



Les
dispositifs de
transition
lors de
l'entrée à
l'école
maternelle :
Pistes pour la
formation
initiale et
continue

Sabine Godechard
2020

En collaboration avec

Marie Housen – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF, UR Enfances et DIDACTIfen)

Direction scientifique

Florence Pirard – Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF, UR Enfances et DIDACTIfen)

Sommaire

Introduction.....	4
L'accueil de l'enfance en FWB.....	7
Contexte	7
Cadre prescriptif : une continuité curriculaire ?	7
L'accueil de l'enfant : quelle vision partagée pour une transition réussie ?.....	10
Réforme des formations existantes et projet de création d'un bachelier.....	11
Pistes pour la formation initiale et continue.....	18
Des domaines de connaissance à approfondir.....	18
1. L'importance des liens	19
2. La socialisation	20
3. L'activité.....	21
4. La documentation	22
5. L'importance du « prendre soin » et du soin.....	24
6. Un temps pour familiarisation pour l'enfant et ses parents.....	25
7. L'observation.....	26
8. La coéducation : une alliance éducative	27
Un stage en milieu d'accueil 0-3 ans.....	29
Les besoins fondamentaux de l'enfant de 2,5 ans : une notion à développer dans les UA de tous les étudiants	30
Pour approfondir la question : pistes pour la formation continue	39
.....	41
Écrits préparatoires	41
des personnes ressources	41
CEMÉA - Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (Organisme de formation continue)	42
FRAJE - Formation permanente et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune Enfant	44
Élodie Royen	49
Qu'est-ce qui est important selon moi à penser une meilleure transition en termes de démarches, de contenus prioritaires et de dispositifs et compte tenu du référentiel et du contexte actuel ? Quelles pistes pour la formation initiale et continue ?	50
Au niveau pédagogique.....	51
Pistes pour la formation initiale et continue.....	51
Au niveau relationnel	52
Pistes pour la formation initiale et continue.....	52
Pistes pour la formation initiale et continue.....	53
Pistes pour la formation initiale et continue.....	53

Au niveau organisationnel	54
Pistes pour la formation initiale et continue	54
Au niveau réflexif.....	55
Pistes pour la formation initiale et continue.....	55
Bibliographie	56
Serlez Jérôme - Formateur en Haute-École	57
Vanroosbroeck Christel : Formatrice en formation initiale de puériculture.....	60
Wuidard Élise.....	65
.....	72
Bibliographie.....	72

Introduction

Lorsqu'il se sépare pour la première fois de ses parents pour entrer à l'école, l'enfant doit apprendre à la fois à apprivoiser de nouveaux visages ainsi que la vie en collectivité en s'intégrant à un groupe. Durant cette transition, il passe de la cellule familiale - ou d'un lieu d'accueil - au sein de laquelle il a tissé des relations privilégiées, à une communauté scolaire, milieu social extérieur à la famille et lieu d'échanges sociaux : deux milieux importants de socialisation pour lui, impliquant une refonte « de sa trajectoire de vie et celle de sa famille » (Housen, 2018, p. 5). Bien que pour beaucoup d'enfants l'entrée au préscolaire soit vécue avec intérêt, plusieurs recherches mettent en évidence l'importance d'une première transition scolaire de qualité car les expériences vécues par l'enfant durant cette période peuvent influencer positivement ou négativement les dispositions de ce dernier envers l'école. Moreau, Ruel et April (2009) mettent en garde contre l'impact de transitions qui peut être une source considérable de stress et transformer ce passage à l'école en une période de vulnérabilité, « car c'est dans les conditions d'accueil que se trouve ce qui rend possible ou non la vie du jeune enfant à l'école maternelle » (Jardiné, 1992, p. 116).

Comme l'a montré le premier volet de la recherche portant sur les pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) (Housen, 2019), peu de pratiques transitionnelles effectives sont mises en évidence par les participants de l'enquête et ce, malgré l'importance qu'ils leur accordent. Les résultats mettent également en exergue des conditions d'accueil peu conciliables avec les besoins des enfants. Dès lors, reconnaissant qu'« investir dans les pratiques transitionnelles à l'entrée du maternel, c'est optimiser les chances d'un meilleur départ pour tous » (p. 17), comment procéder pour accompagner au mieux chaque enfant et sa famille ?

Accueillir un enfant c'est également accueillir sa famille qui doit aussi s'habituer à de nouvelles pratiques et de nouveaux visages. Cette transition peut alors induire la perte des repères et un sentiment d'insécurité. Dès lors, comment espérer qu'un enfant vive ce moment avec sérénité si les adultes sensés le sécuriser sont eux-mêmes envahis d'appréhension ? C'est pourquoi le processus d'entrée à l'école devrait être aussi les moments des premières rencontres avec les parents et l'occasion de poser les bases nécessaires à une collaboration autour du petit. « Les premiers pas à l'école peuvent se révéler particulièrement difficiles si les adultes qui encadrent l'enfant, parents et professionnels, n'ont pas suffisamment pris soin de tisser des liens pour lui » (Bouchat, 2018, p. 2).

En fonction de l'âge des enfants concernés, le système éducatif en Belgique fédérale est organisé en deux types de structures distinctes, chacune d'elles ayant des objectifs différents et relevant d'instances gouvernementales indépendantes. Il s'agit d'un système divisé avec d'un côté des visées de bien-être et de bon développement pour les moins de trois ans et de l'autre côté, des finalités mettant l'accent sur l'éducatif pour les plus de trois ans. Notons que le passage d'une institution à l'autre peut avoir lieu dès l'âge de deux ans et demi. Ce système d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) se traduit d'une part par des disparités dans la formation initiale et continue pour les professionnels¹ qui y travaillent et d'autre part par des curriculums (référentiels) et autres prescrits de référence. Il en résulte aussi l'adoption de mesures d'accueil différentes suivant le type de structure et l'âge des enfants ainsi que des disparités dans le taux d'encadrement de ceux-ci (Pirard, Crépin, Morgante & Housen, 2015). L'entrée des petits de deux ans et demi au sein des institutions scolaires implique trop souvent pour eux de s'accoutumer à une organisation et des pratiques ne répondant pas toujours à leurs besoins ni à ce qu'ils sont à même d'intégrer (Bouchat, Favresse & Masson, 2014). Ce

¹ Tout au long de ce travail, le terme « professionnel » sera assimilé aux professionnels travaillant en milieu d'accueil 0-12 ans.

qui soulève moult questions puisque ces enfants, confrontés à plusieurs transitions inter/intra scolaires, sont également encore en âge de fréquenter un milieu d'accueil. Or, être un « professionnel compétent » c'est vouloir faire évoluer le métier auquel nous formons ; si les pratiques enseignées en formation initiale ne sont pas ancrées dans une vision holistique de l'enfant et de ses besoins (différents selon les âges), les pratiques de terrain risquent de simplement reproduire ce qui a été appris en formation.

Il est aujourd'hui essentiel d'assurer des conditions d'accueil à la hauteur des exigences liées à l'accueil du jeune enfant et de reconnaître ses spécificités (Pirard, Dethier, François & Pools, 2015) ainsi que de soutenir les professionnels², qu'ils soient enseignants ou accueillants³ du champ de la petite enfance, sur la question de la transition vers l'école maternelle et des modalités d'accueil (Pirard et al., 2015). Car les différentes facettes de l'acte d'accueil vont de pair avec une plus grande professionnalisation de la profession ainsi qu'une connaissance fine des conditions éducatives à mettre en place en phase avec une formation initiale repensée pour répondre aux réalités de terrain.

Dès lors, comment contribuer à l'émergence de compétences professionnelles indispensables pour accueillir et accompagner de très jeunes enfants ? Cette question de la professionnalisation et des compétences clés, indispensables pour « voir l'école maternelle en grand » (Fondation Roi Baudouin, 2019), est cruciale et devrait faire partie intégrante des réformes en cours. Elle invite à envisager le système éducatif dans son ensemble, en reliant l'entrée à l'école autant à ce qui la précède qu'à ce qui est visé tout au long du cursus scolaire. Partant de ce constat, préparer les professionnels des EAJE à accueillir et soutenir les enfants dans toute leur diversité est devenu une priorité en FWB (Housen, 2018). Parmi les dix recommandations élaborées par Housen (2018) lors de la première année de recherche, nous pointons, entre autres, les propositions suivantes : inscrire la question de la transition dans la formation initiale des professionnels de l'accueil de l'enfance ainsi que des instituteurs maternels ; sensibiliser les formateurs des professionnels de l'accueil de l'enfance (0-3/3-12 ans) ainsi que ceux des instituteurs préscolaires à cette thématique ; programmer des formations continues professionnelles sur les pratiques transitionnelles.

Partant de ces recommandations, ce document a pour objectif de donner des pistes pour la formation initiale et continue des futurs professionnels de l'EAJE, sur les pistes permettant de mieux préparer les à organiser, gérer et ajuster des pratiques qui assurent une transition en douceur dans une logique de continuité éducative entre les différents milieux de vie de l'enfant. Ce document s'adresse aux formateurs, formateurs de formateurs, et aussi aux opérateurs concernés par la professionnalisation des métiers de l'EAJE. Il s'agit de réfléchir à la dimension professionnelle du métier et d'en mesurer les véritables enjeux qui, comme le soulignent Pirard et al. (2015, p. 26), « posent la question de l'appropriation des notions développées dans les référentiels par l'ensemble des formateurs dans le champ de l'accueil de l'enfance ». Quelle que soit la fonction exercée, instituteur, puériculteur, accueillant extrascolaire, une connaissance fine du développement global de l'enfant leur permettra de porter une attention particulière sur les « conditions qui favorisent une transition harmonieuse et de qualité, tout en soutenant l'émergence d'une école accueillante et inclusive » (Moreau, Ruel, April, 2009).

Ce document s'appuie sur les recommandations du premier rapport de recherche relatif aux pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle et sur les études de cas qui s'en sont suivies avec le soutien de la FWB (Housen, Royen & Pirard, 2018-2020), sur l'analyse de différents documents, curricula et autres prescrits des contextes de l'ONE et de la FWB, ainsi que sur une

² Nous renvoyons au chapitre qui présente des principes directeurs pour une transition en douceur. Il constitue un outil complémentaire à celui présenté dans ce chapitre.

³ Dans un souci de clarté, nous explicitons notre choix d'utiliser dans ce travail le masculin à titre épique.

consultation de différentes personnes-ressources de secteurs professionnels bénéficiant d'une expertise sur la question de cette première transition scolaire (formateurs Hautes Ecoles/ enseignement secondaire qualifiant ; opérateur de formation continuée Fraje⁴ ; CEMÉA⁵ ;...).

Parmi les pistes envisagées, il nous semble indispensable d'inscrire la question de la transition dans la formation initiale et continue des instituteurs préscolaires et des professionnels des EAJE, et de sensibiliser aussi les formateurs de ces futurs professionnels à l'importance de cette thématique, avec comme préoccupation première l'amélioration d'une qualité de l'accueil pour tous, en portant une attention particulière à l'accompagnement dont bénéficient les enfants de la classe d'accueil et au travail avec les familles dans « une logique professionnelle de continuité » (Pirard, Housen & Pools, 2019, p.196). C'est pourquoi il convient de reconsidérer la formation initiale des instituteurs, notamment au regard du référentiel des compétences du maternel, de manière à établir ce qui permet de manière explicite ou implicite dans le nouveau curriculum de répondre aux impératifs liés à la classe d'accueil et aux besoins des tout-petits, l'objectif étant ici de fournir des pistes et des outils pour que la formation les prépare à relever les défis d'une transition réussie dans leurs lieux d'accueil respectifs.

Ce travail est élaboré comme suit : nous commencerons par analyser le contexte spécifique de l'accueil de l'enfance en FWB afin d'appréhender la complexité du système et comprendre les défis vécus lors de l'entrée à l'école ainsi que les enjeux de transition vécus lors de l'entrée à l'école. Nous proposerons ensuite des pistes de travail pour la formation initiale qui devraient permettre aux différents formateurs de réfléchir à la manière d'aborder la question lors de la formation, dans une perspective d'optimisation des pratiques visant à offrir à tous les enfants une première transition réussie. Enfin, nous terminerons par la proposition de pistes de formation continue. Les questionnements découlant des différentes pistes sont destinés à soutenir une analyse réflexive et constructive pour les équipes éducatives.

Il nous a semblé essentiel de partager les réflexions menées autour de cette question de la transition vers l'école maternelle avec les acteurs-experts invités lors de la consultation du 02 juillet 2020. Ces témoignages apparaissent sous forme de verbatims dans le texte. Les écrits préparatoires à cette consultation sont présentés de manière intégrale en fin de document de façon à mieux comprendre le point de vue spécifique de chaque contributeur et offrir des perspectives différentes et complémentaires qui mériteraient d'être prolongées par la suite.

⁴ Centre de Formation et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune Enfant

⁵ Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

L'accueil de l'enfance en FWB

Pour réfléchir aux pistes à offrir à la formation initiale et continue, il faut resituer celles-ci dans le contexte actuel de la FWB : une double réforme, de la formation et du cadre, pour tous les professionnels, qu'ils soient de l'accueil 0-12 ans ou enseignants ainsi que la mise en place d'un nouveau référentiel pour les enseignants maternels.

Contexte

Le fonctionnement des politiques et institutions relatives à l'enfance relève d'un cadre institutionnel complexe, scindé entre les milieux d'accueil de la petite enfance, sous la tutelle du ministère de la Culture et de l'Enfance, et les écoles, dépendant du ministère de l'Éducation. Cette scission implique de facto des modalités d'organisation et d'encadrement différentes selon les services ainsi que des curriculums distincts. Il en résulte une multiplicité de formations, hétérogènes tant d'un point de vue du contenu que de niveau, qui peuvent mener à un morcellement de l'accueil avec des approches parfois très différentes. Ce qui a pour conséquence une difficulté à envisager une approche transdisciplinaire des situations ainsi qu'une « absence relative » de ponts entre la formation des professionnels du secteur de l'accueil de jeunes enfants et celle des professionnels de l'enseignement. Pourtant, dans l'apprentissage de leurs métiers respectifs, tisser des liens entre eux pourrait s'avérer extrêmement profitable à la qualité de l'accueil du jeune enfant.

Notons également que l'école maternelle n'est pas obligatoire avant l'âge de cinq ans mais accessible à tous à partir de deux ans et demi, l'âge de l'obligation scolaire ayant été abaissé récemment à cinq ans. Pour beaucoup d'enfants, cette première confrontation à la vie en collectivité peut s'avérer encore plus difficile en l'absence d'une réflexion particulière sur le passage d'un milieu à un autre. Nous soulignons ici la nécessité de continuité afin de préserver l'enfant des dangers encourus par une transition trop brusque qui induirait le « risque de régression et d'échec » (OCDE, 2006, p.13). Néanmoins, le fait que l'enfant démarre désormais sa scolarité à cinq ans peut aussi donner l'illusion que la transition est moins « violente ». L'enfant étant déjà « plus grand », il serait plus à même d'appréhender ce qu'il vit. Il est important de ne pas limiter la réflexion sur la transition à ce qui se joue en « classe de maternelle » mais de prendre conscience de l'importance de tous les moments de transition dans la vie d'un être humain et de mettre en place des politiques d'accompagnement respectueuses de ce qui se produit alors chez celui-ci, quel que soit son âge.

Cadre prescriptif : une continuité curriculaire ?

Pour aider à comprendre le paysage complexe du système éducatif et favoriser l'échange de points de vue entre les partenaires institutionnels, nous avons opté pour une grille de lecture mettant en perspectives les différents prescrits légaux qui permettent d'identifier les facteurs de continuité et de discontinuité éducative entre les milieux d'accueil et l'école, d'observer d'éventuelles similitudes entre les programmes éducatifs ou des outils partagés. Cette mise en perspective offrira l'opportunité de

réfléchir aux moyens susceptibles de renforcer le partenariat entre les différents services EAJE en identifiant de possibles facteurs de continuité éducative entre les milieux d'accueil et l'école.

ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	MILIEUX D'ACCUEIL
Décrets	
<p style="text-align: center;">Décret mission (1997)</p> <p>Il détermine les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, tous réseaux confondus.</p> <p>On parlera maintenant de « Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire »⁶</p>	<p style="text-align: center;">Code de Qualité de l'accueil (2003)</p> <p>Il détermine les orientations éducatives pour l'accueil des enfants.</p>
Référentiels	
<ul style="list-style-type: none"> - Socles de compétences (1997) - Référentiel des compétences initiales (2020) <p>Les socles de compétences (1997), document ayant prévalu pendant une vingtaine d'année, reprenaient l'ensemble des compétences de la maternelle jusqu'à la fin des huit premières années de l'enseignement obligatoire ainsi que celles à maîtriser à la fin de chacune des étapes de la scolarité. Les établissements scolaires avaient l'obligation de respecter ce référentiel commun.</p> <p>Le nouveau référentiel (2020) « inventorie des savoirs, savoir-faire et compétences, sous la forme d'une liste neutre, sans expliquer la manière dont ils pourraient être enseignés en classe »⁷.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans (2002) - Référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans (2005) - Référentiel « soutien à la parenté » (2012) <p>Les référentiels psychopédagogiques, outils d'accompagnement, fournissent des balises pour aider à l'élaboration du projet d'accueil comme cadre de référence.</p> <p>Deux référentiels psychopédagogiques donnent des orientations susceptibles de soutenir la réflexion des professionnels dans l'élaboration et l'actualisation de ce projet d'accueil. Le premier, « Accueillir les tout-petits, oser la qualité » (Manni, 2002), complété de trois brochures « Repères pour des pratiques de qualité » (Camus, Dethier, Marchal, Pereira, Petit & Pirard, 2004), est centré sur les lieux d'accueil d'enfants de 0 à 3 ans. Il aborde « un ensemble de savoirs actuels jugés pertinents pour améliorer l'accueil de la petite enfance. »⁸</p> <p>Le second « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans, viser la qualité » (Marchal & Camus, 2005) est consacré à l'accueil temps libre.</p>

⁶Le document, sans doute encore susceptible de quelques amendements, est téléchargeable

<https://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001638730>

⁷ Référentiel des compétences initiales (2020, p. 13)

⁸ À la rencontre des enfants repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0 - 3 ans) (partie 2), p. 5

	Conçus dans un esprit de continuité éducative, ces documents de référence permettent de « disposer de repères communs dans l'identification des pratiques de qualité ⁹ ». Ils traitent explicitement des enjeux de transition, comme la familiarisation ou le départ pour l'école maternelle.
Outils méthodologiques	
<ul style="list-style-type: none"> - Programmes <p>Les programmes visent à présenter des pistes pédagogiques de mise en œuvre des référentiels.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Brochures Repères ONE <p>Les brochures fournissent des balises pour aider dans l'élaboration du projet d'accueil afin de concevoir, réfléchir et maintenir en évolution un projet d'accueil adapté.</p>
Projets	
<ul style="list-style-type: none"> - Projet éducatif - Projet pédagogique <p>Le projet éducatif définit l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un pouvoir organisateur (P.O.) ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs définit ses objectifs éducatifs (article 63 du décret Missions).</p> <p>Le projet pédagogique définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à un pouvoir organisateur (P.O.) ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de mettre en œuvre son projet éducatif (article 64 du décret Missions).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projet éducatif <p>Le projet éducatif constitue un cadre de référence partagé par l'ensemble des partenaires, il porte sur tous les aspects de la vie quotidienne et vise la réflexion, l'analyse et la régulation des pratiques.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Projet d'établissement <p>Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement scolaire entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires de l'école pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur (article 67 du décret Missions)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Projet d'accueil <p>Le projet d'accueil consiste en la description des choix méthodologiques ainsi que des actions concrètes mises en œuvre pour tendre vers chacun des objectifs fixés par le Code de qualité. Il est élaboré en concertation avec les professionnels qui s'occupent des enfants et fait l'objet d'une consultation des familles.</p>

	Tout milieu d'accueil doit rédiger un projet d'accueil d'après le Code de Qualité ¹⁰ de l'accueil (MB 1999, revu en 2004). Ce projet doit être mis à jour au moins tous les trois ans.
<p>- Le plan de pilotage</p> <p>Le plan de pilotage peut être vu comme un outil basé sur un travail de diagnostic par l'équipe éducative. Il a une durée de 6 ans et comprend un petit nombre d'objectifs que l'école se fixe. Il doit servir au plan macro à améliorer l'ensemble du système éducatif de la FWB et au plan micro à assurer un enseignement plus équitable.¹¹</p>	<p>- Le projet d'amélioration de la qualité</p> <p>Le projet d'amélioration de la qualité prend la forme d'un plan pluriannuel que les milieux d'accueil subventionnés sont tenus jusqu'à ce jour d'élaborer de manière concertée. Il définit des objectifs et des moyens concrets pour les atteindre en accord avec les prescrits. À partir de 2021 tous les milieux d'accueil subventionnés ou non devront élaborer ce projet d'amélioration de la qualité (à confirmer).</p>

Au niveau légal et curriculaire nous pointons une scission institutionnelle avec du côté de l'enseignement le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (2020) et un nouveau référentiel des compétences initiales (2019) et du côté des milieux d'accueil, le Code de Qualité (MB 1999, revu en 2004) ainsi que le référentiel Oser la qualité (Manni, 2002). Cette division peut toutefois être surmontée par la création de « ponts » entre ces différents univers et ce, pour autant que les orientations prises (d'un point de vue institutionnel) s'inscrivent dans une visée de continuité éducative pour les enfants et les familles.

L'accueil de l'enfant : quelle vision partagée pour une transition réussie ?

Dans ce contexte d'offre de services divisés où les occasions « formalisées » ou « instituées » de communication et de collaboration entre les professionnels des deux secteurs sont quasi inexistantes, l'analyse des prescrits permet cependant de cerner des objectifs communs qui pourraient être des leviers de communication intersectorielle.

Ainsi pour les milieux d'accueil, l'article 2 de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de Qualité de l'accueil (2003, p. 2) stipule qu'« afin de réunir pour chaque enfant les conditions d'accueil les plus propices à son **développement** intégré sur les **plans physique, psychologique, cognitif, affectif et social**, le milieu d'accueil préserve et encourage le désir de découvrir de l'enfant en organisant des espaces de vie adaptés à ses besoins, ... »

Pour l'enseignement, l'article 12 du Décret-missions précise les objectifs spécifiques à la maternelle à savoir : « Développer la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités propres et favoriser, à travers des activités créatrices, l'expression de soi ; développer la socialisation, **développer des apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psychomoteurs** ; déceler les difficultés et les handicaps

¹⁰ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le Code de Qualité de l'accueil- 17 décembre 2003

¹¹ enseignement.be

des enfants et leur apporter les remédiations nécessaires¹²». Ainsi, on voit que l'enseignement préscolaire se distingue des autres niveaux par l'importance accordée au développement global de l'enfant.

Ces deux articles nous montrent un point de convergence (mis en évidence en gras dans le texte) qui nous montre qu'il n'y a pas que des points de rupture entre les deux mondes, mais que des objectifs communs sont clairement présents. Pirard et al. (2015, p.117) soulignent d'ailleurs une préoccupation partagée dans chaque institution, « celle d'une continuité de réponse à l'ensemble des besoins des enfants dans tous leurs lieux de vie ». Il s'agit de placer l'enfant au cœur de l'accueil.

« Il paraît essentiel de renforcer, voire de créer une collaboration entre les milieux d'accueil, les familles et l'école maternelle. Il est important de considérer les deux, car deux types d'enfants arriveront en classe d'accueil : ceux qui ont été jusque-là pris en charge par leur famille et ceux qui ont été au sein de milieux d'accueil (...) Comme parents et enseignants vont coéduquer, il faut peut-être considérer que le parent peut être un lien entre le milieu d'accueil et les enseignants, afin de ne pas créer d'inégalités ».
(Institutrice préscolaire-Psychopédagogue)

Pour la formation initiale, retenons :

- ✓ Développer une conscience forte que les enjeux de la transition relèvent de la responsabilité de chacun des professionnels des institutions d'accueil et que tous doivent dès lors s'impliquer dans cette réflexion.
- ✓ Consolider les partenariats et les échanges de pratiques intersectoriels autour des expériences de travail (et des objectifs de formation) pour réfléchir ensemble une continuité entre les milieux de vie de l'enfant avec comme principe partagé, l'importance de respecter les besoins fondamentaux de l'enfant.

Réforme des formations existantes et projet de création d'un bachelier

Au cours du temps, au niveau politico-administratif, dans l'univers des milieux d'accueil de la petite enfance, nous avons assisté à une réelle évolution du concept de l'accueil, passant d'une simple notion de garde à celle d'un accueil de qualité pour les enfants. Il ne s'agit en effet plus de considérer ces milieux d'accueil, créés initialement pour « garder » et/ou « protéger » les enfants (Sommer, 2015),

¹² Article 12 du décret des missions prioritaires du 24 juillet 1997

comme de simples garderie mais bien de les envisager comme des lieux de socialisation et d'apprentissages, les milieux d'accueil deviennent ainsi des structures participant à l'éducation de ces enfants. Les changements instaurés en matière d'accueil en FWB, sous l'impulsion d'enjeux sociétaux à satisfaire, « complexifient ces métiers qu'il faut dès lors asseoir sur un terreau formatif solide » (Pirard et al., 2015, p. 15). Accueillir des enfants dans des institutions EAJE nécessite la maîtrise de compétences professionnelles et la mise en place de conditions favorables au développement de celles-ci. Or, force est de constater que trop souvent la formation initiale et continue, tant des professionnels des milieux d'accueil que des enseignants, ne répond plus suffisamment aux exigences du métier. En l'état, les professionnels du champ de l'enfance 0-12 ans ont un niveau de formation de niveau secondaire technique de qualification ou professionnel, avec une orientation sur l'hygiène et le soin pour les moins de trois ans, tandis que les enseignants bénéficient d'une formation d'un niveau supérieur, à savoir un bachelier à finalité éducative (Pirard et al., 2015). Autre élément interpellant à l'heure actuelle, il existe très peu de possibilité de progression alors que cela est possible en Flandre depuis 2011 ainsi que dans la plupart des pays européens (Humblet, 2020).

Ces dernières années, une série de réformes, dont certaines sont encore en cours actuellement, ont été entamées. Les services EAJE ayant un rôle éducatif et social pour les enfants et leur famille, un consensus international existe sur le fait que tout enfant doit pouvoir bénéficier d'un service d'accueil de qualité. Dans cette optique, un décret relatif à une réforme des milieux d'accueil de la petite enfance a été voté en 2019 par le parlement de la FWB, initiant des changements importants au sein de ceux-ci, afin d'y renforcer la qualité et l'accessibilité.

Quant à la question de la formation initiale des professionnels de l'accueil œuvrant dans les institutions EAJE 0 à 12 ans, des travaux portent sur la question depuis plusieurs années. Financées par l'ONE, deux recherches participatives menées par l'Université de Liège¹³, « recherche 114 » (2012) et « recherche 123 » (2015), ont pointé l'importance d'une réforme en profondeur de la formation initiale dans une visée d'amélioration. C'est ainsi que les futurs professionnels de l'accueil devraient avoir la possibilité, au-delà des formations existantes, de forger leurs pratiques par un cursus de formation de niveau supérieur de type bachelier, centré sur l'éducation et l'accueil de l'enfance. Dans ce cursus réformé, il s'agirait « de prendre en compte de manière holistique et interdisciplinaire la diversité des besoins des enfants, (...) d'offrir un « care » et une éducation centrée sur les expériences de vie, dans l'ici et maintenant de tous les enfants (...) » (César, Dethier, François, Legrand & Pirard, 2012, p. 16).

Parallèlement à ces changements, sur base d'analyses des systèmes scolaires les plus performants, et partant du constat que l'efficacité de l'enseignement en FWB reste déficitaire, le Gouvernement, dans le cadre de la Déclaration de politique communautaire 2009-2014, s'est engagé à entreprendre une refonte de la formation initiale des enseignants qui apparaît comme un moyen d'optimisation du système éducatif (Aupaix, 2018). Cette réforme entend répondre aux besoins exprimés par les différents acteurs directement concernés par la formation initiale des enseignants suite à une recherche-évaluation menée par les Facultés universitaires Saint-Louis en 2011¹⁴.

A. Réformer : un enjeu de professionnalisation

S'occuper de jeunes enfants nécessite une expertise dans le domaine. Selon Beckers (2012, p.9) « quand on prépare à un métier, il est essentiel, pour donner du sens aux apprentissages proposés, de

¹³ Unité PERF (Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation).

¹⁴ Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en FWB (2011 - 2012)

prendre l'exercice de celui-ci en considération : le contexte sociologique de son évolution, la réalité des situations de travail et l'activité des professionnels dans ces situations. »

Pirard et al. (2019) nous renseigne sur les compétences clés à prendre en considération pour garantir un accueil de qualité aux enfants et répondre à leurs besoins. Elles montrent l'importance de mobiliser trois macro-compétences - relationnelles, organisationnelles et réflexives - qui doivent s'articuler entre elles. Le référentiel psychopédagogique « Accueillir les tout-petits, oser la qualité » (2002) met en lumière ces compétences professionnelles essentielles dans les professions d'accueil de jeunes enfants.

Les compétences relationnelles sont indispensables pour l'accompagnement de l'enfant et de sa famille car cette dimension relationnelle est indissociable du métier (César et al., 2012). Ces compétences doivent donc porter à la fois sur les critères de la relation enfant-professionnels, sur les conditions éducatives influençant cette relation et sur les conditions de professionnalisation.

Rayna et Brougère (2005) évoquent la coopération entre parents et professionnels comme le gage d'un accueil de qualité favorisant le passage d'une relation duelle parents-enfant à une relation triangulaire enfant-professionnels-parents. Bosse-Platière, Dethier, & Fleury, Loutre-Du Pasquier (2014, p. 146), quant à elles, expliquent l'importance pour chaque professionnel de pouvoir situer sa place au sein de l'équipe éducative. Elles parlent d'une « identification explicite et partagée des rôles de chacun des partenaires professionnels » en ajoutant la notion de « justesse relationnelle » signifiant que l'accueillant doit trouver sa « juste » place à la fois dans ses relations avec l'enfant, mais aussi avec les parents et les collègues. Actuellement, selon les lieux d'accueil (crèche, école maternelle, halte-garderie) la participation de chacun des acteurs (professionnels, parents, enfants) est très différente et les relations avec les membres de l'équipe assez variables.

Les compétences organisationnelles facilitent la mise en place d'un cadre de vie optimal pour l'enfant et les professionnels et permettent un ajustement de l'environnement matériel pour garantir à la fois la sécurité physique et psychique de l'enfant. Pour la construction du psychisme de l'enfant, dans une perspective d'individualisation réussie, une grande stabilité et une continuité du cadre sont indispensables (Pirard et al., 2015).

Le milieu où l'enfant évolue devra être riche, pour stimuler l'émergence d'activités libres, des découvertes et faciliter les interactions. Ces adaptations sont possibles grâce aux compétences d'observation fine développées chez les professionnels (Camus et Marchal, 2007, citées par Pirard et al., 2015). Pour Di Giandomenico (2011), l'observation mène à des pistes de réflexion pour orienter les pratiques, l'objectif étant de transformer les conditions éducatives pour le bien-être de tous. Cela passe par l'organisation du milieu de vie des enfants et l'adaptation des approches pédagogiques pour parvenir à ce que tous les enfants s'engagent dans les processus communicationnel et d'apprentissage (Stambak, 1999).

Enfin, les compétences réflexives qui impliquent une réflexion individuelle et concertée des pratiques dans l'accueil des enfants doivent également être développées. Cette capacité de réflexion est considérée comme le fondement d'une prise de recul nécessaire des professionnels sur leur vécu, qui leur « permet d'agir de manière non spontanée mais réfléchi dans un cadre professionnel », cette prise de recul individuelle devant mener à « une implication affective distanciée, décentration indispensable » (Bosse-Platière, Dethier, Fleury & Loutre-Du Pasquier, 2014, p. 54). Le professionnel doit être à l'écoute de lui-même, de sa propre résonance interne et tenir compte de celle-ci afin de porter une attention délibérée et bienveillante sur base de laquelle il fera preuve d'une attention constante pour tous. Il s'agit de prendre le recul nécessaire afin d'analyser chaque moment du quotidien et les effets de ses actions sur l'accueil des enfants. Une régulation des pratiques est ainsi rendue possible, toujours dans l'optique de l'amélioration des pratiques.

B. Pour la création d'un bachelier en éducation¹⁵ de l'enfance en FWB

En FWB, en raison de la diversité des types de milieux d'accueil 0-12 ans et de leurs règlements distincts, de nombreuses qualifications mènent aux fonctions d'accueil, de direction ou de responsable de structure (Pirard et al, 2012) ce qui peut induire, comme le soulignent Baudelot et Rayna (2000, p. 66) « une façon différente de caractériser son activité selon la formation reçue ».

Malgré le Code de qualité et les référentiels psychopédagogiques pensés et conçus pour garantir un accueil de qualité, Pirard et al. (2015) mettent en exergue le « paradoxe de la déprofessionnalisation » évoqué par Jan Peeters (2008) car d'une part on met l'accent sur l'importance de la professionnalisation et du développement de compétences éducatives alors que d'autre part, même s'il y a une amélioration, les exigences de professionnalisation pour les professionnels de l'accueil en FWB restent inférieures aux recommandations internationales (Pirard et al., 2015).

Comme déjà évoqué, la formation initiale de puériculture et d'auxiliaire de l'enfance relève de l'enseignement secondaire technique de qualification ou professionnel, ou d'une formation de promotion sociale (niveau 3 du cadre européen de certification). Une formation continue de cent heures pour les accueillants est assimilée à la formation initiale mais elle ne mène à aucune certification (César et al., 2012). Or, elle devrait être complémentaire à une formation initiale repensée pour correspondre aux réalités de terrain. Cette formation de cent heures peut être complétée par un programme de formation plus long débouchant sur une reconnaissance certifiée de cette formation, c'est à ce jour la seule perspective de progression. Notons que les assistants maternels n'ont besoin d'aucune formation préalable pour être engagés dans une école, ce qui peut interpeller. Quant aux accueillants d'enfants à domicile l'obligation, depuis 2006, d'une formation préalable de minimum cent heures avant l'entrée en fonction (Pirard, 2015) semble assez dérisoire au vu des enjeux de la professionnalisation.

Ces constats montrent la nécessité de revaloriser et d'harmoniser les différentes formations des professionnels du secteur, à l'instar de la Flandre qui a vu l'implémentation d'une formation de niveau supérieur, un bachelier en pédagogie du jeune enfant 0-12 ans (Bachelor pedagogie van het jonge kind) alliant approche éducative et sociale dans l'accueil 0-12 ans (Pirard et al., 2015).

C. Réforme de la formation initiale des enseignants - Nouveau référentiel maternel

Actuellement, la formation initiale (FI) des bacheliers instituteurs préscolaires, définie par le décret du 12 décembre 2000, est assurée dans les catégories pédagogiques des Hautes Ecoles sur une période de trois ans. Il s'agit d'un cursus de type court organisé en un cycle professionnalisant de 180 crédits, aboutissant au grade académique de bachelier (niveau 6 du Cadre européen de Certification). Un nouveau décret (2019) redéfinit la formation initiale actuelle en instaurant pour tous les futurs enseignants un master en Enseignement (niveau 7 du cadre européen de certification).

Avec l'allongement du cursus qui passera de trois à quatre ans de formation dès la rentrée 2021, l'enjeu de la réforme est de mieux former les futurs enseignants en leur donnant les outils pour faire face à la complexité croissante du métier, et leur permettre ainsi de soutenir la réussite tous les

¹⁵ Pour plus d'information, voir : Pirard, F., Dethier, A., Housen, M., Lambert, I., Marchal, L., David, J., Kinet, A., Lodjes, S., Xhonneux, C., Van Der Straten, N., & Maréchal, F. (2019). *Outils en vue de la création d'un bachelier en éducation de l'enfance*. Bruxelles : Office de la Naissance et de l'Enfance. <http://hdl.handle.net/2268/233502>

élèves. La formation comportera quatre sections au choix suivant le niveau d'enseignement où l'on veut exercer, la section 1 formant les futurs enseignants de la première maternelle à la fin de la deuxième année primaire (article 9).

Parmi les dispositions envisagées par le groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence, pointons l'organisation pour les enfants d'un tronc commun (3-15 ans) qui débutera en première maternelle pour se terminer à la troisième année du secondaire. Les objectifs liés à l'organisation de ce tronc commun en sont multiples : réduire les inégalités, offrir à tous des chances égales de réussite et d'équité, renforcer et améliorer l'enseignement à travers la mise en place de mesures visant à limiter le redoublement, à lutter contre le décrochage scolaire, et à renforcer la maîtrise de la langue d'apprentissage par tous les élèves¹⁶. Sept domaines d'apprentissages sont envisagés pour les élèves : maîtriser les langues, promouvoir les arts et la culture, maîtriser les sciences, renforcer l'éveil, favoriser le bien-être et la santé par des activités physiques, stimuler la créativité et l'esprit d'entreprendre, apprendre à apprendre.

L'enseignement maternel sera renforcé financièrement (gratuité pour tous les élèves), légalement (à la rentrée 2020, fréquentation scolaire obligatoire dès l'âge de 5 ans) et pédagogiquement par la création d'un nouveau référentiel de compétences pour l'enseignement préscolaire. Le Pacte envisage une augmentation du cadre éducatif et la stabilisation des emplois des puériculteurs. L'accent est mis également sur l'importance d'une collaboration et d'une réflexion partagée entre les professionnels des milieux d'accueil et de l'école.

Si l'un des objectifs du tronc commun est de permettre à chaque élève de progresser à son rythme, en mettant en place des pratiques de différenciation et d'accompagnement personnalisé, et bien que l'école maternelle peut maintenant être considérée comme « ce moment clé du curriculum où les premiers apprentissages fondamentaux se construisent et où, jour après jour, les enfants apprennent à devenir élèves »¹⁷ : nous pouvons tout de même nous poser la question de la prise en compte des spécificités d'un enfant de deux ans et demi ? Comment s'assurer que ses besoins et ses rythmes soient respectés ? Comment s'assurer qu'il ne sera pas soumis trop tôt et trop vite à des apprentissages formels dans un cadre collectif et trop peu individualisé ? Autant de questions qui méritent une réflexion de la part des professionnels. Havette, Moriceau & Galtier (2013) soulignent le fait qu'à la crèche on propose aux enfants des activités d'éveil sans pour autant poursuivre expressément l'acquisition de savoirs alors qu'à l'école maternelle, le savoir formalisé est un objectif explicite. Garnier (2009) pour sa part met en garde contre une « schoolification¹⁸ » de l'éducation préscolaire pour répondre à la pression prégnante des résultats scolaires.

Dès maintenant, une réflexion approfondie doit être menée à partir des objectifs généraux du nouveau référentiel en pensant à l'accueil des plus jeunes afin d'identifier les tensions possibles et probables et d'éviter des problèmes d'interprétation. Une telle démarche, qui favorise une intelligibilité sans imposer de nouvelles injonctions, participe au processus de professionnalisation en formation initiale et continue. Ainsi, comment respecter les rythmes et besoins fondamentaux des enfants de deux ans et demi et en même temps « aider l'enfant à intégrer les rythmes collectifs scolaires » (p.6) ? Il convient, sans doute, de souligner la nécessité de tenir compte des nouvelles contraintes auxquelles l'école maternelle soumet le tout-petit (nouveaux rythmes de vie, nouvelle organisation du temps et de l'espace) en reconnaissant et valorisant ses capacités tout en lui laissant le temps de s'adapter progressivement.

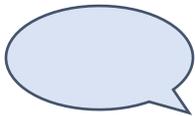
¹⁶ <http://www.pactedexcellence.be>

¹⁷ Nouveau Référentiel des compétences initiales (2020, p. 3)

¹⁸ Scolarisation

Une autre piste de réflexion, cette fois centrée sur la formations des futurs professionnels, porte sur la façon d'articuler des dispositifs centrés sur des apprentissages formels, sur l'acquisition des didactiques disciplinaires et des dispositifs favorisant l'acquisition des compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives indispensables à l'accueil des tout-petits. Il semble nécessaire de s'interroger sur les compétences professionnelles à déployer par les futurs instituteurs préscolaires afin de répondre aux exigences du nouveau Référentiel des compétences initiales portant sur les trois années de l'enseignement maternel ? Conçu dans la perspective du nouveau tronc commun, avec comme finalité un meilleur accompagnement des élèves et une prise en charge précoce de leurs difficultés, ce référentiel accorde la priorité au développement psychomoteur, intellectuel, artistique, social et affectif de l'élève (David, 2020) mais sans pour autant que ne soit abordé le rôle de l'adulte censé favoriser ce développement harmonieux. Dans une logique de professionnalisation, tenir compte des différentes manières d'envisager le travail avec les enfants, les parents et la société en général dans chacun des contextes devient une exigence incontournable de la formation.

L'article 11 du projet de décret de 2018 (p. 14), stipule que « la refonte des formations initiales des enseignants traduit dans ses objectifs, ses contenus et ses dispositifs de formation, l'expression d'un même métier », sans pour autant nier les spécificités de chaque niveau d'enseignement. En section 1, l'accent sera donc mis sur l'importance d'une vue globale du développement des élèves. Nous soulignons ici un objectif commun à la formation des professionnels de la petite enfance. Mais nous pointons également qu'à ce jour, aucun cours spécifique sur les premiers temps scolaires n'est dispensé dans la formation initiale. Or, il faut s'interroger sur le peu d'attention accordée aux conditions éducatives à assurer dans la classe d'accueil qui est très peu, voire pas du tout, évoquée dans le nouveau Référentiel : l'accueil des enfants de 1^{ère} maternelle sera-t-il envisagé dans le respect du développement psychomoteur et affectif de ceux-ci et des besoins y découlant, afin que ce jeune enfant puisse se développer harmonieusement en maximisant ainsi le développement de ses compétences ?



Institutrice préscolaire-Psychopédaogque :

« Quelle place attribue-t-on aux compétences relationnelles nécessaires à la mise en place d'une relation de confiance mutuelle avec les parents ? Qu'en est-il des compétences organisationnelles dont doivent faire part les professionnels du milieu pour aménager un cadre de vie riche d'explorations, sécurisé et sécurisant pour l'enfant ? Quid des compétences réflexives expertes pour repenser les conditions d'accueil des enfants de 2,5 ans ? Bien que largement développées dans la formation initiale et continue des professionnels en MA, ces compétences ne sont pas assez mises en avant dans la formation initiale et continue des professionnels en milieu scolaire. »

Pour la formation initiale, interrogeons-nous :

- 🔍 Comment prendre en compte et développer, dans la formation initiale, les compétences nécessaires à l'accueil des enfants de deux et demi et au travail avec leurs familles ?
- 🔍 Comment concilier les objectifs du nouveau référentiel maternel aux conditions éducatives à assurer dans la classe d'accueil ? Comment donner en formation initiale une importance et un temps d'attention spécifique aux premiers temps de l'accueil du jeune enfant ?
- 🔍 Comment sensibiliser les futurs professionnels au risque d'une primarisation précoce sans respect du développement global de l'enfant ? Comment éviter le danger de considérer tous les enfants du même âge comme ayant les mêmes besoins et conduire ainsi à une uniformisation des pratiques ? Il s'agit de centrer la formation initiale sur une réelle capacité à identifier les besoins spécifiques de chaque enfant afin d'accueillir leur diversité. Il s'avère nécessaire de développer chez le futur professionnel ces compétences nécessaires pour s'adapter à chacun et ce, en fonction des observations fines réalisées.

Pistes pour la formation initiale et continue

Dans l'article 7 du décret¹⁹ définissant la formation initiale des enseignants, on peut lire l'injonction suivante : « faire de la classe et de l'école un lieu où les élèves apprennent, grandissent et se forment dans un climat positif, et non un lieu de sélection ». Si dans la pratique quotidienne de leurs fonctions respectives (école- milieu d'accueil), des points communs peuvent lier les deux fonctions, il existe néanmoins des différences de fond à distinguer entre celles-ci, sans pour autant les opposer.

Ainsi, à travers les objectifs généraux²⁰ du référentiel maternel, nous soulignons des similitudes et une possible continuité avec ceux du référentiel « Oser la qualité » qui régit les milieux d'accueil, mais nous en pointons également deux montrant un risque de rupture dans les classes des tout-petits, nécessitant sans doute un accompagnement dans son interprétation pour prendre en compte les spécificités de l'accueil des enfants de deux ans et demi :

- Assurer à chaque enfant un climat de classe positif et bienveillant.
- Accompagner l'enfant dans un processus sécurisant de transition entre le milieu familial (ou le milieu d'accueil) et l'école, tout en respectant son unicité.
- **Installer les premières bases de son statut d'élève et de son identité scolaire.**
- **Aider l'enfant à intégrer les rythmes collectifs scolaires.**
- Amener l'enfant à s'approprier ses nouveaux espaces en adaptant ses mouvements au contexte vécu.
- Favoriser l'entrée en communication de l'enfant avec les autres, en mobilisant le langage oral dans la langue de scolarisation.
- Construire les premiers outils de structuration de la pensée.
- Poser les premiers jalons du développement de l'autonomie de l'enfant (affective, langagière, motrice, sociale et cognitive).

Dès lors, sensibiliser et confronter les futurs instituteurs préscolaires aux spécificités de la classe d'accueil devient une nécessité incontournable afin de pouvoir ajuster leurs pratiques vers une prise en charge holistique de l'enfant puisque l'école maternelle a pour mission de veiller au développement global de celui-ci, dans le respect des spécificités de chacun.

Des domaines de connaissance à approfondir

Pour Jardiné (1992, p118) « les pratiques devraient être fondées sur une connaissance réelle et non sur des représentations ». Établir des liens entre les des objectifs généraux du référentiel maternel et celui de l'accueil des enfants 0-3 ans pourraient donner des indications intéressantes sur des domaines

¹⁹ Chapitre II : Des finalités et objectifs de la formation initiale des enseignants

²⁰ Référentiel des compétences initiales (p. 6-7)

à approfondir dans les interprétations des objectifs recherchés de continuité. Il ne s'agit pas ici de créer de nouvelles unités d'apprentissage, mais plutôt d'intégrer ces notions dans celles existantes en exploitant mieux les ressources existantes et souvent méconnues des formateurs, comme par exemple le référentiel psychopédagogique « Oser la qualité ».

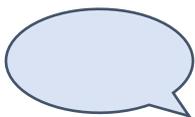
À la lecture du référentiel psychopédagogique « Oser la qualité », nous pointons des compétences du profil de formation des professionnels qui peuvent être mise en rapport avec les compétences du référentiel maternel, induisant une complémentarité sur laquelle s'appuyer pour une transition en douceur lors de la première entrée à l'école maternelle. Trois thèmes principaux se dégagent, à savoir l'importance des **liens**, de la **socialisation** et du soutien à l'**activité** de l'enfant, qui peuvent également être abordés et approfondis dans la FI des enseignants. Il nous paraît également essentiel d'inscrire dans les contenus de cours l'importance du « **soin** », de la **familiarisation**, de la **coéducation**, de l'**observation** et de la **documentation**, qui n'apparaissent pas encore - ou assez brièvement (pour l'observation) - dans les unités d'enseignement. Or, ces questions ont toutes leur légitimité dans le cursus car elles sont non seulement directement en rapport avec la classe d'accueil, mais fondent les bases de l'apprentissage et du développement.

1. L'importance des liens

Du point de vue de la construction psychique de l'enfant, de la perspective de l'individuation, les liens stables de bienveillance et de confiance avec les adultes sont la première condition indispensable pour garantir la continuité de l'accueil (Bosse-Platière, Dethier, Fleury, Loutre-Du Pasquier, 2014). Ainsi, tisser des liens entre chaque lieu fréquenté lui permettra de s'investir dans de nouvelles expériences (Bouchat, 2019). Au sein du lieu d'accueil, les changements seront préparés, accompagnés, en limitant le nombre de professionnels gravitant autour de l'enfant afin de lui permettre de vivre la transition sereinement tout en se sentant en sécurité dans le cadre de vie qui l'entoure.

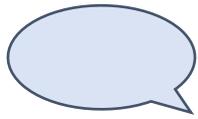
Pour César et al. (2012), l'adulte doit décoder, s'ajuster, répondre aux besoins du tout-petit à travers la répétition de l'expérience et ce, en parfaite synchronie avec lui. Les moments du change, de l'habillage, de repas sont des opportunités d'échanges entre l'adulte et l'enfant durant lesquels se développe une attention mutuelle. Le professionnel prêtera également une grande attention à l'aménagement du lieu d'accueil afin qu'il soit à la fois sécurisé, sécurisant et qu'il favorise le bien-être de l'enfant en répondant à ses besoins évolutifs.

Néanmoins, il nous semble important ici de rappeler que les conditions réelles de travail à l'école ne permettent que très peu ces temps individualisés et personnalisés, dans le respect des rythmes de chacun. Ainsi, les résultats du premier volet de la recherche sur les pratiques transitionnelles lors de l'entrée en maternelle en FWB (Housen, 2019, p.9), montrent que deux tiers des classes participant à l'enquête comptent au minimum 21 enfants, et un quart des classes comporte plus de 30 petits. Il est dès lors « plus difficile d'individualiser les pratiques et de soutenir les interactions entre enfants. »



Institutrice préscolaire-Psychopédagogue :

« Ainsi, le fait d'être pris en charge par un nombre important de professionnels en l'espace d'une journée peut engendrer une perte de repères relationnels chez les enfants et peut engendrer une situation d'angoisse. Ceux-ci ne parviennent alors plus à trouver le réconfort nécessaire chez une personne de référence sur qui ils savent qu'ils peuvent compter ».



Formatrice Haute Ecole :

« Il faut tenir compte des conditions de travail lamentables et pénibles que vivent certaines institutrices maternelles. Ne pas oublier que les crèches sont financées de manière totalement différente d'une école ! »

En formation initiale :

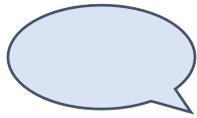
- ✓ Développer la capacité à identifier et comprendre les facteurs de continuité éducative entre les milieux d'accueil de la petite enfance et l'école (quelles similitudes entre les programmes éducatifs, quels outils partagés, etc.).
- ✓ Développer un questionnement du futur professionnel l'invitant à se soucier de toutes les figures d'attachement potentiellement significatives pour l'enfant, à se questionner sur l'ensemble des expériences de transition vécue au cours de sa journée à l'école par l'enfant. Il s'agira aussi d'amener le futur professionnel à se questionner sur la façon d'agencer la classe d'accueil dans le respect des besoins et du rythme de chaque enfant mais aussi sur la façon de favoriser la stabilité des relations établies avec les professionnels ?
- ✓ Développer la capacité à se questionner sur chaque moment de rupture que peuvent constituer une alternance trop fréquente d'adultes (instituteur, puériculteur, accueillant du matin/du soir, psychomotricien...), les changements de locaux (garderie, classe, réfectoire...). Il s'agira d'amener les futurs professionnels à se questionner sur la façon d'amenuiser l'impact de ces ruptures. Quels repères peuvent aider l'enfant à mieux percevoir l'organisation de l'espace/la journée/des professionnels qui l'accompagnent ? La formation initiale permettra donc d'amener les professionnels à réfléchir à un cadre de vie et à une organisation hebdomadaire qui répond aux besoins d'exploration et de sécurité affective des enfants.

2. La socialisation

Dans un lieu d'accueil, apprendre le respect des règles de vie sociale et le respect d'autrui est un processus complexe qui demande du temps à l'enfant de deux ans et demi. Il doit d'abord identifier et intégrer le comportement qu'on attend de lui, ensuite comprendre le bien-fondé de ce qui lui est demandé et enfin être capable de contrôler ses impulsions (Pirard et al., 2015).

La socialisation naît de la rencontre de l'autre et du groupe, et évolue progressivement vers la vie relationnelle. Grâce à ses interventions modérées et les situations qu'il crée, favorisant les échanges, le professionnel facilitera l'émergence d'une véritable communication. « Il appartient aux adultes par leur organisation de la vie sociale, par l'aménagement de l'espace, par leur capacité à établir avec les

enfants des liens protecteurs et par leurs interventions de faire en sorte que la richesse prévale » (César et al., 2012, p. 45).



CEMÉA :

« Avant d'aller vers l'autre, et de comprendre l'autre, il faut pouvoir se connaître et se comprendre soi-même. C'est la première chose essentielle que l'être humain a à apprendre ! Et cet apprentissage s'amorce durant les 3 premières années de vie ».

En formation initiale :

- ✓ Développer un regard critique sur les processus de socialisation (primaire et secondaire) de l'enfant et sur la place cruciale de l'adulte dans ce processus.
- ✓ Développer la conscience de sa responsabilité et son rôle actif dans la socialisation de l'enfant s'avère nécessaire. Il reste attentif et intervient de façon mesurée.
- ✓ Sensibiliser le futur professionnel à l'importance d'aménager des conditions facilitant les interactions positives entre enfants. Diverses thématiques peuvent ainsi être questionnées : Les espaces jeux sont-ils des lieux privilégiés d'échanges spontanés ? Comment est pensé le lieu de regroupement ? L'organisation de petits groupes d'enfants est-elle privilégiée par rapport au temps en « grand groupe ».
- ✓ Sensibiliser au rôle essentiel joué par le professionnel dans ce processus de socialisation notamment par la mise en place d'un cadre sécurisant avec des limites clairement définies, à la portée des enfants en fonction de leur âge.

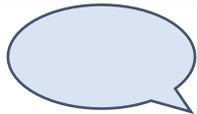
3. L'activité

Un autre point à inscrire dans la formation est la question de l'activité libre/autonome qui est peu conscientisée chez de nombreux professionnels, trop souvent assimilée à du « laisser-faire ». Or, c'est en jouant que l'enfant apprend, découvre le monde, appréhende son environnement, les caractéristiques des objets, comprend les relations entre les choses.

Le milieu doit donc être riche, stimulant pour favoriser l'émergence d'activités libres, des découvertes et faciliter les interactions. Ces adaptations sont rendues possible grâce aux observations (Pirard et al., 2015). Notons que la fonction d'observation de l'adulte implique une position en retrait de juste proximité pour rester à l'écoute, analyser, soutenir par le regard sans toutefois intervenir à mauvais

escent. Il s'agit de donner à l'enfant la possibilité d'agir et tester librement afin de lui permettre de faire ses propres expériences ce qui demande de ne pas de réagir dans le feu de l'action mais d'ajuster son comportement à ce que vit l'enfant. « L'attention soutenue, consciente, réfléchie de l'accueillant(e) vise à apporter une réponse quotidienne aux besoins de l'enfant » (Pierrehumbert, 2003, cité par César et al., 2012).

Pour Bouchat (2019) les moments d'activité libre favorisent le processus plutôt que le résultat, tandis que les activités dirigées mènent vers « une tendance comparative, évaluative et normative » pouvant placer l'enfant en situation d'échec, entraînant de surcroît un impact négatif sur l'estime de soi.



Institutrice préscolaire :

« Lors des stages des futurs enseignants en formation initiale, éviter de surcharger le semainier d'activités dans les différentes disciplines afin de privilégier une démarche allant dans le sens d'un soutien à l'activité de l'enfant ».

En formation initiale :

- ✓ Développer la capacité à porter un regard critique sur le sens accordé à l'activité : comment dépasser la dichotomie activité « libre » / dirigée ? Quel temps y consacrer ? Quel rôle le professionnel joue durant ces moments de jeu dits « libre » ? Quels matériaux mettre à la disposition des enfants ?
- ✓ Développer une connaissance des enjeux du jeu libre qui procure du plaisir, nourrit la curiosité, le désir de savoir, autant d'éléments essentiels à l'apprentissage. Amorcer un changement de position chez l'étudiant notamment par rapport à la préparation des stages, le libérant de la pression d'apprendre des choses à l'enfant ?
- ✓ Développer un regard critique sur l'aménagement de l'espace, la valeur de celui-ci et son impact sur les attitudes et comportements des enfants.

4. La documentation

La documentation²¹ est à la fois un outil pour les professionnels, pour les enfants, pour les parents et enfin pour la communauté. Elle permet d'objectiver les réalités de l'accueil en ayant recours à divers supports : écrits, photos, vidéo, dessins. Elle documente les pratiques, est utile pour témoigner du potentiel de l'enfant à travers ses expériences tout en suscitant chez les professionnels une réflexion sur leurs actes. Pour les parents, c'est un lien entre la maison et la structure d'accueil, qui leur permet de prendre part activement au projet éducatif. Quant à la communauté, documenter le quotidien des enfants est le témoin du travail accompli par les adultes et du développement de l'enfant.

²¹ Particulièrement dans les régions du nord de l'Italie, telles que Reggio Emilia, Pistoia...

La documentation favorise la communication et la collaboration avec les parents. Elle témoigne des activités des enfants, des projets, de la vie sociale, des capacités et de l'évolution de chacun. Les panneaux aident au partage d'expériences entre enfants et adultes. On documente pour rendre accessible aux non professionnels ce qui se vit quotidiennement dans le milieu d'accueil. « Les murs parlent, laissent trace et mémoire » (Sharmahd, 2016). Il s'agit « de donner de la valeur au quotidien, rendre l'invisible visible » (Pirard, 2015).

Documenter n'est donc pas un acte anodin. Cela se réfléchit nécessairement en équipe, pour repenser ensemble des moments de vie, des expériences afin de pouvoir remédier à ce qui fonctionnerait moins bien. Il s'agit du quotidien de l'enfant et de son développement continu. De là découlera la documentation pédagogique permettant l'échange des expériences.

Notons que la documentation n'est pas uniquement du ressort des professionnels. Parents et enfants ont un rôle actif qu'il s'agisse de partager des photos de famille qui pourront être exposées dans la documentation murale afin de rappeler le souvenir de moments vécus à la maison, ou des réflexions d'enfants qui seront retranscrites par l'adulte, ou encore des panneaux où « figurent les voix des parents qui racontent [...] aux autres parents le sens de l'expérience de leur enfant à la crèche ou à l'école maternelle » (Giovannini, 2020, p. 63).

En formation initiale :

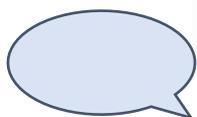
- ✓ Accompagner la construction identitaire du futur professionnel de façon à ce qu'il se sente « juste » dans un positionnement autre que celui qui « doit » organiser, préparer, agir pour être « compétent ». Pour assumer cette position professionnelle, il faut une certaine carrure, et la formation initiale doit aider à la construction de cette identité forte qui peut revendiquer des positions.
- ✓ Porter un regard critique sur la documentation vue comme support à l'analyse, comme soutien au développement de compétences réflexives et vecteur de communication avec les familles.
- ✓ Développer les capacités d'observation du comportement des enfants en exploitant différents outils comme noter les réactions des enfants, les filmer pour revenir sur les actions spontanées des petits, mais également développer la capacité à analyser ces « produits d'observation ». Il s'agit par exemple de pouvoir se questionner sur le sens de l'environnement mis en place.

5. L'importance du « prendre soin » et du soin²²

Il est important de donner une place particulière à ces moments, de reconnaître leur importance et d'affirmer qu'ils font bel et bien partie du travail d'enseignant. L'apprentissage de l'enfant va bien au-delà des tâches dites « scolaires ». Toutes situations de vie quotidienne (lavage des mains, situations de changes, habillage, repas, jeux libres dans la cour de récréation, ...), sont pour l'enfant des occasions d'apprendre. Pour lui, elles sont en soi une activité. Le rôle de l'adulte est de le soutenir, de lui offrir un étayage. Malheureusement, bien souvent dans la formation ces situations de vie quotidienne sont considérées comme une entrave aux activités scolaires. Leur potentiel éducatif peut de fait être négligé par le corps professoral.

Il est donc nécessaire de développer une approche holistique de l'éducation centrée sur un « educare ». L'enfant sera considéré dans sa globalité, à travers ses besoins fondamentaux. Dans les milieux d'accueil, les moments de soins sont considérés comme des moments de relation individualisée, source d'apprentissage pour l'enfant qui en est acteur. Leur potentiel éducatif devrait être davantage reconnu à l'école maternelle.

Ces situations nécessitent de la part des professionnels une observation active et une attention appuyée envers chaque enfant pour soutenir sa participation et reconnaître chez ce dernier une éventuelle situation de malaise ou d'inconfort, et ainsi lui offrir un accompagnement adapté.



Instituteur préscolaire- Formateur Haute Ecole :

« La lecture de l'article, la notion du « care » m'a interpellé. Si j'étais convaincu de la tendance inverse au sein des milieux d'accueil, je n'avais que peu pensé au manque de notion de « care » inculquée aux futurs enseignants. Ainsi, ceci devrait également être enseigné ... La plupart des enseignants préscolaires n'ont jamais entendu parler de « change debout », des « douces violences » ou de soins de manière générale contrairement aux puériculteurs et accueillants. »

²² Document à paraître : « Prendre soin » (CEMÉA).

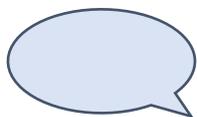
En formation initiale :

- ✓ Développer la capacité à comprendre ce par quoi passent les apprentissages et la place et le rôle des adultes dans ces apprentissages → Comment permettre à l'enfant de bien se connaître lui-même, d'apprendre par lui-même, de développer sa confiance en soi ?
- ✓ Sensibiliser aux fondements des pratiques de soin et à l'importance de ces temps de vie de l'enfant : singulariser la relation ; soutien de la motricité libre (enjeux et savoir-faire).
- ✓ Développer la capacité à envisager un cadre pédagogique dans lequel les soins et l'apprentissage sont considérés comme tout aussi importants en termes de qualité pédagogique.
- ✓ Sensibiliser à envisager la dynamique émotionnelle de l'accueil, à adapter ses pratiques et son organisation dans le sens de l'éduquer.

6. Un temps pour familiarisation pour l'enfant et ses parents

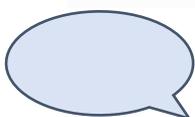
La familiarisation est décrite par Dethier et al. (2014, p. 168) comme « un processus de rencontre entre les professionnels, l'enfant et sa famille (...) qui permet la construction de nouveaux liens entre l'enfant, les professionnels et les parents ». Elle est organisée avec les parents durant la période qui précède l'entrée de l'enfant en milieu d'accueil. Plusieurs rencontres entre la famille et les professionnels qui vont accueillir l'enfant sont programmées.

Pour l'enfant et les familles, découvrir un nouvel univers peut générer de la peur ou de l'anxiété. Un temps de familiarisation, avec la présence rassurante de ses parents, est donc primordial pour que la première rencontre de l'enfant avec l'environnement scolaire, les différents professionnels, les autres enfants, se passe le mieux possible. Cette période de familiarisation, processus qui s'étale dans le temps, et est adaptée selon l'évolution de l'enfant, est également l'occasion pour les parents de communiquer avec les adultes travaillant au sein de l'école, en présence de l'enfant, pour donner des informations sur celui-ci afin de garantir une continuité maximale.



CEMÉA :

« La familiarisation est essentielle pour que l'enfant puisse découvrir, avec la présence rassurante de son parent, ce nouvel univers. »



Formatrice enseignement secondaire qualifiant :

« Assurer une période de familiarisation est important. Cette période va permettre de connaître les rythmes, habitudes et centres d'intérêt de l'enfant. L'institutrice pourra ainsi établir une relation individualisée dès le départ. Etablir un lien de confiance avec

l'adulte est primordial. La familiarisation se fait selon moi en présence d'au moins un parent dans un premier temps. »

En formation initiale :

- ✓ Sensibiliser au processus de familiarisation notamment (et ce, contrairement au cursus actuel), en l'abordant dans les contenus de cours.
- ✓ Développer la capacité à envisager et à prévoir pour chaque enfant des moments de familiarisation avant, pendant et après son entrée à l'école, en présence de son/ses parent(s). Une piste intéressante pourrait être de programmer un stage (ou EAC) en classe d'accueil pour confronter le futur enseignant à ses spécificités ou d'envisager une immersion en milieu d'accueil où cette pratique est répandue ?

7. L'observation

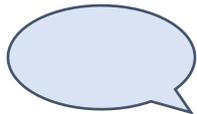
De la même manière que l'observation est considérée comme un outil indispensable par les professionnels afin de soutenir l'activité de l'enfant et leur propre réflexion, elle doit également être envisagée par les formateurs comme un moyen d'accompagner les stagiaires dans leur démarche réflexive. Il convient pour l'étudiant de diriger ses observations vers l'enfant afin de l'accompagner au mieux et, par la suite, de faire une analyse fine et rigoureuse de ses observations. Selon Bosse-Platière et al. (2014, p. 153), « Observer, apprendre à observer, c'est se donner un outil d'analyse permettant une perception fine des comportements de l'enfant... ». Havresse et al. (2013, p. 9) quant à eux attirent l'attention sur l'importance d'une observation continue des enfants pour une prise en charge adaptée car « prendre soin de l'enfant dépend avant tout de l'identification de ses besoins ».

L'observation est abordée lors de la formation des futurs enseignants. Leur premier stage du bloc 1 consiste d'ailleurs uniquement à observer la classe de stage, prendre connaissance du mode de fonctionnement, faire connaissance avec les enfants et les professionnels, observer les pratiques du maître de stage et consigner le tout dans un rapport. Dans ce cadre précis, il s'agit d'une observation non participante. Mais malgré les efforts des formateurs de travailler l'observation en classe pour favoriser le développement de compétences professionnelles, il semble que les étudiants ne comprennent pas toujours l'importance de celle-ci et surtout qu'au-delà de l'observation de l'organisation spatiale et matérielle, c'est sur l'enfant que devrait porter leur attention. Ce premier stage est surtout considéré comme un stage « passif », ce qui revient parfois à sous-entendre qu'être actif, c'est faire autre chose qu'observer.

Il nous semble opportun de s'interroger sur la manière dont sont exploitées les observations de stage ramenées par les étudiants. Trop souvent, il leur est demandé d'observer pour ensuite rédiger un rapport de stage mais au final, que deviennent ces données recueillies, comment nourrissent-elles leurs futures pratiques ? Demander ce type de rapport sans les exploiter par la suite peut leur envoyer

le message qu'« il faut observer parce que l'école le demande » et non parce que cela fait partie du travail réel d'un professionnel compétent.

Quid aussi de l'écho des maîtres de stage par rapport à ces temps d'observation ? Exploitent-ils la présence d'un professionnel qui observe comme une force supplémentaire ou pas ? Ne demandent-ils pas parfois aux étudiants de déjà « aider », « d'être actifs », un message paradoxal qui encore une fois enlève son sens profond à cette compétence d'observation.



Formatrice enseignement secondaire qualifiant :

« La compétence « observer, pour répondre aux manifestations et aux besoins de l'enfant » est évidemment essentielle. Grâce à cette compétence, la professionnelle peut repérer des manifestations même discrètes qui vont orienter ses attitudes professionnelles. Elle pourra ainsi développer des pratiques individualisées pour faciliter l'intégration de l'enfant au sein de la classe. »

En formation initiale :

- ✓ Développer la capacité à percevoir l'observation comme une compétence professionnelle reconnue par l'ensemble des partenaires, le formateur et le maître stage. Diverses questions peuvent baliser cet objectif : réfléchir ensemble à ce que doit observer le stagiaire ? Comment doit-il le faire ? Combien d'heures sont consacrées à l'observation dans le cours de pédagogie ? ...
 - ✓ Développer la capacité à porter une réflexion rigoureuse au départ des faits observés en stage et analysés sous l'éclairage théoriques
- Il y a lieu de repenser la formation pour que les étudiants comprennent que chaque pratique, chaque préparation de pratique repose sur cette première phase active d'observation et de récoltes d'informations.

8. La coéducation : une alliance éducative

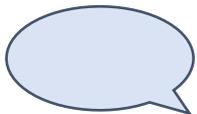
Quand il s'agit d'accueillir des enfants dans une collectivité, que ce soit en crèche ou à l'école, il est primordial que naisse une collaboration entre les parents et les professionnels, dans le respect des rôles et fonctions de chacun.

Blanc et Bonnabesse (2008) évoquent la « coéducation » en insistant sur l'idée que les parents sont les premiers éducateurs de leur enfant. Le parent est l'expert de son enfant et il faut toujours prendre en

considération sa place en tant que relais. Masson (2019) parle de « relais parental ». Comme leur enfant, ils ont besoin que l'école réponde à leurs inquiétudes, leurs attentes et leurs désirs.

La place que les professionnels accorderont aux familles durant la période de transition aura un impact sur celle-ci. L'accueil des parents devra donc être réfléchi au même titre que l'accueil des enfants : quel canal de communication privilégier pour l'échange avec les parents afin que celui-ci ne se limite pas à une simple transmission d'informations ?

Comment tenir compte du vécu des enfants et de leurs familles tout en soutenant particulièrement ceux qui sont les plus vulnérables face à la situation de transition vers l'école (statut socio-économique défavorisé, enfants à besoins spécifiques...) ? De quelle manière associer les parents aux décisions liées au projet éducatif et pédagogique ? Comment permettre aux parents de se rencontrer entre eux ?



Formatrice enseignement secondaire qualifiant :

« Le travail avec les familles ne fait pas l'objet d'une compétence particulière dans le profil de formation. On retrouve l'activité « Établir un partenariat avec les parents ». En lien avec celle-ci, il peut être possible d'aborder dans le cadre des cours théoriques la familiarisation d'un enfant qui entre à l'école maternelle, de réfléchir aux conditions permettant d'échanger avec les familles, d'abord l'importance d'un partenariat éducatif avec les parents ... ».

En formation initiale :

- ✓ Développer, chez tous les acteurs du milieu dès leur formation initiale, des compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives liées à l'accueil de l'enfant et sa famille.
- ✓ Considérer l'accueil des familles comme un objet essentiel de réflexion à traiter aussi bien en formation initiale, en formation continue ainsi qu'au sein de chaque équipe.
- ✓ Développer les connaissances liées à l'évolution sociologique de la famille et contextualiser : c'est quoi être parents aujourd'hui et ce, afin d'aider le futur professionnel à mieux adapter ses pratiques aux différents contextes rencontrés.
- ✓ Sensibiliser et à la diversité des familles, à la précarité, ... afin d'adapter au mieux ses pratiques aux particularités des familles.
- ✓ Réfléchir et accompagner le mécanisme d'affiliation de l'enfant et de sa famille à l'école : comment l'enfant devient-il progressivement élève ? Comment les parents deviennent-ils progressivement parents d'élève ? Quelles valeurs de l'école ? Comment cohabitent culture familiale et scolaire ?

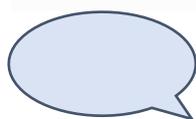
Un stage en milieu d'accueil 0-3 ans

Durant la première année du baccalauréat instituteur, l'objectif des stages est d'aider l'étudiant à se familiariser avec la fonction enseignante dans tous ses aspects, afin d'ajuster son orientation professionnelle. Le stage à l'école maternelle constitue le premier volet de la formation didactique et poursuit différents objectifs.

Sur le plan personnel, ce stage permettra à l'étudiant, entre autres, de confronter ses représentations mentales avec la réalité. Sur le plan professionnel, il l'aidera à développer des démarches constructives et réflexives sur l'action éducative en s'imprégnant de l'atmosphère d'une classe, d'une école.

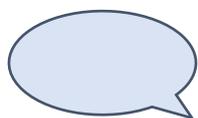
Malgré les cours de psychologie du développement de l'enfant dans les sections puériculture comme dans les sections préscolaires, les formateurs pointent la difficulté qu'ont les apprenants à s'approprier les contenus des cours pour les transférer aux situations professionnelles. Dès lors, comment outiller ces jeunes enseignants en devenir pour leur permettre de comprendre le sens de leurs pratiques ?

Dans une logique de continuité, il serait porteur d'amener formateurs et apprenants à s'intéresser à ce qu'il se passe ailleurs, avant l'école, afin d'avoir une vision intégrée de l'accueil. Cette mise en relation entre ces deux mondes permettrait de décroquer la « barrière » entre les deux (crèches et écoles).



Formateur Haute École :

« Une confrontation avec le terrain semble essentielle. Il me semblerait utile que les enseignants sachent d'où les enfants viennent. A l'instar des « journées de liaisons » durant lesquelles les futurs enseignants vont réaliser des observations en première et deuxième primaire, les futurs enseignants pourraient aller en crèche afin de découvrir ou redécouvrir un milieu dont les pratiques sont propres à lui-même et dont les professionnels ne sont pas si éloignés d'eux que cela. Il est possible que cela favorise également une valorisation des accueillants aux yeux des enseignants et donc également des personnes avec qui ils collaboreront lorsqu'ils seront en classe d'accueil (transition ou encore puériculteur au sein d'une classe maternelle) ».



Institutrice préscolaire :

« En formation initiale des instituteurs préscolaires, il y a une méconnaissance de ce qui se passe dans les milieux d'accueil et du rôle des puéricultrices. Afin de pallier à cela, l'idéal serait pour les deux professionnels (puériculteur et instituteur) de faire quelques journées d'immersion afin de prendre conscience de multiples tâches que leur demande leur travail. Dans la réalité, si dans le cursus des instituteurs préscolaires d'insérer déjà une journée où il y a une rencontre avec des étudiants de puériculture et une journée en immersion cela serait déjà un grand pas ».

En formation initiale :

- ✓ Développer une vision commune intersectorielle de l'enfant : au-delà d'apprentissage pur de contenus, il est important de permettre aux (futurs) professionnels de comprendre le sens de ces pratiques et les liens et les impacts sur l'enfant. Une piste pourrait être d'aller dans une structure d'accueil de la petite enfance pour les instituteurs préscolaires (en crèche ou institution de la petite enfance). Des stages pour les puériculteurs existent déjà en école maternelle le proposer dans l'autre sens permettrait sans doute d'envisager plus de continuité.
- ✓ Développer le travail en réseau qui conduirait à une réflexion autour des pratiques d'accueil de l'enfance. L'objectif serait d'assurer une cohérence des pratiques entre différentes structures. Réunir des professionnels d'écoles maternelles, de structures d'accueil de la petite enfance et d'écoles secondaires d'options qualifiantes en puériculture autour d'un projet commun pourrait constituer une piste. Celle-ci porterait sur une approche holistique de l'enfant et viserait une cohérence des pratiques. Une seconde piste serait d'envisager des temps de stage en duo entre les deux secteurs de formation (instituteur préscolaire-puériculteur).

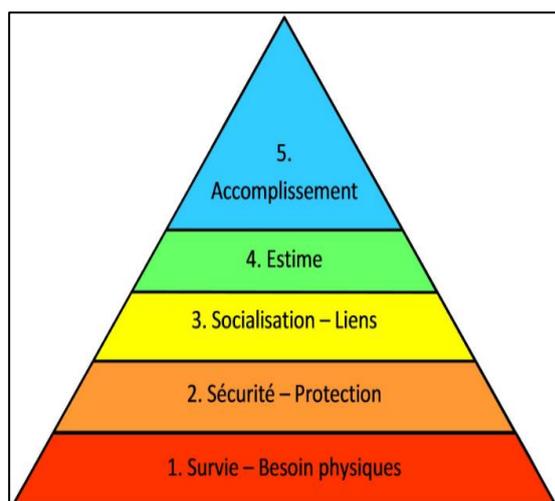
Les besoins fondamentaux de l'enfant de 2,5 ans : une notion à développer dans les UA de tous les étudiants

« Accueillir des enfants, c'est répondre à leurs besoins, en particulier ceux liés à leur développement » (Pirard et al., 2015, p. 45). Il est primordial de tenir compte des besoins spécifiques des tout-petits chaque fois que l'on accepte de les accueillir. Il s'agit de dépasser deux logiques antagonistes, « l'une axée sur l'enfant et l'autre sur l'élève » (Fondation Roi Baudoin, 2019), mais de les articuler entre elles autour de l'enfant.

Bien qu'une des missions de l'école soit l'apprentissage, une attention particulière doit être portée sur la manière dont l'enfant apprend et les conditions nécessaires à cet apprentissage. Le nouveau référentiel maternel stipule que « l'école maternelle doit respecter les étapes du développement global de l'enfant » en évitant une « primarisation précoce », en ne le soumettant pas trop tôt et trop vite à des apprentissages formels (p. 17). Or, selon Florin (2006, p. 33), « toutes les écoles maternelles ne sont pas prêtes à scolariser les moins de trois ans » car elles ne disposent pas des outils pour prendre en charge les enfants de moins de 3 ans dans une approche holistique.

Dans la FI des enseignants, les besoins des enfants sont généralement abordés par rapport à « la pyramide de Maslow²³ » en lien avec la motivation des élèves. Mais la notion du « care » est-elle abordée ? Les besoins physiologiques y sont certes évoqués mais très brièvement. Or, le « care²⁴ » ne doit pas être réduit à la satisfaction des besoins physiologiques mais plutôt interprété dans une perspective de soin global et individualisé (Masson, 2016).

Nous voyons ici une opportunité d'ancrer dans le cursus la question de la transition sous l'angle des besoins en élargissant le champ d'une manière plus globale. Ainsi, nous proposons de développer la réflexion en nous appuyant sur une liste de dix besoins fondamentaux propres à l'enfant de 2,5 ans accueilli en collectivité, pointés par Masson²⁵(2016). Il s'agira d'analyser chacun d'eux et de les mettre en perspective avec les objectifs généraux de l'année d'enseignement (M1) du référentiel maternel (repris dans les encadrés en couleur).



L'interprétation la plus courante de cette théorie des besoins de Maslow est qu'il faut satisfaire les besoins primaires avant de pouvoir combler les besoins secondaires ayant trait au développement personnel. Or, Maslow représente les besoins en cinq types de besoins de nécessité, supposant qu'il faille satisfaire au moins partiellement les besoins de base avant d'investir son énergie dans d'autres besoins plus avancés. Selon lui, l'ordre dont ces besoins seront satisfaits est dynamique et pourra différer en fonction des personnes et selon les moments de la vie.

Ainsi l'être humain va passer une partie de sa vie à investir dans son énergie psychique pour apaiser les besoins dits primaires de sorte que la réserve

d'énergie pour les besoins supérieurs sera moindre.

Il est important de distinguer les besoins fondamentaux des moyens qui permettent de satisfaire/répondre à ces besoins. La satisfaction des besoins de Maslow nécessite toute une série de moyens importants à mettre en place que la modélisation de Masson, structurée en dix besoins interdépendants, permet de concrétiser dans le contexte de l'accueil des jeunes enfants à l'école maternelle. Dans cette démarche de confrontation des modèles de Maslow et de Masson, il est important de toujours essayer de distinguer ce qui répond au besoin fondamental de l'enfant et ce qui est un moyen pour le satisfaire.

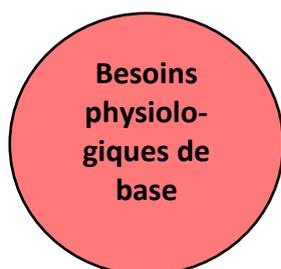
²³ Une théorie de la motivation humaine (1943).

²⁴ De l'anglais « to take care » qui signifie « prendre soin »

²⁵ Marie Masson, formatrice et superviseuse au Fraje (Centre de Formation permanente et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune Enfant).



Cette liste de dix besoins n'est pas hiérarchisée, chaque besoin étant important et interdépendant. Une façon d'apaiser les différents types de besoins identifiés par Maslow serait peut-être de respecter les dix recommandations de Masson que nous allons développer.



→ DANS LE RÉFÉRENTIEL MATERNEL (p. 18-19) : **Autonomie motrice**

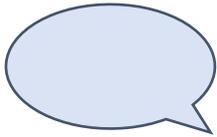
Les objectifs sont d'amener l'enfant à :

- se connaître par les sens ;
- découvrir son corps et ses possibilités.

Parmi les nombreux besoins physiologiques, une attention particulière sera accordée à la question du repos et de la propreté.

L'acquisition de la propreté étant un processus naturel et individuel propre à chacun, elle ne s'apprend pas. L'acquisition du contrôle sphinctérien et des conduites sociales associées étant tributaire des facteurs de maturation physique et d'évolution psychique, il importe de respecter le rythme de l'enfant et attendre que cette évolution se produise. C'est pourquoi transformer l'apprentissage de la propreté en activité durant laquelle on entrainerait le tout petit à aller sur le pot risquerait d'être défavorable à son bon développement psychique. Lui apporter un soutien adéquat dans l'acquisition de la propreté implique pour l'adulte de respecter ses étapes de maturation, en l'accompagnant de façon chaleureuse, sans le brusquer. Ici, nous rejoignons les besoins d'estime de soi. Respecter le rythme physiologique de l'enfant permet aussi de soutenir son estime, en ne lui imposant pas des apprentissages qui ne correspondent pas à son niveau de développement.

Quant au temps de repos, tous les enfants fatigués devraient pouvoir se reposer quand ils en ont besoin, selon leur rythme. L'adulte sera attentif aux signes de fatigue, veillera à organiser des moments de sieste, mais aussi des moments « blancs » durant lesquels les petits bénéficient d'activités dites « gratuites » sans objectifs, sans buts car il est également important pour l'enfant de se détendre, de s'apaiser, sans pour autant dormir. Un coin doux permettra à l'enfant de se « poser » à n'importe quel moment de la journée afin de se ressourcer.



Institutrice préscolaire-Psychopédagogue :

« Plusieurs compétences liées au soin sont importantes. Je pense notamment au soin d'hygiène et de santé ou à l'organisation des moments de repas et de repos. Pour certains enfants, cela sera la première fois qu'ils mangent en collectivité. Accompagner et encourager l'apprentissage de la propreté va concerner une partie plus ou moins importante des enfants qui arrivent à l'école maternelle. C'est un apprentissage essentiel qui nécessite un accompagnement individualisé. Les rythmes physiologiques et les rythmes d'acquisition sont à respecter pour accueillir au mieux un enfant qui arrive à l'école maternelle ».



→ **DANS LE RÉFÉRENTIEL MATERNEL (p. 18- 19) : Autonomie motrice**

Les objectifs sont d'amener l'enfant à :

- prendre du plaisir à se mouvoir ;
- découvrir son corps et ses possibilités ;
- adapter ses mouvements en fonction de la situation ;
- découvrir et construire un espace et un temps vécus.

Le besoin de mouvement, lié aux besoins physiologiques, est fondamental pour l'enfant de deux ans et demi et le professionnel doit en tenir compte dans l'organisation des activités et l'aménagement de l'espace. Le maintenir assis trop longtemps pour une activité risque de le fatiguer nerveusement et paradoxalement susciter son agitation. Bouger librement lui permet d'apaiser de nombreux besoins sous-jacents : se détendre, s'apaiser, se rassurer en ayant le pouvoir de décider ce qu'il veut faire, de se construire une certaine estime en réussissant, de construire des relations sociales avec d'autres.

Quant à la motricité fine, l'immaturation neuromusculaire de l'enfant ne lui donne pas encore la possibilité de la déployer pleinement.



→ **DANS LE RÉFÉRENTIEL MATERNEL (p. 19) : Autonomie cognitive et langagière**

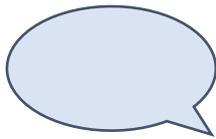
L'objectif est d'amener l'enfant à :

- Imaginer des situations : prendre du plaisir aux jeux dramatiques et aux jeux symboliques suggérés par l'organisation de la classe (coin poupées, maisonnettes, garages, marionnettes, petits personnages...).

L'enfant n'étant pas encore capable de se projeter dans le futur, il est important de le considérer « dans l'ici et maintenant » et non comme un « élève performant en devenir », afin d'éviter les risques encourus par une sur-stimulation et l'aider à apaiser ses besoins physiologiques, sécuritaires, sociaux et d'estime de soi.

N'oublions pas qu'à cet âge, le tout-petit n'est pas encore un élève mais est en voie de le devenir très progressivement. Il est indispensable que l'adulte respecte son évolution en le considérant « comme acteur de son développement », tout en restant proche de là où il est, au risque que l'enfant ne puisse intégrer les choses de manière sereine.

CEMÉA



« Une surstimulation pourra avoir comme effet de décourager l'enfant, avec le risque qu'il appréhende négativement les apprentissages futurs. (...) Sans parler des frustrations et de l'énerverment face à l'échec si les objectifs sont trop loin de ses compétences. Chaque enfant a ses compétences propres. Un enseignement trop « standardisé », ne les fera pas tous progresser. Il s'agit donc de travailler au départ de ce que l'enfant sait faire et d'aller un tout petit peu plus loin pour l'éveiller à de nouvelles choses ».

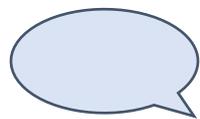
Besoin de reconnaissance identitaire

→ DANS LE RÉFÉRENTIEL MATERNEL (p. 19) : **Autonomie sociale**

Les objectifs sont d'amener l'enfant à :

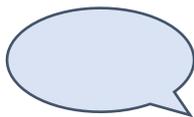
- comprendre qu'il appartient à un groupe ;
- s'intégrer au groupe ;
- agir et interagir avec les autres ;
- communiquer avec l'enseignant, le puériculteur et le psychomotricien.

La construction identitaire qui naît dès le début de la vie se développe progressivement « dans un double mouvement psychique de séparation-individuation » (Pirard et al., 2015, p. 49). Dans sa première année scolaire, l'enfant a encore un grand besoin d'individualisation. Pour lui permettre de se sentir exister en tant que personne dans le groupe et soutenir son processus identitaire, l'adulte individualisera ses interventions. Il veillera à adopter une attitude bienveillante dans le respect de l'appartenance familiale et culturelle de l'enfant. La reconnaissance identitaire sera facilitée si les idées et valeurs des différents groupes famille / milieux d'accueil sont respectées.



Institutrice préscolaire :

« À 2,5 ans, l'enfant n'a pas encore totalement construit son identité donc il est compliqué pour lui de savoir qu'il est toujours la même personne et de se distinguer des autres quand il change d'espace ou de personne de référence. »



« La collectivité peut être très positive pour eux, mais quand ils sont si jeunes, ces enfants ont encore besoin de l'adulte pour les aider à comprendre les réactions des autres et pour que la collectivité ne devienne pas « effrayante » pour eux. Il s'agit donc de réfléchir à sécuriser (affectivement) l'enfant pour qu'il vive les choses de manière

sereine. »

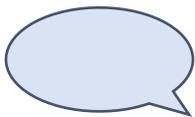
Besoin de jeu libre

→ DANS LE RÉFÉRENTIEL MATERNEL (p. 19) : **Autonomie cognitive et langagière**

Les objectifs sont d'amener l'enfant à :

- vivre des situations : comparer, classer, sérier, ordonner, mesurer afin de favoriser l'élaboration des notions centrales (espace vécu, temporalité, causalité, nombre...);
- représenter des situations vécues à l'aide d'objets concrets ;
- imaginer des situations : prendre du plaisir aux jeux dramatiques et aux jeux symboliques suggérés par l'organisation de la classe (coin poupées, maisonnettes, garages, marionnettes, petits personnages...).

L'une des activités essentielles chez l'enfant est le jeu. Jouer lui permet de prendre conscience du réel, de s'impliquer dans l'action tout en acquérant des habilités corporelles et intellectuelles. C'est le jeu libre induisant les expériences, manipulations, constructions... qui convient le mieux aux enfants. Il favorise la confiance en soi, enrichit sa pensée logique et mathématique et « mobilise l'enfant dans sa globalité » (Bouchat, 2018, p. 20). Il lui procure du plaisir et nourrit sa curiosité, le désir de savoir, essentiels à l'apprentissage. Eloy (2014) regrette d'ailleurs que dans la classe maternelle, les jeux dits éducatifs soient privilégiés par les instituteurs au détriment du jeu libre. Selon elle, « jouer est généralement placé en opposition avec travailler (p. 34). Or, le jeu libre, choisi librement par l'enfant, sera d'autant plus stimulant que celui-ci l'aura à sa disposition comme objets et matériel à manipuler à sa guise et non pas en fonction d'une utilisation prescrite ou d'un objectif fixé par une autre personne²⁶.



CEMÉA :

« Les apprentissages informels ont une place clé dans le développement de l'enfant, et dans l'envie d'aller avec plaisir vers des apprentissages plus formels. « Injecter » trop rapidement dans la tête de l'enfant un savoir qui vient de l'extérieur n'accélérera pas l'acquisition de nouvelles compétences à long terme (ni la quantité des nouveaux apprentissages). Comme stipulé dans le « Référentiel des compétences initiales », l'École doit éviter une « primarisation précoce » et doit « respecter les étapes du développement global de l'enfant. Il n'est donc pas souhaitable de lui soumettre trop tôt, trop vite, des apprentissages formels ».



→ **DANS LE RÉFÉRENTIEL MATERNEL (p. 19) : Autonomie cognitive et langagière**

L'objectif est d'amener l'enfant à :

- représenter des situations vécues à l'aide d'objets concrets ;
- imaginer des situations : prendre du plaisir aux jeux dramatiques et aux jeux symboliques suggérés par l'organisation de la classe (coin poupées, maisonnettes, garages, marionnettes, petits personnages...).

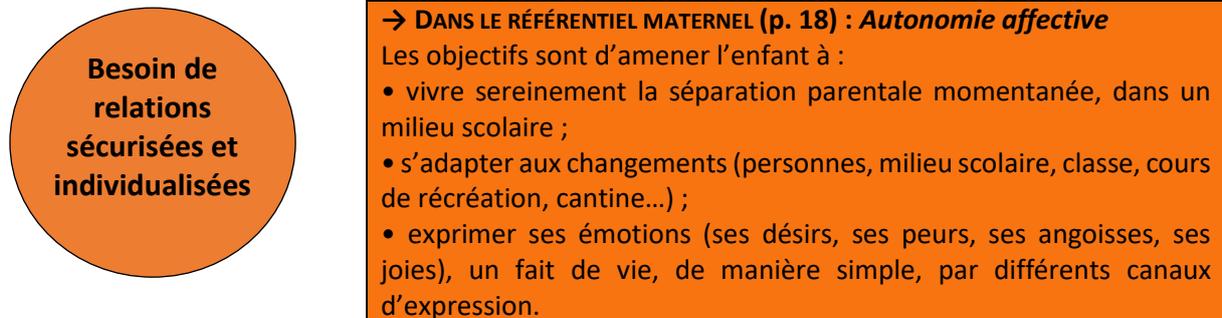
La période sensible durant laquelle le langage se développe le plus est comprise entre deux et trois ans. La vie en collectivité permettant plus difficilement des échanges individualisés, le langage se développera d'autant mieux si l'adulte, en interlocuteur attentif, veille à instaurer une relation sécurisante dans un climat permissif où toute parole est acceptée. « C'est dans la prise de parole et par le biais des jeux, que l'élève utilise des expressions linguistiquement plus élaborées » (Référentiel, p. 28).

« Dans les grands groupes d'enfants qui ne se prêtent pas aux échanges individualisés avec les adultes, l'enfant court le risque de « l'insécurité linguistique ». Il parle majoritairement avec ses pairs et trop rarement avec un adulte proche de lui. Ceci a pour effet de renforcer les erreurs linguistiques plutôt que de les corriger. L'enfant ne dispose alors que d'une partie des mots et des formes grammaticales qu'il est supposé connaître à cet âge. Ce retard pourrait porter préjudice durablement à son parcours scolaire » (Masson, 2019, p. 24). Une attention particulière sera portée aux enfants issus de milieux précarisés et/ou dont le français n'est pas la langue maternelle car ce sont eux qui pâtissent le plus de

²⁶ CEMÉA (2020)

cette situation. A l'école, un accueil ne répondant pas aux besoins des tout-petits risque de renforcer les inégalités sociales plutôt que de les réduire.

Les interactions langagières sont un moyen pour soutenir le développement harmonieux de l'enfant et lui permettre de se sentir sécurisé dans le monde qui l'entoure, d'entretenir des relations avec d'autres, d'être écouté et compris par des proches importants pour lui, de se sentir important et estimé.



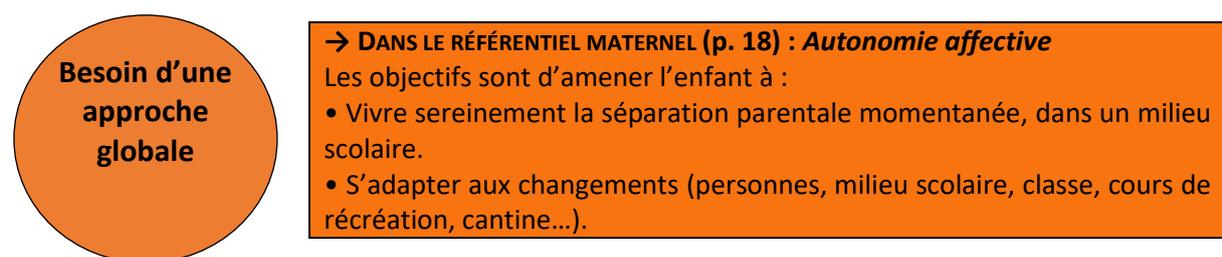
Besoin de relations sécurisées et individualisées

→ **DANS LE RÉFÉRENTIEL MATERNEL (p. 18) : *Autonomie affective***
Les objectifs sont d'amener l'enfant à :

- vivre sereinement la séparation parentale momentanée, dans un milieu scolaire ;
- s'adapter aux changements (personnes, milieu scolaire, classe, cours de récréation, cantine...)
- exprimer ses émotions (ses désirs, ses peurs, ses angoisses, ses joies), un fait de vie, de manière simple, par différents canaux d'expression.

Ce point a été évoqué au point 3.1. par rapport à l'importance des liens.

Pour rappel, l'enfant a besoin de liens pour pouvoir s'engager dans toute nouvelle expérience. Le lien est un moyen pour apaiser ses besoins sécuritaires mais aussi ses besoins relationnels et sociaux. La relation tissée avec des adultes signifiants, les parents et la personne qui prendra soin de lui dans le milieu d'accueil est primordiale. Pour le professionnel, il s'agit d'« assurer le relais relationnel » (Pirard et al., 2015, p. 48). Au-delà d'une continuité relationnelle avec les adultes qui l'accompagnent, une continuité spatio-temporelle et matérielle, entre chaque lieu de vie fréquenté et les différents moments de la journée, permettra à l'enfant d'appréhender ce qu'il vit avec confiance et compréhension (Bouchat, 2019).



Besoin d'une approche globale

→ **DANS LE RÉFÉRENTIEL MATERNEL (p. 18) : *Autonomie affective***
Les objectifs sont d'amener l'enfant à :

- Vivre sereinement la séparation parentale momentanée, dans un milieu scolaire.
- S'adapter aux changements (personnes, milieu scolaire, classe, cours de récréation, cantine...).

L'approche globale, le « care » représente la voie idéale pour aider l'enfant à devenir autonome, c'est-à-dire à découvrir lui-même les moyens d'apaiser ses besoins.

Un enfant ne peut s'épanouir pleinement dans la classe ni s'investir dans l'activité s'il n'est pas en confiance ni en sécurité. Partant de l'idée que « santé physique et santé psychique se rejoignent et participent au développement de l'enfant » (Pirard et al., 2015, p. 47), il revient aux adultes (enseignants, puériculteurs, accueillants extrascolaires) de le considérer comme un tout, d'associer toutes les dimensions de son développement d'un point de vue psychique, cognitif, moteur, social, langagier, physiologique, le « care » impliquant l'idée de prendre soin de l'enfant.

Le sentiment de sécurité peut être foncièrement marqué par l'accueil des premiers jours qui reste un moment important, une étape cruciale pouvant influencer sur la suite des événements scolaires. La sécurité affective étant tributaire de la sécurité matérielle et physique, une attention particulière sera portée à l'aménagement et l'organisation de la classe, pas seulement dans la perspective des apprentissages mais également avec le souci du bien-être du tout-petit (Fondation Roi Baudouin, 2019).

Il sera également question de respecter les rythmes propres à chacun tant d'un point de vue physique que cognitif. Nous pensons ici aux risques induits par une « primarisation » précoce dans l'idée qu'il faille « préparer » l'enfant à l'école primaire, ou encore le non-respect du contrôle progressif des sphincters dans l'acquisition de la propreté.

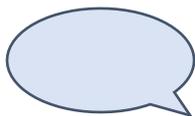


→ **DANS LE RÉFÉRENTIEL MATERNEL (p. 18) : Autonomie affective**

Les objectifs sont d'amener l'enfant à :

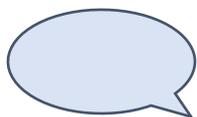
- Vivre sereinement la séparation parentale momentanée, dans un milieu scolaire.
- S'adapter aux changements (personnes, milieu scolaire, classe, cours de récréation, cantine...).

L'importance des liens qui permettent d'apaiser le besoin de sécurité psychique, le besoin d'avoir des repères précis, de bénéficier d'une certaine stabilité, de connaître et de pouvoir faire confiance en l'intervenant ont été abordé au point 3.1. Nous insistons sur l'idée qu'en plus d'une organisation qui réponde aux besoins, il serait aussi important de s'interroger sur la notion de « temps » accordée à l'enfant à la fois pour se familiariser avec son nouveau cadre de vie et avec les professionnels qui gravitent autour de lui. Trop souvent, ces changements d'adultes de référence se font dans la rapidité sans réellement penser un rythme plus lent qui permet à chacun de se repérer physiquement et psychiquement.



Institutrice préscolaire- Psychopédagogue :

« La stabilité de ce cadre de vie va également dépendre de la stabilité des relations établies avec les professionnels. L'enfant a besoin de comprendre, de se rendre compte de ce qui lui arrive à tout moment afin de se sentir en sécurité dans son environnement. »



Formatrice enseignement secondaire qualifiant :

« Assurer à l'enfant des points de repère au niveau des personnes, de l'espace et du temps. Un nombre restreint de personnes prend en charge l'enfant. Si plusieurs professionnels gravitent autour de l'enfants, veiller au relais des informations et à la cohérence des pratiques. »



Besoin de médiation sociale

→ **DANS LE RÉFÉRENTIEL (p. 18) : *Autonomie sociale***

Les objectifs sont d'amener l'enfant à :

- découvrir la vie sociale ;
- comprendre qu'il appartient à un groupe ;
- s'intégrer au groupe ;
- agir et interagir avec les autres ;
- communiquer avec l'enseignant, le puériculteur et le psychomotricien ;
- partager un lieu de vie, du matériel, des jeux...

Pour pouvoir aller vers l'autre et le comprendre, il faut pouvoir se connaître et se comprendre soi-même. Masson (2019) explique la difficulté pour l'enfant de deux ans et demi de jouer avec des partenaires différents ayant des rôles distincts. À cet âge, les tout-petits sont assez maladroits dans leurs rapports. L'attitude de l'adulte impacte fortement le processus de socialisation de l'enfant. C'est à travers les gestes du professionnel et sa façon de communiquer avec l'enfant que celui-ci pourra discerner la manière dont il est pris en considération. L'attitude bienveillante de l'adulte lui donnera des indications sur la manière de se comporter avec les autres. Donc les apprentissages qu'il fait via modélisation des attitudes de l'adulte lui permettront de rencontrer son besoin de socialisation.

Pour approfondir la question : pistes pour la formation continue

Les propositions de pistes pour la formation continue émanent toutes des acteurs-experts invités lors de la consultation du 02 juillet 2020.

- Dans une **logique d'apprentissage international** (Van Laere & Boudry, 2019), il serait important d'amener les professionnels en formation initiale et continue à s'intéresser à ce qu'il se passe ailleurs, dans d'autres pays (voyages, visioconférences) afin de confronter les différentes visions des pratiques de transition. Cette confrontation peut en effet amener à la décentration par rapport à ce qui se joue en FW-B. Elle remet en question notre système historique d'offre de services divisés et l'idée que les parents sont les principaux responsables de la préparation des enfants à l'école.
- **Partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre tous les professionnels du milieu.** L'ajustement des pratiques éducatives repose sur la concertation entre tous les membres de l'équipe et l'arrimage de toutes les personnes qui connaissent les enfants. Des moments de concertation avec l'ensemble des membres de l'équipe sont donc nécessaires afin de développer une vision commune d'une transition de qualité, de faire le point sur les pratiques transitionnelles déjà mises en place, leur maintien ou les ajustements à effectuer en fonction des résultats obtenus. Ces réunions sont aussi l'occasion de réfléchir conjointement à la création de nouvelles pratiques transitionnelles. Cette démarche collaborative ne va pas de soi. Ces réunions doivent être coordonnées par une/plusieurs personne(s) de référence à définir en fonction du contexte (directeur, enseignant-référent, personne externe). Aussi, la planification de ces réunions nécessite l'octroi de temps et de moyens nécessaires mais également une solide organisation afin de conjuguer le tout.
 - ✓ Créer un plan de transition par établissement qui permet de cibler les indicateurs précis permettant de mesurer l'avancement du projet.
 - ✓ Veiller à inclure TOUS les acteurs de la petite enfance considérés : personnel (extra)scolaire, professionnels en milieu d'accueil et à domicile, services de soutien aux élèves, afin de créer un continuum éducatif en petite enfance.
 - ✓ Elaborer une vision commune intersectorielle, de l'enfant de 2,5 – 3 ans, pour œuvrer à une plus grande continuité dans l'expérience transitionnelle de l'enfant.
 - ✓ Investir dans des échanges professionnels (séminaires, conférences, formations communes...) permettant des discussions et observations conjointes menant inévitablement à la nécessité d'un point de vue holistique (soins et apprentissages indissociables) mais aussi partagé avec les parents qui sont finalement les premiers interlocuteurs.
 - ✓ Sortir des murs de l'école pour communiquer sur les pratiques et permettre aux responsables des activités extra-scolaires/ extra-muros d'aussi « calquer leur pratique ».
- Envisager un volet **accompagnement d'équipe** ou de professionnels de manière individuelle. Le fait d'avoir une tierce personne permet d'expliquer ses pratiques, de remettre en question

celles-ci et d'apercevoir des éléments qu'il serait intéressant d'adapter/de modifier/de changer. Dans le même ordre d'idée, des supervisions collectives permettraient d'identifier les éléments qui fonctionnent et ceux qui fonctionnent moins.

- Concernant la formation continue, la **pratique de terrain de chaque professionnel** serait l'appui idéal pour permettre des échanges et des confrontations de point de vue sur la manière de voir/considérer l'enfant de deux ans et demi. Concernant ces formations intersectorielles, il serait bon que l'ONE et l'IFC parviennent à s'accorder pour mettre en place ce type de formation - en les co-finançant - et qu'elles soient reconnues pour tous les professionnels. Actuellement, si un instituteur s'inscrit à une formation du Fraje, il la paie et ces heures de formation ne sont pas reconnues car ce sont des formations subsidiées par l'ONE, organisme de la petite enfance.
- Retrouver, en formation continue, des modules de formation qui permettent de retravailler ce qui a déjà été abordé lors de la FI au regard des pratiques professionnelles acquises et spécifiquement pour le public visé.

Écrits préparatoires
des personnes ressources

CEMÉA - Centres d'Entraînement aux Méthodes
d'Éducation Active (Organisme de formation continue)

FRAJE - Formation permanente et de Recherche dans
les milieux d'Accueil du Jeune Enfant

Groupe transition ULiège – Réunion du 02/07/2020
Pistes de réflexion et propositions de l'asbl FRAJE autour des formations initiales et continues des professionnels des services EAJE (enfants 2.5-3 ans)

Ces différents points ont été élaborés à partir de la question suivante : quels sont les manquements en matière de connaissance et de compétence identifiés par les formateurs du FRAJE auprès de leur public de professionnels participant aux formations continues relatives à l'accueil de l'enfant de 2.5-3 ans ? Certaines de ces formations sont intersectorielles : elles sont destinées à des professionnels œuvrant dans différents types de collectivités EAJE, accueillant simultanément ou successivement des enfants de 2.5-3 ans : milieux d'accueil de la petite enfance (0-3 ans), milieux d'accueil extrascolaires (3-12 ans) et écoles maternelles (classes d'accueil). Nous pensons donc que ces thématiques sont fondamentalement valables pour l'ensemble des parcours formatifs des professionnels appartenant à ces trois secteurs, puisque tous interviennent auprès du groupe d'enfants qui nous intéressent ici, c'est-à-dire les enfants de deux ans et demi, trois ans, engagés dans la transition vers l'école. Si chaque secteur présente ses points de force et ses faiblesses, ses spécificités en fonction de ses missions, nous pensons que les thèmes élaborés ci-dessous sont nécessairement transversaux : ils constituent une base pour élaborer une vision commune, intersectorielle, de l'enfant de 2.5-3 ans et, ainsi, œuvrer à une plus grande continuité dans l'expérience transitionnelle de l'enfant.

Au niveau de la formation initiale (FI) pour les trois secteurs concernés :

1. Qui est l'enfant ?

⇒ Connaissances :

- a. Schéma développemental de l'enfant de 0 à 6 ans : connaissances en psychologie du développement : point de vue évolutif (de la naissance à six ans : développement sensori-moteur, cognitif, affectif, langagier et social, théorie de l'attachement etc)
- b. Zoom sur le schéma développemental de l'enfant de 2.5-3 ans et de ses besoins (voir fascicule MM)
- c. Vécu émotionnel de l'enfant lors de ses premiers pas à l'école
- d. L'enfant dans son environnement : ses groupes d'appartenance (famille-crèche-école)

2. L'éduquer

⇒ Connaissances :

- a. Compréhension des enjeux (la sécurité physique et affective comme condition sine qua non aux potentiels de socialisation et d'exploration/d'apprentissage de l'enfant)
- b. Sensibiliser aux fondamentaux des pratiques de soin : singulariser la relation, soutien de la motricité libre, observation professionnelle (enjeux et savoir-faire)
- c. Sensibilisation à la dynamique émotionnelle de l'accueil

⇒ Laboratoire (réflexivité et expérimentation) : penser l'éduquer dans son propre secteur, dans sa propre structure (quelles pratiques ? quelle organisation ?).

3. Liens avec les familles

⇒ Connaissances

- a. Parentalité : évolution sociologique de la famille et contextualisation (c'est quoi être parent aujourd'hui ?)
 - b. Précarité et diversité
 - c. Mécanisme d'affiliation de l'enfant et de sa famille à l'école : comment l'enfant devient-il élève ? Comment la culture scolaire « vient » aux familles ? Transmission des valeurs et des codes ? Quels sont les codes et les valeurs de l'École du 21ème siècle, en Belgique francophone ?
- ⇒ Laboratoire : travail autour des représentations et des attentes, exercice de décentration et de communication avec les parents

4. Transition horizontale et verticale

- ⇒ Connaissances
- a. Le besoin de continuité relationnelle, spatiale et temporelle en lien avec le sentiment de continuité d'existence
 - b. Un cadre d'accueil « correctement et suffisamment stimulant » (lien entre les besoins fondamentaux des enfants, les enjeux d'apprentissage, la place de l'adulte) : respect du corps et de la motricité, activité autonome, matériel informel...
 - c. Les services EAJE en FWB : les différents services EAJE, les différents secteurs partenaires : missions, organisation, pratiques, philosophie etc. Inscrire l'école/la crèche/ l'extrascolaire dans son environnement associatif, sociétal.
- ⇒ Laboratoire : activités et dispositifs transitionnels. Création de partenariats intersectoriels et exercices autour de la communication entre les services EAJE

5. Identité et culture professionnelles

- a. Réflexion autour de sa propre identité et de sa propre culture professionnelle
- b. Penser l'équipe dans le cadre de l'accueil
- c. Penser la cohérence des pratiques au sein de l'équipe
- d. Expliciter les pratiques
 - i. Projet d'accueil : expliciter les valeurs et les pratiques qui portent les professionnels dans le cadre de l'accueil. Idéalement généraliser l'usage d'un projet d'accueil.
 - ii. Le parent comme partenaire du parcours scolaire, co-éducateur

6. Langue française

- a. Enjeux éducatif et relationnel : la place des aptitudes langagières de l'adulte dans le développement de l'enfant (utile dans l'éveil à la conscience phonologique, dans un bain de langage adéquat pour l'enfant, dans une verbalisation riche et nuancée des émotions...)
- b. La lecture et la littérature jeunesse comme ouverture sur le monde, sur la finesse, les nuances, la diversité du monde. Notion d'émerveillement et de plaisir. Plaisir du langage.

Deux questions :

- i. Maîtrise de la langue française : comment en faire une compétence non-discriminatoire vis-à-vis des (futurs) professionnels dont la langue française n'est pas la langue maternelle ? >> Evaluation de cette compétence en fin de parcours, et non à l'entrée en formation initiale
- ii. Et comment accorder une place importante à cette matière dans la FI sans en faire une matière d'apprentissage scolaire au sens traditionnel du terme, (activité d'apprentissage dirigée et évaluée) vis-à-vis de l'enfant de moins de 6 ans ? (Dangers de la schoolification). Insister sur le langage oral dans une interaction adulte – enfant de qualité.

7. Langages artistiques

⇒ Connaissances :

- a. Jeu libre et activité autonome qui nécessitent temps et espaces pour dérouler l'expérience, l'imaginaire et la créativité. (voir p.4b)
- b. Sensibiliser aux effets pervers de l'instrumentalisation des langages artistiques (vision strictement utilitariste des objets culturels).

⇒ Laboratoire : initier aux langages artistiques, à l'expérimentation et à l'expérience esthétique (chemin de soi à soi, puis de soi à l'autre, en soutien à la socialisation et de manière à pouvoir rejoindre l'enfant dans son propre émerveillement). Intervision sur les liens à faire avec le développement des enfants.

Focus sur les stages :

Développer une vision commune intersectorielle de l'enfant et de ses besoins et créer de la continuité en dépit du découpage sectoriel

- ⇒ Parmi les stages prévus sur la durée du cursus dans son propre secteur, instaurer un ou plusieurs stages croisés pour les enseignants du maternel, les professionnels de la petite enfance (0-3 ans) et les éducateurs (3-12 ans) : stages dans les trois secteurs de l'accueil et de l'éducation de l'enfant.
- ⇒ Meilleure représentation des différents lieux d'accueil successifs et/ou simultanés de l'enfant (vision de la transition verticale et horizontale)

Pour les accueillants extrascolaires qui ne disposent pas d'une formation initiale, et en l'absence d'un programme de formation initiale institué et généralisé à tous les accueillants extrascolaires, proposition du FRAJE d'organiser des voyages d'étude en formation continue : immersions, observations et expérimentations dans d'autres services EAJE que le leur. Voyage d'étude accessible à tous les accueillants, quel que soit leur niveau de formation (diplômé d'une FI ou non, formation de base en FC en cours ou non)

- ⇒ Pratiques professionnelles : laboratoire et intervision. Elaborer et approfondir des connaissances grâce à la pratique du terrain : aller/retours entre théorie et pratique via des séminaires réflexifs

Au niveau de la formation continue (FC) pour les trois secteurs concernés :

- ⇒ Toutes les thématiques développées en FI (sensibilisation et approfondissement)
 - i. Liens entre notions théoriques, pratiques et vécus sur le terrain
 - ii. Actualisation constante des connaissances dans un domaine en perpétuelle évolution.
 - iii. Échanges/partages d'expériences professionnelles, confrontation de représentations multiples à propos de l'enfant, de l'accueil et de l'éducation
 - iv. Attention particulière aux émotions des professionnels, qui font déjà l'objet d'un groupe de travail au FRAJE
- ⇒ Niveau de sensibilisation pour les personnes récemment engagées dans leur fonction (moins de 3 ans) et niveau d'approfondissement.
- ⇒ Format de groupes intersectoriels (au même titre que le groupe de travail 'Transition' du FRAJE, intersectoriel depuis 2014) : les trois secteurs se rencontrent en FC
- ⇒ Soutenir l'idée d'une validation mutuelle et d'une collaboration entre organismes subventionnant la formation continue (IFC-ONE-APEF ...)
- ⇒ Supervision institutionnelle et clinique, accompagnement des professionnels
- ⇒ Voyages d'étude

Reste notamment la question de la formation des responsables des milieux d'accueil de la petite enfance (0-3 ans) : infirmières et assistantes sociales ainsi que des directeurs d'école qui n'ont pas ou peu de cours sur le développement de l'enfant dans leur FI. Une piste pour la réforme des milieux d'accueil de la petite enfance ou pour le Baccalauréat de la petite enfance ?

Laurence Paulet
Directrice

en collaboration avec Céline Bouchat, anthropologue, formatrice et chercheuse au FRAJE
et Marie Masson, psychologue et formatrice au FRAJE

Élodie Royen

Note première réunion du 02/07/2020

Qu'est-ce qui est important selon moi à penser une meilleure transition en termes de démarches, de contenus prioritaires et de dispositifs et compte tenu du référentiel et du contexte actuel ? Quelles pistes pour la formation initiale et continue ?

Je pense qu'il est important de penser la transition à plusieurs niveaux (pédagogique, relationnel, organisationnel, réflexif) et en concertation avec l'ensemble des acteurs impliqués. En outre, la transition devrait être réfléchie dès la formation initiale de ces professionnels et se poursuivre tout au long de leur parcours professionnel.

Aussi, la mise en place d'une transition chaleureuse requière diverses compétences de la part des professionnels de la petite enfance et l'acquisition de ces compétences ne va pas de soi. Quelle place attribue-t-on aux compétences relationnelles nécessaires à la mise en place d'une relation de confiance mutuelle avec les parents ? Qu'en est-il des compétences organisationnelles dont doivent faire part les professionnels du milieu pour aménager un cadre de vie riche d'explorations, sécurisé et sécurisant pour l'enfant ? Quid des compétences réflexives expertes pour repenser les conditions d'accueil des enfants de 2 ans et demi ? Bien que largement développées dans la formation initiale et continue des professionnels en milieu d'accueil, ces compétences ne sont pas assez mises en avant dans la formation initiale et continue des professionnels en milieu scolaire. Il est dès lors nécessaire de repenser la transition en concertation avec tous les acteurs du milieu, qu'ils soient enseignants, puériculteurs, directeurs de structures d'accueil, personnel extrascolaire, accueillants autonomes et j'en passe. Je pense que chacun à son niveau, riche de ses compétences et de son expérience, peut contribuer au développement de pratiques transitionnelles allant dans le sens d'un bien-être actuel et futur des jeunes enfants. Néanmoins, **le développement de pratiques transitionnelles de qualité repose sur la conviction de l'importance de la transition vers l'école pour le développement de l'enfant**. Il est dès lors nécessaire d'amener les professionnels du milieu à travailler de manière concertée à l'implémentation de pratiques transitionnelles de qualité afin de renforcer cette conviction !

J'ai repris ci-après un ensemble de contenus prioritaires à mes yeux pour penser une meilleure transition. Ces divers contenus débouchent sur une série de pistes pour la formation initiale et continue.

Au niveau pédagogique

Il est tout d'abord nécessaire de développer une approche holistique de l'éducation centrée sur un « **educare** ». Il s'agit de considérer l'enfant dans sa globalité, de prendre en compte tous ses besoins fondamentaux. Cette prise en compte nécessite de la part des professionnels une observation active et une attention constante envers chaque enfant. Il s'agit de reconnaître chez ce dernier un éventuel obstacle rencontré, une situation de malaise, d'inconfort, voire de détresse et de lui apporter le soutien, l'aide juste nécessaire. Prendre en charge l'enfant dans sa globalité, c'est aussi pouvoir reconnaître et valoriser ses capacités, en lui offrant la liberté de faire ses propres expériences. Il s'agit de mettre d'avantage l'accent sur le soutien à l'activité de l'enfant qui évolue à son rythme dans un cadre riche plutôt que de lui imposer une tâche dans un programme prédéfini. Aussi, soulignons que l'apprentissage de l'enfant va bien au-delà des tâches dites « scolaires ». Dans toutes les situations de vie quotidienne (lavage des mains, situations de changes, repas, jeux libres dans la cour de récréation,), l'enfant dispose de mille et une occasions d'apprendre. Le rôle de l'adulte est de le soutenir dans son activité. La problématique que l'on retrouve actuellement est que ces situations de vie quotidienne ne sont pas considérées à leur juste valeur. Leur potentiel éducatif est bien souvent oublié par le corps professoral.

Pistes pour la formation initiale et continue

- ➔ Assurer un cadre pédagogique dans lequel les soins et l'apprentissage sont considérés comme tout aussi importants en termes de qualité pédagogique ;
- ➔ Valoriser les structures d'accueil et établissements préscolaires pour leur prise en compte de l'enfant dans l'ici et maintenant, et pas uniquement pour préparer les enfants à leur avenir dans le système éducatif.

Au niveau relationnel

Un deuxième point à considérer est le **partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre tous les professionnels du milieu**. En effet, les pratiques transitionnelles ne seront réellement effectives et porteuses que si l'équipe éducative dans son entièreté est impliquée dans le projet. L'ajustement des pratiques éducatives repose sur la concertation entre tous les membres de l'équipe et l'arrimage de toutes les personnes qui connaissent les enfants. Des moments de concertation avec l'ensemble des membres de l'équipe sont donc nécessaires afin de développer une vision commune d'une transition de qualité, de faire le point sur les pratiques transitionnelles déjà mises en place, leur maintien ou les ajustements à effectuer en fonction des résultats obtenus. Ces réunions sont aussi l'occasion de réfléchir conjointement à la création de nouvelles pratiques transitionnelles. Cette démarche collaborative ne va toutefois pas de soi. Ces réunions doivent être coordonnées par une/plusieurs personne(s) de référence à définir en fonction du contexte (directeur, enseignant-référent, personne externe). Aussi, la planification de ces réunions nécessite l'octroi de temps et de moyens nécessaires mais également une solide organisation afin de conjuguer le tout. Des repères temporels (ex : ligne du temps) devront être établis afin de rendre compte de l'avancement du projet. « *Les recherches précisent l'importance d'un calendrier d'action, l'année avant la rentrée, intégrant l'identification de dates critiques pour le bon déroulement de la transition* » (Ruel, Moreau, Bérubé & April, 2015, p.49). Enfin, ce plan de transition doit impliquer l'ensemble des partenaires, que ceux-ci viennent du milieu scolaire, du milieu d'accueil, de l'accueil extrascolaire, du réseau de la santé, de la famille ou de la communauté. Tous ces membres ont une place entière et centrale dans le projet.

Pistes pour la formation initiale et continue

- ➔ Créer un plan de transition par établissement qui permet de cibler les indicateurs précis permettant de mesurer l'avancement du projet ;
- ➔ Veiller à inclure TOUS les acteurs de la petite enfance considérés : personnel (extra)scolaire, professionnels en milieu d'accueil et à domicile, services de soutien aux élèves,... afin de créer un continuum éducatif en petite enfance.

Dans notre contexte d'offre de services divisés en FW-B et comme le montrent les résultats des études sur les pratiques transitionnelles menées en 2019 et 2020 (Pirard, Housen & Royen, 2019-2020), les occasions de communication et de collaboration entre les professionnels du milieu d'accueil et les professionnels du milieu scolaire sont bien souvent réduites voire absentes, et ce malgré la présence de plusieurs lieux d'accueil à proximité des établissements scolaires concernés. L'enjeu est donc de **consolider le partenariat entre les différents services de la petite enfance** en identifiant les facteurs de continuité éducative entre les milieux d'accueil et l'école. Autrement dit, en identifiant ce qui les rassemble : quelles sont les similitudes au niveau des programmes éducatifs ? Quelles visions communes de l'éducation et quels outils sont partagés ? Ce partenariat peut aussi prendre la forme d'espaces d'échange entre les professionnels de ces milieux. L'idée est de développer un langage commun, une vision partagée des pratiques transitionnelles de qualité. Ce partenariat nécessite de créer une atmosphère d'apprentissage réciproque. Néanmoins, à cause de leur statut de travail parfois très précaire, certains professionnels en milieu d'accueil estiment qu'ils ont un statut social et professionnel inférieur aux professionnels en milieu scolaire et n'osent dès lors pas s'engager dans un réel travail collaboratif avec les professionnels en milieu scolaire. L'objectif

de ces rencontres sera dès lors de développer une vision partagée de l'éducation qui les rassemble (thèmes pédagogiques et approches éducatives valorisées).

Pistes pour la formation initiale et continue

- ➔ Identifier et comprendre les facteurs de continuité éducative entre les milieux d'accueil de la petite enfance et l'école (quelles similitudes entre les programmes éducatifs, quels outils partagés, etc.)
- ➔ Investir dans des échanges professionnels (séminaires, conférences, formations communes, trajectoires d'Intervision, etc.) ➔ Discussions et observations conjointes menant inévitablement à la nécessité d'un point de vue holistique (soins et apprentissages indissociables).

La qualité des pratiques transitionnelles dépendra également de la **place que les professionnels accorderont aux familles** durant cette période. L'accueil d'un enfant sous-entend en effet l'accueil de sa famille. Les parents doivent être reconnus comme des partenaires indispensables pour faciliter la transition des enfants. Ils connaissent leur enfant mieux que quiconque et ont eux aussi besoin que l'école réponde à leurs inquiétudes, leurs attentes, leurs désirs. Ils ont besoin d'être reconnus dans leur rôle de parent et ce tout au long du processus transitionnel, c'est-à-dire avant, pendant et après l'entrée de leur enfant à l'école maternelle. L'accueil des parents doit donc être réfléchi au même titre que l'accueil des enfants : quels canaux de communication privilégier pour l'échange d'information entre les parents et les professionnels ? Comment sortir d'une logique actuellement très rependue dans laquelle la communication avec les parents se résume à une simple transmission d'informations ? Comment tenir compte du vécu des enfants et de leurs familles dans la planification des actions professionnelles ? Comment intégrer les parents aux décisions liées au projet éducatif et pédagogique ? Comment créer une culture d'accueil des familles ? Comment permettre aux parents de se rencontrer entre eux ? Comment soutenir les enfants et les familles qui sont les plus vulnérables face à la situation de transition vers l'école (statut socio-économique défavorisé, enfants à besoins spécifiques, contexte d'immigration, enfants qui ne maîtrisent pas la langue de scolarisation,...) ? Toutes ces questions doivent être abordées et débattues dès la formation initiale des professionnels et la réflexion à ce sujet doit se poursuivre au cours de la formation continue. Ces questions doivent également être traitées au sein même de chaque infrastructure d'accueil lors de réunions d'équipe et doivent faire partie intégrante du plan de transition de l'établissement. Des réponses seront apportées en tenant compte du contexte singulier de l'établissement mais aussi selon le vécu et les besoins de chaque enfant et de chaque parent. Chaque situation mérite d'être réfléchie avec une grande vigilance, il en va de la relation que l'enfant développera envers l'école. Cette relation peut être vécue plus ou moins positivement en fonction de la plus ou moins grande attention que les professionnels développeront à cet égard.

Pistes pour la formation initiale et continue

- ➔ Développer, chez tous les acteurs du milieu dès leur formation initiale, des compétences relationnelles liées à l'accueil de l'enfant et sa famille ;
- ➔ Considérer l'accueil des familles comme un objet essentiel de réflexion à traiter en formation initiale mais aussi continue ainsi qu'au sein de chaque équipe.

Au niveau organisationnel

Pour pouvoir vivre la transition sereinement, l'enfant a aussi besoin de se sentir en sécurité dans le cadre de vie qui l'entoure. Les professionnels doivent donc prêter une grande attention à l'aménagement du lieu d'accueil afin qu'il soit à la fois sécurisé, sécurisant et qu'il favorise le bien-être de l'enfant en répondant à ses besoins évolutifs. La réflexion des acteurs qui entourent l'enfant devrait donc sur **l'agencement du lieu d'accueil dans le respect des besoins et du rythme de chaque enfant**. La stabilité de ce cadre de vie va également dépendre de la **stabilité des relations établies avec les professionnels**. L'enfant a besoin de comprendre, de se rendre compte de ce qui lui arrive à tout moment afin de se sentir en sécurité dans son environnement. Or, comme l'ont montré les études de cas sur les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école maternelle (Pirard, Housen & Royen, 2020), la journée d'un enfant en classe d'accueil est la plupart du temps segmentée en une multitude d'activités dirigées par de nombreux intervenants. Bien que cette offre d'activités puisse ravir certains enfants, elle peut aussi constituer un facteur de risque et en déstabiliser d'autres. Les enfants ne sont en effet pas toujours (assez) prévenus par les professionnels de ces nombreux changements et se voient contraints de les subir, ce qui peut engendrer une situation d'angoisse liée à la peur de l'inconnu. Aussi, le fait d'être pris en charge par un nombre important de professionnels en l'espace d'une journée peut engendrer une perte de repères relationnels chez les enfants. Ceux-ci ne parviennent alors plus à trouver le réconfort nécessaire chez une personne de référence sur qui ils savent qu'ils peuvent compter. Afin de garantir à l'enfant un cadre relationnel stable, le professionnel verbalise ce qui est en train de se passer afin que l'enfant puisse anticiper, notamment lors des moments privilégiés (soins, changes, repas, ...) Les rituels, les routines (se dire bonjour tous les matins, faire le calendrier, ...) constituent aussi des points de repère permettant à l'enfant de se structurer dans la journée. Le professionnel évitera aussi de multiplier les activités et privilégiera un nombre limité d'activités dans lesquelles l'enfant explore à son rythme avec le soutien de l'adulte lorsque cela est nécessaire.

Pistes pour la formation initiale et continue

- ➔ En formation initiale et continue, amener les professionnels à réfléchir à un cadre de vie et à une organisation hebdomadaire qui répond aux besoins d'exploration et de sécurité affective des enfants ;
- ➔ Se soucier de toutes les figures d'attachement potentiellement significatives pour l'enfant, dans l'ensemble de son expérience de transition et au cours de sa journée à l'école ;
- ➔ Lors des stages des futurs enseignants en formation initiale, éviter de surcharger le semainier d'activités dans les différentes disciplines afin de privilégier une démarche allant dans le sens d'un soutien à l'activité de l'enfant.

Au niveau réflexif

Il va de soi que la mise en place de pratiques transitionnelles de qualité exige de la part des acteurs qui entourent l'enfant des compétences réflexives. Le bien-fondé d'un tel projet repose en effet sur **la capacité des professionnels du milieu à se remettre en question et à évaluer leurs pratiques dans une perspective de régulation**. La réflexion individuelle issue de l'action de chaque professionnel doit pouvoir être bénéfique pour l'ensemble de l'équipe éducative afin d'assurer une même ligne de conduite. D'où l'importance de la coordination des membres de l'équipe dans une atmosphère de travail basée sur la communication et la concertation. Pour soutenir les professionnels dans cette voie, la littérature note également l'importance d'un système de coordination pédagogique afin de planifier, organiser et évaluer de manière continue les activités de transition. (Baudelot & Rayna, 2000). Cette réflexion concertée exige aussi **que du temps et des moyens** soient dégagés à ce profit. Il s'agit là de conditions qui facilitent largement la mise en place optimale de pratiques transitionnelles.

Pistes pour la formation initiale et continue

- ➔ Amener les professionnels en formation initiale et continue à prendre du recul et à évaluer leurs pratiques dans une optique de régulation afin d'évoluer vers une qualité d'accueil améliorée ;
- ➔ **Dans une logique d'apprentissage international (Van Laere & Boudry, 2019), il serait porteur d'amener les professionnels en formation initiale et continue à s'intéresser à ce qu'il se passe ailleurs, dans d'autres pays (voyages, visioconférences)** afin de confronter les différentes visions des pratiques de transition. Cette confrontation peut en effet amener à la décentration par rapport à ce qui se joue en FW-B. Elle remet en question notre système historique d'offre de services divisés et l'idée que les parents sont les principaux responsables de la préparation des enfants à l'école ;
- ➔ Encourager les différents paliers décisionnels (national, pouvoirs organisateurs, équipe-école) à assumer un leadership pour assurer la mise en place de conditions favorables et de dispositifs concrets pour soutenir des démarches de transition planifiée entre tous les acteurs de la transition vers le préscolaire.
- ➔ Accompagner la planification de la transition par équipe-école (avec la direction, les enseignants du préscolaire, le service de garde scolaire, les services complémentaires, les collaborateurs).

Bibliographie

- Baudelot, O., & Rayna, S. (2000). La coordination de la petite enfance : une nouvelle fonction relationnelle. *Recherches et préventions*, 61. 61-73. Retrieved from https://documentation.reseau-enfance.com/IMG/pdf/0115_Coordination_petite_enfance.p
- Pirard, F., Housen, M., & Royen, E. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : État des lieux*. Université de Liège, UR interfacultaire DIDACTifen.
- Pirard, F., Housen, M., & Royen, E. (2020). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : Études de cas*. Université de Liège, UR interfacultaire DIDACTifen.
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A., & April, J. (2015). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du « Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité »*. Rapport final de recherche. Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais et Pavillon du Parc.
- Van Laere, K., Boudry, C. (2019). *Enabling Well-being and Participation of Children and Families Living in Poverty during Transition Periods across Home, Childcare and Kindergarten: Case Study Belgium*. Ghent, Belgium: VBJK

Serlez Jérôme - Formateur en Haute-École

- ***Qu'est-ce qui est important à penser pour une meilleure transition lors de la première entrée à l'école maternelle? En support à la réflexion, nous joignons un article, rédigé sur base du premier volet de la recherche, qui donne l'état des lieux des pratiques transitionnelles en FWB.***

Au regard de l'article, il paraît essentiel de renforcer, voir de créer une collaboration entre les milieux d'accueil, les familles et l'école maternelle. Il est important de considérer les deux, car deux types d'enfants arriveront en classe d'accueil : ceux qui ont été jusque là pris en charge par leur famille (parents, grands-parents, etc.) et ceux qui ont été au sein de milieux d'accueil. Dans le premier cas, cette collaboration peut être complexe car en FWB beaucoup de milieux d'accueil ne sont pas directement attachés à des écoles. C'est pourquoi il me semble essentiel de considérer ce triangle. Comme parents (au sens large du terme) et enseignant vont co-éduquer, il faut peut-être considérer que le parent peut être un lien entre le milieu d'accueil et les enseignants. Afin de ne pas créer d'inégalités, ce sont les enseignants qui devront s'assurer de ce lien, ouvrir la porte au parent et lui permettre d'échanger. Ainsi, simplement connaître le passé de l'enfant et la personne qui a pris soin de lui jusqu'ici pourront apporter des perspectives de collaboration à l'enseignant. Prendre contact et/ou rencontrer la ou les personnes qui ont passé ces derniers mois avec l'enfant qui entre dans la classe, et cela va de papa, maman au milieu d'accueil en passant même par les grands-parents, peut être bénéfique à cette collaboration. Jusqu'ici, il s'agit de personnes qui sont expertes de l'enfant et qui peuvent dès lors permettre à l'enseignant d'instaurer un cadre sécuritaire.

De plus, des pas en avant peuvent être réalisés par les enseignants. En discutant avec de futurs enseignants préscolaire, compte tenu de la difficulté d'élaborer un partenariat clair entre un seul milieu d'accueil et une école, les étudiants semblaient pencher pour une forme de « kit de rentrée », déjà évoqué et proposé par certains enseignants. Des photos, une vidéo, certains objets (comme le prénom, l'étiquette qui sera accrochée au porte-manteau, etc.) et permettant donc de connaître la vie de la classe avant d'y entrer se trouveraient dans ce « kit ». Les outils numériques peuvent être également utilisés (bien que moi personnalisables) afin de présenter l'école et la classe dans laquelle l'élève se rendra. Cela ne remplacera en rien une visite en amont de l'école et de la classe, des activités partagées avec les parents. Concernant ces activités, un risque peut être également la peur de jugement sur l'enseignant. L'accueil semble donc un moment propice à une première familiarisation avec la classe. Pour ma part, plus une préparation en amont et individualisée sera réalisée, plus la transition pourra être efficace et se faire en douceur.

Évidemment, cette entrée dans la collaboration ne constitue que les prémices de la collaboration avec l'enseignant et l'équipe éducative, puisqu'elle se vaudra de qualité tout au long de la scolarité de l'enfant.

Ces pratiques de collaboration ne sont que peu apprises aux enseignants et futurs enseignants. Il est donc difficile de leur incomber la situation actuelle et les difficultés rencontrées. C'est pourquoi se tourner vers la formation semble être, pour ma part, le plus judicieux.

- ***Quelles seraient vos pistes pour la FI et la FC en termes de démarches, de contenus prioritaires et de dispositifs (montage institutionnel) compte tenu du référentiel actuel et du contexte dans lequel vous exercez ?***

En terme de formation initiale, de par mes découvertes et mon expérience, il paraît évident que certains cours devraient être présents au sein du cursus des futurs enseignants préscolaires pour des sujets qui ne sont que peu voire pas abordés. Notons que, comme évoqué dans l'article, ce sont souvent ces jeunes enseignants qui vont prendre en charge ces classes d'accueil et donc cette transition. Avant de les évoquer, il faut prendre en considération le manque d'heures disponibles pour de nouveaux cours. Jusqu'ici des méthodes innovantes que l'on veut partager avec les étudiants trouvent leurs heures au sein d'autres cours au détriment de ces derniers. Il s'agit d'une forme de

« tetris » permettant de partager avec les étudiants un certain nombre de savoir, savoir-faire et savoir être (cours, ouvertures vers l'extérieur, stages, ...).

A l'heure actuelle, aucun cours au sujet de la classe d'accueil n'est dispensé. Le sujet est évidemment abordé (au sein de ma haute école, lors des séances d'ateliers de formation professionnelle) et certains étudiants y sont confrontés lors de leur stage. Ils semblent d'ailleurs perdus la première fois, tant cette classe leur semble étrangère à celles qu'ils connaissaient auparavant. Il paraît donc essentiel qu'un cours traitant de ce sujet soit mis en place. Ceci permettant d'aborder des pistes pour une transition de qualité, parler des spécificités de la classe d'accueil et enfin, approfondir la relation école-famille (notion abordée également dans certains cours comme « Identité enseignante » ou « Ateliers de formation professionnelle » et qui nous fait nous demander si ce n'est pas un sujet qui devrait constituer un cours à part entière).

Ensuite, à la lecture de l'article, la notion du « *care* » m'a interpellé. Si j'étais convaincu de la tendance inverse au sein des milieux d'accueil, je n'avais que peu pensé au manque de notion de « *care* » inculquée aux futurs enseignants. Ainsi, ceci devrait également être enseigné ... La plupart des enseignants préscolaires n'ont jamais entendu parler de « change debout », de « douces violences » ou de soins de manière générale contrairement aux puériculteurs et accueillants. La pyramide de Maslow est certes, souvent évoquée et même si les besoins physiologiques sont notés comme primordiaux, ils semblent être comme un acquis que l'on n'a pas besoin d'aborder car « manger, boire, aller à la toilette », ça coule de source ... Et bien pas tellement ...

Pour terminer avec la formation initiale, une confrontation avec le terrain semble essentiel. Il me semblerait utile que les enseignants sachent d'où les enfants viennent. A l'instar des « journées de liaisons » durant lesquelles les futurs enseignants vont réaliser des observations en première et deuxième primaire, les futurs enseignants pourraient aller en crèche afin de découvrir ou redécouvrir un milieu dont les pratiques sont propres à lui-même et dont les professionnels ne sont pas si éloignés d'eux que cela. Il est possible que cela favorise également une valorisation des accueillants aux yeux des enseignants et donc également des personnes avec qui ils collaboreront lorsqu'ils seront en classe d'accueil (transition ou encore puériculteur au sein d'une classe maternelle).

Concernant la formation continue, j'ai moins de connaissance dans le domaine. Mais étant également instituteur maternel et suite à différents échanges avec des collègues, j'ai pu constater que beaucoup de formations proposées ne comblaient pas les attentes des enseignants de classe d'accueil. Souvent, elles doivent être choisies pour l'ensemble de l'école et donc une formation spécifique à la classe d'accueil (si tant est qu'une soit proposée) est directement écartée. Quant aux formations traitant d'un autre sujet pédagogique, souvent les activités ou les pratiques proposées ne concernent de peu les classes d'accueil, qui sont si spécifiques.

Il semblerait donc intéressant d'élargir le champ des possibles concernant les formations propres à la classe d'accueil et la transition (et de les rendre plus accessibles aux enseignants de la classe d'accueil) et que les formations plus « générales » intègrent l'aspect classe d'accueil et transition en leur sein.

Vanroosbroeck Christel : Formatrice en formation
initiale de puériculture

Qu'est-ce qui est important à penser pour une meilleure transition lors de la première entrée à l'école maternelle ?

Il me semble essentiel de se centrer sur les moyens qui vont permettre d'apporter une sécurité affective à l'enfant. Pour ma part, la première préoccupation est d'établir un lien avec l'enfant et sa famille. Développer la continuité entre le milieu d'où vient l'enfant et l'école maternelle est bénéfique pour le bien-être de l'enfant.

Il me paraît primordial de se centrer sur les besoins psycho-affectifs de l'enfant. L'école maternelle peut rechercher dans un premier temps la satisfaction du besoin de continuité et d'intégration de l'enfant au sein de ce nouveau milieu.

Assurer une période de familiarisation est important. Cette période va permettre de connaître les rythmes, habitudes et centres d'intérêt de l'enfant. L'institutrice pourra ainsi établir une relation individualisée dès le départ. Etablir un lien de confiance avec l'adulte est primordial. La familiarisation se fait selon moi en présence d'au moins un parent dans un premier temps. Si l'enfant est allé à la crèche ou dans un autre type de milieu d'accueil, la continuité des informations entre les deux milieux d'accueil est intéressante. Un relais peut s'établir. Le travail avec la communauté peut être intéressant car cela conduit les structures d'accueil de la petite enfance à collaborer avec les écoles maternelles. L'idéal étant la continuité des pratiques d'accueil entre les différentes structures.

Au sein de l'école, prévoir des temps de réflexion commune pour réfléchir aux dispositifs des premiers accueils. Etablir un horaire à l'avance avec les différentes entrées. Cela permettra à l'institutrice et à la puéricultrice d'être disponibles pour accueillir l'enfant et son parent dans les premiers temps. Est-il possible d'établir un calendrier pour l'année scolaire en fonction des inscriptions ?

Contacteur la famille avant l'entrée de l'enfant à l'école pour présenter l'école, le projet pédagogique de l'école, les membres du personnel, l'institutrice de référence, les enfants présents... Montrer à l'enfant qu'il est attendu. Envoyer des photos à l'enfant du nouveau lieu, des nouvelles personnes qu'il va rencontrer, des différents moments de la journée... Développer le sentiment d'appartenance de la famille au sein de l'école. Prévoir des temps d'accueil des familles au sein de l'école. Cela peut prendre différentes formes. Cela se fait notamment au quotidien lors de l'accueil et du retour. Il est donc important de réunir les équipes (institutrices, puéricultrices, personnes qui assurent la surveillance des temps libres, direction) pour réfléchir aux conditions qui permettent d'assurer un accueil du matin et un retour du soir dans les meilleures conditions possibles. Un carnet journalier peut-être créé dans le but d'assurer la continuité entre les parents et tous les professionnels qui sont amenés à répondre aux besoins de l'enfant.

Faire entrer les familles dans la classe : des photos des familles sur les murs ou dans des albums à disposition des enfants, permettre aux parents de participer à certaines activités au sein de la classe, prévoir des petits-déjeuners d'accueil, des réunions collectives... Réfléchir en équipe à des activités qui développent l'inclusion des familles.

Assurer à l'enfant des points de repère au niveau des personnes, de l'espace et du temps. Un nombre restreint de personnes prend en charge l'enfant. Si plusieurs professionnels gravitent autour de l'enfant, veiller au relais des informations et à la cohérence des pratiques. Tous les points de repère vont aider l'enfant à anticiper les événements de la journée et ainsi apporter de la continuité.

Doudous et sucettes sont à disposition des enfants pendant cette période (et même après). Les rituels sont des points de repère importants qui vont aider l'enfant à anticiper les événements et l'aider à mieux vivre les transitions. Ceux-ci peuvent être individuels et collectifs.

Lors de la familiarisation, il est important que la professionnelle identifie les émotions de l'enfant et les accueille avec bienveillance.

Permettre aux professionnels d'observer l'enfant notamment lors des jeux libres. Cela pourra donner des indices sur la manière dont l'enfant vit cette entrée à l'école.

Les enfants de 2 ans et demi ont des besoins physiologiques qui sont également importants à respecter comme le rythme de sommeil et le rythme alimentaire. Certains enfants sont en apprentissage de la propreté alors que d'autres n'ont pas encore commencé. Que peut-on mettre en place pour répondre à ces besoins ?

Chercher des moyens pour développer le sentiment d'appartenance de l'enfant à la classe.

Quelles seraient vos pistes pour la FI et la FC en termes de démarches, de contenus prioritaires et de dispositifs (montage institutionnel) compte tenu du référentiel actuel et du contexte dans lequel vous exercez ?

Pour répondre à cette question, j'ai tout d'abord relu le profil de formation. A aucun moment, l'accueil d'un enfant à l'école maternelle n'apparaît. Le mot « repères » apparaît une seule fois et correspond à la compétence suivante : « Modifier l'environnement de l'enfant afin de lui permettre de maîtriser des activités plus complexes, tout en gardant les repères acquis. ». Il me semble important d'aborder comme contenu la familiarisation d'un enfant à l'école maternelle et l'importance des points de repère pour l'enfant. La continuité n'apparaît pas dans le profil de formation or il me semble que c'est une notion essentielle pour assurer la sécurité affective de l'enfant qui arrive pour la première fois à l'école.

Dans un second temps, j'ai repéré les compétences du profil de formation à développer qui me paraissent être en lien avec une meilleure transition lors de la première entrée à l'école maternelle.

Dans le référentiel des compétences, « Etablir une relation privilégiée et sécurisante avec chaque enfant » et « créer, par son attitude, une ambiance sécurisante » me semblent être des compétences de base pour assurer une sécurité affective à l'enfant et ainsi développer une bonne transition vers l'école maternelle. Dans les contenus associés à cette compétence, je lis essentiellement le fait de « repérer des signes chez un bébé ». Or il me semble important d'observer les signes, les comportements d'un enfant entrant à l'école maternelle afin d'établir cette relation privilégiée. Il serait intéressant de modifier l'expression « relation privilégiée » et d'employer à la place relation individualisée. Le lien entre la professionnelle et

l'enfant pourrait être abordée de manière plus spécifique dans le programme. Dans la pratique, ce lien est avant tout basé sur l'observation et le soin. La puéricultrice va apprendre à connaître l'enfant afin d'établir une relation individualisée ajustée aux réactions individuelles des enfants.

Plusieurs compétences liées au soin sont importantes. Je pense notamment au soin d'hygiène et de santé ou à l'organisation des moments de repas et de repos. Pour certains enfants, cela sera la première fois qu'ils mangent en collectivité. « Accompagner et encourager l'apprentissage de la propreté » va concerner une partie plus ou moins importante des enfants qui arrivent à l'école maternelle. C'est un apprentissage essentiel qui nécessite un accompagnement individualisé. Les rythmes physiologiques et les rythmes d'acquisition sont à respecter pour accueillir au mieux un enfant qui arrive à l'école maternelle.

Le travail avec les familles ne fait pas l'objet d'une compétence particulière dans le profil de formation. On retrouve l'activité « Etablir un partenariat avec les parents ». En lien avec celle-ci, il peut être possible d'aborder dans le cadre des cours théoriques la familiarisation d'un enfant qui entre à l'école maternelle, de réfléchir aux conditions permettant d'échanger avec les familles, d'aborder l'importance d'un partenariat éducatif avec les parents ...

La diversité n'est pas réellement abordée dans le profil de formation. Or il me semble judicieux de la travailler si nous voulons que les puéricultrices développent une collaboration avec toutes les familles.

Le projet éducatif est un outil essentiel qui va aider à développer la continuité entre la maison et l'école. Il va permettre d'échanger au quotidien sur les pratiques éducatives et va donc renforcer la relation avec les familles. Dans le profil de formation, apparaît l'activité « Participer dans le cadre de sa profession à l'élaboration du projet éducatif de l'institution, à son évolution et à l'évaluation de ce projet. »

« S'intégrer activement au travail d'une équipe pluridisciplinaire, à un réseau professionnel » et « Travailler en équipe avec les collègues » apparaissent comme des compétences essentielles pour préparer au mieux l'accueil d'un enfant à l'école maternelle.

« L'apprenant permet l'expression des sentiments de l'enfant » est la seule compétence qui pourrait avoir un lien avec l'importance d'identifier les émotions de l'enfant et les accueillir avec bienveillance. Pour ma part, il est primordial d'inclure ce travail sur les émotions dans le programme de formation.

« Intégrer l'enfant dans le groupe et favoriser le développement des relations entre enfants » sont des compétences qui apparaissent comme primordiales pour accueillir un enfant à l'école maternelle. Il serait intéressant de développer des aménagements et des activités spécifiques qui vont aider les enfants débutant à l'école de développer le sentiment d'appartenance au groupe.

Toutes les compétences associées aux choix des jeux et activités et à leurs mises en place peuvent aider à l'intégration de l'enfant qui débute à l'école maternelle. Proposer des aménagements qui sont attractifs, qui constituent points de repère, qui permettent à l'enfant de jouer avec les autres mais également seul quand il le souhaite... Comme je l'ai dit

précédemment, l'observation de l'enfant lors des jeux libres peut donner des indications sur l'intégration de l'enfant au sein de la classe.

La compétence « observer, pour répondre aux manifestations et aux besoins de l'enfant » est évidemment essentielle. Grâce à cette compétence, la professionnelle peut repérer des manifestations même discrètes qui vont orienter ses attitudes professionnelles. Elle pourra ainsi développer des pratiques individualisées pour faciliter l'intégration de l'enfant au sein de la classe.

En résumé, une partie des compétences nécessaires pour assurer une meilleure transition lors de la première entrée à l'école maternelle sont présentes dans le profil de formation en puériculture. Cependant, les contenus associés ne semblent pas suffisamment précis. Ils ne sont pas en lien direct avec l'intégration d'un enfant à l'école maternelle. En outre, la notion de continuité n'apparaît à aucun moment. Or, elle est indispensable pour assurer la sécurité affective de l'enfant.

Je proposerais de préciser les compétences en lien avec l'accueil d'un enfant dans un nouvel environnement et plus particulièrement dans une école maternelle. Dans l'état actuel des choses, il est tout à fait possible de créer des séances de cours en lien direct avec cette situation en s'appuyant sur les compétences décrites dans le profil de formation. Des séminaires développant des pratiques réflexives portant sur l'accueil d'un enfant en école maternelle peuvent être organisés. Les étudiants font des stages en école maternelle, il est probable qu'ils vont être amenés à rencontrer la situation d'un enfant qui intègre l'école pour la première fois. Pourquoi ne pas imaginer des consignes de rapport réflexif en lien avec cette situation ? Des travaux de fin d'étude peuvent être proposés sur ce sujet.

Sensibiliser les professeurs de la section de puériculture à l'importance d'une meilleure transition lors de la première entrée à l'école maternelle me semble être une piste de travail intéressante.

Une autre piste serait de développer le travail en réseau qui conduirait à une réflexion autour des pratiques d'accueil de l'enfance. L'objectif serait d'assurer une cohérence des pratiques entre différentes structures. Pourquoi ne pas réunir des écoles maternelles, des structures d'accueil de la petite enfance et des écoles secondaires d'options qualifiantes en puériculture autour d'un projet commun ? Celui-ci porterait sur une approche holistique de l'enfant et viserait une cohérence des pratiques.

Wuidard Élise

Note de préparation - réunion du 2 juillet 2020

Élaboration de pistes pour la formation initiale et continue des professionnel.le.s

Qu'est-ce qui est important à penser pour une meilleure transition lors de la première entrée à l'école maternelle ?

- ✚ **Créer un pont entre la crèche ou/et la famille et l'école (I)** ; mettre en relation les accueillants extrascolaires mais aussi les puéricultrices de l'école et le maître de psychomotricité etc. (toutes les personnes en contact avec cet enfant de 2,5 ans) : Rassembler les acteurs de ces secteurs. → **Impliquer tous ces acteurs (l'accueil extrascolaire souvent oublié).**

Les problèmes rencontrés par des participants de la formation que je suis en train de suivre évoquent que « se faire rencontrer » les différentes personnes est très compliqué par rapport au « quand » placer ces moments de rencontre.

Évoquons aussi le fait que le secteur de la petite enfance et de l'enseignement ne sont pas dirigés et subsidiés par les mêmes autorités.

Ces moments de rencontre permettraient de créer et d'avoir une vision continue de l'éducation de l'enfant ; de rompre avec la méconnaissance des champs professionnels dans leur ensemble.

La vraie question est : *Quelles pratiques professionnelles pourraient tendre à articuler de façon constructive la transition de l'enfant d'une institution à une autre ?* Par exemple, la familiarisation, la continuité des personnes (le nombre de professionnels que côtoient les enfants) et des espaces...

« Il s'agit de promouvoir l'articulation et donc de dépasser la simple coexistence, voire la confrontation, de l'ensemble des logiques, des cultures, des sentiments qui déterminent chez les adultes, les espaces et les temps éducatifs destinés aux enfants » (Jésu, 2004, p. 1).²⁷

- ✚ **Collaboration avec les parents** : afin d'accompagner les enfants dans cette transition d'une structure à l'autre. Rencontrer les parents et prendre le temps de connaître l'enfant grâce à

27 Jesu, Frédéric. (2004). Coéduquer pour un développement social durable. Paris : Ed. Dunod.

eux est important. Récolter leurs attentes ou leurs craintes est aussi important afin qu'ils puissent en parler et ne pas mettre celles-ci sur les épaules de l'enfant.

✚ Le respect des besoins de l'enfant : psycho-affectif (sécurité affective) ; stabilité, prévisibilité, continuité spatiale, temporelle, relationnelle ; socialisation ; physiologique de base ; mouvement ; ... (Cfr : Fascicule du Fraje les premiers pas à l'école M. Masson).

→ Le nombre d'adultes coïtant les enfants étant souvent élevé.

→ Le nombre de changement d'espaces peut aussi être grand à l'école.

→ Un grand nombre de tension existent pour l'institutrice : comme le fait d'accueillir les enfants mais la pression des parents pour « montrer/produire » des activités et des apprentissages.

D'ailleurs, ayant réalisé mes études à Sainte-Croix, il y a eu un changement de référentiel de compétences. Au début de mes études, c'était le PIASC (Le programme intégré adapté aux socles de compétences de l'enseignement catholique) où se trouvait une partie sur les compétences relationnelles (assez fine, certes, comparativement à celles des compétences). Donc, les dimensions relationnelles étaient prises en compte. À la fin de mes études de nouveaux programmes ont été créé (toujours au départ du socle des compétences) mais ces sont différents livrets sur chaque compétence : français, mathématique, éveil. Donc la partie qui existait sur les compétences relationnelles a disparu ...

Il est donc intéressant de se demander comment l'école (les autorités) voient l'enfant de deux ans et demi, sans relation ? Alors, il y a toute une partie de l'enfant et de son identité qui ne sont plus prises en compte à l'école...

En définitive, cela serait d'accentuer « dans » l'école davantage le CARE afin de faire de l'EDUCARE. Effectivement, l'aspect soin où l'on respecte les besoins du jeune enfin est parfois oublié dans le contexte scolaire.

✚ À l'école, il serait essentiel que les professionnel-le-s pensent à tous les moments de la journée : de l'accueil du matin (garderie) en passant par les moments de soins (changes ou toilettes) et par la récréation, la diner, la sieste et la garderie du soir. Premièrement, la continuité temporelle, spatiale relationnelle n'est pas souvent prise en compte.

Deuxièmement, ces moments ne sont pas pensés et réfléchis, par exemple, la récréation est un moment où les professionnels ne prennent pas conscience de son impact sur le vécu de l'enfant. Ce moment est sous la responsabilité de tout le monde et donc « personne » ne s'en préoccupe attentivement.

Qu'est-ce qui serait porteur en formation initiale et formation continue en termes de contenus et de démarches pour les enseignants du préscolaires, les puéricultrices, les accueillants extrascolaires ? A quoi faut-il être vigilant ? Et permettre une formation d'accompagnement ?

Le parcours professionnel et comment travailler les notions durant celui-ci. → **Angle du développement professionnel continu.**

A. Contenus	
<p>Il est important en plus « d'apprendre » du contenu mais aussi de permettre aux professionnels de comprendre le sens de ces pratiques et les liens et les impacts sur l'enfant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les besoins de l'enfant selon M. Masson (2019) <ul style="list-style-type: none"> → Prise en charge holistique de l'enfant → La sécurité affective → Rythme individuel de l'enfant (VS rythme collectif) • Familiarisation et son sens • L'objet transitionnel : le doudou <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de toute activité comme apprentissage et bien être. La question de l'activité libre et la « non activité » de l'enfant est encore peu conscientisé dans la tête des professionnels. Ne rien faire est aussi une activité. De plus, l'enfant manipule des objets qui ne sont pas destinés à l'apprentissage, le professionnel ne voit pas cela toujours comme une activité « d'apprentissage ». <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Le développement de l'enfant de 0 à 2,5 ans <ul style="list-style-type: none"> → L'attachement ; → Construction identitaire ;

	<p>À 2,5 ans, l'enfant n'a pas encore totalement construit son identité donc il est compliqué pour lui de savoir qu'il est toujours la même personne et de se distinguer des autres quand il change d'espace ou de personne de référence. C'est pourquoi abordé la construction identitaire et à quel moment il est à 2,5 ans est intéressant.</p> <p>→ Le développement de la motricité ;</p> <p>Par exemple : expliciter que l'enfant ne sera capable de tenir son crayon grâce à la pince digitale ou la prise tri digitale à 2,5 ans. La myéline n'est pas encore développée partout sur tout le système nerveux de l'enfant, cela ne sera fait qu'aux alentours de 6 ans.</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • « <i>Un enfant doit être prêt pour aller à l'école</i> » <p>→ Déconstruire les représentations des professionnels quant à cette question et des attentes concernant l'enfant qui sont non pertinentes.</p>
--	---

Les contenus proposés peuvent (doivent ?) être abordé tant dans la formation initiale que dans la formation continue.

Toutefois, je mettrai un accent sur les besoins de l'enfant qui ne doivent pas être pris uniquement sous le sens de la « Pyramide de Maslow » mais plutôt de manière plus globale comme le propose le Fraje dans son nouveau fascicule sorti récemment et très pertinent.

D'ailleurs, aborder la transition par la « porte des besoins » permet de toucher à tous les contenus cités ci-dessus et il serait intéressant d'aborder la transition sous cet angle.

Dans les deux formations que j'ai pu suivre du Fraje, les formateurs ont pris le temps de redéfinir et de recentrer les besoins de l'enfant car ce n'est pas toujours clair et limpide pour les professionnels (des trois secteurs).

En formation continue, ce qui est aussi intéressant, c'est de travailler grâce aux besoins et de demander aux professionnels : comment sont respectées ces besoins au travers de vos pratiques ? Cela permet de constater quelles pratiques sont adaptées ou non pour les enfants.

<i>B. Démarches porteuses</i>	
Formation initiale	<ul style="list-style-type: none"> • Aller dans une structure d'accueil de la petite enfance pour les instituteurs préscolaires. • Stage en crèche ou institution de la petite enfance. (Des stages pour les PR existent déjà en école maternelle alors pourquoi pas le proposer dans l'autre sens ?) Cette mise en relation entre ceux deux mondes permettrait de décloisonner la « barrière » entre les deux mondes (crèches et écoles).
	<ul style="list-style-type: none"> • Se mettre au niveau de l'enfant ; par exemple, lire le projet éducatif/pédagogique en se mettant à la place de l'enfant ; par des mises en situation où l'adulte doit voyager dans un pays inconnu... Il est intéressant de se mettre dans la place de chaque acteur évidemment.
Formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Ressembler les trois secteurs autour de la table : formations intersectorielles <ul style="list-style-type: none"> - Afin d'aborder la nécessité de la cohérence des pratiques pour l'enfant. → Au-delà des trois secteurs, d'autres personnes gravitant autour de ces enfants de deux ans et demi, le psychomotricien qui lui a souvent été formé pour les enfants de 3 à 12 ans (voir plus ?) et n'est pas toujours spécialisé et habitué à s'occuper d'enfants de 2,5 ans. → Il y a aussi les directeurs qui ont un grand rôle à jouer pour aider les instituteurs à mettre en place des

	<p>outils/clés/procédures pour faciliter le passage de l'enfant entre la maison/la crèche et l'école.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement d'équipe afin de pousser la réflexion sur la question des transitions, aider à l'implémentation de dispositifs, ...
--	--

En formation initiale des instituteurs préscolaires, il y a une méconnaissance de ce qui se passe dans les milieux d'accueil et du rôle des puéricultrices. Afin de pallier à cela, l'idéal serait pour les deux professionnels (PR et instituteur) de faire quelques journées d'immersion afin de prendre conscience de multiples tâches que leur demande leur travail. Dans la réalité, si dans le cursus des instituteurs préscolaires d'insérer déjà une journée où il y a une rencontre avec des étudiants de puériculture et une journée en immersion cela serait déjà un grand pas. Concernant la formation continue, la pratique de terrain de chaque professionnel serait l'appui idéal pour permettre des échanges et des confrontations de point de vue (par exemple : comment voyez-vous l'enfant de 2,5 ans ?). Concernant ces formations intersectorielles, cela serait essentiel que l'ONE et l'IFC parviennent à s'accorder pour mettre en place ce type de formation en les co-finançant et qu'elles soient reconnues pour tous les professionnels. Actuellement, si un.e institu.teur.trice s'inscrit à une formation du Fraje, il.elle la paie et ces heures de formation ne sont pas reconnues car ce sont des formations subsidiées par l'ONE, organisme de la petite enfance.

Dans cette partie « démarches » en formation continue, je proposerai aussi un volet accompagnement d'équipe ou de professionnels de manière individuelle. J'ai pu constater lors des moments d'observations en septembre que le fait d'avoir une tierce personne permet d'expliquer ses pratiques et au professionnel de remettre en question celles-ci et s'apercevoir des éléments qui seraient intéressant à adapter/modifier/changer. Nous avons évoqué, avec Marie Housen, que les écoles (enseignants) ne sont que très peu accompagnées de manière formative dans la réflexion sur leurs pratiques. Il y a l'inspecteur mais il vient dans une démarche évaluative, et les enseignants ne créent pas toujours une relation de confiance avec celui-ci.

Bibliographie

(s.d.).

André, C., Ruel, J., & April, J. (2009). *Des moments importants: les transitions au préscolaire*. Université du Québec en Outaouais.

Aupaix, R. (2018). La réforme de la formation initiale des enseignants de la scolarité obligatoire en Belgique. *Administration & Education*, 158 (2), 97-100.

Baudelot, O., & Rayna, S. (2000). La coordination de la petite enfance: une nouvelle fonction relationnelle. *Recherches et Prévisions(61)*, 61-73. Récupéré sur http://www.persee.fr/doc/caf_1149-1590_2000_num_61_1_907

Beckers, J. (2012). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles, Belgique: De boeck.

Blanc, M.-C., & Bonabesse, M.-L. (s.d.). *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants. Enjeux, intérêts et limites des interactions*. Paris: Ash Eds.

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

Bouchat, C. (2018). Transition, l'entrée à l'école des enfants de deux ans et demi. Bruxelles: Fraje a.b.l.

Bouchat, C., Favresse, C., & Masson, M. (2014). La journée d'un enfant en classe d'accueil. Bruxelles: Fraje a.s.b.l.

Bouve, C., & Sellenet, C. (2011). *Confier son enfant. L'univers des assistantes maternelles*. Paris: Collection mutation.

Brougère, G. (2002). L'exception française: l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. (Persée, Éd.) *Les dossiers des sciences de l'éducation(7)*, pp. 9-19. doi:<https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.971>

Camus, P. D. (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles: Office de la Naissance et de l'Enfance.

César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F. (2012). *Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans)*. Université de Liège.

Charron, A., & April, J. (2009, Avril). Les modalités d'accueil des enseignantes de maternelle au regard des besoins affectifs de l'enfant qui arrive à l'école: quelques résultats préliminaires. *Québec: Revue préscolaire Vol.47 n°2*.

Delhaxhe, A. (1988). L'école maternelle belge: son histoire, ses nouvelles préoccupations. *Childhood, International Journal of Early*, 20, n°12. Bruxelles. doi:<https://doi.org/10.1007/BF03174548>

Di Giandominico, I., Musatti, T., & Picchio, M. (s.d.). Analyser la qualité de l'expérience quotidienne des enfants en milieux d'accueil: La documentation écrite. Guide méthodologique. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6ans). *Grandir à Bruxelles*.

- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *16(2)*. (U. d. faculté d'éducation, Éd.)
- Eloy, E. (2014). *Un jardin d'enfance d'Education nouvelle*. Lyon: Chronique Sociale.
- Florin, A., & Florin, A. (2006). Pour un accueil réussi des tout-petits à l'école maternelle. n°237-pages 31-35. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues>
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle.
- Garnier, P., & Rayna, S. (2017). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles: Peter Lang.
- Gillet, C. (2010). *Quelle formation pour l'accueil des très jeunes enfants?* Centre d'Expertise et de Ressources pour l'enfance, Bruxelles.
- Giovannini, D. (2020). "Espace et culture matérielle". Dans A. Galardini, D. Giovannini, S. Iozelli, A. Mastio, M. Contini, & S. Rayna, *Pistoia. Une culture de la petite enfance* (pp. 55-76). Toulouse: Érès.
- Havette, S., Moriceau, C., & Galtier, B. (2013). De la crèche à l'école. Rupture ou continuité? (DREES, Éd.) *Solidarité et santé* (41).
- Housen, M. (2018). *Les pratiques transitionnelles mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle: état des lieux en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Université, Liège.
- Houssonlogé, D. (2016). L'école à 2,5-3 ans, une bonne chose pour l'enfant? *UFAPEC*.
- Humblet, P., Amerijckx, G., Aujean, S., Deguerry, M., Vandenbroeck, M., & Wayens, B. (2015). *Noted de synthèse BSI. Les jeunes enfants à Bruxelles: d'une logique institutionnelle à une vision systémique*. Brussels Studies, n°91,21.
- Jardiné, M. (1992). *L'accueil des tout-petits: crèche, assistante maternelle, halte-garderie, école maternelle, en vacances*. Paris: Retz.
- Le système de services pour les enfants en Italie du centre-nord*. (2016). Université de Liège.
- Manni. (2002). *Accueillir les tout-petits Oser la qualité*. Bruxelles: ONE-Fonds Houtman.
- Masson, M. (2016). *Introduire l'enfant au social*. Bruxelles: Yakapa.
- Masson, M. (2019). Premiers pas à l'école. Rythmes et besoins de l'enfant. *Fraje*. Bruxelles.
- Moreau, C., Ruel, J., & April, J. (s.d.). Des moments importants: les transitions au préscolaire. (U. d. Québec, Éd.) *Revue préscolaire*, 47(2).
- Pirard, F., Crépin, F., Morgante, A., & Housen, M. (2015, novembre). L'entrée à l'école maternelle, le vécu des familles en situation de précarité. Villetaneuse, France.
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12ans) et des équipes d'encadrement: enjeux et perspectives*. Liège: Université.
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2019). *Les compétences professionnelles au coeur des métiers de l'accueil de l'enfance*. In P. Moisset (Ed.), *Accueillir la petite enfance, le vécu des professionnels*. Toulouse: Érès. Récupéré sur <http://hdl.handle.net/2268/224073>
- Pirard, F., Dethier, A., Housen, M., & Lambert, I. (2018). *Outils en vue d'un bachelier en éducation de l'enfance*. Université, Liège.

- Pirard, F., Housen, M., & Pools, E. (2019). Redéfinir et développer des compétences d'accueil de la petite enfance. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(2), 193-204. Récupéré sur <http://hdl.handle.net/2268/233111>
- Rayna, S., & Brougère, G. (2005). *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. Lyon: Education, politiques, sociétés.
- Sommer, M. (2012). L'évolution des crèches et du métier de puéricultrice de 1945 à aujourd'hui. . *Actes de la journée d'études du 12 mai 2011 "Puéricultrice: un métier complexe en évolution"*. Université de Liège.