

Cadre d'orientation pour l'éducation de l'enfance

Référentiel national pour la
qualité du travail pédagogique avec
les enfants de zéro à douze ans

Première édition, novembre 2025





**Ouvrage conçu sous la direction de l'Institut Marie Meierhofer pour l'enfant (MMI),
sur mandat d'Alliance Enfance**

Auteures :

Annika Butters (MMI, Zurich)

Elena Ganzit (Laboratorio di Ingegneria dello Sviluppo Schürch LISS, Ponte Capriasca)

Dominique Golay (Haute école de travail social et de la santé Lausanne, HETSL)

Chères lectrices, chers lecteurs

Lorsque la Commission suisse pour l'UNESCO et le Réseau suisse pour l'accueil extrafamilial ont publié le « Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse » en 2012, ils ne s'attendaient certainement pas à ce que cet ouvrage connaisse un tel succès.

La Suisse était alors l'un des seuls pays européens à ne disposer d'aucune directive ou recommandation pour les professionnels travaillant avec les enfants d'âge préscolaire. En comblant cette lacune, les éditeurs répondaient à un besoin criant.

Le Cadre d'orientation a rapidement conquis un large public, bien au-delà des structures d'accueil pour lesquelles il avait été conçu à l'origine. Il est aujourd'hui appliqué dans une grande variété de contextes et guide le travail pédagogique dans de nombreuses offres d'accueil préscolaire et parascolaire. Diverses faitières et organisations l'utilisent comme ouvrage de référence, un statut qu'il a également gagné dans plusieurs cantons et communes. Il est même cité dans des publications scientifiques et des rapports des pouvoirs publics.

Dès sa fondation en 2020, Alliance Enfance a repris la responsabilité éditoriale du Cadre d'orientation. Bien qu'il n'ait rien perdu de son actualité, nous avons décidé de le repenser et de l'enrichir. Nous répondons ainsi à un souhait souvent exprimé et désirons rendre ce document accessible à d'autres domaines du travail avec les enfants.

Dans ce nouveau Cadre d'orientation pour l'éducation de l'enfance, nous n'avons pas voulu réinventer la roue et avons conservé de nombreux aspects de la version pré-

cédente. Le propos est simplement devenu plus universel et ne s'adresse plus seulement aux structures d'accueil de la petite enfance. Il concerne désormais aussi les enfants d'âge scolaire, puisque sa cible élargie va de 0 à 12 ans. Autre point important, le texte a été rédigé dès le départ en trois langues. Ces trois versions ne diffèrent pas sur le fond, car nous partageons la même compréhension des besoins des enfants en matière de développement et d'éducation et la même attitude face aux enjeux pédagogiques. Les trois versions linguistiques ne sont cependant pas identiques : elles prennent en compte les spécificités de la Suisse francophone, italophone et germanophone, les différences culturelles et la terminologie propre à chaque région.

Du côté des offres, la situation n'a pas fondamentalement changé depuis 2012. Il n'existe toujours pas en Suisse de directives pédagogiques contraignantes et de normes de qualité régissant le travail effectué avec les enfants de 0 à 12 ans dans les diverses offres d'accueil et d'éducation informelles. Les défis rencontrés sont partout les mêmes, avec des accents différents selon les régions ; raison pour laquelle le nouveau Cadre d'orientation doit constituer un document de référence commun pour l'ensemble du pays, à même de soutenir et de renforcer l'immense engagement pour la qualité du travail éducatif que l'on constate très souvent sur le terrain.

De même, il est primordial que les politiques puissent s'appuyer sur des connaissances solides ayant fait leurs preuves dans la pratique. On ne peut défendre efficacement les intérêts des enfants dans l'arène politique que si l'on sait ce dont ils ont vraiment besoin pour se développer et s'instruire de manière harmonieuse.

Avant-propos

Si vous tenez aujourd'hui le nouveau Cadre d'orientation pour l'éducation entre vos mains, c'est grâce aux très nombreuses personnes qui ont œuvré à la réussite de ce projet.

Nous aimerions en premier lieu remercier les trois auteurs, Annika Butters, Elena Ganzit et Dominique Golay, qui ont rédigé le Cadre d'orientation chacune dans sa langue. Nous saluons ici leur très grande expertise, leur sagacité et leur infatigable engagement. Nous remercions également le groupe de résonance scientifique qui a dispensé ses critiques constructives tout au long des étapes de production du texte, ainsi que le groupe d'accompagnement dans lequel plusieurs de nos membres ont partagé des idées et des suggestions. Nous témoignons une même reconnaissance au groupe de pilotage du Comité d'Alliance Enfance, qui a planifié et mis en œuvre l'ensemble du projet avec le Secrétariat général d'Alliance Enfance. Gratitude enfin au Comité d'Alliance Enfance qui a dès le début soutenu ce projet.

Nous ne doutons pas que le Cadre d'orientation continuera à marquer la société et la politique de son empreinte !

Wädenswil/Genève, novembre 2025

[Philipp Kutter](#)

Coprésident
Alliance Enfance

[Lisa Mazzone](#)

Coprésidente
Alliance Enfance

Nous remercions les institutions et organisations suivantes pour leur précieux soutien :

Gemeinnütziger Fonds Kanton Zürich
Promotion Santé Suisse
Jacobs Foundation
Pour-cent culturel Migros
Roger Federer Foundation
Secrétariat d'État aux migrations SEM
Stiftung Mercator Schweiz
Swisslos-Fonds – Kanton Aargau
Fondo Swisslos – Cantone Ticino

Une solide base commune

Tout d'abord, une bonne nouvelle : pas besoin de mettre au rebut le Cadre d'orientation qui faisait autorité jusqu'ici. Depuis sa parution, les fondamentaux de la pédagogie et de la psychologie du développement sont restés sensiblement les mêmes. De bonnes raisons ont cependant amené Alliance Enfance à se lancer dans une refonte complète de cette publication, avec l'intention d'en faire un ouvrage de référence complet et polyvalent, utile à toutes celles et tous ceux qui travaillent avec des enfants, parce que reposant sur une base solide commune à nos différentes régions linguistiques.

Bref regard en arrière

Dans la plupart des pays européens, les offres d'accueil et d'encouragement de la petite enfance ont leur place dans le système éducatif au sens large. En conséquence, des directives contraignantes, ou à minima des recommandations ont été édictées pour garantir la qualité pédagogique.

De telles directives n'existaient pas en Suisse lorsque la Commission suisse pour l'UNESCO et le Réseau d'accueil extrafamilial entreprirent il y a 15 ans d'élaborer ensemble le « Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse ». Ce document devait fournir une base de référence pour le travail pédagogique dans toutes les structures d'accueil de Suisse. Sa publication en 2012 a donné le coup d'envoi d'une mise en œuvre qui s'est étendue sur plusieurs années. Des structures d'accueil et des institutions sur le terrain ainsi que des prestataires d'offres éducatives, organisations spécialisées et autres faitières ont participé au processus et testé le Cadre d'orientation dans leur quotidien. Des offices fédéraux, des communes et des cantons se sont également associés au projet. Au Tessin, par exemple, le Cadre d'orientation a servi de point de départ à un ambitieux programme d'encouragement précoce. Le bilan de la phase pilote s'est révélé très positif. Le Cadre d'orientation avait fait ses preuves !

Les éditeurs n'en ont pas moins été surpris par le très large écho rencontré par la nouvelle publication dès sa parution en mai 2012. Il s'en est vendu à ce jour plus de 15 000 exemplaires. À l'échelle suisse, c'est un bestseller !

Le nombre de téléchargements de la version pdf gratuite est probablement encore plus élevé. La demande a tout de suite dépassé le cadre des structures d'accueil. D'autres offres destinées aux enfants avaient elles aussi besoin d'un document pédagogique de référence présentant les connaissances spécialisées actuelles sous une forme claire et compréhensible, constituant une base commune pour guider leur travail. Pensé pour les structures d'accueil de la petite enfance, le Cadre d'orientation est aujourd'hui mis en œuvre dans une grande variété de contextes sur le terrain et utilisé comme ouvrage de référence dans des organisations, des organes politiques ou des études scientifiques.

Un désir de changement

La situation n'a pas beaucoup changé depuis la publication du premier Cadre d'orientation. Rares sont les cantons et communes à s'être dotés de directives contraignantes sur la qualité pédagogique du travail avec les enfants. Ce constat vaut pour les structures d'accueil et autres offres informelles destinées à la petite enfance, mais aussi pour la prise en charge des enfants d'âge scolaire, par exemple l'accueil parascolaire. Ce qui justifie pleinement le projet d'élaborer un Cadre d'orientation plus universel, d'élargir son champ d'application et d'étendre la tranche d'âge considérée de 0 à 12 ans.

Mis en œuvre par Alliance Enfance et bénéficiant d'un vaste soutien, ce projet devait refléter la diversité des offres et concilier tous les intérêts en jeu. Le groupe de pilotage était représentatif des différents domaines du travail avec les enfants et un groupe de résonance scientifique interdisciplinaire dialoguait avec les auteures. Les membres d'Alliance Enfance et les personnes intéressées ont eu l'occasion de partager leurs préoccupations lors du lancement du processus et à chaque rencontre du groupe d'accompagnement.

Trois versions originales

En œuvrant ensemble à ce nouveau Cadre d'orientation, nous avons eu la confirmation qu'au-delà de la barrière de la langue, nous partageons une même vision des conditions nécessaires au bon développement des enfants

Contextualisation

et des exigences qui en découlent pour les adultes qui travaillent avec eux. Nous avons ainsi constitué une base très solide qui facilitera de futures collaborations.

Mais pour mettre en place ce socle commun à toute la Suisse, nous devons prendre en compte les spécificités et différences culturelles propres à chaque région linguistique, qui peuvent s'exprimer dans les pratiques pédagogiques, la formation ou la recherche académique.

L'édition précédente du Cadre d'orientation s'est heurtée à la question complexe des trois langues officielles de la Suisse. Le texte original a été rédigé en allemand puis traduit en français et en italien, ce qui a posé un problème majeur, certaines notions centrales pouvant difficilement être transposées dans les autres langues. Cette limitation a abouti à une traduction parfois inadéquate.

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'élaborer parallèlement trois Cadres d'orientation, un pour chaque langue officielle. Les trois auteures, Annika Butters, Elena Ganzit et Dominique Golay, ont collaboré de façon exemplaire. De leurs échanges intensifs sont nées trois versions qui ne diffèrent guère sur le fond. Mais les auteures les ont rédigées en tenant compte des conditions qui prévalent dans leur région, en utilisant leur propre terminologie et leurs propres références scientifiques.

Les trois versions ne sont pas identiques, elles divergent en plusieurs endroits, également dans leur structure. Le Cadre d'orientation n'en est pas moins devenu, incontestablement, un ouvrage commun.

Un message politique

La Cadre d'orientation est bien évidemment un ouvrage de référence pédagogique. Mais dès la première édition, les éditeurs ont voulu lui associer un message politique. Il a été suivi d'un appel, publié en 2015, qui énonçait les conditions-cadres exigées pour concrétiser la qualité pédagogique décrite dans le Cadre d'orientation.

En 2019, la Commission suisse pour l'UNESCO s'est fait l'écho de ces enjeux et a souligné leur importance dans un document intitulé «Instaurer une politique de la petite enfance». Ses recommandations sont toujours valables et s'appliquent aussi aux offres pour enfants d'âge scolaire.

On discerne actuellement à tous les niveaux politiques des indicateurs de changement, même si la société et la sphère politique tardent encore à reconnaître «la valeur et le potentiel des offres de bonne qualité», selon la formule de l'appel.

Pour élaborer une politique de l'enfance efficace, il faut savoir avant toute chose de quoi les enfants ont besoin pour se développer et s'instruire de manière harmonieuse, et quelles exigences doivent remplir les offres qui les accompagnent sur ce chemin, en complément de la famille et de l'école. Avec le nouveau Cadre d'orientation, il existe désormais une mine de références pour répondre à ces questions. Nous devons néanmoins continuer à nous engager pour mettre en place les conditions-cadres indispensables à la qualité des offres, dont un personnel qualifié et un financement adéquat.

Le succès du Cadre d'orientation ne doit pas faire illusion : la société et le monde politique n'ont toujours pas suffisamment compris la valeur et le potentiel des offres de haute qualité pédagogique pour les enfants de 0 à 12 ans. Sur ce point, les choses ont très peu avancé en 15 ans. Mais nous avons l'habitude dans notre domaine de voir le verre à moitié plein, et nous nous réjouissons de tous les petits signes et évolutions positives que nous percevons çà et là.

Nous savons que des voix fortes émanant de la société civile, dont celle d'Alliance Enfance, continueront à être impérativement nécessaires. Avec ce Cadre d'orientation entièrement repensé, nous voulons apporter une contribution majeure pour plus d'égalité des chances dans notre pays.

Thomas Jaun

Membre du Comité d'Alliance Enfance et président du groupe de pilotage Cadre d'orientation

Les enfants
explorent le
monde qui les
entoure.

**Animés par leur
curiosité et
soutenus par un
accompagnement
attentif et informé.**

Table des matières

Introduction	10
Partie 1 Fondamentaux	13
1. Les enfants ont des droits et des besoins	14
2. Les enfants participent activement à leur propre éducation	17
3. Les enfants se développent et apprennent de manière globale	19
4. Les enfants n'apprennent pas tout seuls	25
Partie 2 Principes de base	29
Principe de base 1 : Se préoccuper du bien-être physique et mental	30
Principe de base 2 : Adopter une approche holistique	32
Principe de base 3 : Soutenir l'élaboration du concept de soi et le sentiment d'auto-efficacité	34
Principe de base 4 : Favoriser les interactions, l'expression et le dialogue	36
Principe de base 5 : Promouvoir une éducation inclusive et favoriser la participation et l'appartenance	38
Partie 3 Champs d'action pédagogique	41
1. Identifier, comprendre et reconnaître les besoins et les intérêts des enfants	43
2. Concevoir des environnements éducatifs inclusifs	47
3. Créer et animer une communauté d'apprentissage	50
4. Collaborer avec les parents et favoriser le travail en réseau	54
5. Accompagner les petites et les grandes transitions	57
6. Promouvoir une éducation de qualité pour tous les enfants	62
Bibliographie	67
Impressum	72

Introduction

Le Cadre d'orientation est conçu comme un document de référence en vue de promouvoir une éducation de qualité pour tous les enfants âgés de 0 à 12 ans en Suisse. Il s'appuie sur le Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse de 2012 réalisé par Corina Wustmann et Heidi Simoni. Compte tenu de l'élargissement de la classe d'âge considérée dans ce nouveau Cadre d'orientation, les contenus ont été revus et mis à jour, mais la structure de base demeure similaire. Il est conçu comme un support de discussion et de réflexion tant pour les pratiques, la formation et la communauté scientifique que pour les institutions politiques et le grand public. Il privilégie une approche globale et intégrée de l'éducation des enfants de 0 à 12 ans au-delà des spécificités institutionnelles. Il repose ainsi sur le postulat que toutes les expériences vécues par les enfants, dès leur naissance, ont un impact sur leur parcours éducatif, et ce, tout au long de leur vie. Dès lors, l'accès à des prestations de qualité et la garantie de bonnes conditions de développement et d'apprentissage relèvent d'enjeux majeurs.

Chaque enfant, conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE), a le droit à une éducation de qualité dans tous les milieux de vie qu'il fréquente. Partant, les enfants sont considérés, dans ce document, comme des sujets de droit et des acteurs sociaux compétents participant activement, dès leur plus jeune âge, à leur propre éducation. Il importe donc de leur offrir un cadre propice à leur développement et à leur épanouissement, répondant à leurs besoins et garantissant leur bien-être. En effet, la qualité de l'environnement joue un rôle central dans le parcours éducatif des enfants par l'étayage relationnel et affectif qu'il prodigue, les opportunités d'apprentissage qu'il propose, la variété et la richesse des expériences qu'il permet et le sentiment d'appartenance aux lieux et à la collectivité qu'il favorise.

Les enfants grandissent et évoluent dans une pluralité d'environnements

Les parcours éducatifs des enfants sont nourris par les expériences qu'ils vivent dans tous les milieux de vie qu'ils fréquentent dont la famille, les centres de vie

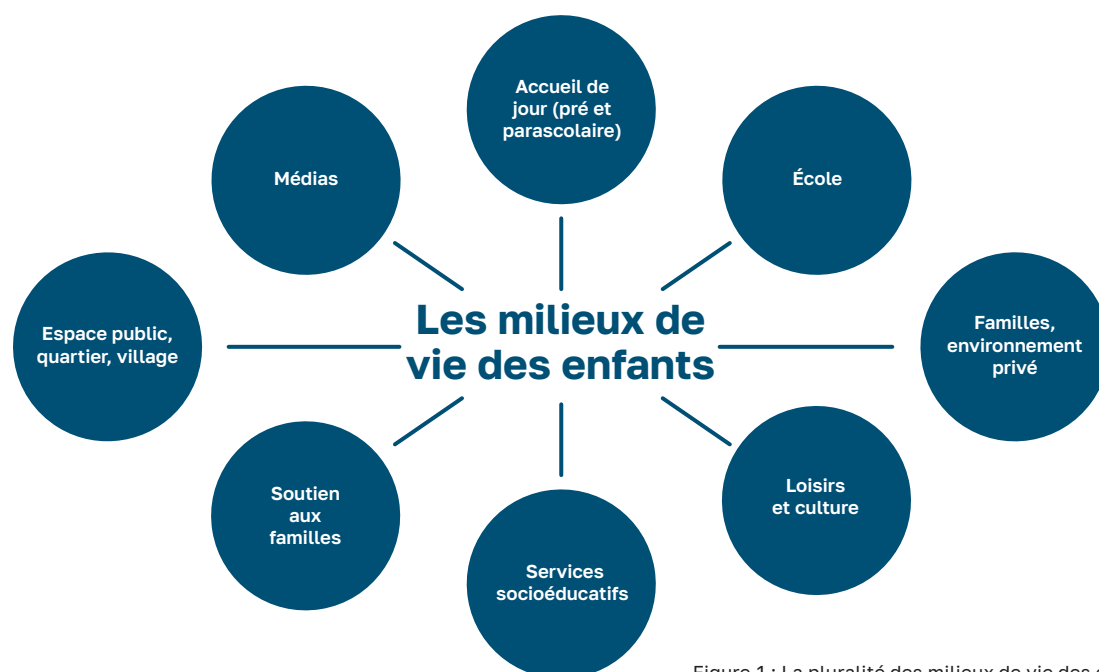


Figure 1 : La pluralité des milieux de vie des enfants

Introduction

enfantine, les haltes-garderies, l'école, les accueils parascolaires, les loisirs, le quartier ou le village, les places de jeu ou encore, depuis peu, les mondes numériques. Ainsi, la trajectoire éducative d'un enfant dépend tout à la fois de ses particularités individuelles et de la qualité des environnements dans lesquels il est amené à agir (cf. fig. 1).

Or, ces environnements, les prestations et les opportunités qu'ils proposent, ne sont pas indépendants les uns des autres, mais interreliés. Ils s'inscrivent dans un contexte social, culturel, politique et légal et relèvent d'une responsabilité collective.

L'approche par milieux de vie invite à considérer les expériences que les enfants peuvent faire dans les environnements qu'ils fréquentent : s'y sentent-ils bien et en sécurité ? De quelles opportunités d'apprentissage disposent-ils ? Sont-ils stimulés ?

Peuvent-ils satisfaire leur curiosité et agir de leur propre initiative ? Se sentent-ils reconnus ? Leur point de vue est-il pris en considération ? Comment et par qui sont-ils accompagnés (personnel qualifié en suffisance) ? Quelles sont les prestations de soutien aux familles ? Comment les connaissances actuelles en matière de pédagogie sont-elles mobilisées ?

L'éducation : une responsabilité partagée

L'approche par milieux de vie met en lumière l'ensemble des acteurs concernés directement ou indirectement par l'éducation des enfants de 0 à 12 ans. À ce titre, si le Cadre d'orientation s'adresse, prioritairement, au personnel éducatif œuvrant quotidiennement auprès des enfants, il est également destiné aux directions des lieux d'accueil, aux acteurs associatifs, aux métiers professionnels, aux écoles, à la communauté scientifique, aux services communaux, aux institutions politiques, aux centres de formation professionnelle ainsi qu'aux autres professionnels exerçant une influence sur les conditions d'accueil et/ou sur les prestations offertes aux enfants et à leurs familles. Bien que les familles ne soient pas directement incluses dans les publics-cibles, elles sont néanmoins considérées comme des partenaires indispensables dès lors qu'une approche par milieu est privilégiée. Dans cette perspective, le Cadre d'orientation s'inscrit dans une logique de coéducation et appelle à l'instauration et au développement de collaborations entre les

acteurs engagés auprès des enfants. Il offre une base de réflexion commune permettant d'œuvrer ensemble et de garantir à tous les enfants un accès aux meilleures conditions éducatives possibles sachant que la qualité des environnements et des prestations a une influence sur leur parcours éducatif.

Les termes génériques tels qu'enfants et adultes ont été retenus afin d'atteindre l'ensemble des acteurs impliqués dans l'éducation des enfants de 0 à 12 ans quel que soit leur background de formation et leur rôle. Bien qu'une éducation de qualité requière du personnel qualifié, l'accent est mis ici sur le fait d'assumer ensemble la responsabilité d'offrir des conditions d'éducation et des prestations adaptées aux besoins des enfants en général et aux besoins spécifiques de chaque enfant en particulier. Le Cadre d'orientation constitue, à cet égard, un point de référence commun mobilisable dans tous les milieux de vie. Il plaide pour une compréhension partagée et globale de l'éducation des enfants dans le but de renforcer l'égalité des chances.

Structure du Cadre d'orientation

Le Cadre d'orientation est composé de trois parties visant à rendre compte des connaissances actuelles en matière d'éducation et à les transposer dans le cadre de la pratique :

Partie 1 | Fondamentaux.

Le premier chapitre pose les fondations d'une éducation de qualité et place les droits et les besoins de l'enfant au centre des préoccupations.

Partie 2 | Principes de base.

Le deuxième chapitre décrit les cinq piliers découlant des fondamentaux qui orientent l'action pédagogique au quotidien.

Partie 3 | Champs d'action pédagogique.

Le troisième chapitre présente six champs d'action pédagogique soutenant une éducation de qualité, en particulier dans le cadre des lieux d'éducation collectifs, compte tenu des principes de base.

Partie 1

Fondamentaux

Les fondamentaux représentent le socle d'une éducation de qualité pour les enfants de 0 à 12 ans. Ils reprennent et synthétisent les connaissances actuelles relatives à leurs besoins, leur développement et leurs apprentissages. Ils s'appuient sur la Convention relative aux droits de l'enfant et reposent sur le postulat que les enfants sont, dès leur naissance, des acteurs sociaux compétents, participant activement à leur propre éducation.

Bien que les enfants soient considérés comme des sujets, leur parcours éducatif est néanmoins indissociable des milieux de vie dans lesquels ils grandissent et de la qualité des relations qui s'y déploient. Dès lors, l'environnement physique, social et affectif joue un rôle central dans leur éducation et a une incidence sur leurs processus de développement et d'apprentissage.



1. Les enfants ont des droits et des besoins

Une pédagogie centrée sur le bien-être des enfants tient compte de leurs droits, de leurs besoins et de leurs intérêts.

En résumé

- **Les enfants ont droit à une éducation de qualité. Ce droit découle de la Convention relative aux droits de l'enfant et relève d'une responsabilité collective.**
- **Les adultes ont la responsabilité de répondre à leurs besoins de sécurité, de stimulation et d'autonomie afin de garantir leur bien-être et leur permettre de se développer et d'apprendre.**
- **Ils créent les conditions nécessaires à leur développement, à leurs apprentissages et, par conséquent, à leur éducation par l'établissement de relations stables et fiables et par la promotion d'un climat relationnel et affectif sécurisant.**
- **Pour grandir et se développer, les enfants ont besoin d'un environnement éducatif riche et attrayant, où ils peuvent expérimenter, explorer et vivre des expériences positives, seuls ou à plusieurs, émanant de leur propre initiative.**

Les droits de l'enfant

La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) de 1989, ratifiée par la Suisse en 1997, est une base légale incontournable pour penser une éducation respectueuse des enfants. Elle oblige les États, en particulier ici la Suisse, à s'engager pour le bien-être de chaque enfant.

La CDE est souvent désignée, en français, comme la convention des trois P pour : prestation, protection et participation. Elle est à considérer comme un ensemble chapeauté par le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant

qui lui donne son esprit et sa cohérence. Elle est articulée autour de quatre principes qui guident son application, sa mise en œuvre et son interprétation :

- Le principe de non-discrimination
- Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant
- Le principe de vie, de survie et de développement
- Le principe d'inclusion et de participation

Composée de 54 articles précisant les droits dont l'enfant dispose, elle repose sur l'obligation des États qui l'ont ratifiée de les faire connaître et de s'engager à les réaliser (article 42).

Bien que la Convention soit conçue comme un ensemble, le Cadre d'orientation s'appuie principalement sur l'article 28 : « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances (...) »

Néanmoins, les quatre principes et les articles s'y rapportant guident et orientent le présent document. Ainsi la non-discrimination (article 2), l'intérêt supérieur de l'enfant (article 3), le bien-être et la protection (articles 3, 6 et 19), la participation (articles 12 à 15), l'inclusion (article 23), l'éducation et les loisirs (articles 29 et 31), l'accès à des structures d'accueil de qualité (article 18) sont le socle sur lequel repose le Cadre d'orientation. À cet égard, il place l'intérêt supérieur de l'enfant, et, par conséquent, ses besoins fondamentaux, au cœur de ses préoccupations. Les besoins de l'enfant sont ainsi intrinsèquement liés à ses droits et reposent sur le principe de non-discrimination, sur la promotion de son bien-être et sur les principes de développement, d'inclusion et de participation.

Les besoins fondamentaux des enfants

Sur la base de la CDE, tous les enfants ont droit à un environnement matériel et social stimulant qui leur procure un sentiment de sécurité, leur fournit des opportunités d'apprentissage et leur offre une liberté d'expression, de mouvement et d'expérimentation (cf. fig. 2).

Dans ce document, leur bien-être et leur développement sont pensés dans une perspective bio-psycho-sociale. Dès lors, les besoins fondamentaux des enfants sont définis en référence à leurs processus de développement et d'apprentissages. La manière dont les milieux de vie et, en particulier les adultes, parviennent ou non à y répondre relève d'un enjeu du point de vue de leur parcours éducatif.

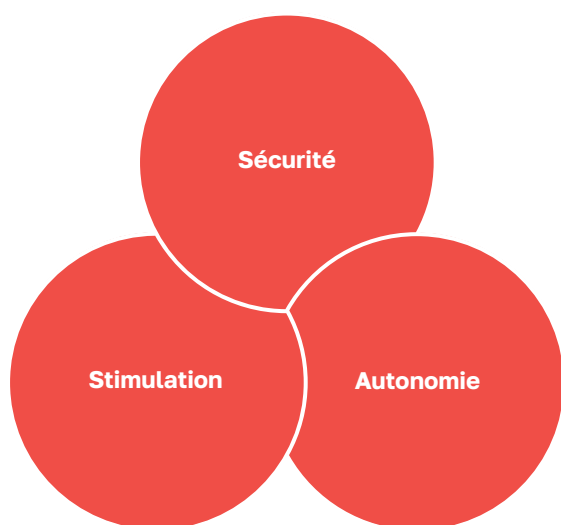


Figure 2 : Les besoins fondamentaux des enfants

À partir de ce constat, la définition des besoins fondamentaux repose sur le postulat que, dès la naissance, le comportement humain est, principalement, orienté par la satisfaction de trois besoins interdépendants : le besoin de sécurité, le besoin de stimulation et le besoin d'autonomie.

Le besoin de sécurité physique et affective est généralement assuré par la ou les personnes de référence, soit celles avec lesquelles les enfants ont un lien ou une relation significative. Le besoin de stimulation dépend des opportunités et des interactions offertes par l'environnement physique et social. Enfin, le besoin d'autonomie peut être satisfait par l'exploration, le mouvement et la possibilité de découvrir et de faire par soi-même. Ces trois besoins sont en interaction et se conditionnent mutuellement. Les besoins de sécurité et d'autonomie sont, en effet, étroitement reliés et dépendent à la fois des stimuli présents dans l'environnement et des réactions de l'entourage aux comportements manifestés par les enfants. Une surstimulation des enfants, par exemple, peut nuire à leur

besoin de sécurité par le stress qu'elle occasionne alors qu'une sous-stimulation limite le développement de leurs capacités, de leurs compétences et de leur autonomie.

Dans cette perspective, l'accompagnement des enfants suppose de trouver un équilibre entre sécurité, stimulation et autonomie en s'adaptant au tempérament de chaque enfant, à son stade de développement ainsi qu'aux expériences et aux changements qu'il a pu vivre. En d'autres termes, le bien-être des enfants est tributaire des opportunités de découvertes et d'élargissement de leurs compétences qui leur sont offertes dans le respect de leur rythme et de leurs capacités.

Par conséquent, la réponse donnée aux besoins des enfants doit être ajustée à la situation, au tempérament de chaque enfant, à son état physique et psychique, à son âge ainsi qu'à ses expériences antérieures. En effet, les besoins des enfants sont évolutifs et varient en fonction de leur âge, de leur vécu et de leur parcours. Les enfants d'âge scolaire ont, par exemple, moins besoin de la proximité et de la présence physique des adultes pour se sentir en sécurité. En revanche, ils ont besoin d'être sûrs de leur disponibilité en cas de nécessité. Cette évolution va de pair avec le développement de l'autonomie tant sur les plans physique, émotionnel que relationnel, exigeant un ajustement permanent des réponses données aux besoins spécifiques de chaque enfant et une adaptation régulière des environnements d'apprentissage. Le besoin de liberté exprimé, notamment par les écoliers, suppose que les adultes mettent à leur disposition des environnements stimulants et variés où ils peuvent agir, décider de leurs activités, se déplacer, développer leurs relations et être seuls ou en groupe en toute sécurité.

Conclusion

Les enfants ont droit à une éducation de qualité dès leur plus jeune âge. Il incombe à la société et à tous les acteurs concernés de promouvoir ce droit, de permettre aux enfants d'accéder à des prestations de qualité et de créer des conditions-cadres soutenant leur parcours éducatif. Ces conditions prennent en considération le fait que seul un enfant qui se sent bien peut apprendre et se développer. Pour découvrir et s'approprier le monde qui les entoure, les enfants ont besoin de relations stables et fiables avec des adultes de référence, d'un climat relationnel et émotionnel serein, favorisant les interactions entre pairs et le développement de leur autonomie.

Lorsque l'environnement tant physique que social répond aux besoins de sécurité, de stimulation et d'autonomie, il favorise les processus de développement et d'apprentissage des enfants et, de ce fait, alimente le parcours éducatif de chacun d'entre eux. Il doit pouvoir proposer des activités et des environnements stimulants qui incitent les enfants à faire de nouvelles expériences, les mettent au défi dans le respect de leur rythme et de leurs capacités. C'est par l'écoute et l'observation attentive des enfants que les adultes peuvent identifier les besoins prioritaires de chaque enfant à un temps « t » et y répondre avec sensibilité.

2. Les enfants participent activement à leur propre éducation

L'activité de l'enfant, la qualité de l'accompagnement et celle de l'environnement sont étroitement imbriquées. Elles influencent son parcours éducatif.

En résumé

- **Les enfants participent activement à leur propre éducation et ce, dès leur naissance. Ils se développent et apprennent grâce à la variété et à la richesse des expériences qui leur sont offertes par leur environnement physique et social.**
- **La société et les adultes ont la responsabilité d'offrir de bonnes conditions d'éducation, s'assurent que les besoins fondamentaux des enfants soient satisfaits et les soutiennent en leur permettant de vivre des expériences variées et stimulantes de manière autonome.**
- **L'accompagnement éducatif est orienté par les intérêts, les préoccupations et les questionnements des enfants. Il encourage et soutient l'initiative des enfants leur permettant de faire, observer, explorer, communiquer ou encore de se poser des questions.**

Les droits et les besoins des enfants, les connaissances sur les processus de développement et d'apprentissage, ainsi que l'importance des relations et de l'environnement engagent une réflexion sur le concept d'éducation et ce qu'il recouvre.

Les connaissances en psychologie du développement montrent que les enfants jouent un rôle actif dans leur propre éducation. Ils entrent, dès leur naissance, en interaction avec le monde qui les entoure et acquièrent ainsi de nouvelles connaissances, aptitudes et capacités de manière autonome. Les processus de développement et d'apprentissage sont donc étroitement associés aux expériences que les enfants font et vivent. Plus précisément,

les études récentes sur le cerveau mettent en exergue le lien étroit entre les expériences vécues par les jeunes enfants et la multiplication rapide des connexions neuronales. Or, ce processus oriente les comportements qui s'élargissent progressivement, s'affinent puis se différencient au cours du cycle de vie. À cet égard, les expériences vécues durant la petite enfance posent déjà les bases du parcours éducatif des enfants et relèvent donc d'un enjeu en matière d'accompagnement afin que ce qui a été vécu et expérimenté puisse être assimilé et, ainsi, contribuer au développement et aux apprentissages.

Si les enfants jouent un rôle actif dans leur propre éducation, leurs possibilités d'expérimenter, d'apprendre et de se développer sont aussi tributaires de leur environnement physique et social. En effet, la satisfaction de leurs besoins fondamentaux, leur sécurité physique et affective et les opportunités d'expérimentation et d'apprentissage qui leur sont accessibles sont généralement assurées par les adultes qui les entourent. Dès lors, l'éducation des enfants est indissociable du travail de care et de l'accompagnement de leur parcours éducatif. Le travail de care renvoie au fait de prendre soin et de se soucier du bien-être des enfants en répondant à leurs besoins physiques, affectifs et sociaux. L'accompagnement, quant à lui, met davantage l'accent sur les conditions favorisant le développement et les apprentissages des enfants par la qualité des interactions – entre enfants et adultes, mais aussi entre enfants – et par la création d'environnements riches et stimulants leur permettant de vivre des expériences formatrices variées. Cette approche de l'éducation n'exclut pas la transmission de connaissances, de valeurs ou de normes comportementales, mais les inscrit dans une perspective globale centrée sur le point de vue des enfants.

Au vu des connaissances actuelles, une approche globale de l'éducation semble, en effet, mieux adaptée aux processus de développement et d'apprentissage des enfants dans la mesure où elle part de leur réalité et de leurs intérêts. Elle se base sur le principe que les apprentissages sont étroitement liés aux possibilités offertes aux enfants de faire et vivre des expériences avec tous leurs sens – par exemple

en bougeant, en imitant, en observant, en essayant, en posant des questions, en répétant, en communiquant, en jouant, en se disputant ou encore en réfléchissant. En outre, elle favorise l'acquisition des compétences de vie telles que l'Organisation mondiale de la Santé les définit. Partant, elle redéfinit le rôle et la posture des adultes à l'égard des enfants et de leur éducation. Leur écoute et leur participation passent par la création d'environnements matériels et sociaux riches et stimulants, et par l'instauration d'un climat relationnel et affectif sécurisant propices à la découverte et à l'expérimentation.

L'approche globale et transversale de l'éducation privilégiée dans le Cadre d'orientation tend à questionner l'organisation du système éducatif et les frontières qu'il instaure entre les milieux de vie que les enfants fré-

quentent. À l'heure actuelle, en effet, la séparation des missions et des tâches entre les familles, l'accueil extra-familial de jour, l'école et les autres prestations relatives au soutien à la parentalité, à l'éveil, aux loisirs ou encore à l'intégration soulève des enjeux majeurs en termes d'accès aux prestations, d'inclusion et d'encouragement précoce, entre autres. En ce sens, une approche globale et intégrée vise à défendre le principe d'un droit à une éducation de qualité dès la naissance. L'accès des enfants à des environnements propices à leur développement et à leurs apprentissages quel que soit le milieu de vie considéré est donc primordial dans la perspective de l'égalité des chances. Ces environnements et les espaces mis à disposition doivent, néanmoins, pouvoir être pensés et réfléchis en amont afin qu'ils puissent bénéficier au plus grand nombre, voire à tous.

Conclusion

Le parcours éducatif des enfants commence dès la naissance et est tributaire de la qualité des environnements et des prestations qui leur sont offertes. Il incombe donc à la société et aux adultes qui les accompagnent de créer de bonnes conditions d'éducation. Ils ont la responsabilité d'offrir un cadre éducatif sûr et sécurisant, favorisant les interactions, l'exploration et la possibilité de vivre des expériences significatives de manière autonome.

L'action éducative est guidée par l'activité, les intérêts, les préoccupations et les signaux manifestés par les enfants. Les adultes prêtent une attention particulière aux besoins individuels de chaque enfant et aux besoins spécifiques de ceux qui nécessitent un soutien accru. L'accompagnement éducatif est basé et orienté par le point de vue des enfants afin de prendre en considération leurs intérêts, leurs questionnements, le fil de leurs apprentissages et de proposer des stimulations et des défis appropriés à leurs processus de développement.

Bien que chaque enfant soit unique du point de vue de son développement et de ses apprentissages, son parcours éducatif s'inscrit aussi dans un contexte social où les relations avec autrui jouent un rôle important. Dans cette perspective, un environnement éducatif collectif exige que les adultes soient attentifs au climat relationnel et qu'ils puissent sécuriser les enfants par la qualité de leur présence et la régulation du groupe. En outre, un accompagnement éducatif conscient suppose l'adoption de pratiques réflexives. Quelles représentations de l'enfant et/ou des enfants sont-elles véhiculées dans les lieux d'éducation ? Quelle vision de l'éducation les adultes ou les équipes éducatives ont-ils ? Quelles sont les postures éducatives adoptées par les personnes entourant le ou les enfants ?

3. Les enfants se développent et apprennent de manière globale

Le jeu, l'exploration et l'expérimentation sont intrinsèquement liés aux processus de développement et d'apprentissage.

En résumé

- Une approche globale de l'éducation tient compte du fait que le jeu et les processus de développement et d'apprentissage sont étroitement imbriqués.
- Les enfants apprennent et se développent de manière globale. Les sphères de développement et les apprentissages s'influencent mutuellement.
- Pour se développer et apprendre, les enfants doivent pouvoir compter sur des adultes qui savent reconnaître leurs besoins, leurs intérêts et y répondre de manière cohérente et sensible.
- Un environnement propice au développement, aux apprentissages et aux activités d'exploration, d'expérimentation et de jeu, est tributaire de la coordination et de la collaboration de tous les acteurs impliqués dans l'éducation des enfants.

Le parcours éducatif des enfants subit l'influence dynamique de multiples facteurs, internes et externes, tels que les déterminants biologiques, la santé, les relations, les conditions de vie et la culture. Les connaissances récentes issues des neurosciences et de la psychologie du développement montrent que les expériences précoces ont un effet sur le développement et sur les apprentissages des enfants. Cette sensibilité du cerveau aux expériences physiques, sociales et émotionnelles des tout-petits s'explique par sa grande plasticité dans les premières années de vie. Dans le même temps, les enfants développent leur système d'attachement et se construisent progressivement une représentation d'eux-mêmes et des autres qui

auront également un impact sur leurs comportements à long terme. Le système d'attachement a, en effet, une incidence sur l'estime de soi, le sentiment de compétence et peut faciliter ou freiner l'exploration, les expérimentations et les apprentissages. La stabilité et la fiabilité des relations jouent ainsi un rôle central et placent l'étayage relationnel et émotionnel au cœur du travail éducatif quel que soit le milieu de vie considéré.

Comprendre le développement de l'enfant

Le développement de l'enfant est un processus complexe et multifactoriel qui débute durant la grossesse et se prolonge jusqu'à l'adolescence, voire au-delà.

L'approche holistique privilégiée dans le Cadre d'orientation vise à prendre en considération l'interdépendance des sphères de développement et à éviter de dissocier les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs. Le développement y est donc pensé comme un tout.

À titre d'exemple, un enfant qui fait ses premiers pas gagne en liberté de mouvement et peut plus aisément se rapprocher de ses pairs ou des adultes et interagir avec eux. En ce sens, les acquis moteurs, par l'accroissement des interactions qu'ils permettent, contribuent à l'acquisition du langage et des compétences sociales et relationnelles.

De manière générale et bien que le processus de développement dépende des spécificités individuelles, les étapes de développement sont situées dans une fourchette d'âge souvent définie en fonction de la maturation des fonctions motrices et cognitives. Ainsi, les premiers mots, les premiers pas et la reconnaissance de son reflet dans le miroir sont circonscrites dans le temps et contribuent à évaluer la croissance des enfants. Néanmoins, ces repères temporels ne sont que des indications et sont donc à prendre avec prudence. Si le développement repose sur un processus de maturation biologique, il ne s'y limite pas. Il implique également que les enfants puissent expérimenter et s'exercer indépendamment du critère d'âge. Si la marche est acquise, pour la majorité des enfants, entre 12 et 15 mois environ, rouler, lancer ou attraper un ballon de manière compétente suppose de s'exercer de

manière répétée. En d'autres termes, le manque d'expérience et d'exercice dans le maniement d'un ballon aura, quel que soit l'âge, une incidence directe sur les capacités individuelles.

Le processus de développement commence, comme évoqué en préambule, avant la naissance. Les bases neurologiques et physiques du fœtus qui soutiendront son développement cognitif, affectif et social se structurent progressivement. Il est déjà réceptif aux stimuli externes, comme la voix de ses parents ou la musique. Dès la naissance, le bébé entre dans une phase de développement très rapide alimentée par ses expériences sensorielles et l'augmentation significative des connexions neuronales dans son cerveau. À l'âge de trois ans, les enfants possèdent environ deux fois plus de synapses que les adultes. Puis, le cerveau tend à se spécialiser et seules les connexions neuronales qui sont utilisées régulièrement, notamment par le biais d'expériences répétées, subsistent et se renforcent. Les autres s'affaiblissent et/ou disparaissent. Ces constats mettent en exergue l'importance des expériences précoces et, notamment, celles qui sont récurrentes. Ils peuvent également expliquer, en partie, les inégalités de compétences et de connaissances au moment de l'entrée dans la scolarité.

Du point de vue cognitif, les expériences menées dans la petite enfance contribuent au développement de la pensée et du langage, notamment par les interactions qu'elles engendrent avec l'environnement matériel et social. L'activité des bébés et les réactions qu'elle suscite leur permet de prendre progressivement conscience des effets de leurs propres actions. Vers l'âge de deux ans, les enfants sont capables de se représenter les objets absents, puis de les décrire, de les mettre en scène ou de les dessiner. L'acquisition de la fonction symbolique marque une étape dans le développement cognitif. Les enfants développent leur capacité de parler de ce qu'ils sont en train de faire, de ce qu'ils ont vu et de ce qu'ils vivent. Ces acquisitions soutiennent à leur tour le traitement de l'information, les opérations de classement et la formation de catégories et de représentations sur le monde, sur soi et sur les autres. Pour se situer dans leur environnement et se forger leur identité, ils élaborent des catégories permettant de classer les individus qu'ils côtoient à partir de critères observables. Par exemple, les filles ont des cheveux longs, portent des jupes, ont des barrettes dans les che-

veux alors que les garçons ont les cheveux courts, sont en pantalons ou en shorts et ont des ballons. À deux ans, ils manifestent déjà une préférence pour les pairs de même sexe passant souvent par un intérêt partagé pour des activités similaires.

En grandissant, les enfants sont de plus en plus capables d'appréhender la complexité des faits, d'y réfléchir, d'en parler ou de chercher à résoudre des problèmes seuls ou en groupe. Ils parviennent plus aisément à se placer du point de vue d'autrui et à envisager une situation sous plusieurs angles. Ils affinent leurs catégories et leurs représentations. Ils ne se réfèrent plus uniquement à des critères observables et mobilisent, dans leur description d'eux-mêmes et des autres, des dimensions propres à la personne, à ses qualités et à ses compétences. Ils prennent en considération les jugements des autres tels que : « ma maîtresse dit que j'écris bien » et se comparent à leurs pairs. En se confrontant au regard des autres, adultes et pairs, ils apprennent à se connaître, à prendre conscience de leurs compétences et à les évaluer. Ce travail de tri, d'affinage des catégories, de comparaison et de décentration consolide le concept de soi et a un impact sur l'estime de soi.

Comme le développement moteur, le développement cognitif va de pair avec le développement social et émotionnel. Dès leur plus jeune âge, les enfants identifient leurs interlocuteurs privilégiés et manifestent leur état d'esprit et leurs besoins en souriant, en s'agitant ou en pleurant, entre autres. La manière dont leurs interlocuteurs comprennent et répondent à ces signaux n'est pas sans effet sur leur développement. En effet, la relation intersubjective entre un enfant et un adulte de référence constitue une forme de « grammaire relationnelle » permettant au tout-petit de comprendre progressivement la signification des mimiques, gestes et paroles et d'élargir son habileté à communiquer. Les liens affectifs et émotionnels jouent ainsi un rôle fondamental dans le processus de développement. Une réponse fiable et adaptée aux besoins des enfants, des stimuli sensoriels variés et appropriés à l'âge – tels que des jouets et des interactions verbales fréquentes – et des routines journalières donnent à l'environnement un caractère plus prévisible, une lisibilité, contribuant à leur sentiment de sécurité et facilitant ainsi l'exploration et les apprentissages. Autrement dit, un environnement sécurisant et stimulant soutient le développement par la diversité des expériences accessibles

aux enfants, la fiabilité des relations et l'attention portée à leurs besoins.

Du point de vue du développement émotionnel, l'expression et la discrimination des émotions évoluent parallèlement. Leurs premières manifestations telles que la colère, la joie ou la peur et les réponses auxquelles elles donnent lieu permettent aux enfants de se sentir compris et reconnus et, progressivement de les identifier pour eux-mêmes et chez les autres. En grandissant, ils deviennent progressivement capables de ressentir, puis d'identifier des émotions plus complexes comme la jalousie, la culpabilité ou encore la fierté. Si l'expression des émotions est déjà présente à la naissance, comprendre et réguler ces émotions représente un défi durant toute l'enfance, voire au-delà. Ce processus nécessite un étayage relationnel et, par conséquent, le soutien de l'entourage social. Bien que les enfants aient des intuitions morales très tôt dans leur développement, l'accompagnement des adultes les aide à comprendre ce qu'ils ressentent et à poser les bases de l'empathie. Or, l'empathie joue un rôle clé dans le développement social et l'acquisition de compétences relationnelles.

Si les jeunes enfants sont sensibles aux états émotionnels d'autrui et peuvent faire preuve d'empathie avant de savoir parler, leur capacité à comprendre le point de vue des autres est néanmoins tributaire de leur développement cognitif. Cela dit, la confrontation aux autres, l'envie d'être ensemble et la comparaison soutiennent le développement des habiletés relationnelles et, par-là, des compétences sociales. En effet, les interactions entre enfants jouent un rôle important dans ce processus. Les affinités entre pairs émergent très tôt et évoluent progressivement vers de réels attachements affectifs entre deux ou plusieurs enfants. En grandissant, ces premières relations affectives s'élargissent, gagnent en stabilité et contribuent au sentiment d'appartenance à un groupe. Cet attachement au groupe permet aux enfants d'âge scolaire, en particulier, de faire l'expérience des règles sociales et morales et de mieux les comprendre. Ils sont alors davantage capables de coopérer entre eux, de se plier aux règles ou de jouer avec elles.

Comprendre comment les sphères de développement interagissent et s'influencent mutuellement est un enjeu crucial pour penser l'environnement éducatif et les apprentissages des enfants.

Jouer pour grandir et se développer

Pour les enfants, explorer, expérimenter et jouer sont des vecteurs d'apprentissage essentiels. En jouant, les enfants s'exercent, mettent à l'épreuve leurs connaissances et leurs compétences, assimilent les expériences vécues et se forment une image d'eux-mêmes et du monde qui les entoure. Ils peuvent exprimer leurs émotions et leur créativité, satisfaire leur curiosité et leur envie de savoir, s'engager et faire preuve de ténacité.

Par l'intermédiaire de leurs activités ludiques – individuelles ou collectives –, les enfants élaborent des connaissances et des stratégies, établissent des règles et se confrontent ainsi activement à leur environnement. Le jeu est une occasion de mettre à l'épreuve la réalité telle qu'ils la vivent, de travailler leurs représentations, d'exprimer leurs idées, voire leurs rêves, d'incarner des rôles et d'envisager d'autres points de vue et perspectives que les leurs. Il leur permet, ainsi, de prendre conscience de leurs possibilités d'action et de leurs limites, de les élargir et de relier leur monde intérieur au monde extérieur.

Le jeu alimente le développement global des enfants et favorise l'intégration des apprentissages. Lorsqu'un jeune enfant est investi dans un jeu de construction, qu'il monte et remonte, sans relâche, une tour avec des blocs, il exerce sa motricité fine, sa concentration et sa coordination. Il fait l'expérience du lien entre la cause et l'effet de ses actions, il découvre les lois physiques et appréhende les rapports et les proportions. Un enfant qui participe à un jeu à règles, par exemple une partie de cache-cache, exerce sa motricité globale, apprend à compter, se situe et situe les autres spatialement, intègre les règles et apprend à envisager non seulement son rôle, mais également celui de tous les autres pour pouvoir jouer efficacement.

Le jeu soutient le potentiel créatif des enfants. Il leur permet de (re)travailler leurs connaissances et leurs perceptions de la réalité, de se les approprier et de les redéfinir. Ils apprennent à devenir plus conscients d'eux-mêmes et à (re)connaître les autres. Dans les jeux sensori-moteurs, l'action, le processus et l'effet comptent bien plus que le produit final. Ce type de jeu est fortement associé à la motivation intrinsèque des enfants et ils s'y investissent pleinement tant sur les plans moteur, cognitif qu'affectif. Le jeu dit libre, soit les activités initiées par les enfants, est le jeu qui semble le mieux corres-

pondre à la manière dont ils apprennent dans la mesure où il offre de multiples possibilités d'expérimentation et d'apprentissage. Néanmoins, le jeu autonome, bien qu'il soit bénéfique pour les enfants, ne convient pas nécessairement à tous. Selon les besoins spécifiques des enfants, des jeux structurés ou des jeux avec l'adulte peuvent être plus adaptés. Les jeux collectifs et les jeux à règles dans lesquels les enfants s'engagent progressivement soutiennent, quant à eux, le développement des compétences sociales telles que la coopération, l'entraide et la capacité à envisager le point de vue de l'autre. Ils sont aussi l'occasion de se mesurer, de tester et d'évaluer ses capacités en se comparant aux autres. En ce sens, ils confrontent les enfants à la compétition, à l'auto-évaluation et à la gestion des défis et des échecs. Ils permettent de se situer dans le groupe, ce qui peut avoir des répercussions sur le concept et l'estime de soi.

Explorer et expérimenter pour apprendre

Les expériences réalisées par les enfants, notamment durant leurs premières années de vie, alimentent et renforcent les connexions neuronales. Elles sont donc nécessaires à leurs apprentissages. Sans ces expériences préalables, les apprentissages sont freinés, voire parfois empêchés. Ainsi attraper une balle, faire du vélo, lire ou écrire présupposent que les enfants aient pu, en amont, s'exercer, expérimenter et répéter des actions et des gestes. Si les premières expériences ont un effet sur la multiplication des connexions neuronales et configurent les cartes mentales des enfants, ces connexions évoluent et s'adaptent aux nouveaux apprentissages. Dès lors, les nouvelles expériences et les apprentissages qui en résultent se greffent sur les connaissances et les compétences acquises. En d'autres termes, les jeunes enfants intègrent beaucoup d'informations, les organisent et les retravaillent au fur et à mesure qu'ils grandissent. C'est un processus dynamique où opportunités, intérêts et compétences fluctuent, apparaissent, puis disparaissent ou passent à l'arrière-plan. La richesse et la variété des stimuli incitent les enfants à expérimenter et facilitent, de ce fait, les apprentissages présents et futurs.

Les premières expériences concrètes que les enfants font avec eux-mêmes et avec leur environnement matériel et social s'effectuent par la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher et les sensations proprioceptives. Ils sont alors amenés à traiter leurs multiples perceptions sensorielles

et à leur attribuer un sens, ce qui va leur permettre d'élaborer leurs propres modèles d'action, de construire leur pensée et de se situer. Les processus d'apprentissage sont ainsi ancrés dans un environnement matériel et social et émanent des expériences cumulatives et répétées réalisées par les enfants. Par le biais de leur activité, ils intègrent des informations, les organisent et mettent en relation ce qu'ils maîtrisent avec ce qu'ils découvrent. Les enfants ont donc besoin, pour poursuivre leur progression, d'être soumis à de nouveaux défis adaptés à leurs capacités.

Les enfants apprennent de manière globale, soit avec tous leurs sens, leur tête et leur corps. Ils acquièrent donc simultanément des connaissances et des compétences émotionnelles, sensorielles, sociales, motrices, cognitives et linguistiques. En examinant le sable et ses propriétés, par exemple, ils augmentent leurs connaissances, aiguisent leurs sens, exercent leur motricité et, à travers les interactions avec autrui, acquièrent des notions de langage. Dans le cadre d'un groupe, ce type d'expérience offre aussi l'opportunité, pour les enfants, d'élargir leurs compétences sociales et linguistiques et de vivre une activité partagée. Les échanges – avec l'adulte ou entre enfants – autour de ce qui se fait et se vit avec le sable sont susceptibles d'accroître le vocabulaire et de générer un retour réflexif sur les actions et leurs effets.

Bien que les interactions jouent un rôle important dans le processus, l'apprentissage relève aussi d'une motivation intrinsèque. Il est lié à l'envie de découvrir et au plaisir. Si les enfants possèdent l'élan d'apprendre, encore faut-il qu'ils aient des opportunités de le faire et que les conditions s'y prêtent. Les enfants, de manière générale, sont curieux et éprouvent du plaisir dans leurs découvertes. Or, les apprentissages qui procurent du plaisir s'inscrivent plus durablement dans leur esprit. Dès lors qu'ils sont motivés par leur intérêt et leur curiosité, les enfants sont capables de fournir des efforts impressionnants. Les apprentissages ne sont donc pas dépourvus d'émotions et peuvent susciter des sentiments contrastés. S'ils sont immergés dans leur activité, y trouvent du plaisir et que leurs efforts aboutissent à des découvertes inattendues, à des effets surprenants ou encore aux effets escomptés, les enfants éprouvent un sentiment de joie, de la satisfaction et de la fierté. Ils se sentent compétents et sont contents d'eux-mêmes. Néanmoins, le processus d'apprentissage

s'accompagne, parfois, de frustration, notamment quand les enfants font face à des difficultés ou des défis qu'ils ne parviennent pas à surmonter sans aide. Avec leurs réussites et leurs échecs, les enfants se forment des méthodes d'apprentissage, ils se concentrent, explorent, font des expériences, essaient de résoudre des problèmes et mobilisent différentes stratégies. Par essai et erreur, ils surmontent progressivement les obstacles auxquels ils se heurtent, sous réserve que les défis ne soient pas hors de leur portée. Ce faisant, ils développent leur pensée et acquièrent les outils nécessaires à un apprentissage tout au long de la vie et, par conséquent, à un parcours éducatif positif.

Des apprentissages source de plaisir et de satisfaction renforcent le sentiment d'efficacité, l'estime de soi et la personnalité. Les enfants peuvent alors se vivre comme des individus forts et sûrs d'eux-mêmes, ce qui les encourage à explorer de nouvelles sources d'apprentissage et de développement.

Conclusion

Les enfants ont besoin d'un environnement qui leur offre la possibilité de faire des expériences constructives, qui leur permette d'être soutenus et qui alimente leurs apprentissages par des stimuli adaptés à leur âge et à leurs capacités. À cet égard, les adultes jouent un rôle crucial dans le processus de développement des enfants. Ils assurent leur sécurité par le biais de relations fiables et par des réponses cohérentes et sensibles à leurs besoins et à leurs intérêts. Ils créent des environnements d'apprentissage stimulants et appropriés permettant aux enfants d'explorer, de jouer et d'apprendre par eux-mêmes et avec les autres, de se reposer et de se détendre. La qualité des relations et des environnements d'apprentissage est essentielle au développement des enfants en général et au développement de l'estime de soi et de l'efficacité personnelle en particulier.

Les professionnels ainsi que les personnes qui ont la responsabilité d'enfants développent une pratique pédagogique réflexive et consciente. Ils savent reconnaître les sujets d'intérêt et de préoccupation des enfants, soutiennent leur envie et leur plaisir d'apprendre, leur permettent d'explorer, d'expérimenter et de jouer seuls ou à plusieurs. Ils disposent de connaissances suffisantes sur le développement des enfants et sur leurs processus d'apprentissage. Ils en tiennent compte dans l'accompagnement de chaque enfant ainsi que du groupe d'enfants. Ils ont pour mission de créer des ponts entre ce que l'enfant sait et peut faire et ce qu'il est capable de savoir et de faire. Ils proposent à chaque enfant ou au collectif d'enfants des défis appropriés à leur âge. Ils sont en mesure d'observer les enfants et d'ajuster, sur cette base, l'environnement qui leur est proposé afin d'organiser un déroulement de la journée adapté.

Ils veillent à ce que les enfants aient l'opportunité de vivre des expériences variées qu'ils peuvent relier à leurs expériences antérieures. Ils proposent un matériel diversifié et librement accessible (jouets, objets du quotidien, matériaux naturels, jeux, matériel de motricité, médias, etc.) et s'assurent que les enfants disposent, dans le déroulement de la journée et l'aménagement des lieux, de temps et d'espaces qu'ils peuvent investir librement. Ils favorisent et encouragent le jeu sous toutes ses formes : jeux sensori-moteurs ; jeux symboliques ; jeux de construction ; jeux de société ; jeux à règles arbitraires ; jeux moteurs ; jeux de rôle ; jeux d'équipe ; éveil musical ; lecture ; marionnettes, etc. Ils sont attentifs aux besoins spécifiques des enfants et adaptent l'environnement relationnel et d'apprentissage en fonction.

La création d'un environnement propice au développement et aux processus d'apprentissage implique que les services compétents, la direction des lieux d'accueil, les professionnels et les parents collaborent. L'accès à des prestations de qualité permet de réduire les inégalités et de soutenir la participation sociale. En ce sens, c'est une priorité. L'intégration des politiques culturelles, éducatives, sociales et sanitaires est un moyen de promouvoir la cohésion sociale, de lutter contre la pauvreté et de garantir à tous les enfants la possibilité de développer leur potentiel créatif et intellectuel. La créativité enrichit l'éducation et peut être un facteur clé pour relever les défis actuels, tels que la digitalisation de la société et le changement climatique. À ce titre, l'intégration de la culture et de la créativité dans les politiques éducatives pourrait renforcer les capacités des enfants à s'adapter à un monde qui évolue rapidement tout en favorisant l'inclusion et l'égalité des chances.

4. Les enfants n'apprennent pas tout seuls

Enfants et adultes forment des communautés d'apprentissage caractérisées par leur diversité individuelle et sociale.

En résumé

- **Les processus d'apprentissage s'enracinent dans les relations et dans la réciprocité des échanges entre enfants et entre adultes et enfants. Enfants et adultes forment une communauté d'apprentissage.**
- **Une posture d'écoute soutient les processus d'apprentissage, valorise les contributions individuelles et soutient la participation.**
- **La confrontation à la diversité individuelle et sociale favorise le développement des compétences sociales et offre aux enfants l'opportunité d'apprendre les uns des autres dans le respect des spécificités individuelles.**

Les processus de développement et d'apprentissage s'enracinent dans des relations de proximité et de confiance et sont alimentés par des interactions positives et stimulantes. Pour pouvoir s'engager pleinement dans leurs activités d'apprentissage et explorer leur environnement, les enfants ont, en effet, besoin de se sentir en sécurité et en confiance. Chez les tout-petits, la présence, la proximité physique et la disponibilité d'une personne de référence s'avèrent indispensables à leur sécurité affective. La nécessité d'une proximité physique s'amenuise progressivement au fur et à mesure que les enfants grandissent. Néanmoins et y compris pour les plus âgés d'entre eux, la disponibilité des adultes reste importante. Ainsi, un enfant de 18 mois, par exemple, peut s'éloigner et explorer son environnement sous réserve qu'il sache qu'il peut revenir vers la personne de référence à tout moment. En revanche, la sécurité affective des écoliers peut être assurée dès lors qu'ils sont certains de pouvoir compter sur les adultes présents dans leur environnement. En d'autres termes,

l'exploration de l'environnement et l'engagement des enfants dans des activités soutenant leurs apprentissages dépendent de la qualité des relations et du sentiment de sécurité qu'elles leur procurent.

Bien que les processus d'apprentissage soient liés aux spécificités individuelles, ils s'inscrivent également dans une réciprocité des échanges entre les enfants et leur entourage social, dans le dialogue et les interactions avec autrui. Les interactions sociales, le dialogue et la coopération permettent aux enfants de se construire une représentation globale et multidimensionnelle du monde qui les entoure. À cet égard, les enfants contribuent activement à la construction des connaissances et des significations par le biais des échanges qu'ils entretiennent tant avec les adultes qu'avec leurs pairs. La recherche de sens et la compréhension du monde qui en découle contribuent ainsi à produire des savoirs partagés et à développer le sentiment d'appartenance à une communauté sociale source d'apprentissage.

La « co-construction » des savoirs telle qu'elle est envisagée dans ce document rend donc compte d'une participation conjointe aux processus d'apprentissage : chercher ensemble des réponses aux questions, donner ensemble un sens aux choses et aux événements, attribuer une signification ensemble, faire des découvertes ensemble. Pourquoi le ciel est-il bleu et la neige blanche ? D'où vient le vent ? Pourquoi les bateaux flottent-ils sur l'eau ? Autant de questions pour lesquelles les enfants cherchent et trouvent des réponses avec les autres. La co-construction repose non seulement sur la conviction que les enfants sont des individus compétents, mais également sur les connaissances relatives à leurs processus d'apprentissage. Chercher des réponses seul ou obtenir une réponse toute prête tend, en effet, à appauvrir le processus. Pour que les enfants puissent s'approprier de nouveaux savoirs qui font sens pour eux, ils ont besoin de contribuer à les élaborer et de les relier aux connaissances qu'ils ont déjà. Une pédagogie promouvant la co-construction des savoirs et des significations repose donc sur le dialogue et la coopération. Elle implique une posture d'écoute réciproque propice à la recherche de sens et au partage de significations

entre adultes et enfants. Dès lors, les adultes font, avec les enfants, partie d'une communauté d'apprentissage.

Outre l'acquisition de nouvelles connaissances, les lieux d'éducation collectifs soutiennent également le développement social des enfants. En prenant part à la vie d'un groupe, les enfants sont amenés à développer leurs compétences sociales telles que l'empathie, l'entraide et la coopération. Ils font l'expérience des relations sociales, se lient et/ou se confrontent aux autres. Par leurs interactions et par les relations qu'ils tissent avec les autres, ils apprennent, par effet de miroir, à se connaître eux-mêmes. Le « vivre ensemble » et la participation à la vie collective contribuent ainsi à leur construction identitaire et favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe. La confrontation à la comparaison – qui suis-je et qu'est-ce qui me différencie des autres ? – aux affinités et aux conflits, aux règles et aux valeurs du vivre ensemble, concourt à la construction de soi et à la formation d'un sentiment d'appartenance au groupe par les apprentissages qu'elle génère du point de vue cognitif, affectif et social. L'organisation et la régulation des relations entre pairs, notamment, relèvent d'expériences importantes en matière de participation et de démocratie, par les discussions, la négociation et la coopération qu'elles suscitent. Prendre part à la vie d'un groupe est, de ce fait, propice à la communication entre pairs et offre la possibilité de se faire une opinion, de prendre en considération d'autres points de vue, d'apprendre des autres et de tester, voire d'étendre, ses capacités d'expression et d'argumentation.

Afin que le groupe puisse être une source d'apprentissage pour tous, il incombe aux adultes de veiller au climat social et relationnel du collectif et de garantir la sécurité physique et affective de chaque enfant. À cet égard, une communauté d'apprentissage repose sur la reconnaissance des identités, des forces et des faiblesses de chaque membre du collectif afin de faire de la diversité une norme et une ressource. C'est à cette condition que les enfants pourront se construire en s'identifiant et en se différenciant des autres, apprendre avec les autres et les uns des autres. Cette démarche est d'autant plus importante qu'aujourd'hui, l'environnement et les conditions de vie dans lesquelles les enfants grandissent sont très hétérogènes. En effet, les enfants sont confrontés à des différences économiques, sociales et culturelles qui contribuent – par la diversité des visions du monde, des croyances, des valeurs, des normes, des

habitudes, des expériences qu'elles génèrent – à enrichir et à nourrir la construction de leur identité. La reconnaissance de cette diversité suppose, néanmoins, que chaque enfant soit habilité à utiliser sa propre identité et ses propres expériences dans les échanges avec autrui.

Reconnaître la diversité ne se limite pas à la prise en considération des appartenances sociales et culturelles, mais vise à éviter toute forme de discrimination qu'elle soit liée au genre, aux origines, à la couleur de la peau, à la religion ou à un handicap, entre autres. Une éducation inclusive vise non seulement à permettre à tous d'accéder à des prestations de qualité, mais prend aussi en considération les besoins et les spécificités individuelles, et accorde une valeur égale aux contributions de chacun. Dans cette perspective, elle suppose de créer un environnement dans lequel la diversité est envisagée comme une ressource positive, chaque enfant possédant des forces et des qualités et participant de manière singulière à ses propres apprentissages et à ceux des autres.

Les communautés d'apprentissage soutiennent les enfants dans la prise de conscience de leurs compétences et des défis à relever, que ce soit pour eux-mêmes ou pour les autres. Elles leur permettent de s'identifier aux autres, de se comparer, de confronter leur point de vue et par conséquent, leur offrent un environnement d'apprentissage propice au renforcement de leur propre identité et au développement d'une sensibilité à l'autre, de comportements d'entraide et de solidarité. Dans cette perspective, les adultes ont pour mission de garantir et d'encourager les échanges entre enfants, de faire en sorte qu'ils puissent vivre des expériences positives et se forger un sentiment d'appartenance à la communauté.

Conclusion

Pour promouvoir une éducation inclusive, les professionnels ont la responsabilité de développer une culture de l'accueil favorisant la participation des parents et des enfants et leur permettant, ainsi, de se forger un sentiment d'appartenance à une communauté. Ils établissent des ponts entre l'intérieur et l'extérieur de la structure où ils travaillent et rendent visible ce qui s'y fait et s'y vit.

Afin que les enfants puissent ressentir l'intérêt porté à leurs activités, leurs apprentissages, leurs pensées et leurs émotions, le personnel éducatif adopte une posture d'écoute et cherche à comprendre leurs questions, leurs sujets de discussion et leurs préoccupations. Cette posture implique de prendre les enfants au sérieux, de répondre à leurs questions, de discuter des événements qui ont eu lieu, de soutenir l'apprentissage de la régulation émotionnelle et la résolution de conflits, d'élaborer des solutions avec eux et de réfléchir ensemble aux activités. Enfants et adultes cocréent des histoires, s'expliquent mutuellement leurs réflexions et leurs idées, philosophent et s'étonnent ensemble. Ils vivent des expériences sensorielles, verbales et non verbales partagées. Ils utilisent des supports et un matériel riche et varié soutenant la créativité, les apprentissages et une pluralité de formes d'expression. Ils peuvent, par exemple, explorer ensemble les potentialités des médias numériques en veillant, par le dialogue et les réflexions qui en émanent, à en développer un usage conscient et critique. En tant que membres d'une communauté, enfants et adultes s'engagent au même titre dans les processus d'apprentissage. Par leur présence et leur participation, les adultes soutiennent les enfants dans leurs apprentissages, en modélisant les processus tout en leur laissant de l'espace pour expérimenter.

Pour reconnaître et valoriser la diversité, il ne suffit pas de réunir dans un même espace des enfants issus de milieux économiques, sociaux et culturels différents ou soumis à des difficultés particulières pour que disparaisse toute forme de discrimination. Dans cette perspective, la création d'une communauté d'apprentissage vise à leur donner la possibilité de découvrir et de prendre conscience des différences et, par-là, à lutter contre toute forme de discrimination. Par leur action pédagogique, les adultes cherchent à renforcer l'empathie, à soutenir la participation et à favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance. Leur mission étant d'accompagner chaque enfant dans le respect de ses besoins spécifiques, ils veillent à valoriser chaque enfant, s'abstiennent de formuler des jugements de valeur, instaurent un climat relationnel permettant de reconnaître la place de chacun et de promouvoir l'intérêt collectif. Sous cet aspect, la diversité, parce qu'elle prend en considération les variabilités individuelles et les différences de perspectives ou de points de vue, est mise au service du bien commun. Sachant que les enfants sont sensibles à l'attitude des adultes qui les entourent et scrutent leurs faits et gestes, il importe que les professionnels aient conscience de leurs propres préjugés, qu'ils soient au clair sur leur approche de la diversité et qu'ils soient en mesure de questionner leurs représentations.

Une éducation inclusive suppose la mise en œuvre de prestations de qualité susceptibles d'offrir à tous les enfants et, notamment, aux enfants ayant des besoins particuliers, l'opportunité de vivre des expériences stimulantes et enrichissantes.



Partie 2

Principes de base

Cette deuxième partie définit cinq principes de base orientant le parcours éducatif des enfants de 0 à 12 ans. Ces principes sont valables dans tous les milieux de vie où les enfants grandissent, se développent et apprennent. Ces principes reposent sur le postulat que le bien-être physique et mental joue un rôle clé dans les parcours éducatifs des enfants. Les conclusions formulées à la fin de chacun des principes s'adressent à l'ensemble des adultes qui ont la responsabilité d'enfants et les accompagnent au quotidien.



Principe de base 1 : Se préoccuper du bien-être physique et mental

Un enfant a besoin de se sentir en sécurité pour être curieux et actif.

Dans l'approche holistique du développement de l'enfant, ses apprentissages, son bien-être, la satisfaction de ses besoins et la confrontation à d'éventuels défis physiques et/ou psychologiques sont étroitement imbriqués et s'insèrent dans des dynamiques bio-psycho-sociales complexes.

La réponse donnée aux besoins des enfants peut soit contribuer à leur bien-être tant physique que psychique, soit l'altérer. De ce point de vue, une réponse partielle ou inappropriée aux signaux manifestés par les enfants peut avoir des conséquences sur leur développement et sur leurs processus d'apprentissage.

Sur le plan physiologique, le bien-être d'un enfant peut être altéré quand ses besoins – relatifs par exemple à la soif, à la faim, au sommeil ou encore à la régulation de sa température corporelle – ne sont pas satisfaits ou ne le sont que partiellement. Au niveau psychologique et affectif, les situations de séparation, le manque de soutien affectif ou le manque d'autonomie et de contrôle sur ses propres expériences peuvent être des sources de désarroi et de stress. Ce stress, s'il n'est pas pris en considération et/ou s'il est mal géré, génère un état d'anxiété et un sentiment d'impuissance. Or, le sentiment de mal-être libère des neurotransmetteurs et des hormones de stress qui, en excès et sur le long terme, affectent la plasticité synaptique et interfèrent avec le processus de développement. Néanmoins, si l'enfant est soutenu dans son effort d'adaptation au stress, des circuits neurobiologiques facilitant la régulation émotionnelle et le renforcement de l'habileté cognitive sont activés, générant un effet positif sur les habiletés d'apprentissage.

D'un point de vue psychologique, l'aptitude à gérer le stress favorise le développement d'un sentiment d'auto-efficacité, de confiance en ses propres capacités et un état d'esprit positif soutenant le bien-être émotionnel et, par conséquent, les processus d'apprentissage. En effet, le fait de se sentir compétent et d'avoir l'impression de « pouvoir le faire » ou de « pouvoir faire la différence » constituent des facteurs clés dans la formation d'un sentiment d'auto-efficacité, de capacités de résilience et de trajectoires de développement positives.

La capacité de réguler ses propres émotions dans les situations de stress est un aspect fondamental du développement et relève d'un enjeu en matière de santé mentale. Dès leur naissance, les bébés cherchent déjà à s'autoréguler, par exemple en mettant la main à la bouche ou en pleurant quand ils ont faim. Leur régulation émotionnelle, dans les premières années de vie, dépend des adultes qui prennent soin d'eux. En grandissant, les enfants gagnent en autonomie et deviennent progressivement capables de supporter un sentiment de mal-être et le stress qui y est associé. Ils sont alors en mesure de reconnaître et de comprendre les sensations désagréables qu'ils éprouvent et de différer la satisfaction de leurs besoins. Ils peuvent ainsi poursuivre leurs activités d'apprentissage et de découverte, y compris lorsqu'ils font face à des difficultés, par la mobilisation de stratégies personnelles leur permettant d'affronter les défis qui se présentent à eux. Cela dit, bien que les enfants apprennent progressivement à s'autoréguler, le soutien des pairs et des adultes reste nécessaire.

Conclusion

- **Le rôle des figures de référence :** la présence d'adultes de référence stables et fiables est fondamentale pour assurer le bien-être des enfants, répondre à leurs besoins, les aider à gérer les défis physiques et psychologiques auxquels ils sont confrontés et promouvoir leur capacité d'autorégulation et leur sentiment d'auto-efficacité.
- **Le bien-être comme base des apprentissages :** les adultes savent observer et identifier les signaux manifestés par les enfants, sont sensibles à leur état d'esprit, à leurs besoins et savent y répondre de manière adaptée et personnalisée en tenant compte de l'âge et des spécificités de chaque enfant.
- **La création d'un environnement approprié aux besoins et aux intérêts des enfants :** les adultes sont capables de créer des environnements avec et pour les enfants leur assurant sécurité et bien-être. Ils sont en mesure de leur offrir des opportunités d'apprentissage stimulantes favorisant leur participation et contribuant ainsi à la construction de leurs propres expériences. Ils veillent à proposer des espaces variés où les enfants peuvent explorer, interagir avec les autres, rester seuls, se reposer et/ou assimiler les expériences vécues.
- **L'importance du climat relationnel, des relations entre pairs et du sentiment d'appartenance :** les adultes sont attentifs à la dynamique de groupe et instaurent un climat relationnel propice à l'inclusion par la création d'une communauté d'apprentissage valorisant les relations entre pairs et les contributions de chaque enfant. Ils favorisent les interactions, les échanges et le dialogue afin de soutenir la formation d'un sentiment d'appartenance au groupe.

Principe de base 2 : Adopter une approche holistique

Les enfants apprennent en s'appuyant sur leurs expériences et leurs intérêts et en mobilisant tous leurs sens.

Les enfants se développent de manière globale et apprennent par le biais de leurs expériences quotidiennes dans les différents milieux de vie qu'ils fréquentent. Dans ce processus, les différentes sphères de développement sont interreliées et s'influencent mutuellement. Les enfants apprennent, en effet, par le mouvement, les sens, les émotions, leurs actions et les interactions avec les autres. L'apprentissage ne se réduit donc pas à un processus mental : il implique le corps, les interactions avec l'environnement, les émotions et les relations. Pour qu'une expérience puisse contribuer à leurs processus d'apprentissage, elle doit être adaptée à leur âge, à leur développement et aux connaissances qu'ils ont déjà acquises.

C'est par des expériences significatives dans le cadre des situations de la vie quotidienne et par un soutien adéquat que les enfants construisent de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences et renforcent celles qu'ils ont déjà. Les expériences vécues, le processus de développement et les apprentissages se nourrissent donc mutuellement. Lorsqu'un bébé explore un nouvel objet en l'observant, en le touchant et en le portant à la bouche, il fait une expérience qui amène son cerveau à créer des catégories qui, dans le futur, lui permettront d'attribuer un sens aux mots. Dans le même ordre d'idée, un enfant qui joue avec de l'eau en découvre les propriétés, affine sa perception sensorielle et développe sa motricité fine. Cette expérience pose des bases pour des apprentissages ultérieurs tels que la découverte de la résistance ou de la conservation de la masse. Outre l'expérimentation des lois physiques, une activité collective consacrée à l'exploration des propriétés

de l'eau favorise également l'imitation, les interactions, la collaboration et la réflexion. Pour apprendre, seul ou en groupe, le bien-être et les émotions sont essentiels : une expérience plaisante est, en effet, assimilée plus facilement et laisse une empreinte plus durable.

Les enfants se développent et apprennent par l'action et l'exploration de leurs environnements. Si les apprentissages formels sont généralement privilégiés dans le cadre scolaire, les écoliers continuent d'apprendre par le biais de leurs expériences quotidiennes que ce soit dans la classe, le préau, ou dans des contextes extrascolaires. Pour qu'une expérience éducative soit source d'apprentissages, qu'ils soient formels, non formels ou informels, elle doit pouvoir proposer de nouveaux défis adaptés aux processus de développement et d'apprentissage des enfants afin d'éviter de les stresser ou de les soumettre à une difficulté qui dépasse leurs capacités. Par conséquent, les adultes se basent sur des observations fines des enfants, identifient leurs intérêts et les encouragent à faire un pas en avant. L'observation et l'écoute attentive des enfants permettent ainsi aux adultes d'avoir des attentes réalistes à leur égard, de les soutenir et de les accompagner tout en leur laissant la possibilité d'expérimenter de manière autonome.

Le rôle des adultes consiste donc, grâce à l'attention qu'ils portent aux spécificités de chaque enfant, à offrir un cadre sécurisant, à proposer un environnement stimulant propice au développement, à favoriser le dialogue, à encourager les enfants à poser des questions et trouver des réponses, à les guider et les soutenir dans les moments d'incertitude, de conflits ou lors des transitions afin de promouvoir leurs capacités à surmonter les difficultés et poursuivre leur développement.

Conclusion

- **Le développement des enfants et leurs apprentissages sont holistiques :** les adultes savent que les habiletés émotionnelles, sociales, motrices, cognitives et langagières se développent conjointement et s'influencent mutuellement. Les processus d'apprentissage relèvent d'une expérience complète impliquant la pensée, les émotions, les sens, les actions et les interactions. Ils sont basés sur l'activité et les expériences des enfants.
- **L'éducation a lieu dans tous les milieux de vie :** les enfants participant activement à leur propre éducation par leurs activités et leurs expériences, chaque contexte et chaque situation sont l'occasion d'apprendre et de se développer. Les adultes sont conscients que la transmission verticale des connaissances formelles n'est qu'une modalité d'apprentissage parmi d'autres et qu'elle ne correspond pas à la manière dont les enfants d'âge préscolaire apprennent. Ils savent également que le transfert des apprentissages d'un contexte à un autre ne va pas de soi. Ils sont donc attentifs à soutenir les enfants dans ce processus afin qu'ils puissent développer leurs compétences.
- **Une éducation de qualité se base sur l'observation et l'écoute :** les adultes prennent en considération le point de vue des enfants pour proposer des activités qui ont du sens pour eux compte tenu de leurs expériences, de leurs intérêts, de leurs préoccupations, de leur évolution et de leurs demandes. L'observation et l'écoute leur permettent d'ajuster leur action pédagogique aux spécificités individuelles et à la dynamique de groupe. Ils partent donc de l'activité des enfants, de leurs intérêts, de leurs questionnements pour adapter l'environnement éducatif, leur offrir des opportunités de découvertes et les encourager à poursuivre ou approfondir leurs apprentissages.
- **Le développement d'une éducation consciente exige de la réflexivité :** les adultes analysent régulièrement leurs pratiques. Ils questionnent leurs propres attitudes, clarifient leurs intentions et évaluent leurs actions en regard de ce qu'elles ont permis ou au contraire empêché en termes de découvertes, d'apprentissages, d'interactions ou encore du point de vue de la dynamique de groupe. Ils réfléchissent à l'impact de leur propre histoire éducative sur leur posture et leurs actions afin d'éviter de projeter leur vécu et leurs attentes sur les enfants.

Principe de base 3 : Soutenir l'élaboration du concept de soi et le sentiment d'auto-efficacité

Les commentaires sur soi ou sur son comportement affectent l'image que l'enfant a de lui-même.

Le concept de soi comprend l'ensemble des connaissances et des représentations que les enfants ont sur eux-mêmes. Il inclut les habiletés, les traits de personnalité, les caractéristiques individuelles – telles que l'identité de genre, la couleur de la peau – et l'image de soi comme personne capable d'apprendre et de surmonter les difficultés. Il est étroitement lié à l'estime de soi, soit la valorisation subjective de soi et du niveau de satisfaction ou d'insatisfaction vis-à-vis de soi-même. L'estime de soi est un facteur de protection essentiel au bien-être tant physique que psychologique, au développement d'un sentiment d'auto-efficacité ainsi qu'à la prise de conscience de ses capacités à maîtriser les activités, les situations ou encore son propre fonctionnement psychologique et social.

Le concept de soi, le sentiment d'auto-efficacité et l'estime de soi se développent dès la naissance par le biais des expériences corporelles, sensorielles et émotionnelles vécues par l'enfant. Ces expériences sont réélaborées mentalement favorisant ainsi la découverte de sa propre efficacité dans le monde. Les nouveau-nés comprennent rapidement que leurs actions ont un effet sur leur environnement. Ils éprouvent du plaisir à répéter les mouvements, à les modifier et les adapter à de nouveaux contextes. Vers deux ans, les enfants commencent à prendre conscience qu'ils sont les protagonistes de leurs propres actions et à éprouver des émotions complexes – telles que l'orgueil ou la culpabilité – à l'égard de ce qu'ils font. Ces premières expériences exercent une profonde influence sur la manière dont les enfants se construisent et développent leur estime de soi et leur sentiment d'auto-efficacité. Elles ont donc un effet à long terme sur leurs processus d'apprentissage et leur parcours éducatif.

Les connaissances et les représentations que les enfants ont sur eux-mêmes se construisent par l'intermédiaire de leurs expériences sociales. Les interactions avec autrui aident les enfants à élaborer leur image de soi et à définir

leur propre valeur. Dans les premières années de vie, par exemple, les enfants ont tendance à se surévaluer s'ils ne sont pas confrontés de manière régulière à leurs pairs. Dans le cadre des lieux d'accueil collectif et, pour la majorité des enfants, dès leur entrée à l'école, les confrontations sociales sont plus fréquentes, ce qui leur permet de prendre conscience de leur individualité et de réajuster leurs connaissances et leurs représentations de soi. Cette prise de conscience a un effet sur leur motivation, leurs comportements et, de ce fait, sur la manière dont ils se perçoivent et sont perçus par les autres.

La qualité des interactions joue un rôle important dans la construction de l'image de soi et implique, de la part des adultes, d'avoir conscience de l'impact de leurs actes et de leurs paroles. Avant le développement du langage, les enfants comprennent déjà les messages implicites transmis par les gestes, le ton de la voix et les expressions faciales. Les jugements émis par les adultes – que ces derniers s'adressent directement à eux ou qu'ils parlent entre eux en leur présence – influencent la perception que les enfants ont d'eux-mêmes. En effet, ils sont capables, dès leur plus jeune âge, de discerner ce que les adultes qui les entourent respectent, ignorent, approuvent et désapprouvent. Des observations montrent, par exemple, qu'à partir de six mois, les enfants qui expérimentent une situation difficile ou nouvelle recherchent par le regard des signaux de confirmation ou de réassurance auprès des adultes. Ainsi, les feedbacks explicites et implicites de leur entourage permettent aux enfants de comprendre l'effet de leurs comportements, les réactions d'autrui et les attentes que les autres ont à leur égard.

Les enfants qui bénéficient de retours cohérents et encourageants développent un concept de soi positif et réaliste renforçant l'estime de soi et la motivation intrinsèque. En revanche, des retours contradictoires et dévalorisants peuvent nuire à la construction de soi et à la confiance en ses propres capacités. À cet égard, les adultes veillent à transmettre des messages respectueux et valorisants contribuant à un développement personnel sain. C'est

encore plus vrai quand les enfants traversent des situations de vie particulièrement difficiles. Dans ce cas, il leur est nécessaire d'éprouver le sentiment qu'il est possible d'agir sur les conditions environnantes afin de retrouver le sens de leur propre existence et de ne pas se sentir à la merci de la situation. Un soutien adéquat leur donne alors la force d'affronter des circonstances difficiles par un processus dynamique d'adaptation entre eux et leur environnement.

Conclusion

- **Le développement du concept de soi et de l'estime de soi :** sachant que la perception que les enfants se font de leurs propres capacités et de leur valeur exerce une influence sur leur développement, leurs apprentissages et leur estime de soi, les adultes veillent à les soutenir dans la reconnaissance de leurs émotions, sensations et réactions. Par l'intermédiaire d'expériences significatives et d'interactions positives, ils leur permettent de développer une meilleure conscience de soi, de s'identifier et de se situer dans leur propre histoire.
- **L'importance des interactions sociales :** c'est dans les interactions avec autrui que les enfants apprennent à se percevoir, se reconnaître et se retrouver, qu'ils se construisent une image intérieure positive et qu'ils parviennent à se considérer comme des individus capables d'agir dans le monde et avec les autres. Dès lors, les adultes sont attentifs à leur donner des réponses cohérentes et valorisantes. Ils sont conscients qu'ils transmettent en permanence des jugements par leurs paroles, leurs gestes et leurs expressions, y compris quand ils ne s'adressent pas directement aux enfants. Ils sont donc particulièrement vigilants sur les messages qu'ils envoient aux enfants et qui pourraient prêter leur image et leur estime de soi. Ils reconnaissent les progrès et les réussites des enfants afin de renforcer en eux le sentiment d'être capables d'apprendre, d'agir et d'affronter les nouveaux défis.
- **L'importance de la présence et des encouragements :** pour renforcer la motivation intrinsèque et la curiosité des enfants, les adultes participent avec intérêt et respect aux expériences des enfants, partagent la joie de leurs découvertes et de leurs explorations. Ils veillent à leur adresser des feed-backs personnalisés et montrent par le ton de la voix, l'attitude et le choix des mots l'intérêt qu'ils portent aux réalisations des enfants.

Principe de base 4 : Favoriser les interactions, l'expression et le dialogue

Les enfants acquièrent une image diversifiée de soi et du monde dans les échanges avec les autres.

Les enfants sont des êtres sociaux dès la naissance. Les interactions qu'ils ont avec leur entourage jouent un rôle fondamental dans le développement du soi et des capacités relationnelles. Ils y cherchent un équilibre entre conformité et distinction en apprenant de leurs succès et de leurs erreurs dans la coordination avec les autres.

Dans les premiers mois de vie, les bébés accordent une attention particulière aux visages et aux voix humaines, sont sensibles aux émotions d'autrui et sont capables de percevoir une incongruence entre les expressions faciales et le ton de la voix. Au fur et à mesure que les enfants grandissent, le besoin d'interaction avec leurs pairs s'accroît. Le fait d'interagir avec d'autres enfants et de partager des activités communes favorise le développement d'un langage partagé et l'apprentissage de compétences relationnelles. Les interactions avec les adultes et avec les pairs, qu'elles soient non verbales, préverbaux ou verbales, permettent ainsi aux enfants de construire des représentations de soi, des autres et du monde qui les entoure. En ce sens, les interactions favorisent la conscience de soi et l'acquisition d'une identité propre.

Dans le dialogue avec autrui, les enfants assimilent, ré-élaborent et co-construisent leurs connaissances tout en les adaptant en fonction de leurs propres expériences. Dès lors, une communication riche et stimulante soutient leur développement cognitif, social et affectif et a un impact significatif sur leur parcours éducatif. En effet, les enfants qui font l'expérience d'une communication positive et gratifiante développent des compétences linguistiques avec plus de facilité. Or, ces compétences sont à la base de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que de la capacité à interagir avec les autres. En outre, la communication et le dialogue sont propices au développement de la pensée critique, de l'empathie, de

compétences en matière de négociation et de gestion des conflits, et accroissent la capacité des enfants à exprimer leurs besoins. Les échanges avec autrui sont aussi l'occasion de développer un style de communication assuré par l'affirmation de leur point de vue et/ou la recherche de compromis quand cela s'avère nécessaire.

Les adultes jouent un rôle de modèle en la matière. En effet, le développement de la conscience de soi, à partir de laquelle se constitue le concept de soi et l'identité, passe par le dialogue avec les parents ou les personnes prenant soin d'eux. Les enfants apprennent en les observant et en les écoutant parler, exprimer leurs pensées, se concentrer, orienter leur attention et réguler leurs propres émotions. Quand les personnes de référence de leur entourage s'adressent directement à eux ou quand elles extériorisent leur monologue intérieur – par exemple dans le déroulement d'une tâche – les enfants les prennent en modèle. Ils apprennent ainsi à diriger leur attention, se concentrer, agir, persévérer, planifier une chose après l'autre et à mettre de l'ordre dans leurs pensées et leurs émotions. Ces premières relations constituent une base à partir de laquelle les enfants se construisent un modèle relationnel interne qui aura une incidence sur toutes les relations qu'ils entretiendront par la suite.

Les enfants interagissent et communiquent par une multiplicité de moyens. Ils expriment leurs besoins, leurs émotions, leurs idées et leurs demandes par la parole, les sons, les gestes, les mouvements, mais également par d'autres moyens tels que la musique, l'art et la technique. Les activités créatives sont donc, pour eux, des instruments de communication et d'expression. Les adultes peuvent enrichir les modalités de communication des enfants en leur offrant des environnements riches et diversifiés soutenant l'exploration d'une variété de canaux d'expression.

Conclusion

- **L'importance des interactions :** les interactions, que ce soit avec des adultes ou des pairs, favorisent le développement de la conscience de soi, du langage et de la capacité de s'exprimer. Les adultes sont conscients que la communication s'apprend et qu'elle suppose aussi de savoir écouter attentivement, de comprendre les sentiments et les émotions d'autrui, de résoudre des problèmes et de trouver des moyens pour faciliter le vivre ensemble. Dès lors, par leur attitude et l'organisation de l'environnement, ils veillent à faciliter les interactions, valorisent les échanges et le dialogue afin que les enfants puissent approfondir leurs connaissances d'eux-mêmes et du monde.
- **La reconnaissance des modalités individuelles de communication et d'expression :** chaque enfant développe des modalités de communication et d'expression qui lui sont propres. Les enfants, en général, ont « cent langages »¹. À cet égard, les adultes leur proposent et les familiarisent avec des modes de communication diversifiés – tels que des histoires, des comptines, de la musique, des chansons, de la peinture, des images, des livres, de la danse ou encore du théâtre – afin de créer un pont vers la langue écrite et/ou développer un usage conscient des médias en général et des médias numériques en particulier.
- **La régulation du comportement par le langage :** les adultes privilégient la parole pour guider les actions des enfants afin qu'ils puissent développer leur conscience de soi, apprendre à reconnaître et réguler leurs émotions et à contrôler leur comportement. Ils les aident ainsi à se concentrer, à être attentifs, à respecter les consignes et à planifier leurs tâches, et les soutiennent dans l'acquisition du langage. Ils promeuvent des modalités de communication respectueuses et non discriminatoires entre enfants et entre enfants et adultes. Ils questionnent et mettent en discussion les pratiques langagières des enfants dès lors qu'elles peuvent nuire au bien-être individuel ou collectif.
- **Le rôle de modèle de communication des adultes :** les adultes favorisent le dialogue et l'écoute tant avec les enfants qu'entre eux. Ils sont attentifs à leur manière de communiquer avec les enfants, avec leurs collègues et avec les parents. Ils verbalisent auprès des enfants ce qu'ils ont perçu, observé, pensé et les aident à prendre conscience de leurs propres perceptions et à les reconnaître. Ils expriment leurs sentiments positifs ou négatifs et offrent aux enfants un modèle pour comprendre, gérer et donner du sens à leur propres émotions.

1) Il est fait référence ici à Loris Malaguzzi et à l'approche pédagogique de Reggio Emilia qui mettent en exergue la multiplicité des modalités d'expression des enfants.

Principe de base 5 : Promouvoir une éducation inclusive et favoriser la participation et l'appartenance

Chaque enfant a besoin d'avoir une place dans la société, d'être impliqué et de se sentir accepté et valorisé.

Dans la perspective de l'égalité des chances et de la reconnaissance de la diversité, l'inclusion est un principe de base garantissant le droit à tous les enfants sans restriction d'accéder à une éducation de qualité. Les lieux d'accueil et d'éducation doivent donc offrir la possibilité à chaque enfant de bénéficier des prestations et d'un environnement soutenant son développement et ses apprentissages quels que soient ses besoins spécifiques. En d'autres termes, tous les enfants devraient avoir une place, être à leur place et pouvoir participer à la vie collective en étant reconnus comme des pairs. La mise en place d'un environnement inclusif constitue donc une condition nécessaire à la participation de tous les enfants à la vie du groupe et au développement d'un sentiment d'appartenance.

Une éducation inclusive suppose que chaque enfant soit considéré comme un membre de la communauté et un sujet de droits disposant des mêmes opportunités d'apprentissage que tous les autres dans le respect de ses spécificités individuelles et sociales. À cet égard, un environnement éducatif et inclusif doit être pensé en amont de façon à pouvoir accueillir tous les enfants et leur famille indépendamment de leurs besoins particuliers. Il ne s'agit donc pas seulement d'organiser les espaces ou d'adapter les méthodes éducatives, mais de prendre en considération le processus dynamique où les interactions entre les individus s'articulent à la manière dont ils construisent ensemble leur expérience de la vie collective. Un environnement inclusif doit ainsi permettre à tous les enfants de se confronter à la diversité, de développer des relations significatives et d'apprendre en se sentant accueillis et respectés. En ce sens, une éducation inclusive soutient la participation, favorise le développement d'un sentiment d'appartenance et contribue au bien-être de tous.

Dans le cadre d'une éducation inclusive, la socialisation peut être définie comme un processus dynamique et interactif par lequel les enfants prennent conscience d'eux-mêmes, développent leur identité sociale, acquièrent des compétences sociales et contribuent par leurs actions, leurs interactions, leurs jeux et leurs réflexions à la création d'un environnement valorisant la diversité. Ce processus s'inscrit dans la durée et est tributaire du développement cognitif, émotionnel et social des enfants où les pairs jouent un rôle fondamental. Avant l'âge de douze mois, les enfants manifestent déjà un intérêt pour leurs pairs par des sourires, des regards, des rapprochements et des échanges d'objets, entre autres. À partir de la deuxième année de vie, ils signifient leurs préférences pour un ou plusieurs de leurs camarades par le partage d'activités communes, puis vers trois ans, les premières amitiés émergent. Elles se caractérisent par un engagement affectif plus marqué envers un ou deux enfants. Dès l'âge de quatre ans et au-delà, les amitiés deviennent plus durables et ceux qui se déclarent amis passent davantage de temps ensemble.

Or, les interactions et les relations entre pairs contribuent, par le partage d'activités, d'expériences et de connaissances, à la construction identitaire et au renforcement du sentiment d'appartenance. Elles soutiennent l'acquisition d'habiletés sociales et l'élargissement des capacités personnelles. En interagissant régulièrement avec leurs pairs, les enfants apprennent à se connaître et à reconnaître l'autre. Ils développent des compétences fondamentales telles que la coopération, la négociation, l'empathie et la capacité à gérer des conflits. Mais les activités partagées sont aussi l'occasion de se confronter aux autres, de découvrir les similitudes et les différences. Les enfants peuvent ainsi faire l'expérience de leur unicité tout en faisant partie d'un groupe. Les relations interpersonnelles et le sentiment d'appartenance jouent donc un rôle central non seulement en termes de développement affectif et social, mais également dans le soutien qu'ils peuvent procurer dans le cadre du collectif. Afin que les

interactions et les relations soient constructives, la sécurité affective des enfants doit être garantie. Ils doivent pouvoir faire l'expérience de relations de confiance stables avec les adultes et les enfants, de façon à développer la confiance en soi et l'autonomie. Cette expérience est une base essentielle pour le développement d'une participation active à la vie collective. Le rôle des adultes consiste à reconnaître chaque enfant dans ses spécificités sociales et individuelles, et à assurer une dynamique relationnelle et collective permettant à chacun d'avoir une place dans le groupe.

Pour que la cohabitation avec d'autres enfants soit enrichissante, deux conditions sont indispensables : la situation sociale doit être gérable, en particulier sur le plan

affectif ; un adulte fiable et familier, capable d'évaluer quand les enfants ont besoin de soutien dans leurs interactions, doit être présent. Les adultes jouent ainsi un rôle clé dans la création de conditions soutenant les interactions entre enfants, leur expression et leurs capacités à contribuer à la vie collective. La mise à disposition d'un environnement sûr et riche en opportunités, encourageant le dialogue, l'engagement, l'exploration et l'expression (sous toutes ses formes) permet aux enfants de se sentir valorisés pour ce qu'ils sont et ce qu'ils font et d'être reconnus comme des interlocuteurs. Écouter le point de vue des enfants, le mettre en discussion et dialoguer, encourage leur participation aux décisions relatives à la vie quotidienne dans leur propre intérêt et dans celui du collectif.

Conclusion

- **L'accueil :** les adultes sont sensibles aux conditions d'accueil des enfants et de leurs familles et font en sorte que chaque enfant puisse trouver sa place et son chemin indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales.
- **La reconnaissance et la valorisation de la diversité :** les adultes sont capables de reconnaître les besoins individuels de chaque enfant et de les accompagner dans leurs apprentissages et dans leurs relations aux autres. Ils promeuvent des interactions positives.
- **L'importance des expériences concrètes :** les adultes savent rendre la diversité intelligible par des activités sensorielles et cognitives comme les chansons, les histoires, les rituels, les jeux et l'alimentation. Ils soutiennent les enfants dans la compréhension et l'appréciation de la diversité.
- **L'importance de l'environnement :** pour promouvoir l'égalité des chances, les adultes permettent à chaque enfant d'apprendre selon ses propres capacités. Ils s'assurent que l'environnement soit accessible et intelligible afin que chacun puisse y trouver sa place.
- **L'écoute et la valorisation des modes d'expression des enfants :** les adultes savent écouter les enfants et tenir compte de leur point de vue. Ils encouragent les initiatives personnelles, valorisent toutes les formes d'expression et s'adaptent à leurs besoins et à leurs intérêts.



Partie 3

Champs d'action pédagogique

Cette troisième partie présente des supports méthodologiques et pédagogiques visant à tenir compte des recommandations émises dans les principes de base et à promouvoir une éducation de qualité pour les enfants de 0 à 12 ans. La capacité d'observation et de réflexivité des professionnels de l'enfance, leur capacité à penser des environnements inclusifs, riches et stimulants, à former des communautés d'apprentissage ainsi que leur disposition à dialoguer et collaborer avec les personnes et institutions dans et hors de leur propre lieu d'accueil sont des caractéristiques essentielles de leur professionnalisme.

Cette dernière partie est composée de six chapitres :

- 1 Identifier, comprendre et reconnaître les besoins et les intérêts des enfants
- 2 Concevoir des environnements éducatifs inclusifs
- 3 Créer et animer une communauté d'apprentissage
- 4 Collaborer avec les parents et favoriser le travail en réseau
- 5 Accompagner les petites et les grandes transitions
- 6 Promouvoir une éducation de qualité pour tous les enfants

Introduction

Dans cette troisième partie, six champs d'action pédagogique viennent répondre aux recommandations émises dans les principes de base. Ces six champs d'action visent à orienter la pratique dans le sens d'une éducation de qualité pour tous les enfants.

Un travail éducatif de qualité se base sur le développement de relations stables et fiables avec chaque enfant en le considérant comme un individu compétent, riche, disposant de potentiels et de ressources. Cette approche centrée sur les ressources et la valeur accordée à chacun est également valable pour les adultes (collègues, parents, autres professionnels) et les invite à faire preuve d'ouverture et de respect les uns envers les autres. Il en va, en effet, de leur rôle de modèle pour les enfants.

Le bien-être, les besoins et les intérêts des enfants se situent au cœur des champs d'action pédagogique proposés. Ils doivent pouvoir être identifiés, compris et reconnus (chapitre 1) afin d'offrir des environnements d'apprentissage adaptés où les enfants peuvent satisfaire leur curiosité, développer leurs connaissances, leurs compétences et faire des expériences positives en étant inclus dans une communauté d'apprentissage (chapitres 2 & 3).

Une éducation inclusive ne peut faire l'impasse sur la collaboration avec les parents, avec le réseau entourant l'enfant et potentiellement avec les milieux de vie qu'il fréquente (chapitre 4). C'est d'autant plus important que les transitions – par exemple entre le domicile et le lieu d'accueil, entre le lieu d'accueil et l'école, entre l'école ou le lieu d'accueil et les activités extrascolaires – peuvent être source de difficultés pour les enfants et leurs parents

(chapitre 5). La lisibilité des environnements éducatifs, les possibilités d'échange et la mise en réseau des acteurs peuvent, dans cette perspective, favoriser un accompagnement adapté pour les enfants qui en ont besoin.

Au-delà des difficultés ou des spécificités individuelles, une éducation de qualité suppose que les acteurs impliqués collaborent dans l'intérêt de chaque enfant. Cette coopération, qu'elle ait lieu au sein d'un milieu de vie ou entre les milieux de vie, est une base nécessaire à un accompagnement éducatif de qualité répondant aux besoins évolutifs de chaque enfant (chapitre 6).

Néanmoins, garantir un accueil de qualité implique que les conditions-cadres soient bonnes : un personnel qualifié en suffisance ; un temps de travail hors enfant suffisamment important ; des espaces adaptés aux besoins et aux intérêts des enfants, propices aux échanges ; un financement stable ; des responsables et des directions bien formés, garants des valeurs d'une éducation inclusive, et une offre de formation continue régulière (intra ou extra muros). Ces conditions sont indispensables pour planifier et mettre en œuvre un cadre pédagogique pensé et réfléchi. À cet égard, tous les acteurs – qu'il s'agisse des professionnels, des parents, des communes, des associations professionnelles, et plus généralement de l'État – sont, de fait, impliqués dans la mesure où une éducation et un encadrement de qualité accessibles à tous les enfants relèvent d'une responsabilité collective et concernent tout le monde.

1. Identifier, comprendre et reconnaître les besoins et les intérêts des enfants

Observer les processus d'apprentissage et de développement des enfants, savoir identifier leurs intérêts et répondre à leurs besoins de manière consciente et adéquate sont des tâches centrales de l'action pédagogique.

Pour mémoire

- Des pratiques éducatives respectueuses du bien-être des enfants reposent sur l'identification et la reconnaissance de leur personnalité, de leurs intérêts, de leur parcours éducatif et de leurs besoins spécifiques. Dès lors, l'observation est un outil professionnel indispensable.
- Les enfants sont des acteurs sociaux compétents. Leur point de vue, leur participation et leur capacité d'agir sur leur environnement se situent au cœur du travail éducatif.
- Des observations systématiques centrées sur les ressources des enfants et la réalisation de projets de documentation pédagogique servent de base pour améliorer les pratiques en continu.
- Les observations et la documentation pédagogique nourrissent le dialogue entre professionnels, parents et enfants et favorisent la clarté, la lisibilité et la visibilité des pratiques.

La qualité du travail éducatif implique une bonne compréhension de l'enfant, de ses besoins et de ses comportements afin d'adapter l'action pédagogique en fonction et de s'assurer de son bien-être. Il s'agit, en outre, d'identifier ses intérêts, ses préoccupations, ses intentions et son parcours d'apprentissage et d'y répondre de manière appropriée. L'observation attentive des enfants ne se limite pas à une récolte d'informations ; son intérêt réside aussi dans l'analyse qui en est faite et dans les échanges qu'elle permet au sein de l'équipe éducative, avec les parents,

avec l'enfant ou avec le groupe d'enfants. De même, la documentation pédagogique a pour but de rendre visible le travail éducatif et/ou les apprentissages des enfants, et de susciter la discussion et la réflexion (cf. fig. 3).

Les objectifs de l'observation et de la documentation pédagogique sont les suivants :

- Identifier, comprendre et reconnaître les processus de développement et d'apprentissage de chaque enfant et du groupe d'enfants.
- Décrire, consigner et rendre visible les intérêts, les questionnements, les ressources et les compétences des enfants.
- Échanger avec les enfants sur leur développement et leurs processus d'apprentissage.
- Réfléchir aux parcours éducatifs des enfants – pour eux-mêmes et avec les autres.
- Obtenir des points de repère pour l'action pédagogique dans la pratique.

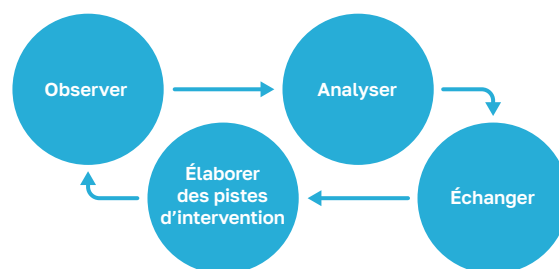


Figure 3 : Cycle de l'observation

Prendre les enfants au sérieux

Le respect de l'enfant, la reconnaissance de sa personnalité, de ses intérêts, de ses questionnements et de ses capacités sont au cœur de l'action pédagogique. Écouter les enfants et prendre en considération leurs points de vue implique que leur compréhension du monde, leur appropriation de leur environnement et leur recherche de sens sont valorisées indépendamment de leur âge, de leur niveau de développement, de leurs origines, de leur personnalité, de leur sexe ou encore de leurs difficultés.

Dans cette perspective, le personnel éducatif se base sur une approche centrée sur les ressources et les compétences de chaque enfant et évite de se focaliser sur ses déficiences ou sur ses difficultés.

Dès lors que l'observation se focalise sur les ressources et les compétences, elle rend compte d'un intérêt pour ce que font les enfants et est, généralement, vécue par eux comme une manifestation d'attention, notamment chez les plus jeunes. Néanmoins, l'adulte qui observe prend soin de respecter l'intimité des enfants et tient compte des signaux de gêne ou de refus qu'ils pourraient exprimer.

L'observation, la réflexion et la documentation qui en découlent visent à renforcer les intérêts, les capacités et les potentiels des enfants. En ce sens, elles se basent sur un principe fondamental : l'enfant est acteur de son développement et de ses apprentissages. L'attention porte alors sur ce que l'enfant sait déjà faire, connaît, comprend, sur ce qui l'intéresse, sur les questions qui l'animent, sur ses réflexions, sur les défis qu'il rencontre et sur ses réussites, entre autres. L'accent est ainsi mis sur la manière dont il apprend, échange avec d'autres enfants ou participe à une communauté d'apprentissage. L'observation visant à comprendre le point de vue des enfants, est centrée sur ce qu'ils font et disent en évitant d'interpréter a priori leurs comportements. La précision de la description des faits permet au personnel éducatif d'identifier les besoins de chaque enfant ou du groupe d'enfants et d'envisager les ajustements nécessaires, en termes d'activités, de jeu et d'aménagement de l'environnement pour soutenir les processus d'apprentissage.

Pour alimenter la réflexion pédagogique et accompagner au mieux les enfants dans leurs apprentissages, l'observation s'inscrit dans un travail d'équipe, elle est orientée par un objectif, elle est organisée (moment de la journée, espace privilégié, activité sélectionnée, moyens mobilisés pour la prise de notes, etc.), elle fait l'objet d'un compte-rendu, d'une analyse et d'un échange collectif. Si l'attention est mise sur les capacités des enfants, sur leurs compétences, le recueil d'information se base le plus possible sur des faits, soit ce que les enfants font et disent dans des situations du quotidien. Les récits d'observation – comptes-rendus écrits de ce qui a été observé – sont ensuite analysés et discutés sur la base de l'objectif qui a été préalablement fixé. L'objectif auquel l'équipe

cherche à répondre est formulé sous forme de questions telles que :

- Que font les enfants avec le matériel proposé ?
- Comment interagissent-ils entre eux dans le cadre de leurs activités ?
- Comment l'enfant interagit-il avec les adultes ? Quand et comment les sollicite-t-il ? Comment réagit-il aux demandes ou aux interventions des adultes ?
- Quelles sont les capacités que l'enfant a acquises ?
- Comment gère-t-il les défis auxquels il est confronté ?
- Comment contribue-t-il à l'activité du groupe ?
- Comment les enfants co-construisent-ils leurs savoirs ?

La pratique de l'observation relève d'une intention pédagogique partagée et, à cet égard, elle vise à développer la réflexivité des équipes éducatives. Pour être utiles, les observations sont reprises et discutées collectivement, au sein de l'équipe et/ou avec d'autres personnes concernées par l'accompagnement des enfants (parents, autres professionnels, etc.). La mise en discussion des observations vise à rassembler différents points de vue, à suivre les parcours éducatifs de chacun et à ajuster l'environnement aux besoins des enfants.

Sur la base des constats issus des échanges entre collègues, l'équipe éducative réfléchit aux aménagements à entreprendre pour améliorer ou ajuster l'environnement d'apprentissage afin qu'il corresponde aux besoins des enfants, à la fois individuellement et collectivement. Cette réflexion peut être soutenue par des questions telles que :

- Comment les apprentissages de l'enfant ou du groupe d'enfants peuvent-ils être renforcés et stimulés ?
- Quelles sont les impulsions nécessaires pour soutenir les processus d'apprentissage ?
- Comment l'exploration et l'activité autonome de l'enfant ou du groupe d'enfants peuvent-elles être encouragées ?
- Comment le point de vue des enfants est-il pris en considération dans les décisions relatives à la vie quotidienne ? Comment peuvent-ils contribuer à la vie du groupe et participer à la co-construction

des apprentissages ? Quels sont les projets émanant des intérêts, questionnements ou préoccupations des enfants ?

Les observations sont également un support utile pour mettre en discussion les conceptions de l'enfant et de l'éducation, pour questionner l'image d'un enfant en particulier ou du groupe d'enfants et pour mener une réflexion sur les valeurs, les normes véhiculées et les attitudes individuelles adoptées dans l'intervention :

- Comment chaque membre de l'équipe perçoit-il l'enfant ou le groupe d'enfants ?
- Quelles sont les réactions face à ses comportements ?
- Quelles sont les attentes de chacun en matière de comportements des enfants et/ou en matière d'apprentissages ?

Grâce aux échanges et à la discussion collective sur les observations, les membres de l'équipe éducative adoptent un regard critique sur leurs propres actions (notamment sur ce qu'elles permettent ou non, ce qu'elles encouragent ou au contraire ce qu'elles réfrènent), acquièrent de nouvelles connaissances et développent leur réflexivité à titre individuel et au niveau du collectif. Il est utile que les réflexions et les décisions issues de la discussion soient consignées, par exemple dans un procès-verbal, afin d'être reprises ultérieurement, assurant ainsi un suivi et favorisant aussi un processus d'itération.

En outre, les constats issus de l'observation peuvent alimenter le dialogue avec les enfants et permettre de tenir compte de leurs réflexions dans l'agencement de l'environnement éducatif. Ils sont, en effet, pour la majorité d'entre eux, à même de faire part de leurs envies, de leurs centres d'intérêt ou encore de leurs ressources, et de participer à la planification et à la mise en œuvre des projets, des choix et des aménagements pédagogiques.

Rendre les apprentissages visibles par la documentation pédagogique

Une documentation pédagogique axée sur les ressources et les compétences est un support efficace pour promouvoir une qualité de l'accueil et de l'éducation, en particulier dans un cadre collectif et institutionnel. La documentation peut prendre plusieurs formes dont : des panneaux muraux illustrant les activités et les apprentissages qui

y sont liés, les valeurs du lieu d'accueil ou encore les événements qui ont marqué la vie de la structure ; des « albums » individuels retraçant le parcours de l'enfant et son évolution ; des histoires d'apprentissage (récits évoquant des moments du quotidien significatifs pour l'enfant) ; des photos accompagnées de légendes rendant compte d'un projet mené avec les enfants, etc. Les enfants peuvent contribuer à l'élaboration d'une documentation pédagogique par le choix des photos ou images à retenir, par leurs commentaires et réflexions, par la réalisation d'illustrations (dessins, collages, etc.). La documentation pédagogique offre une mémoire (une trace de ce qui a été vécu) et un miroir (chaque enfant peut se voir, prendre conscience de ce qu'il a fait et vécu seul ou en groupe, développer sa conscience de soi, reproduire et poursuivre ces apprentissages). Elle est donc source de réflexivité par les échanges et les retours qu'elle génère de la part des enfants, mais également des parents ou autres visiteurs du lieu. Dans cette perspective, elle permet, d'une part, aux enfants de conserver une trace de leur parcours d'apprentissage et de développement et, d'autre part, de rendre visible ce qui se vit, se fait et se joue dans les lieux d'accueil. Cela dit, il importe que les enfants disposent, en tout temps, du droit de ne pas être observés et/ou de ne pas figurer dans une forme ou une autre de documentation pédagogique, ainsi que du droit de décider de montrer ou non leur propre « album ». En tant qu'outil d'écoute visible, la documentation pédagogique doit prendre en considération le droit à l'image des enfants, le respect de leur intimité et s'assurer de leur consentement.

Un support à la collaboration et à l'échange

Les observations et la documentation favorisent les échanges au sein de l'équipe, avec les enfants et leur famille ainsi qu'avec d'autres personnes et professionnels. En rendant visible ce qui se vit, s'apprend et se fait dans les lieux d'accueil de l'enfance, elles mettent à jour la qualité et le professionnalisme des équipes éducatives et elles contribuent à véhiculer une culture de l'enfance basée sur des points de vue partagés. Parce qu'elles rendent compte des actions et des préoccupations des enfants, qu'elles offrent un accès à leurs pensées et à leur état d'esprit, elles montrent comment les enfants apprennent et quelles stratégies ils mobilisent dans ce processus. Dans la mesure où les enfants s'y reconnaissent, elles constituent des supports d'identification favorisant la conscience de soi et la valorisation de soi en tant qu'individu compétent.

La visibilité donnée au travail éducatif et aux capacités et compétences des enfants constitue une base de collaboration et facilite la coéducation en jetant des ponts entre les milieux de vie que les enfants fréquentent. L'observation et la documentation pédagogique, en effet, permettent à tout un chacun d'accéder à ce que vit un enfant, à ce qu'il est en train d'apprendre, à ce qu'il est capable de faire, à ses relations avec les autres, à ce qui l'anime, etc. Partager ces informations permet aux adultes qui entourent l'enfant de l'accompagner et de le soutenir dans son parcours d'apprentissage. À cet égard, la pratique de l'observation – intentionnelle et régulière – et d'une documentation pédagogique valorisant le point de vue des enfants peut profiter à tous les enfants accueillis sans distinction.

Questions de réflexion

1. Quelles représentations les membres de l'équipe éducative ont-ils des centres d'intérêts, des besoins et des questionnements des enfants dans leur quotidien pédagogique ?
2. Les observations font-elles partie des pratiques du lieu ? Sont-elles réalisées de manière systématique et régulière ou plutôt de manière occasionnelle et spontanée ?
3. Comment les observations réalisées reflètent-elles les forces, les capacités et les ressources des enfants ?
4. Comment les observations sont-elles mobilisées dans les échanges de l'équipe, à quelle fréquence et dans quel but ?
5. Dans quelle mesure les observations guident-elles et permettent-elles de développer la qualité de l'action pédagogique ?
6. Quelles sont les formes de documentation utilisées ? À quoi servent-elles ? Sont-elles adaptées aux enfants (peuvent-ils s'y référer et les comprendre) ?
7. Comment les enfants sont-ils impliqués dans la documentation de leur parcours d'apprentissage ? Comment leur point de vue est-il pris en considération ?
8. Comment les droits de l'enfant – droit à l'image, à la protection de la personnalité, le consentement libre et éclairé – sont-ils discutés et respectés dans la pratique de l'observation et de la documentation pédagogique ?

2. Concevoir des environnements éducatifs inclusifs

Soutenir les apprentissages, le jeu et l'exploration par la création d'un environnement éducatif et inclusif accueillant et inspirant.

Pour mémoire

- Les environnements éducatifs sont conçus en vue de répondre aux besoins individuels, aux exigences, aux intérêts et au bien-être de tous.
- L'équilibre entre stabilité et flexibilité, entre les espaces de sociabilité et d'intimité, et entre les espaces dédiés à l'activité autonome et ceux prévus pour des activités encadrées rend compte de la qualité de l'environnement.
- La diversité du matériel et des opportunités proposées soutient la curiosité et favorise les découvertes, l'apprentissage actif et la participation des enfants.
- La conception des espaces reflète les valeurs pédagogiques du lieu d'accueil, favorise les interactions, soutient le dialogue entre enfants, parents et professionnels et leur permet de développer un sentiment d'appartenance à une communauté éducative. Leur lisibilité contribue à créer une continuité éducative entre les milieux de vie des enfants.

La conception d'environnements éducatifs adaptés aux besoins des enfants relève de la responsabilité des adultes, en particulier ici des professionnels engagés dans l'accueil et l'accompagnement d'un enfant ou d'un groupe d'enfants. La mise à disposition et l'organisation d'un environnement d'apprentissage stimulant et respectueux des besoins et des intérêts des enfants suppose de prendre en considération les dimensions physiques, sociales et affectives des espaces et de leur aménagement. Par conséquent, la conception

d'environnements éducatifs adaptés à leurs besoins et à leurs intérêts évolutifs poursuit plusieurs objectifs :

- Soutenir les apprentissages, le jeu et l'exploration.
- Favoriser les interactions et le développement de relations constructives.
- Offrir des repères et de la stabilité tout en étant adaptable et flexible.
- Garantir tout à la fois des zones d'intimité (de retrait) et des activités propices aux relations et à la coopération entre pairs.
- Promouvoir l'autonomie, encourager la participation en assurant une présence et un accompagnement attentif et informé.

Un environnement éducatif traduit des intentions pédagogiques

Les apprentissages ne peuvent être dissociés de l'environnement et des expériences qu'il propose aux enfants. L'espace est tout à la fois physique et symbolique, il traduit des intentions, rend compte des valeurs portées par le lieu d'accueil et a une portée narrative. À ce titre, il raconte une histoire et est porteur de sens. Les caractéristiques de l'espace ne se limitent donc pas à l'architecture, aux locaux, aux mètres carrés ou encore à l'aménagement et au matériel mis à disposition, mais comprend également une dimension sociale, culturelle, esthétique et affective.

L'ambiance et le bien-être, tant des enfants que des adultes, se situe au cœur de la réflexion relative à la conception d'un environnement éducatif. L'espace est envisagé comme un troisième éducateur dans la mesure où il stimule l'intérêt et la créativité, mais où il prodigue aussi un sentiment de bien-être favorable aux apprentissages et au développement de relations positives. Dans cette perspective, la qualité sonore et l'esthétique des lieux sont importantes car elles ont une influence sur le bien-être des enfants et des adultes.

L'esthétique renvoie à la qualité sensorielle des espaces et, en particulier, aux aspects visibles. Le choix des couleurs, des matériaux, la disposition des locaux, la lumière et l'acoustique contribuent à créer une atmosphère qui a un impact émotionnel et cognitif sur les enfants et les professionnels. Or, un environnement agréable du point de vue esthétique et sonore stimule la curiosité, favorise la concentration et promeut le bien-être affectif.

Les espaces à disposition et leur organisation ont un effet sur les relations et sur la qualité des interactions entre les individus qui habitent les locaux. Dès lors, un environnement d'accueil qui favorise le développement de relations positives et constructives, qui octroie une marge de liberté et de mouvement, qui transmet un sentiment de confiance et d'appartenance est essentiel au développement social et cognitif des enfants et contribue également au sentiment de bien-être de tous. Si l'environnement vise à répondre aux besoins des enfants qui le fréquentent, il doit aussi permettre au personnel éducatif et aux parents de s'y sentir à l'aise afin qu'ils puissent accompagner au mieux les enfants dans leur parcours éducatif. À cet égard, pour concevoir un environnement éducatif de qualité, il s'agit de prêter attention à la configuration sociale des espaces proposés. Sont-ils pensés pour permettre les interactions, encourager la collaboration et offrent-ils la possibilité à chacun de construire des relations significatives ? Le rôle du personnel éducatif consiste à faciliter et soutenir la dimension relationnelle en créant un environnement fiable, de respect réciproque et d'ouverture au dialogue où les enfants et les parents se sentent en sécurité.

La manière dont l'environnement est conçu raconte une histoire spécifique. Il traduit des intentions et des valeurs, et il met à jour les thèmes centraux du projet pédagogique du lieu d'accueil. Il implique un engagement et une participation de tous les acteurs qui prennent part à la vie du lieu. Chacun d'entre eux est un protagoniste contribuant à une conception partagée de l'environnement et au développement d'un sentiment d'appartenance. De ce point de vue, la documentation pédagogique, parce qu'elle rend visible ce qui se fait, se vit et s'apprend dans le lieu d'accueil, raconte et façonne, par les échanges qu'elle suscite, l'histoire du lieu.

Les trois dimensions – physiques, sociales et affectives – caractéristiques des espaces sont interreliées, chacune

ayant un impact sur les autres. Un environnement fonctionnel et respectueux des besoins des enfants repose sur une conception de l'environnement tenant compte de l'interconnexion de plusieurs critères :

La stabilité et la flexibilité : si les espaces offrent des repères et une stabilité favorable à la sécurité affective des enfants, ils doivent aussi pouvoir s'adapter aux exigences et aux besoins évolutifs des enfants. La modification de la disposition des espaces et le renouvellement du matériel reposent sur l'identification des intérêts émergents des enfants et visent à offrir un environnement plus cohérent, plus dynamique et stimulant sans, pour autant, les priver de leurs repères. Ici, l'observation des activités, de l'usage des espaces et du matériel est un outil utile pour adapter l'environnement et offrir des opportunités d'apprentissage qui s'appuient sur l'évolution de la dynamique de groupe et des connaissances des enfants. Cette attention centrée sur les besoins de chacun mais également sur ceux du collectif d'enfants vise à susciter la curiosité, favoriser l'exploration et soutenir les apprentissages.

La conception des espaces est au service du parcours des enfants et s'inscrit dans une pédagogie active et inclusive tenant compte tout à la fois des spécificités individuelles et de ce qui se joue au niveau collectif. L'équilibre entre stabilité et flexibilité soutient les processus de développement, offre de la souplesse et permet à chaque enfant, en fonction de ses besoins, de ses habitudes et de ses intérêts, de se reconnaître dans les espaces et les ambiances qui sont mis à sa disposition. Une configuration de l'environnement comme un espace vivant, évolutif, tient compte des intérêts et des réalités sociales et culturelles dans lesquelles vivent les enfants. Sous cet aspect, elle implique, entre autres, la prise en considération des médias numériques comme support d'expression et d'apprentissage susceptible de soutenir la curiosité, la participation et la construction de significations partagées. L'usage des médias numériques s'inscrit, néanmoins, dans une intention pédagogique réfléchie et dans le respect de la centralité des expériences concrètes et des rythmes propres à chaque enfant.

L'intimité et la sociabilité : dans l'aménagement des locaux, il s'agit de penser des espaces et des activités soutenant les relations et la coopération entre pairs, mais aussi de prévoir des zones garantissant l'intimité des enfants,

notamment, dans un contexte d'accueil collectif. En effet, les enfants ont parfois besoin de se retirer ou de bénéficier d'endroits calmes et préservés. La mise à disposition de cabanes, de coins protégés à l'abri du mouvement, du bruit ou des regards vise à respecter le rythme de chacun et à offrir des possibilités de retrait ou de repos. L'attention portée à ces deux critères, intimité et sociabilité, répond aux exigences émotionnelles et relationnelles des enfants.

L'autonomie et la dépendance : l'environnement est pensé de manière à promouvoir l'autonomie et la liberté de mouvement des enfants, à encourager l'exploration et l'initiation d'activités partant de leur propre initiative et participe ainsi au développement de leurs compétences sociales et cognitives. Afin de soutenir leur curiosité et leurs découvertes, les enfants ont accès à du matériel, des activités et des opportunités d'apprentissage variées centrées sur l'expérience directe.

Néanmoins, des espaces impliquant la présence accrue du personnel éducatif sont aussi prévus dans le but de proposer de nouvelles opportunités d'apprentissage, et d'accompagner le groupe d'enfants dans l'acquisition de compétences et le développement d'une plus grande autonomie. Un usage des médias numériques pensé pédagogiquement peut, par exemple, représenter une opportunité éducative s'il correspond au processus de développement des enfants et s'il soutient la créativité, l'expression et la pensée critique. Ces espaces où les professionnels sont davantage présents visent à nourrir le dialogue, les échanges et la recherche de réponses conjointes aux questionnements et préoccupations des enfants.

L'exploration : d'une manière générale, l'environnement est conçu pour encourager l'exploration et susciter la curiosité des enfants. Dans cette optique, il est possible, par exemple, de prévoir des niveaux et des surfaces différentes à parcourir, des possibilités de découverte et de dialogue avec des matériaux variés. Des activités sensorielles multiples sont envisageables telles que les jeux avec la lumière, les sons, des objets de la vie quotidienne, du matériel de récupération, des éléments naturels, etc.

La mémoire : les espaces des lieux d'accueil (intérieurs et extérieurs) racontent des histoires et rendent compte des expériences vécues par les enfants et les adultes. La manière dont les espaces sont aménagés et documentés traduisent

ainsi une identité éducative et permettent de voir et comprendre les éléments centraux du projet pédagogique, les apprentissages effectués, les expériences vécues ainsi que les activités qui sont proposées, y compris celles qui sont réalisées en collaboration avec les familles. Raconter les espaces et ce qui s'y déroule permet de créer une continuité entre les environnements que fréquentent les enfants en valorisant les expériences qu'ils vivent ou ont vécu au sein et hors du lieu d'accueil.

Questions de réflexion

1. Comment l'environnement traduit-il les intentions et les valeurs pédagogiques du lieu d'accueil ?
2. Quelle ambiance l'aménagement des espaces donne-t-il ? En quoi suscite-t-il la curiosité, l'exploration et les expériences sociales, sensorielles et affectives ? Soutient-il les interactions et la coopération entre pairs ? Quels apprentissages favorisent-ils ?
3. Le matériel est-il facilement accessible ? Quels usages les enfants font-ils du matériel et des espaces proposés ? Les espaces sont-ils modulables ?
4. Quels espaces permettent-ils aux enfants de se retirer ou d'être au calme ? Y a-t-il des territoires protégés ?
5. Que raconte l'environnement du lieu d'accueil ? Comment permet-il une continuité avec les autres environnements que les enfants fréquentent ? (Documentation des expériences vécues au sein et hors du lieu d'accueil, place accordée aux familles, place des « trésors », doudous, etc.)

3. Créer et animer une communauté d'apprentissage

Une communauté d'apprentissage inclusive et participative prend les enfants au sérieux et valorise la contribution de chaque membre à la vie collective.

Pour mémoire

- La communauté d'apprentissage relève d'une approche inclusive et participative prenant en considération les besoins de chacun et privilégiant une co-construction des savoirs et des significations par le dialogue, la collaboration et la valorisation de la diversité individuelle.
- Chaque membre de la communauté est reconnu pour sa contribution aux apprentissages et au bien-être collectif.
- L'environnement physique, social et affectif soutient les processus d'apprentissage et de développement des enfants dans le respect de leurs besoins individuels.
- Les interactions soutiennent les apprentissages et sont favorisées par les jeux, les projets, et la reconnaissance de la diversité des modalités d'expression dans les échanges quotidiens entre enfants et adultes.
- Les professionnels adoptent une posture réflexive quant à leur rôle et leurs pratiques en identifiant leurs attentes, leurs valeurs, leur préjugés et stéréotypes afin de développer une attitude ouverte à même de soutenir le parcours éducatif de chaque enfant accueilli.

L'accueil collectif des enfants est propice au développement de communautés d'apprentissage faisant référence à la contribution du groupe dans le développement des connaissances et des expériences individuelles et collectives. Une communauté d'apprentissage repose sur une

conception holistique du développement et des processus d'apprentissage des enfants, qui s'inscrivent dans les activités sociales proposées par l'environnement. Les lieux d'accueil – centres de vie infantile, écoles, accueils parascolaire, clubs de loisirs, etc. – sont alors considérés comme des communautés caractérisées par un climat, des relations, des activités, des espaces, des règles et des usages.

Créer, animer et soutenir une communauté d'apprentissage est un processus qui s'inscrit dans la durée. Les objectifs sont :

- Offrir un environnement physique, social et affectif soutenant le développement et les apprentissages de chaque enfant.
- Valoriser la diversité et favoriser l'inclusion sociale.
- Veiller au bien-être de chacun et du groupe.
- Favoriser la participation et valoriser la contribution de tous.
- Promouvoir des relations stables, positives, constructives et respectueuses entre les membres de la communauté.
- Prendre en considération et reconnaître les spécificités individuelles considérées comme des atouts pour le collectif.
- Mobiliser des modalités de communication variées et encourager l'expression des multiples langages des enfants.

La communauté d'apprentissage : des objectifs communs et une co-construction des savoirs

La communauté d'apprentissage met l'accent sur le co-apprentissage dans un groupe organisé. Elle est orientée par un but commun tels que des projets, la résolution de problèmes ou des activités partagées. Elle suppose que les opportunités d'apprentissage proposées – jeux, activités, énigmes, expérimentations – soient partagées, significatives et visibles. Le rôle des professionnels est un rôle de concepteur et d'animateur de l'environnement et de l'espace. Ils sont à la fois des guides et des apprenants au même titre que les enfants. Les enfants sont porteurs de ressources et se nourrissent des savoirs et des expériences des autres (enfants et adultes). Le langage

commun et les savoirs sont co-élaborés dans les interactions et les échanges de points de vue. Les projets et les idées sont produits conjointement, émanent du collectif et le fédèrent. Néanmoins, la participation de chacun au récit commun n'est possible que si tous les membres de la communauté développent un sentiment d'appartenance et se sentent inclus en tant que sujets. Dans ce contexte, les adultes (parents, personnel éducatif, enseignants) et les enfants co-construisent les savoirs, apprennent ensemble, développent leur réflexivité et adoptent un rôle de chercheurs. Ce rôle consiste notamment à explorer l'environnement, activement, en essayant, en se trompant, en imitant, en recommençant ; à questionner et à donner du sens à ce qui est vu, perçu et vécu.

Des enfants et des adultes partenaires

La communauté d'apprentissage repose sur une conception de l'enfant riche, fort, puissant et compétent qui est relié aux adultes et aux autres enfants. Dès sa naissance, il cherche activement à donner une signification au monde et à s'engager dans une relation avec les autres. Il est actif, il construit du sens et du savoir à partir de ce qu'il voit, de ses expériences et de ses interactions avec son environnement physique et social. Son point de vue est donc incontournable dans la perspective d'une co-construction des apprentissages entre adultes et enfants. Les lieux d'accueil peuvent alors être pensés comme des forums au sein desquels les adultes et les enfants participent ensemble à des activités ou des projets, dans une logique d'écoute réciproque et d'échange de significations.

Un environnement soutenant le développement et les apprentissages de chaque enfant

Une communauté d'apprentissage s'inscrit dans un environnement physique, social et affectif soutenant le développement et les apprentissages de chaque enfant. Elle repose sur le droit de chaque enfant d'accéder à un environnement éducatif qui répond à ses besoins spécifiques. Dans cette perspective, elle suppose des aménagements en termes d'accueil, d'organisation des espaces, de pratiques pédagogiques, de règles et de matériels. Pour que l'environnement soit inclusif, il doit être le plus compréhensible et lisible possible et offrir des repères spatiotemporels (délimitation des espaces, élaboration de coins d'activités, présence de rituels) afin de réduire le sentiment d'incertitude. Chaque enfant, quels que soient ses besoins, doit pouvoir savoir ce qu'il peut

faire et où il peut le faire. La délimitation claire des espaces par l'usage, par exemple, de tapis, de scotch ou encore de paravents, et la présence de rituels offrent des repères qui rendent l'environnement plus prévisible et soutiennent ainsi le développement de l'autonomie de chaque enfant.

L'environnement physique protège la santé et la sécurité de tous, enfants et adultes. Il soutient les besoins d'activité, de jeu, de stimulation sensorielle, de mouvement, de repos et d'alimentation des enfants. L'organisation de la journée offre des opportunités de jeu, d'activité et de mouvement partant de l'initiative des enfants. Les espaces permettent aux enfants d'explorer librement, de mener des expériences seuls ou en groupe, de stimuler leur curiosité tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, de favoriser les interactions et de se reposer.

Outre la dimension spatiale et organisationnelle dans laquelle elle s'inscrit, une communauté d'apprentissage se base sur des relations stables, positives, constructives et respectueuses entre les membres de l'équipe éducative, entre les professionnels et les parents, entre les enfants et entre les adultes et les enfants. Chaque membre de la communauté est valorisé pour ce qu'il y apporte et contribue au bien-être et aux apprentissages des autres.

La création d'une communauté d'apprentissage implique donc de prêter attention à l'accueil des enfants et des familles et à l'instauration d'un climat social et émotionnel positif. L'équipe éducative s'assure que toutes les personnes qui fréquentent le lieu d'accueil se sentent en sécurité et à leur aise. Elle se base sur les savoirs, les intérêts, les langages et les expériences des enfants pour encourager le plaisir d'apprendre de chacun. Pour renforcer le sentiment d'appartenance et la participation, elle peut également s'appuyer sur les possibilités de communication et d'expression offertes par les médias en général et les médias numériques en particulier, et donner ainsi une opportunité aux enfants et aux familles de laisser une trace, de se raconter et de se reconnaître comme membre de la communauté d'apprentissage.

Une communauté d'apprentissage est toujours située et compose avec les potentialités et les contraintes de l'environnement. Elle veille cependant à ce que l'espace à disposition, sa configuration, l'organisation du temps et les stimulations proposées soient adaptées aux besoins individuels des enfants et renforcent leur sentiment de sécurité et d'appartenance.

Une utilisation réfléchie des médias au service de la communauté d'apprentissage

Les médias sont omniprésents dans la vie des enfants et contribuent à leur socialisation, notamment par les contenus et les messages qu'ils véhiculent. Aujourd'hui, les enfants sont confrontés aux médias numériques dès leur plus jeune âge, que ce soit de manière directe ou indirecte. En effet, l'usage des smartphones est une pratique largement partagée captant l'attention tant des adultes (parents et professionnels) que des enfants. En tant que source d'information, support de jeu et moyen de communication, les médias numériques se sont peu à peu inscrits dans le quotidien des enfants. À titre d'exemple, un tiers des enfants possèdent une tablette et un cinquième ont un smartphone dès l'âge de 6-7 ans. Ces constats invitent donc à réfléchir à leur intégration dans les environnements éducatifs dédiés aux enfants. En effet, un usage conscient et réfléchi des médias numériques dans les lieux d'accueil comprend deux avantages. Il permet de développer les compétences numériques des enfants en les accompagnant, en suscitant la discussion, le débat et le partage de signification, et leur offre un support d'expression et de créativité par la réalisation de projets individuels ou collectifs (blogs, supports audiovisuels, recherche d'information et contribution aux savoirs, etc.).

Une expérimentation « encadrée » des médias numériques vise principalement à apprendre aux enfants à les utiliser dans un contexte sécurisé favorisant le dialogue et la réflexivité. À cet égard, les activités médiatiques proposées partent des intérêts des enfants et s'inscrivent pleinement dans le concept pédagogique du lieu. Un usage sécurisé poursuit également un but de prévention des risques et garantit la protection de l'intégrité tant physique que psychique des enfants. De ce point de vue, il suppose que les adultes développent également des compétences en matière de médias et soient en mesure d'en promouvoir une utilisation critique et réfléchie favorisant l'expression, la créativité et la participation.

Une valorisation de soi et des autres

Chaque membre de la communauté est valorisé et reconnu pour ses potentialités. En observant et en participant à la vie du groupe, les enfants se découvrent eux-mêmes, font sens du monde qui les entoure et apprennent à développer des relations positives et constructives avec les autres. Chaque enfant est porteur de forces, a des intérêts et des idées lui permettant de contribuer à la vie du groupe et aux apprentissages des autres. Une approche basée sur les potentiels de chacun permet aux enfants et aux adultes d'apprendre les uns des autres et de se respecter mutuellement. Il s'agit de faire exister chaque enfant, de faire exister les appartenances multiples, de démontrer un intérêt constant pour les savoirs, les compétences et les expériences spécifiques de chacun et de les reconnaître comme un atout dans le processus d'apprentissage.

Apprendre dans et par les interactions

Les enfants construisent leur compréhension du monde qui les entoure dans les interactions avec les autres (enfants et adultes). Dans cette perspective, les membres de l'équipe éducative se saisissent de toutes les opportunités pour entrer en communication et converser avec chaque enfant, y compris ceux qui ne parlent pas ou ne sont pas familiers avec la langue du lieu d'accueil, par des interactions verbales et non verbales. Ils veillent à offrir aux enfants la possibilité de jouer ensemble, de collaborer pour résoudre un problème – par exemple trouver une solution pour faire tenir une construction – ou pour mener à bien des projets – tels que la création de podcasts, la réalisation d'un film, la mise en place d'un jardin communautaire –, de parler avec des pairs et des adultes. Ils créent un contexte de groupe permettant aux enfants d'étendre leur réflexion, de développer leurs compétences sociales et langagières, de prendre en considération les idées des autres et de coopérer.

De façon à instaurer des relations constructives et respectueuses, favorables aux apprentissages et au bien-être de tous, les adultes s'adaptent aux spécificités de chaque enfant et prennent soin du collectif. Ils soutiennent les enfants émotionnellement, favorisent l'autorégulation et renforcent les comportements contribuant au bien-être de tous. Ils écoutent et reconnaissent les émotions exprimées par les enfants, y compris la frustration, et le signifient par la parole ou par des interactions non verbales. Ils guident les enfants dans la compréhension de leurs émotions et dans la résolution de leurs conflits si nécessaire.

Ils réfléchissent à leurs propres comportements, à leurs attentes et à la manière dont leur attitude, leurs représentations et leurs croyances affectent le comportement des autres (enfants, parents, collègues). Les membres de l'équipe éducative ont conscience et travaillent sur leurs biais cognitifs, sur les stéréotypes qu'ils véhiculent et qui peuvent avoir un impact négatif sur les autres. Ils mettent en discussion et confrontent les autres (enfants et adultes) quand des commentaires emprunts de stéréotypes ou de préjugés émergent dans les interactions.

Questions de réflexion

1. Quelle image de l'enfant est-elle véhiculée par chacun des membres de l'équipe éducative ?
2. Comment les membres de l'équipe éducative pensent-ils leur rôle ?
3. Quelles actions ou interventions sont-elles mises en œuvre face à l'expression de stéréotypes et de jugements de valeurs par les adultes (parents, collègues) ou par les enfants ?
4. Comment l'accueil des enfants et des parents est-il pensé (temporalités, espaces dédiés, transmission d'informations, échanges, etc.) ? Comment parents et enfants peuvent-ils contribuer à la communauté d'apprentissage ?
5. Comment les points de vue des enfants sont-ils écoutés et valorisés (y compris les modalités d'expression qui ne relèvent pas de la parole) ?
6. Comment les spécificités individuelles, les intérêts et les préoccupations des enfants sont-ils pris en considération dans la conception de l'environnement éducatif et dans la création de projets ?
7. L'environnement éducatif favorise-t-il les interactions et le développement de relations positives ? Quelles sont les activités permettant de soutenir la coopération et la co-construction des savoirs entre enfants et entre enfants et adultes ?
8. Comment les apprentissages et les découvertes des enfants sont-ils rendus visibles ? Font-ils l'objets de discussion et de réflexions partagées ?
9. Comment la réflexivité des enfants et des adultes est-elle favorisée et soutenue ?

4. Collaborer avec les parents et favoriser le travail en réseau

L'équipe éducative collabore avec les parents dans un esprit de partenariat et de reconnaissance mutuelle. Elle travaille à la mise en réseau des familles, des parents et des professionnels.

Pour mémoire

- Les conditions d'accueil réservées aux familles jouent un rôle crucial dans l'instauration d'une collaboration entre parents et professionnels.
- La reconnaissance mutuelle passe par la clarification des rôles, l'explicitation des missions, des principes pédagogiques et des prestations offertes par le lieu d'accueil et valorise la contribution et l'expertise de chacun.
- La collaboration se nourrit et s'entretient sur la base d'échanges informels récurrents, de rencontres festives ou encore de réunions formelles organisées à l'intention des parents.
- La réalisation d'une documentation pédagogique illustrant le parcours de l'enfant dans le lieu d'accueil, ses ressources et ses découvertes rend visible l'action pédagogique et favorise la participation des parents.
- La mise en réseau des acteurs – intervenant auprès de la famille, des enfants ou des parents – facilite la transmission des informations, l'accès aux prestations et le développement de ressources et de compétences.

La famille renvoie à un groupe social caractérisé par la cohabitation d'au moins deux générations unies par des liens de solidarité et de filiation impliquant des droits et des devoirs, mais également par des liens d'attachement et d'appartenance. Si ce document prend en considération et reconnaît la diversité des formes familiales, l'accent sera

davantage mis sur les relations et les interactions entre les membres de la famille, car elles ont un impact sur les processus de développement et d'apprentissage des enfants et, par conséquent, sur leur parcours éducatif.

Le contexte et ce qu'il donne à voir ou à comprendre jouent un grand rôle dans la collaboration avec les parents et l'interprétation des attentes réciproques. Compte tenu de la diversité des situations et des formes familiales, les objectifs sont :

- Penser les conditions d'accueil offertes aux parents.
- Tenir compte de la diversité des réalités familiales.
- Instaurer un climat relationnel propice aux échanges et à la participation.
- Clarifier les rôles de chacun et expliciter les principes pédagogiques du lieu d'accueil.
- Réfléchir aux modalités de transmission des informations et à la mise en discussion des thèmes préoccupant les parents.
- Donner accès à ce qui se vit dans le lieu d'accueil.
- Travailler à la mise en réseau des acteurs.

Une reconnaissance mutuelle des rôles

Le bien-être et les besoins de l'enfant sont au centre des préoccupations tant des parents que des professionnels et constituent donc le socle sur lequel la collaboration peut se construire. À partir du moment où les enfants fréquentent un lieu d'accueil, parents et professionnels partagent la responsabilité de leur éducation, bien que leur rôle respectif soit différencié. Il s'agit dès lors de travailler ensemble afin de leur offrir les meilleures conditions de développement et d'apprentissage possibles.

À cet égard, le soin accordé à l'accueil des familles est primordial. Il comprend non seulement l'agencement des espaces, l'invitation à entrer et s'installer, mais aussi la présentation et l'explicitation des principes et valeurs pédagogiques promus par le lieu. Les directions jouent ici un rôle central en instaurant, dès le départ, un climat relationnel propice à la participation des parents et aux échanges. Néanmoins, la collaboration entre parents et professionnels se nourrit également dans les échanges

qu'ils entretiennent sur une base régulière et par la transmission des observations relatives au vécu, au comportement, au progrès et aux intérêts des enfants. Elle suppose une ouverture sur des discussions en matière de conceptions éducatives et de préoccupations et/ou de questionnements susceptibles d'émerger durant le parcours des enfants dans le lieu d'accueil. Sachant que parents et professionnels vivent des réalités différentes qui influent sur leurs perceptions des enfants et de leurs apprentissages, il importe qu'ils puissent s'informer mutuellement des expériences significatives vécues par les enfants dans leur environnement respectif. Les projets éducatifs individualisés et les mesures pédagogiques prises en vue de soutenir les enfants ainsi que l'accompagnement des transitions font l'objet d'une concertation systématique. En outre, parents et professionnels ont la possibilité, grâce à leurs échanges, de reprendre et d'approfondir les thèmes et/ou les projets initiés en famille ou dans le lieu d'accueil.

La reconnaissance mutuelle des rôles par la prise en considération des points de vue et des préoccupations, par le partage de connaissances, d'expériences et d'informations profite à tous et, en particulier, aux enfants. Elle permet de bénéficier des compétences et des ressources que chaque partie est susceptible d'apporter.

Les directions ou les personnes chapeautant les prestations d'accueil ont la responsabilité d'initier la collaboration en créant des conditions d'accueil et en organisant des espaces-temps favorables aux échanges avec les parents. Elles connaissent et maîtrisent les prestations adressées aux familles ou aux enfants et peuvent, le cas échéant, orienter les parents vers les ressources disponibles. Elles s'assurent que les progrès, les points forts ou les difficultés éprouvées par les enfants soient évoqués avec leurs parents sur la base d'observations systématiques et étayées. Les parents ont accès aux informations concernant le parcours éducatif de leur enfant dans le lieu d'accueil, ses apprentissages, découvertes et nouvelles expériences, que ce soit par le biais d'échanges réguliers avec l'équipe éducative ou par la documentation pédagogique mise à leur disposition.

La visibilité donnée à ce qui se vit dans le lieu d'accueil et l'accès aux informations permettent aux parents d'être partie prenante, de réagir et d'ouvrir la discussion à partir de leurs constats et réflexions. Ils peuvent ainsi être renforcés dans leur rôle de parents, développer un sentiment

d'appartenance au lieu et y participer en fonction de leurs ressources.

L'instauration d'une relation de confiance réciproque

La collaboration avec les familles débute dès les premiers contacts avec le lieu d'accueil. Elle est pensée au quotidien et fait l'objet d'une attention continue. Elle se matérialise, par exemple, dans les échanges informels au moment des arrivées et des départs des enfants, dans l'organisation d'entretiens de suivi, de bilan ou de transitions (passages d'un groupe à un autre, d'une institution à une autre), dans des réunions ou soirées adressées aux parents, par l'organisation d'événements tels que des fêtes, des excursions, par la mise à disposition de documentations pédagogiques, de panneaux d'affichage ou encore de références bibliographiques. Elle est, de manière générale, centrée sur les compétences et les ressources des enfants. À cet égard, la collaboration fait partie intégrante de la pratique et se nourrit dans les interactions quotidiennes. Elle s'adresse à tous les parents des enfants accueillis et n'est donc pas réservée aux situations problématiques.

Elle suppose de considérer tous les parents comme des partenaires en regard du parcours éducatif de leur enfant. Au vu de la diversité des familles et des formes familiales, elle implique, de la part des professionnels, un travail sur leurs représentations du rôle de parent et sur leurs attentes à leur égard afin qu'ils puissent se sentir reconnus malgré de potentiels désaccords. En effet, une collaboration réelle avec les parents nécessite de reconnaître la légitimité de leurs points de vue et de leur expertise sur leur enfant, qu'ils soient ou non partagés par l'équipe éducative. S'inscrire dans une perspective de coéducation ne signifie pas penser et agir d'une seule et même manière, mais de parvenir à s'accorder sur des objectifs communs dans l'intérêt de l'enfant. La clarification des rôles et l'explicitation des principes pédagogiques orientant l'accompagnement des enfants sont, dans cette perspective, essentielles. Favoriser la participation suppose que parents et enfants puissent lire et comprendre l'environnement éducatif qui est proposé afin de pouvoir s'y situer et se l'approprier. La clarté et la lisibilité de ce qui est offert dans le lieu d'accueil permettent de relier les milieux de vie et, ainsi, de faciliter les transitions. En outre, les enfants sont particulièrement sensibles à la manière dont les adultes communiquent entre eux. Par conséquent, lorsque les relations démontrent que

leurs parents sont écoutés et respectés, leur image de soi, leur confiance en soi et leur sentiment d'appartenance s'en trouvent renforcés. Ils apprennent par la même occasion les principes de base d'une communication coopérative, participative et démocratique.

Si travailler à une bonne collaboration relève d'une responsabilité partagée, il incombe aux professionnels et, en particulier, aux directions, de mettre en place des conditions propices aux échanges et à la participation parentale. Des entretiens réguliers, le partage d'observations, d'expériences et de connaissances, l'ouverture du lieu aux parents (par le biais de visites ou de temps partagés), l'organisation d'événements ponctuels, entre autres, sont autant d'opportunités permettant d'instaurer des relations de confiance et de collaborer dans l'intérêt des enfants.

Une mise en réseau des acteurs

Le souci de satisfaire les besoins de leur enfant, la volonté de le protéger et de lui offrir des conditions de vie favorables à son épanouissement tendent à mettre les parents sous pression. Le rôle de parent, la responsabilité et la charge mentale qui y sont associées peuvent confronter les pères et, plus particulièrement, les mères à un sentiment de culpabilité, parfois d'impuissance et d'épuisement, notamment quand le réseau primaire fait défaut. En fonction des défis qu'elles rencontrent (précarité socio-économique, migration, séparation, isolement social, problèmes de santé, épuisement, besoins spécifiques de l'enfant, etc.), les familles peuvent se sentir démunies et avoir besoin de soutien. Le travail de réseau vise alors à leur permettre d'accéder le plus tôt possible aux prestations disponibles dans leur environnement. Dans cette perspective, il importe que les acteurs locaux (prestataires de service, professionnels, autorités, associations) œuvrent ensemble à la création de lieux de rencontre destinés aux familles et à la mise à disposition de mesures de soutien accessibles – par exemple par la mise en œuvre de programmes de proximité ou par l'ouverture d'espaces d'accueil parents-enfants gratuits. Ce type de prestations favorise les échanges avec d'autres familles et d'autres adultes et peut, par conséquent, permettre aux parents de se construire un réseau de proximité par le partage d'expériences. Le travail en réseau – dans la mesure où il instaure une collaboration entre les acteurs et une coordination des prestations – contribue à garantir, pour tous

les enfants, des conditions de vie et de santé favorables à leur développement et à promouvoir une égalité des chances.

Questions de réflexion

1. Comment l'accueil des familles est-il pensé et organisé ?
2. Quelle place accorde-t-on aux parents dans le lieu d'accueil ? Sont-ils invités à s'installer ? Comment peuvent-ils participer à la vie du lieu ?
3. Quels sont les espaces-temps dédiés aux échanges et à la communication entre parents et professionnels ?
4. Comment les ressources, les forces et les savoirs des parents sont-ils reconnus dans la collaboration entre parents et professionnels, y compris lors de désaccords ?
5. Que communique-t-on aux parents et comment ?
6. Comment les ressources, les découvertes et les apprentissages de leur enfant sont-ils présentés et discutés ?
7. Les préoccupations éducatives des parents sont-elles thématiques ?
8. Comment travaille-t-on à l'instauration d'une collaboration entre parents et professionnels ? Comment le point de vue de l'enfant est-il pris en considération ou mis en évidence ?
9. Comment les droits et les besoins de l'enfant sont-ils pris en considération ?
10. Quelle place accorde-t-on au travail en réseau, à l'accessibilité des prestations, à la constitution de réseaux d'entraide ? Quel rôle le lieu d'accueil joue-t-il dans la mise en réseau des familles et/ou dans la coordination des prestations qui leur sont destinées ?

5. Accompagner les petites et les grandes transitions

Les changements et les transitions sont des moments importants dans le parcours éducatif des enfants.

Pour mémoire

- **Les transitions ont un impact sur le parcours éducatif des enfants. Il s'agit par conséquent d'offrir des environnements accueillants, d'assurer une continuité relationnelle et de proposer des modalités pédagogiques soutenant le bien-être et la construction identitaire des enfants.**
- **Un accompagnement basé sur des relations stables et sécurisantes, sur une préparation et sur des outils concrets facilite les transitions en les rendant plus prévisibles, en prenant en considération la dimension émotionnelle et en valorisant une continuité affective et éducative.**
- **La planification et l'accompagnement des transitions est le fruit d'une collaboration étroite entre les parents et l'ensemble des personnes (accueillants, professionnels, etc.) qui y participent de façon à ajuster les processus aux besoins spécifiques de chaque enfant (temporalité, personnes de référence, ritualisation, etc.).**
- **La personnalité de chaque enfant, son histoire et ses ressources individuelles jouent un rôle central dans son vécu subjectif des transitions et dans ses capacités d'adaptation.**

Les transitions impliquent un passage d'un contexte relationnel, éducatif et affectif à un autre. Elles demandent donc un effort d'adaptation et peuvent être vécues, par les enfants, comme une ouverture vers de nouvelles opportunités et/ou comme une source de stress. De ce fait, elles exigent de la part des adultes – éducateurs, enseignants,

parents et autres professionnels impliqués auprès des enfants – une préparation consciente et un accompagnement attentif fondé sur des pratiques réflexives et intentionnelles.

L'accompagnement des transitions relève d'une préoccupation partagée entre parents et professionnels, qui exige de prêter attention au vécu subjectif des changements et de leur impact sur l'enfant. Les objectifs sont :

- Faciliter les passages, la circulation entre les milieux de vie ou entre les moments de la journée.
- Soigner l'accueil des familles et la collaboration avec les parents.
- Préparer les transitions, fournir des repères matériels et symboliques.
- Créer des ponts entre les milieux de vie des enfants.
- Transformer les transitions en opportunités d'apprentissage.

Transitions verticales, horizontales et microtransitions

Au cours de leur développement, les enfants de 0 à 12 ans font face à de nombreuses transitions de nature et d'intensité variables. Les transitions dites verticales font référence à des passages ou des changements significatifs dans le parcours de vie des enfants tels que l'entrée dans une structure d'accueil préscolaire, l'entrée à l'école, un déménagement, un changement d'école ou encore le passage d'un degré scolaire à un autre. Les transitions horizontales relèvent de la circulation quotidienne des enfants d'un milieu de vie à un autre (chemin de l'école, entre l'école et l'accueil parascolaire, de l'école à une activité de loisir, etc.). Outre ces passages d'un milieu de vie à un autre, les journées des enfants sont également scandées par des microtransitions, soit des temps caractérisés par un changement d'activités ou de lieux à l'intérieur d'un milieu de vie (du jeu au repas, du repas à des activités ludiques ou à la sieste pour les plus petits, d'activités intérieures à des activités extérieures, etc.). Ces temps intermédiaires peuvent être vécus comme des temps d'attente, des temps vides, source de désorganisation et, parfois, d'inquiétude. Si les transitions structurent les

parcours de vie des enfants et rythment leurs journées, elles sont également des espaces-temps au cours desquels les enfants sont appelés à redéfinir leurs modalités relationnelles, de participation et d'apprentissage. Elles peuvent être considérées comme des épreuves culturellement construites qui ont une incidence sur la formation de leur identité et sur leurs trajectoires de développement. Si elles offrent des opportunités d'apprentissage et peuvent promouvoir la résilience, l'autonomie et la sécurité affective, elles peuvent également être source de stress, de confusion, voire d'inadaptation.

Créer de la continuité dans la discontinuité

Avant l'âge de l'entrée à l'école, les transitions sont généralement associées aux passages entre les milieux de vie que les enfants fréquentent – tels que la crèche, la famille de jour ou la halte-garderie. Mais des changements significatifs peuvent également avoir lieu à l'intérieur d'un même milieu de vie comme le passage d'un groupe d'enfants à un autre et l'arrivée ou le départ d'un camarade ou d'un adulte de référence. L'entrée à l'école vers quatre ans constitue une étape importante générant un changement de statut (d'enfant à écolier) et une restructuration identitaire et sociale. Au cours du parcours scolaire, les transitions gagnent en complexité. L'exigence croissante d'autonomie, l'accroissement des compétences cognitives, l'émergence de nouveaux langages symboliques, l'élargissement des relations entre pairs et la structuration plus importante du temps obligent les enfants à se réadapter continuellement.

Par les changements qu'elles occasionnent – de lieux, d'attentes, de règles de vie, de routines quotidiennes, de rôles, de groupes et de liens affectifs –, les transitions ont une incidence directe sur la construction de l'identité et sur la perception que les enfants ont d'eux-mêmes. Chaque situation nouvelle engage, de fait, une restructuration des cartes mentales et relationnelles des enfants qui doivent apprendre à reconnaître et interpréter de nouveaux environnements, de nouvelles règles et de nouvelles relations avec les adultes ou avec leurs pairs. Dans cette perspective, accompagner les transitions que les enfants sont amenés à vivre vise à assurer une forme de continuité entre les milieux de vie qu'ils fréquentent, en faisant vivre et en reconnaissant les liens affectifs, éducatifs et relationnels qui structurent leurs expériences. Il s'agit de faire en sorte que la transition soit un changement valorisé et une opportunité de croissance, de réorganisation des compé-

tences et d'ouverture vers de nouveaux apprentissages et de nouvelles relations. Les professionnels jouent un rôle central dans cet accompagnement. En effet, soutenir les enfants dans ces processus de changement suppose d'offrir un environnement accueillant, flexible et capable de donner du sens par le soin accordé aux relations, à l'écoute active et à la participation de tous les acteurs concernés. L'idée est, ici, de construire des ponts à la fois symboliques et concrets entre ce qui demeure et ce qui change, en valorisant les histoires personnelles et relationnelles de chaque enfant comme base et ressource pour faire face à la nouveauté.

Considérer la complexité des transitions

Accompagner les transitions s'inscrit dans une perspective de coéducation entre familles et professionnels. Il s'agit de valoriser la subjectivité et les compétences de l'enfant et de construire des alliances éducatives permettant de promouvoir un bien-être relationnel et un bien-être collectif. Transformer le changement en une expérience génératrice plutôt qu'en une source de rupture et de mal-être est tributaire d'une attention conjointe et respectueuse. Les transitions sont en effet chargées de signification tant du point de vue affectif, cognitif que social et peuvent donc profondément influencer la motivation et l'état émotionnel des enfants. Ces passages sont source d'émotions potentiellement intenses et contrastées : allant de la joie et de la curiosité pour la nouveauté à l'insécurité, à la tristesse et à la peur de l'inconnu. Les attentes – que ce soit celles des enfants et/ou celles des adultes qui les accompagnent – jouent un rôle fondamental dans le vécu de la transition et dans le sens que les enfants lui attribuent. En effet, les transitions impliquent tant les enfants que les adultes qui les entourent. Elles les confrontent à de nouveaux rôles, de nouvelles tâches, de nouvelles attentes et émotions. L'intégration d'un enfant dans une institution de la petite enfance ou son entrée à l'école, par exemple, engage un partage des responsabilités relatives aux soins et à l'éducation des enfants qui ne va pas de soi. Pour les parents, en particulier, la délégation d'une partie de leurs tâches et de leur responsabilité à l'égard de leur enfant peut générer un sentiment de perte de contrôle, mais peut également être une opportunité de comparer, échanger et évoluer. À cet égard, il importe que parents et professionnels parviennent à établir une relation de collaboration basée sur une confiance mutuelle, une communication ouverte et une reconnaissance réciproque des compétences. De fait,

accompagner les transitions suppose de prendre soin du système relationnel des enfants en offrant une écoute, du temps et des moyens concrets².

Construire une continuité dans la discontinuité

Dans les situations relevant d'une transition verticale, l'organisation de temps d'échanges formels – entretiens avec les parents, réunion collective, réseaux – et informels, l'organisation concertée d'une phase d'adaptation, le partage régulier d'observations et la mise en discussion des choix et des stratégies éducatives sont des moyens permettant de maintenir une forme de continuité éducative entre les milieux de vie que les enfants fréquentent. Ils facilitent, en outre, l'appropriation progressive du nouvel environnement avec lequel enfants et parents sont amenés à composer en le rendant plus lisible et prévisible. Que ce soit en crèche, en début ou en cours d'année scolaire, les phases d'adaptation impliquent un travail d'organisation, d'anticipation et d'ajustement qui exigent de la sensibilité, des compétences relationnelles et une capacité d'autorégulation émotionnelle de la part des professionnels, en particulier dans les moments de surcharge ou face à des dynamiques collectives complexes.

En ce qui concerne les transitions horizontales, la familiarisation avec un nouvel environnement, la circulation entre les milieux de vie ainsi que les passages entre des espaces et des activités au sein d'un même lieu d'accueil méritent également d'être considérés. L'instauration de repères spatiaux et temporels, de rituels et/ou d'activités structurant les moments intermédiaires peut être utile pour favoriser un sentiment de continuité. L'accompagnement des transitions peut se matérialiser par des temps de familiarisation avec le nouvel environnement en présence d'une personne connue de l'enfant ou encore par des échanges entre professionnels en vue de partager des informations sur les enfants. Il a pour but de réduire l'anxiété face au changement, de renforcer le sentiment de compétence des enfants et de faciliter la construction de relations.

Accompagner les transitions vise à rendre les changements prévisibles et compréhensibles afin qu'elles puissent être vécues de manière positive. Elles prennent du temps et même les enfants qui ont les ressources pour les affronter ressentent parfois le besoin d'être rassurés. L'assurance que leurs relations affectives restent solides et accessibles

les aide à explorer leur nouvel environnement en toute confiance.

Du point de vue pédagogique, accompagner les transitions implique que les professionnels adoptent une posture d'écoute attentive de l'histoire et des besoins de chaque enfant et soient sensibles aux attentes de son entourage. Les transitions – verticales, horizontales ou microtransitions – requièrent du soin et de la préparation. Ces changements, parfois sous-estimés, peuvent avoir un impact significatif sur le sentiment de sécurité et de continuité de l'enfant. Cette attention particulière à l'histoire et aux besoins de chaque enfant suppose de considérer le vécu subjectif du processus et de construire des parcours personnalisés, adaptables, graduels et participatifs où les enfants peuvent compter sur des adultes de référence.

Afin de soutenir les enfants dans leur processus de transition, une observation fine de leurs comportements et des signaux qu'ils manifestent renseigne les professionnels sur ce qu'ils vivent individuellement et collectivement. Ces observations permettent d'assurer un suivi dans le cadre du lieu d'accueil, de nourrir les échanges entre les environnements éducatifs et d'établir un dialogue entre les parties concernées dans l'intérêt de l'enfant. À cet égard, l'élaboration d'une documentation pédagogique retraçant le parcours des enfants durant la phase de transition est un support intéressant pour créer des ponts entre ses milieux de vie. Accompagner les transitions s'inscrit, en effet, dans un travail de réseau où l'ensemble des acteurs impliqués participent, à partir de leur propre point de vue, aux décisions éducatives (planification de la phase d'adaptation ou de familiarisation, identification des personnes de référence, instauration de routines et/ou de rituels, objets transitionnels, etc.).

Une transition réussie résulte d'une planification intentionnelle, partagée et flexible qui place les besoins spécifiques de chaque enfant au centre du processus. Elle se base sur une écoute attentive et une observation fine des enfants, elle valorise les compétences acquises, définit des objectifs clairs, des stratégies concrètes et une temporalité adaptée. Elle implique d'organiser des espaces de rencontre, de récolter des informations significatives sur les enfants, de documenter leur parcours et de permettre une participation active des familles. Elle garantit ainsi une continuité

éducative supportant le parcours éducatif des enfants. Dès lors, l'accompagnement des transitions relève d'un exercice de collaboration, de communication et de coordination entre professionnels et familles en vue de créer des conditions soutenant les enfants dans la maîtrise d'un nouvel environnement ou dans les passages inhérents à l'organisation de leur journée.

Préparer les transitions en tenant compte des ressources des enfants

Pour qu'un enfant puisse vivre une transition de manière positive, il importe de prêter attention à ses ressources personnelles et aux environnements éducatifs dans lesquels il est intégré. Du point de vue de l'enfant et de ses ressources, les éléments fondamentaux sont une bonne estime de soi, la confiance dans ses propres capacités (auto-efficacité) et une attitude d'ouverture face aux expériences nouvelles. En outre, les compétences sociales telles que la capacité d'entrer en relation avec les autres (enfants et adultes), l'autocontrôle et une bonne santé psychique et physique contribuent à renforcer sa résilience dans les différentes phases de changement. Il semble que les enfants qui ont été habitués à faire face à de petits défis quotidiens, qui ont pu prendre des initiatives et faire des choix, vivent les transitions avec davantage de sérénité.

Cela dit, la manière dont les adultes préparent et accompagnent le processus est également déterminant. Le soin accordé à l'accueil des enfants et de leurs parents et la qualité des relations entre parents et professionnels jouent ici un rôle central. Il importe donc que les parents puissent se construire une image positive du nouvel environnement que leur enfant est amené à fréquenter afin de l'accompagner au mieux. C'est d'autant plus important que les enfants sont particulièrement sensibles au climat émotionnel et captent aisément les attitudes de confiance ou de méfiance. Pour réduire l'incertitude et augmenter le sentiment de contrôle des enfants sur leur nouvel environnement, plusieurs moyens peuvent être proposés tels que des visites, un échange sur les attentes réciproques, des histoires, ou encore l'élaboration d'un matériel visuel. La création en commun d'un livre des transitions regroupant des images, des noms, des espaces et des activités que les enfants ont expérimentés ou expérimenteront permettrait, par exemple, de les soutenir dans le processus de transition.

Transformer les transitions en occasions d'apprentissage

La planification et le soin accordé aux transitions favorisent non seulement le processus d'adaptation mais également la construction de l'identité et le concept de soi. Les expériences que les enfants vivent, les réponses qui leur sont données, l'attention qui leur est portée et les possibilités de participation qui leur sont offertes contribuent à forger leur sentiment d'auto-efficacité et la confiance en leurs propres capacités. Les interactions entre pairs et avec les adultes enrichissent la perception de soi et du monde et favorisent le développement des compétences sociales (empathie, communication, coopération entre autres).

Cela dit, le vécu de la transition est subjectif, propre à chaque enfant, et peut faire émerger des émotions complexes, y compris si elle a fait l'objet d'une planification adaptée. Il arrive parfois que la charge émotionnelle dépasse les capacités adaptatives d'un enfant. Dans ce cas, le processus doit pouvoir être réadapté, éventuellement ralenti, en fonction de ce que l'enfant concerné vit et donne à voir. Cet ajustement constant aux besoins spécifiques des enfants dans un esprit de collaboration avec les familles et entre professionnels contribue au déploiement d'une éducation inclusive. Pour que les transitions puissent constituer des opportunités riches en termes de développement et d'apprentissage, elles doivent pouvoir bénéficier d'un climat d'accueil favorisant l'inclusion et le développement d'un sentiment d'appartenance. Dans cette optique, la préparation et l'accompagnement des processus de transition doivent être pensés à plusieurs niveaux : assurer une continuité relationnelle ; accueillir tous les enfants en tenant compte du fait que leurs apprentissages sont liés à ce qu'ils vivent et ont vécu ; construire un réseau éducatif entre familles et professionnels dans une perspective de coéducation ; penser une démarche d'adaptation et/ou de familiarisation progressive ; développer des outils permettant de suivre et de documenter les parcours des enfants.

2) Les calendriers visuels, les rituels, les échanges individualisés permettent, par exemple, de faire en sorte que l'expérience de la transition s'inscrive dans un processus soutenable et partagé. Ils favorisent l'anticipation et promeuvent un sentiment de prévisibilité, une sécurité affective et le renforcement de la capacité d'autorégulation émotionnelle.

Questions de réflexion

1. Quels sont les moyens mis en œuvre pour assurer une continuité éducative entre les milieux de vie fréquentés par les enfants ?
2. Quels aspects matériels ou symboliques (objets, rituels, routines) sont mobilisés pour construire des « ponts » entre les habitudes que l'enfant a prises et les changements auxquels il fait ou fera face ?
3. Quelles sont les modalités prévues pour accompagner les microtransitions et les transitions quotidiennes d'un environnement éducatif à un autre ?
4. Comment les transitions sont-elles planifiées ? Le processus est-il graduel, flexible et participatif ?
5. Quels sont les moyens utilisés pour identifier les besoins, les émotions et les ressources des enfants durant les phases de transition ?
6. Comment les enfants sont-ils soutenus dans la gestion de leurs émotions face à la séparation, la nouveauté et l'incertitude ?
7. Comment le sentiment d'auto-efficacité des enfants et la confiance en leurs propres capacités sont-ils renforcés durant les moments de transition ?
8. Quels sont les espaces de réflexion collective et partagée mis à disposition des parents et des professionnels pour affronter ensemble les défis générés par le changement ?
9. Quels sont les supports et les moyens mis en œuvre pour construire et maintenir une alliance éducative entre les acteurs concernés par l'accueil et l'éducation dans l'intérêt des enfants ?

6. Promouvoir une éducation de qualité pour tous les enfants

Des prestations d'éducation et d'accueil de qualité nécessitent de définir des conditions-cadres appropriées.

Pour mémoire

- L'élaboration de conditions-cadres est indispensable pour assurer une éducation de qualité accessible à tous les enfants.
- Le travail d'équipe et le partage d'expériences favorisent la cohérence éducative et la réflexivité. Ils permettent, à cet égard, une amélioration constante des pratiques.
- Le concept pédagogique oriente l'action pédagogique et est réactualisé régulièrement afin de tenir compte de l'évolution des connaissances tant théoriques que pratiques.
- Les professionnels et les directions disposent d'une formation dans le domaine de l'éducation de l'enfance permettant de répondre aux exigences d'un accueil de qualité et aux besoins des enfants et de leurs familles.
- Une éducation de qualité est tributaire de la coordination de l'ensemble des acteurs.

Une éducation et un accueil de qualité reposent sur des conditions-cadres permettant de réfléchir, planifier et mettre en œuvre une action pédagogique centrée sur le bien-être des enfants et adaptée à leurs besoins. Ces conditions impliquent que tous les acteurs concernés assument ensemble la responsabilité de l'éducation des enfants. La promotion d'une éducation de qualité repose sur les objectifs suivants :

- Promouvoir des structures organisationnelles durables favorisant la collaboration entre les professionnels et la cohérence éducative.
- Souligner la nécessité d'une collaboration d'équipe et d'un partage d'expériences.

- Créer et ajuster régulièrement le concept pédagogique orientant les pratiques.
- Définir les dimensions permettant de développer et de garantir la qualité pédagogique des lieux d'éducation et des interactions qui s'y déroulent.
- Préciser le rôle des directions.
- Travailler à la coordination des acteurs impliqués dans l'éducation et l'accueil des enfants.

La collaboration d'équipe et le partage d'expériences

La collaboration d'équipe et le partage d'expériences sont des aspects essentiels pour promouvoir et assurer des pratiques pédagogiques de qualité. Les lieux d'accueil qui bénéficient d'une équipe éducative ont besoin de temps et de ressources suffisantes en personnel pour le travail de préparation et de suivi des groupes d'enfants, l'accompagnement des transitions, les entretiens avec les familles, les colloques et les échanges formels et informels entre collègues. Ce temps de travail hors de la présence des enfants est une base nécessaire aux professionnels afin de se coordonner, de forger un esprit d'équipe et de travailler à la cohérence des pratiques pédagogiques. En ce sens, la collaboration vise à renforcer la qualité des prestations adressées aux enfants en soutenant leur participation, leurs apprentissages, leurs activités ludiques et leurs possibilités d'explorer et de donner du sens au monde qui les entoure.

Dans un contexte institutionnel, en particulier, des colloques d'équipe réguliers permettent de discuter de l'organisation, de l'orientation de l'action pédagogique, des contenus à développer compte tenu des enfants et de leur évolution, et de poser les bases de la collaboration. Ils offrent ainsi la possibilité de réfléchir ensemble aux principes pédagogiques et aux valeurs véhiculées dans l'institution en vue de développer et d'améliorer en permanence les pratiques. Les objectifs éducatifs poursuivis dans le cadre du collectif d'enfants et pour chacun d'entre eux, l'image de l'enfant ainsi que la conception de l'éducation et de l'accueil sont autant d'aspects qui méritent d'être discutés dans l'optique d'assurer une cohérence pédagogique. Le travail d'équipe suppose de comparer

les points de vue, voire de débattre, afin de développer une posture et une culture professionnelles communes, de formuler des priorités et des objectifs, de stimuler l'intelligence collective et de renforcer la réflexivité tant à l'échelle individuelle que collective. Les discussions et les réflexions issues des colloques sont consignées par écrit afin de garder une trace des décisions, des points à développer ou améliorer et de fédérer l'équipe autour d'une histoire commune. Les analyses d'observation, la réalisation d'une documentation, l'élaboration de projets avec les enfants, la transmission de connaissances issues de la recherche, de la littérature et des formations continues viennent alimenter la réflexion et contribuent à l'amélioration constante du travail avec les enfants et leur famille.

Dans le cas où une collaboration d'équipe n'est pas envisageable – accueil assuré par une seule personne, accueil bénévole, manque de temps et de personnel – il convient de trouver des solutions pour permettre un partage d'expériences. En effet, pour les personnes concernées, les échanges avec des collègues offrant des prestations similaires sont importants à double titre. D'une part, ils permettent de nourrir les réflexions personnelles dans une perspective d'amélioration constante de l'environnement éducatif proposé et d'autre part, ils préviennent les risques d'usure professionnelle. À cet égard, la coordination de l'accueil familial de jour, les associations encadrant les bénévoles, et/ou les associations professionnelles proposant un accompagnement pédagogique peuvent constituer des ressources utiles.

Les lieux d'éducation et d'accueil destinés aux enfants s'envisagent comme des structures apprenantes qui développent et améliorent leurs prestations de manière continue. De ce point de vue, elles nécessitent une organisation solide, des professionnels bien formés et correctement rémunérés, ainsi que des directions ou des responsables qualifiés.

Le concept pédagogique

Les lieux d'éducation et d'accueil disposent d'un concept pédagogique actuel et actualisé de manière régulière. Un concept pédagogique vise à rendre compte de ce qui est fait, en termes pédagogiques, dans chaque lieu d'accueil et à orienter les pratiques. Il est élaboré collectivement. Il inclut donc la participation de l'équipe éducative et est soumis à consultation des membres de

l'association ou de la fédération qui chapeaute la structure, de l'employeur et/ou des organes de surveillance cantonaux. Le concept pédagogique précise la philosophie éducative, les principes et les valeurs encadrant l'accompagnement des enfants dans leur développement et leurs apprentissages. Il rend compte de l'organisation du lieu, des prestations offertes, de la composition de l'équipe éducative et des groupes, du rôle des professionnels, du taux d'encadrement ainsi que des indications sur la garantie et le développement de la qualité. Il est consultable par tous les acteurs concernés par l'éducation des enfants : les professionnels, les parents, les employeurs, les organes de surveillance ainsi que toute association ou personne intéressée. Il fait l'objet d'une réflexion régulière et est ajusté en fonction de l'évolution des connaissances et des pratiques.

La garantie et le développement de la qualité pédagogique

Le maintien et le développement de la qualité pédagogique s'inscrit dans un processus continu. Elle comprend trois dimensions centrales et interreliées :

- La **qualité structurelle** fait référence aux aspects matériels et organisationnels d'un lieu d'accueil ayant un impact sur l'environnement éducatif. Elle inclut la qualification et l'expérience des professionnels, la taille et la composition des groupes, le taux d'encadrement, la superficie des locaux ainsi que l'aménagement des espaces.
- La **qualité des processus** fait référence aux moyens mobilisés pour atteindre les objectifs pédagogiques. Elle englobe la collaboration d'équipe, la collaboration entre parents et professionnels, les actions pédagogiques, le soin accordé aux transitions, aux relations entre professionnels et enfants, entre enfants et les interactions avec l'environnement spatial.
- La **qualité de l'orientation** relève du concept pédagogique. Elle met à jour l'adéquation des principes, valeurs et attitudes pédagogiques en regard du bien-être et des besoins des enfants.

Pour évaluer la qualité pédagogique, plusieurs procédures peuvent être mobilisées dont l'autoévaluation et le recours à une évaluation externe. Dans le premier cas, l'équipe éducative se donne les moyens de réfléchir à la mise en œuvre des principes et des objectifs pédagogi-

giques de manière autonome. Dans le second, l'évaluation est réalisée par des personnes qualifiées externes à la structure. Leur rôle consiste à analyser la qualité pédagogique du lieu, d'initier des changements en collaboration avec l'équipe éducative et de la soutenir dans la définition et la mise en œuvre des objectifs. Selon les situations et en fonction des besoins, l'une ou l'autre de ces procédures peut être privilégiée, mais, dans l'idéal, il s'agirait de les combiner dans une perspective d'amélioration continue des pratiques.

Le rôle des directions

Le poste de direction comprend un ensemble de responsabilités tant à l'égard des professionnels, des parents, des enfants que des employeurs et instances de surveillance. La direction joue un rôle central en matière de gestion et de garantie de la qualité. Elle implique, entre autres, de savoir analyser les besoins et les demandes des collaborateurs, de défendre le concept pédagogique en interne et à l'externe, d'instaurer une dynamique de collaboration au sein de l'équipe éducative et d'initier la réflexion et les processus de changement qui en découlent. La direction s'assure de la mise en place de réunions d'équipe régulières, offre un soutien à la formation des collaborateurs et des apprenants au quotidien et leur donne accès à des formations continues adaptées à leur mission. Elle instaure un climat de confiance afin de permettre aux collaborateurs de faire part de leurs difficultés et des écueils qu'ils rencontrent dans leur travail au quotidien, en vue de co-construire des pistes d'amélioration. Elle encourage la réalisation de projets et accompagne l'équipe quand de nouveaux concepts ou de nouvelles méthodes sont introduits. Elle est en mesure de donner des « feedbacks » sur le travail pédagogique et permet le recours à une supervision ou à des conseils. Elle analyse son style de direction et son impact sur la dynamique de l'équipe et sur le travail pédagogique au quotidien. Elle construit des collaborations avec des spécialistes, des instances de décision, des institutions de formation ou des services spécialisés afin de faciliter le travail de réseau. Dès lors, il importe que les directions ou les responsables de structures d'accueil soient bien formés, rémunérés en conséquence et qu'ils disposent de ressources suffisantes pour accomplir leur travail et assumer les responsabilités qui leur incombent.

La coordination de tous les acteurs

La qualité pédagogique des lieux d'accueil et d'éducation exige que les ressources en temps et en personnel soient suffisantes. Par conséquent, la garantie d'une éducation de qualité accessible à tous les enfants repose sur un engagement politique, financier et social impliquant l'ensemble de la société. Tous les acteurs du champ de l'accueil, de l'éducation, de la culture, des loisirs, du sport et de la politique – au niveau communal, cantonal et fédéral – doivent œuvrer ensemble à la création de conditions-cadres répondant aux besoins des enfants, favorisant leur bien-être et promouvant une égalité des chances. Un accueil et une éducation de qualité sont, en effet, tributaires du développement d'une collaboration transversale à l'échelle du système éducatif et d'une coordination des acteurs et des instances impliqués directement ou indirectement dans les services et prestations destinés aux enfants.

Questions de réflexion

1. Quels sont les espaces-temps consacrés à la collaboration d'équipe et au partage d'expérience mis à disposition des professionnels ? Comment sont-ils utilisés ou mis à profit ?
2. Quels sont les besoins de l'équipe éducative ou de la personne en charge de l'accueil des enfants ?
3. Comment la qualité pédagogique est-elle travaillée dans le lieu d'accueil ?
4. Le concept pédagogique correspond-il aux connaissances actuelles et est-il actualisé sur une base régulière ? Est-il en phase avec les contenus du Cadre d'orientation ?
5. Comment le concept pédagogique est-il communiqué et discuté avec les partenaires (parents, autres professionnels, etc.) ?
6. Comment les collaborateurs contribuent-ils à l'élaboration du concept pédagogique ? Comment ce concept est-il transposé dans la pratique et dans les actions pédagogiques quotidiennes ?
7. Comment l'équipe éducative travaille-t-elle à l'amélioration constante des pratiques pédagogiques ?
8. Quelles sont les opportunités de formation et de perfectionnement mises à disposition des collaborateurs ? Les perspectives de formation ou de perfectionnement sont-elles financées ?
9. Les directions ou les responsables bénéficient-ils d'une formation pédagogique dans le domaine de l'enfance ? De quelles ressources (connaissances, formation, temps, espaces, financement, personnel) disposent-ils ? Est-ce suffisant et adéquat ?
10. Quelles sont les collaborations instituées avec les lieux et services partenaires ? Cette collaboration est-elle suffisante et satisfaisante ? Quelle marge de manœuvre, l'équipe éducative et/ou les directions ont-elles en la matière ?

Bibliographie

Bibliographie

- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C. & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 92, 87-104.
- Arléo, A. & Delalande, J. (Dir.) (2011). *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Presses Universitaires de Rennes.
- Bolter, F., Keravel, E., Oui, A., Schom, A.-C. & Séraphin, G. (2017). Les besoins fondamentaux de l'enfant. *Une revue bibliographique internationale. Revue des politiques sociales et familiales*, 124, 105-112.
- Bordes, V. (2021). Comment travailler la diversité dans l'éducation ? Éducation formelle, non formelle et informelle, une nécessaire collaboration. <https://blogs.univ-tlse2.fr/bordesveronique/files/2021/02/article-Bordes.pdf>
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*, volume 1. Presses Universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological Models of Human Development*, International Encyclopedia of Education, Volume 3, Second Edition [pp. 37-43]. Elsevier.
- Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (Dir.). (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Peter Lang.
- Caffari-Viallon, R. (2017). Pour que les enfants jouent. *Loisirs & pédagogie*.
- Caffari-Viallon, R. (2005). Observer pour agir et agir en observant. In G. Appell & A. Tardos (Dir.), *Prendre soin d'un jeune enfant* [pp. 51-59]. érès.
- Camponovo, S.R. (2020). Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et agency. *Revue des sciences sociales*, 63, 120-127.
- Cartron, A. & Winnykamen, F. (1999). *Les relations sociales chez l'enfant*. Armand Colin.
- Commission européenne. (2014). Proposition de principes clés pour un code de qualité de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. <https://pep-vd.ch/wp-content/uploads/2024/08/code-qualite-EU-2014.pdf>
- Conus, X. (2023). La délicate articulation du réseau de soutien à la parentalité de jeunes enfants dans un canton suisse. *Revue suisse de travail social*, 31, 26-46.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.
- Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. La Découverte.
- Dalla Palma, N. (2022). L'utilité des neurosciences du développement de l'enfant pour comprendre et prévenir les maltraitances dans les structures d'accueil de l'enfance. *Cortica*, 2, 355-376. <https://doi.org/10.26034/cortica.2022.3142>
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage: apprendre ensemble. *Savoirs*, 43, 10-55.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). La documentation pédagogique : une pratique pour la réflexion et la démocratie. In *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance* [pp. 229-249]. érès.
- Danic, I., David, O. & Depeau, S. (Dir.). (2010). *Enfants et jeunes. Dans les espaces du quotidien*. Presses Universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, 20. <https://journals.openedition.org/ree/8068>
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Dejaiffe, B. (2020). Parents, professionnels et enfants au(x) risque(s) de la continuité. *Revue [petite] enfance*, 133, 51-62.

Bibliographie

Desponds Theurillat, V., Fracheboud, M., Germann, S., Rakoczy, A. & Guinchard Hayward, F. (2022). Concevoir un lieu parascolaire : L'importance de l'architecture et des espaces. Partenaire Enfance & Pédagogie.

Di Giandomenico, I. & Picchio, M. (2013). Documenter et analyser à plusieurs les pratiques éducatives. Le Furet, 70, 6-7.

Dimitrova, N. (2024). Quantité vs qualité des écrans - quels risques et quelles opportunités pour le développement du langage chez l'enfant de moins de 5 ans ? A.N.A.E., 191, 359-366.

Dubois, E. (2016). Documenter sa pratique éducative : pour quoi faire ? Revue [petite] enfance, 120.
<https://revuepetiteenfance.ch/la-documentation-pedagogique-photographie-dune-absence/>

Dutoit, L. (2020). L'inclusion : modèle de la diversité et refus de la norme. Revue [petite] enfance, 132, 76-84.

Dutriévoz-Boyer, M. (2019). La documentation pédagogique, un outil pour mettre en lumière les activités de l'enfant. Métiers de la petite enfance, 270, 33-35

EADAP. (2011). Guide méthodologique ERATO. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : Analyser, évaluer, innover.
https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Formations/Erato-guide-methodologique-ma.pdf

éducation 21. (2024). J'ai des droits.
https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/themendossier/Kinderrechte/FR/241115_dt_jai_des_droits.pdf

Fontaine, A.-M. (2005). Ecologie développementale des premières interactions entre enfants : effets des matériels de jeu. Enfance, 57(2), 137-154.

Fontaine, A.-M. (2001). Questionner les pratiques par l'observation en équipe. Le Journal des professionnels de l'enfance, 10, 23-25.

Frund, R. (2022). Qui a peur de la participation ? Discussion sur une référence centrale du travail social, constamment revendiquée, jamais appliquée. Revue [petite] enfance, 139, 31-46.

Galardini, A.L., Giovannini, D., Iozzelli, S., Mastio, A., Contini, M.-L. & Rayna, S. (2020). Pistoia. Une culture de la petite enfance. érès.

Galardini, A.L. (2014). La construction continue du curriculum de la petite enfance à Pistoia : réseau et documentation. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Dir.), Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance [pp. 107-119]. érès.

Garcia, S., Wolter, L. & Fillietaz, L. (2022). Travailler « sur le pas de la porte ». Revue d'anthropologie des connaissances, 16(1).
<https://journals.openedition.org/rac/26479>

Genette, C. (2022). EDU-CARE : Vers une approche globale de l'enfant qui (ré)concilie soin et apprentissage. Office de la naissance et de l'enfance.

Gentaz, E. (2023). Comment les émotions viennent aux enfants. Nathan.

Gentaz, E., Denervaud, S. & Vannetzel, L. (2016). La vie secrète des enfants. Odile Jacob.

Giampino, S. (2010). Confier ses enfants : qualité, liberté, priorité. In P. Ben Soussan (Dir.), Le livre noir de l'accueil de la petite enfance [pp. 45-68]. érès.

Girard, M. (2025). Pour un accueil parascolaire ambitieux en faveur de l'enfance. Pro Enfance.

Golay, D., Romano, L.M. & Spack, A. (2025). Donner la parole aux enfants sur les espace de l'APEMS : une démarche méthodologique et pédagogique. Revue [petite] enfance, 147, 18-33.

Golse, B. (2008). Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Masson.

Government of New Brunswick. (s.d.). Développement holistique. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/ELCC/ECHDPE/part10-f.pdf>

Guedeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23(2), 129-144.

Gueguen, C. (2018). Compétences sociales et émotionnelles du jeune enfant. Les pros de la petite enfance. <https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psy-cho-pedagogie/competences-sociales-et-emotionnelles-du-jeune-enfant-le-point-de-vue-de-catherine-gueguen>

Gutknecht, D. & Kramer, M. (2021). Microtransitions à la crèche. Comment aménager les moments intermédiaires dans le quotidien. Éditions Loisirs et Pédagogie.

Jans, M. (2004). Children as Citizens. Towards a Contemporary Notion of Child Participation. *Childhood*, 11(1), 27-44.

Mead, G.H. (2006). L'esprit, le soi et la société. Presses Universitaires de France.

Martini-Willemin, B.-M. (2016). Enfants à besoins éducatifs particuliers en structures de la petite enfance: un terrain accueillant mais préoccupé. *Spirale*, 57, 27-41.

Miljkovitch, R. (2024). Evolution du concept d'attachement: du trait au réseau d'attachements multiples. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 72(5), 237-245.

Moisset, P. (2013). Coéduquer avec, sur et sans les parents. In *L'éducation, l'affaire de tous* [pp. 23-32]. Ville de Genève.

Moisset, P. (2009). Du travail avec les parents à la coconstruction de l'espace de délégation. In C. Bouve, P. Moisset & S. Rayna (Dir.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* érès.

Musatti, T. Giovannini, D. Picchio, M., Mayer, S. & Di Giandomenico, I. (2023). *Vivre ensemble, découvrir ensemble*. Peter Lang.

Nadel, J. (2019). Le développement émotionnel. *L'Information Psychiatrique*, 95(5), 351-354.

Pain, A. (1990). *Education informelle*. L'Harmattan.

Parascolaire: un tiers-lieu à inventer. (2025). *Revue [petite] enfance*, 147.

Partenaire Enfance & Pédagogie. (2022). Plus vite, plus tôt, plus fort. L'égalité des chances passe-t-elle par un encouragement précoce ? Partenaire Enfance & Pédagogique ; *Revue [petite] enfance*.

Participation de l'enfant : à quoi ? au nom de quoi ? (2022). *Revue [petite] enfance*, 139.

Paul, O. (2020). Les relations aux pairs dans le développement de l'enfant. *Contraste*, 52, 61-76.

Pikler, E. & Tardos, A. (2017). *Grandir autonome*. érès.

Poretti, M. & Durler, H. (2020). Apprendre à manger sain à la cantine scolaire. REISO.org : revue d'informations sociales, <https://www.reiso.org/articles/themes/enfance-et-jeunesse/6341-apprendre-a-manger-sain-a-la-cantine-scolaire>

Pirard, F., Zogmal, M. & Garnier, P. (Dir.). (2024). *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales*. Peter Lang.

Rasse, M. (Dir.). 2020. *La socialisation dans la petite enfance*. érès.

Rayna, S. (2024). Avec toutes les familles dans leurs diversités ! *Revue [petite] enfance*, 143, 27-38.

Sotirov, A. (2021). Les parents dans les réseaux, ce que « participer » veut dire. *Revue [petite] enfance*, 135, 17-27.

Spack, A. & Meyer, G. (Eds). (2017). *Éloge de la diversité*. Pro enfance.

Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfant. Le développement typique et atypique*. Paris : Belin.

Thommen, E. (2007). Le développement des théories de l'esprit. In A. Blaye & P. Lemaire (Eds.), *Psychologie du développement cognitif de l'enfant* [pp. 65-94]. Bruxelles: De Boeck.

Thommen, E., & Rimbert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris : Belin.

Tourrette, M. & Guidetti, M. (2018). *Introduction à la psychologie du développement*. Dunod.

Sirota, R. (Dir.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes.

Vaghri, Z., Ruggiero, R. & Lansdown, G. (2025). *Children's Rights-Based Indicators : Strengthening States' Accountability to Children*. Springer.

Vandenbroeck, M., Boudry, C., De Brabandere, K. & Vens, N. (2010). *L'inclusion. L'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques*. VBJK.

Vigotskij, L.S. (2018). *La science du développement de l'enfant*. Peter Lang.

Ville de Lausanne (2025). *Concept d'accueil parascolaire*. Direction de l'Enfance, de la Jeunesse et des Quartiers, Service des écoles et du parascolaire.

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (Dir.), *Les transitions à l'école* [pp. 261-279]. Presses de l'Université du Québec.

Zaouche-Gaudron, C., Dupuy, A., Menesson, C. & Kelly-Irving, M. (Dir.). (2021). *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance*. érès.

Zaouche-Gaudron, C. (2005). Développement du jeune enfant. Approche multifactorielle. In C. Zaouche-Gaudron (Dir.), *Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement des jeunes enfants ?* [pp. 73-103]. érès.

Direction éditoriale

Alliance Enfance
Glockengasse 7
4051 Bâle

Groupe de pilotage Cadre d'orientation

Membres du comité :
Thomas Jaun (présidence)
Claudia Mühlebach
Barbara Omoruyi
Eva Roth (jusqu'en mai 2025)
Dieter Schürch
Maximiliano Wepfer
Amanda Wildi (jusqu'en mai 2024)
Marianne Zogmal (jusqu'en mai 2024)

Secrétariat général :
Eliane Fischer
Eliane Gonzalez-Starobinski
Stefanie Knocks (jusqu'en mai 2025)

Autrices

[Annika Butters](#)
Marie Meierhofer Institut für das Kind MMI
Zurich
www.mmi.ch

[Elena Ganzit](#)
Laboratorio di Ingegneria dello Sviluppo Schürch LISS
Ponte Capriasca
www.myliss.ch

[Dominique Golay](#)
Haute école de travail social et de la santé Lausanne HETSL
Lausanne
www.hetsl.ch

Groupe de résonance

Alessia Baldon
Emanuela Chiapparini
Xavier Conus
Thomas Jaun
Britt-Marie Martini-Willemin
Sonja Perren
Alexandre Sotirov
Regula Windlinger
Ombretta Zanon

Relecture

Thomas Jaun, comité d'Alliance Enfance
Claudia Mühlebach, comité d'Alliance Enfance
Agnès Rákóczy, comité d'Alliance Enfance
Dieter Schürch, comité d'Alliance Enfance

Conception graphique

Weissgrund AG, Zurich, www.weissgrund.ch

Prix

15.–

Date de parution

1^{re} édition, novembre 2025

Impression

Engelberger Druck

Papier

Couverture : Keaycolour FSC, Navy blue
Pages intérieures : Eminent + Offset-Preprint

Informations complémentaires et commande

www.alliance-enfance.ch

Pour citer cet ouvrage

Alliance Enfance (éd.) (2025). Cadre d'orientation pour l'éducation de l'enfance. Référentiel national pour la qualité du travail pédagogique avec les enfants de zéro à douze ans. Bâle : Alliance Enfance.

Le Cadre d'orientation enrichi pour l'éducation des enfants de zéro à douze ans est conçu comme un document de référence pédagogique global commun à l'ensemble de la Suisse. Il vise à soutenir et renforcer l'engagement des acteurs de terrain en faveur d'un travail pédagogique de qualité. Il est constitué de trois parties étroitement articulées : des connaissances actualisées sur les enfants, des principes directeurs et des champs d'action et de réflexion pédagogique. Il s'adresse aux professionnels de l'enfance engagés dans l'accueil et l'éducation de l'enfance.

Alliance Enfance défend le droit des enfants de bénéficier de conditions d'éducation qui favorisent le développement de leurs potentialités et leur parcours éducatif. À ce titre, l'égalité des chances est au cœur de ses préoccupations et de son champ d'action. Fondée en 2020, l'Association œuvre au niveau politique pour une amélioration constante des conditions légales et structurelles encadrant l'accueil et l'éducation des enfants. Elle fédère les acteurs de la société civile dans les domaines de l'accueil, de l'éducation, de la santé et de la protection des enfants, et veille à la circulation des savoirs entre la pratique, la recherche et la sphère politique.