

Collection
"Des concepts pour repenser les pratiques"

1

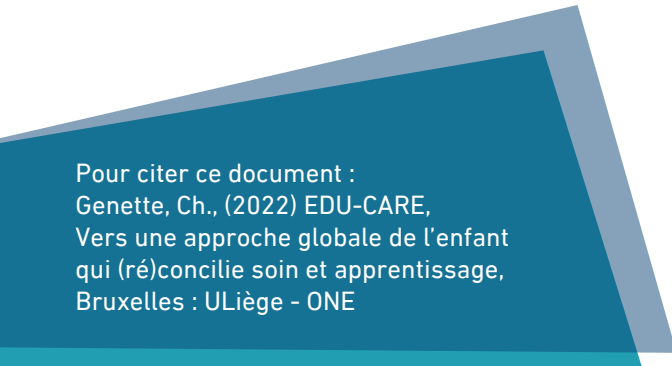
EDU-CARE

VERS UNE APPROCHE GLOBALE DE L'ENFANT
QUI (RÉ)CONCILIE SOIN ET APPRENTISSAGE ?

Christophe GENETTE

Sous la direction
de Florence PIRARD





Pour citer ce document :
Genette, Ch., (2022) EDU-CARE,
Vers une approche globale de l'enfant
qui (ré)concilie soin et apprentissage,
Bruxelles : ULiège - ONE

EDU-CARE

VERS UNE APPROCHE GLOBALE DE L'ENFANT QUI (RÉ)CONCILIE SOIN ET APPRENTISSAGE ?

Aujourd'hui, la notion d'*educare* est de plus en plus souvent utilisée dans le monde de l'éducation et de l'accueil du jeune enfant (EAJE). Si, au départ, cette notion a surtout été mobilisée en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) pour interroger l'adéquation de l'école maternelle vis-à-vis des enfants de 2 ans et demi, elle voit sa portée progressivement s'élargir à l'ensemble de l'EAJE, invitant à reconsidérer la vision de l'enfant dans les services et la formation des professionnel·les qui y travaillent. Elle est par exemple mobilisée en 2019 dans les orientations données par les Hautes Écoles avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin pour définir les compétences des enseignant·es préscolaires et « Voir l'école maternelle en grand » (Fondation Roi Baudouin, 2019).

Dans cet ouvrage collectif, il est explicitement relevé qu'elle vaut aussi pour les professionnel·les de l'accueil de l'enfance. Cette notion est également reprise dans les travaux sur les métiers des accueillant·es d'enfants du Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ). En 2022, la notion d'*educare* est à nouveau reprise dans le profil de compétences pour le bachelier en accueil et éducation du jeune enfant qui sera ouvert en 2023.

Enfin, elle est présente dans des outils à destination des professionnel·les, tels que l'outil réflexif « Le partenariat écoles-familles lors de la transition vers l'école maternelle¹ », conçu par l'Université de Liège, ou l'outil « L'entrée à l'école maternelle ? Nous sommes toutes et tous concerné·e·s !² », co-édité par le Fraje et le RIEPP.

Dans tous les cas, son utilisation est associée à la volonté de développer une approche holistique du jeune enfant. Cette approche intégrée se retrouve également dans le Code de Qualité (2004, article 2) qui sans avoir recours à cette notion d'*educare*, soutient la mise en place de « conditions d'accueil les plus propices [au] développement intégré [de l'enfant] ». Pour autant, dans un cas comme dans l'autre, les visées concrètes recherchées sont rarement explicitées.

Cet écrit vise donc à clarifier ce que recouvre cette notion et les présupposés/principes qui la sous-tendent, mais aussi à mieux saisir comment cet *educare* peut se traduire concrètement dans les pratiques d'accueil et d'éducation de l'enfant de 0 à 12 ans³, en accord avec les référentiels psychopédagogiques (Manni,

1 Disponible prochainement.

2 Disponible en ligne : <https://www.fraje.be>

3 Nous soutenons que *l'educare* concerne tout enfant de 0 à 12 ans, quel que soit son âge, même si certains enjeux se posent de manière plus prégnante encore plus l'enfant est jeune.

2002 ; Camus & Marchal, 2007) et les brochures associées « Repères pour des pratiques d'accueil de qualité » (Camus et al., 2004 a-b-c). Face à une notion en émergence dans notre système éducatif, cette note est conçue comme un premier éclairage qui pourra être enrichi des réflexions et actions menées dans les différents contextes concernés.

L'EDUCARE, de quoi parle-t-on ?

L'*educare* est un anglicisme, contraction de deux mots : *education* et *care*.

Cette notion est apparue initialement dans les pays scandinaves pour tenter de définir les contours de leur vision pédagogique. L'approche *educare* s'inscrit dans une prise en charge globale, « holistique » de l'enfant. Elle consiste à penser l'accueil, l'accompagnement et l'éducation du jeune enfant sans « dissocier les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs étroitement liés dans le développement de l'enfant et dans les processus d'apprentissage » (Pirard, 2019, p. 40). Dans une optique d'*educare*, le soin⁴ et l'apprentissage ne sont plus pensés séparément mais participent d'un même processus : « le soin est apprentissage et l'apprentissage est soin »⁵. Brougère (2015, p. 48) le formule autrement : « on peut considérer que les situations de *care* sont éducatives (plutôt de façon informelle) et que

réciroquement il n'y a pas d'éducation sans attention, sans sollicitude pour celui ou celle qui doit apprendre ».

Vous avez dit *care* ?

On peut difficilement parler d'*educare* sans reclarifier un minimum ce que l'on entend par *care*. Curieusement, ce terme ne possède pas d'équivalence dans la langue française, ce qui contribue à une ambiguïté dans sa compréhension par les professionnel·les. En effet, aujourd'hui encore, le *care* est fréquemment associé – et parfois injustement réduit – aux soins corporels (tels que le change, etc.) pratiqués au bébé, ou encore aux câlins et aux bisous. Cela peut alors faire l'objet de débats dans l'accueil du jeune enfant où est recherché le développement d'une posture professionnelle distincte de la posture parentale (Bosse-Platière et al., 2011). Le *care* est alors considéré comme relevant davantage de la sphère maternante – et donc parentale – que d'une posture professionnelle.

Mais que recouvre en réalité ce terme ? Le *care* désigne une attitude qui consiste à « prendre soin » de l'autre (ici de l'enfant). Cette attitude comporte différents aspects : l'attention, le souci, la sollicitude et le soin : « le terme de *care* oscille entre la disposition – une attention à l'autre qui se développe dans la conscience d'une responsabilité à son égard, d'un souci de son

4 Le soin (ou *care*) ne doit pas être réduit aux soins pratiqués au jeune enfant. Cela est abordé dans le point suivant.

5 UNESCO (2010), cité et traduit par Van Laere et Peleman (2018, p. 7).

bien-être – et l'activité – l'ensemble des tâches individuelles et collectives visant à favoriser ce bien-être » (Garrau & Le Goff, 2010, p. 5). Que ce soit dans les services de la petite enfance ou dans l'accueil de l'enfant de 3 à 12 ans, le *care* renvoie donc à ce qui, dans l'attitude de l'adulte, prend soin de l'enfant, lui porte attention, se soucie et se préoccupe de son bien-être, ce qui implique de prendre en compte le point de vue de l'enfant. En effet, comme le rappelle très justement Engdahl (2015), il ne peut y avoir de véritable « prendre soin » sans adopter le point de vue et la perspective de celui qui reçoit ce soin et y prend part : ici l'enfant.

Une vision holistique de l'enfant qui intègre corps et esprit, soin et apprentissage

S'engager dans une approche *educare* consiste à envisager l'enfant de façon globale – holistique –, ce qui implique de prendre en compte les différents registres (affectifs, sociaux, psychomoteurs et cognitifs) du développement de celui-ci dans la manière de penser son accueil et ce, quelles que soient les institutions et les missions. Cela passe par une reconnaissance de l'importance et de la valeur du soin (le *care*), au niveau éducatif (et non uniquement au niveau technique), mais plus largement encore, dans la construction identitaire affective et socio-émotionnelle de l'enfant.

Concrètement, cela invite à considérer que toute situation (change, sieste, repas, rassemblements, ateliers, activités dirigées, jeu libre, récréation, détente, réconfort,...), que ce soit en crèche, à l'école maternelle ou à l'Accueil Temps Libre (accueil extrascolaire, centre de vacances, école de devoirs,...), peut soutenir à la fois le bien-être, le développement et l'apprentissage (tant formel qu'informel) de l'enfant. Cela suppose de concevoir l'esprit (la dimension cognitive) et le corps (les dimensions motrices, émotionnelles...) comme deux entités indissociables et intégrées. L'enfant est un tout.

Une prise en charge globale dans une continuité éducative

Nous le voyons, opter pour une approche *educare* qui envisage l'enfant de manière holistique, nécessite de repenser la fonction, la finalité des services qui l'accueillent. En effet, si ces services se définissent parfois par contraste les uns vis-à-vis des autres (école maternelle vs crèche, services ATL vs école), l'enjeu n'est-il pas une prise en charge globale dans une continuité éducative avec des transitions en douceur, où sont assurés à la fois un prendre soin et des apprentissages⁶ visant conjointement le bien-être et le bon développement de l'enfant ?

C'est véritablement un changement de paradigme auquel souscrit l'*educare* : passer de la logique d'un « enfant prêt à intégrer les services d'accueil » (logique

6 Le mot « apprentissages » doit être pris ici au sens le plus large possible, et ne pas être réduit aux apprentissages scolaires ou formels.

d'adaptation unidirectionnelle de l'enfant aux normes et codes des lieux d'accueil) à celle de viser « des institutions prêtes à accueillir (tous) les enfants », dans le respect et la prise en compte de leurs besoins spécifiques, mais aussi de leur rythme propre. *L'educare* s'inscrit donc pleinement dans une perspective inclusive, en invitant à penser et réfléchir les conditions d'accueil afin que chaque enfant puisse se sentir le bienvenu, quelles que soient ses caractéristiques (forces, vulnérabilités, besoins particuliers,...).

Pourquoi plaider pour une approche EDUCARE ?

S'engager dans une approche *educare* constitue un enjeu d'autant plus important dans les pays et régions qui ont un système dit « divisé », c'est-à-dire où la prise en charge de l'enfant de 0 à 3 ans et de 3 à 6 ans relève d'institutions et de politiques séparées. C'est précisément le cas en Fédération Wallonie-Bruxelles : l'accueil de l'enfance dépend de l'ONE, sous la tutelle de la ministre de l'Enfance. L'éducation de l'enfant de 3 à 6 ans relève quant à elle de deux ministères, selon le moment de la journée et le lieu où se trouve l'enfant : le temps scolaire est ainsi régi par le ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, tandis que l'accueil extrascolaire – et plus largement l'Accueil Temps Libre (ATL) – dépend de l'ONE (et donc de la ministre de l'Enfance). Cette fragmentation dans l'accueil et l'éducation de l'enfant de

0 à 6 ans est loin d'être sans conséquence : « la vision et la perception du jeune enfant, les objectifs, les approches et les contenus du curriculum différent entre les deux secteurs de l'EAJE » (INTESYS, 2019, p. 1).

Autrement dit, tout notre système éducatif est pensé de manière scindée et séparée : les institutions, les métiers, les formations et même les missions (Pirard, 2016). Au niveau de l'école maternelle, cette division dans l'EAJE a notamment pour conséquence que celle-ci « se construit sur une distance au soin, au prendre soin, au *care* pour mettre au centre l'apprentissage [...], considérant que le rôle de l'école, toute « maternelle » qu'elle soit, est d'apprendre » (Brougère, 2015, p. 43).

Un *educare* menacé par une tendance à la « schoolification »

De surcroît, le secteur de l'EAJE est menacé par une tendance bien réelle à la « *schoolification* », observée et dénoncée par différents auteurs internationaux (Garnier, 2010 ; Moss, 2013 ; OECD, 2006). Ce phénomène de *schoolification* se traduit par une préparation – et une exigence – de plus en plus précoce aux apprentissages scolaires.

Cela reflète une vision qui tend à valoriser en priorité le développement de la pensée cartésienne chez l'enfant, au détriment de la prise en compte des manifestations corporelles, subordonnées à l'esprit (Van Laere & Vandenbroeck, 2016). Cette préparation précoce résulte d'une tendance des adultes à anticiper la suite, l'avenir – là où l'enfant est dans le présent –,

ce qui les conduit notamment à vouloir développer dès le plus jeune âge les compétences préscolaires chez celui-ci. Différents auteurs (Garnier & Brougère, 2017 ; Joigneaux, 2009 ; Leroy, 2020 ; Millet & Croizet, 2016) alertent depuis plusieurs années déjà à propos des conséquences de ces pratiques qui génèrent une attente de performance précoce et accroissent les inégalités dès le plus jeune âge. Sur le plan individuel aussi, cette scolarisation précoce n'est pas sans risques, en particulier pour les enfants les plus vulnérables : stress, réactivation des angoisses archaïques, détresse,... Cela peut se manifester par des comportements de type inhibition (retrait des activités et des échanges sociaux), ou encore par de l'hyperactivité, de l'opposition, de l'agressivité, et générer une perte d'estime de soi (Masson, 2016).

Si ce phénomène de *schoolification* s'observe prioritairement à l'école maternelle, les milieux d'accueil de la petite enfance ne sont pas épargnés pour autant, pas plus que certains lieux d'accueil extrascolaire d'ailleurs. Dans les deux cas, cela se traduit notamment par la mise en place d'activités dirigées épousant les codes scolaires (ateliers à table, tâches avec objectif à atteindre, apprendre à colorier sans dépasser, etc.). De surcroît, dans certains établissements scolaires, les accueillant-es extrascolaires ne disposent pas de locaux propres,

ce qui les oblige à utiliser un espace majoritairement composé de tables et de chaises, et contraint alors les enfants – dès 2 ans et demi – à rester assis à table bien plus longtemps qu'ils n'en sont capables. Il est donc essentiel de dédier à cet accueil un espace spécifique, pensé et aménagé de façon à permettre la découverte, les échanges en petits groupes, la liberté de mouvement et de choix, mais aussi la détente et le repos (voir p.20 sur l'aménagement de l'espace).

Dans les milieux d'accueil, la volonté de « préparer l'enfant à l'école maternelle »⁷ peut se traduire par un « apprentissage » précoce du contrôle sphinctérien (« faire en sorte qu'il soit propre »). Une préparation parfois renforcée par les professionnel·les de l'enseignement maternel qui affirment « voir une différence entre les enfants qui viennent de cette crèche et les autres », confortant les puériculteurs et puéricultrices ou les accueillant-es d'enfants dans le bien-fondé de cette préparation précoce. Nous voyons pourtant, et peut-être encore davantage ici, que cette tendance à la *schoolification* prend peu en compte le développement et le rythme propres à chaque enfant, de même que son immaturité (neurologique, physiologique, émotionnelle et affective). Et sa faculté d'adaptation nous ferait presque oublier à quel point nous plongeons celui-ci dans un bain d'exigence très tôt, trop tôt.

7 Pour en savoir plus : Royen, E. (2019). L'enfant est-il prêt à entrer à l'école maternelle ? Croyances de professionnel·le-s de la petite enfance et de parents [Mémoire de Master, Université de Liège]. ORBi. <http://hdl.handle.net/2268.2/6449>

Enjeux d'une approche **EDUCARE** en petite enfance et dans l'Accueil Temps Libre (ATL)

Dans un tel contexte, le risque est grand pour l'enfant de vivre des « temps mosaïque » (Meyfroet, citée par Camus & Marchal, 2007) où il passe d'un lieu à l'autre, d'un contexte à l'autre, d'un adulte à l'autre, sans véritable lien ni continuité entre ces expériences. C'est alors précisément cette « continuité d'être – ou d'existence », au sens de Winnicott⁸ (1965), qui est mise à mal et qui constitue un enjeu crucial pour les professionnel·les qui accueillent ces enfants.

En milieu scolaire, cet enjeu se pose d'autant plus dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, qui prévoit notamment l'intégration d'activités artistiques, culturelles ou sportives : si l'intérêt de telles activités n'est pas remis en question, comment garantir une continuité, une approche holistique de l'enfant et non un morcellement accru ? Comment faire en sorte que cette réforme ne renforce pas encore davantage le découpage déjà bien présent entre les différents temps, espaces, activités et professionnel·les qui jalonnent la journée de l'enfant ?

Dans notre système éducatif conçu de manière scindée, il est donc essentiel de penser ce qui va faire **lien**,

ce qui va apporter une **continuité**, des **repères** (macrorythmes)⁹, de réfléchir aux « **ponts** » qui peuvent être créés, afin de tenter d'éviter des ruptures et discontinuités successives. Cette continuité, caractéristique de l'*educare*, ne peut s'envisager isolément, mais nécessite une prise en charge globale de l'enfant qui requiert de penser ses différents moments et lieux de vie, mais également leurs liens. Cela passe par une réflexion sur les différentes **transitions** (verticales et horizontales) que vit l'enfant, ainsi que sur ce qui crée du lien, tant sur le plan relationnel qu'au niveau des espaces et du temps. Le défi d'une approche *educare* dans ces contextes est donc de taille : il s'agit d'adopter une approche intégrée dans un système où tout est pensé comme divisé.

Créer des liens avec l'enfant, soigner la séparation avec son/ses parent(s)

Qu'ont en commun le bébé qui intègre un milieu d'accueil, un enfant qui entre à l'école maternelle et celui qui arrive pour la première fois en stage ou camp de vacances ? Tous les trois se retrouvent plongés dans un environnement inconnu, face à des adultes qui leur sont étrangers et d'autres bébés/enfants qu'ils ne connaissent pas. De surcroît, intégrer cet univers inconnu et pour le moins « non familier »,

8 Pour Donald Winnicott, pédiatre et psychanalyste britannique, le sentiment de « continuité d'existence » est une sorte de sécurité intérieure qui procure à l'enfant le sentiment d'être toujours « le même » quels que soient les changements ou les expériences qu'il traverse. Ce sentiment permet à l'enfant d'intégrer ses différentes expériences en un tout cohérent et de leur donner du sens.

9 Pour en savoir plus sur les rythmes chez l'enfant, voir l'ouvrage « le bébé et le temps » (Ciccone & Mellier, 2007) ou encore l'article « Comment l'enfant apprend le temps » (De Coster, 2005).

implique qu'ils se séparent de leur(s) parent(s) et le(s) quittent temporairement, celui/ceux-là même(s) qui les rassure(nt) et les sécurise(nt). Il n'est dès lors pas surprenant que pour l'enfant, l'attrait possible pour la nouveauté se mêle à des craintes et puisse être source d'angoisse et d'insécurité. L'ampleur de l'effort qu'implique cette adaptation (unidirectionnelle) de l'enfant – quel qu'il soit – à la structure d'accueil est pourtant aujourd'hui encore largement méconnue ou minimisée par le personnel de ces lieux qui peine à reconnaître et à prendre en compte les besoins spécifiques de celui-ci.

Une familiarisation en douceur...

En tant que professionnel·le, il est donc essentiel de porter attention à ce passage – cette transition – et de mesurer sa difficulté potentielle pour l'enfant, afin de créer des conditions d'accueil à la fois sécurisées et sécurisantes, qui permettent à chacun – enfant, parent(s) ET professionnel·les – de « se familiariser » et de tisser des liens. Prendre soin de l'enfant dans une optique d'*educare*, cela commence dès ce moment d'accueil et de première rencontre, qui a une incidence – et se révèle parfois déterminant – sur l'expérience de l'enfant. L'enjeu consiste alors à « assurer à chacun une réelle sécurité affective, c'est-à-dire

une ambiance, des attitudes professionnelles (calme, chaleur), des aménagements d'espace et des mobiliers qui lui permettent de relativiser l'inquiétude de la nouveauté [et] la peur d'être séparé » (Camus & Marchal, 2007, livret V p. 40). Ce n'est en effet qu'en étant rassuré, en confiance et en ayant une sécurité affective suffisante, que l'enfant peut s'ouvrir à l'environnement, interagir avec d'autres et nouer des relations, mais aussi s'engager dans des apprentissages et mobiliser ses ressources cognitives.

Cet apprivoisement mutuel (et non unidirectionnel) constitue une étape importante dans l'établissement d'une relation de confiance réciproque entre les familles et les professionnel·les. Du côté du personnel d'accueil, ce processus de familiarisation permet d'apprendre à connaître l'enfant, ses habitudes, son rythme, ses besoins, et d'entendre ses questions aussi. Il permet également d'appréhender les préoccupations des parents, d'y répondre et de rassurer ceux-ci le cas échéant. L'outil bachelier¹⁰ souligne ainsi que « quel que soit l'âge des enfants et quel que soit le lieu d'accueil concerné, il revient aux professionnel·es de prévoir un dispositif de familiarisation et de le mettre en place en collaboration avec les familles, dispositif qui permette d'accueillir individuellement chaque enfant, dans un nouveau lieu, ou de le préparer à une nouvelle expérience » (Pirard et al., 2019, p.91).

10 Pirard et al. (2019). *Outils en vue de la création d'un bachelier en éducation de l'enfance*. ONE.

Disponible en ligne : https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/ONE_organisme_scientifique/Outil_bachelier_final_2019.pdf

Si l'intérêt et la pertinence d'un tel dispositif semble désormais incontestable dans les structures d'accueil collectif de la petite enfance (crèche, accueillant-e d'enfants), qu'en est-il du côté de l'Accueil Temps Libre, également concerné par cet enjeu ? En milieu scolaire, une recherche récente (Housen & Royen, 2019) montre que peu de pratiques transitionnelles sont effectivement mises en œuvre sur le terrain ; celles organisées sont peu individualisées et ont généralement lieu après la rentrée scolaire. Néanmoins, lorsque de telles pratiques sont mises en place, le personnel extrascolaire est-il intégré dans ces initiatives, telles qu'une rencontre avec les parents ou une visite d'établissement par exemple ? Lors des stages ou camps de vacances, comment est pensé l'accueil des (jeunes) enfants ? Quels dispositifs permettent une familiarisation entre les animateurs et animatrices, l'enfant et son/ses parent(s) ? Quelle disponibilité, quel temps sont consacrés à l'accompagnement de la séparation au moment de l'accueil le matin ?

Offrir une disponibilité émotionnelle à l'enfant et l'accompagner dans ce qu'il vit

Cette sollicitude, ce souci ne se limite pas au(x) premier(s) accueil(s) de l'enfant et sa famille. Au contraire, pour l'enfant, pouvoir compter sur la disponibilité émotionnelle de l'adulte,

bénéficier de son écoute et de son soutien en cas de besoin, est un point d'appui essentiel tout au long de son séjour ou du temps passé dans le lieu d'accueil. Ce lien tissé avec un adulte de confiance et sur qui il peut compter, constitue un repère sécurisant qui permet également à l'enfant de se sentir exister et pleinement reconnu dans ce qu'il vit. Cela nécessite de la part de l'adulte de pouvoir conserver une posture attentive à chacun-e malgré les contraintes de la collectivité, ce qui est loin d'être évident. En effet, lorsque l'on a 30 ou 40 enfants à l'accueil extrascolaire, comment conserver une telle disponibilité ? Cette qualité de présence n'est pas seulement mise à mal par le nombre d'enfants accueillis, mais également par les tâches et programmes d'activités qui mobilisent l'adulte dans du « faire » et le rendent moins disponible pour « être » avec/auprès de l'enfant.

Une tension entre « gestion » collective et attention portée aux besoins individuels

Cette tension se pose dans les milieux d'accueil de la petite enfance où, lorsqu'une logique de rendement s'immisce dans les pratiques quotidiennes, cela peut conduire à une forme de « mécanisation » ou « routinisation » des soins, prodigués de façon uniquement technique et hygiéniste, perdant le sens profond, la richesse et la portée de ces moments privilégiés de relation.

Emmi Pikler¹¹ nous rappelle pourtant que les soins corporels constituent un moment où la relation entre l'adulte et l'enfant est la plus intime. Si l'intimité de ces moments de soin constitue donc une expérience structurante pour l'enfant et contribue à la construction de son identité (individuation, différenciation), ceux-ci sont également l'occasion pour lui de vivre et expérimenter des apprentissages, à commencer par celui de se sentir en sécurité et de construire une relation de confiance avec un adulte bienveillant qui le connaît et se soucie de lui. Malgré ces contraintes qui pèsent sur les professionnel·les, il s'agit donc d'éviter que « la logique du collectif prenne le pas sur les besoins particuliers de chacun » (Rasse, 2014, p. 51).

Cette même tension entre collectif et individuel se retrouve dans l'ATL. Entre la conduite des activités programmées, l'animation du groupe et la gestion des arrivées et des départs, quelle place est accordée aux manifestations singulières de l'enfant et à ses besoins ? Le rythme de la journée tel que conçu par l'accueillant·e ou l'animateur·trice est-il en phase avec celui des enfants accueillis ? Quels ajustements sont possibles pour mieux répondre aux besoins de chacun·e ? L'exemple du passage aux toilettes, emblématique et révélateur de cette tension, sera abordé par la suite. Nous verrons également que la manière d'envisager le jeu (voir p.14), et plus globalement

l'activité de l'enfant, peut permettre de conserver une disponibilité à chacun·e malgré la collectivité.

Les transitions horizontales, une source de discontinuité et une perte de repères

Cette attention aux manifestations individuelles est d'autant plus nécessaire que, nous l'avons vu, notre système éducatif apparaît comme largement divisé : crèche vs école maternelle, temps scolaire vs extra-scolaire, activités d'apprentissage vs jeu et soin, pour ne citer que quelques exemples (Brougère, 2015). Dans un tel système, l'accent est mis sur les ruptures plus que sur ce qui fait continuité, et ce, dès le plus jeune âge. À titre d'exemple, une recherche (Bouchat et al., 2014) menée en milieu scolaire montre qu'un enfant de classe d'accueil vit en moyenne 10 à 15 changements de lieux et 5 à 12 changements d'adultes au cours d'une seule journée ! Cela constitue autant de transitions horizontales qui sont potentiellement sources d'insécurité pour l'enfant en besoin de repères stables et prévisibles. En effet, si cette multiplication des intervenant·es et d'activités peut être vue comme une richesse et une ressource par les professionnel·les, cela génère cependant une perte de repères importante qui déboussole le jeune enfant. Il est donc crucial que ces intervenant·es développent une

11 Emmi Pikler est une pédiatre hongroise qui a consacré sa vie à étudier le développement du jeune enfant. Elle a créé la pouponnière Lóczy à Budapest, où elle y a construit une pédagogie de la prime enfance et développé un accompagnement des enfants en collectivité. Sa contribution à la petite enfance est largement saluée et reconnue, et l'approche « Lóczy » demeure une référence majeure dans l'EAJE.

cohérence dans leurs pratiques afin de garantir à l'enfant une continuité éducative dans cette multiplicité d'accueil. Ce principe est d'ailleurs défendu par le Code de qualité (2004), qui souligne par ailleurs l'importance de « renforcer cette cohérence par la détermination de principes fondamentaux constituant [une] base commune aux différentes pratiques d'accueil d'enfants » (p. 1). Un premier pas consiste donc à mener collectivement une réflexion en interne, en tant que véritable « équipe » éducative, sur la répartition des rôles de chacun-e dans un souci de cohérence et de continuité (Pirard, 2019). Cette réflexion peut cependant être élargie à un travail interinstitutionnel qui vise à créer et/ou renforcer des ponts entre les écoles et les structures d'accueil, dans une dynamique de réseau local intégré pour l'enfance permettant de considérer les atouts de chacun des acteurs de ce réseau.

Créer des ponts et des synergies entre le monde préscolaire, celui de la petite enfance et de l'Accueil Temps Libre

Dans une optique d'*educare* qui conçoit l'enfant de façon holistique, il y a en effet tout lieu de favoriser un « rapprochement entre le monde préscolaire et celui de la petite enfance » (Pirard, 2019, p. 46), ou plus largement, entre les structures et services de l'EAJE. Sans nier ou gommer les spécificités et les missions de ces mondes,

une connaissance réciproque et une valorisation de chacun des contextes encourageraient un métissage favorable pour l'enfant et son besoin de continuité. Cela peut se faire à travers des temps de rencontres entre institutions, des formations intersectorielles, des visites des lieux (dans un sens comme dans l'autre), des activités communes, mais aussi des temps d'échange entre professionnels permettant un « passage de relais » autour de l'enfant qui quitte un lieu pour intégrer l'autre. Il est d'autant plus important de soigner ces passages qu'ils sont quotidiens, que ce soit à l'école, dans le cadre d'activités extrascolaires, mais également lors des plaines de vacances ou des stages, où l'enfant voit défiler différents adultes, en particulier lorsqu'il fréquente une garderie avant 9 h et après 16 h. Il est dès lors regrettable que ces relais ne soient généralement envisagés que lorsque l'enfant présente des « besoins spécifiques », associés le plus souvent à un handicap ou une maladie chronique, ou encore pour les enfants vivant en pouponnière (Housen et al., 2020). Chaque enfant n'a-t-il pas des besoins spécifiques à reconnaître ? Et puis ces situations particulières ne sont-elles pas l'occasion de développer des pratiques qui pourraient être profitables pour tous les enfants, dans une perspective d'inclusion ?

Ces ponts entre les deux mondes contribueraient certainement au développement d'un répertoire de pratiques davantage partagé (Rogoff et al., 2007), s'inscrivant dans la cohérence recherchée par le Code de qualité et favorable à une approche *educare*.

En ce sens, le projet « passerelle » (Péralès et al., 2021), mené dans un arrondissement de Paris, constitue sans doute une voie inspirante.



Le projet Passerelle mis en place à Paris s'inscrit dans la volonté d'adopter une approche plus globale des différents temps (scolaires, extrascolaires, périscolaires¹²) de l'enfant, et de lui apporter une plus grande continuité éducative. Il vise ainsi à « décompartmenter et décloisonner les structures (écoles, crèches, centres de loisirs), [et] harmoniser les professions de la petite enfance en favorisant la création de projets communs » auxquels les parents sont associés (Royen et al., 2021, p. 36). Dans ce cadre, des élèves de classes de maternelle et leurs instituteurs-trices se rendent régulièrement en crèche pour partager des activités avec les enfants du milieu d'accueil autour de l'éveil artistique et culturel. À travers l'art et la culture, ce projet vise à amener les professionnel·les des différents milieux « à se connaître et à se reconnaître » (Péralès et al., 2021, p. 35), c'est-à-dire à mieux appréhender le métier de l'autre, à découvrir ses pratiques pour créer et aménager un « espace de l'entredeux » (p. 41), et à développer une certaine continuité malgré les modalités d'accueil différentes.

Les liens tissés entre crèches, écoles et services associatifs permettent de mieux accompagner le passage d'une structure à l'autre. (...) Différents projets communs ont ainsi été menés, s'inscrivant dans la volonté de créer une culture interprofessionnelle. Parmi ceux-ci, des ateliers autour du chant et du kamishibai¹³, animés par le personnel de la bibliothèque communale, l'élaboration d'un répertoire de chants communs aux différentes structures, des visites interétablissements, des ateliers artistiques partagés, ou encore la mise en place de « cafés de parents » dans les crèches, auxquels sont invités les responsables de centres de loisirs et les directeurs d'écoles, et lors desquels ceux-ci présentent leurs institutions aux parents. Cette approche globale des temps scolaires et périscolaires et des différents acteurs facilite la construction d'un parcours éducatif cohérent pour l'enfant et sa famille. Elle permet aux parents de mieux comprendre et anticiper l'entrée de l'enfant à l'école. L'enfant, lui, trouve des repères qui facilitent son entrée dans un univers déjà partiellement connu (locaux, adultes, chansons, etc.) (Royen et al., 2021).

12 En France, une distinction est établie entre le temps « extrascolaire » qui fait référence aux périodes où l'enfant n'a pas école (vacances, journées pédagogiques...) et le temps « périscolaire » qui concerne les activités (non scolaires) qui ont lieu les jours d'école.

13 Le kamishibai est une technique de conte d'origine japonaise qui consiste à faire défiler des images dans un cadre en bois.

D'autres expériences de collaborations ponctuelles ou structurelles existent certainement en Fédération Wallonie-Bruxelles, voire plus largement en Belgique. Elles gagneraient cependant à être formalisées et mieux visibles, avec le sens recherché qui les fonde.

Envisager l'accueil de l'enfant dans une approche *EDUCARE*, en pratique...

Comment peut se traduire concrètement cette approche *educare* dans les pratiques d'accueil ? Pour nourrir cette réflexion, trois situations, emblématiques et transversales aux différents contextes professionnels, sont abordées : le jeu, les repas et les passages aux toilettes. Ces situations invitent par ailleurs à réfléchir à la place et au rôle de l'adulte, ainsi qu'aux compétences à mobiliser dans une posture professionnelle de type *educare*.

Le jeu

Le jeu peut-il constituer un moyen privilégié de concilier, dans un principe de continuité, l'éducation et le *care* ? C'est en tout cas ce que soutient Brougère (2015) en s'appuyant sur les pratiques des jardins d'enfants (*kindergarten*) en Allemagne. L'importance accordée au bien-être (tant physique que psychologique) de l'enfant dans ces lieux repose sur la conviction que l'on ne peut lui

apprendre sans le considérer comme un être total et sans prendre en compte son bien-être. Dans cette logique, le *care* et le bien-être ne s'opposent pas à l'apprentissage ; ils en sont la condition et le lieu (Brougère, 2015). Le jeu constitue alors un moyen de soutenir les apprentissages de l'enfant tout en prenant soin de son bien-être.

En particulier, le jeu libre de l'enfant se révèle particulièrement précieux, tant en crèche qu'à l'école et lors de l'Accueil Temps Libre. Il permet à l'enfant d'être véritablement créateur de ses expériences et de vivre celles-ci à son rythme, selon son rapport singulier au temps et à l'espace.

De cette manière, il l'aide à construire sa propre expérience de la vie.

Comme le souligne Marinopoulos (2017) « le jeu libre, c'est la singularité, c'est la diversité, c'est la différence. [Cela demande à l'adulte d']être capable de supporter que des enfants ne grandissent pas de la même manière [même si] ils vont tous au même endroit, vers leur autonomie ».

Cela suppose de l'adulte de renoncer à mettre en avant les résultats des apprentissages, à travers des réalisations et productions, pour privilégier une fonction d'étayage qui mobilise son observation afin d'aménager un environnement qui soutienne l'intérêt de l'enfant. Considérant qu'au travers du jeu, il est possible d'apprendre sans nécessairement voir ou conscientiser cet apprentissage, l'enjeu consistera alors davantage à valoriser et documenter le processus, et non les résultats.

Cette « documentation pédagogique » est largement pratiquée à Pistoia¹⁴, en Italie. Elle vise à rendre visible et lisible aux yeux de tous – parents, enfants et professionnel·les – le processus par lequel passent les enfants en activité ou en projet, c'est-à-dire comment ces derniers s'y prennent, ce qu'ils travaillent, les questions qu'ils se posent, les essais qu'ils réalisent, les interactions qu'ils développent, les découvertes qu'ils font... Cette mise en images et en mots peut à son tour servir de support à l'échange avec les enfants.

Dans les faits pourtant, le jeu, et en particulier le jeu libre, est conçu de manière très variable selon les lieux et les personnes. Il n'est pas rare qu'il soit vu par les professionnel·les comme purement occupationnel, sans vraiment percevoir son importance pour le développement de l'enfant et son potentiel en termes d'apprentissages. D'un côté, cela peut conduire à privilégier – et imposer – une succession d'activités dirigées et animées par l'adulte au nom de ce qu'il croit bon pour l'enfant, au risque de le surstimuler. D'un autre côté, cela peut amener les professionnel·les à négliger les conditions qui vont soutenir les apprentissages de l'enfant à travers ce jeu libre, en particulier lorsqu'une fonction médicosociale est prédominante, comme dans certains milieux d'accueil de la petite enfance. Or, ces structures n'ont pas qu'une fonction sociale et de soin, mais également une fonction éducative (Vandenbroeck et

al., 2009) ou pédagogique (Innocenti, 2008). En effet, outre ses acquisitions neuromotrices réalisées durant ses premières années, l'enfant vit et expérimente une série d'« apprentissages spontanés » (Garnier, 2016), seul ou en lien avec les autres, pour autant que l'environnement et les conditions le permettent. Reconnaître la fonction pédagogique des milieux d'accueil de la petite enfance en tant que lieux également « éducatifs », c'est donc porter attention aux conditions (matérielles, organisationnelles, environnementales, relationnelles...) qui vont soutenir la curiosité, la découverte et l'expérimentation de l'enfant, mais aussi la socialisation, les interactions et le développement du langage. S'il ne s'agit évidemment pas de bannir les activités stimulantes proposées par l'adulte, il convient cependant de mesurer l'importance du jeu libre dans une optique d'*educare*, en se rappelant que toute activité vaut « d'abord par le plaisir qu'y trouvent les enfants » (ONE, n.d.).

Les repas

Les temps de repas constituent des moments cruciaux dans la journée de l'enfant. Ils font en effet partie des macrorhythmes qui structurent sa journée. S'ils sont considérés comme des moments privilégiés de relation dans bon nombre de lieux d'accueil de la petite enfance, cette importance n'est pourtant pas toujours reconnue – et leur organisation suffisamment

14 Pour en savoir plus : Galardini, A. L., Giovannini, D., Lozelli, S., Mastio, A., Contini, M. L., & Rayna, S. (2020). *Pistoia. Une culture de la petite enfance*. Érès.

pensée – dans tous les contextes, comme en milieu scolaire où le temps de midi (et donc de repas) ne relève officiellement ni du personnel ATL, ni du personnel enseignant. Un *no man's land* en somme ! Or s'ils ne font pas l'objet d'une organisation minutieuse, ces temps de repas peuvent rapidement devenir des moments de tension. Dans bien des contextes, le moment du repas est caractérisé par un nombre important d'enfants, un environnement bruyant (enfants regroupés dans un local de type réfectoire), un taux d'encadrement parfois surréaliste (jusqu'à 1 adulte pour 75 enfants en maternelle ou 100 enfants en primaire dans certaines écoles (Aujean, 2016)), un timing serré (plusieurs services successifs dans la même pièce) et même parfois un changement d'adultes. Tout cela prend peu en compte le besoin de repères de l'enfant et son rythme. Du côté de l'adulte, le stress, l'agitation sont palpables, lui qui doit « gérer » ce moment dans des conditions parfois très compliquées et peu pensées en fonction du bien-être de l'enfant. Plongés dans un tel environnement, il n'est pas rare que les plus jeunes enfants expriment par des pleurs leur inconfort et manifestent une difficulté à manger sereinement – quand on leur en laisse le temps !¹⁵

Envisager l'accueil de l'enfant dans une approche holistique, c'est pourtant reconnaître que ce temps de repas – un temps de soin – est tout aussi important pour lui que les autres activités.

Plus encore, ce moment, propice – voire nécessaire – à la détente, au relâchement, au plaisir, conditionne non seulement pour partie le bon déroulement des activités futures, mais il constitue également une opportunité de soutenir des apprentissages informels chez l'enfant. Il est donc essentiel de réfléchir l'organisation, l'aménagement et l'ambiance de ce temps de repas, de manière à le rendre aussi agréable que possible pour chacun, enfants comme professionnel·les.



À Reggio Emilia comme dans d'autres régions du centre-nord de l'Italie, un véritable soin est accordé par les professionnel·les au moment du repas, à sa préparation et à son déroulement. Celui-ci est vécu non pas comme une « corvée », mais comme une opportunité supplémentaire d'être en relation et de soutenir des apprentissages chez l'enfant, tels que l'appariement (qui est là aujourd'hui ? Combien d'assiettes faut-il mettre à table en tenant compte du nombre d'enfants présents ce jour-là ?), le lavage des mains, etc. Le repas est l'occasion de parler des aliments, soutenant ainsi le développement du langage chez l'enfant : qu'est-ce qu'il y aura au menu ce midi ? Ce temps permet d'apprendre à connaître les goûts alimentaires de chacun·e, de découvrir de nouveaux aliments, mais aussi de reconnaître et valo-

¹⁵ À propos du temps, voir le Référentiel psychopédagogique ONE 3-12 ans, livret III, pp. 68-76.

riser la diversité culturelle qui entoure le repas. Il arrive également que des enfants réalisent un dessin pour présenter le menu aux autres. Ce moment de la vie quotidienne est ainsi valorisé et l'implication des enfants encouragée, comme pour la décoration et le dressage de la table, avec la volonté de « préparer une belle table pour les invités ».¹⁶



Une institutrice de classe d'accueil observait que le temps de midi constituait un moment particulièrement compliqué pour son groupe d'enfants : le changement de lieu, de personnes (accueillante ATL), ainsi que le bruit et l'agitation dans le local du repas rendaient celui-ci éprouvant, suscitant fréquemment des pleurs et des difficultés à manger chez les enfants. Avec l'accord de sa direction, cette institutrice a fait le choix de rester manger dans sa classe avec son groupe d'enfants. Du jour au lendemain, elle a constaté l'effet bénéfique de ce changement sur le déroulement du repas de midi : elle décrit un climat serein et des enfants posés, détendus, souriants. Passer ce temps de midi avec les enfants lui permet par ailleurs de développer au fil des jours une connaissance fine de leurs habitudes et besoins individuels. Comme elle s'occupe désormais également de la collation de 10 h, elle explique

pouvoir faire des liens entre la faim ou la satiété qu'exprime un enfant au moment du repas, et ainsi mieux comprendre pourquoi l'un rechigne à manger, tandis qu'un autre se montre impatient. De cette manière, elle contribue à apporter une certaine continuité à ces enfants, appuyée par une observation et une attention soutenue à chacun et à tous en même temps¹⁷.

L'engagement dans ce type d'organisation concerne aussi les professionnel·les de la petite enfance qui collaborent avec des enseignant·es dans l'accueil des plus jeunes à l'école. Par ailleurs, cet exemple souligne combien l'ambiance qui entoure le repas est déterminante. Porter attention à celle-ci, au climat dans lequel se déroule ce moment, aux nuisances sonores, à l'effet produit par la disposition et la taille des tables (petites tables ou grande tablée ?), mais aussi au changement de lieu (besoin de repères vs besoin de changer d'air ?), sont autant d'éléments qui influent possiblement sur la qualité de ce moment et peuvent contribuer à un temps de repas plus agréable pour tous.

Le passage aux toilettes

Tant les lieux d'accueil de la petite enfance que l'ATL sont concernés par l'acquisition du contrôle sphinctérien. Pourtant, du côté des centres de vacances ou des lieux de stage,

16 Les éléments de cette illustration sont issus des films et photographies affichés dans différents établissements « nidi et scuola dell'Infanzia » de Reggio Emilia, ainsi que du document « La Tavola dei desideri » – Scuola comunale dell'Infanzia Bruno Munari – Reggio Emilia, maggio 2011.

17 Situation extraite de la recherche menée par Housen et al. (2022).

il est fréquemment exigé que l'enfant « soit propre » pour être accueilli. Si au contraire, en milieu scolaire, le contrôle des sphincters ne peut officiellement plus être exigé comme prérequis à l'entrée de l'enfant à l'école maternelle, l'expérience de parents et de professionnel·les montre cependant que cette attente persiste de façon ténue et implicite dans certains établissements, en particulier lorsque le change de l'enfant est perçu comme un frein à la bonne conduite des apprentissages ou des activités. Combiné à des ressources humaines limitées et des conditions de travail parfois compliquées, cela peut donner lieu à des passages collectifs aux toilettes, « à la chaîne », qui visent à éviter les accidents et à s'acquitter au plus vite de cette tâche jugée rébarbative par le·la professionnel·le. Si l'expérience montre que ce type de conditionnement peut partiellement fonctionner, il n'en demeure pas moins que cela soutient peu le développement de l'enfant et n'empêche pas ces « accidents ». Mais surtout, dans un tel dispositif, quelle place est laissée à l'enfant, à son expression, et à sa possibilité d'être attentif et de reconnaître les signes physiologiques qui traduisent un besoin d'aller aux toilettes ? Dans quelle mesure ces moments ne sont-ils pas, aux yeux de l'enfant, tout aussi importants que ceux consacrés aux activités ?

Probablement, cette manière de faire répond-elle partiellement aux contraintes auxquelles sont soumis·es les professionnel·es en contexte scolaire. Il n'en demeure pas moins qu'à conditions équivalentes, d'autres

manières de faire existent et pourraient être sources d'inspiration. Ainsi, une organisation alternative consiste à permettre à chaque enfant de se rendre aux toilettes lorsque le besoin se fait sentir, ou de solliciter l'adulte à cette fin. Au-delà des modalités pratiques, c'est plus fondamentalement la manière de concevoir ce moment qui contribue à modifier son organisation. Il s'agit ici de considérer le potentiel éducatif de ce temps, inscrit dans une relation entre l'adulte et l'enfant. Lorsque le change de l'enfant ou son passage aux toilettes est considéré par le·la professionnel·le comme un moment privilégié de relation, cet acte peut en effet alors révéler pleinement son potentiel éducatif, notamment en permettant à l'adulte de soutenir la capacité proprioceptive de l'enfant (capacité à sentir ce qui se passe dans son corps) en lien avec le contrôle sphinctérien. En cas d'« accident », ce moment individuel peut également être l'occasion d'accueillir le vécu émotionnel de l'enfant qui accompagne cet « accident » : pleurs, inquiétude, gêne, honte parfois... La capacité de l'adulte à accueillir, reconnaître, nommer et transformer les émotions que peut vivre l'enfant, favorise petit à petit chez celui-ci sa propre capacité à les identifier. En prenant soin de l'enfant lors de ce moment de soin, par des mots rassurants et bienveillants, le·la professionnel·le témoigne à l'enfant de la valeur positive accordée à son corps et contribue à tisser chez celui-ci une image positive de cette enveloppe corporelle qu'il est toujours en train de s'approprier, préservant ainsi son estime de soi.

Enfin, ce temps constitue également une opportunité d'interaction langagière de qualité entre l'adulte et l'enfant.

Une posture professionnelle, des compétences à mobiliser

Ces différentes situations soulignent l'importance d'une **posture professionnelle réflexive** qui fait place à l'expression des émotions, et qui est basée sur l'**observation** pour donner lieu à des **régulations**. En effet, prendre soin de l'enfant, favoriser son bien-être et soutenir ses apprentissages, requiert de (re)connaître son rythme et ses besoins. L'observation joue dès lors un rôle essentiel ici : elle permet de porter une attention soutenue aux expressions et manifestations de chaque enfant, de les décoder et d'y donner du sens par la formulation de différentes hypothèses interprétatives qui conduiront à des ajustements. Elle permet ainsi notamment d'accorder davantage le temps de l'adulte sur celui de l'enfant (Camus & Marchal, 2007). Une telle attitude demande aux professionnels de développer une véritable **sensibilité situationnelle**, permettant de décrypter, comprendre et interpréter une situation afin d'ajuster et aménager les conditions d'accueil, mais aussi de réguler leur action en fonction de ce que manifeste et exprime l'enfant ou le groupe d'enfants.

Dans cette perspective, le rôle de l'adulte consiste alors moins à animer, guider ou diriger une succession d'activités préétablies qu'à soutenir l'activité (au singulier) et le bien-être de l'enfant, ainsi qu'à créer les conditions (temps, espace, matériel, ambiance, etc.) qui vont permettre que cette activité soit riche de découvertes et d'apprentissages, mais aussi de plaisir. La centration n'est plus tant focalisée sur le bon déroulement de l'activité mais avant tout sur l'enfant.

Cela demande tout d'abord à l'adulte d'être « contenant », c'est-à-dire d'offrir une présence qui rassure et sécurise, permettant à l'enfant de vivre et éprouver les expériences qui le construisent en étant encouragé, autorisé et soutenu. Cette qualité de présence privilégie l'« être » au faire : être là, en lien avec lui, sans forcément toujours intervenir, ce qui libère également l'adulte. Cela suppose ensuite d'offrir un cadre qui permette aux enfants de laisser libre cours à leur créativité, mais également de s'ouvrir à leurs propositions, de pouvoir se laisser surprendre par ce qu'ils amènent, de rendre possible l'étonnement, l'inattendu (Moss & Clark, 2004). Cette posture s'inscrit pleinement dans la vision de l'enfant comme étant un être riche et compétent (plutôt que performant), et ce, quel que soit l'âge de celui-ci. En tant que professionnel-le, cela implique de lui permettre d'être acteur, d'influer sur ce qu'il vit et qui le concerne, de soutenir – ou partir de – sa curiosité et ses centres d'intérêt pour déployer ceux-ci.

L'enfant n'est plus uniquement consommateur ou exécutant d'une activité pensée par l'adulte en amont, mais devient également « inventeur de l'activité » (Camus & Marchal, 2007). En milieu d'accueil, cela se traduit par l'attention portée à la motricité libre du jeune enfant et au matériel mis à sa disposition, lui permettant de découvrir et explorer son environnement, guidé par sa curiosité naturelle, en sécurité et sous le regard bienveillant de l'adulte. Cela se joue aussi dans le soutien à la participation de l'enfant dans tous les petits faits et événements des différents moments de vie quotidienne qui le concernent. Cela demande enfin d'être soucieux des manifestations de fatigue, d'agressivité ou d'agitation de l'enfant, qui sont possiblement le signe que ses besoins diffèrent de ce qui est prévu pour lui, et qui nécessitent un accordage de l'adulte à ceux-ci.

Partant des propositions des enfants, et appuyé par une observation fine et rigoureuse, l'adulte peut alors enrichir ses propositions et aménager les conditions à différents niveaux :

- Au niveau du **temps** : du temps pour découvrir, explorer, pour assimiler aussi... Du temps pour se reposer, décompresser, rêver, pour s'ennuyer parfois, et développer son imaginaire et sa créativité. Du temps pour être en lien, nouer des relations, vivre avec les autres et apprendre l'altérité et la civilité.¹⁸

- Au niveau de l'**espace** : l'espace physique mais aussi l'espace social et relationnel ; l'espace intérieur et extérieur. Pour Loris Malaguzzi¹⁹, l'espace est le « 3^{ème} éducateur », aux côtés des parents et des professionnel·les. Il doit être généreux, « appétissant », afin de donner l'envie à l'enfant de l'explorer (Galardini, 2003), mais aussi d'exprimer tout son potentiel, sa créativité et ses capacités. Il y a donc tout lieu d'accorder un réel soin dans la conception de l'espace et « d'évaluer au quotidien combien les environnements permettent ou interdisent, dans quelle mesure ils encouragent ou censurent, combien ils éduquent aux façons de voir, à l'exploration et à la sensibilité » (Vecchi, 2010, p.89). Lorsqu'il est varié, l'espace permet que chacun y trouve son compte en fonction de ses centres d'intérêt et de ses besoins : activité physique, jeux symboliques, coin à « brol », coin doux... Un espace où l'enfant peut interagir avec d'autres aussi.
- Au niveau du **matériel** : favoriser du matériel simple, ouvert, aux possibilités variées et multiples, adapté à l'âge et aux capacités des enfants ; du matériel leur permettant de créer, construire, combiner, explorer... seuls ou à plusieurs.

18 Voir aussi la campagne « Perdre / Prendre son temps dans l'extrascolaire » : <https://www.airde-familles.be/adf-572-extrascolaire-prendre-son-temps/#>

19 Loris Malaguzzi (1920-1994) est considéré comme le fondateur de l'approche pédagogique des « cents langages de l'enfant » à Reggio Emilia, en Italie, qu'il a développée durant une trentaine d'année et pour laquelle il a reçu plusieurs prix d'éducation.

- Au niveau de l'**ambiance** : le bruit, le niveau sonore, le climat (agitation, tension, pleurs, calme, détente...), l'accueil, la luminosité, etc. Pour Etienne Dessoy²⁰, l'ambiance est le premier foyer organisateur d'un milieu humain. Elle relève du monde du sentir, des sensations, des émotions. Elle est ce que l'on perçoit en premier lorsque l'on entre dans un lieu. Elle est donc essentielle à prendre en compte.

20 Instituteur puis Docteur en psychologie, Etienne Dessoy fut professeur de psychologie systémique à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve et à l'Université de Liège. Ses travaux furent largement inspirés par sa pratique clinique à « La ferme du soleil », une institution thérapeutique pour enfants.

Pour (ne pas) conclure... L'*EDUCARE*, utopie ou horizon ?

Comme abordé en introduction de cette note, l'*educare* est une notion en émergence dans notre système éducatif. Si le potentiel que laisse présager cette approche dans l'accueil et l'éducation de l'enfant est plutôt encourageant, il s'agit aujourd'hui, et dans les mois et années à venir, de montrer comment, au-delà du discours, une vision holistique de l'enfant est possible dans les pratiques, que ce soit dans les lieux d'accueil (0-3 ; 3-12), à l'école maternelle ou dans l'ATL. Au-delà du clivage entre institutions (crèche, école, ATL), métiers (enseignant-es, puériculteurs et puéricultrices, accueillant-es) et pratiques (soins, apprentissages, éducation), l'*educare* nous invite à repenser chaque situation dans une vision globale et à envisager comment, par cette approche, l'adulte peut à la fois prendre soin des enfants et rendre ces situations sources d'apprentissages.

Ce n'est pas tant l'activité en soi qui importe, que la manière dont celle-ci est pensée, conçue, organisée et mise en œuvre en ce sens, comme le montrent notamment les passerelles construites entre différentes structures d'accueil à travers l'éveil artistique et culturel.

S'engager dans une approche *educare*, c'est considérer l'enfant comme un être global, entier, c'est viser conjointement son bien-être, son développement et ses apprentissages, c'est reconnaître ses besoins spécifiques et porter une attention particulière à son besoin de continuité, notamment durant les phases de transition.

Cette démarche ne doit pas uniquement relever de la seule responsabilité d'un-e professionnel-le. Elle gagne au contraire à être pensée entre professionnel-les d'un même établissement, mais également entre acteurs de différents lieux, sans oublier d'inclure dans la réflexion les familles, et plus particulièrement les parents, reconnus comme premiers éducateurs de l'enfant et partenaires potentiels dans une optique de coéducation. Cela demande sans doute de repenser les conditions d'encadrement pour rendre possible une attention à chacun-e et à tou-t-es à la fois. Si pour certain-es, viser un *educare* relève de l'utopie, en faire un horizon constitue une voie assurément porteuse et un projet de société ambitieux, au bénéfice de l'enfant.

Christophe Genette²¹

21 **Christophe Genette** est psychopédagogue, assistant et chercheur à l'Université de Liège, au sein de l'Unité de Recherche R.U.C.H.E. et du service Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (P.E.R.F.), sous la direction du Pr Florence Pirard. Il travaille également comme formateur auprès des professionnel-les de l'enfance.

RÉFÉRENCES

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 décembre 2003 fixant le code de qualité de l'accueil (2004). *Moniteur belge*, 19 avril 2004.

Aujean, S. (2016). *Enquête sur le temps de midi dans les établissements de l'enseignement fondamental ordinaire de la région bruxelloise*. Observatoire de l'enfant – Commission communautaire française.

http://mangerbouger.be/IMG/pdf/rapport_temps_de_midi.pdf

Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bosse.2011.01>

Bouchat, C., Favresse, C., & Masson, M. (2014). *La journée d'un enfant en classe d'accueil*. Recherche exploratoire pluridisciplinaire. Fraje asbl.

Brogère, G. (2015). Le *care* à l'école maternelle, une approche culturelle et comparative. In S. Rayna & G. Brogère (Eds.), *Le Care dans l'éducation préscolaire* (pp. 43-57). Peter Lang.

Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P., & Pirard, F. (2004a). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) : partie 1*. *À la rencontre des enfants*. ONE.

Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P., & Pirard, F. (2004b). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) : partie 2*.

À la rencontre des familles. ONE.

Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P., & Pirard, F. (2004c). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) : partie 3*.

À la rencontre des professionnelles. ONE.

Camus, P., & Marchal, L. (Eds.). (2007). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. ONE.

https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Referentiel_psychopedagogique_ONE_3-12.pdf

Ciccione, A., & Mellier, D. (Eds.). (2007). *Le bébé et le temps*. Dunod.

De Coster, L. (2005). Comment l'enfant apprend le temps. *Les cahiers pédagogiques*, 434, 64-65.

Engdahl, I. (2015). *Educare*, points de vue des enfants et développement durable. In S. Rayna & G. Brogère (Eds.), *Le care dans l'éducation préscolaire* (pp. 58-73). Peter Lang.

Fondation Roi Baudouin. (2019). *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*.

Galardini A. L. (2003). *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività le relazioni*. Carocci.

Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. *Revue des sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 43(1), 101-119. <https://doi.org/10.3917/lsdle.431.0101>

Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.garni.2016.01>

Garnier, P., & Brougère, G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, 1(2), 83-102. <https://doi.org/10.3917/rfas.172.0083>

Garrau, M., & Le Goff, A. (2010). *Care, justice et dépendance. Introduction aux théories du Care*. PUF.

Housen, M., & Royen, E. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux* (Rapport de recherche sous la direction scientifique de F. Pirard). Université de Liège. <https://hdl.handle.net/2268/252317>

Housen, M., Royen, E., & Pirard, F., (2020). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : études de cas* (Rapport). Université de Liège. <https://hdl.handle.net/2268/252677>

Innocenti (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant* (Rapport). Unicef. <https://www.unicef.fr/article/rapports-innocenti>

INTESYS (2019). *Vers des systèmes intégrés pour la petite enfance. Recommandations pour une transition de qualité à l'entrée à l'école maternelle*.

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>

Leroy, G. (2020). « Ateliers » et activités montessoriennes à l'école maternelle : quel profit pour les plus faibles ? *Revue française de pédagogie*, 207, 119-131. <https://doi.org/10.4000/rfp.9296>

Manni, G. (Ed.) (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité*. Office de la Naissance et de l'Enfance - Fonds Houtman. https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/ Brochures/referentiel-accueillir-les-tout-petits-osera-qualite-ONE.pdf.pdf

Marinopoulos, S. (2017). *En quoi le jeu libre soutient le développement de l'enfant* [Vidéo]. <https://www.yapaka.be/video/video-en-quoi-le-jeu-libre-soutient-le-developpement-de-lenfant>

Masson, M. (2016). *Introduire l'enfant au social*. Yapaka.

Millet, M., & Croizet, J.-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. La Dispute.

- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. In P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (pp. 2-50). Routledge.
- Moss, P., & Clark, A. (2004). *Spaces to play, more listening to young children using the Mosaic approach*. National children's bureau.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/school/startingstrongiinearlychildhoodeducationandcare.htm>
- ONE. (n.d.). *Après l'école, le temps libre*.
https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/ATL/Brochure_Apres_l_ecole_le_temps_libre.pdf
- Péralès, D., Chandon-Coq, M.-H., & Rayna, S. (2021). *Les passerelles, tout un art !* Érès.
- Pirard, F. (2016). L'accompagnement curriculaire : un care professionnel ? In G. Brougère & S. Rayna (Eds.), *Le care dans l'éducation préscolaire* (pp. 157-175). Peter Lang.
<http://hdl.handle.net/2268/192920>
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. In Fondation Roi Baudouin, *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité* (pp. 41-54).
<http://hdl.handle.net/2268/225088>
- 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*. Office de la Naissance et de l'Enfance.
<http://hdl.handle.net/2268/233502>
- Rasse, M. (2014). Qu'est-ce qu'accueillir ? *Spirale*, 70, 51-55.
<https://doi.org/10.3917/spi.070.0049>
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M. & Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 103-138). Peter Lang.
- Royen, E. (2019). *L'enfant est-il prêt à entrer à l'école maternelle ? Croyances de professionnel-le-s de la petite enfance et de parents* [Mémoire de Master, Université de Liège]. ORBi.
<http://hdl.handle.net/2268.2/6449>
- Royen, E., Housen, M., Genette, C., & Pirard, F. (2021). *Le partenariat écoles-familles lors de la transition vers l'école maternelle : outil de réflexion*. Université de Liège.

Service Francophone des Métiers et des Qualifications. (n.d.). *Profil métier et de formation accueillant-e d'enfants*. Gouvernement de la Région wallonne, Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Direction générale de l'enseignement obligatoire. Document non publié.

Vandenbroeck, M., Pirard, F., & Peeters, J. (2009). New developments in Belgian Child Care Policy and Practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 408-416.
<http://hdl.handle.net/1854/LU-1096648>

Van Laere, K., & Peleman, B. (2018). *Educare* : dépasser la distinction entre apprentissages et soins. Expériences des tout-petits, des parents et des professionnels. *Grandir à Bruxelles*, 35, 4-7.
<https://www.grandirabruxelles.be/wp-content/uploads/2018/12/GAB35.pdf>

Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2016). The (in)convenience of care in preschool education: Examining staff views on Educare. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 38(1), 4-18.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727>

Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia, exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.

EDU-CARE

VERS UNE APPROCHE GLOBALE DE L'ENFANT QUI (RÉ)CONCILIE SOIN ET APPRENTISSAGE ?

Aujourd'hui, les référentiels et textes officiels en Fédération Wallonie-Bruxelles soulignent l'importance d'une prise en charge holistique de l'enfant. Ils l'associent à la notion d'*educare* (edu-care) utilisée depuis quelques années dans d'autres pays. Que recouvre cette notion ? Quels enjeux cet *educare* soulève-t-il dans notre contexte éducatif ? Comment le mettre en œuvre concrètement dans les pratiques d'accueil de l'enfant de 0 à 12 ans, selon quels principes ? Quelles compétences professionnelles et quelles conditions cela requiert-il ?

Ce document tente d'apporter un éclairage à ces différentes questions. Il invite les professionnel·les de l'accueil, de la formation et de la gouvernance à réfléchir aux pratiques actuelles et leurs enjeux pour tendre vers une prise en charge davantage intégrée, soucieuse à la fois du bien-être, du développement et des apprentissages de l'enfant. Un défi, dans notre système éducatif belge francophone où tout est pensé de façon scindée, mais pas une utopie !

Christophe GENETTE est psychopédagogue, assistant et chercheur à l'Université de Liège, au sein de l'Unité de Recherche R.U.C.H.E. et du service Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (P.E.R.F.), sous la direction du Pr Florence Pirard. Il travaille également comme formateur auprès des professionnel·les de l'enfance.

Collection

"Des concepts pour repenser les pratiques"

1