milieu d'accueil échange avec les parents sur le sens de ces mesures.

La continence chez les mammifères est tout à fait normale et vient quand le système nerveux de la moelle épinière est terminé. Ce qui arrive très tôt chez l'animal et survient très tard chez l'humain. C'est à [vers] trente mois que ce qu'on appelle «la queue de cheval» c'est-à-dire la terminaison de la moelle épinière, est vraiment achevée et que les sensations fines des plantes de pied et du périnée ... sont perceptibles au cerveau de l'enfant et donc à sa conscience. (Dolto, 1994, p.489)

Le professionnel évite tout commentaire et attitude disqualifiant l'enfant en cours de processus d'acquisition.

Les productions corporelles de l'enfant seront accueillies avec plaisir, mais sans exclamations exagérées, et seront jetées de façon neutre, sans expression marquée de dégoût. Mais il est essentiel que les selles soient considérées comme appartenant à l'enfant, comme un élément qu'il peut produire ou garder. En ce sens, l'apprentissage de la propreté représente l'essence même de la collaboration parents-enfants, à travers le don, le contredon, la rétention et l'expulsion. (Lieberman, 1997, p.169)



Maëlle, la puéricultrice, fait entrer Emma dans l'espace change et l'invite à essayer de descendre son pantalon. La fillette répond : «Ze peu pas». La professionnelle lui donne un coup de main, elle y parvient et s'assied sur le pot tout en regardant autour d'elle et en échangeant avec Maëlle. Elle en descend au bout de quelques minutes, regarde à l'intérieur et dit : «Ya pas pipi». La professionnelle lui dit : «Je vois, tu as essayé, c'est très bien. Ce sera pour une autre fois». L'enfant jette, dans la cuvette, un papier que lui avait tendu la professionnelle pour s'essuyer, tire la chasse. Elle monte l'escalier pour rejoindre le matelas de change. Maëlle l'aide à s'installer, puis la coiffe, mouille le gant de toilette pour la laver. Emma se laisse faire, tout en discutant avec Maëlle : «Tu as fait du vélo avec tes parents et Jeanne hier ?» «Oui» ... «Et j'ai vu que tu étais venue avec un nouveau manteau à pois, il est bien beau ... ». Le change se poursuit.

Observation effectuée dans une crèche, Namur

REPÈRE 11

DIFFÉRENCIER LES PRATIQUES POUR INDIVIDUALISER ACTIVITÉS ET LIENS

Les modes d'actions des professionnels et professionnelles sont différenciés : ils assurent une individualisation des pratiques d'accueil auprès de chaque enfant tout au long du séjour dans le milieu d'accueil.

Pourquoi ?

Chaque enfant est unique et le manifeste de manière singulière.

Le professionnel, par son observation des signaux émis par l'enfant, développe une connaissance fine de celui-ci. Cette connaissance se construit progressivement au travers de ses interactions avec l'enfant, de sa manière de prendre soin de ce dernier et de la prise en compte de son vécu. Il complète cette connaissance avec les informations recueillies auprès de l'entourage de l'enfant et les réflexions en équipe. Cela permet au professionnel de différencier ses propositions en s'ajustant aux particularités de chaque enfant. Ces pratiques individualisées sont indispensables quelle que soit l'organisation du milieu d'accueil.

Un enjeu est de considérer chaque enfant en tenant compte de la collectivité et, inversement, de concilier le fonctionnement de la collectivité avec les enfants qui la composent. La différenciation des pratiques permet à chaque enfant d'être reconnu en tant que sujet au sein de la collectivité tout en garantissant la sécurité affective de tous.

Ne pas faire avec tous de la même façon est gage d'équité. Il s'agit, pour chaque enfant, de penser et d'ajuster les rythmes de vie en fonction des rythmes physiologiques et psychiques propres à chacun (faim, soif, sommeil, mouvement, sécurité affective, ...). En respectant les différences de goûts, de rythmes, d'aptitudes, de tempérament et d'intérêts, et en tenant compte du contexte et des habitudes familiales, le professionnel permet à chacun d'interagir au mieux avec les personnes et l'environnement proposé, et ainsi de s'épanouir. Cette prise en compte individuelle renforce la qualité du lien qui se tisse entre l'adulte et l'enfant. Pour ce faire, il est important de mettre en place des conditions d'accueil réfléchies afin de faire des propositions aux enfants leur permettant de déployer toutes leurs potentialités.

Assurer une continuité et différencier : deux mouvements apparemment contraires à conjuguer. En quelque sorte, «faire pareil différemment !».





Le milieu d'accueil pense et organise les espaces de vie des enfants, et ce, durant tout le séjour dans le milieu d'accueil, de façon à rencontrer les rythmes différents des enfants, leur développement global, leurs intérêts et de permettre leur implication.



Offrir aux plus jeunes l'occasion de passer le temps du repas dans les bras de la puéricultrice qu'il connaît, lui donner le temps d'établir avec elle un moment de relation privilégiée et sécurisante... ; plus tard seulement, permettre à l'enfant de partager son repas avec un pair, puis deux, puis trois, voire quatre autres enfants, mais toujours de manière individualisée et assurée de la présence sécurisante de la puéricultrice... Avant d'entamer une telle relation, la puéricultrice s'assure que les autres enfants n'ont pas besoin directement d'elle durant le temps du repas. Elle s'assure que les enfants dorment paisiblement et ne sont pas en fin de leur période de repos, que les enfants qui jouent ne manifestent pas de signe de fatigue ; qu'ils ne doivent pas être changés, etc. Les autres enfants témoignent d'un bien-être qui l'autorise à s'engager dans un moment privilégié de relation avec certains, car l'organisation garantit à chacun son tour. (Pirard, 1994, p.54)

Au cours d'une même journée, l'accueillant ou l'accueillante ajuste l'aménagement en fonction des signaux émis par l'enfant et/ou la dynamique du groupe.



Les enfants du groupe des grands entrent dans leur lieu de vie après une arrivée matinale dans le lieu de vie des bébés. Différents objets sont mis à leur disposition : deux maxi-cosis, des petites couvertures, une baignoire, des petites serviettes et des gants de toilettes d'un côté de la pièce. Le matériel est mis en scène, disposé sur des modules de psychomotricité et des dossiers de chaise, certains draps sont directement placés sur les poupées, de l'autre côté, des rails de train, des petites voitures et des wagons compatibles avec les rails.

Joséphine repère une grosse seringue et une poupée qu'elle place dans le relax, jette une couverture dessus, puis essaie de se placer dans le relax, tout en tenant la seringue d'une main et place la poupée couchée sur le module juste à côté. Elle prend la couverture que Stéphanie vient de déposer juste à côté d'elle sur une chaise, sort du relax, cherche des yeux dans le lieu de vie. On voit qu'elle repère un objet qu'elle va chercher, c'est un otoscope. La professionnelle lui dit : « Tu veux que j'apporte aussi le matériel de docteur, Joséphine ? » La fillette dit oui. « Attends, je dépose les petites voitures et j'apporte l'autre bac avec les trousse ». La professionnelle revient avec un bac rouge. Joséphine se précipite vers la table et remue les objets qui se trouvent dans le bac. Agathe arrive également portant un bébé. Stéphanie prend une trousse et la donne aux enfants. Joséphine en sort un stéthoscope, l'inspecte, le dépose par terre puis se dirige à nouveau vers la table. Agathe est à genou et tapote le dos d'une poupée. Pendant ce temps, Stéphanie installe deux poupées à côté de la baignoire, rapproche les petites serviettes, met quelques petits pots « de crème ». Joséphine revient la poupée sous le bras, elle s'apprête à lui donner un bain.

Observation effectuée dans une crèche, Namur



C'est la fin de la matinée, les enfants ont beaucoup exploré les jeux mis à disposition dans l'espace de vie. Certains enfants commencent à grimper sur les fauteuils du coin lecture, à sauter des chaises et à entamer une course poursuite. Les puéricultrices décident alors de mettre les coussins de psychomotricité de manière centrale afin de faciliter l'accès et permettre aux enfants de répondre à leur recherche de hauteur et de mouvements. Les jeux de la matinée restent également accessibles.

Observation dans une crèche, Brabant wallon

3

L'accueillant offre aux enfants l'accès simultané à des propositions différentes. Elles sont choisies en veillant à répondre à leurs intérêts individuels. Elles sont adaptées aux aptitudes déjà bien maîtrisées par chacun des enfants tout en leur permettant d'en expérimenter d'autres, s'ils en éprouvent l'intérêt.



Juliette (4 mois) manipule un tissu, couchée sur le dos dans le parc. Au même moment, Julien (30 mois), couché à même le sol, feuillette les pages d'un livre qu'il a lui-même choisi dans le panier. Enfin, Sophie (21 mois) construit une tour avec les cubes...

Une accueillante, Bruxelles



REPERE 11

4



Le milieu d'accueil définit des façons de faire qui permettent à chacun (enfant, famille, professionnels) d'anticiper la suite des événements et, le cas échéant, de prendre part à l'organisation de ce qui va suivre.



À réfléchir

Qu'est-ce qui permet à chaque enfant d'anticiper les faits et événements qui le concernent : qui va s'occuper de lui ? Comment ? Avec quels autres enfants va-t-il pouvoir interagir ? Dans quel(s) espace(s) ? À partir de quand ? Jusque quand ? etc.



La semaine prochaine, Vanessa, une nouvelle stagiaire, arrive dans le milieu d'accueil. Elle rédige un texte de présentation avec une photo et l'affiche à l'entrée du milieu d'accueil et devant la section où elle sera accueillie. Ainsi, les parents, les enfants et l'équipe sont informés de la nouvelle arrivante et peuvent utiliser le support pour en parler ensemble.

Une crèche, Brabant wallon



L'accueillant ajuste le déroulement de la journée en fonction des signes observés, même discrets, chez un enfant (fatigue, faim, douleur, ...) voire en fonction de circonstances particulières. Il adapte ses modes d'agir pour rencontrer au mieux les besoins de chacun.



L'accueillant définit et met en œuvre des rituels dans le déroulement des moments de vie (soins, repas, activités intérieures/extérieures, arrivées, ...) ou dans le passage de l'un à l'autre. Il veille à ce que ces rituels constituent des repères :

- individualisés ;
- fondés sur des signaux clairs et compréhensibles par les enfants ;
- veillant au bien-être de chacun et de tous les enfants ;
- porteurs de sens pour un groupe particulier d'enfants à un moment donné.

Aujourd'hui, Cédric manifeste moins d'appétit que d'habitude. N'apprécie-t-il pas le menu d'aujourd'hui ? Serait-il fatigué ? Peut-être est-il malade ? L'accueillant qui le connaît repère chez lui des signes de fatigue... Il lui propose d'aller se reposer...



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

Un service d'accueil d'enfants, Hainaut



Dans la section des grands, le bruit du chariot dans le couloir et l'odeur de la soupe précède l'apparition du chariot des repas. Gabin se dirige alors vers l'évier en chantant : «Frotte, frotte petites mains». Milo, Théa et Aicha vont disposer les chaises autour de la table et ensuite vont se laver les mains. Après s'être lavé les mains, chaque enfant va chercher son bavoir, son assiette et ses couverts disposés à leur hauteur.

Une crèche, Bruxelles

7



L'accueillant accompagne les enfants dans l'acquisition de leurs aptitudes en respectant leur rythme et quelles que soient leurs particularités. Il veille à se rendre disponible, ajuster sa place dans l'espace, son langage et ses actions en fonction des signaux émis par l'enfant.



REPERE 11

8



Pour répondre à un besoin spécifique ou temporaire, le professionnel établit une démarche qui implique, en collaboration étroite avec la famille, une identification des besoins et ressources nécessaires à son accueil. Il partage ensuite sa démarche à l'équipe pour maintenir une cohérence dans son accueil.



Avant la sieste, la puéricultrice donne à Oscar (23 mois) le temps de gravir à quatre pattes les marches de l'escalier aménagé pour faciliter l'accès à la table à langer. Elle l'aide à se déshabiller, il tire sur ses chaussettes et prend sa tétine. La puéricultrice prévient de ses gestes et marque des temps d'arrêt de façon à donner la possibilité à Oscar de réagir et prendre une part active dans l'interaction.

Zoé (18 mois) est actuellement prise en charge par un médecin spécialisé vu les attitudes de retrait dont elle fait preuve. Elle est à la crèche depuis l'âge de 9 mois. La plupart des enfants de son groupe sont passés dans le groupe des grands. Il avait été décidé de la laisser dans le groupe des plus jeunes. Le constat a été fait que Zoé ne progressait pas, au contraire régressait. Après en avoir convenu avec les parents et la psychologue, nous avons tenté l'expérience de lui faire rejoindre le groupe des grands. En peu de temps, la situation s'est améliorée.

Une directrice de crèche, Liège



À réfléchir

Comment prendre en compte le besoin individuel d'un enfant, sachant que sa mise en place va avoir un effet sur le groupe ?

Est-ce que si je réponds à un besoin spécifique d'un enfant, cela doit se faire pour tous les enfants ?

Est-ce que les enfants ont tous les mêmes besoins, en même temps ?

La réponse à un besoin spécifique d'un enfant peut-elle questionner le sens des pratiques et alimenter alors le projet éducatif ?



Le milieu d'accueil prend des mesures pour que les différences, ressemblances et identités multiples soient :

- rendues visibles sans tenter de gommer les différences ni de normaliser l'enfant ;
- parlées avec tous les enfants ;
- considérées comme une expression de la diversité au sein même de toute la société.



Victor doit porter un cache sur ses lunettes. Les enfants sont intrigués et lui posent la question «C'est quoi ça ?». La puéricultrice leur explique que ses yeux ont besoin d'aide pour mieux voir. Plus tard, Léon demande un pansement pour l'œil de sa poupée.

Une puéricultrice, Bruxelles



À réfléchir

Dans le matériel que les adultes mettent à disposition des enfants, quelles sont les représentations de la diversité des familles ? (poupées de toutes les ethnies, livres racontant des histoires de familles variées et des héros avec leurs atouts et leurs faiblesses, ...).



Autres critères : ...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

REPÈRE 12

SOUTENIR ADÉQUATEMENT LES INTERACTIONS ENTRE ENFANTS

La socialisation du jeune enfant consiste avant tout en une mise en relation avec l'autre dans les limites de ses aptitudes, ce qui suppose :

- la mise en place de conditions permettant des interactions constructives ;
- l'accompagnement psychique de l'enfant en situation d'interactions.

Pourquoi ?

Dans l'accueil de la petite enfance, socialiser, c'est accompagner l'enfant dans un monde de relations et de rapports sociaux. On pourrait également parler d'un processus « d'humanisation » de l'enfant, qui lui permet de vivre les codes de la société dans son environnement culturel.

Le jeune enfant est un être de communication et d'interactions. Avant de pouvoir aller vers les autres, il doit d'abord être investi par des adultes. C'est en s'appuyant sur ces premiers liens d'attachement construits avec sa ou ses premières personnes significatives (parents ou autre) que l'enfant pourra tisser une relation sécurisante avec l'accueillant ou l'accueillante qui prendra soin de lui dans le milieu d'accueil.

Les tout-petits n'ont pas toujours eu l'occasion d'être confrontés à des situations de vie collectives en dehors de leur environnement familial. Le milieu d'accueil se doit donc d'assurer les conditions nécessaires pour permettre à l'enfant de s'attacher à un adulte. Cela s'amorce lors du processus de familiarisation et continue tout au long de l'accueil. Grâce à ce lien, l'accueillant peut introduire progressivement l'enfant dans le groupe et le soutenir dans cette rencontre. Au contact de l'adulte et des autres enfants, l'enfant vit des expériences qui participent à la construction de son identité. Le milieu d'accueil réfléchit à une organisation qui soutient l'enfant dans ses interactions, tout en respectant les rythmes de chacun. ^{R2}

En effet, les jeunes enfants n'ont pas encore une conscience de l'autre en tant que telle. C'est parce que l'adulte porte l'enfant dans sa tête, émet des hypothèses sur ce qui se joue pour lui et donne du sens à ce que l'enfant vit, que l'enfant va se sentir considéré comme une personne à part entière et compétente. Ceux-ci auront alors la possibilité de faire preuve de curiosité les uns envers les autres.

Progressivement, sous le regard soutenant et contenant de l'adulte, les enfants deviennent capables de vivre des interactions constructives, des rapports de force. Au cours de cet apprentissage des relations avec leurs pairs, ils se testent, cherchent « comment ça marche », s'ajustent, et expérimentent de diverses manières. Les enfants deviennent de plus en plus compétents dans la régulation de leurs interactions grâce aux multiples expériences vécues, à la posture professionnelle de l'adulte et aux environnements ajustés.

Le jeune enfant vit le processus de socialisation en termes d'« être en relation avec » (socialisation primaire) bien plus qu'en termes d'« être conforme aux normes et aux règles » (socialisation secondaire). En définitive, le jeune enfant a surtout besoin de conditions d'accueil assurant sa sécurité psychique. Ce sont les prérequis d'une socialisation qu'on dira alors « protégée ».



L'accueillant est garant de la sécurité affective des enfants en milieu d'accueil. Par sa qualité de présence et sa disponibilité pour tous et chacun des enfants, l'adulte leur offre un environnement contenant, ce qui leur permet :

- de se sentir sécurisés ;
- d'être en confiance ;
- de se sentir accompagnés dans l'exploration de l'environnement et de la relation à l'autre.



Virginie, puéricultrice, est au tapis avec les enfants. Maxime et Pierre jouent avec des boîtes. Lucie a pris un téléphone et fait mine de téléphoner. Kalima suce son pouce et caresse un bébé de l'autre main. Nathan grimpe sur le plan incliné. Zélie se met debout et tire un canard avec une ficelle. Virginie ne dit rien. Elle est là simplement. De temps à autre, un enfant cherche son regard. Elle lui sourit, l'encourage du regard. Kalima vient se blottir dans les bras de Virginie. Puis après quelques minutes, elle va chercher un foulard pour faire dormir sa poupée.

Une crèche, Bruxelles



Il est 7 h 30. Basile prend son biberon dans les bras de Carine. Le papa de Sélim arrive. Carine leur dit : « Bonjour Sélim, bonjour Monsieur. Pouvez-vous patienter quelques minutes pour que je puisse bien accueillir Sélim et terminer le biberon de Basile ? »

Il est 7 h 35. Basile a terminé son biberon. Carine le redresse, le penche sur son épaule pour l'aider à faire un rot. Elle dit à Basile : « Nous allons accueillir Sélim ». Elle se lève et s'approche de Sélim et de son papa : « Bonjour Sélim, comment vas-tu ? »

Un co-accueil, Hainaut



Dans la section des grands, les puéricultrices se plaignent de l'agressivité des enfants entre eux, qui les amène à intervenir très souvent. Leur intervention survient le plus souvent quand les tensions des enfants deviennent plus fortes. Le problème est évoqué en formation. La suggestion est faite de s'arrêter à certains moments et de porter leur attention sur un enfant dont elles suivent l'activité aussi longtemps que possible. Elles sont invitées à prendre des notes sur ce que fait l'enfant. Cette observation est faite initialement dans le but de comprendre l'origine des conflits. De fait, il est apparu que l'organisation de l'espace n'était pas propice à la concentration des enfants.

Cependant sans encore avoir rien changé dans l'espace, au bout d'une semaine, les puéricultrices étonnées font un constat : les enfants sont beaucoup plus calmes. De retour en formation, le partage de l'expérience amène à réfléchir sur le rôle du regard attentif de l'adulte.

Une formatrice, Bruxelles

... J'ai proposé l'image du « phare » aux professionnels : « Pour les enfants, vous êtes des phares ! Les phares en mer éclairent et sécurisent une zone. Les enfants jouent dans les espaces éclairés par votre présence. » ... leurs positions et déplacements, souvent pensés de leur point de vue (surveiller l'ensemble du groupe, sortir des jouets, en ranger, aller voir tel ou tel enfant, etc.) avaient un tout autre sens pour les enfants. ... Si les adultes sont le plus souvent debout et bougent beaucoup, les enfants sont plus « agités » comme disent les professionnels, sans se rendre compte qu'ils sont en partie le déclencheur de ces mouvements. (Fontaine, in Fleury, 2017, p.24)

2



L'accueillant ajuste les situations collectives entre enfants et les moments de coexistence enfants-adultes de telle sorte que tous et chacun des enfants disposent d'une sécurité psychique suffisante.



Fien (14 mois) vit difficilement la distance imposée par l'emplacement de la chambre. Claire et Francesca, les puéricultrices de la section, ont aménagé un endroit dans l'espace de vie où Fien peut se reposer à proximité de l'une d'elles.

Une crèche, Luxembourg



3

L'accueillant valorise les initiatives et les démarches que les enfants font vers les autres enfants. Il soutient l'activité et les interactions entre eux.



Émilie est tombée. Elle pleure. L'accueillante est occupée avec un bébé et le lui explique. Odile va chercher le doudou d'Émilie et le lui apporte. L'accueillante la remercie et l'encourage pour son geste.

Un milieu d'accueil, Brabant wallon



L'accueillant soutient l'autogestion des conflits entre enfants. Il accompagne leur régulation si nécessaire en intervenant en fonction des signaux des enfants. Les situations de conflit vécues par les enfants sont sources d'apprentissages dans la construction en tant qu'êtres sociaux. Il est intéressant que l'accueillant puisse soutenir cet apprentissage en mettant des mots sur ce qui est vécu et en accompagnant les enfants dans leur recherche de solutions et d'alternatives acceptées socialement.



Christina et Leopoldine transportent des coussins et des couvertures près des livres. Elles installent petit à petit un espace rempli de coussins, couvertures, livres. Anastasia, intéressée par ce déménagement, vient tout près de l'espace et attrape un coussin, et s'en va dans un autre endroit. Christina crie ! Anastasia revient, prend un deuxième coussin et s'en va en le tenant fermement dans ses bras. Leopoldine attrape le coussin et le retire vers elle : «À moi !», dit-elle. Christina va chercher un autre coussin qu'elle donne à Anastasia, qui n'en veut pas. S'en suit une course poursuite dans l'espace de vie afin d'attraper le coussin. Les trois enfants finissent par tomber dans le coin doux et, surprises par la chute, se regardent étonnées et rigolent. La puéricultrice, qui a suivi de loin toute la séquence, rajoute des coussins dans cet espace. Les trois enfants recommencent à courir pour tomber dans les coussins.

Une crèche, Hainaut



Youssef joue avec la poupée. Maya s'approche de lui et prend la poupée. Youssef regarde Maya et ne lâche pas la poupée. Il se tourne alors vers l'accueillante et la regarde. Celle-ci dit : «Tu peux lui dire non». L'accueillante dit également à Maya : «Regarde, Youssef ne veut pas, il y a encore d'autres poupées derrière toi».

Une accueillante indépendante, Bruxelles

L'accueillant accueille les émotions de chaque enfant et l'expression de celles-ci. Il leur permet d'évacuer des tensions intérieures dans les limites du respect du matériel et des autres personnes.

Il veille ensuite :

- à accompagner l'enfant avec bienveillance en lui permettant de se réassurer ;
- à ce que chacun des enfants concernés retrouve une place qui lui convienne.



Thomas qui ne voulait pas rentrer du jardin a brutalement tiré les cheveux de l'accueillante et s'est fait gronder. Il s'agit de plus en plus et s'en prend à ses petits copains. L'accueillante lui rappelle qu'on ne frappe pas les copains, le conduit dans le coin doux et l'invite d'un ton à la fois décidé et paisible à se calmer. Thomas se jette dans les coussins, il pleure un peu, lance quelques coussins autour de lui et puis s'apaise. L'accueillante qui est restée à ses côtés, l'invite à rejoindre le groupe quand il est prêt : « Je vois que tu es fâché, tu n'avais pas envie de rentrer du jardin. Quand tu es prêt, tu peux venir nous rejoindre, je vais lire une histoire aux autres enfants ». L'accueillante se place de manière à rester en contact avec Thomas et de façon à ce qu'elle puisse commencer à lire l'histoire. Elle explique alors au groupe « Thomas n'a pas envie de rentrer du jardin, il a besoin d'un peu de temps, il va nous rejoindre après s'il en a envie, on lui laisse une place sur le coussin vert, mais je vais déjà commencer l'histoire de la petite taupe ! ».

Un co-accueil, Liège



6

L'accueillant est attentif au contenu de son discours, afin de ne pas coller une étiquette ou d'enfermer dans une quelconque image, tant les enfants que les adultes. Il veille alors à ne pas utiliser un langage, une communication, une posture allant en ce sens.

REPÈRE 12



Une chaise tombe sur le pied de Pablo (26 mois) qui se met à pleurer. Marie (27 mois) vient voir ce qui se passe et se penche. Elle observe attentivement Pablo. Tatiana, la puéricultrice, lui demande de reculer un peu pour laisser de l'espace à Pablo, demande à ce dernier où il a mal. Marie s'accroupit à distance et observe la scène de soins que prodigue la professionnelle. Pablo continue de pleurer et Tatiana le mouche. Marie se rapproche un peu, puis encore un peu pour mieux regarder le visage de Pablo, qui tourne la tête. Il ne veut pas que Marie le regarde, elle s'approche cependant pour mieux voir, mais Pablo la pousse pendant que Tatiana essuie ses larmes. Il dit que Marie ne peut pas le regarder.

Tatiana, s'adressant à Marie, lui demande alors de respecter ce que Pablo a dit et de reculer un peu. Elle continue d'observer la scène, mais à distance. Puis se rapproche à nouveau. Pablo la repousse, cette fois en lui faisant un peu mal. Marie éclate en sanglots ... Tatiana lui dit que Pablo lui a demandé à plusieurs reprises de s'éloigner et qu'il faut respecter sa demande, mais que de son côté, il ne peut pas faire mal. Marie s'arrête tout de suite de pleurer et s'éloigne.

Observation effectuée dans une crèche, Namur



À réfléchir

Claire (16 mois) a été placée dans une chaise haute, à côté de Johan (11 mois) et Dimitri (13 mois). Ils attendent leur repas depuis environ 20 minutes, les puéricultrices étant occupées à donner à manger aux plus petits. Claire commence à s'agiter, elle tend la main et arrache vigoureusement la tétine de Johan. Le petit hurle. Béatrice, la puéricultrice, se lève et tance Claire en criant : «Ce n'est pas bien, c'est toujours comme cela avec toi. Tu es une méchante fille !» Elle tourne vers le mur la chaise de Claire qui se met à hurler elle aussi ... Qu'aura appris Claire dans cette situation ? Quelle image a-t-elle d'elle-même ? Et de l'adulte ? Comment la situation aurait-elle pu être évitée ?



Depuis plusieurs semaines, Diego frappe quand un enfant s'approche de lui ou quand un enfant monte sur le module alors qu'il s'y trouve déjà. L'accueillante est vigilante à éviter toute situation qui risque d'induire que Diego frappe un autre enfant. Par la parole, elle anticipe le risque en disant : «Diego, ne frappe pas Samuel quand il monte le module» ou «Non, Diego !» ou «Samuel, ne va pas près de Diego». L'accueillante observe plus tard que Margot, une petite fille du groupe, dit, quand Diego vient près d'elle, «Non, Diego» en regardant l'accueillante. Parfois, Margot a ce discours quand elle entend Diego bien que celui-ci ne soit pas dans la même pièce. Consciente de l'impact de son langage, l'accueillante essaye d'intervenir, seulement quand cela est nécessaire, par sa posture plutôt que par son langage (par exemple, en se positionnant près de l'endroit de jeux de Diego ou près du module). Elle décide également de relever les interactions positives de Diego avec les autres enfants et le félicite à haute voix.

7



L'accueillant adopte lui-même en toute situation les attitudes et comportements sociaux attendus, tant vis-à-vis de l'enfant que des autres adultes.



8

Les professionnels et professionnelles adoptent au quotidien à l'égard des enfants des attitudes cohérentes avec les règles de vie du milieu d'accueil.

9



Les professionnels respectent le regroupement spontané des enfants qui jouent volontiers ensemble et le soutiennent en adaptant l'organisation et l'espace de vie.



À proximité des enfants, les adultes qui ont un conflit personnel ou de travail à gérer entre eux, choisissent de le faire quand ils sont en état de communiquer sereinement, sans agression verbale.



À réfléchir

Contradiction à la crèche...

Il est 8h30. Cyprien (10 mois) entre avec sa maman dans la grande pièce qui sert de lieu de vie principal aux enfants. Un petit «sas» est délimité par une barrière. Angela, la puéricultrice, vient vers l'enfant. Elle échange quelques instants avec la maman, puis soulève Cyprien pour le faire passer de l'autre côté de la barrière. Quelques instants plus tard, Apolline (11 mois) arrive. Elle n'était plus venue depuis quelques jours dans le milieu d'accueil et indique, par ses mouvements, qu'elle ne veut pas quitter sa poussette. Angela enjambe la barrière pour lui parler... Alors qu'au cours de la journée, il est rappelé régulièrement aux enfants qu'on ne peut pas grimper sur la barrière, les puéricultrices l'enjambent à plusieurs reprises.



À réfléchir

Comment aménager les conditions pour que les interactions soient possibles entre enfants ? Matériel adéquat et en suffisance ? Présence soutenante de l'adulte ? Petit groupe d'enfants ? Place de l'adulte ? Plusieurs propositions, réparties dans l'espace ? ...

Nous avons constaté (dans les crèches et les jardins d'enfants) la tendance spontanée des enfants à se grouper en petit nombre (de deux à cinq). En aménageant nos situations, nous avons respecté cette tendance. La possibilité de se retrouver, pour une certaine partie du temps, en petit nombre facilite l'investissement des enfants dans leurs jeux et leur permet de s'engager dans une dynamique d'échanges profitable à tous les membres du groupe. Elle permet aussi à l'éducateur d'observer et de comprendre ce qui se passe dans le groupe. (CRESAS 1991, p.24)

Les professionnels, en s'appuyant sur leurs observations, aménagent et/ou ajustent les conditions nécessaires (espaces, temps, aménagement du matériel) pour favoriser les liens adultes/enfants et pour soutenir les interactions constructives entre enfants.

Ils contribuent ainsi à accompagner les enfants dans la régulation de leurs relations et proposent un aménagement ajusté à la dynamique du moment.



Les puéricultrices évoquent de nombreux conflits entre enfants autour de la petite cuisine. Elles ont donc envie de supprimer le coin cuisine. Après observations et réflexions en équipe, il est proposé de déplacer la petite cuisine de manière plus centrale afin de permettre aux enfants de tourner autour et d'en faciliter l'accès. Une puéricultrice propose également de mettre une petite table en face afin que les enfants puissent investir aussi cet espace en prolongation du jeu symbolique de cuisine. Elles mettent également plus de matériel de dinette à disposition tant dans la cuisine que près de la table.

Une crèche, Bruxelles



À réfléchir

Comment penser un aménagement qui propose tant des espaces communs qu'individuels ?

Comment permettre à l'enfant à la fois de rencontrer ses pairs en toute sécurité tout en lui donnant l'occasion de se retrouver seul si le besoin s'en fait sentir ?

Comment réajuster les espaces quand un groupe vit des tensions ou des conflits ?

Quels aménagements des espaces soutiennent les interactions positives des enfants ?

Comment penser ces aménagements pour permettre la rencontre entre enfants d'âges différents ?



Le professionnel offre en permanence un choix de matériel que les enfants ont la possibilité d'utiliser seuls ou à plusieurs. Il veille à proposer du matériel en suffisance et en plusieurs exemplaires.



Même si les enfants ne paraissent pas «causer» beaucoup (dans une activité où de la pâte à modeler est mise à leur disposition), même s'ils manipulent côte à côte leur propre matériel, le fait de partager le même champ d'activité conduit à une circulation des idées dans le groupe, qui enrichit le cheminement de ceux qui intègrent dans leur jeu les idées d'autrui comme de ceux dont les idées sont reprises. (Rayna, 1993, p.38)



L'aménagement de l'espace donne un cadre, soutient les règles de vie et structure les relations entre enfants.



L'espace, troisième éducateur

Nous apprécions l'espace en raison de son pouvoir d'organiser et de promouvoir des relations agréables entre des personnes d'âges différents, de créer un environnement agréable, d'apporter des changements, de promouvoir des choix et des activités, et de son potentiel à susciter toutes sortes d'apprentissages sociaux, affectifs et cognitifs. Tout cela contribue à un sentiment de bien-être et de sécurité chez les enfants. Nous pensons également que l'espace doit être une sorte d'aquarium qui reflète les idées, les valeurs, les attitudes et les cultures des personnes qui y vivent. (Malaguzzi, cité par Gandini, 2012, p.339)

Le milieu d'accueil veille à définir pour les enfants un cadre de vie à l'égard des individus, des objets ainsi que de l'environnement. Ce cadre est réfléchi en équipe, en fonction des besoins des enfants. Il est défini par un nombre limité de règles et partagé par tous les adultes. Il peut être ajusté en fonction de l'évolution de la collectivité.



Pendant le jeu, les enfants doivent connaître et respecter certaines règles de comportement, assurant leur propre sécurité corporelle et leur santé. Par exemple, il y a des meubles, des objets d'équipement sur lesquels on ne doit pas grimper, des jouets et des livres dont l'utilisation demande certaines règles. (Tardos, citée par Caffari, 2017, p.185)



Les tables du repas servent tour à tour pour manger mais aussi pour se cacher. Lors du repas, nous mettons des sets de table en-dessous des assiettes. À d'autres moments, nous y mettons une nappe. Les enfants du groupe sont assez grands pour connaître la règle : quand la nappe est mise, on peut se cacher en-dessous de la table ou jouer avec la table (y mettre du matériel, jouer à coucou,...).

Un milieu d'accueil, Namur

Afin que les enfants puissent aisément comprendre et intégrer les règles, elles sont :

- ajustées au développement et aux besoins des enfants ;
- adressées aux enfants et formulées en fonction de leur capacité de compréhension ;
- en nombre limité au strict nécessaire ;
- cohérentes et stables.



À réfléchir

Quoi que fassent les accueillants pour expliquer les règles aux enfants, ils peuvent être confrontés à ce qui est appelé pudiquement «le comportement indésirable» des enfants. Si cette sorte de comportement se manifeste souvent, il est souhaitable avant tout d'examiner si ce n'est pas le milieu d'accueil lui-même qui est à l'origine de ces comportements. Les règles sont-elles claires ? N'attendons-nous pas trop des enfants ? L'aménagement de l'espace, le choix du matériel de jeu, le rythme de la journée sont-ils adéquats ? La cause peut aussi se situer dans l'attitude des adultes, si par exemple les enfants sont l'objet de remarques négatives permanentes.



À réfléchir

Qu'est-ce qui permet à chaque enfant que vous accueillez de comprendre ce qui est attendu de lui ? Comment aider le jeune enfant à demander quelque chose à un autre sans avoir un comportement brutal ? Que mettre en place pour permettre à l'enfant de contourner un espace où d'autres jouent ?

Chaque règle est présentée positivement pour stimuler l'enfant de façon constructive et l'aider à élaborer une représentation du comportement attendu. On réserve les formulations négatives (« ne ... pas ») aux « interdits », lesquels concernent les comportements susceptibles de mettre en péril la sécurité physique et psychique des uns et des autres.



Lorenzo (20 mois), Jérôme (21 mois) et Salima (17 mois) s'activent tous trois dans le bac à sable. Lorenzo a saisi une forme et l'utilise pour remplir un petit seau ; Salima trouve également une forme, la remplit, puis la vide en dehors du bac, bientôt imitée par Jérôme. Karin, leur puéricultrice s'approche et leur rappelle : « Le sable reste dans le bac ».

Une crèche, Luxembourg



À réfléchir

Les enfants se représentent les choses concrètement. Quand on dit à un enfant : « Tu ne peux pas ouvrir la porte », l'image visuelle évoquée est une porte ouverte. Il ne peut se représenter aisément la négation. Il est préférable de désigner le comportement, la situation attendue : la porte doit rester fermée.

Les interdits doivent être très simples à appliquer, c'est-à-dire avoir des contenus qui peuvent être rapidement intériorisés par les enfants. Pour limiter les interdits, il convient de modifier l'environnement pour éviter la nécessité de l'interdit.



À réfléchir

C'est l'environnement qui s'adapte à l'enfant et non l'inverse.

Le professionnel veille à accompagner l'interdit de propositions pour l'enfant afin de rediriger son action vers un mouvement positif et constructif. Il aura ainsi la possibilité de sortir de la situation conflictuelle.



L'enfant joue avec les interdits dans leur réalité. Il se confronte aux réactions concrètes de l'adulte. L'enfant essaie souvent de ne pas respecter ces interdits, de «ne pas faire comme» il lui est demandé. Pourquoi ? Il peut avoir des raisons très différentes pour cela.

La première de ces raisons, c'est de voir comment va réagir l'adulte si l'enfant tente de franchir une limite. ... La deuxième, c'est que certaines règles sont difficiles à respecter car elles demandent à l'enfant beaucoup d'efforts sur lui-même (donner un jouet quand on en a deux dans les mains à un enfant qui pleure pour le réclamer, ranger une pièce où l'on a bien joué parce qu'il faut la quitter). ... Renoncer à certains plaisirs, contrôler ses désirs immédiats pour un but altruiste et social est parfois douloureux pour l'enfant. Dans ce cas, il a besoin qu'on lui laisse le temps d'accepter. Donner, reprendre et donner enfin. Ranger, déranger et ranger définitivement. ...

La troisième raison possible est que l'enfant ne connaît pas encore les normes du groupe. Il peut être nouveau dans ce groupe ou encore il a grandi et a accès à des situations nouvelles (il se met debout et a accès aux objets en hauteur. Il mange très bien tout seul et commence à partager la table avec deux autres enfants).

Enfin, la quatrième raison, c'est l'inquiétude d'un enfant qui, en enfreignant les règles, cherche à attirer l'attention sur lui. Il existe donc des raisons variées pour lesquelles un enfant ne respecte pas les limites. Il ne le fait ni par méchanceté, ni pour mettre l'adulte en difficulté. Cela ressemble plutôt à un besoin qui a des contenus très différents et ne doit pas être traité de façon univoque. Seule une attitude ouverte d'écoute, de compréhension de ce que cette limite suscite en l'enfant, de ce qui lui fait la refuser, permet de l'aider à finalement accepter ces règles, à les faire siennes. (Tardos et Vasseur-Paumelle, 1991, pp. 409-415)

Le professionnel veille à ne pas répéter les interdits sans contexte et à ne pas les ritualiser.

Le jeune enfant n'est pas d'emblée en mesure d'intégrer (au sens de pouvoir les mettre en œuvre) les règles de vie. Il importe de les lui répéter patiemment, en situation.



À réfléchir

Énoncer les règles dès le matin, risque de donner à l'enfant l'idée de l'interdit. En effet, évoquer un interdit le rend vivant et enviable dans la tête de l'enfant. Quand le professionnel énonce : «On ne peut pas faire mal aux autres, on ne peut pas dessiner sur les murs, on ne peut pas déchirer les livres», dans la tête de certains enfants, voilà le programme de la journée !

Comment formuler les règles de manière positive ?
Comment énoncer les possibilités offertes à l'enfant ?

Lorsque l'enfant est capable d'intégrer les règles, le professionnel le sollicite :

- en s'adressant à lui personnellement en situation ;
- en lui présentant une règle à la fois ;
- en se référant au sens (respect de soi, des autres, du matériel, de l'environnement) et non comme une simple conformité à une règle ou à une attente de l'adulte.



Les professionnels définissent les règles incontournables du milieu d'accueil. Ils les font apparaître clairement pour les enfants et les accompagnent dans le respect de celles-ci et dans la recherche d'alternatives acceptables tant pour l'enfant que l'adulte.



Alexia (21 mois) mange à la même table que Adil (21 mois) et Estelle (23 mois). Tout à coup, Alexia se penche vers l'assiette de Adil et essaie de prendre quelques carottes. Béatrice, l'accueillante, intervient «Alexia, quand tu mets tes mains dans l'assiette de Adil, il ne peut plus manger...».

Une accueillante indépendante, Brabant wallon

Une manière d'aider l'enfant à accepter les limites est de reconnaître la légitimité de son désir.

Michaël (19 mois), debout sur la petite chaise, tente de grimper sur le rebord de la fenêtre. Svetlana, l'accueillante dit, en lui interdisant de le faire : «Michaël, je comprends que tu aies envie de grimper ; j'ai bien vu que tu voulais voir si tu en étais capable ... mais je ne peux pas te laisser grimper ici ; le rebord est trop petit et tu risquerais de tomber et te faire mal ... tu peux grimper ici sur le podium».

Les limites doivent être claires, cohérentes et dites sur un ton ferme et non agressif, sans que le désir de l'enfant soit pour autant nié.



Une prise de recul pour analyser la situation peut s'avérer utile...

- Au niveau de l'enfant :
 - ▶ Quelle est l'émotion exprimée par cet enfant ?
 - ▶ Quel est le besoin de cet enfant ?
 - ▶ Est-il en mesure de mener à bien son projet sans interruption ?
 - ▶ ...
- Au niveau du groupe d'enfants :
 - ▶ Que font les autres enfants autour de lui ?
 - ▶ ...
- Au niveau de l'aménagement de l'espace :
 - ▶ Est-il adapté/ajusté à cet enfant et au groupe d'enfants ?
 - ▶ Est-il suffisamment « lisible » ? (Structure, accessibilité, jeux/jouets en suffisance, attractivité et règles liées à l'aménagement de l'espace)
 - ▶ ...
- Au niveau des professionnels de l'accueil :
 - ▶ Un adulte « phare » est-il présent ?
 - ▶ Un partage en équipe ou avec un autre professionnel est-il envisagé ?
 - ▶ Comment éviter le jugement ?
 - ▶ ...
- Au niveau des parents :
 - ▶ Quels sont les outils de communication disponibles ?
 - ▶ Comment encourager le dialogue ?
 - ▶ ...

(Michel & al., 2022, p. 7)

REPÈRE 12

Autres critères : ...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



BIBLIOGRAPHIE

- Appell, G. (2019). *Les premières années de bébé : son bien-être et ses compétences jour après jour*. Toulouse : Erès.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 31/03/2022 modifiant l'arrêté fixant le code de qualité de l'accueil du 17/12/2003. (2022). *Moniteur belge*, 27 avril, p.45040.
- Baudier, A. & Celeste, B. (2002). *Le développement affectif et social du jeune enfant, faits et théories : regards actuels sur les interactions*. Paris : Nathan Université.
- Ben Soussan, P. (2002). *Comment les petits enfants d'aujourd'hui naissent au monde et à la culture*. In P. Ben Soussan, B. Chaton, J. Dayan, K. Feinstein, D. Jeandon, M. Mony, L. Orsini & B. Ribes (Eds.). *Petite enfance et cultures en mouvement*, 91-105. Toulouse : Erès.
- Busquet, M. (2018). Ranger et dé-ranger ! Ordre et dés-ordre ! *Les pros de la petite enfance*. Chronique du 1^{er} mars 2018. En ligne : <https://lesprosdela petiteenfance.fr/vie-professionnelle/paroles-de-pro/chroniques/les-chroniques-de-monique-busquet/ranger-et-de-ranger-ordre-et-des-ordre-par-monique-busquet>
- Caffari, R. (2012). In V. Desponds Theurillat, F. Guinchard Hayward & A. Rákóczy (Eds.). *Interroger la qualité. Penser les conditions d'accueil favorables au jeune enfant*. Lausanne : PEP.
- Caffari, R. (Ed) (2017). *Autonomie et activité du bébé, Recueil d'articles de l'Institut Pikler – 2*. Toulouse : Association Pikler Loczy, Erès.
- CEMÉA (2021). *La liberté de Mouvement : une clé pour un développement harmonieux du bébé. 17 fiches pour comprendre la liberté motrice*. Bruxelles : CEMÉA.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : INRP- ESF.
- de Truchis-Leneveu, Ch. (2009). *L'éveil de votre enfant. Le tout petit au quotidien*. Paris : Albin-Michel.
- Dolto, F. (1994). *Les chemins de l'éducation*. Paris : Gallimard.
- Filliozat, I. (1999). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Paris : J-C Lattès.
- Fontaine, A-M. (2017). Observer et accompagner le développement des premières interactions entre jeunes enfants. In J.-P. Fleury (Ed.). *Favoriser les interactions entre enfants ; expérimentations dans les structures petite enfance*. Savigny-sur-Orge : Philippe Duval.
- Gandini, L., Edwards, C. & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children : The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3rd ed.). Santa Barbara, CA : Prager Press.
- Golse, B. (2008). *Développement affectif et intellectuel de l'enfant, compléments sur l'émergence du langage du langage*. Paris : Masson.
- Golse, B. (2014). L'entrée de l'enfant dans le langage verbal via la musique du langage. In B. Golse & M.-R. Moro. (Eds). *Le développement psychique précoce, de la conception au langage*. Paris : Elsevier Masson.
- Lieberman, A. (1997). *La Vie émotionnelle du tout-petit*. Paris : Odile Jacob.
- Manni, G. (Ed.) (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité, un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE -Fonds Houtman. En ligne : https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Inclusion_et_accessibilite/referentiel-accueillir-les-tout-petits-osser-la-qualite-ONE.pdf
- Marchal, L., Collard, P. & Vilaine, C. (2013). *Un milieu d'accueil, acteur dans son environnement. Flash Accueil, n°18, 2-6*. En ligne : https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Milieux_accueil/Flash_accueil/Numero/Flash-accueil-18.pdf
- Martinaud-Thebaudin, K. (2004). *Langage et lieux d'accueil*. Toulouse : Erès.

- Mathy, G., Hospel, V., Buisseret, G. & Rosé, G. (2021). Au quotidien : objets et phénomènes transitionnels : toute une histoire ? *Flash Accueil*, n°41, 2-7. En ligne : https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Milieus_accueil/Flash_accueil/Repere-psychopedagogique/FA41-Au_quotidien-Objets_transitionnels.pdf
- Michel, A., Perriguer, I., Rosé, G. & Jourdevant, L. (2022). Quand la collectivité induit chez l'enfant un comportement perçu comme « difficile ». *Flash Accueil*, n°44, 2-7. En ligne : https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Milieus_accueil/Flash_accueil/Repere-psychopedagogique/FA44_web-Au_quotidien-Quand_la_collectivite_induit_chez_l_enfant_un_comportement_percu_comme_difficile.pdf
- OCDE (2006). *Petite enfance grands défis II*. Éditions OCDE.
- Pirard, F. (coll. avec 28 MCAE) (1994). *Pour un service de qualité, quoi faire ? , comment ? , pourquoi ?*. Liège : Université de Liège.
- Rayna, S. (1993). Comment les jeunes enfants organisent-ils leurs jeux ensemble ? *Dialogue*, 120, 35-45.
- Tardos, A. & Szántó-Feder, A. (1984). *Qu'est-ce que l'autonomie dès le premier âge ?* Paris : Association Pikler Loczy de France.
- Tardos, A. & Vasseur-Paumelle, A. (1991). Règles et limites en crèche, acquisitions des attitudes sociales. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 7(4), 409-415.
- UNESCO. (n.d.). *Diversité culturelle*. En ligne : <https://fr.unesco.org/themes/%C3%A9ducation-au-d%C3%A9veloppement-durable/diversite-culturelle>
- Vandebroek, M. & Van Keulen, A. (2002). Images et préjugés chez les enfants et les éducateurs. *Enfants d'Europe*, 2, 2-4.
- Vincze, M. (1991). *L'auxiliaire de référence en pouponnière*. Paris : Association Pikler-Loczy de France.

POUR POURSUIVRE LA RÉFLEXION

- Bonnaud, M., Bonnenerot, G., Boucher, C., Castaing, R-M., Chevalier, B., Célarié, M., Lechartier, M-A., & Villeneuve, J-R. (2015). *L'activité libre du jeune enfant : jouets, objets ou jeux à proposer de la naissance à trois ans*. Paris : Elsevier-Masson.
- Breaute, M. & Rayna, S. (1995). *Jouer et connaître chez les tout-petits, des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance*. Paris : INRP.
- Caffari-Viallon, R., Jacquet-Travaglini, P. & Baeriswyl, J. (2009). *Mais qu'est-ce qu'elles disent ? Etude du langage adressé aux enfants dans une collectivité*. Genève : Editions Des Deux Continents.
- Chavepeyer, I. & Fallon, Ch. (2013). *Musées d'art amis des tout-petits*, Manifeste. Bruxelles : Fraje.
- Emery, J. (2016). *L'attachement parent-enfant : de la théorie à la pratique*. Montréal : CHU Sainte-Justine.
- Falk, J. & Vincze, M. (2012). *L'acquisition du contrôle sphinctérien : sans punition ni récompense*. Spirale n° 62 (pp. 197-200). Toulouse : Erès.
- Fontaine, A-M. (2021). *L'observation professionnelle du jeune enfant, un travail d'équipe*. Savigny-sur-Orge : Philippe Duval.
- Genette, Ch. (2022). *Edu-care. Vers une approche globale de l'enfant qui (ré)concilie soin et apprentissage ?*. Bruxelles : ONE.
- Gutknecht, D. & Höhn, K. (2019). *Manger à la crèche - Pour une organisation attentive à l'enfant et à ses besoins*. Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Gutknecht, D. & Kramer, M. (2021). *Microtransitions à la crèche. Comment aménager les moments intermédiaires dans le quotidien*. Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Hardy, M. (1996). L'approche du livre. In M. Hardy, C. Royon, M. Bréauté (Eds.). *Pédagogie interactive et premiers apprentissages*. In S. Rayna, F. Laevers & M. Deleau (Eds.). *L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques ?*. Paris: Nathan INRP.

- Jidovsteff, B., Pirard, F. (Eds.) (2020). *Perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques liés à celui-ci. Analyse des représentations des parents et des professionnels*. Rapport final. ULG - RIEPP asbl.
- Marinopoulos, S. (2016). *Écoutez-moi grandir*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Mauvais, P. (2022). *Penser les soins aux tout-petits avec Emmi Pikler et Donald Winnicott*. Toulouse : Érès.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do*. En ligne : https://harvardcenter.wpenginpowered.com/wp-content/uploads/2015/05/Science_Early_Childhood_Development.pdf
- Office de la Naissance et de l'Enfance (2016). *Activité pour l'enfant : agir, découvrir, ressentir... seul ou à plusieurs... Tout est jeu !* Bruxelles : ONE
- Office de la Naissance et de l'Enfance (2018). *Visons la qualité sonore dans nos milieux d'accueil. 0-3 ans et plus*. Bruxelles : ONE.
- Pachès, V. (2007). Construire les interactions entre individu, groupe et société. *VST - Vie sociale et traitements*, 95, 22-25.
- Poulsgaard, K. (2001). Autodétermination et contribution des enfants : des exemples venus du Danemark. *Enfants d'Europe*, 1, 14-16.
- Pressing, C. & Vagner, P. (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Éducation interculturelle et antidiscriminatoires dans les lieux d'accueil*. Toulouse : Érès.
- Sciama, S. & Van Vlasselaer, L. (2022). La motricité libre au cœur des réflexions de l'équipe petite enfance des CEMEA. *Flash Accueil*, 46, 2-5. En ligne : https://www.one.be/fi,638leadmin/user_upload/siteone/PRO/Milieu_accueil/Flash_accueil/Repere-psychopedagogique/FA46-Quotidien-motricite-libre-CEMEA.pdf
- Stambak, M., Barriere, M., Bonica, I., Maisonnnet, R., Musatti, T., Rayna, S. & Verba, M. (1983). *Les bébés entre eux, découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris : PUF.
- Tardos, A. (1975). *Les tâches de l'adulte concernant l'activité ludique des enfants*. Paris : Association Pikler Loczy de France.



PLAN DE L'OUTIL

«REPÈRES POUR DES PRATIQUES D'ACCUEIL DE QUALITÉ I, II, III ET IV»

À LA RENCONTRE DES MILIEUX D'ACCUEIL

DES REPÈRES POUR DES PRATIQUES D'ACCUEIL DE QUALITÉ
DES NOTIONS TRANSVERSALES EN LIEN AVEC LA QUALITÉ

À LA RENCONTRE DES FAMILLES

- 1 ■ ACCUEILLIR TOUTES LES FAMILLES DANS LEUR DIVERSITÉ
- 2 ■ PRÉPARER LE PREMIER ACCUEIL : UN PROCESSUS DE FAMILIARISATION
- 3 ■ METTRE EN PLACE ET CONSOLIDER UNE RELATION DE CONFIANCE RÉCIPROQUE AVEC LES PARENTS
Le secret professionnel
- 4 ■ GÉRER LES TRANSITIONS QUOTIDIENNES
- 5 ■ ACCOMPAGNER LES VÉCUS DE LA SÉPARATION
- 6 ■ AMÉNAGER LA FIN DE L'ACCUEIL

À LA RENCONTRE DES ENFANTS

- 7 ■ AJUSTER L'ENVIRONNEMENT MATÉRIEL, LES ESPACES INTÉRIEURS ET EXTÉRIEURS
- 8 ■ ASSURER UNE CONTINUITÉ DANS L'ACCUEIL
- 9 ■ DONNER À L'ENFANT UNE PLACE ACTIVE
Accompagner le développement du langage du jeune enfant
Éveil culturel et artistique : une dimension importante pour l'accueil des jeunes enfants et leur famille
- 10 ■ ACCOMPAGNER LES ÉMOTIONS DE L'ENFANT ET SOUTENIR SA CONSCIENCE DE LUI-MÊME
L'acquisition du contrôle sphinctérien et conduites sociales associées : un enjeu particulier du vécu corporel et affectif de l'enfant
- 11 ■ DIFFÉRENCIER LES PRATIQUES POUR INDIVIDUALISER ACTIVITÉS ET LIENS
- 12 ■ SOUTENIR ADÉQUATEMENT LES INTERACTIONS ENTRE ENFANTS

SOUTIEN À L'ACTIVITE DES PROFESSIONNELS ET PROFESSIONNELLES

- 13 ■ AMÉNAGER DES CONDITIONS ASSURANT UNE QUALITÉ DE VIE PROFESSIONNELLE
- 14 ■ DÉVELOPPER UNE DYNAMIQUE DE RÉFLEXION PROFESSIONNELLE ET METTRE EN ŒUVRE LE PROJET ÉDUCATIF
L'accueil des stagiaires et des nouveaux collègues : un enjeu particulier en regard du projet éducatif
- 15 ■ S'INSCRIRE DANS UN PROCESSUS DE FORMATION CONTINUE
- 16 ■ FAVORISER LES RELATIONS AVEC LES AUTRES INSTITUTIONS, LES ASSOCIATIONS ET LES COLLECTIVITÉS LOCALES



REMERCIEMENTS

20 ans après la première édition, les brochures « Repères pour des pratiques d'accueil de qualité » font peau neuve dans une édition revue et augmentée.

Entre 2002 et 2004, la conception et la rédaction des brochures avaient été assurées par les conseillères et conseillers pédagogiques de l'ONE (Pascale CAMUS, Anne DETHIER, Laurence MARCHAL, Lucia PEREIRA, Pierre PETIT et Florence PIRARD) avec la collaboration des agents ONE issus de la coordination accueil. Ces travaux ont bénéficié des apports des comités de lecture organisés en 2004, ainsi que de différents avis scientifiques.

La version 2024 s'ancre dans la version de 2004 et a été assurée par les conseillers pédagogiques (Luc BOURGUIGNON, Chafia EL MIMOUNI, Xavier GOOSSENS, Virginie HOSPEL, Garance MATHY, Aurore MICHEL, Jehanne MIGNOT, Julie NAUWELAERTS, Gaëtane ROSE, Yaëlle VAN CROMBRUGGE et leur direction, Laurence MARCHAL), avec la collaboration de la responsable et d'un chargé de projet la Task Force Accessibilité (Pascale CAMUS, François MARECHAL).

Sur base de la version réactualisée, de nouveaux comités de lecture ont rassemblé des responsables et intervenants de différents milieux d'accueil petite enfance et des représentants de la coordination accueil et des agents conseil, afin de rencontrer les mêmes objectifs que les premiers comités de lecture.

Différents interlocuteurs scientifiques ont également été consultés :

- Fabienne GUINCHARD (directrice de « Partenaire Enfance & Pédagogie ») et son équipe - Lausanne, Suisse ;
- Pierre MOISSET (sociologue consultant spécialisé sur les politiques d'accueil de la petite enfance, de la jeunesse et de l'enfance en danger, intervenant et formateur - France) ;
- Pr. Florence PIRARD (professeure et responsable de l'Unité « Professionnalisation en Education : Recherche et Formation (PERF) » – Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education, ULiège) ;
- Sandra SCIAMA (psychopédagogue dans différentes structures européennes, formatrice, anciennement chargée de cours à l'ULB) ;
- Pr. Michel VANDENBROECK (professeur associé en pédagogie familiale à l'UGent et consultant au niveau européen).

Nous remercions les milieux d'accueil qui nous ont confié des photos ou qui ont accepté la rencontre avec nos photographes. Les différentes personnes qui apparaissent sur les photos ont marqué leur accord et une autorisation parentale a été accordée pour les photos qui impliquent des enfants.

La réalisation de cette nouvelle édition doit aussi beaucoup à la collaboration de l'équipe administrative de la Direction Psychopédagogique : particulièrement à Camille NOËL et Pauline SIMON (respectivement secrétaire et support à la Direction psychopédagogique).

L'équipe de l'infographie (Dominique VINCENT, Maïté DUFASNE) a assuré la mise en page de cette nouvelle édition.

Que tous soient ici remerciés pour leurs différentes contributions !

20 ans après la première édition, les brochures «Repères pour des pratiques d'accueil de qualité» font peau neuve dans une édition revue et augmentée. Cet ensemble de quatre documents est une référence pour tous les professionnels de l'accueil de la petite enfance. Les repères sont conçus pour offrir des balises sur lesquelles les professionnels construisent et approfondissent leur projet éducatif. Ils s'articulent au référentiel psychopédagogique « Accueillir les tout-petits, Oser la qualité » (ONE-Fonds Houtman, 2002).

Cette édition développe différentes notions transversales (accessibilité, vision de l'enfant, partenaires autour de l'enfant et système compétent). Ces brochures sont une invitation pour chaque équipe de professionnels, chaque accueillant et accueillante, à une réflexion concertée concernant les pratiques d'accueil au quotidien en vue d'assurer la cohérence des pratiques.

Rédaction par l'équipe des conseillers pédagogiques de l'ONE (2004 et 2024) et les collaborateurs de la Task Force Accessibilité

Préface par Florence Pirard et Michel Vandebroeck



E.R. : ONE • Chaussée de Charleroi 95 - 1060 Bruxelles
+32 (0)2 542 12 11 • info@one.be



Rejoignez-nous sur



D/2023/4.80/106 • DOCBR00115

