

2.2 Faire place à une approche globale de l'enfant¹⁵

Tout le monde sera d'accord pour dire que l'école maternelle est à la fois un **lieu de vie** et un **lieu d'apprentissages** pour l'enfant. Les documents de référence vont d'ailleurs en ce sens en Fédération Wallonie-Bruxelles. En réalité, il y a pourtant souvent là **deux logiques** à l'œuvre – l'une axée sur l'enfant et l'autre sur l'élève – et l'apparent consensus ne doit pas occulter qu'elles peuvent se conjuguer ou être en tension et qu'elles sont souvent inégalement prises en compte. Lorsque l'école se centre uniquement sur les apprentissages, ce n'est pas l'enfant qui est au centre, c'est l'élève et son rapport au savoir. Faire de l'école maternelle une expérience positive, source de développement, d'apprentissage et de bien-être pour tous demande d'**articuler ces logiques**.

L'apprentissage du 'métier d'élève' ne peut se faire à l'école maternelle que de façon très progressive, en faisant avant tout place à la réalité du fonctionnement global de l'enfant et en respectant son développement social, affectif, psychomoteur, cognitif et langagier, son épanouissement socioémotionnel et la construction d'une identité positive. Ceci est d'autant plus important pour les enfants issus de milieux précarisés, qui connaissent souvent un cadre de vie moins stable, avec des

parents qui doivent faire face à des conditions d'existence difficiles. Pour bon nombre d'entre eux, l'école maternelle est leur première expérience de vie en collectivité. Comme tous les enfants, il est avant tout essentiel qu'ils **s'y sentent bien et reconnus** dans tous les aspects de leur vie et de leur développement. C'est à cette condition qu'ils pourront développer leur confiance en eux et peu à peu rentrer dans les apprentissages.

40-41

2.2.1 Prendre en compte l'enfant dans sa globalité

Pour les adultes qui s'en occupent à l'école (les enseignant·e·s, mais aussi les puériculteurs·trices ou accueillant·e·s extrascolaires), il s'agit de reconnaître l'enfant dans son **fonctionnement propre** : une personne qui vit chaque situation 'en y prenant part tout entier'. **Toute sa personne est engagée dans chacun de ses moments de vie** (interactions avec un autre enfant, l'adulte ou le groupe ; moments de transition, de jeux libres, de collation, de soin ou d'activités dites d'apprentissage,...). Ainsi l'enfant se construit : conscience de soi, connaissance de soi et confiance en soi sont en élaboration constante. Il développe aussi ses **capacités adaptatives** : la maîtrise très progressive de soi, au plan psychomoteur mais aussi émotionnel, lui permet de mobiliser ses ressources pour une action de plus en plus

efficace et une compréhension de plus en plus complexe de la réalité du monde qu'il expérimente.

Privilégier une approche globale ('holistique') à l'école maternelle conduit donc à **ne pas dissocier les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs** étroitement liés dans le développement de l'enfant et dans les processus d'apprentissage, même si ces aspects risquent d'apparaître, dans la logique des enseignant·e·s, comme des dimensions différentes d'un programme à mettre en œuvre. Ceci est d'autant plus important que l'enfant est accueilli très jeune à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Concrétiser une approche globale de l'enfant demande à l'école d'**élargir considérablement sa fonction** bien au-delà des apprentissages cognitifs, et ce dans toutes

les classes de l'école maternelle. Ce point de vue ne paraîtra pas neuf à nombre de lecteurs. Il est pourtant terriblement d'actualité au vu des pressions exercées sur les professionnels pour prévenir les échecs scolaires et répondre aux problèmes d'un système éducatif inégalitaire tels que le montrent les enquêtes internationales (Pisa et autres).

Lorsque domine la conception de l'école comme lieu d'apprentissages, en particulier d'apprentissages cognitifs, un premier élargissement consiste à faire évoluer les méthodes et l'organisation de l'apprentissage afin de **prendre en compte les registres affectifs, sociaux et psychomoteurs** qui retiennent sur les processus d'apprentissages cognitifs (par exemple l'importance pour l'enfant de pouvoir bouger en classe). Il s'agit de reconnaître la spécificité de l'école maternelle en veillant à ne pas la 'primariser' (autrement dit, ne pas y développer des apprentissages qui ressemblent à ceux de l'école primaire). La préoccupation n'est pas nouvelle parmi les pédagogues et les pédagogies actives développées par certains vont en ce sens.

Une prise en compte plus ambitieuse consiste à considérer tous les domaines de développement (psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs) comme imbriqués les uns dans les autres et relevant également (sans hiérarchisation) de la **fonction éducative** de l'école : contribuer au **développement** de l'enfant, tous registres confondus, comme le préconise d'ailleurs le Décret Missions de 1997. C'était le pari fait par le courant de 'l'éducation nouvelle'¹⁶ dès le milieu du XX^e siècle. C'est le pari à nouveau formulé dans les conclusions des travaux de forums transatlantiques organisés par la Fondation Roi Baudouin¹⁷ qui critiquent une approche trop centrée sur « la réussite académique et les résultats des enfants ». Ces travaux recommandent aussi une **vision globale de l'apprentissage et de l'éducation** incluant le développement cognitif et académique, mais aussi le bon développement socioémotionnel et la construction d'une identité positive.

Enfin un pas supplémentaire est encore franchi lorsqu'on s'attache à conjuguer cette fonction éducative avec la logique du lieu de vie : toute la personne du jeune enfant étant engagée dans chaque acte (l'enfant comme

sujet), **tout moment de vie** à l'école est potentiellement **occasion de développement et d'apprentissages** et toute la journée est à repenser dans cette perspective. Mais le lieu de vie n'est pas seulement pensé en fonction des apprentissages et du développement de l'enfant, il est aussi organisé et évalué en fonction de son **bien-être** ici et maintenant (bienveillance) : respect des rythmes individuels, établissement d'un lien sûr (bienveillant et valorisant), etc.

Aux enseignant-e-s de porter attention à tous ces moments/situations, de les penser, de les organiser, de les ajuster de manière cohérente et d'y intervenir avec « une sensibilité situationnelle »¹⁸. Ceci va à l'encontre d'une tendance observée dans les classes maternelles, même dans celles qui accueillent les plus jeunes, qui consiste à faire une distinction nette entre les situations dites d'apprentissage et les autres (soins, collations, jeux libres, etc.) et à les hiérarchiser¹⁹. En témoignent ces mots d'enfants rapportés par des institutrices maternelles : « C'est quand qu'on joue?... C'est quand qu'on travaille? » Prendre en compte globalement l'enfant à l'école maternelle conduit donc à **repenser l'ensemble de l'organisation**.

L'importance accordée au développement global de l'enfant, bien tant dans son corps et ses affects que son esprit, se retrouve aussi dans les propos de parents en situation de précarité invités à s'exprimer sur leurs attentes à l'égard des services d'éducation et d'accueil du jeune enfant²⁰. Plus souvent que pour les parents de milieux favorisés, l'entrée à l'école maternelle de leur enfant représente la première rupture avec la sphère familiale. Moins familiarisés avec l'institution scolaire et ses concepts pédagogiques, ces parents ne sont pas toujours à l'aise dans leurs rapports avec l'enseignant-e. La plupart accordent une grande attention à des questions liées au bien-être physique et émotionnel de leur enfant et ont des attentes très pratiques, qui ne traduisent pas toujours explicitement leur intérêt pour l'apprentissage : les mamans (et aussi parfois les papas) veulent savoir si leur enfant a bien mangé, s'il a bien dormi, s'il a été sage,... Elles s'inquiètent de ce qui se passe dans les moments 'en dehors de la classe' comme les repas, les récréations, le passage aux toilettes. « Pendant les récréations,

j'allais voir discrètement si ça allait bien », témoigne l'une d'elles²¹. Ces préoccupations peuvent sembler éloignées des priorités professionnelles des enseignant-e-s, mais sont souvent tout à fait centrales pour certains parents. Elles peuvent être une porte d'entrée pour engager le dialogue. Il est donc essentiel que l'enseignant-e soit capable de les entendre, de rassurer chaque parent et de **lui donner des informations tant sur le bien-être global de leur enfant** à l'école que sur ses apprentissages. Si les parents sont rassurés, cela rejaillira positivement sur l'enfant.

Remettant en question les visions binaires qui dissocient ce qui relève du corps et de l'esprit, du soin et de l'apprentissage, il s'agit donc de développer une véritable **conception intégrée de l'éducation**. La prise en compte de la réalité holistique du jeune enfant (0-6 ans) amène, on l'a vu, à considérer l'école maternelle comme un lieu de vie visant tout à la fois le bien-être et le développement de l'enfant, les apprentissages s'inscrivant dans cette approche. Cela demande que l'enfant

soit considéré comme sujet à part entière et que l'adulte ('l'enseignant-e', 'l'accueillant-e') **prenne soin de lui globalement**. Cette façon qu'a l'adulte de se soucier à tout moment de l'enfant, de son bien-être tant physique que psychologique, affectif ou moral rejoint ce que l'on nomme 'care'²² dans le champ de la pédagogie anglosaxonne. Cette notion de 'care' déborde donc largement du terme réducteur de 'soin' en français, elle a le mérite essentiel de ne plus cliver corps et affect, corps et esprit et elle revalorise la dimension relationnelle, l'importance d'un lien 'sécure' qui se tisse dans un accompagnement de l'enfant. À l'évidence, l'approche globale de l'enfant exige de l'école maternelle (et des lieux d'accueil de la petite enfance) qu'elle associe étroitement 'care', développement de l'enfant et apprentissages. Cette conception intégrée de la mission éducative d'une école maternelle ouverte à la diversité des enfants et des familles relève de ce qu'on appellera alors l' 'educare'.

2.2.2 Respecter l'appartenance de l'enfant à sa famille et à son environnement culturel et social propre

42-43

Respecter l'appartenance de l'enfant à sa famille et à son environnement social propre se joue dès les premiers contacts avec l'école, au moment où l'enfant et ses parents (en situation de précarité) découvrent l'institution scolaire. C'est à ce moment-là qu'il s'agit de mettre en place des pratiques et des activités qui associent les familles défavorisées et favorisent la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement, de manière à éviter pour l'enfant une rupture entre le monde de l'école et l'univers familial. Ce souci d'assurer une **transition fluide entre différents lieux et moments de vie** est essentiel pour les plus petits mais restera présent au quotidien, tout au long du parcours en maternelle. Nous reviendrons plus bas dans ce chapitre, au point 2.2.5, sur l'importance de ces pratiques de transition et de familiarisation.

La prise en compte de l'environnement propre à l'enfant requiert la **capacité de décentration** de l'enseignant-e : la prise de conscience qu'il peut y avoir d'autres expériences et visions du monde, tout aussi

respectables, à côté de la sienne. Tout au long de leur formation, les futur-e-s enseignant-e-s auront l'occasion d'analyser collectivement diverses situations vécues lors des stages pour apprendre à se regarder fonctionner et **comprendre les cadres de référence implicites** qui leur servent à interpréter les comportements d'autrui, et notamment ceux des enfants issus de milieux socioculturels précarisés. Ainsi formé-e, l'enseignant-e pourra plus aisément prendre conscience des préjugés, des stéréotypes et des jugements de valeur à leur égard et les déconstruire.

Un-e enseignant-e capable de se décentrer peut faire preuve d'une plus grande **sensibilité aux conditions de vie difficiles** des familles en situation de précarité. Il-elle réfléchira par exemple aux objets qu'il-elle demande aux enfants d'apporter en classe afin de ne pas mettre en difficulté certains d'entre eux. Il-elle sera aussi attentif-ve à éviter certaines critiques non fondées et stigmatisantes voire blessantes à l'égard des enfants, par exemple à propos de collations 'non saines' ou de retards.

Fort.e de cette capacité de décentration, l'enseignant.e pourra aussi remettre en question ses conceptions des apprentissages et reconnaître que ceux-ci ne se font pas uniquement dans le cadre scolaire. L'enfant acquiert aussi des savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde en dehors de l'école. Les enseignant.e-s seront formé.e-s pour **reconnaître ces acquis**, forcément variables d'un enfant à l'autre, pour les prendre en compte sans faire de leur traitement un facteur d'inégalité. Comme le propose Gilles Brougère²³, « une prise en compte généralisée des apprentissages (...) autres (que ceux) faits à l'école » demande de reconnaître au préalable qu'actuellement

certains sont valorisés et d'autres pas. Cette reconnaissance est d'autant plus essentielle qu'elle renvoie plus largement à une prise en compte de l'enfant dans ses univers d'appartenance. Reconnaître ce qu'il sait faire, ce qu'il sait par ailleurs, c'est le reconnaître dans ce qu'il est et favoriser son estime de lui, conditions indispensables à ses apprentissages et à la construction d'une identité positive. Il s'agit de toujours considérer et respecter **l'inscription de l'enfant dans sa famille** ainsi que dans un environnement culturel et social propre. Ceci souligne l'importance de la communication et du dialogue avec les familles, sur laquelle nous reviendrons au chapitre 2.5.

2.2.3 Prendre appui sur les potentialités de l'enfant

Plaider pour une « approche positive de l'enfant axée sur la promotion de ses potentialités »²⁴ consiste à reconnaître et à prendre en compte ses ressources et l'état de développement de ses compétences en identifiant les conditions qui permettent un bien-être et un bon développement pour chacun, en accord avec le **postulat 'd'éducabilité'**²⁵ déjà évoqué au chapitre précédent.

Comme le souligne Piet Van Avermaet²⁶, le discours des professionnels sur la pauvreté est trop souvent centré sur des difficultés d'apprentissage, de compréhension de la langue ou sur des problèmes d'intégration, etc., au lieu de mettre l'accent sur les forces de ces enfants qui grandissent dans des situations de précarité, voire de pauvreté. Van Avermaet préconise un élargissement des manières de voir les enfants dans la pauvreté pour parvenir, dans une perspective positive, à identifier les opportunités de développement maximal. Ceci passe d'abord par une **(re-)connaissance des signes de pauvreté**. Cette approche requiert aussi de l'enseignant.e une réflexion critique et une **prise de conscience de l'influence de ses propres expériences**, valeurs et normes sur sa manière de travailler avec les enfants : il s'agit notamment d'éviter le risque d'interpréter erronément leurs comportements parce qu'on projette ses propres références. Cette perspective fait une large place aux

interactions à établir avec les enfants et leurs familles. C'est avec eux que les professionnels parviendront à développer une éducation fondée sur **l'émancipation** de tous les acteurs, permettant à chacun de gérer de manière constructive les différences dans la société. Cette éducation se fonde moins sur l'expertise de l'enseignant.e seul.e que sur sa capacité à **rechercher avec l'autre** (enfants, parents, collègues, autres professionnels, membres de la communauté locale, etc.) les **conditions d'accueil et d'éducation** les plus ajustées à chacun tout en tenant compte du groupe²⁷.

Dans leur travail avec les enfants, les professionnels éviteront de se cantonner aux difficultés et caractéristiques inhérentes aux personnes (enfants, familles, autres professionnels, etc.). Ils chercheront plutôt à entrer dans une **démarche de « diagnostic positif »** fondée sur « l'observation des compétences et des apprentissages déjà acquis » et sur cette base à « **différencier** les actions pédagogiques selon les besoins des élèves »²⁸. Comme l'ont montré les travaux précurseurs du Cresas et le courant de la pédagogie interactive²⁹ et de l'IEDPE (Institut Européen de Développement des Potentialités de tous les Enfants)³⁰, la démarche peut aussi se concevoir en plusieurs étapes : **observer** la situation jugée problématique, **documenter** les pratiques qui y sont mises en œuvre (avec des supports écrits, photos, vidéos) et en **analyser** finement les effets. Il s'agira alors de recher-

cher avec les différentes parties concernées les moyens de transformer les conditions éducatives mises en place de façon à soutenir l'expression des potentialités de tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques. Une telle démarche exige la mise en place d'une **relation de confiance réciproque** entre l'ensemble des partenaires, ce qui ne va pas toujours de soi : des travaux montrent une propension chez les professionnels de l'enfance à attendre la confiance des parents à leur égard sans considérer la réciproque³¹.

Prendre appui sur les compétences et apprentissages déjà acquis permet de **mettre l'accent sur les réussites**. Comme le

démontrent les nombreuses recherches dans le domaine de la motivation scolaire, notamment celles menées par Roland Viau³², l'école maternelle aurait tout à gagner à faire vivre à chaque enfant de nombreux succès afin de lui permettre de **développer une bonne estime de lui-même**, nécessaire aussi bien aux apprentissages que, plus généralement, à son bon développement. Un enfant qui prend confiance en ses propres capacités accordera plus volontiers une valeur positive à l'activité qu'il mène et développera un sentiment plus élevé de contrôle sur son déroulement, conditions essentielles à son engagement dans les apprentissages.

2.2.4 Développer le vivre ensemble et des interactions de qualité entre enfants

La classe peut être vue comme un **micro-univers** qui reflète la diversité de la société tout entière. L'un des rôles de l'enseignant-e (préscolaire) est d'y instaurer un climat dans lequel les enfants apprennent à vivre ensemble et à se respecter dans leurs différences, tout en prenant en compte la nécessaire progressivité, en particulier dans ce domaine, des enfants d'âge préscolaire qui ont des besoins spécifiques et pour lesquels la vie de groupe ne va pas de soi. Ces compétences à vivre ensemble développées durant tout le parcours scolaire sont essentielles dans une société marquée par la pluralité des modes de vie et la diversité culturelle. Elles contribuent au développement d'interactions positives entre enfants nécessaires à leur bien-être.

Comme le souligne Piet Van Avermaet³³, cela ne se fait pas en adoptant une attitude moralisatrice qui imposerait d'autorité l'acceptation de la différence et en ferait une exigence à respecter. L'enseignant-e veille au contraire à **exercer une fonction d'exemple** et à démontrer lui-même, par son comportement, qu'il-elle perçoit la diversité comme quelque chose de normal et qu'il-elle est **bienveillant-e à l'égard de tous les enfants**, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés : par exemple en valorisant la diversité linguistique et culturelle présente dans sa classe, en étant attentif-ve aux relations et aux conflits entre les enfants ou

en n'hésitant pas à entourer un enfant dont les autres disent qu'il 'pue'. « Si les enfants voient que tu le cajoles parfois ou que tu le félicites parce qu'il a réussi quelque chose de bien, ils vont le voir avec d'autres yeux et l'odeur désagréable va devenir quelque chose d'accessoire³⁴. »

Cet apprentissage du vivre ensemble est une préoccupation transversale. Mais il peut être favorisé par l'organisation d'activités collaboratives, dans lesquelles les enfants sont amenés à s'entraider, et d'initiatives qui favorisent un climat serein d'écoute et de respect envers autrui. Ainsi, **l'organisation d'espaces de parole** – comme un conseil de classe – donne l'opportunité aux enfants de revenir sur des soucis vécus au quotidien dans un cadre institué plutôt que dans l'urgence, d'apprendre à s'excuser et à remercier (ce qui implique de reconnaître que l'autre est important) et de suggérer des idées qui inspireront souvent de futurs apprentissages. Au-delà d'un dispositif spécifique, il importe que l'enseignant-e joue son rôle dans la **gestion des conflits** entre enfants : soutien à l'expression des émotions, à la prise de conscience que l'autre peut avoir une idée différente de la sienne, accompagnement éventuel dans la confrontation des points de vue différents et la recherche d'un accord partagé. D'une manière ajustée aux niveaux des enfants, l'enseignant-e permettra aussi

aux enfants de comprendre que, pour vivre ensemble, il est nécessaire que chacun participe à la gestion, à l'organisation et au respect des règles (par exemple en proposant un 'tableau des services' où sont définies les tâches à prendre en charge par chacun pour assurer le bon fonctionnement de la classe pendant une période déterminée).

La formation initiale des enseignant·e·s préscolaires veillera dès lors à développer les compétences nécessaires pour **écouter**

les émotions des enfants, les soutenir dans leur expression et les accompagner dans leur rencontre de l'autre et du collectif.

Comme le soulignent M. Maricq et A. Van Bogaert ³⁵, « mettre l'accent sur l'acceptation des différences, l'accueil bienveillant et l'intégration de l'enfant au sein de la classe renforce l'estime de soi et la confiance en soi, celles-ci étant indispensables pour se mettre en projet d'apprendre, progresser seul et avec les autres ».

2.2.5 Prendre en compte les besoins spécifiques des jeunes enfants

Dès la classe d'accueil et jusqu'à la fin du parcours en école maternelle, les défis à relever par les enseignant·e·s sont multiples, comme s'y emploient aussi depuis plusieurs années les lieux d'accueil de l'enfance engagés de longue date dans ce type de pratique : favoriser l'établissement d'une **relation de confiance réciproque** avec les parents et d'un **lien sûr** entre l'enfant et les adultes qui le prendront en charge de façon toujours bienveillante ; assurer à tout âge et au quotidien la continuité nécessaire à la sécurité psychique (stabilité des personnes, aménagement des temps de transition, aider à l'anticipation de l'organisation quotidienne, établir des liens avec le vécu hors école,...) ; offrir une **approche individualisée** dans le respect des particularités, des rythmes quotidiens et des intérêts de chaque enfant ; soutenir les **interactions entre enfants** ; ajuster les attentes sociales aux compétences des enfants, en prenant en compte la nécessaire progressivité, en particulier dans ce domaine, des enfants d'âge préscolaire ; favoriser la **participation active** de l'enfant à son propre univers de vie (motricité, activités individuelles ou en groupe, interactions avec l'adulte et les autres enfants, apprentissages,...) ³⁶. Ceci n'est qu'une évocation extrêmement rapide des **besoins spécifiques des jeunes enfants**. Ces besoins seront pris en compte avec une attention toute particulière pour les plus petits qui arrivent en classe d'accueil ou en première année. Pour autant, ils ne seront pas mis de côté lorsque l'enfant atteint l'âge de quatre ou cinq ans. Ce qui précède reste vrai pour l'ensemble de l'école maternelle.

Des travaux montrent que les obstacles à une 'qualité effective' de l'accueil dès l'entrée en maternelle sont nombreux ³⁷. Les conditions d'accueil à l'école maternelle ne sont pas toujours en adéquation avec les besoins fondamentaux des enfants : problèmes d'aménagement de l'espace, taux d'encadrement insuffisant, discontinuité dans la gestion temporelle des activités, divisions des rôles induites par une vision hiérarchisée des activités (apprentissage réservés aux enseignant·e·s / soins aux puériculteurs·trices dans les classes d'accueil, etc.). Un autre obstacle pourrait aussi être lié aux **attentes implicites** que certain·e·s enseignant·e·s ou institutions peuvent avoir à l'égard des enfants qui entrent à l'école ³⁸, comme la conviction que certaines compétences peuvent être acquises avant l'entrée à l'école (contrôle des sphincters, capacité à se séparer de ses parents, à intégrer les règles de vie de groupe, etc.). Face à une gestion collective difficile à assumer dans les conditions actuelles d'exercice, cette conviction peut devenir une réelle attente. Or, celle-ci suppose un non-respect des rythmes individuels des enfants et fait pression sur les familles et les professionnels des milieux d'accueil alors qu'aucun prérequis n'est officiellement établi. Ces attentes risquent de **discriminer les enfants** selon leur origine sociale dans la mesure où ils fréquentent inégalement les lieux d'accueil ³⁹. Il importe de dépasser ces obstacles et de prendre en compte l'ensemble des besoins spécifiques des enfants à la maternelle dès les premiers contacts d'un enfant et de sa famille avec l'institution.

La littérature récente montre l'importance des **pratiques de 'familiarisation'** (ou pratiques transitionnelles) mises en place pour accueillir un nouvel enfant et sa famille à l'école maternelle⁴⁰. Ce moment de rentrée à l'école représente pour la plupart des familles (particulièrement pour les familles défavorisées) leur première séparation et pour les enfants leur première expérience de vie en groupe au sein d'une institution. Afin d'assurer une continuité de vie et une prise en charge globale de l'enfant, il importe d'**aménager une transition** en veillant à impliquer toutes les parties concernées. Cette première transition peut s'avérer être une période propice à la mise en place d'activités non pas 'pour' mais 'avec' les familles et les enfants afin de dépasser une vision déficitaire des familles qui vivent dans la précarité en créant les conditions favorables à la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnels)⁴¹. Ne pas gérer la première transition de cette façon, c'est s'exposer aux risques de normalisation des familles dénoncés par Conus et al.⁴², quand les enseignant·e·s attendent que

les familles, en particulier celles en situation de grande précarité, s'adaptent aux exigences scolaires. Il importe également d'accorder une attention particulière aux **moments de transition quotidiens**, sources potentielles de discontinuité dans le vécu de l'enfant tout au long de ses journées à l'école maternelle (passage du lieu de garderie à la classe et inversement, moment entre les activités,...).

Pour relever les défis qu'elle rencontre, l'école maternelle aurait à gagner à fonctionner comme une véritable **équipe éducative**, en particulier dans la répartition des rôles entre les enseignant·e·s et les puériculteurs·trices dans un souci de cohérence, de continuité et de complémentarité. Le chapitre 2.6 reviendra sur la nécessaire collaboration entre professionnels dans et en-dehors de l'école. Faisons le pari que cette recherche serait facilitée par un rapprochement entre le monde préscolaire et celui de la petite enfance, chacun reconnu dans leur juste valeur et dont le métissage pourrait contribuer au développement d'un 'educare' qui garantit une approche holistique de l'enfant.

La compétence *‘Faire place à une approche globale de l’enfant’* mobilise les ressources et se décline dans les aptitudes suivantes :

1. Prendre en compte l’enfant dans sa globalité

- L’enseignant·e est attentif·ve au fonctionnement de l’enfant, à sa construction progressive sur les plans psychomoteur, social, affectif, émotionnel et cognitif ainsi qu’à l’élaboration de sa conscience de soi et de sa confiance en lui, conditions indispensables à la construction d’une identité positive.
- Il·elle considère les développements psychomoteurs, sociaux, affectifs, émotionnels et cognitifs comme imbriqués les uns dans les autres et relevant également (sans hiérarchisation) de la fonction éducative de l’école. Il·elle développe ainsi une vision intégrée de l’apprentissage et de l’éducation.
- Il·elle s’appuie sur tous les moments de vie à l’école comme occasions de développement et d’apprentissage.
- Il·elle pense et organise le temps et l’espace de vie des enfants non seulement en fonction des apprentissages et du développement de l’enfant mais aussi en fonction de son bien-être ici et maintenant (bienveillance) : respect des rythmes individuels, établissement d’un lien sécurisé (bienveillant et valorisant),... Il·elle développe une approche globale de l’enfant qui associe étroitement ‘care’, développement de l’enfant et apprentissages, qu’on appellera alors l’*‘educare’*.
- Il·elle est capable de dialoguer avec chaque parent, de l’entendre, de le rassurer et de lui donner des informations tant sur le bien-être global de son enfant à l’école que sur ses apprentissages.

2. Respecter l'appartenance de l'enfant à sa famille et à son environnement culturel et social propre

- Avec l'équipe éducative, l'enseignant·e met en place des pratiques d'accueil qui associent les familles défavorisées et favorisent la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement, de manière à éviter pour l'enfant une rupture entre le monde de l'école et l'univers familial.
- Il·elle est capable de décentration : il·elle est conscient qu'il peut y avoir différentes expériences et visions du monde. Avec l'aide de ses collègues, il·elle peut se regarder fonctionner et comprendre les cadres de référence implicites qui lui servent à interpréter les comportements d'autrui, et notamment ceux des enfants issus de milieux socioculturels précarisés. Il·elle évite les préjugés, les stéréotypes et les jugements de valeur à leur égard.
- Il·elle reconnaît les savoir-faire, les connaissances et les représentations du monde que l'enfant acquiert en dehors de l'école et les valorise. Il·elle reconnaît ainsi l'enfant dans ses univers d'appartenance et de ce fait favorise son estime de lui.
- Sensible aux conditions de vie difficiles des familles en situation de précarité, l'enseignant·e adapte les demandes qu'il·elle adresse aux parents (objets, argent, documentation,...) afin de ne pas mettre en difficulté certains d'entre eux. Il·elle évite certaines critiques non fondées et stigmatisantes voire blessantes à l'égard des enfants, par exemple à propos de collations 'non saines', de retards, de documents ou d'argent non remis.

3. Prendre appui sur les potentialités de l'enfant

- L'enseignant·e reconnaît les forces des enfants qui grandissent dans des situations de précarité et évite de se centrer sur les difficultés d'apprentissage, de compréhension de la langue ou sur des problèmes d'intégration. Il·elle cherche avec les différentes parties concernées les moyens de soutenir l'expression des potentialités de tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques.
- Il·elle développe une démarche d'observation des compétences et des apprentissages déjà acquis. Il·elle met l'accent sur les réussites afin de permettre à chaque enfant de développer une bonne estime de lui-même, nécessaire aux apprentissages et à son bon développement.

4. Développer le vivre ensemble et des interactions de qualité entre enfants

- L'enseignant·e instaure un climat dans lequel les enfants apprennent à vivre ensemble. Il·elle implique les enfants dans la gestion et l'organisation de la classe. Il·elle fait comprendre la nécessité de respecter des règles de vie.
- Il·elle apprend aux enfants à se respecter dans leurs différences. Il·elle montre par son comportement qu'il·elle perçoit la diversité comme quelque chose de normal et qu'il·elle est bienveillant·e à l'égard de tous les enfants, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés.
- Il·elle met en place des activités collaboratives, dans lesquelles les enfants sont amenés à s'entraider et qui favorisent un climat serein d'écoute et de respect envers autrui.
- L'enseignant·e intervient dans la gestion des conflits entre enfants : il·elle soutient l'expression des émotions, éveille à la diversité des points de vue et à la recherche d'un accord partagé.

5. Prendre en compte les besoins spécifiques des jeunes enfants

- Chaque adulte qui prend en charge des jeunes enfants est apte à assurer à chaque enfant un lien sécurisant et à mettre en place une relation de confiance réciproque avec ses parents.
- Avec l'équipe éducative, il-elle veille à la continuité nécessaire à la sécurité psychique des enfants : stabilité des personnes, aménagement des temps de transition, anticipation de l'organisation quotidienne, liens avec le vécu hors école,... Il-elle accorde une attention particulière aux moments de transition tout au long de la journée : passage du lieu de garderie à la classe et inversement, moment entre les activités,...
- Il-elle soigne particulièrement le moment de l'entrée à l'école, en classe d'accueil ou en première maternelle, en mettant en place des dispositifs adaptés qui permettent à toutes les parties concernées de vivre sereinement cette transition. Il-elle crée ainsi des conditions favorables à la compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnels).
- Il-elle respecte les rythmes individuels de développement de chaque enfant, les rythmes quotidiens et les intérêts de chaque enfant ; il-elle ajuste les attentes sociales aux compétences des enfants, prenant en compte la nécessaire progressivité.
- Pour assurer l'ensemble de ces besoins spécifiques, il-elle travaille en équipe à l'intérieur de l'école et travaille en réseau avec les acteurs de la petite enfance de son environnement proche.

15. Chapitre rédigé par Florence Pirard, professeure à l'ULiège (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation) et responsable de l'Unité de recherche interdisciplinaire Enfances, avec la contribution de Mireille Maricq, inspectrice de la Fédération Wallonie-Bruxelles (secteur maternel), pour les chapitres 2.2 et 2.4.
16. Courant pédagogique qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation (méthodes actives) et conçoit l'apprentissage comme un facteur de progrès global de la personne. Il prône une éducation globale, accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs (intellectuels, artistiques, manuels et sociaux).
17. PAK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance pour tous*. Transatlantic forum of inclusive early years, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2016
18. Notion empruntée à Eva Huvos (1990), docteure en Psychologie hongroise qui relève, en référence aux théories de Vygotsky, l'importance pour l'enseignant-e : de reconnaître, en toute situation, les signes et signaux différenciés des enfants concernant leurs activités d'orientation-recherche, leurs intérêts, leurs initiatives ; de comprendre les demandes d'aide ; d'identifier une 'négociation-échange-compromis' ; de repérer les signaux de dénegation, de refus ou de rejet. La compétence de l'adulte est aussi d'interpréter ces signaux comme des indicateurs de la qualité de l'activité, des niveaux d'autonomie et de mesure de la sécurité affective de l'enfant.
19. VAN LAERE, K., *Conceptualisations of care and education in early childhood education and care*, Doctoraat ingediend tot het behalen van de academische graad van Doctor in het Sociaal Werk, Ghent University, 2016-2017
20. CRÉPIN, F., NEUBERG, F., sous la direction de PIRARD, F., LAFONTAINE, D., *Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits*, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 2013 ; VAN LAERE, K., *op. cit.*
21. CRÉPIN, F., NEUBERG, F., sous la direction de PIRARD, F., LAFONTAINE, D., *op. cit.*
22. Terme anglais dont la traduction littérale en français ('soin') est réductrice. À considérer comme une pratique située, une façon de se soucier de l'autre, de son bien-être tant physique que psychologique, affectif ou moral. Voir BROUGÈRE & RAYNA, *Le Care dans l'éducation préscolaire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang s.a, 2016
23. BROUGÈRE, G., « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle », *Le Télémaque*, 49, 2016, p. 57
24. DEGRAEF, V., *op. cit.*, p. 28
25. Principe défini par Philippe Meirieu qui considère que toute personne est éducable et qui souligne la responsabilité des adultes d'aménager les conditions qui permettent à chacun de progresser.
26. VAN AVERMAET, P., *op. cit.*
27. OBERHUEMER, P., « Conceptualising the early pedagogue : Policy approaches and issues of professionalism », *European Early Childhood Education Research Journal*, 13 (1), 2005, pp. 5-16; PEETERS, J., VANDENBROECK, M., « Childcare practitioners and the process of professionalization », in L. Miller (Ed.), *Professional issues, leadership and management in the early years*, London, Sage, 2011, pp. 62-76
28. DEGRAEF, V., *op. cit.*, p. 24
29. HARDY, M., BELMONT, B., NOEL-HUREAUX, E., *Des recherches-actions pour changer l'école*, Paris, L'Harmattan, 2011
30. EADAP, *Guide méthodologique Erato. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover*, 2011, Coproduit par l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue Le Furet (guide traduit en anglais, italien, grec et croate)
 ↳ <http://www.lefuret.org/commander-en-ligne/enfants-d-europe/enfantsdeuropetelechargeable-00.html>
31. CANTIN, G., *Représentation des futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents*, Thèse de doctorat, Québec, Université de Montréal, 2005 ; SHARMAHD, N., PIRARD, F., « Relation entre les professionnel-le-s/ familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes », *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 2018
32. VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, coll. Pratiques pédagogiques, 2009
33. PIRARD, F., ROOSE, I., PULINX, R., VAN AVERMAET, P., TELLER, M., DE RYNCK, P., PARK, M., VANDEKERCKHOVE, A., *Plus de chances dès l'enfance. Former et accompagner les professionnels*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014, p. 29
34. Ibidem
35. MARICQ, M., VAN BOGAERT, A., *Revisitons nos pratiques quotidiennes*, Bruxelles, Deboeck Van inn, 2017

36. PIRARD, F., DETHIER, A., FRANCOIS, N., POOLS, E., *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège, PERF, 2015
 ↳ <http://hdl.handle.net/2268/185594>
37. BOUCHAT, C., FAVRESSE, C., MASSON, M., *La journée d'un enfant en classe d'accueil*, Bruxelles, FRAJE a.s.b.l., 2014 ; VAN LAERE, K., *op. cit.*
38. AMERIJCKX, G., HUMBLET, P., « The transition to preschool: a problem or an opportunity for children ? A sociological perspective in the context of a 'split system' », *European Early Childhood Education Research Journal*, 231, 2015, pp. 99-111
39. PIRARD, F., CRÉPIN, F., MORGANTE, A., HOUSEN, M., « Le vécu de parents à l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles », in RAYNA, S., GARNIER, P., (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2017, pp. 81-101
 ↳ <http://hdl.handle.net/2268/211410>
40. RAYNA, S., GARNIER, P., *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2017
41. KAPLUN, C., GRACE, R., KNIGHT, J., ANDERSON, J., WEST, N., MACK, E., KEMP, L., « 'Everybody has got their own story': Urban aboriginal families and the transition to school », in DOCKETT, S., GRIEBEL, W., PERRY, B., (Eds.), *Families and transition to school*, Springer, Cham, 2017, pp. 67-84
42. CONUS, X., « Construction du rôle de parent d'élève en Suisse : le territoire familial, une annexe de l'école ? », in RAYNA, S., GARNIER, P., (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2017, pp. 101-120