

Guide méthodologique

ERATO

**Accueillir la diversité dans les milieux
d'accueil de l'enfance (0-6 ans)**

Analyser, évaluer, innover

Coordonné par l'EADAP 
(Société pour l'Epanouissement et les Activités Créatives des Enfants)

Avec le soutien de la **Bernard van Leer**  **Foundation**

Les institutions participant au projet ERATO

Belgique

L'Office de la Naissance et de l'Enfance est l'organisme public qui est chargé notamment d'autoriser, d'évaluer et d'accompagner les milieux d'accueil de l'enfance (0-12 ans) en Communauté française de Belgique, d'agrèer et de subventionner l'offre de formation continue pour les professionnel(le)s du secteur et de soutenir le développement de la recherche. Depuis le début des années 2000, l'Office développe des outils et des démarches en réponse aux enjeux de qualité d'accueil définis par les textes de loi.

Croatie

La faculté de philosophie, créée en 2005, est une importante institution de l'Université de Split en plein développement. La faculté de philosophie est composée de 11 départements de sciences humaines et sociales, où enseignent environ 120 professeurs-scientifiques et s'inscrivent environ 440 étudiants par an. Au-delà des cours et des recherches, la faculté de philosophie organise aussi différentes manifestations scientifiques, des séminaires et des journées ouvertes à l'intention des professionnelles de l'enseignement préscolaire et primaire.

France

L'IEDPE (Institut Européen pour le Développement des Potentialités de tous les Enfants), créé en 1989 est une association à but non lucratif, qui rassemble des professionnelles de l'éducation provenant de différents pays européens. Groupés en réseaux, les membres de l'IEDPE collaborent pour mettre en place des recherches-actions et des formations-actions qui ont pour objectif de lutter contre l'échec scolaire, l'illettrisme et l'exclusion.

Grèce

EADAP (Société pour le Développement et les Activités Créatives des Enfants) est un organisme non gouvernemental, regroupant des spécialistes de la petite enfance. Depuis sa création en 1992, son but est d'explorer, de promouvoir et de diffuser des innovations pédagogiques favorisant le développement des potentialités de tous les enfants âgés de 0 à 8 ans. Pour ce faire, ses membres mènent des recherches-actions et des formations dans des structures éducatives en milieu ordinaire et multiculturel.

Italie

L'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione di Consiglio Nazionale delle Ricerche est une importante institution italienne de recherche sur les sciences cognitives et a été depuis toujours impliquée dans la recherche sociale. Dans l'ISTC le Groupe de recherche "Développement humain et société" conduit depuis plusieurs années des recherches-actions sur les processus de connaissances et de socialisation de la petite enfance et sur l'évaluation de la qualité des institutions éducatives pour les jeunes enfants.

Guide méthodologique **ERATO**

**Accueillir la diversité dans les milieux
d'accueil de l'enfance (0-6 ans)**

Analyser, évaluer, innover

Coordonné par l'EADAP
(Société pour l'Epanouissement et les Activités Créatives des Enfants)

Avec le soutien de la fondation Bernard Van Leer

Sommaire

Avant-propos	3
Introduction <i>Florence Pirard</i>	
Pourquoi ce guide ?	4
Evaluer : des démarches fondées sur la documentation et l'analyse	5
Des conditions à mettre en œuvre	6
Quelques clés de lecture pour utiliser le guide	7
Les relations entre les professionnelles, les familles et les enfants <i>Athina Kammenou et Léna Anagnostopoulos</i>	
De la recherche-action au guide	9
De l'accueil quotidien à la collaboration	14
Les réunions de parents : un moment clé de la démarche	23
Conclusion	23
Comment évaluer la qualité d'accueil dans les établissements de la petite enfance (enfants de trois mois à trois ans) <i>Marianne Hardy et Mira Stambak</i>	
Introduction	24
Une approche interactive en pédagogie et en formation	25
Pour une évaluation rigoureuse de la qualité de l'accueil : la méthode d'auto-évaluation régulatrice	25
La co-construction de critères pour évaluer la qualité de l'accueil	29
Comment organiser le contexte éducatif pour que tous les enfants construisent des savoirs solides au jardin d'enfants ? <i>Hicela Ivon</i>	
Introduction	31
Formulation d'hypothèses de départ et définition des conditions pédagogiques et méthodologiques	31
Le déroulement de la recherche-action	32
Des compétences insoupçonnées chez les enfants de trois ans à sept ans	34
Des éléments d'évaluation : le point de vue des enseignants des écoles primaires	36
Elaborer un projet d'action éducatif et analyser les pratiques avec un support vidéo : repères méthodologiques <i>Florence Pirard, Monique Bréauté, Marie-Hélène Chandon-Coq, Danièle Chauveau et Cécile Gueguen</i>	
Introduction	37
Elaborer un projet d'action éducatif	38
Analyser et évaluer des pratiques éducatives avec un support vidéo	43
En conclusion : un développement des compétences professionnelles au bénéfice de tous	48
Analyser la qualité de l'expérience quotidienne des enfants en milieu d'accueil : la documentation écrite <i>Isabella Di Giandomenico, Tullia Musatti et Mariacristina Picchio</i>	
Introduction	49
Comment documenter et analyser à plusieurs l'expérience des enfants ?	50
Mettre en œuvre des démarches de documentation pour analyser l'expérience des enfants	61
Bibliographie	62

Avant-propos

Le projet ERATO s'inscrit dans le cadre des interventions de la Fondation Bernard van Leer (BVL) qui visent à développer et à soutenir des initiatives, garantissant à tous les jeunes enfants de 0 à 8 ans un milieu de vie favorisant leur développement et leur bien être.

Le projet ERATO a reposé sur le postulat que le respect de la diversité et l'inclusion sociale constituent des points essentiels pour un accueil de qualité qui favorise le développement des potentialités de tous les jeunes enfants et par là même agit contre la marginalisation précoce et/ou les échecs futurs.

Grace au soutien de la Fondation Bernard van Leer, le projet a pu se dérouler pendant trois ans (2007-2009) et a été coordonné par l'EADAP (Grèce). Cinq équipes de formateurs-chercheurs provenant de la Belgique, de la Croatie, de la France, de la Grèce et de l'Italie, engagées dans des démarches de recherches-actions et d'accompagnement des pratiques éducatives ont procédé à l'analyse de matériaux recueillis au cours de recherches actions menées dans des contextes éducatifs et socioculturels diversifiés.

Ce travail a abouti à l'élaboration du présent guide, conçu comme un outil d'analyse multidimensionnelle des pratiques dans la diversité des situations éducatives. Ce guide propose des démarches outillées d'analyse et d'évaluation de l'expérience de vie des enfants et des familles, ainsi que des conditions à mettre en œuvre dans les structures éducatives soucieuses de la qualité de leur accueil.

Le guide qui vise à promouvoir la réflexion et la réflexivité des personnels des services éducatifs, se veut souple et adaptable à des contextes et des équipes éducatives diversifiées. Il est traduit en cinq langues (anglais, croate, français, grec et italien).

Les participants au projet ERATO expriment leurs remerciements à la Fondation Van Leer pour son soutien sans lequel ce travail ne serait pas réalisé.

Ils dédient ce guide à la mémoire de Anne-Marie Thirion, professeure honoraire de l'Université de Liège, qui a tout au long de sa carrière valorisé les démarches de recherche-action dans le domaine de l'enfance. Elle a accompagné l'équipe ERATO dans l'élaboration de ce travail en l'éclairant et en l'enrichissant avec ses remarques et ses commentaires avisés et toujours constructifs. Que l'utilisation de ce guide à travers le monde soit l'image de sa dynamique de construction : non pas l'application d'une théorie ou de méthodes, mais la co-construction de démarches contextualisées au profit d'un développement de "réseaux d'actions locales intégrées pour l'enfance".

Ils remercient Michel Vandebroek, Professeur à l'Université de Gand, pour ses réflexions et ses commentaires constructifs au démarrage du projet qui ont suscité le débat entre partenaires et incité chacun à réfléchir aux enjeux éthiques et politiques dans lesquels toute démarche pour l'inclusion sociale s'inscrit.

Ils remercient tout particulièrement les participants aux comités de lecture organisés par l'ONE, ainsi que les éducatrices de l'EADAP dont les observations et avis très pertinents ont contribué à la finalisation du présent guide.

Enfin, ils expriment leurs vifs remerciements à toutes les professionnelles éducatrices, auxiliaires, enseignantes de maternelle qui dans leurs pays respectifs ont été impliquées dans les recherches-actions-formations et ont contribué à la réalisation de ce guide.

Introduction

Florence Pirard (ONE, Belgique)

Pourquoi ce guide ?

Nous adressons ce guide aux professionnelles¹ de l'enfance – éducatrices, encadrantes, coordinatrices, formatrices, responsables d'établissements, etc. – pour les soutenir dans leurs démarches d'évaluation de la qualité d'accueil et les aider à rechercher ensemble une amélioration des conditions éducatives qui prend en compte la diversité.

Ce guide propose des balises fondées sur différentes expériences européennes pour que chaque professionnelle, chaque équipe élabore une démarche ajustée à son contexte. Selon nous, il n'y a pas un seul chemin à emprunter pour atteindre ce qui serait considéré comme la bonne pratique en tout temps et en tout lieu, ni de méthodes standards à appliquer, ni d'universel. Les démarches qualité sont à co-construire.

Evaluer pour innover

Dans leur pratique quotidienne, les professionnelles sont amenées à se poser des questions, spécialement à certaines occasions, comme par exemple :

- lors d'un moment de bilan, en équipe, du travail réalisé,
- à l'occasion d'un projet, d'une formation, d'un changement de pratiques (ex. réaménagement d'un espace, changement dans l'organisation d'un moment de jeu ou de repas),
- suite au vécu d'une situation rencontrée avec un enfant, un groupe d'enfants, une ou plusieurs familles, des professionnelles,
- à l'occasion d'un événement particulier ou d'un problème à résoudre (ex. interpellation d'une famille en désaccord avec certaines pratiques mises en œuvre avec leur enfant, accueil d'un enfant en situation de handicap).

Il s'agit alors de se poser la question du bien-fondé des pratiques éducatives : sont-elles justes, souhaitables, valides ? En bref : « sommes-nous dans le bon ? »

Ce questionnement prend tout son sens et son utilité à partir du moment où il devient l'occasion d'innover, de transformer, en l'améliorant, la vie de tous au quotidien. Pour ce faire, les auteures du guide ont conçu des outils et mis au point des démarches qui ouvrent des pistes pour :

- observer et comprendre ce qui se passe quotidiennement dans l'institution en considérant le point de vue de tous et de chacun,
- analyser ensemble les effets de ce qui est mis en place pour les enfants, les familles et les professionnelles,
- évaluer, ajuster, améliorer la qualité d'accueil en fonction de critères explicites et partagés,
- assurer un débat contradictoire entre toutes les parties concernées : les professionnelles de terrain, les collaborateurs, les fa-

milles, les responsables, et surtout les enfants (démarche participative et inclusive),

- élaborer avec la participation de tous (co-construire) de nouveaux savoirs pour l'action.

Ces démarches invitent chacun à réinterroger, à partir de sa pratique quotidienne, ses modèles d'action que ceux-ci soient implicites ou plus formalisés notamment dans le cadre d'une pédagogie de référence.

Evaluer pour une qualité effective

L'évaluation de la qualité d'accueil qui fait aujourd'hui partie des politiques de l'enfance s'est traduite par des exigences de qualité de plus en plus explicites. Il importe ici de noter que la qualité peut être considérée de deux manières très différentes : soit elle est pensée en référence à des normes préétablies et fait l'objet d'une évaluation standardisée, le plus souvent externe. Elle débouche sur des mesures de régularisation en fonction de critères prédéfinis (qualité normative). Soit elle est pensée en fonction de la pluralité et de l'instabilité des normes, dont les sens et significations sont à reconstruire et co-construire en contexte. Elle s'inscrit alors dans une régulation des pratiques en fonction de critères redéfinis en situation (qualité effective).

Le guide repose sur une recherche de la qualité effective. Il préconise la mise en œuvre de démarches inscrites dans la durée et ajustées au contexte dans lequel elles s'inscrivent. Il propose des outils (carnet de bord et d'observation, vidéo) et des démarches (avec support écrit et vidéo) éprouvés dans différents contextes européens (Grèce, France, Italie, Belgique, Croatie). Ces outils et démarches sont suffisamment diversifiés, ouverts et ajustables pour rencontrer différents objectifs et ainsi contribuer à améliorer la qualité effective d'accueil.

Des options qui nous guident

Les auteurs de ce guide partagent une série d'options éducatives qui fondent les démarches et les outils proposés dans chaque partie.

Pour une approche interactive de l'éducation

En référence aux travaux de l'IEDPE et du CRESAS, les auteurs privilégient une approche éducative qui favorise à la fois le bien-

¹ Dans l'ensemble du guide, le féminin sera utilisé pour désigner les professionnels de l'enfance qu'ils soient de sexe masculin ou féminin.

être des enfants, leur réussite scolaire et leur inclusion sociale. Pour eux, l'objectif principal des professionnelles est de développer les potentialités de tous et chacun des enfants – quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou socioculturelles – en les impliquant dans des situations éducatives conçues, analysées et ajustées collectivement. Les difficultés des enfants ne sont pas attribuées à leurs seules caractéristiques individuelles au risque de les stigmatiser ; elles suscitent plutôt une démarche d'analyse où les professionnelles essayent de mettre en lien les conduites observées des enfants et les conditions d'accueil et d'apprentissage ainsi que l'approche éducative mise en œuvre dans l'établissement. De telles analyses permettent de procéder à des ajustements au bénéfice de tous et de chacun. Au travers de cette approche, il est possible de dépasser les idées reçues quand par exemple tel enfant est considéré comme agressif ou quand telle famille se déresponsabiliserait. Elle permet aussi d'acquérir de nouveaux savoirs pour l'action, de développer un autre regard sur soi et sur autrui. Et en transformant les conditions éducatives, les professionnelles peuvent découvrir des compétences insoupçonnées chez les enfants, chez les familles et chez elles-mêmes.

Pour une implication des familles dans le travail éducatif

Les auteurs du guide estiment que les familles sont actuellement encore trop peu impliquées dans le travail éducatif quotidien. Ceci est d'autant plus vrai pour les familles connaissant des conditions sociales et économiques difficiles, pour les familles porteuses d'autres cultures ou dont un enfant présente des besoins spécifiques. Pourtant, les parents sont de plus en plus nombreux à revendiquer une meilleure qualité d'accueil pour leur enfant. Certains demandent une participation à la vie de l'institution. Dans certains pays, ils participent activement à sa gestion. D'où l'importance, pour les professionnelles de questionner cette évolution : quels sont les besoins des familles qu'elles accueillent ? Comment créer et développer une relation de confiance avec elles ? Comment accueillir, écouter, comprendre et accepter les parents dans leur singularité ? Comment communiquer avec eux sur une base d'égalité ? Comment les intégrer dans la vie quotidienne du milieu d'accueil ? L'accueil de l'enfant et de sa famille dans l'institution est un processus long qui s'élabore peu à peu et dans lequel chacune des parties impliquées se confronte à des situations nouvelles, particulières, parfois difficiles, qui méritent attention et réflexion.

Pour une valorisation de la diversité

La diversité est présente dans tous les contextes éducatifs, même si elle peut sembler plus manifeste dans certains lieux. Elle touche de multiples questions (âges, genre, cultures, religions, races, langues, etc.) à débattre et traiter sans préjugés. Les milieux d'accueil de l'enfance peuvent être des lieux, par les activités qu'ils proposent, où les personnes apprennent à mieux se connaître, à se découvrir autrement, sortant des catégories préconçues. A l'occasion de réunions, d'ateliers, de rencontres informelles, les familles peuvent se mobiliser autour de sujets communs qui permettent à chacun de prendre ses distances par rapport à un répertoire de pratiques issu de son expérience personnelle et de sa formation, de s'ouvrir à d'autres pratiques, voire de développer « un répertoire de pratiques partagées ».

Pour la mise en place de contextes de discussion démocratiques avec des échanges équilibrés entre partenaires

Nous pensons qu'une dynamique sociale fondée sur le partage et la recherche d'équité et d'efficacité ne peut être rencontrée par des techniques. Elle inscrit l'inclusion et la diversité dans l'option éthique et politique qui envisage les structures d'accueil pour jeunes enfants comme des forums démocratiques. Elle suppose des démarches démocratiques qui favorisent la rencontre et la discussion entre une pluralité d'acteurs : les diverses professionnelles,

les familles, les enfants, les autorités institutionnelles. Sur cette base, de nouveaux savoirs autour des enfants et de leur éducation pourront être co-construits.

Evaluer : des démarches fondées sur la documentation et l'analyse

Ce guide propose, dans chaque chapitre, une série de démarches outillées qui s'appuient, toutes, sur la documentation² et l'analyse des expériences de vie des enfants, des familles ou plus largement des conditions éducatives.

Se questionner

Si, comme on l'a déjà noté plus haut, la pratique professionnelle est source permanente de questions, cela ne signifie pas automatiquement que ces questions soient pertinentes : très souvent, les professionnelles sont prises dans le feu de l'action. Elles font parfois des choses extraordinaires sans pour autant les considérer comme telles. Mobilisées aujourd'hui par une question qui les passionne, elles peuvent être très vite détournées par les multiples facteurs perturbateurs. Souvent aussi, les pratiques éducatives avec de jeunes enfants peuvent être considérées comme une évidence, une question de bon sens (« *on fait comme cela depuis toujours...* »). Cette façon de voir n'est évidemment pas propice à un questionnement. Ce dernier ne sera efficace que dans la mesure où on aura répondu à une série de questions :

- Comment sortir du feu de l'action ?
- Comment donner de l'importance aux faits et événements qui rythment l'activité quotidienne et lui donner sens ?
- Comment reconnaître l'expérience de vie des enfants dans le processus éducatif ?
- Comment reconnaître et faire reconnaître les savoirs impliqués dans les pratiques professionnelles ?
- Comment reconnaître et faire reconnaître les choix que les professionnelles doivent poser à chaque instant ?
- Comment donner l'envie et le goût d'interroger les routines et faire de ces interrogations des sources potentielles de co-construction de nouveaux savoirs ?
- Comment garder le fil de la réflexion engagée malgré les multiples sources d'interférence ?

La réponse à ces questions exige l'engagement d'un travail dans la durée. Du temps est nécessaire pour plusieurs raisons. Les professionnelles ont besoin de temps pour documenter et analyser les effets des pratiques éducatives mises en place, les ajuster et ce, dans différentes situations éducatives (repas, soins, jeux, accueil, etc.). Du temps est encore nécessaire pour reconstruire le processus de l'expérience des enfants et/ou des familles. Enfin, un changement dans une dynamique éducative ne peut être observé avec les enfants, les familles et les professionnelles que dans la durée.

Documenter les pratiques professionnelles

Le guide propose une démarche de documentation *intentionnelle, rigoureuse, finalisée* et qui développe une réflexion professionnelle. Il s'agit dès lors pour les professionnelles :

- de prendre distance par rapport à l'action,
- d'exprimer ce qui les a marquées dans une situation vécue,
- de prendre le temps de la reconstruire après coup à partir d'observations,
- de garder trace de ce qui se déroule avec les enfants, avec

² Ce terme est repris de la littérature pédagogique italienne. Il désigne cette pratique professionnelle, réflexive décrite plus loin.

les familles et entre elles au plus proche des réalités de tous les jours,

- de donner, le cas échéant, un sens nouveau à leur action éducative.

Par contre, il ne s'agit pas :

- de garder la mémoire d'événements plus ou moins exceptionnels (fêtes, venue d'une personnalité, etc.),
- d'accumuler et capitaliser un maximum de productions écrites et/ou vidéo qui risquent fort de rester inexploitées, davantage sources d'encombrement que facteurs de développement professionnel durable,
- de viser la production donnant à voir à autrui l'image idéale à laquelle on souhaiterait correspondre (notamment par des films et photos reportages, des mises en scène de l'activité).

Il faut se donner un projet d'observation et d'analyse par rapport au déroulement de la vie de tous les jours :

- choisir une situation (une activité, une pratique ou la globalité d'une situation éducative dans une certaine période),
- enregistrer son déroulement (papier-crayon, photos ou vidéos),
- produire un document qui permet de revenir sur les événements vécus pour les analyser dans les détails et les discuter, selon des modalités de documentation qui peuvent être multiples (vidéo, écrit, etc.) et parfois très simples.

Cette documentation fait partie intégrante de l'activité professionnelle quotidienne. Elle contribue directement au développement professionnel par :

- une meilleure prise de conscience de son agir et de ses effets,
- une meilleure capacité d'agir,
- une meilleure capacité d'en rendre compte et de le partager avec d'autres.

Selon les milieux d'accueil, ces démarches peuvent être plus ou moins familières, plus ou moins pratiquées. Elles peuvent rencontrer différents obstacles d'ordre individuel, organisationnel, voire institutionnel à prendre en compte dans l'organisation des conditions de travail :

- des professionnelles pourraient ne pas voir directement l'intérêt de ces démarches, considérant leur activité professionnelle comme exclusivement fondée sur les échanges directs et verbaux,
- elles peuvent appréhender l'écriture ou le filmage,
- un temps de réflexion sur les pratiques éducatives n'est pas toujours prévu dans l'organisation du travail avec le risque que la documentation soit considérée comme une activité supplémentaire et conditionnée au bon vouloir de chacun.

Le guide dégage des pistes pour dépasser ces obstacles.

Analyser les faits et événements quotidiens dans la durée

La documentation permet de partager les analyses de l'expérience vécue au quotidien. Les démarches d'observation, d'analyse et d'interprétation vont évidemment varier en fonction du support, vidéo ou écrit, choisi.

La documentation vidéo

Filmer une situation de vie, une activité de jeu ou de soin nécessite au préalable un choix attentif de la situation à filmer, de sa durée et de la finalité de la documentation. Le regard de celui qui filme intervient certainement en modelant d'une certaine façon le produit final par le choix des images et de l'angle d'observation. Mais le film produit constitue un document assez proche des événements observés et est susceptible de multiples interprétations par celles qui vont l'analyser.

La documentation par écrit

Elle suppose un travail d'élaboration (re-construction) au départ de faits et d'événements rencontrés. Lors de la reconstruction écrite, les professionnelles peuvent réorganiser leurs observations et leur vécu, retrouvant ainsi leur signification et les représentant synthétiquement. L'écriture permet une documentation du déroulement de la vie quotidienne et de son changement.

Evaluer les effets des conditions éducatives sur les enfants, les familles, les professionnelles

Le passage de la documentation à l'analyse et à l'évaluation pose la question des critères de référence.

Des critères pré-établis

Selon les contextes, des critères généraux sont plus ou moins formalisés. Relevons, par exemple, les chartes, référentiels et autres outils de référence officiels élaborés sur base de valeurs et de connaissances partagées selon un processus démocratique et participatif. Ces critères généraux peuvent souvent faire l'objet d'interprétations multiples et incitent les professionnelles à questionner les significations qu'elles leur accordent dans leurs contextes spécifiques.

Des critères co-construits

Les démarches proposées dans ce guide donnent des pistes pour co-construire des critères d'évaluation des pratiques éducatives quotidiennement mises en œuvre dans les établissements. Elles supposent que les activités de documentation, d'analyse et d'évaluation régulatrice réalisées par les professionnelles de terrain leur permettent de construire, ensemble et au fur et à mesure, des critères plus explicites et davantage partagés, ajustés à leurs contextes et leurs cultures locales.

Les démarches et les outils incitent à :

- expliciter les critères de chacun,
- enrichir ces critères par la confrontation des différents points de vue à propos des pratiques éducatives observées :
 - soit par l'acquisition de nouveaux critères pour l'action,
 - soit par leur transformation, voire leur mise en relation.

Des critères prédéfinis peuvent donc être proposés de façon à orienter le regard et l'analyse, à donner des balises et un cadre global de travail. Cependant, ils sont toujours à réinterroger à la lumière de situations concrètes, rencontrées sur le terrain et choisies comme objet d'observation, de narration, d'analyse, puis d'évaluation.

Des critères interdépendants

Les critères prennent en compte différents axes considérés comme étroitement liés entre eux : enfants, enfants/professionnelles, familles, professionnelles entre elles. Par exemple, une démarche peut être centrée d'abord sur l'analyse, puis l'évaluation des effets des pratiques éducatives sur les conduites des enfants. Elle amène les professionnelles à exprimer avec précision ce qu'elles observent au niveau des enfants (yeux qui pétillent, concentration, échanges, communication, etc.) et à le mettre en relation avec leurs manières d'agir (leur pédagogie). Ceci les amène à évaluer leurs propres conduites et les conditions d'accueil mises en œuvre. Autrement dit, impliquer les professionnelles dans l'évaluation de ce que font les enfants conduit celles-ci à s'auto-évaluer et à évaluer le système dans lequel elles travaillent.

Des conditions à mettre en œuvre

Les démarches proposées dans les différentes parties de ce guide supposent la mise en place d'une série de conditions (travail en équipe, accompagnement, etc.) qu'elles vont contribuer à faire évoluer. Inscrites dans la durée, elles supposent des temps réguliers de réflexion sur les pratiques à la fois individuels et collectifs au-delà du temps de réflexion dans l'action. Elles engagent les professionnelles à se mettre en projet (pas seulement à faire des projets), mieux à se mettre en recherche (sans devenir des chercheurs au sens strict du terme), à impliquer d'autres partenaires concernés pour ajuster au mieux ce qui est proposé au quotidien aux enfants et aux familles.

L'implication des familles dans cette dynamique participative est

évidemment cruciale. Les familles sont concernées à plusieurs titres. Chaque famille a une connaissance de son enfant et des attentes potentielles qui l'amènent à porter un certain regard sur ce qui se passe dans la structure d'accueil. Il s'agit de les prendre en compte en offrant un cadre où les familles ont la possibilité de s'exprimer, d'être écoutées et d'échanger à propos de leur enfant et des conditions d'accueil qui lui sont offertes. Des modalités variées comme des rencontres individuelles quotidiennes, une implication plus directe dans le travail avec les enfants, des rencontres en petit(s) groupe(s) ou collectives qui transforment l'image de la structure d'accueil en forum démocratique vont dans ce sens.

Susciter un travail en équipe

Le travail en équipe prend une signification différente selon les contextes :

- certaines professionnelles travaillent seules, isolées, dans un lieu donné,
- d'autres travaillent à plusieurs, mais sans nécessairement collaborer,
- d'autres encore privilégient le travail concerté en équipe et ont le sentiment d'être parvenues à assurer les conditions nécessaires à ce fonctionnement,
- en certains cas, des réseaux locaux entre professionnelles se constituent et offrent un cadre à une réflexion partagée et au développement professionnel « durable ».

Toutes les démarches proposées dans le guide invitent les professionnelles à trouver d'autres partenaires dans l'établissement et/ou ailleurs avec lesquels il est possible d'échanger de manière suffisamment régulière à propos des pratiques éducatives quotidiennes et de leurs effets.

Pourquoi échanger avec d'autres professionnelles ?

- Ces échanges donnent de l'importance à des détails du quotidien trop souvent passés inaperçus.
- Ils permettent de construire un sens nouveau et davantage partagé aux pratiques mises en œuvre.
- Ils donnent l'envie d'oser agir autrement en fonction d'orientations décidées ensemble.
- Chaque moment de rencontre avec d'autres pour faire le point et envisager des réajustements met en place des balises qui aident à garder le fil conducteur des projets, à affiner et enrichir le regard de tous et de chacun.
- Au-delà d'une meilleure cohérence dans les pratiques, d'un renforcement de la cohésion entre les partenaires, nul doute que ce type de démarche favorise l'engagement de professionnelles réticentes au départ et contribue à développer la motivation de toutes dans la durée.

Construire un dispositif pour permettre l'analyse

Fondées sur un travail en équipe engagée dans des projets d'action inscrits dans la durée, les démarches de ce guide supposent

la mise en place d'une organisation du travail qui articule des moments d'action, voire d'expérimentation de nouvelles pratiques à des moments de réflexion collective sur l'action. Ceci signifie qu'au-delà des temps de travail avec les enfants, l'organisation du travail doit prévoir des temps réguliers de réunion entre les partenaires concernés.

L'organisation planifiée de ces différents temps articulés entre eux constitue le dispositif, le cadre structurant (et structuré) nécessaire :

- au maintien de l'implication de tous,
- à l'obtention d'une transformation des pratiques éducatives et des conditions éducatives,
- au développement des compétences à la fois individuelles et collectives.



S'approprier des outils ad hoc

Les démarches proposées dans ce guide sont toutes outillées : documentation papier-crayon, audio et vidéo comme support de l'analyse des pratiques éducatives et de leurs effets. Comme cela a été dit plus haut, ces outils sont différents et peuvent être complémentaires. Un choix est opéré en fonction du contexte et de l'objet de l'analyse.

Vidéo ou documentation écrite sont tous deux des moyens qui favorisent la prise de recul par rapport aux pratiques éducatives mises en œuvre quotidiennement dans la structure d'accueil. Ils permettent d'évoquer ces pratiques et constituent un support pour leur analyse et leur évaluation par les professionnelles et leurs partenaires.

Travailler avec des documents écrits et/ou des vidéos mobilise une grande part de subjectivité. Il s'agit de le reconnaître pour pouvoir en tirer parti. En effet, l'enjeu est sans doute moins de chercher à produire des pseudo-vérités universelles sur l'éducation que de confronter des manières de regarder les enfants, d'envisager les situations éducatives qui leur sont proposées pour les améliorer, de renforcer le travail avec les familles.

Cette confrontation de points de vue permet :

- de remettre en question certaines évidences et/ou idées reçues,

- d'expliciter les références implicites sur lesquels chacun se fonde pour affirmer un point de vue,
- de travailler les tensions et les contradictions entre les points de vue en les considérant a priori tous comme valables,
- de permettre un autre regard sur soi, sur l'autre (enfant, adulte), sur les relations et les conditions d'accueil qui les favorisent.

Prévoir un accompagnement qui rend possible la prise de recul

Les démarches proposées dans ce guide gagneront beaucoup à être soutenues par un accompagnement, qui peut être envisagé à deux niveaux différents et complémentaires.

A un premier niveau, l'accompagnement se traduit par la mise en place d'un dispositif qui assure le fonctionnement d'un travail en réseau permettant ainsi les conditions d'une confrontation de points de vue à propos des conditions éducatives.

A un autre niveau, l'accompagnement peut s'inscrire à l'intérieur de fonctions d'encadrement. En effet, regarder autrement tant les pratiques quotidiennes que l'autre ne va pas de soi. La confrontation de points de vue entre des professionnelles, avec des parents favorisent la décentration. L'accompagnement d'un encadrant, d'un formateur qui n'est pas directement impliqué dans les enjeux des situations analysées et qui bénéficie d'une compétence en matière d'éducation, constitue un apport indéniable dans la démarche.

Des rôles pour un encadrant :

- aider à garder le fil des projets et éviter une dispersion entre les multiples tâches et préoccupations rencontrées par les professionnelles,
- aider à construire un dispositif organisé avec un planning de différents types de réunions nécessaires à la réalisation des projets, en gardant impliqués de manière réaliste tous les partenaires,
- recentrer, dans chaque réunion, les débats sur le sujet traité dans les projets,
- inciter à approfondir l'analyse des pratiques sur des questions de plus en plus précises et veiller à une mise en rapport systématique avec les effets observés,
- favoriser ainsi la co-construction de critères partagés et de savoirs professionnels,
- aider à regarder les enfants, les familles et les professionnelles autrement, en incitant à analyser et évaluer des séquences, des situations, des observations qui n'auraient pas marqué au départ et pourtant, qui sont potentiellement riches d'enseignement,
- favoriser les relations entre les professionnelles de terrain et les décideurs pour trouver des solutions appropriées aux problèmes de gestion et d'organisation.

Quelques clés de lecture pour utiliser le guide

Le guide Erato propose au total cinq chapitres qui présentent des démarches et des outils pour évaluer et améliorer la qualité effective des milieux d'accueil. Chaque chapitre constitue une porte d'entrée possible en fonction des questions que les professionnelles se posent sur le terrain.

Le premier chapitre (EADAP, Athènes) étudie les possibles transformations dans le travail avec les familles des enfants accueillis dans des établissements où la diversité est manifeste. Il s'appuie, pour ce faire, sur des expériences et recherches-actions menées durant plusieurs années dans des contextes multiculturels. Il propose des outils qui incitent à analyser et évaluer le travail avec les familles suivant différents axes : l'accueil quotidien, la communication, l'implication, la collaboration individuelle et surtout collective. Pour chaque axe, le lecteur est invité à réfléchir, à partir de situations habituellement rencontrées et de témoignages qui peuvent faire écho à ses pratiques éducatives : « pourquoi » (les objectifs), « en fonction de quoi » (les critères), « comment » (démarches pro-

fessionnelles, attitudes et organisation à privilégier) ? Les outils et les supports préconisés sont multiples : écrit, audio et vidéo.

Le deuxième chapitre (IEDPE, Paris) propose une méthode qui permet d'évaluer les actions éducatives à partir de leurs effets sur les conduites et les réalisations des enfants. A partir de l'analyse de situations filmées, en référence aux travaux du CRESAS, les professionnelles procèdent à l'auto-évaluation-régulatrice de leur pratique : elles co-construisent des critères d'évaluation partagés qui leur permettent d'ajuster les pratiques en fonction des objectifs visés. Plusieurs exemples de démarches sont proposés. Ils montrent que la valorisation de la diversité implique une approche qui s'intéresse avant tout aux enfants et au développement de leurs compétences sociales, communicatives et intellectuelles dans des conditions éducatives qu'il est toujours possible de transformer et d'améliorer. Permettre aux enfants d'interagir, de confronter leurs points de vue dans des jeux et des expériences qui leur tiennent à cœur, dans le respect de soi, des autres et du matériel, constitue un véritable défi dans une éducation pour la diversité.

Le troisième chapitre (Université de Split), dans la continuité des travaux parisiens, expose la façon dont, dans un jardin d'enfants, des enfants entre trois et sept ans construisent des compétences logico-mathématiques dans une situation de jeu "de magasin" progressivement transformée et ajustée en fonction de l'apprentissage de tous. De nombreux exemples illustrent les démarches d'analyse effectuées à l'aide de micro-analyses de séquences vidéo. Ces analyses montrent qu'il est possible d'évaluer les progrès des enfants en fonction de l'approche éducative mise en œuvre. L'analyse des résultats met en évidence que les enfants, y compris ceux considérés au départ comme plus faibles, apprennent en développant des conduites solidaires ; elle met aussi en évidence la transformation du regard des adultes sur chacun et tous les enfants.

En complément des trois premiers chapitres, le quatrième (ONE, Bruxelles et IEDPE, Paris), présente des repères méthodologiques qui se traduisent par des principes d'action et des outils pour élaborer des projets d'action éducatifs en équipe, en associant les familles et pour en évaluer les effets avec un support vidéo. Dans une perspective d'inclusion, le lecteur est invité à interroger, tout au long, la portée sociale du travail éducatif, à questionner comment la diversité s'exprime dans son contexte, même si elle ne lui semble pas directement manifeste, même si elle ne transparait pas dans le contenu du projet d'action choisi au départ. Des repères sont proposés pour inclure tous les acteurs concernés, y compris les familles, dans une dynamique de réseau de plus en plus élargi.

Le dernier chapitre (ISTC-CNR, Italie) est centré sur l'analyse et l'évaluation de la qualité de l'expérience des enfants dans la vie quotidienne en milieu éducatif. Il illustre une démarche professionnelle qui vise à activer la réflexion des professionnelles sur leur pratique (réflexivité) et à créer en même temps un espace intersubjectif démocratique autour de l'éducation de la petite enfance. Un cadre organisé est proposé dans lequel les professionnelles portent régulièrement attention à l'expérience de vie quotidienne des enfants, échangent leurs points de vue autour de cette expérience à partir d'une documentation rigoureuse et dégagent ainsi des pistes d'actions pour l'améliorer. Le chapitre présente une série d'outils, avec support écrit (journal de bord hebdomadaire, rapport d'observation et rapport de synthèse du processus) et fondé sur des observations, pour orienter le regard sur différents paramètres essentiels, pour comprendre l'expérience des enfants et l'évaluer.

Ces différents chapitres proposent une approche de la qualité d'accueil fondée sur un postulat partagé : travailler une situation éducative ciblée transforme la qualité d'accueil dans son ensemble ; inversement, analyser et évaluer la globalité d'un fonctionnement à partir des expériences des enfants et de leurs familles permet d'identifier des situations éducatives à améliorer. La démarche est résolument itérative : le lecteur peut choisir d'entrer librement par n'importe quel chapitre en fonction de ce qu'il souhaite travailler.

Les relations entre les professionnelles, les familles et les enfants

Athina Kammenou et Léna Anagnostopoulos avec la collaboration de Daphné Baron (EADAP, Grèce)

De la recherche-action au guide

Les recherches-action menées par l'EADAP reposent sur le postulat que le respect de la diversité et l'inclusion sociale constituent des points essentiels pour un accueil de qualité de tous les enfants et de leurs familles dans les établissements préscolaires. Elles montrent qu'une relation étroite peut être établie entre l'implication des parents et la qualité d'accueil des jeunes enfants.

Ce chapitre du guide s'appuie sur les données d'une recherche-action dans laquelle a été mise au point une démarche permettant d'intégrer les familles dans les structures préscolaires et d'en évaluer l'impact sur la qualité d'accueil. Cette démarche visant à établir une relation triangulaire entre le personnel, les familles et les enfants a été expérimentée pendant plusieurs années dans différents établissements. Celle-ci a permis de tirer les éléments pouvant être utiles dans d'autres contextes éducatifs.

Les données de la recherche-action ont été réélaborées de façon à permettre une utilisation par des professionnelles travaillant dans les milieux d'accueil d'enfants âgés de 0 à 6 ans. En fonction des questions posées, les équipes éducatives et leurs encadrantes (formatrices, coordinatrices, responsables d'établissement, etc.) auront la possibilité d'explorer, en partie ou dans sa totalité, la démarche et les outils présentés, dans ce chapitre, tout en les ajustant à la spécificité de leur contexte.

Présentation de la recherche-action

Le contexte

Les données de ce chapitre proviennent de la recherche-action "Essopos" menée pendant sept années (1999-2005) par l'EADAP dans trois structures préscolaires d'Athènes. Il s'agissait du "Centre Africain d'Éducation Interculturelle", établissement privé de type crèche-jardin d'enfants, accueillant une cinquantaine d'enfants âgés de deux mois à six ans, répartis en sections et de deux jardins d'enfants de la municipalité d'Athènes, accueillant chacun une trentaine d'enfants âgés de trois à six ans.

Malgré les différences institutionnelles, organisationnelles et matérielles (nombre de personnes assurant l'accueil, équipements, matériel pédagogique), ces trois établissements avaient des points communs :

- ils se situaient dans des quartiers les plus défavorisés de la ville,
- ils accueillait des enfants d'une vingtaine de nationalités et de langues différentes, issus de milieux socioéconomiques diversifiés,
- ils employaient du personnel diversifié quant au niveau des études, des expériences et des statuts professionnels,
- ils n'avaient pas défini jusqu'au début du projet "Essopos", une stratégie d'accueil des parents, ceux-ci étant systématiquement tenus à l'écart.

Dans ces contextes, les différences socioéconomiques, culturel-

les, ethniques, individuelles, etc.¹ des acteurs (adultes et enfants) étaient trop marquées pour être ignorées ou évitées par les participants à la recherche. Il était impératif de ne pas minimiser les difficultés, les oppositions, les tensions générées par le mélange de populations, ni d'en exagérer l'importance. Il était par contre essentiel de considérer l'hétérogénéité des acteurs comme une occasion de multiples expériences réciproques et la diversité comme une source d'enrichissement mutuel contribuant à la rénovation des structures préscolaires.

Les buts

La recherche-action "Essopos" visait à explorer des démarches et des pratiques contribuant à créer un espace qui :

- respecte et reconnaît les multiples appartenances, identités et différences,
- crée des ponts, permettant à des acteurs d'origines sociales et culturelles diversifiées de se rencontrer, d'interagir et de tisser des rapports de partenariat,
- donne la possibilité aux enfants et aux adultes de s'impliquer pour construire ensemble leur milieu de vie.

Les actions

Pendant le déroulement du projet "Essopos", les actions ont été menées conjointement au niveau des enfants, des adultes et du quartier. Cependant, dans le présent guide, seule une partie des données est intégrée : celle qui concerne les relations entre les adultes et entre les adultes et les enfants.

L'objectif des actions au niveau adultes et adultes-enfants était d'établir un processus de partenariat entre les professionnelles et les familles d'une part et entre les familles d'autre part en incluant l'enfant dans ces relations.

Il faut insister sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'établir des rapports entre adultes, mais une relation triangulaire, dans laquelle l'enfant était, pour une grande part, présent en tant qu'interlocuteur, partenaire, collaborateur, médiateur. Dans la mesure de leurs possibilités, les enfants de 0 à 3 ans étaient également inclus dans cette relation. En effet, c'étaient eux qui avaient le plus besoin de vivre au quotidien dans un climat d'entente et de rapports chaleureux entre les membres de leur famille et les professionnelles. Ce climat facilitait la transition famille-crèche (et vice versa) ainsi que l'attachement de l'enfant aux professionnelles et au milieu d'accueil.

¹ À noter qu'il ne faudrait pas réduire la notion de diversité à la seule multiculturalité, cette dernière n'étant qu'une composante de la diversité.

Le terme "famille" est préféré à celui de "parents" car les interventions avaient lieu dans un environnement social dans lequel la famille élargie était plus fréquente que la famille nucléaire. Il va de soi que ce qui est valable pour la famille l'est également pour le couple des parents.

Dans le travail avec les familles, l'option retenue fut la coéducation en partenariat afin d'éviter à l'enfant une rupture brutale avec ses repères familiaux et lui offrir autant de cohérence que possible entre le milieu éducatif et le milieu familial. Dans la pratique, il est arrivé aux équipes éducatives qui ont participé à "Essopos" de soutenir exceptionnellement des familles qui demandaient de l'aide (parents en dérive, enfants en danger), ou quand il n'y avait pas d'autres solutions (parents clandestins).

Enfin, toutes les familles étaient d'emblée informées de la recherche menée dans l'établissement ainsi que de ses buts. Elles étaient invitées à participer, tout en étant rassurées que le rythme et le degré de leur engagement seront respectés ainsi qu'un éventuel refus de leur part. Par la suite, comme il s'agissait d'une démarche qui évoluait au niveau des objectifs, des outils, des actions et qui reposait sur une relation de confiance entre adultes, les familles étaient, au fur et à mesure, informées, voire même consultées sur le déroulement de la recherche.

La durée

Le fait que la durée du projet "Essopos" fut exceptionnellement longue a permis d'expérimenter des pratiques nombreuses et variées qui renforçaient progressivement la relation professionnelles-familles-enfants. De cette façon il a été également possible d'étudier les transformations dans le temps et d'analyser leur évolution en rapport avec les actions mises en place.

Le travail en équipe et l'accompagnement

La recherche-action a été menée dans trois établissements différents. Pour cette raison, le dispositif a dû être ajusté aux conditions particulières de chaque contexte. Cependant, une des caractéristiques communes fut le travail en équipe accompagné par des formateurs (voir pp. 6-8). Pendant toute la durée de la recherche, les réunions avaient lieu tout au long de l'année avec la même fréquence, à savoir :

- Une fois par semaine se tenait une réunion d'établissement, à laquelle participaient l'ensemble du personnel et les formatrices.
- Une fois par mois, la réunion de synthèse rassemblait l'équipe élargie (l'ensemble des éducatrices², des formatrices et des responsables scientifiques de la recherche).
- En cas de besoin se tenaient des réunions exceptionnelles soit au niveau de l'établissement, soit au niveau de l'équipe élargie, selon la gravité de la situation.

Le travail en équipe et l'accompagnement par des encadrantes sont souhaités et nécessaires, que ce soit pour mener une recherche-action ou même expérimenter en partie ou en totalité le guide "Erato". Cependant, le chapitre qui suit comprend des points qui peuvent inspirer le travail d'une équipe non accompagnée par des formateurs voire même d'éducatrices isolées, ne bénéficiant pas du soutien d'une équipe. Dans ces cas, en tenant compte du contexte dans lequel elles travaillent et des situations auxquelles elles doivent faire face, les professionnelles peuvent faire certains choix au niveau des objectifs ou de la démarche et mettre en œuvre les points qui leur semblent réalisables.

Les outils

Pour recueillir les données, en vue de procéder à leur analyse et à l'évaluation des effets des pratiques sur l'évolution de la relation triangulaire, les équipes participant à la recherche ont dû réfléchir au type d'outil le plus adapté à chaque situation.

La documentation écrite et notamment les cahiers de bord hebdomadaires furent le moyen pour noter systématiquement les faits, les sujets de discussions, les attitudes, le climat pendant les moments personnalisés comme l'accueil quotidien des familles ou les entre-

tiens individuels avec les parents. La correspondance avec les familles, par écrit, par téléphone ou par cassette audio (voir témoignage p. 15) procurait également des éléments importants, dans la mesure où elle permettait l'analyse des données quantitatives (nombre des messages échangés) et des données qualitatives (contenu des messages échangés). L'enregistrement par magnétophone et/ou par vidéo fut introduit quand les familles se sont senties en confiance, pour enregistrer des scènes collectives et/ou axées sur des activités.

Concrètement, les enregistrements audio ou vidéo étaient utilisés pendant les réunions de parents et plus spécialement la vidéo pendant les sorties, les fêtes et les activités telles que les ateliers, les jeux organisés, etc. où participaient plusieurs acteurs, adultes et enfants. Les enregistrements avaient une double fonction. Ils permettaient à l'équipe de disposer d'un panorama de comportements, de sujets abordés, de l'ambiance générale, ce qui facilitait les analyses et les évaluations. De plus, la vidéo servait comme prétexte pour organiser des séances de projection à l'intention des familles et des enfants, ce qui, en général, était très apprécié. Ces séances avaient également un double objectif : d'une part informer les partenaires et alimenter le dialogue avec eux, d'autre part les associer progressivement au processus de l'évaluation.

Afin de respecter les règles déontologiques, les documents tels que les cahiers de bord hebdomadaires, les rapports de synthèse, les carnets et les cassettes audio de correspondance étaient réservés à l'usage interne. Les autres documents, notamment les enregistrements audio et vidéo, centrés sur des actions bien délimitées, étaient écoutés ou visionnés en commun par tous ceux qui avaient participé à l'élaboration et la réalisation de ces actions.

Une démarche par étapes

Les équipes éducatives ayant l'intention d'établir un partenariat avec les familles et les enfants peuvent s'inspirer de ce chapitre du guide pour organiser leur travail quotidien en conséquence. Cidessous sont présentées les étapes d'une démarche suffisamment souple qui propose des pistes à explorer tout en accordant aux professionnelles une grande marge de liberté pour pouvoir l'ajuster aux conditions spécifiques de leur milieu d'accueil.

L'observation

Tout au long de l'année, l'équipe observe les comportements des familles à l'égard de l'établissement, des professionnelles, de leur(s) enfant(s), des autres enfants et familles. Il s'agit de procéder à une observation systématique, afin d'éviter des impressions fortuites ou occasionnelles, pouvant induire le personnel à des interprétations hâtives. Les notes tenues dans les cahiers de bord hebdomadaires doivent se limiter à la stricte description de comportements observables. Semaine après semaine, les éducatrices notent les changements éventuels survenus dans le courant de l'année. Pour chaque modification, les conduites qui attestent de l'évolution observée sont également notées. À signaler que les parents favorables à participer à l'expérience doivent, dès le départ, être informés sur le fait que les données sont recueillies au moyen d'observations. Par la suite et à mesure que le climat de confiance s'installe, le personnel peut répondre à des questions éventuelles et expliquer aux parents que l'observation n'est qu'une des étapes de la démarche.

Une première analyse

Le contenu des cahiers de bord est analysé au cours des réunions mensuelles du personnel. L'équipe doit éviter autant que possible d'étiqueter les familles et/ou de verser dans une approche psycholo-

² Dans le texte le terme éducatrice désigne la professionnelle qui assure l'accueil des enfants.

gique. Il ne s'agit pas de réfléchir sur les multiples raisons (personnelles, socioculturelles etc.) pouvant expliquer les comportements observés, car cette démarche se situerait dans un registre en dehors du rôle éducatif. Par contre, la réflexion peut être guidée par des questions du type : dans quelle mesure les familles sont-elles conscientes du rôle de la structure éducative ou encore des potentialités des enfants ? Quels sont les liens entre l'organisation de l'accueil des familles et des enfants d'une part et leurs réactions et comportements d'autre part ?

Les objectifs

Ils émanent de la première analyse et formulent les propositions de l'équipe en vue d'améliorer les rapports avec les familles et les enfants. Ils sont définis ou redéfinis et notés par les éducatrices au cours des réunions mensuelles. Ils se modifient selon les priorités de l'équipe qui, elles-mêmes dépendent des situations rencontrées.

Les critères

Ils découlent des analyses et des objectifs. Au cours des réunions mensuelles, l'équipe définit aussi précisément que possible les modifications des comportements observables qui pourraient attester l'accomplissement des objectifs. Tout au long de l'année et dans la mesure où les situations évoluent, les membres de l'équipe co-construisent de nouveaux critères, complètent ou affinent ceux déjà élaborés et notent le tout dans leurs rapports mensuels.

La planification et la mise en œuvre des actions

Au cours des réunions hebdomadaires, les éducatrices formulent des hypothèses d'actions susceptibles de réaliser les objectifs fixés, définissent la progression des actions dans le temps, leur enchaînement et le rôle des acteurs impliqués. Ce travail figure dans les cahiers de bord. Par la suite, elles mettent en marche les actions, observent les effets et les notent dans les cahiers de bord ou procèdent à des enregistrements audio ou vidéo selon le cas.

Les analyses et les évaluations à intervalles régulières

L'analyse des cahiers de bord et des enregistrements mais également d'autres documents tels que les cassettes audio et cahiers de correspondance avec les familles permettent d'établir les liens entre les actions mises en œuvre et une évolution des comportements des familles et des enfants. Sur la base de critères définis par ses membres, l'équipe peut également estimer dans quelle mesure le dispositif mis en place a permis l'accomplissement des objectifs. Les analyses et les évaluations se font par l'équipe élargie, au cours des réunions mensuelles et sont consignées dans les rapports de ces réunions.

Les réajustements

Sur base des évaluations successives, les éducatrices peuvent procéder parfois à des réajustements, notés dans les rapports mensuels et concernant :

- soit la redéfinition des objectifs, ce qui entraîne des modifications au niveau des étapes suivantes,
- soit le réajustement des actions n'ayant pas eu les effets escomptés, ce qui occasionne de nouvelles analyses et évaluations.

Des clés pour la lecture

La partie qui suit comporte quatre axes :

- l'accueil quotidien
- la communication
- l'implication
- la collaboration

Chaque axe est composé :

- d'une courte introduction qui situe le sujet,
- de la présentation des situations habituellement rencontrées dans les milieux d'accueil,

- des objectifs que l'on peut définir en rapport avec les situations rencontrées sur le terrain,
- des critères d'évaluation. En colonne de gauche figurent des exemples de critères qui peuvent attester de l'accomplissement des objectifs. En colonne de droite sont présentées des questions qui découlent des critères,
- un paragraphe concernant des démarches potentielles des éducatrices qui est composé de deux sous parties proposant :
 - des attitudes que les professionnelles peuvent adopter face à la diversité des situations rencontrées,
 - des points d'organisation du travail quotidien avec les familles. La colonne de gauche présente des situations à mettre en place pour favoriser la relation personnel-familles-enfants. En colonne de droite figurent des témoignages des acteurs adultes (éducatrices et parents) impliqués dans une expérience similaire.

De l'accueil quotidien à la collaboration

Chacune des quatre sous parties correspond à un axe qui est présenté séparément, uniquement pour la meilleure compréhension du texte. En réalité ils constituent des facettes d'une même démarche qui, tout en étant progressive, n'en demeure pas moins globale. En clair, établir des relations avec les familles est un processus long et évolutif qu'on a intérêt à construire progressivement.

D'une part, on a peu de chances de voir les familles s'impliquer dans des projets d'action éducatifs ou collaborer avec le personnel si elles ne se sentent pas bienvenues dans l'établissement. Les parents seront d'autant plus enclins à exprimer leurs points de vue qu'ils sont en confiance. D'autre part, pour maintenir et faire évoluer les relations dans le temps, il est nécessaire de considérer les axes de la démarche comme un ensemble et les mener conjointement : il est évident qu'il faut assurer, tout le long de l'année, un accueil chaleureux des familles et des enfants, alimenter un dialogue permanent avec eux afin de préserver leur envie de participer à la vie de l'établissement ainsi que leur désir de collaborer avec les autres acteurs.

L'accueil quotidien

Il s'agit des moments quotidiens, indépendamment de l'heure de la journée (arrivée ou départ de l'enfant, autre moment), pendant lesquels les parents ou autres membres de la famille se trouvent en contact avec le ou les membres du personnel de l'établissement. Ces moments sont essentiels pour établir un climat de confiance, se connaître mutuellement, atténuer ou vaincre les résistances et démontrer de manière tangible aux familles et aux enfants que l'établissement est ouvert et accueille tous et toutes sans exception. Il est impératif que le personnel porte une attention particulière à l'accueil quotidien tout le long de l'année, même quand le contact avec les familles est établi.

L'objectif

Faire comprendre à toutes les familles qu'elles-mêmes et leurs enfants sont les bienvenus dans l'établissement.

Les critères

Chaque équipe définit les critères lui permettant d'évaluer le dispositif qu'elle a mis en place pour atteindre l'objectif qu'elle-même s'est fixé. Il est évident que les critères sont définis en fonction des situations particulières du terrain. Ainsi, ceux présentés ci-dessous peuvent être modifiés, complétés et adaptés à des contextes différents. Chaque équipe peut, par exemple, se poser des questions sur les aspects quantitatifs de la fréquence et de la durée de présence des familles dans l'établissement et définir ce qui est possible pour les familles et supportable pour les éducatrices. Elle peut également réfléchir sur les aspects qualitatifs. Par exemple, s'agit-il d'une simple présence dans un lieu accueillant ou d'une façon pour les familles de manifester leur intérêt, prémisse d'un futur engagement ?

Des situations courantes	
<p>Les familles abordent la structure éducative avec des conceptions, des attentes, des besoins diversifiés. Elles adoptent ainsi spontanément des attitudes diverses à l'égard de l'institution que les professionnelles ne manquent pas d'observer.</p> <p>Ci-contre est présenté un certain nombre de situations parmi les plus courantes, qu'une équipe éducative peut rencontrer. Cette liste n'est pas exhaustive et peut évidemment être complétée.</p>	<p>Les familles d'emblée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se mettent à la disposition du personnel, discutent, écoutent. • Se tiennent à distance, évitent les contacts et les discussions. • Se montrent hostiles, menacent, manifestent de l'agressivité. • Expriment des angoisses et des peurs. • Envahissent la place, exigent, veulent imposer leurs points de vue.

Exemples de critères	Des questions à poser
Les conduites du début ont évolué de façon significative	<ul style="list-style-type: none"> • Les dispositions favorables se sont-elles renforcées ? • La distance a-t-elle diminué ? • L'hostilité s'est-elle atténuée ou a-t-elle disparu ? • L'angoisse s'est-elle apaisée ? • Les débordements sont-ils réduits ?
La fréquence et la durée de présence de la famille dans l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Se modifient-elles durant l'année ? • Dans quel sens ? • Les familles s'attardent-elles de plus en plus souvent dans les lieux ? • Respectent-elles le temps consacré à l'accueil ? • Expriment-elles leur intérêt pour les activités des enfants ?
La place de l'enfant pendant l'accueil	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant s'accroche-t-il à la personne qui l'accompagne. A-t-il du mal à s'en détacher ? • L'enfant reste-t-il dans un coin, silencieux, ou se manifeste-t-il par des cris ou des pleurs ? • L'enfant se précipite-t-il vers le matériel pédagogique ou vers ses camarades ? • L'enfant fait-il l'objet d'une attention particulière de la part des adultes (parents et éducatrices), reste-t-il près d'eux ? Quand il est plus âgé, discute-t-il, est-il entendu par les adultes ?

La démarche des éducatrices : des attitudes à adopter	
<p>La diversité des familles accueillies, ainsi que leurs façons différentes d'aborder la structure éducative "obligent" le personnel à adopter des comportements en conséquence. Ci-contre quelques points qui peuvent faciliter et améliorer le contact et les relations avec les familles.</p>	<p>Pendant les moments de l'accueil, le personnel trouve les moyens pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • soutenir l'attitude positive des familles qui coopèrent, • encourager et stimuler celles qui se tiennent à distance, • rassurer les parents angoissés, • apaiser les parents qui manifestent de l'agressivité, • mettre des limites à ceux qui ont tendance à les dépasser (s'incrument, exigent, etc.)

Des points d'organisation	
<p>DES SITUATIONS À METTRE EN PLACE</p> <p>Afin de mieux organiser l'accueil quotidien, les éducatrices ont intérêt à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte les disponibilités et les contraintes des familles. <p>Il faut évidemment s'informer sur les membres de la famille susceptibles d'accompagner l'enfant ainsi que sur les moments où ils peuvent se libérer de leurs obligations familiales, professionnelles ou autres, afin de privilégier ces plages de temps pendant lesquelles les familles sont plus disponibles.</p>	<p>DES TÉMOIGNAGES</p> <p><i>"Quand nous avons commencé à prendre des notes, nous avons réalisé que le matin, les parents étaient pressés alors que l'après-midi, ils étaient plus détendus.</i></p> <p><i>Nous avons ainsi élargi l'heure du départ, qui dès lors, avait lieu entre 16h et 18h. De cette façon, non seulement nous avons évité la bousculade de la sortie, mais le départ étant étalé, nous avons pu offrir à chaque famille un accueil personnalisé. A noter que pour les parents qui n'étaient pas disponibles ni le matin, ni l'après-midi, nous avons aménagé d'autres moments de la journée. Ils étaient très touchés par cette initiative."</i></p>

- Organiser l'animation des moments d'accueil, partager les tâches entre les membres de l'équipe, en tenant compte des contraintes institutionnelles et des disponibilités de chaque éducatrice. Réfléchir sur l'endroit le plus propice pour accueillir les familles.



“Après quelques mois d’essais et au fur et à mesure que les parents semblaient de plus en plus sensibles à nos efforts, nous avons abandonné la pratique jusque là en vigueur, à savoir l’accueil assuré par la ou les éducatrices disponibles sur le moment. Depuis, l’éducatrice responsable de l’enfant accueille ses parents.”

“L’entrée de l’établissement comme lieu d’accueil fût également abandonnée, au profit de la salle où séjourne habituellement l’enfant... les parents ont accueilli favorablement tous ces changements... ils étaient plus ouverts, plus amicaux, plus causants loquaces.”

- Aménager le programme quotidien de façon à assurer les conditions d'un accueil non seulement chaleureux mais également constituant la base sur laquelle se construiront progressivement des rapports de partenariat.



““En ouvrant les portes des salles, les parents pouvaient admirer les productions de l’enfant, l’aider à terminer une “œuvre” ou simplement jouer avec lui et discuter avec nous sur les événements du jour... cela a tout changé.”

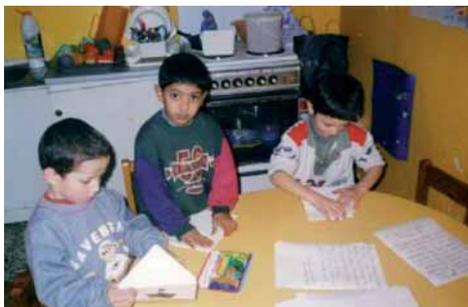
“Dans la section des tout petits, ils passent un moment avec leur bébé, partagent un jeu avec lui, découvrent les jouets, nous posent des questions.”

- Trouver les moyens pour informer de façon continue les familles sur les actions et les projets pédagogiques de l'établissement, ainsi que sur les occupations et les "œuvres" de leur enfant mais également de ses camarades.

“Le programme hebdomadaire de chaque section, traduit en plusieurs langues, était affiché sur la porte de la salle d’activités, ce qui amenait bon nombre de parents à nous poser des questions sur les actions planifiées.”

“Le fait de découvrir la façon d’être et d’agir de l’enfant ainsi que ses réalisations, incitait les parents à s’informer sur les raisons du choix des activités, les manières de les réaliser dans le milieu d’accueil ou à la maison.”

- Chercher des moyens pour faciliter la communication avec les familles allophones (personnes dont la langue maternelle est différente de la langue de la communauté dans lequel elle vit) qui ne comprennent pas bien ou pas du tout la langue du pays d'accueil.



“Selon les cas, nous avons eu recours à la traduction soit par une tierce personne, proche de la famille, soit par une sœur ou un frère aîné déjà scolarisé et donc bilingue.”

“Il est arrivé que l’enfant lui-même serve de traducteur quand il avait acquis la langue du pays d’accueil. Les mimiques, les schémas et les dessins facilitaient la communication. Enfin, des lettres et des notes d’information ont été traduites dans la plupart des langues par d’autres parents de même nationalité et distribuées aux familles par l’intermédiaire de leurs enfants.”

- Accueillir les parents en présence de leurs enfants.

“Nous avons constaté que les enfants étaient ravis de voir leurs parents dans leur espace. Les plus âgés étaient si fiers de leur montrer leurs œuvres, les moins de deux ans exprimaient leur plaisir par des rires et des cris de joie.”

La communication

Principalement pendant l'accueil quotidien, le contact entre les professionnelles, la famille et l'enfant se concrétise par des échanges réciproques. Il s'agit alors de maintenir et d'alimenter la communication tout le long de l'année, de favoriser les interactions et surtout de convaincre les parents qu'il ne s'agit pas d'une investigation sur leur famille ou leur enfant mais d'un souci de pouvoir échanger au mieux avec eux. Les éducatrices expliquent avec simplicité et régularité les objectifs et les actions de l'établissement, informent sur les potentialités et les réalisations de l'enfant. Elles sont à l'écoute des familles et des enfants et font en sorte qu'ils se sentent à l'aise pour poser des questions, exprimer des besoins et des demandes, émettre des objections, soutenir des points de vue, faire des propositions.

A travers le dialogue, les éducatrices peuvent se faire une idée sur les cultures familiales, aussi bien des parents autochtones qu'immigrés, et estimer dans quel sens elles influencent leurs idées sur l'éducation et leurs attentes à l'égard de l'institution. Les éducatrices peuvent également avoir des informations sur des différences culturelles concernant les habitudes alimentaires, le rapport au corps, le rôle des sexes etc., ainsi que sur la/les langue(s) parlée(s) à l'enfant. Ces renseignements seront d'une grande utilité aussi bien pour l'organisation de la vie quotidienne des enfants que pour l'élaboration des projets d'action éducatifs.

Il va de soi qu'en début d'année, avec les familles nouvellement arrivées ou avec celles qui sont réservées ou méfiantes, ce sont les éducatrices

qui prennent, le plus souvent, l'initiative de la communication et introduisent les thèmes à partager. Elles saisissent également l'occasion pour faire comprendre aux familles le cadre et le contenu de la communication. Avec le temps, la plupart des familles entrent dans le jeu et amènent, dans la discussion, leurs idées ou leurs préoccupations.

Les objectifs

- Etablir des échanges essentiels et réguliers avec les familles et les enfants.
- Favoriser la communication entre les familles.
- Inclure l'enfant en tant qu'interlocuteur privilégié dans la communication.

Les critères

Les critères pour évaluer les effets des situations mises en place sur la communication entre membres du personnel, familles et enfants sont élaborés par les membres de l'équipe en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés. C'est encore à eux de définir, par exemple, ce qu'ils entendent par régularité des échanges en tenant compte des contraintes de la vie quotidienne des familles et de l'analyser en rapport avec le dispositif mis en place pour faciliter la communication.

C'est à chaque équipe également de réfléchir sur la dimension culturelle des sujets abordés et/ou de définir les limites de la dimension affective des échanges, en prenant en compte ses propres options ainsi que les réactions des familles.

Des situations courantes	
<p>Pour ce qui est de la communication, on peut rencontrer deux cas de figure : les échanges entre membres du personnel et familles et ceux entre familles. Il se peut qu'une famille adopte la même attitude dans les deux cas ou, au contraire, qu'elle différencie son comportement selon les personnes auxquelles elle s'adresse. Sans entrer dans ces détails, il est possible de rencontrer les situations présentées ci-contre, que l'équipe a intérêt à relever pour pouvoir, dans le courant de l'année, évaluer les modifications éventuelles.</p>	<p>Les familles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'engagent facilement dans un processus de communication et de dialogue. • Refusent ou évitent tout échange avec l'environnement humain. • Se contentent d'échanges formels et/ou distants. • Expriment un besoin d'échanges pléthoriques.

Exemples de critères	Des questions à poser
La modification des conduites	<ul style="list-style-type: none"> • La propension à la communication a-t-elle été maintenue ? • La réserve et la méfiance sont-elles atténuées ? • Les échanges sont-ils devenus plus naturels, plus chaleureux ? • Les débordements ont-ils diminué ?
La régularité des échanges	<ul style="list-style-type: none"> • Les échanges ont-ils des hauts et des bas, sont-ils intermittents, discontinus ? • Sont-ils/ou deviennent-ils réguliers et continus ?
Les sujets abordés par les membres de la famille	<ul style="list-style-type: none"> • Les sujets sont-ils restreints, toujours les mêmes, futiles (ex. la mode, le temps, etc.) ? • Les sujets d'échanges sont-ils personnels ? • Se limitent-ils à des questions en rapport avec l'organisation de l'établissement ou la vie quotidienne de l'enfant (repas, sieste, incidents divers) ? • Touchent-ils aux caractéristiques de l'enfant (développement, potentialités, difficultés) ? • Sont-ils orientés vers l'approche pédagogique de l'équipe (objectifs, méthodes, évaluation) ? • Contiennent-ils un questionnement sur les rapports entre partenaires ?
Les échanges des familles entre elles	<ul style="list-style-type: none"> • Les échanges sont-ils absents, limités, conflictuels ? • Les parents discutent-ils entre eux ? Echantent-ils leurs impressions, leurs idées, leurs préoccupations ? • Les échanges se limitent-ils entre familles du même groupe linguistique/ethnique ? • Les échanges se généralisent-ils entre toutes les familles ?

<p>La place de l'enfant en tant qu'interlocuteur à part entière</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant peut-il exprimer librement ses besoins, ses désirs, ses intérêts ? Peut-il proposer, défendre ses idées ? • Peut-il manifester sans crainte son malaise, ses doutes, son refus ? • A-t-il l'impression, voire la preuve d'être entendu par les adultes ? Peut-il déchiffrer leur intention de comprendre ses expressions verbales ou non ? • Même aux bébés qui manifestent leur malaise ou leur bien-être à leur façon, les réactions des adultes leur donnent-elles le sentiment d'être compris ?
---	---

La démarche des éducatrices : des attitudes à adopter	
<p>L'expérience a démontré que le cadre habituel de la communication familles-personnel, à savoir les entretiens personnalisés exceptionnels et les réunions de parents ont une portée limitée. Les éducatrices se plaignent que "c'est toujours les mêmes qui viennent ou qui parlent aux réunions". Les parents critiquent la façon dont sont organisées les réunions qui "vous laissent toujours sur votre faim".</p> <p>L'expérience a également démontré que, face à l'invitation des éducatrices à discuter sur les activités ou sur l'enfant, les familles ont des réactions diversifiées. Sans que cela soit la règle, même au sein de la même famille, les mères sont, en général, plus faciles à aborder que les pères.</p>	<p>Face à des cas de figure diversifiés, le personnel essaie de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Préserver la tendance à communiquer des familles qui sont favorables aux contacts. • Encourager celles qui refusent ou se limitent à des échanges strictement formels. • Réguler les échanges pléthoriques sans pour autant décourager les parents. • Éviter les sujets non pédagogiques (exemple : problèmes personnels) sans mettre la communication en péril et en rendant évidents le cadre et les limites de la discussion. • Attirer les parents en leur proposant des sujets intéressants et attractifs (exemple : les potentialités et les "œuvres" de leurs enfants). • Faciliter la communication entre familles. • Inclure l'enfant comme interlocuteur à part entière.

Des points d'organisation	
<p>DES SITUATIONS À METTRE EN PLACE</p> <p>Afin de mettre les bases de la communication avec les familles et les enfants et faciliter le dialogue, il est conseillé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'être disponible et souple quand il s'agit de fixer soit des entretiens programmés ou imprévus (en cas de besoin), soit des réunions des parents. 	<p>DES TÉMOIGNAGES</p> <p><i>"Chez nous les parents marquent sur le cahier de correspondance les jours et les heures durant lesquels ils peuvent se libérer de leurs obligations."</i></p> <p><i>"Dès le moment où on a élargi la plage du départ des enfants de deux heures, on a eu le temps de discuter avec les parents en tête à tête ou par petits groupes."</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • De disposer des moyens pour rendre la communication avec les parents et les enfants allophones possible et aisée. <div data-bbox="359 1512 774 2072" data-label="Image"> <p>να φάς - ντο χαϊ να παιζεις - ντο λιουαί Πύσανε - εκό ή ικ Θέλω να κόψεις - του α ντε πρέσας Θέλω να κολλήσεις - του α ντε ινκίρας Μη κλωάς - μος τζιουαί Μη κλαίς - μος τζαί να κότεις - τούλες Θέλεις; - ντό Τι θέλεις; - τεκαρ ντο Ήωχράφισε - βισακο Μη κλαίς - Μη φωνάζεις - μος μπερεις Παίξε με τα παιδιά - λουα μεθα μιε Θέλεις να κοιμηθείς; - ντο του φλές; Έλα - αίντε Κάτσε - ούλου Τρέχα - ερανώ εντόφει - νορέκκο να καθιθείς - ντο φλέι Φέρε μου - σίλομ Όν φέρω - νου σκνεί να θείσεις - του σκρίσας</p> </div> <p>Affiche bilingue grec-albanaise</p>	<p><i>"Dans mon établissement, la langue commune était le grec, mais toutes les autres langues avaient droit de cité. On confectionnait avec les enfants des dictionnaires bilingues, illustrés avec les mots les plus usuels, on se débrouillait toujours pour trouver des traducteurs pour discuter avec les parents. Ils sont tellement émus qu'ils feraient n'importe quoi pour le jardin d'enfants."</i></p> <p><i>"Nous avons appris quelques mots de leur langue... des mots de politesse... des salutations... ils sont tellement heureux ... Pour les enfants, nous connaissons des mots très utiles : le pain, l'eau, le dodo, le pot... c'est un jeu... on échange nos mots."</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • De trouver des moyens pour communiquer avec les familles qui, pour différentes raisons (travail, maladie, handicap, éloignement, etc.), ne peuvent pas se rendre dans l'établissement et avec celles qui ne savent ni lire ni écrire la langue du pays d'accueil. 	<p><i>“Nos principaux moyens étaient :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La communication téléphonique à des jours et heures fixes.</i> • <i>L'échange des cassettes audio par l'intermédiaire de l'enfant. On enregistrait des informations concernant la vie et les projets de l'établissement, les activités, les progrès ou les difficultés de l'enfant, etc. La famille répondait de la même façon, posait des questions, donnait des informations sur l'enfant, etc. Ce moyen maniable et bon marché, donnait également des possibilités de traduction de part et d'autre, ce qui touchait particulièrement les parents d'origine étrangère.”</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Pour toutes les familles, prévoir un envoi régulier de documentation, transportée par l'enfant, qui non seulement informe les familles mais devient la base de discussions et d'échanges. 	<p><i>“A part les choses habituelles (productions de l'enfant, cahier de communication), on envoie, en plus, tous les mois ou deux des petits textes simples, illustrés avec des schémas. Là-dessus, il y a soit des informations sur le développement des enfants, soit le projet pédagogique de l'établissement, ou encore le calendrier des différentes manifestations. Quand ils viennent nous voir, on a de quoi discuter.”</i></p> <p><i>“Pour les étrangers les textes qu'on envoie sont traduits dans leur langue par d'autres parents de même origine. Ils se disputent pour savoir qui va traduire.”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • D'engager les discussions à partir de faits concrets afin de faciliter la compréhension non seulement de ceux qui ne parlent pas la langue du pays, mais aussi de ceux qui n'ont pas des idées claires sur le travail accompli dans un établissement préscolaire. 	<p><i>“La maman a exploré le matériel des tout petits (jusqu'à 8 mois) puis elle a chanté avec nous.”</i></p> <p><i>“Les parents étaient très étonnés en découvrant les coins de jeux symboliques dans la salle des 9-24 mois et surtout quand ils ont constaté ce que les enfants faisaient avec.”</i></p> <p><i>“Quand on a ouvert les salles, ils ont vu les ateliers et les jeux, les enfants s'occuper et surtout quand ils ont voulu participer eux-mêmes... alors là, ils ont eu de ces questions... et des commentaires très pertinents... depuis, discuter avec eux est devenu facile et... passionnant.”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • De veiller à soutenir l'intérêt des familles et à l'orienter vers les actions pédagogiques et vers les potentialités des enfants. 	<p><i>“Avoir l'occasion de suivre l'enchaînement des activités et l'évolution des enfants a amené les familles à passer de simples mots de politesse à des sujets touchant les objectifs et les modalités des actions ou des projets, le développement de l'enfant : ‘Des livres (en tissu) à cet âge (section de 2 à 9 mois)... cela sert-il vraiment ?’, ‘Je n'avais jamais pensé qu'il pouvait couper avec des ciseaux’, ‘À le voir jouer avec les autres... je n'en reviens pas... à la maison il se dispute tout le temps avec sa sœur’.”</i></p>

L'implication

Il s'agit d'un processus à mettre en marche, dans le cas où le personnel a l'intention d'impliquer les familles dans un certain nombre d'activités et/ou des projets d'action éducatifs et plus généralement dans la vie de l'établissement.

Il est évident qu'il s'agit d'un processus de longue durée. Il présuppose la préparation du terrain par l'instauration et le maintien tout le long de l'année d'un climat de bonne entente, d'accueil chaleureux et de dialogue permanent entre adultes et entre adultes et enfants. Ce climat permettra aux familles de comprendre et d'intégrer les

objectifs et les stratégies de l'établissement, de se sentir concernées par ce qui se passe dans les lieux et d'avoir envie d'y participer. Elles seront d'autant plus actives qu'elles auront la possibilité de participer à l'élaboration, la réalisation et l'évaluation des projets et d'autant plus motivées que leurs apports (éléments culturels, savoirs) seront reconnus et intégrés au même titre que ceux des autres dans les actions de l'établissement. Même les familles qui n'ont pas l'intention de s'intégrer au pays, le plus souvent parce qu'elles sont en transit, peuvent se laisser entraîner par l'ambiance générale et vivre l'expérience du milieu d'accueil comme une halte

procurant détente et agrément. Cette ambiance s'avère également très motivante pour les enfants qui s'engagent plus aisément dans des activités auxquelles participent leurs parents.

Les objectifs

Impliquer les familles dans certaines actions/projets et dans la vie quotidienne de l'établissement.

Favoriser les interactions familles-enfants au travers des activités partagées.

Enrichir les actions et les projets pédagogiques, élargir l'horizon des enfants à travers les apports des familles.

Les critères

Afin d'estimer dans quelle mesure les démarches adoptées par l'équipe éducative ont favorisé l'implication des familles, les inte-

ractions entre enfants et parents et l'enrichissement des actions et des projets, les éducatrices peuvent réfléchir sur les critères et les questions présentées ci-dessous.

Il faut préciser que c'est à chaque équipe de réfléchir sur les modalités d'implication des familles, à savoir :

Dans quelles activités leur participation est-elle possible, souhaitable ou nécessaire ?

Quels jours et à quels moments de la journée ces activités se dérouleront pour qu'elles ne perturbent pas le programme quotidien des enfants ?

Quel sera le degré d'implication des familles dans les projets d'action éducatifs ? Vont-elles suivre le processus depuis son élaboration jusqu'à son évaluation ? Dans ce cas, comment planifier l'implication des parents, de façon à préserver le bon fonctionnement de l'établissement ?

Des situations courantes	
<p>Les situations qu'on remarque habituellement sont en rapport avec les conceptions de chaque famille concernant l'établissement préscolaire mais également le bébé et le jeune enfant, ce qui l'amène à adopter des attitudes correspondantes. Les plus courantes peuvent se résumer (voir ci-contre).</p>	<p>Les familles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sont informées sur les potentialités et les besoins des jeunes enfants ainsi que sur le rôle du milieu d'accueil. • Dévalorisent la structure préscolaire, la considérant comme : <ul style="list-style-type: none"> - un "parking" pour bébés, - un lieu de soins quotidiens et de gardiennage, - un espace de loisirs. • Méconnaissent les potentialités et les besoins de l'enfant, considéré "trop petit pour comprendre, pour agir, etc.", conceptions qui mènent à la non-reconnaissance de l'enfant en tant que personne ayant ses propres potentialités. • Ces considérations équivalent à une négation du rôle éducatif de l'institution préscolaire et correspondent généralement à des attitudes de retrait et d'indifférence. • Surinvestissent l'établissement préscolaire et attendent qu'il se transforme en école primaire, ce qui les amène à mettre en avant des exigences et à exercer des pressions dans ce sens. • Emettent des critiques négatives sur des points ou sur la totalité du travail effectué dans le milieu d'accueil.

Exemples de critères	Des questions à poser
<p>Au fur et à mesure que l'année s'écoule, une évolution peut être constatée par :</p> <p>L'intérêt manifeste des familles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les familles se montrent-elles toujours distantes et indifférentes aux actions en cours ? • Portent-elles de plus en plus d'attention les activités ? • Posent-elles des questions, demandent-elles à être plus amplement informées ?
<p>L'implication spontanée</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prennent-elles spontanément des initiatives, comme aider les enfants, amener du matériel ? • Demandent-elles à participer ? • Se mettent-elles à disposition pour aider à l'accomplissement des activités ?
<p>La participation active</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acceptent-elles ou négocient-elles les propositions des éducatrices ? • Proposent-elles des activités qu'elles considèrent intéressantes pour les enfants ? • S'impliquent-elles dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation des actions et des projets ? • Acceptent-elles de transmettre des éléments de leur patrimoine culturel ? Amènent-elles du matériel adéquat (cassettes, livres, photos, objets divers) pour soutenir leur action ? • Assument-elles leurs engagements ? • Respectent-elles le cadre et les limites de leur implication ?

Le partage des activités avec les enfants	<ul style="list-style-type: none"> • S'engagent-elles dans les activités de leur enfant ? • S'intéressent-elles, s'occupent-elles des autres enfants du groupe, de l'établissement ?
L'expression des sentiments	<ul style="list-style-type: none"> • Expriment-elles des sentiments positifs tels que joie, satisfaction, plaisir de s'impliquer dans les actions de l'établissement ?

La démarche des éducatrices : des attitudes à adopter	
Afin de favoriser l'implication des familles, les éducatrices essaient d'adopter des attitudes en rapport avec les conduites des parents.	<ul style="list-style-type: none"> • Encouragent les initiatives, demandent ou soutiennent la participation des familles. • Expliquent, informent, discutent avec les parents à propos des actions en cours, signalent les points intéressants concernant l'activité des enfants. • Veillent à ce que toutes les familles prennent conscience et recourent à leur droit de participer, indépendamment de leurs origines, leurs caractéristiques, leurs compétences, leurs savoirs. • Cèdent aux familles une partie de leur rôle concernant les idées et les pratiques, sans pour autant se dégager de leurs responsabilités. • Précisent les rôles, les responsabilités des participants, ainsi que les limites de leur intervention. Veillent au respect des contrats négociés entre eux, ainsi que des règles de l'établissement.

Des points d'organisation	
<p>DES SITUATIONS À METTRE EN PLACE</p> <p>En s'appuyant sur les analyses de situations quotidiennes, les éducatrices peuvent définir des stratégies favorisant l'implication des familles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiser les ateliers, les jeux, les fêtes, les sorties de façon à soutenir la participation des membres des familles. 	<p>DES TÉMOIGNAGES</p> <p><i>“On dirait qu'ils traversent des phases... au début ils observent... ils n'osent pas... on est là pour leur expliquer ce qu'on fait, on les invite à “jouer” avec leur bébé et ils y vont.”</i></p> <p><i>“Nous sommes très étonnées de les voir prendre des initiatives... qui, ma foi, ne sont pas mauvaises ; quand ils sont rassurés, on découvre qu'ils ont des idées bien intéressantes.”</i></p> <p><i>“Les mamans et surtout les grands-mères aiment bien raconter des histoires aux aînés ou chanter aux bébés des chansons traditionnelles des différentes régions du pays. Les parents étrangers sont encouragés à faire de même.”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Porter une attention particulière aux pères. 	<p><i>“Pour commencer nous avons demandé aux papas de nous aider aux “tâches d'hommes”. Ils ont monté l'installation sono pour la fête, ils ont fabriqué le coin garage. Après, ils ont bien voulu mettre la main à la pâte à l'atelier cuisine et ils ont fabriqué une maquette avec les enfants.”</i></p>

- Associer les familles à l'élaboration et l'évaluation de certaines actions et projets.



“L'implication spontanée des familles aux activités quotidiennes nous a incité à les associer à la préparation et l'animation d'un certain nombre d'ateliers.”

“Dès le moment où les familles se positionnent comme des partenaires, il est normal de partager avec elles à propos de l'évaluation des projets auxquels elles ont participé... ainsi il n'est plus question de critiques à l'égard des personnes mais d'évaluation d'actions communes.”

“Quand les familles ont été familiarisées avec notre façon de travailler, l'analyse des vidéos et l'évaluation des projets communs se faisaient pendant les réunions de parents et en présence des enfants. Une maman a dit : ‘Ça me plaît beaucoup de travailler avec les éducatrices, j'apprends des choses... j'aime quand on me demande mon avis... quand je vois que les enfants réalisent une idée à moi’.”

- Accepter et valoriser des éléments du patrimoine culturel de toutes les familles en les intégrant dans les projets pédagogiques. Montrer un souci particulier pour la présence de toutes les langues représentées dans l'établissement.



“Nous avons élaboré le projet annuel : ‘Notre monde à nous’ pour des enfants de 4 à 6 ans, autour du ‘voyage’ d'un ami imaginaire dans les pays d'origine des enfants. Il a pu être réalisé grâce à la participation des familles qui ont amené des objets divers de leurs pays respectifs et ont organisé et animé des ateliers de chants, de danses, de fabrication de mets et de gâteaux, de jeux traditionnels, etc.”

“Les parents ont participé activement à l'organisation de la bibliothèque en amenant des livres d'enfants de leurs pays et ils animaient le coin lecture en lisant ces livres aussi bien aux grands enfants qu'aux petits.”

“Des dictionnaires-affiches étaient accrochés au mur... pour les petits, nous avons également une bonne collection de CD avec des chansons de tous les pays. Les parents initiaient les enfants aux jeux traditionnels de leur pays et tout le monde avait le droit de parler la langue de son choix, le grec étant toujours la langue commune.”

- Organiser/proposer des actions qui provoquent l'intérêt, le plaisir et la satisfaction de tous.



“Le coin ordinateur a été un pôle d'attraction pour tous.”

“Quand ils sont pris dans le jeu, ils s'amuse comme des petits fous... il ne faut pas oublier qu'ils ont beaucoup de soucis et qu'ils ont besoin de moments de détente.”

“La fête du carnaval, ça nous a pris un mois pour préparer les costumes, les masques, le décor. On a tous travaillé enfants, parents, grands-parents mais on a eu tous énormément de plaisir.”

“Nous veillons à ce que toutes les actions aboutissent à des ‘produits’ concrets : fête, spectacle, affiche, maquette, etc. C'est gratifiant pour les enfants, les familles et donc pour nous...”

- Favoriser des activités partagées entre parents et enfants.



“On leur explique ce que font les enfants... mais en le faisant eux-mêmes, ils découvrent que ce que font les enfants n'est pas aussi facile que ça.”

“Le papa de F n'en croyait pas ses yeux... il répétait sans cesse... je n'aurais jamais cru qu'elle faisait de si jolies peintures.”

“Ils ont fabriqué l'affiche ensemble, les parents découpaient, les enfants coloriaient et collaient.”

La collaboration

L'implication des familles suppose que des mécanismes de collaboration entre éducatrices et membres des familles soient installés, ou soient en train de se mettre en place. La collaboration dont il s'agit dans cette partie du texte concerne l'engagement dans des tâches collectives, nécessitant le partenariat de plusieurs acteurs ou, parfois même, de la totalité des adultes et des enfants de l'établissement.

Si la collaboration entre parents isolés et éducatrices s'est avérée relativement aisée, par contre l'animation d'un travail collectif, nécessitant la coopération de partenaires très différents entre eux, fut beaucoup plus laborieuse.

En effet, se concerter à plusieurs pour élaborer, planifier et réaliser une tâche commune, exige de la part des participants d'être à l'écoute des autres, d'accepter leurs points de vue, de négocier avec eux pour aboutir à des compromis respectés par tous.

Il se peut que, par la médiation des activités d'intérêt commun ou par celle des enfants, il s'opère insensiblement un glissement vers la collaboration entre adultes. Le plus souvent, il faut créer des conditions qui rendent le partenariat nécessaire ou même indispensable pour l'accomplissement d'une tâche et chercher des pratiques pour assurer sa pérennité. Ainsi, les enfants vont évoluer dans un

milieu où les adultes arrivent à travailler et à créer ensemble, où ils savent venir à bout de leurs désaccords ou leurs conflits.

La collaboration à tous les niveaux est, néanmoins, le moyen pour arriver à un type de structure éducative qui tisse son propre réseau d'interactions et de relations et, au travers des partenariats multiples, crée sa propre culture, partagée par tous, car construite par les apports de chacun.

Les objectifs

Instituer des rapports de partenariat entre adultes et entre adultes et enfants.

Offrir aux enfants l'expérience de vivre dans une communauté active et solidaire.

Améliorer le fonctionnement de l'établissement (là où il y a besoin).

Les critères

En fonction des objectifs qu'elle s'est fixée, l'équipe peut définir des critères d'évaluation concernant :

- la collaboration entre les familles et les professionnelles ;
- la collaboration entre les familles.

Des situations courantes	
<p>Au niveau des enfants, les éducatrices ont l'habitude de créer des situations favorisant la socialisation. Au niveau des parents, quand ceux-ci participent à la vie de l'établissement, l'équipe peut être confrontée à une diversité de mentalités, d'habitudes et à des pratiques culturelles très différentes qui influencent les interactions entre partenaires.</p> <p>Il faut également distinguer le partenariat entre éducatrices et familles du partenariat entre les familles. Il se peut que certaines familles adoptent la même attitude à l'égard de tous, alors que d'autres différencient leurs comportements et d'autres encore limitent leurs rapports à leurs seuls compatriotes. Au-delà de l'hétérogénéité des conduites des adultes, il faut également prendre en compte la différence entre les réactions des adultes et celles des enfants.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Des familles par rapport aux professionnelles : <ul style="list-style-type: none"> - Collaborent aisément avec les éducatrices. - Se montrent distantes ou indifférentes. - Refusent la collaboration. - Adoptent une attitude mitigée et/ou inconséquente. - Dépassent les limites et les rôles. Des familles entre elles : <ul style="list-style-type: none"> - Interagissent sans problème avec les autres familles. - Tolèrent les autres mais se distancient d'elles. - Refusent toute collaboration. - Se regroupent selon leurs origines communes. - Provoquent des tensions, des querelles, des ruptures.

Exemples de critères	Des questions à poser
La collaboration entre les familles et les professionnelles	
L'élaboration des actions	<ul style="list-style-type: none"> • Définissent-elles en commun les objectifs et les activités ? • Partagent-elles les rôles et les tâches en fonction des disponibilités, des savoirs, des compétences de chacune ? • Acceptent-elles et incorporent-elles les apports de leurs partenaires ?
La réalisation et l'évaluation des actions	<ul style="list-style-type: none"> • Coopèrent-elles pour accomplir les tâches ? • S'entraident-elles, complètent-elles leurs compétences respectives ? • Suppléent-elles le/les partenaires en cas d'empêchement ? • Procèdent-elles à des évaluations communes ?
Le respect des accords conclus	<ul style="list-style-type: none"> • N'outrepassent-elles pas les accords conclus en commun ? • En cas de désaccord, résolvent-elles les problèmes par des négociations et des concessions réciproques ?
L'inclusion des enfants dans le partenariat	<ul style="list-style-type: none"> • Considèrent-elles les enfants comme collaborateurs à part entière ? • Les associent-elles dans les démarches d'élaboration et d'évaluation des actions ?

Exemples de critères	Des questions à poser
La collaboration entre les familles	
L'élaboration des actions	<ul style="list-style-type: none"> • Interagissent-elles, échangent-elles des idées, des points de vue, des savoirs ? • Respectent-elles l'apport des autres et le droit de tous et de chacun d'exprimer et de soutenir leurs idées ? • Assimilent-elles et/ou adoptent-elles en partie ou en totalité des points de vue et des pratiques des familles partenaires ?
La réalisation et l'évaluation des actions	<ul style="list-style-type: none"> • Coopèrent-elles lors de la mise en œuvre des activités ? • Se soutiennent-elles et s'entraident-elles ? • Remplacent-elles les familles dans l'impossibilité de tenir leurs engagements ? • Échangent-elles leurs points de vue lors des évaluations communes ? • Se regroupent-elles d'après leurs intérêts communs ou la complémentarité de leurs compétences en dehors de tout esprit sectaire ?
Le respect des accords conclus en commun	<ul style="list-style-type: none"> • Tiennent-elles leurs engagements mutuels, accomplissent-elles les tâches qu'elles ont pris en charge ? • En cas de désaccord, négocient-elles, arrivent-elles à des compromis qu'elles respectent ?
L'inclusion des enfants au partenariat	<ul style="list-style-type: none"> • A part leur propre enfant, s'occupent-elles ou collaborent-elles selon le cas avec ceux du groupe, de la section, de l'établissement ?

La démarche des éducatrices : des attitudes à adopter	
<p>Dans les établissements, la diversité des familles au niveau socioéconomique, culturel, ethnique, personnel, etc. est une réalité. Dans le cas où l'esprit d'équipe est favorisé au niveau des parents, il faut prendre en compte le fait que certaines familles ont l'habitude de la vie communautaire alors que d'autres sont plus individualistes. Certaines sont encore confinées dans des préjugés et des stéréotypes, alors que d'autres ne se heurtent pas à ce type d'obstacle.</p> <p>Il incombe alors aux éducatrices de réfléchir sur les situations qui favorisent les interactions, de mettre en place et de réajuster le cadre qui rend les collaborations possibles et durables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer, mettre en place des actions qui nécessitent la participation de plusieurs acteurs. • Définir avec une grande précision les conditions de collaboration, clarifier les objectifs, délimiter les actions communes, attribuer les rôles. • Traiter sur un pied d'égalité toutes les familles, notamment au niveau de leurs idées, leurs savoirs, leurs compétences. Encourager les parents qui se montrent distants, timides, méfiants, etc. • Veiller à l'établissement de relations équilibrées entre les familles. • Être vigilant au respect des accords conclus en commun, favoriser les négociations et les concessions réciproques. • Assurer les interactions et la collaboration entre les enfants et entre les enfants et les adultes.

Des points d'organisation	
<p>DES SITUATIONS À METTRE EN PLACE</p> <p>L'analyse des faits observés permet aux éducatrices de repérer les situations qui lèvent les obstacles et favorisent les interactions et la collaboration.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en avant des situations et des "problèmes" qui incitent les partenaires à discuter, à échanger des points de vue et à coopérer. 	<p>DES TÉMOIGNAGES</p> <p><i>"En accord avec les parents des petits (section de 9 à 24 mois) nous avons décidé de réaménager l'espace et de renouveler le matériel. Nous avons travaillé ensemble pour établir les plans, trier les anciens jouets, choisir des nouveaux, réfléchir sur l'emplacement des coins de jeux. Vous pouvez vous imaginer les discussions mais aussi les efforts communs pour y arriver."</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> Mettre en place des actions, dont le produit final occasionne de la satisfaction, du plaisir de la joie pour tous les participants. 	<p><i>“Les fêtes du carnaval et de fin d’année étaient préparées par tous les adultes et les enfants, longtemps à l’avance... (un mois et plus)... le jour de notre fête, c’était la réjouissance générale.”</i></p> <p><i>“C’est bien... on a préparé tout avec les éducatrices et les autres parents. Les enfants se sont amusés... moi aussi, ça fait longtemps que je n’avais pas dansé... (maman de H).”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> Organiser des actions d’intérêt commun. 	<p><i>“A l’atelier cuisine, la maman de T préparait avec les enfants une recette du Nigeria. La maman de D (Albanie) s’est approchée... elle regardait, puis elle posait des questions... à la fin elle aidait les enfants tout en discutant avec l’autre maman sur des recettes.”</i></p> <p><i>“Certains garçons de la maternelle supporters de l’équipe de O (équipe de foot) se bagarraient... parfois violemment, avec les supporters de P (équipe adverse). Les papas étaient tout aussi divisés... mais nous avons tous discuté... on ne pouvait pas laisser les enfants se battre. Les papas ont organisé des matchs... ils ont appris aux enfants les règles du jeu... ils ont arbitré les jeux... surtout ils se parlaient.”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> Proposer des “œuvres” dont la réalisation rend “obligatoire” la collaboration entre plusieurs acteurs. Privilégier les actions/projets qui, pour se réaliser, nécessitent des compétences et des savoirs variés. 	<p><i>“Pour organiser la fête de fin d’année scolaire, nous avons discuté avec les parents et nous avons formé des petits groupes. Chacun, selon ses compétences, a pris en charge des tâches déterminées. Tel groupe a décoré la cour, tel autre a confectionné les gâteaux, un autre groupe a animé les chants et les danses, les papas ont installé la sono et un groupe s’est chargé de remettre les lieux en état, après la fête.”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> Réguler les rapports entre adultes et enfants. 	<p><i>“Il est vrai que beaucoup de parents n’ont pas l’habitude de voir leur enfant comme partenaire. Ils donnent des ordres mais ils ne font pas des choses ensemble... Ici, ils se rendent compte que les enfants peuvent être très sérieux quand on leur donne des responsabilités et... ils aiment partager des expériences avec leurs parents.”</i></p> <p><i>“A la maison il est très difficile... je ne peux rien lui demander... c’est toujours non. Ici, il n’est pas pareil... je découvre qu’on peut faire des choses ensemble (maman de B).”</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> Eviter autant que possible les regroupements selon l’origine commune, aussi bien au niveau des adultes qu’au niveau des enfants. 	<p><i>“Nous essayons, à travers les actions, qu’ils se regroupent en fonction d’intérêts communs... ou alors des compétences professionnelles. On a eu trois papas électriciens qui ont installé les lampions de la fête, deux cuisiniers qui ont préparé les salades.”</i></p> <p><i>“En travaillant ensemble, ils découvrent qu’ils ont des affinités communes et les mêmes problèmes d’adaptation.”</i></p> <p><i>“Chez les enfants, on n’entend plus de choses comme : ‘je ne veux pas jouer avec elle parce qu’elle est sale (en précisant la couleur de la peau)’ ou encore ‘elle est méchante, elle est de x (nom du pays)’ ou ‘il n’est pas mon ami, il est de (nom du pays), il est voleur’ tout ça c’est fini maintenant.”</i></p>

- Privilégier les manifestations qui valorisent la “culture” propre de l'établissement.

“Nous avons beaucoup réfléchi sur les fêtes... avec tant de nationalités et de religions, il était pratiquement impossible de les commémorer toutes. Ainsi nous avons donné de l'importance à celles qui sont ‘neutres’, comme la fête de fin d'année, le carnaval, la fin de l'année scolaire... elles nous ont donné beaucoup de joie à tous... Ces fêtes nous appartiennent et elles expriment notre joie d'être ensemble.”

Les réunions de parents : un moment clé de la démarche

Le témoignage présenté ci-dessous a été choisi parce qu'il illustre la globalité et la cohérence de la démarche. Il révèle, en outre, l'enchaînement des ajustements après les analyses et les évaluations successives.

Les premiers temps, nous avons organisé les réunions selon le modèle habituel. Nous avons invité les parents pour les informer sur les activités pédagogiques mises en œuvre dans l'établissement, sur les comportements de leur enfant ou sur des problèmes éventuels.

Mise à part la participation qui était moyenne, l'analyse des enregistrements audio et surtout vidéo a démontré que les parents hésitaient à s'exprimer et à échanger leurs points de vue. Seuls quelques-uns prenaient la parole pour poser des questions sur le fonctionnement du jardin d'enfants.

L'équipe a réfléchi sur des formes alternatives de réunions.

La fois suivante, nous avons organisé la réunion autour d'une exposition des œuvres individuelles et collectives des enfants. Ceux qui participaient avaient l'occasion de montrer à leurs parents leurs productions : les éducatrices expliquaient le pourquoi et le comment de ces travaux. L'analyse des films vidéo a montré que les parents qui circulaient librement étaient beaucoup plus à l'aise pour s'entretenir individuellement avec les éducatrices. Des petits groupes se formaient aussi devant les productions collectives : les remarques et les questions déclenchaient des discussions animées. L'affluence des familles et la réussite de ces réunions nous ont encouragés à continuer en ce sens.

Avec le temps, à part l'exposition des 'œuvres' des enfants, nous avons ajouté des affiches et des dossiers avec des photos qui illustraient des activités telles que les ateliers, les jeux, les sorties, etc... et également des petits extraits vidéo sur les activités quotidiennes. Ces moyens ont ravivé l'intérêt des parents qui ont parfois découvert des aspects peu connus de leurs enfants, leur créativité, des potentialités jusque là passées inaperçues. Ces moyens ont alimenté les échanges avec les éducatrices aussi bien pendant les réunions que dans la vie de tous les jours, les orientant vers des sujets pédagogiques. Ils incitaient aussi les familles à participer plus activement.

Quand les familles se sont petit à petit impliquées dans la vie quotidienne de la structure, les réunions étaient consacrées en grande partie à l'élaboration des actions, des projets et surtout à leur évaluation. Les parents ont assez vite compris la façon de procéder et ils y ont pris goût.

Enfin, pour que les familles puissent comprendre par l'action les objectifs et les modalités des activités, nous avons organisé des réunions-ateliers pendant lesquelles nous mettions en place des ateliers parallèles et nous les invitions à travailler 'comme leurs enfants'. Ces réunions étaient particulièrement destinées aux familles qui comprenaient peu ou mal la langue du pays. Nous disposions là d'un moyen pour leur faire comprendre ce qui leur échappait pendant les discussions. Mais pour toutes les familles, ces réunions-ateliers ont donné l'occasion de se rendre compte de l'importance des occupations de leurs enfants.

En outre, ce type de réunion avait pour objectif supplémentaire de faciliter le rapprochement des familles qui ne se regroupaient plus par nationalité mais qui se mélangeaient au hasard des ateliers, discutaient et coopéraient en cas de production collective.

Les années suivantes, nous organisons 3 à 4 réunions de parents chaque année, en combinant certaines de ces techniques selon

l'objectif que nous poursuivions chaque fois. Par exemple, quand notre but était de faire comprendre aux familles pourquoi nous avions choisi telle ou telle autre activité ou pourquoi nous travaillions d'une façon et pas d'une autre, nous commentions des affiches, des vidéos-reportages ou nous organisions des réunions-ateliers. Quand notre but était l'évaluation, la réunion était axée sur des films vidéo spécialement enregistrés et sur leur analyse en commun. La plupart des réunions se terminaient par une discussion avec l'ensemble des parents et autres membres de la famille, réunions qui, avec le temps, devenaient très animées et très interactives.

Il faut préciser que dans tous les types de réunions, les enfants étaient présents. Pour des raisons pratiques d'abord, parce que les parents n'avaient pas de solution de garde, (surtout quand toute la famille venait au complet). Pendant les réunions, la garde des tout petits était assurée par une éducatrice et des membres de familles volontaires. Les plus grands participaient de plein droit aux réunions et prenaient parfois très au sérieux leur rôle de partenaire, de sorte que nous n'avons jamais regretté leur participation.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, il est bon de rappeler que les professionnelles qui voudront explorer les pistes proposées auront la possibilité de mener l'expérience dans son ensemble ou, selon leurs options, n'en choisir qu'une ou deux étapes et s'en tenir là. Par exemple, une équipe peut ne pas se sentir prête à impliquer les familles dans les projets pédagogiques mais bien vouloir organiser l'accueil pour établir avec les parents un dialogue fructueux.

Cette partie du guide résume une démarche élaborée par des équipes travaillant dans des contextes spécifiques. Il est possible que l'équipe ou l'éducatrice qui aura le guide en main reconnaisse des situations similaires à celles qu'elle vit ou non.

En tout état de cause, ce chapitre peut, en partie ou dans sa totalité, représenter une source d'inspiration pour les professionnelles qui veulent réfléchir sur la relation triangulaire (éducatrices-familles-enfants). Il peut également constituer un cadre général laissant une grande marge de liberté aux équipes/éducatrices d'accorder les modalités de sa mise en œuvre à leur propre contexte (au niveau de l'instance de tutelle ou/et de l'établissement, au niveau des familles et des enfants). Le guide peut enfin soutenir ceux et celles qui veulent s'engager en définissant leurs objectifs en rapport avec les situations qu'ils-elles vivent dans le quotidien et en élaborant leurs propres critères sur lesquels ils-elles vont appuyer les analyses et les évaluations de leurs actions.



Comment évaluer la qualité d'accueil dans les établissements de la petite enfance ?

(enfants de trois mois à trois ans)

Marianne Hardy et Mira Stambak avec la collaboration de Monique Bréauté, Marie-Hélène Chandon Coq, Danièle Chauveau, Cécile Gueguen, Isou Landin et Dominique Tilquin (IEDPE, France)

Introduction

Des formateurs-chercheurs de l'IEDPE ont mis en place des formations-actions qui ont pour objectif d'initier les professionnelles de la Petite Enfance à une approche éducative dite pédagogie interactive élaborée par les chercheurs du CRESAS et de l'IEDPE. Cette approche a été conçue pour favoriser le bien-être des enfants dans les établissements, leur réussite scolaire et leur inclusion sociale. Elle vise à développer des démarches actives de construction de connaissances et de compétences communicatives.

L'objectif principal des professionnelles engagées dans cette démarche est d'impliquer tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou socio-culturelles, dans les activités proposées par l'établissement. Le degré d'implication des enfants devient ainsi un critère fondamental pour évaluer si les conditions éducatives mises en œuvre conviennent bien à la diversité des publics accueillis.

Les recherches-actions mises en place par l'équipe parisienne dans le cadre du projet ERATO, visent à identifier des critères qui permettent d'évaluer la démarche interactive en fonction des attentes des professionnelles vis-à-vis des enfants car, selon nous, ce sont les façons d'être et d'agir des enfants qui constituent les critères principaux pour évaluer la qualité de l'accueil dans les établissements.

Nous voulons des enfants épanouis, créatifs, désireux de comprendre le monde qui les entoure, ouverts et tolérants envers les autres. Pour apprécier les conduites et les réalisations des enfants, nous nous appuyons sur les connaissances construites au cours des recherches conduites par le CRESAS et l'IEDPE sur le rôle des interactions sociales dans le développement psychologique des enfants. Ces recherches se situent dans la lignée des travaux de la psychologie de développement (Piaget et Wallon notamment), qui insistent sur les besoins vitaux d'agir et de communiquer qui caractérisent l'être humain dès sa naissance. Aussi, nos analyses ont pour but principal de vérifier que les enfants :

- sont actifs, ils prennent des initiatives pour satisfaire leur curio-

sité par rapport au monde qui les entoure, ils sont concentrés et tenaces pour résoudre les problèmes qu'ils se posent,

- se regroupent à deux ou à plusieurs pour communiquer entre eux, échanger, dialoguer même dans la période préverbale et qu'ils réalisent des activités en commun en s'entraînant et en collaborant.

Selon nous, les façons d'être et d'agir des enfants sont étroitement dépendantes des conditions éducatives mises en place dans les établissements. Aussi, avant d'exposer comment nous procédons pour évaluer la qualité de l'accueil, nous présentons la démarche interactive élaborée par les chercheurs du CRESAS et de l'IEDPE.

Une approche interactive en pédagogie et en formation

La démarche a trois caractéristiques principales :

Elle est collective et interactive : elle met la communication et les échanges au cœur des pratiques éducatives

Les professionnelles s'engagent dans la démarche à plusieurs (de préférence toutes les professionnelles de l'établissement). Les travaux du CRESAS ont mis en évidence le rôle prépondérant que jouent les échanges, les discussions et les confrontations dans la construction des connaissances et des savoir-faire. Cet aspect central de la démarche où les professionnelles planifient, conduisent et évaluent les actions éducatives ensemble, implique qu'il faut veiller à établir, à chaque étape du processus enclenché, une dynamique de communication entre tous les partenaires en présence. Il faut créer, à chaque fois que les partenaires se regroupent, des relations telles que chacun puisse sans crainte exprimer ses idées et ses points de vue quelle que soit la diversité des points de vue et des expériences. Les désaccords et les conflits d'idées, les discussions et les confrontations font avancer la réflexion en s'ouvrant à des manières nouvelles de penser l'action éducative.

Soulignons qu'en procédant de la sorte, on facilite la collaboration et on crée des conditions pour le travail en équipe.

Elle rompt avec les pratiques de routine : les actions éducatives sont conduites dans un esprit de recherche et d'innovation

La démarche interactive se conforme aux règles de toute démarche scientifique : on élabore un projet d'action qui va mettre à l'épreuve les hypothèses formulées au départ concernant les effets des conditions éducatives mises en place sur les conduites et les réalisations des enfants. Dans notre cas, ces hypothèses concernent un des moments de la pratique quotidienne (accueil du matin, activités de jeu, repas, sieste).

Pour mener à bien le projet d'action, on s'attachera à :

- préciser avec soin le dispositif de départ (aménagement de l'espace, choix et disposition du matériel, façons d'agir des professionnelles),
- organiser les séances d'observation à l'aide de films vidéo,
- organiser des réunions de visionnement des films pour analyser ensemble les effets de ce qui est mis en place pour les enfants.

Elle intègre l'évaluation dans le déroulement du projet d'action

A chaque fois que les professionnelles se regroupent pour analyser des films, elles vont auto-évaluer leurs pratiques éducatives en fonction de leurs attentes concernant les conduites et les réalisations des enfants. Si celles-ci ne sont pas conformes aux attentes, elles vont procéder à des ajustements de leurs pratiques pour mieux atteindre les objectifs visés. Si elles correspondent aux attentes, elles donnent des indications sur la validité des hypothèses formulées.

Les professionnelles s'engagent ainsi dans un processus continu de transformations des pratiques éducatives tout en explicitant de mieux en mieux ce qui est attendu au niveau des enfants. Les échanges et les confrontations permettent progressivement de repérer à la fois les pratiques éducatives qui favorisent, soutiennent et encouragent les démarches des enfants, et celles qui, au contraire, paraissent bloquer, inhiber ou décourager leurs initiatives. En procédant de la sorte, les professionnelles découvrent progressivement les liens qui existent entre leurs façons d'agir et les conduites et les réalisations des enfants. Elles s'engagent ainsi dans un processus continu où, étant impliquées dans l'évaluation de ce que font les enfants, elles sont conduites à s'auto-évaluer.

Pour une évaluation rigoureuse de la qualité de l'accueil : la méthode d'auto-évaluation régulatrice

Pour définir des critères d'évaluation, cinq équipes de formateurs-chercheurs de l'IEDPE ont mis en place des recherches-actions en collaboration avec des professionnelles de terrain engagées dans la démarche interactive. Toutes utilisent la vidéo comme outil principal d'observation. Ces recherches-actions comportent deux caractéristiques qui nous paraissent importantes :

1. Les évaluations sont effectuées par les professionnelles elles-mêmes en collaboration avec les formateurs-chercheurs ; ainsi peuvent-elles valider elles-mêmes la pertinence de leurs actions éducatives.
2. L'utilisation de la vidéo : le fait de pouvoir observer ensemble à plusieurs reprises les mêmes séquences permet d'analyser plus finement les faits observés et de mieux préciser les interprétations peu sûres.

Nous rappelons que l'évaluation des résultats se fait à l'aide de la méthode d'auto-évaluation régulatrice : c'est au cours des regroupements que les partenaires procèdent ensemble à l'analyse des films et aux ajustements nécessaires pour mieux atteindre les objectifs visés. Ce faisant, les professionnelles s'engagent dans un processus de co-construction de critères de plus en plus fiables pour évaluer les actions éducatives et, en retour, expliciter de

mieux en mieux ce qui est attendu au niveau des enfants (critères de qualité). Les enregistrements successifs réalisés au cours de ce processus de transformation des pratiques éducatives permettent de garder la trace de l'évolution du travail réalisé.

Voici quelques expériences qui donnent à voir comment se déroule concrètement le processus de co-construction des critères d'évaluation. Ces expériences divergent en fonction du contexte, mais toutes respectent les deux principes fondamentaux de notre approche : agir à plusieurs dans un esprit de recherche et d'innovation.

Premier exemple : mini-crèche G.

Contexte

Dans ce secteur du 18^{ème} arrondissement de Paris, une dynamique de formation continue est impulsée et animée par la coordinatrice. Des séances d'analyse de films rassemblent la totalité des établissements du secteur -au nombre de dix- qui délèguent des représentants pour y participer. Ces séances sont liées aux journées pédagogiques, qui sont utilisées pour élaborer ou réajuster les projets d'action en tenant compte des analyses effectuées en session de formation.

Dans un premier temps, seules quelques équipes ont accepté de filmer dans leur établissement et d'apporter en séance des séquences à analyser collectivement. Par la suite, tous les établissements ont proposé au groupe des séquences filmées sur un thème choisi en commun : l'activité "dînette".

Nous présentons ici un exemple de réajustement concernant l'activité "dînette" proposé par un établissement : la mini-crèche G. dont l'équipe, à la rentrée de septembre, était renouvelée à 75%.

La mini-crèche G. est constituée de deux salles desservies par un couloir. Elle accueille de façon permanente 16 enfants de plus de 15 mois. De plus, elle accueille par rotation, des groupes de trois assistantes maternelles qui viennent chacune avec trois enfants une fois par semaine de 9 heures à 11 heures.

Le coin dînette : constats de départ (dysfonctionnements)

Un coin dînette est ouvert dès 9 heures quotidiennement. A la rentrée, la nouvelle équipe n'a rien changé à l'organisation de ce coin mis en place par l'équipe précédente. Situé dans une pièce où il y a de constants va-et-vient, il occupe un espace restreint et dispose d'un matériel très réduit (meuble vaisselle, coiffeuse, couffin).

Très rapidement, les professionnelles constatent que ce coin est peu fréquenté, que l'activité y est désordonnée et que les conflits y sont récurrents. Face à cela, les adultes ont tendance à intervenir en grondant les enfants, tout en sentant bien que les conduites agressives comme les désordres sont imputables au fait que cet espace est à l'évidence inadapté.

Observations systématiques

L'équipe décide d'observer de près l'activité et de prendre le temps de réfléchir à la façon d'organiser l'espace. Les professionnelles insistent sur ce point : "il faut se retenir de procéder à des aménagements de surface : il faut d'abord tenter de bien comprendre l'objet et la cause des conflits – et ne pas s'en tenir à de premières impressions." N'étant pas encore prêtes à filmer mais ayant participé au groupe d'analyse de films, elles ont acquis une méthode rigoureuse d'observation : elles observent en continu le déroulement de l'activité des enfants, sur plusieurs séances, et consignent ces observations dans un carnet de bord.

Analyse des observations

En réunion d'équipe, l'analyse des observations va permettre de saisir en quoi l'organisation spatiale suscite des désordres et crée un climat de tension. Ce qui frappe tout d'abord, c'est que les enfants font des tentatives pour jouer à la dînette mais que des obstacles viennent sans cesse contrecarrer leur projet.

Les enfants tentent de mettre le couvert, changer les bébés, mais

ne pouvant installer leur matériel ni s'installer, ils se disputent les espaces, "font tout valdinguer" ou "débordent" de l'atelier pour s'installer ailleurs, en utilisant les tables présentes dans la salle. Sans cesse perturbés par d'autres enfants qui passent dans le coin dînette -qui est mal délimité- les enfants de l'atelier ne peuvent mener à bien une activité : la circulation et le brouhaha incessants sont sources de tensions et d'accrochages.

Réajustements

Pour permettre aux enfants de mener à bien les activités qu'ils affectionnent, mais aussi pour leur donner la possibilité de varier leurs jeux, l'équipe décide de leur fournir un matériel diversifié, d'installer un certain nombre de meubles et d'agrandir considérablement l'espace qui occupera dès lors la moitié de la salle.

Premiers constats après réaménagement

Dans ce nouvel aménagement, l'atmosphère est radicalement différente. Le nombre et l'intensité des conflits étant fortement diminués, l'équipe prend conscience qu'auparavant, les adultes avaient "une façon de gérer le conflit sans tenir compte de l'objet et de la cause du conflit."

Dans cet espace où ils vont volontiers seuls, les enfants de la mini-crèche se mélangent plus facilement avec les autres. Ils peuvent venir y jouer assez nombreux – jusqu'à six – et se montrent capables de s'organiser entre eux : par exemple, quand de nouveaux arrivent, d'autres leur laissent la place. "Dans ce lieu qui est vraiment à eux", les professionnelles voient "que les enfants sont en train de construire quelque chose". Pour comprendre ce qu'ils construisent là, incitées par la coordinatrice, elles acceptent pour la première fois de filmer la situation.

Film : analyse des capacités des enfants

Le film est présenté lors d'une réunion réunissant les crèches de tout le secteur avec les formatrices. Un épisode de jeu prolongé a été analysé par l'équipe et relaté par écrit en vue de cette journée de travail.

Charlotte et Chiara (environ 20 mois) jouent à la dînette. Chiara donne à manger à la cuillère à Charlotte ce qu'elle dit être de la compote ; une fois son repas terminé, Charlotte s'allonge sur le canapé pour dormir ; Chiara lui donne son doudou, la couvre de deux couvertures, s'installe sur le canapé pour poser sa main sur la tête de Charlotte comme les professionnelles le font lors de la sieste. Une troisième petite fille -Anaïs- s'approche de Charlotte qui se réveille. Chiara prépare à manger et propose une bouteille à Anaïs qui s'accroupit (en position de bébé). Elle propose ensuite à boire à Anaïs puis à Charlotte puis s'en va. Charlotte dit "maman ...".

Tout au long de cet épisode, Chiara intervient verbalement : "Charlotte elle dort", "Tu veux du lait ou de l'eau ?", "Bois s'il te plaît".

Pour l'équipe, cet épisode frappe par ce qu'on découvre sur les enfants : très concentrés, ils inventent à plusieurs un scénario où chacun "se prend au jeu", en reproduisant les attitudes des personnages qu'ils jouent (professionnelle, maman, bébé) ce qui dénote de grandes capacités d'observation. Dans la discussion qui suit, l'analyse de l'activité des enfants est encore approfondie.

On assiste là à un jeu de rôle, où chacun cherche à faire comprendre aux autres le personnage qu'il incarne et en même temps accepte celui joué par les autres. Un scénario improvisé se construit sous nos yeux en plusieurs actes, avec un début, un développement, une fin et des rebondissements. Chaque acte est organisé autour d'un thème (donner à manger, aider à s'endormir) ; les acteurs tiennent leur place, réagissent aux propositions des uns et des autres. Il s'agit-là d'une situation de communication particulièrement féconde puisque les enfants y exercent des capacités de dialogue -verbal ou non-verbal- pour représenter et faire comprendre des situations qu'ils inventent à plusieurs.

Nouveaux critères d'évaluation

Permettre aux enfants de "s'installer" semble être un critère important pour qu'ils puissent construire une activité dans la durée. Ce critère engage une réflexion des professionnelles sur l'organisation spatiale afin d'offrir aux enfants "un lieu qui leur appartient". Ce double critère (s'installer dans un lieu qui vous appartient) semble très pertinent : l'expérience tend à montrer que pour que les enfants puissent développer leur activité dans la durée, il est en effet nécessaire qu'ils aient une maîtrise de l'espace dans lequel ils se trouvent et qu'ils y évoluent en toute sécurité, sans être perturbés. Ainsi, s'il y a des conflits ou désordres dans un atelier, il faut se poser la question de l'aménagement des conditions spatiales qui peuvent être sources de graves perturbations.

Autre critère : permettre aux enfants de mener une action complexe, faute de quoi ils risquent de "papillonner", "se disperser". Pour qu'ils puissent se tenir à une activité, il semble essentiel en effet de donner aux enfants des objets qui peuvent se combiner entre eux ou susciter une suite d'actions coordonnées (mettre la table, servir, manger, etc.). Ce matériel peut être rudimentaire ou polyvalent : inutile de reproduire tous les objets de la vie quotidienne ; par contre, il est essentiel de penser en terme de fonction (mettre dans, recouvrir, déplacer).

Recul sur la méthode

En fin de réunion d'analyse de film, les formatrices ont l'habitude de poser quelques questions aux participantes, ce qui permet de faire un bilan des avancées ainsi que de pointer les problèmes restés en suspens.

Les questions qui ont été posées concernaient ce jour-là l'impact de l'analyse de films dans les établissements :

- pour les établissements qui ont présenté un film, les déléguées qui ont assisté à la séance regardent le film avec toute l'équipe pour partager les analyses effectuées ;
- les autres équipes partent des acquis du groupe pour organiser ou faire évoluer à leur tour les activités dans leurs établissements ;
- travailler sur les films d'autres établissements donne envie aux équipes qui ne l'ont pas encore fait de filmer à leur tour.

À la question "à quoi ça sert de travailler sur l'analyse de films ?", voici les réponses que nous avons obtenues :

- ça permet de pointer ensemble ce qu'il convient de réajuster ;
- ça permet de fédérer l'équipe ;
- c'est rassurant de savoir qu'on peut revenir sur une situation pour mieux la contrôler ;
- le film oblige à réagir aux dysfonctionnements car il oblige à regarder sans esquiver ce qui est gênant ;
- le film ne filtre rien, il n'y a pas d'interprétation, mais il n'est pas transparent : "il faut sans cesse aller au-delà, voir ce qu'il y a aussi, ce qu'il y a encore c'est-à-dire se poser des questions et chercher à y répondre, en approfondissant".

Deuxième exemple : crèche E.

Activité choisie : dînette proposée à un groupe d'enfants d'âges mélangés.

Questionnement de départ

- Peut-on proposer des jeux symboliques type dînette à de très jeunes enfants ?
- Font-ils uniquement de la manipulation ou sont-ils déjà dans le symbolique ?

Contexte

Le lieu de vie est divisé en deux salles communiquant par une porte ouverte aux moments des activités.

Une salle est réservée aux bébés, l'autre aux enfants de plus d'un an.

La situation

L'activité dînette est installée dans cette 2ème salle. Elle est proposée selon un plan d'action élaboré en équipe. Deux tables basses sont positionnées assez proches l'une de l'autre avec des chaises autour. Un meuble de dînette composé d'un évier et de plaques de cuisson se trouve à proximité. Sur les tables sont disposés des assiettes, verres, couverts et quelques fruits et légumes ; des marmites sont rangées dans le meuble avec d'autres ustensiles de vaisselle.

L'activité est filmée pendant une heure environ.

Analyse lors des regroupements

À l'issue de la séance, le film est visualisé par plusieurs membres de l'équipe. Sans que nous nous y attendions, de très jeunes enfants (moins de 1 an) s'approchent à quatre pattes de la table où se trouve la dînette et tout de suite se positionnent dans des jeux symboliques : immédiatement, deux de ces très jeunes enfants, âgés de 11 mois, attirent l'attention des professionnelles par leur concentration. Ces deux enfants développent une activité dans la durée où l'un va faire des gestes de faire semblant pour nourrir l'autre. Cette séquence est sélectionnée et les professionnelles décident de regarder plus finement ce que font ces enfants.

L'équipe décide de nommer la scène "le pot de yaourt" :

Henrique et Adrien s'approchent de la table à quatre pattes, ils se hissent et se mettent debout en appui sur la table.

Ils ont devant eux des assiettes, des verres, des petites cuillères, quelques fruits en plastique ; la table est mise comme pour un repas.

Henrique (11 mois) saisit un verre dans une main et une cuillère dans l'autre. Il plonge la cuillère dans le verre et la porte à sa bouche, il répète le geste plusieurs fois. Il continue ses manipulations et explore le reste du matériel.

Un peu plus tard, Adrien et Henrique sont toujours côte à côte, assez proche l'un de l'autre ; Henrique se tourne vers Adrien qui le regarde. Il porte la cuillère à la bouche d'Adrien qui se laisse faire et esquisse une mimique de contentement.

Les deux enfants sont restés concentrés sur leurs expériences pendant toute l'heure. Henrique est resté à la même place tandis qu'Adrien s'est déplacé le long de la table à la recherche d'autres ustensiles.

A plusieurs moments, ils ont posé le matériel sur les chaises devant eux et ont joué devant ces chaises plus basses que la table. A d'autres moments, ils se sont installés par terre puis se sont relevés pour chercher d'autres ustensiles sur la table.

Ajustements

Ces observations ont incité l'équipe à continuer à proposer cette activité aux très jeunes enfants.

Nous avons alors réfléchi à la qualité et la disposition du matériel proposé pour que les enfants ne soient pas gênés dans leurs actions.

Par exemple : Certaines chaises placées autour de la table à l'intention des plus grands ont été enlevées. Les plus jeunes peuvent ainsi s'en approcher sans être gênés.

Un tapis de sol avec de la dînette est installé près de la table pour faciliter le jeu des plus jeunes au sol.

Un 2ème film nous a montré l'intérêt de ce nouvel aménagement : un enfant d'un an a pris du matériel sur la table et l'a posé sur le sol ; il s'est ensuite assis près de son matériel et a pu commencer ses expérimentations. Tout au long de l'activité il a été d'une grande mobilité. Il a alterné les deux positions debout et assise en prenant ou reposant du matériel sur la table et par terre.

Critères d'évaluation de la démarche

Ces exemples ont permis d'identifier trois critères :

- l'aménagement de l'espace,
- le choix du matériel,

- l'attitude de l'adulte qui va être attentive aux compétences des enfants et favorise leurs interactions.

Remarques sur l'apport de la vidéo

Le film permet de découvrir des compétences que les professionnelles ne voient pas pendant l'activité.

En comprenant mieux le sens de cette activité, les professionnelles vont repenser leur rôle. D'une attitude d'observation globale et de régulation de l'activité, les adultes vont suivre davantage les actions communes entre enfants afin de les favoriser.

Certaines séquences sont revues plusieurs fois afin de trouver un consensus sur la compréhension des images.

En suivant ces deux enfants, l'équipe découvre que des enfants très jeunes peuvent élaborer des actions à long terme. Les professionnelles repèrent aussi qu'ils ont une idée dans la tête, qu'ils la développent à plusieurs reprises dans la séquence. Elles ont pu voir une continuité dans les actions des enfants tout au long de la séquence. Elles ont pu observer comment, en reproduisant la même scène, ils utilisent différents procédés pour arriver à leur fin. Ces séquences ont permis aux professionnelles de prendre conscience de compétences insoupçonnées chez des enfants aussi jeunes : les professionnelles sont frappées par la capacité de ces enfants de moins d'un an, à se concentrer, à persévérer dans leurs actions et à les partager.

Elles réalisent que ces enfants sont déjà dans le symbolique car ils sont dans des jeux de "manger" et de "faire manger" sans nourriture.

Le film permet aux professionnelles de partager leurs pratiques et d'en discuter. Des débats et des compromis sur les décisions d'ajustements s'installent. Le film devient non seulement un outil d'observation, mais aussi un outil qui fédère une équipe autour d'un projet d'action.

L'équipe décide de poursuivre le travail autour de cette activité en cherchant à mieux observer les actions menées par les enfants afin d'adapter leurs pratiques professionnelles en situation.

Troisième exemple : mini-crèche H. M.

Contexte

La crèche H.M. participe à des réunions de travail en réseau encadrées par la coordinatrice du secteur, auxquelles se sont associés les chercheurs formateurs de l'IEDPE. Ces réunions portent sur l'analyse des pratiques éducatives à partir d'enregistrements vidéo. Au cours des réunions de réseau, les professionnelles ont demandé aux chercheurs formateurs de les accompagner dans l'analyse des documents enregistrés. Ces rencontres ont lieu au cours de journées pédagogiques et réunissent toutes les professionnelles de la crèche.

La demande

Les professionnelles souhaitent améliorer l'organisation des ateliers décloisonnés proposés aux enfants, deux demi-journées par semaine. Les enfants choisissent leur atelier et peuvent changer d'atelier au cours de la matinée.

Elles posent des questions concernant les interventions des adultes notamment au cours des activités dans le "coin dînette".

L'organisation du coin dînette

Le "coin dînette", limité par des barrières, était en permanence à la disposition des enfants dans une grande salle qui accueillait, tous les jours, les enfants les plus âgés. Le matériel comprenait une table, un évier, un lit de poupée, une armoire, une coiffeuse et un étal de marchande.

Les jours d'ateliers décloisonnés tous les enfants pouvaient s'y rendre ce qui attirait beaucoup de monde dans ce coin de taille restreinte, notamment les habitués de la section des grands et les plus jeunes qui le découvraient. Dans la même salle, étaient installés deux autres ateliers sans rapport avec ce coin dînette.

L'analyse des résultats

Les enfants qui sortaient du coin dînette perturbaient les deux autres ateliers et les professionnelles étaient davantage absorbées par le maintien de l'ordre que par l'observation des jeux des enfants. En prenant en compte les conduites des enfants, il leur est apparu nécessaire de permettre ces sorties qui restaient dans le cadre des activités symboliques.

En ce qui concerne les interventions de l'adulte dans le coin dînette, les professionnelles trouvaient pénible d'avoir à réprimander en permanence les enfants qui jouaient au coin dînette. Ces réprimandes étaient adressées aux enfants qui sortaient du coin dînette ou qui en sortaient du matériel. Certaines professionnelles pensaient qu'on aidait les enfants à se structurer en les maintenant à l'intérieur d'un espace dévolu à une activité, d'autres observaient que les enfants sortaient pour poursuivre leur jeu à l'extérieur (promener la poupée, faire des courses) et que les en empêcher mettait un terme à leur jeu.

Ajustements

Elles ont réalisé que l'espace était un peu exigu pour le nombre d'enfants qui pouvaient y accéder le jour des ateliers décloisonnés. Avec les formateurs chercheurs elles ont revu l'espace consacré au "coin dînette". Elles décident de l'agrandir en déplaçant des barrières et de l'aménager en diversifiant les lieux, (coin repas, coin sommeil, le coin marchande).

Elles ont revu aussi l'organisation de l'espace extérieur au "coin dînette" qui représente la moitié de la salle. Elles ont expérimenté des espaces complémentaires (mallettes de docteur, mallettes de bricolage). Les enfants n'ont pas montré beaucoup d'intérêt pour ce matériel bien qu'il soit très utilisé dans d'autres circonstances. Elles ont expérimenté des ateliers au sol, garage et voitures, jeux de construction, mais elles étaient toujours aussi gênées par l'affluence au «coin dînette» qui obligeait à réguler les entrées des enfants ainsi que par les difficultés matérielles liées au déplacement des meubles et des barrières.

En continuant d'observer, de réfléchir et d'échanger, les professionnelles ont décidé de faciliter la circulation des enfants, d'enrichir le matériel en fonction de ce qu'elles observaient chez les enfants et de donner du sens à l'espace extérieur.

Elles ont consacré d'une part la moitié de la salle au "coin dînette". Elles ont ôté des barrières, aménagé différents pôles d'activités facilement identifiables, le coin salle à manger, le coin sommeil, le coin toilette, le coin salon, le coin cuisine, entre lesquels les enfants peuvent circuler plus facilement. Elles ont aussi enrichi le matériel de deux canapés, une grande table et des chaises. D'autre part, l'autre moitié de la salle est devenue un espace extérieur où elles ont installé l'étal de la marchande avec des ingrédients divers et des sacs, des pochons en papier et des paniers. Les activités menées dans ce nouvel aménagement ont été enregistrées en vidéo et ont permis de faire de nouveaux constats.

Résultats après ajustements

L'équipe est très satisfaite de cet enregistrement qui répond positivement à ses attentes : davantage d'espace, meilleur agencement des meubles et aménagement de l'espace extérieur. Le film montre l'intérêt des enfants pour "le coin courses". Ils y remplissent leurs paniers, se déplacent autour de l'étal.

Nous regardons de plus près leurs activités : des enfants font manifestement les courses, en remplissant les paniers de denrées, mais d'autres, plus jeunes, grimpent sur l'étal ou jouent avec les denrées qu'ils jettent dans les différents bacs. Il apparaît que l'emplacement de l'étal, éloigné du mur pour inciter les enfants à jouer à la marchande, les conduit à l'utiliser soit par l'avant comme un self service, soit par l'arrière comme un meuble à grimper ou pour jouer aux boules avec les fruits. L'équipe se propose d'installer l'étal contre un mur pour favoriser l'option self service et de veiller à remplir les bacs vides.

Puis, les professionnelles avec les formateurs chercheurs ont plus particulièrement regardé les activités des enfants dans l'espace extérieur et autour du nouveau pôle, l'espace marchande qu'elles avaient installé. Les enfants sont plusieurs autour de cet étal rempli d'objets alimentaires (légumes, morceau de pain, de fromage etc.).

Plusieurs enfants remplissent des paniers avec les objets alimentaires et vident rapidement l'étal. M. remplit un sac avec tout ce qu'elle trouve sur l'étal. "A tout à l'heure, au revoir". "Au revoir J.". J. "Je viens avec toi M., attends".

M. "Tu viens avec moi ?"

J. "Oui." Elle tient deux paniers et un ours en peluche.

M. semble chercher quelque chose : "Elle est où ? Elle est pas dans mon sac ...". Elle ouvre son sac et regarde dedans.

J. "Peut être il est là ?", en montrant l'étal.

M. ramasse quelque chose sur l'étal.

J. "Et moi je vais prendre des légumes". Elle s'éloigne et s'assoit.

M. la rejoint. J. assise par terre avec quatre paniers, semble trier ce qu'elle a pris. Les deux enfants poursuivent leur jeu hors champ, trois enfants restent sans rien faire derrière l'étal vide. Un adulte commente : "ils ont tout pris, il ne reste rien" et elle remplit l'étal avec des objets abandonnés par terre.

La séquence entre les deux petites filles va se poursuivre. Elles vont longuement se proposer des objets, se provoquer et se réconcilier autour du remplissage de leurs sacs.

Ces analyses ont mis en évidence que l'ambiance générale est satisfaisante car les enfants circulent facilement entre les différents pôles d'activité proposés et ont investi l'espace extérieur grâce à la nouvelle installation de l'étal.

Nouveaux ajustements

L'activité de tri des deux petites filles amène l'équipe à diversifier les denrées proposées et à les présenter dans des bacs différents. Satisfaites globalement de la situation, les professionnelles font un nouvel enregistrement qui tient compte des réajustements prévus pour le présenter au réseau du secteur.

L'installation de l'atelier est faite en présence des enfants qui commencent à jouer. Les barrières délimitant habituellement le "coin dînette" sont retirées. L'étal de la marchande est installé contre un mur dans l'espace "extérieur". Elles ont élargi le pôle self service en disposant près de l'étal des boîtes contenant des emballages alimentaires ou de cosmétiques. Les professionnelles veillent au réapprovisionnement et au rangement du "coin self service". Elles fournissent des petits sacs en papier et elles ajoutent des poussettes et des chariots de marche qui servent de caddies.

Nouveaux résultats

Le matériel et la situation favorisent les jeux symboliques et les échanges entre enfants ce qu'elles illustrent de quelques séquences de jeux et de collaboration.

Y. (29 mois) a un chariot dans lequel elle a installé une poupée. Elle ramasse une boîte de chocolat, la met dans un sac en papier qui était sur le chariot. Puis elle raccroche son sac au chariot. L. (31 mois) met un sac sur son épaule, et prend un maxi cosy. A. (31 mois) ramasse un artichaut et le met dans son sac comme L. puis accroche le sac à sa poussette. A. recouvre sa poupée, va s'asseoir sur le canapé, appelle L. qui laisse son maxi cosy pour prendre le chariot abandonné par Y. L. prend la boîte de chocolat dans son sac et va l'offrir à A. en lui mettant sous le menton. A. rejette la boîte. L. lui dit "c'est un cadeau pour ton bébé" puis elle ramasse la boîte rejetée et s'éloigne.

Plus tard, A. recouvre son bébé avec un tablier en disant : "Il a froid mon bébé, il a froid". L. va chercher un tablier sur le canapé et dit "mon bébé il a froid". Elle recouvre la poupée du tablier puis demande à l'auxiliaire de bien l'emballer. Elle lui montre les cordons du tablier pour que le bébé soit bien maintenu. Elle prend un sac, le met

sur son épaule. Elle sort la poupée du chariot, le tablier qui l'enveloppait tombe et elle va prendre une poussette.

C. (30 mois) couche une poupée, la couvre, la borde et lui met la tête sur le côté. Puis elle relève la poupée, la pose sur le sol, en prend une autre, ramasse une gigoteuse, couche le poupon dessus, attrape le bras de la poupée et le guide dans l'emmanchure, puis elle fait de même avec l'autre bras, ferme la gigoteuse, reprend la première poupée et couche les deux bébés dans un lit.

Bien que plus de trente enfants circulent entre les différents ateliers, tout au long de la matinée, ils construisent leurs jeux seuls ou à plusieurs. Ils peuvent mener ces jeux à terme sous le regard bienveillant et les encouragements des professionnelles. Les conflits se règlent le plus souvent par eux-mêmes sans avoir à intervenir.

Conclusion

Les enregistrements vidéo offrent aux professionnelles la possibilité de voir plusieurs fois les enfants, de partager ce regard entre elles et de confronter leurs analyses. Les analyses de plus en plus fines des conduites des enfants permettent de réaliser des transformations qui s'ajustent progressivement aux intérêts et aux compétences des enfants. Cette démarche collective établit le lien entre les situations éducatives et leurs effets sur les enfants, permet d'identifier des critères de qualité co-construits adaptés au contexte et établit le caractère professionnel de l'accueil de la petite enfance.

La co-construction de critères pour évaluer la qualité de l'accueil

Les expériences relatées illustrent comment, grâce à la méthode d'auto-évaluation régulatrice, les professionnelles co-construisent des critères qui permettent d'auto-évaluer les actions éducatives mises en place en fonction des façons d'être et d'agir des enfants. En échangeant et en se confrontant, les professionnelles arrivent progressivement à expliciter ce qui favorise l'investissement des enfants dans les activités proposées et ce qui, au contraire les bloque.

Des critères qui permettent d'auto-évaluer les pratiques éducatives

Les analyses d'un grand nombre d'expériences recueillies dans des situations d'activités de jeux, ont permis de constater que les professionnelles repèrent rapidement des conditions éducatives qui ne favorisent pas l'investissement de tous les enfants dans les activités proposées. Elles cherchent alors à identifier des caractéristiques de la situation éducative qui bloquent les réalisations des enfants, ce qui les amène à les transformer pour mieux les ajuster aux objectifs visés. Ces caractéristiques, objets de transformation, deviennent ainsi des critères d'évaluation co-construits par les professionnelles elles-mêmes.

Les critères que nos analyses ont mis en évidence concernent principalement deux aspects de l'approche éducative : l'organisation de la situation proposée et les façons d'agir et d'intervenir des professionnelles lorsqu'elles animent l'activité.

L'organisation de la situation et le dispositif mis en place sont mis en cause dans la quasi-totalité des cas.

L'aménagement de l'espace pose de nombreux problèmes.

Comment concilier la libre circulation des enfants souhaitée par tous avec la mise en place d'endroits "protégés" où les enfants peuvent se concentrer et réaliser à plusieurs des activités prolongées ? Voici des questions débattues :

- L'activité expérimentée doit-elle être proposée parmi d'autres ateliers répartis dans les salles (espace "portes ouvertes") ?
- Doit-elle être aménagée dans un endroit plus fermé tout en permettant le libre accès aux enfants ?
- Pour une activité donnée, par exemple les jeux de fiction, les diffé-

rentes composantes (dînette, cuisine, coucher, etc.) doivent-elles être proposées les unes près des autres dans la même salle ?

Le choix du matériel et la façon de le disposer posent également des problèmes.

- Pour une activité donnée, par exemple les jeux d'expérimentation physique, est-il important de bien choisir la taille des contenants et des contenus, la quantité des objets identiques, etc. ?
- Faut-il proposer le matériel rangé par catégorie ou en vrac ?
- Comment disposer le matériel choisi pour que les enfants puissent réaliser des activités prolongées ?

Le rôle des professionnelles, la nature de leurs interventions auprès des enfants sont âprement discutés dans toutes les expériences analysées. Il s'agit d'un point délicat car les professionnelles se rendent compte que leur façon d'agir peut quelquefois être le reflet d'une approche pédagogique traditionnelle, où elles imposent et orientent les activités des enfants, où elles interviennent pour rectifier des réalisations non conformes à leurs attentes.

En observant les effets de leurs interventions sur les conduites et les réalisations des enfants, de nombreuses questions ont été débattues :

- Comment faire pour laisser les enfants prendre des initiatives, organiser eux-mêmes leurs activités ?
- Comment faire pour ne pas interrompre ou bloquer leurs réalisations, les buts qu'ils poursuivent ?
- Comment gérer les conflits entre enfants ? Les tiraillements à propos d'objets sont-ils des gestes agressifs ?
- Comment instaurer une ambiance de communication entre professionnelles et enfants et entre enfants ?
- Les professionnelles doivent-elles être en retrait sans intervenir du tout ?
- Qu'en est-il des interdits ?
- Comment éviter de juger les actions des enfants ?

En tenant compte de toutes ces interrogations, il existe actuellement un consensus pour penser que le rôle des professionnelles se caractérise de la façon suivante : leur objectif est de s'insérer mentalement dans les réalisations des enfants, pour tenter de saisir leurs intentions. Elles deviennent des observatrices, non seulement présentes, mais encore participantes à travers leur intérêt soutenu pour les activités des enfants en train de se dérouler sous leurs yeux ; elles ne sont pas en retrait, car elles sont impliquées dans l'attente de ce que vont réaliser les enfants. Leurs interventions ont ainsi pour fonction de soutenir et d'encourager les activités des enfants, de veiller à obtenir la participation de tous.

Les effets sur les façons d'être et d'agir des enfants

Des critères de qualité

En appliquant la méthode d'auto-évaluation régulatrice, les professionnelles sont amenées à expliciter de mieux en mieux ce qui est attendu au niveau des enfants. En s'appuyant notamment sur les travaux du CRESAS, elles apprennent progressivement à identifier les compétences des enfants, leurs capacités à résoudre les problèmes qu'ils se posent, à mieux interpréter le sens des actions qui se déroulent sous leurs yeux.

Les travaux du CRESAS ont notamment montré que lorsqu'on propose aux enfants un matériel qui correspond à leurs préoccupations, leurs activités s'organisent dans des séquences prolongées, dans un enchaînement d'actions orientées vers un but à atteindre. Ces séquences forment un tout cohérent, un tout significatif. En réalisant ces enchaînements d'actions, les enfants manifestent des connaissances et des compétences dans des domaines divers : logico-mathématique, physique, social et psycho-social. Dans des activités réalisées par deux ou plusieurs enfants, ceux-ci s'engagent dans un processus interactif d'échanges au cours duquel ils manifestent, même dans la période préverbale, des compétences communicatives insoupçonnées : ils dialoguent en mettant en œuvre des procédés variés et souvent complexes pour faire comprendre leurs intentions, leurs désirs et pour clarifier, expliquer et argu-

menter leurs points de vue. L'attente vis-à-vis des enfants devient de ce fait de plus en plus exigeante.

Les recherches-actions réalisées dans le cadre du projet ERATO ont permis d'enrichir encore nos connaissances concernant les compétences communicatives des enfants dans la période pré-verbale. Nous avons notamment pu constater que lorsqu'un enfant désire réaliser une activité avec un autre, il fait preuve d'obstination et de suite dans les idées : lorsqu'une première tentative échoue à cause de l'incompréhension ou du refus de l'autre, l'enfant réitère ses tentatives en manifestant ses capacités à gérer lui-même les obstacles et les conflits qui surgissent.

Voici un exemple qui illustre les stratégies que les enfants déploient pour atteindre le but qu'ils poursuivent. Cet exemple est particulièrement instructif par rapport à la question de la diversité car il s'agit d'un échange entre un enfant sourde (Pat.) et une enfant entendante (Flo.) :

Pat (23 mois) et Flo. (26 mois)

La situation : quatre enfants jouent dans une pièce aménagée pour des jeux de fiction qui comporte des objets pour la dinette, deux berceaux et deux poupées. Une professionnelle anime l'activité.

Résumé : Pat. joue avec une poupée et le berceau. Flo. veut "jouer à la maman" avec elle en se servant des objets que détient Pat. Elle doit faire plusieurs tentatives pour y parvenir.

Pat. assise face à la professionnelle se livre à de nombreuses explorations du berceau et de la poupée. Puis elle pose la poupée par terre et explore longuement le berceau.

Flo fait une première tentative pour faire comprendre son intention :

Flo. s'empare de la poupée par terre et s'approche de Pat., mais celle-ci lui enlève la poupée avec des gestes décidés et la pose dans le berceau. Flo. ne réagit pas, elle observe Pat.

Un peu plus tard, Flo. clarifie son intention de jouer à la maman.

Flo va chercher un biberon sur la table, revient et s'accroupit à côté de la poupée dans le berceau. Puis elle prend la poupée, se met debout et s'apprête à la nourrir, mais... Pat lui arrache la poupée en poussant un cri. Flo ne réagit pas.

Une autre clarification de Flo.

La professionnelle intervient, elle s'adresse à Flo : "va chercher l'autre poupée...". Flo obéit, elle va chercher l'autre poupée, revient, la pose à côté du berceau et la nourrit longuement. Pat l'observe. Puis Flo repose le biberon sur la table.

Pat réagit : elle est d'accord pour jouer à la maman.

Pat va chercher le biberon sur la table, revient et se met à nourrir sa poupée. Flo l'observe. Puis Pat remet le biberon sur la table, revient et berce sa poupée.

Flo arrive à ses fins : elle a compris que pour jouer à la maman avec la poupée de Pat, elle ne doit pas s'en emparer.

Flo part chercher une assiette et une cuillère sur la table, revient, se met à côté de Pat en tournant la cuillère dans l'assiette. Pat l'observe. Flo se penche sur le berceau et nourrit la poupée dans le berceau avec la cuillère. Pat non seulement n'empêche pas Flo de nourrir sa poupée, mais elle se met à bercer le berceau pendant que Flo nourrit la poupée : une belle collaboration ...

En analysant ce film, les professionnelles ont relevé avec étonnement l'obstination de Flo pour arriver à réaliser le but qu'elle pour-

suit. Et surtout, elles ont découvert les stratégies que Flo met en œuvre pour dépasser les obstacles qu'elle rencontre comme, par exemple, tester différentes possibilités, recommencer des actions en tenant compte des échecs précédents.

En réalisant que les enfants sont capables de gérer eux-mêmes leurs activités, de se prendre en charge en quelque sorte, les professionnelles s'interrogent sur leur propre façon de réagir. Comment réagir lorsqu'il y a des tiraillements entre enfants pour un objet ou lorsque un enfant enlève d'une façon plus ou moins décidée un objet à un autre, conduites que l'on retrouve dans la plupart des films recueillis ? S'agit-il de manifestations "agressives" ou de procédés pour faire comprendre une intention ?

Toutes ces découvertes transforment le regard porté sur les enfants : ceux-ci n'apparaissent plus comme des êtres complètement dépendants des adultes, mais comme étant capables de gérer eux-mêmes des obstacles et des conflits qui surgissent. Ainsi, des relations de confiance réciproque s'instaurent entre professionnelles et enfants.

Pour conclure, insistons sur le fait que, selon nous, les acteurs de terrain engagés dans la démarche interactive développent considérablement leurs connaissances et compétences professionnelles.

Voici des témoignages des professionnelles elles-mêmes qui confortent cette affirmation :

Elles soulignent en priorité les transformations qui s'opèrent sur le plan des rapports entre les différents partenaires en présence. Selon elles, le travail en équipe permet une meilleure connaissance mutuelle, un plus grand investissement dans le travail : les prises de risque sont partagées, les remèdes aux difficultés qui surgissent sont imaginés en commun. On avance ensemble, en prenant en compte l'état de réflexion de chacun. Chacun est pris en considération, quels que soient son statut ou sa fonction. Chacun est ainsi en position d'être reconnu et valorisé dans ses compétences à apporter une contribution à la construction commune.

Elles constatent également que leur propre curiosité intellectuelle est constamment en éveil. Selon elles, la démarche interactive permet de co-construire de nouvelles connaissances, de faire des découvertes. En adoptant une attitude de questionnement, en s'interrogeant constamment sur la signification des faits observés, elles remettent en question des certitudes et l'emprise de certaines évidences. Ainsi, la créativité dont les enfants font preuve, leurs capacités de se prendre en charge, de résoudre eux-mêmes les problèmes qu'ils rencontrent contribuent à la disparition d'a priori fondés sur les représentations que l'on se fait des enfants : les comprendre peut aider à mieux les soutenir. Un plaisir professionnel se développe, celui que l'on ressent lorsque l'on découvre le pouvoir de réveiller les enfants, de leur donner envie de communiquer et de comprendre le monde qui les entoure.

Ont participé aux recherches-actions :

Les formateurs-chercheurs :

G. Amilhaud, M. Bréauté, M-P Boule, M-H Chandon Coq, D. Chauveau, G. Ganne, C. Gueguen, M. Hardy, D. Baroth, I. Landin, C. Juillot, D. Perales, M. Stambak, D. Tilquin, M. Torres.

Les professionnelles des établissements suivants :

Crèches : Becquerel, Carpeaux, Dumeril, d'Estrées, Ganneron, Hyppolyte Maindron, Marcadet-Duhème, Marcadet-Ramey, Ricaud, Tolbiac, Trocadéro.

Halte-garderies et multi-structures : Broussais, Ganneron, A. Masson.

Nous remercions Martine Jobineau, Conseillère Technique à la Mairie de Paris, de son soutien.

Comment organiser le contexte éducatif pour que tous les enfants construisent des savoirs solides au jardin d'enfants ? (enfants de trois à sept ans)

Hicela Ivon (Université de Split) avec la collaboration de Tatjana Kljenak, Gordana Krasnic, Gordana Mijaljica, Tajana Kuzmanic, Mila Cvrlje et Sanja Curin

Introduction

L'équipe croate, composée d'une professeur d'Université, d'une coordinatrice et de cinq éducatrices, collabore étroitement avec l'équipe parisienne de l'IEDPE. Elle mène des recherches-actions dans les jardins d'enfants qui, en Croatie, accueillent les enfants de trois à sept ans. De ce fait, l'objectif n'est pas seulement de garantir un accueil de qualité, mais aussi de mettre en place des conditions éducatives qui favorisent la construction des connaissances et des compétences de base, nécessaires à la réussite scolaire de tous les enfants. La question des apprentissages -notamment la façon de faire progresser les enfants dans l'acquisition des savoirs- est donc au centre des préoccupations de l'équipe croate.

En prenant du recul sur la façon traditionnelle d'enseigner aux jeunes enfants, force est de constater qu'elle ne satisfait pas notre objectif principal : faire progresser tous les enfants. En effet, quand, à partir d'un matériel didactique et de consignes précises, l'on propose aux enfants une activité dont le déroulement est entièrement défini par l'adulte, seul un petit nombre s'implique dans la tâche proposée ; la plupart des autres s'ennuient, et les savoirs qu'on veut leur enseigner ne sont pas vraiment acquis.

Face à ces constats, l'équipe s'est engagée dans la démarche interactive élaborée par les chercheurs du CRESAS et de l'IEDPE. Dans le cadre du projet ERATO, l'équipe a mis en place une recherche-action pour apporter des éléments de réponse à la question suivante : comment organiser le contexte éducatif pour que tous les enfants développent des compétences et construisent des connaissances solides ? Expérimentées dans le domaine logico-mathématique, les hypothèses pédagogiques formulées avaient un caractère plus général puisqu'elles s'appuyaient sur les principes de la pédagogie interactive éprouvés dans des domaines de connaissance variés.

Il s'agissait donc d'aménager des situations éducatives qui respectent les deux caractéristiques principales de la démarche interactive :

- mettre la communication et les interactions sociales au cœur des pratiques éducatives ;
- rompre avec les pratiques de routine : les actions éducatives sont conduites dans un esprit de recherche et d'innovation ; les professionnelles s'engagent dans le processus de transformation de pratiques éducatives en fonction de leurs attentes concernant les réalisations des enfants. L'évaluation des résultats se fait à l'aide de la méthode d'auto-évaluation régulatrice qui consiste à réguler les pratiques éducatives en fonction des effets produits sur les réalisations des enfants.

Formulation d'hypothèses de départ et définition des conditions pédagogiques et méthodologiques

L'équipe engagée dans le projet ERATO a émis l'hypothèse suivante : la situation du jeu "du magasin" pourrait être une activité favorable au développement des compétences logico-mathématiques des enfants de trois à sept ans. Il s'agit d'un jeu de fiction dans lequel les enfants obéissent à des règles selon qu'ils jouent le rôle du "client" ou celui de la "marchande". Ces activités de vente et d'achat devraient amener les enfants à compter et à calculer. De plus, le jeu implique obligatoirement un dialogue entre le vendeur et les clients, les échanges et la communication jouent donc un rôle prépondérant.

L'observation du jeu "du magasin" à travers des enregistrements vidéo a été réalisée dans trois jardins d'enfants à Split, et dans un

jardin d'enfants à Hvar. Dans chacun de ces jardins d'enfants, nous avons aménagé un coin réservé au jeu «du magasin». Nous avons installé une table au milieu du coin qui permet de bien séparer les rôles de vendeurs et d'acheteurs : le vendeur s'installe derrière la table, les étagères remplies de marchandises étant derrière lui ; devant la table, les clients font la queue pour faire leurs achats.

Les enfants s'intégraient au jeu de façon spontanée, au gré de leurs envies. Ils y restaient le temps qu'ils voulaient.

Les séances de jeu sont filmées avec un champ large qui intègre tous les enfants qui participent au jeu ainsi que l'éducatrice qui anime la séance.

L'analyse des films, ainsi que l'évaluation des résultats se font à l'aide de la méthode d'auto-évaluation régulatrice. En visionnant les films, les professionnelles s'attachent en premier lieu à analyser les conduites et les réalisations des enfants. Pour comprendre la signification des faits observés, nous avons procédé à des "micro-analyses" pour mieux comprendre les démarches des enfants, les problèmes qu'ils se posent et leur façon de les résoudre. Ces analyses fournissent des éléments pour appréhender le processus de construction des savoirs et des savoirs faire. Les réalisations des enfants sont évaluées en fonction des attentes des professionnelles qui proposent ensuite des ajustements pour mieux atteindre les objectifs visés.

Le déroulement de la recherche-action

Nous présentons ici les transformations successives auxquelles nous avons procédé pour, à chaque fois, mieux combler les attentes des professionnelles par rapport aux réalisations des enfants. A chaque pas, nous illustrerons les résultats obtenus par des exemples représentatifs de beaucoup d'autres analysés tout au long de la recherche-action.

Situation de départ

La première boutique mise en place était une épicerie : on y vendait des fruits, des légumes, du pain. Sur la table il y avait une caisse enregistreuse et des petits papiers représentant des coupures d'argent (des kounas en Croatie).

Premières analyses

Les analyses des premiers films montrent que tous les enfants ayant participé au jeu, dès l'âge de trois ans, connaissent parfaitement les rôles du vendeur et du client. Dès qu'un enfant prend la place derrière la table et commence à installer les articles à vendre, les autres, sans qu'on les y ait incités, se mettent à faire la queue devant la table. Le changement pour le rôle du vendeur se fait de façon spontanée, lorsque l'enfant occupant la place du vendeur quitte le jeu, un autre le remplace, sans dispute.

En analysant, dans ces premiers films, les conduites des enfants de trois ans, on constate qu'ils jouent parfaitement au vendeur et au client, mais ils ne comptent et ne calculent pas, bien qu'ils fassent mention des chiffres qu'ils connaissent. Nous avons été surprises par leurs connaissances sociales dans cette situation : ils se vouvoient, le vendeur vante la marchandise ("goûtez, comme c'est délicieux"), ils savent qu'on retire de l'argent à la banque, que le client a le droit d'être exigeant ("ces oignons sont bien abimés"), etc., comme on peut le constater dans l'exemple suivant :

Maya 3,5 ans, vendeuse et Isabelle 3,5 ans, cliente.

M. : "Que voulez-vous acheter ?" I. ne répond pas.

M. : "Que voulez-vous ? Prenez un panier. Des oignons ? Des oignons blancs ?" I. montre les oignons.

I. : "Combien d'oignons ?" I. ne répond pas, mais montre avec les doigts qu'elle veut trois oignons.

M. : "Trois oignons ?"

I. : "Ils sont abimés". Elle montre la peau des oignons et rit.

M. : "Ils sont bons, ils sont bons, en voilà trois".

I. s'adresse à M. directement : "Maintenant c'est toi la marchande et après c'est moi, d'accord ?"

M. : "D'accord. Que voulez-vous encore ? Des noix ? Combien ? Trois ?"

Elle se penche vers l'étagère et prend des noix. "Vous voulez autre chose ? Du raisin ? Combien ?" Elle prend du raisin et donne une grappe à I. "Vous voulez encore ?" Elle prend tout le raisin de l'étagère et le met dans le panier de I.

I. : "Ca alors ...". Elle observe M. et rit.

M. : "Est-ce qu'on remet un peu ?"

Elle remet tout le raisin dans une boîte et donne à I. une grappe.

I. : "Merci".

Les enfants âgés de quatre, cinq, six et sept ans participent eux aussi volontiers au jeu de la marchande, mais ils restent dans le jeu moins longtemps que les enfants de trois ans. Eux aussi adoptent le "faire semblant" : les acheteurs s'emparent rapidement des articles souhaités ; les vendeurs réclament de l'argent, mais sans fixer le prix des articles ; quelquefois ils annoncent un chiffre, mais ne vérifient pas le nombre de billets échangés.

Un événement a particulièrement frappé l'équipe : de leur propre initiative, les enfants parmi les plus âgés ont créé une banque à côté de la boutique, car il n'y avait pas assez de coupures sur la table. Ils ont confectionné des billets en papier sur lesquels ils écrivaient des chiffres. Un ou deux enfants jouai(en)t le rôle d'employé de banque qui fournissait des billets aux acheteurs qui n'en avaient pas. Le jeu de la banque semblait les amuser plus que le jeu de la marchande.

Ainsi, constate-t-on qu'en jouant à la marchande, même les plus grands enfants manifestent surtout des connaissances sociales, notamment l'existence des banques pour chercher de l'argent.

Premiers ajustements

Lors des regroupements pour analyser les films, les professionnelles discutent à priori la signification des faits observés. Elles étaient préoccupées en constatant que les enfants ne comptaient pas, ne calculaient pas. Elles ont fini par formuler l'hypothèse suivante : pour que les enfants s'engagent dans des actions logico-mathématiques, il faut fixer les prix des articles ce qui pourrait les amener à s'intéresser à la quantité des articles à vendre et à acheter pour un prix donné.

Elles décident de proposer une règle de jeu : chaque article coûte une kuna. Elles décident également de ne pas intervenir dans le jeu : elles vont rester des observatrices attentives, rôle qui leur permet de mieux appréhender les conduites des enfants.

Analyse de la deuxième situation

En visionnant les films, l'équipe constate avec satisfaction des transformations spectaculaires : les enfants s'intéressent surtout aux opérations de paiement ; ils comptent et ils calculent avec exactitude le prix des articles. Les plus grands restent beaucoup plus longtemps dans le jeu, parfois jusqu'à trois heures. Mais ce qui étonne le plus l'équipe, c'est que même les enfants de trois-quatre ans se mettent à compter et à calculer comme le montrent les deux exemples suivants :

Ante, 3,3 ans, vendeur, et Katarina, 6 ans, cliente. Ante est vendeur dans une épicerie (chaque objet vendu coûte une kuna).

K. vient acheter : "Je voudrais une pomme jaune, une pomme rouge et un morceau de pain".

Ante apporte les trois articles sur la table ; il lève trois doigts.

K. lui donne seulement deux coupures d'une kuna chacune.

Ante attend en regardant K. intensément sans parler, il semble savoir que ce n'est pas assez.

K. donne encore une kuna. Ante les met immédiatement dans la caisse.

Le fait de ranger l'argent rapidement semble indiquer qu'Ante sait qu'il manque un billet. Pour ces petits nombres, il a une perception globale de cette petite quantité et en maîtrise la décomposition additive et soustractive.

Ema, 3,8 ans, vendeuse, et Nino, 4,6 ans, client.
E. : "Qu'est-ce qu'il vous faut ?"
N. : "Un maïs. et aussi quatre pommes vertes."
E. : "Et avec ceci ?"
N. : "Une grappe de raisin et c'est tout ..."
E. compte les articles que Nino a achetés et touche chaque article deux fois comme pour se rassurer. "Un, un ; deux, deux ; trois, trois ; quatre, quatre ; cinq, cinq ; six, six ; six kunas."
N. donne un billet de cinq kunas.
E. : "C'est cinq kunas ça."
N. lui donne encore une kuna.
E. : "Six kunas" ; elle compte sur ses doigts.

On peut penser qu'Ema, lors de son "double" comptage fait correspondre mentalement chaque article compté à une kuna, elle peut alors annoncer le résultat de ce dénombrement mental de la collection de kunas nécessaires au paiement : "six kunas". Par ailleurs elle reconnaît la valeur attachée au billet de cinq kunas et sait que six et un de plus que cinq ou, tout au moins, que six vient après cinq dans la suite numérique, savoir qu'elle vérifie en ayant recours à la collection-témoin privilégiée des doigts des mains.

Deuxième ajustement

Ayant constaté que les enfants sont amenés à calculer, les professionnelles décident d'enrichir le jeu pour deux raisons : ne pas laisser s'installer une lassitude, par un manque de motivation et surtout, pour donner la possibilité aux enfants de progresser dans leurs acquisitions de connaissances et de compétences. Elles vont introduire de nouveaux articles à vendre en fixant des prix variables selon les articles. Elles proposent d'ajouter du sable de couleur représentant de la farine, du sel, du riz dans des récipients ayant des valeurs de une, deux et trois kunas. Le sable comme la farine ou l'eau est une matière continue ; mais comme il est vendu dans des récipients, il est transformé en élément "discret" comparable aux fruits et aux légumes que l'on peut vendre à la pièce.

Analyse de la troisième situation

Sur les films vidéo, cette nouvelle situation apparaît pour les enfants comme un nouveau défi. Les enfants ont parfois joué pendant trois heures. Désireux de calculer avec exactitude le prix des articles, ils s'entraident et essaient de trouver le montant total avec sérieux en prenant une posture réfléchie.

Voici deux exemples :

Nina, 6 ans, vendeuse, Mladen, 6 ans, client.
M. : "Donne- moi deux tasses de sable."
N. remplit deux récipients qui devront être payés deux kunas chacun.
M. : "Combien ?"
N. : "Trois kunas"
M. : "Voilà quatre kunas". I. lui donne quatre coupures d'une kuna.
N. : "J'ai dit trois kunas". Elle lui rend une kuna.
M. prend la kuna et la lui redonne. Il montre que c'est écrit : une tasse = 2 kunas. "J'ai demandé deux tasses, une tasse coûte deux kunas, la deuxième deux kunas, ça fait quatre kunas".
N. : "C'est vrai" ; elle prend les quatre coupures et les range dans la caisse.

Dans cet exemple où les enfants ne sont pas d'accord sur la solution, on voit comment Mladen défend son point de vue en explicitant son calcul à l'autre enfant qui est ainsi convaincu.

Dans l'exemple ci-dessous, Marin vend de la farine dans des récipients de deux et trois kunas, le paiement se fait avec des billets d'une et deux kunas. M. prend les quantités nécessaires dans les récipients et les verse dans un sac en plastique.

Marin, 5,3 ans, vendeur, et Lara, 4,8 ans, cliente.
L. : "Donne-moi de la farine pour dix-sept kunas ..."
M. : "Ah ... Dix-sept ..." il commence par verser dans le sac en plastique deux fois le contenu d'un récipient de trois kunas. "Ca fait six", puis il verse un troisième récipient de trois kunas dans le sac et dit : "Neuf ..."
L. : "Tu as oublié combien j'ai demandé ?"
M. : "Dix-sept ..." Il répond immédiatement à Lara. Puis il verse encore un récipient de trois kunas, s'arrête un instant et compte sur ses doigts : "Dix, onze, douze".
L. : "Tu ne te serais pas trompé par hasard ?" Elle essaie de plaisanter avec Marin mais celui-ci continue attentivement de compter.
M. : Il remplit encore un récipient de trois kunas et transvase dans le sac "15 kunas".
Il s'apprête à en remplir un autre, mais après réflexion, il prend le récipient d'une valeur de deux kunas :
"Dix-sept kunas ... Si vous me donnez plus, je vous rendrai la monnaie ..."
L. lui donne, pièce par pièce, d'abord quatre billets d'une kuna puis un de deux kunas.
M. : "Un, deux, trois, quatre".
L. : "Tu vois, c'est une pièce de deux kunas ..." Elle montre sa pièce de deux kunas : "six" puis avec des billets de une kuna : "sept, huit" puis, avec un billet de deux kunas : "Dix" puis : "onze-douze ; treize-quatorze ; quinze-seize". Elle compte avec les billets de deux kunas et ajoute encore un de deux kunas, 'zut ... Je dois te reprendre une kuna ..." ($18 - 1 = 17$).

Dans cet exemple, les deux enfants montrent que l'usage répété des nombres pour des quantités de plus en plus grandes leur permet de mémoriser le comptage par deux ou par trois ("trois, six, neuf" pour M. et "quatre, six puis huit, dix" pour L.), opérations mentales qu'ils soutiennent encore, quand ils en ressentent le besoin, par le recours au dénombrement simple ("dix-onze-douze" pour M. "onze-douze, treize-quatorze..." pour L).

Duje, 6 ans, vendeur et Mario, 5,7 ans, client.
D. : "Combien tu veux de tasses de farine ? Chaque tasse coûte sept kunas."
M. : "Donne-moi trois tasses"
D. : "Ça fait 3 fois 7 = 21 kunas."
M. prend son argent : il donne d'abord trois coupures de cinq kunas et dit : "quinze kunas, il faut encore six" ; il donne deux coupures de deux kunas et deux d'une kuna.
D. : "C'est juste".

Ces deux enfants montrent une grande aisance dans le maniement des nombres de l'ordre de la vingtaine. Ils ont mémorisé des éléments de la table de multiplication ("trois fois sept : vingt et un" pour D.), évaluent rapidement les quantités par multiplication ou addition répétées ("quinze" pour M. face à trois billets de cinq) et établissent les liens quantitatifs entre nombres proches ("il faut encore six" pour M.).

Troisième ajustement

Constatant l'engouement des enfants pour ce jeu, l'équipe décide d'introduire une balance et des poids afin que les enfants puissent se familiariser avec la dimension de poids (mesure). L'hypothèse étant que cette situation permettrait de faire avancer les enfants vers des calculs plus complexes. Nous avons ajouté une balance à deux plateaux et des billes figurant les poids. Les enfants avaient à disposition des petites billes d'une valeur d'une kuna, des billes moyennes pour deux kunas, et enfin de grosses billes pour trois kunas. Les enfants paient en kuna, avec des papiers de un, deux, cinq et 10 kunas.

Analyse de la quatrième situation

Dès l'âge de 4 ans, les enfants se préoccupent d'abord de mettre la balance en équilibre, en mettant différents objets d'un côté et de l'autre, en les soulevant et en les déplaçant d'un côté à l'autre, en vérifiant à l'œil nu et à la main si la balance est bien en équilibre, ce qui constitue une première approche de ce qui est plus lourd et ce qui est plus léger. L'introduction de billes figurant les poids avec un prix fixé pour chaque poids (d'abord une, puis deux et trois kunas) a amené les enfants à comprendre que la marchandise posée sur un côté coûte ce qui est indiqué par les billes posées de l'autre côté de la balance pour l'équilibrer. Voici deux exemples.

Dans le premier exemple, Rino effectue pendant vingt minutes différents calculs et opérations mentales pour résoudre tous les problèmes qui se posent. Fait stupéfiant : il va ajuster la marchandise pour qu'elle corresponde à la somme d'argent que sa cliente possède ...

Rino, 4,7 ans, vendeur et Lucie, 5,7 ans, cliente.

L. : "Donne-moi dix gros cailloux."

R. met dix gros cailloux sur la balance et prend des billes qui valent deux kunas chacune. Il les pose de l'autre côté de la balance en comptant deux par deux jusqu'à vingt-six. Il constate qu'avec la bille suivante, la balance bascule. Il hésite, puis prend une bille de une kuna, vérifie l'équilibre et dit : "vingt-sept". Puis il recompte les billes et répète : "vingt sept".

L. donne toutes les coupures d'une kuna qu'elle possède dans son porte-monnaie.

R. compte les billets : "dix, il n'y en a pas assez". Il réfléchit puis il enlève un gros caillou. Dans l'autre plateau, il pose des billes de deux kunas et compte deux par deux ; à quatorze il dit : "non" (il se rend compte qu'il a dépassé les dix kunas que possède L.). Il remplace quelques gros cailloux par des petits cailloux en vérifiant l'équilibre après avoir posé dix billes d'une kuna. La balance penche du côté des cailloux ; il remplace encore des gros cailloux par des petits mais la balance ne s'équilibre toujours pas. Il remplace une bille de deux kunas par une d'une kuna, la balance est enfin en équilibre : "neuf kunas".

L. : "Je n'ai pas".

R. : "Si, tu as dix" ; il compte les coupures jusqu'à dix, puis il lui rend une kuna et encaisse les neuf kunas.

L'exemple suivant illustre comment les enfants s'entraident lors de l'un d'eux n'arrive pas à résoudre son problème.

DOMINIQUE, 6,5 ans et JACOB, 6,6 ans, vendeur.

D. entre dans l'épicerie et se rend compte que J. n'arrive pas à calculer le prix d'un demi-kilo de fruit. Il lui dit : "demande de l'aide comme dans le jeu de la télé".

J. : "A l'aide ... Un kilo coûte 12 kunas, combien ça coûte un demi kilo ?"

D. : "Six kunas"

J. : "Comment ?"

D. : "C'est simple, parce que six et six font douze", "toi tu dois encaisser un demi-kilo, c'est six ..."

J. : "D'accord ... Fais toi le vendeur et moi, je serais le caissier qui range l'argent."

Dans cet exemple, on voit également que les enfants sont conscients de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas.

Quatrième ajustement

Suite à l'analyse ci-dessus, nous avons décidé d'élargir encore la situation du jeu en proposant aux enfants de compter et de calculer en utilisant la mesure de la longueur. Nous avons installé un magasin de vente de tissu pour que les enfants puissent acheter du tissu pour coudre les robes des poupées. Le tissu se mesure à l'aide d'une règle de 10 cm, avec comme prix une kuna les 10 cm. L'argent était représenté par des coupures de 1, 2, 5, 10 et 20 kunas.

Analyse de la cinquième situation

Les enfants âgés de 4 et 5 ans sont particulièrement intéressés par l'achat de tissu :

Renato, 4,11 ans, vendeur et Dora, 5 ans, cliente.

D. veut que R. lui mesure la longueur d'un morceau de tissu jaune.

R. mesure la longueur du tissu avec la règle : "10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 110, 120, 130, 140, 150, 160, 170, 180, 190, 200, 210, 220 deux cent vingt kunas ..."

D. : "Mais je n'ai pas autant d'argent" ; elle lui donne l'argent, coupure par coupure.

R. compte l'argent : "20 + 20 = 40 kunas ; 40 + 10 = 50 kunas ; 50 + 10 = 60 kunas ; 60 + 20 = 80 ; 80 + 20 = 100 ; 100 + 20 = 120 ; 120 + 10 = 130 ; 130 + 10 = 140 ; 140 + 20 = 160 ; 160 + 10 = 170 ; 170 + 1 = 171 ; 171 + 1 = 172..." en continuant ainsi en ajoutant une jusqu'à 200 kunas, puis : "200 + 10 = 210 ; 210 + 10 = 220."

La méthode de calcul de Renato est particulièrement intéressante : il additionne jusqu'à 170 avec des coupures de 10 et 20 kunas et jusqu'à 200, il compte avec des coupures d'une kuna, et jusqu'à 220, avec des coupures de 10 kunas.

Des compétences insoupçonnées chez des enfants de trois à sept ans

L'analyse des films vidéo permet de constater que le jeu du magasin offre des conditions favorables au développement des compétences logico-mathématiques. En organisant le jeu de façon à ce que les enfants puissent prendre des initiatives pour résoudre les problèmes qu'ils se posent et en enrichissant la situation proposée, nous avons pu observer des compétences souvent insoupçonnées chez des enfants de trois à sept ans. En jouant, les enfants manifestent aussi bien des savoirs déjà acquis, que des connaissances en construction. La méthode d'auto-évaluation régulatrice qui amène les professionnelles à transformer la situation mise en place en fonction des résultats obtenus précédemment s'avère propice à faire progresser les enfants.

Les compétences logico-mathématiques des enfants de trois à sept ans

Dès l'introduction du prix des articles, les enfants ne considèrent plus le jeu proposé comme un jeu de fiction où l'on fait semblant de jouer à la marchande : ils s'attachent surtout et d'une façon prolongée à effectuer des opérations de paiement qui nécessitent des calculs de plus en plus élaborés.

Une des premières découvertes a été de constater que dès l'âge de trois ans, des enfants évaluent globalement les quantités jusqu'à trois et en maîtrisent les décompositions additives et soustractives (par exemple, en recevant deux kunas à la place de trois, un vendeur se rend compte qu'il en manque une). On constate les mêmes façons de procéder chez des enfants plus âgés, mais avec des nombres de plus en plus élevés.

A partir de cinq ans, s'installent les prémices de la multiplication et de la division. Dans de nombreux exemples, on constate que les enfants comptent deux par deux, puis trois par trois, et aussi dix par dix. Puis, vers six ans, ils comptent comme s'ils s'étaient constitués une grande partie des tables de multiplication : ils trouvent immédiatement le produit lorsqu'ils cherchent à calculer la somme qu'ils doivent encaisser en vendant un nombre X d'objets ayant un prix Y.

Lorsque les enfants ont à affronter les problèmes liés à la mesure (poids, longueur), non seulement ils consolident leurs compétences pour procéder à des calculs de plus en plus complexes, mais ils font également apparaître des capacités organisationnelles (par exemple, préparer le matériel en effectuant des classements rigoureux) et de raisonnements subtils, le plus surprenant étant celui du

vendeur qui arrive à diminuer la quantité de la marchandise pour la faire correspondre à la somme d'argent que possède sa cliente ... Pour effectuer leurs calculs, les enfants utilisent des stratégies différentes :

1. Compter et calculer sur ses doigts en partant de un. A noter que dans tous les cas, il y a adéquation entre le geste et la parole. Les gestes peuvent être divers : les enfants sortent les doigts un par un (Maya 3,3 ans), ou brandissent les doigts en l'air (Ema, 3,8 ans), ou comptent en repliant les doigts sur la paume (Frane, 4,5 ans), ou cachent leurs doigts sous la table pour les compter (Rino, 4,7 ans).
2. Surcompter, en partant du plus grand nombre. Cette stratégie est très répandue à partir de quatre ans (par exemple, pour arriver à neuf, P. part de six, puis additionne : un + un + un = neuf). Chez les plus grands, la stratégie peut s'articuler au décomptage : L. doit payer 17 kunas, elle donne 10, puis prend des coupures de deux kuna en comptant : 11-12, 13-14, 15-16, 17-18, et conclut : "il faut que tu me rendes une kuna."
3. Faire des opérations mentales, calculer de tête, sans aide ni étape intermédiaire. Même les plus jeunes (3-4 ans) sont capables de donner la réponse "de tête" avec des chiffres jusqu'à quatre-cinq. A partir de cinq-six ans, de nombreux enfants donnent des réponses immédiatement jusqu'à 20 et quelques uns même au-delà.

Les compétences sociales : s'entraider, éviter les conflits

On constate dans de nombreux exemples que lorsqu'un enfant se rend compte qu'un autre est en difficulté, qu'il ne sait pas comment faire, il lui vient en aide en s'évertuant de bien lui expliquer la solution. Par exemple, lorsqu'un client donne trois kunas pour deux objets qui coûtent deux kunas chacun, le vendeur lui montre que c'est écrit que chaque objet coûte deux kunas : "tu as demandé deux tasses, une tasse coûte deux kunas, la deuxième aussi deux kunas ; deux et deux font quatre kunas." Le client est d'accord.

L'exemple de D. et J. est particulièrement frappant. D. voyant J. en difficulté pour trouver le prix d'un demi-kilo connaissant le prix d'un kilo, lui suggère de faire comme dans les jeux de la télé : demander de l'aide ; J. ayant accepté sa proposition, D. lui explique comment procéder. J. admet que son copain a trouvé la solution, mais connaissant ses propres compétences, il lui suggère de prendre sa place de vendeur.

Dans tous ces cas d'entraide, les deux protagonistes trouvent des bénéfices. C'est évident pour celui qui est en difficulté, mais celui qui "enseigne" prend du recul par rapport à la tâche à résoudre : il est obligé de trouver des arguments convaincants.

Notons également leurs capacités à trouver des solutions aux conflits qui surgissent :

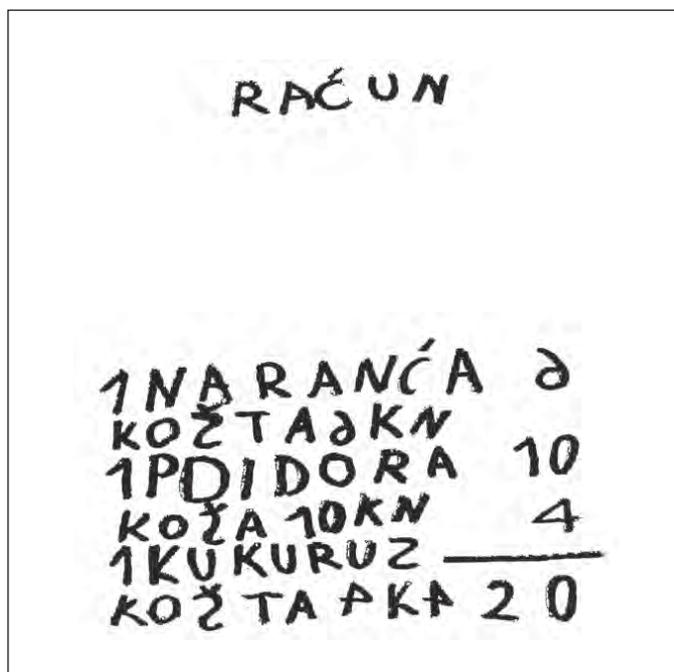
1. Dans un exemple, deux filles veulent toutes les deux être la vendeuse lui dit : celle qui a dû renoncer a prétexté un mal de tête, et l'autre, ayant pris la place de la vendeuse : "tu vas quand même faire des achats ?"
2. Dans un second exemple, une vendeuse se trouve face à une cliente qui vient faire ses courses avec ses deux enfants (deux poupées) ; elle conseille sa cliente : "pourquoi tu n'achètes pas deux poussettes ? Comme ça toi tu peux pousser un enfant et le papa l'autre ? Ou alors pourquoi tu n'as pas laissé un des enfants à la maison avec une baby-sitter ?"
3. Dans un troisième exemple, une vendeuse constatant des énervements dans la file d'attente, tente de calmer les clients : "soyez patients, mon client est aussi pressé, il doit aller travailler à l'hôpital."

Les enfants utilisent les systèmes de notation

Signalons encore un fait étonnant : tout en jouant au magasin, les enfants apprennent à lire et à écrire sans aucun enseignement de la part des éducatrices. Nous ne savons pas comment ils y parvien-



Note à payer écrite par un enfant de 4,6 ans



Note à payer écrite par un enfant de 6 ans

nent, mais il est certain qu'ils apprennent les uns des autres. Concernant la notation des nombres, ils se montrent capables d'écrire des nombres et même des opérations entières, les plus âgés connaissent parfaitement les signes +, - et =. Mais ils apprennent également à lire et à écrire ; les plus âgés sont capables d'écrire des courts textes sous les dessins de leur album, qu'ils se lisent ensuite les uns aux autres avant la sieste.

Nous joignons deux exemples : il s'agit de notes à payer après les achats, écrites par les enfants. La première est écrite par un enfant de 4,6 ans où l'on constate encore quelques maladresses. Par contre, l'exemple écrit par un enfant de 6 ans est correct.

Des compétences solidement ancrées

Nous avons constaté avec étonnement que les enfants utilisent leurs compétences logico-mathématiques exercées en jouant au

magasin dans des situations diverses de leur vie quotidienne : en réalisant des constructions, en inventant des recettes, en confectionnant des gâteaux, en sculptant des personnages pour le jeu des marionnettes, etc. Voici des exemples :

- Jeu de quilles, enfants de 6 ans. Les quilles sont marquées par des chiffres de 1 à 10. Les enfants les font tomber avec une boule. Ils additionnent les chiffres des quilles tombées et celui qui a le meilleur score remporte le jeu. Ils écrivent au tableau leur propre manière de calculer (Marko, 5,2 ans : $2+3+4=9$). Ils savent ce que signifient les symboles plus (+), moins (-) et égal (=), sans que personne ne leur ait enseigné. Ils organisent également la longueur de la piste du jeu selon le nombre de pas.
- Jeu des petits chevaux, enfants de 5 et 6 ans. La terrasse de la classe est composée de grandes plaques carrées en béton que les enfants ont détournées en cases du jeu des petits chevaux. Un enfant doit dire combien de cases un autre joueur doit avancer (à la place du dé). Pendant qu'ils jouent en se déplaçant de case en case, les enfants comptent, et celui qui arrive le premier à la maison a gagné. Les enfants ont eux-mêmes imaginé et réalisé le jeu.
- Construction d'un enclos pour les animaux, en terre, sable et gravier. Les enfants se mettent d'accord sur la quantité de matériel nécessaire pour la construction de l'enclos. Ils l'écrivent dans un cahier qu'ils emportent lorsqu'ils vont l'acheter dans l'espace aménagé où se trouve le magasin.
- Construction de jeux mathématiques. Les enfants proposent eux-mêmes des problèmes mathématiques. Par exemple, ils demandent pour continuer à écrire la suite à partir d'un chiffre donné ; ils posent le problème suivant : $5+7= ?$; ils dessinent huit pommes rouges et cinq pommes vertes et demandent combien au total il y a de pommes ; ils proposent des additions en donnant leur résultat : $1+2=3$, $2+1=3$, $2+3=5$, $2+4=6$, il faut trouver le résultat total : $3+3+5+6=17$.

Dans toutes ces observations, on est frappé par l'assurance avec laquelle les enfants utilisent leurs compétences logico-mathématiques : les réalisations paraissent évidentes, allant de soi, sans aucune hésitation. Ils ne cherchent jamais l'aide des professionnelles lorsque des difficultés surgissent.

Nous nous sommes alors intéressées aux facteurs qui ont pu contribuer à l'acquisition de ces compétences parfaitement assimilées. Voici quelques-unes de nos convictions :

- Le jeu du magasin semble avoir un rôle important :
Il s'agit d'un jeu calqué sur une pratique sociale que les enfants prennent au sérieux, aussi mobilisent-ils toutes leurs capacités pour le mener à bien. L'entrée dans le jeu et la sortie sont libres, les enfants y restent tant qu'ils y trouvent un intérêt et peuvent y participer quelque soit l'état de leurs avancées, puisqu'ils sélectionnent à leur mesure les problèmes à résoudre et qu'aucun jugement n'est porté sur leur production.
Cette pratique implique deux protagonistes ayant des rôles complémentaires : il faut que chacun s'ajuste à ce qu'avance l'autre ; ils réalisent une succession d'opérations articulées entre elles. L'observation de l'activité de l'autre sur le problème commun, les écarts entre les solutions que chacun construit, l'argumentation éventuelle du partenaire sont source de progrès potentiels.
- L'approche éducative (la démarche interactive) mise en œuvre nous semble déterminante.

Les professionnelles ajustent à chaque fois l'organisation de la situation proposée en fonction de nouvelles hypothèses concernant leurs attentes par rapport aux réalisations des enfants.

Elles n'orientent pas le déroulement du jeu, elles se donnent pour tâche de soutenir et d'encourager l'activité en cours ; elles font confiance aux enfants pour qu'ils trouvent eux-mêmes les solutions aux difficultés qui surgissent.

De telles attitudes ont pour conséquence que les enfants se sentent autonomes et responsables : ce sont eux qui prennent les

initiatives et qui orientent le jeu en fonction de leurs idées et de leurs compétences.

Toutes ces réflexions convergentes nous ont amenées à nous interroger sans relâche sur les façons d'enseigner le calcul et la langue écrite au niveau du préscolaire.

Des éléments d'évaluation : le point de vue des enseignants des écoles primaires

Les professionnelles des jardins d'enfants ont eu l'occasion d'obtenir des renseignements sur le devenir scolaire des enfants ayant fréquenté leurs établissements.

Les parents rencontrés ont déclaré que leurs enfants réussissaient bien à l'école dans toutes les matières. De plus, nous avons interrogé des institutrices de ces enfants afin qu'elles nous en disent un peu plus sur eux et sur leurs avancées à l'école. Leurs observations convergent soulignant que les savoirs mathématiques acquis pendant le jeu du magasin ont favorisé la réussite scolaire des enfants à l'école primaire. C'est ce dont témoignent ces enseignantes :

Une enseignante en 2ème classe (équivalent CE1), à propos de son élève H. :

"Depuis le début de sa scolarisation, elle est une excellente élève en mathématiques et en croate, particulièrement en expression écrite. Elle est très aimée dans sa classe, elle aide les autres à faire leurs devoirs."

Une enseignante en 2ème classe, à propos de son élève M. :

"Il est très avancé intellectuellement en ce qui concerne les déductions logico-mathématiques. Il résout fréquemment les problèmes mathématiques d'une façon originale. Il comprend les liens de cause à effet dans tous les domaines avec facilité. Il lit avec facilité les textes connus et les nouveaux –en cela, il est au-dessus de la moyenne de la classe."

Une enseignante en 3ème classe (équivalent CE2), à propos de son élève A. :

"Cette élève est exceptionnellement créative en expression écrite. Elle est particulièrement douée pour résoudre des problèmes mathématico-logiques écrits. Lors de résolution de problèmes logico-mathématiques en petits groupes, elle incite les autres à participer."

Une enseignante en 3ème classe, à propos de son élève U. :

"Elle se distingue le plus en mathématiques. Elle aime faire des exercices avec les mots, résoudre différents problèmes, des devinettes mathématiques, etc. Elle fait très bien des déductions logico-mathématiques. Elle participe avec plaisir et avec succès aux projets liés à la nature. Elle se distingue également en musique, en art plastique, et en expression corporelle. Ses travaux en art plastique sont toujours plein d'imagination."

Une enseignante en 3ème classe, à propos de son élève A. :

"Elle écrit et résout des problèmes mathématiques avec les mots sous forme de petites histoires, dont le thème concerne la vie quotidienne. Elle possède un large vocabulaire, une imagination riche, écrit avec facilité les compositions écrites. Elle est l'initiatrice et l'organisatrice de nombreuses activités dans la classe (elle a lancé le journal Feuille de classe."

Elaborer un projet d'action éducatif et analyser les pratiques avec un support vidéo : repères méthodologiques

Florence Pirard avec la collaboration de Pascale Camus, Luc Bourguignon, Dominique Collin et Françoise Lignian (ONE, Belgique)

Monique Bréauté, Marie-Hélène Chandon-Coq, Danièle Chauveau et Cécile Gueguen (IEDPE, France)

Introduction

Dans ce qui précède, on a présenté l'utilisation de supports vidéo dans le cadre de projets d'action éducatifs qui impliquent l'ensemble des partenaires (professionnelles, familles, enfants). Le chapitre présent propose des repères méthodologiques (démarche et outils) aux professionnelles et à leurs encadrantes qui souhaitent se lancer dans ce type de projet et trouver ainsi des réponses à une série de questions. Comment impulser une telle démarche et être à même d'associer toutes les personnes concernées ? Comment construire un projet d'action éducatif au bénéfice de tous, sans exclusion ? Quelle organisation mettre en place ? Comment garder le fil conducteur du projet ? Comment filmer ? Comment analyser, à l'aide des images, les pratiques éducatives et leurs effets et ce, en équipe ou dans des dynamiques en réseau ? Comment utiliser cette analyse pour évaluer les pratiques éducatives, les ajuster et améliorer ainsi la qualité d'accueil ?

Une démarche si possible accompagnée

La démarche et les outils présentés dans ce chapitre s'adressent aux professionnelles des milieux d'accueil et plus particulièrement, aux personnes qui les encadrent, les coordonnent, les forment et les incitent à questionner leurs pratiques éducatives au quotidien, à les co-analyser et à co-évaluer leurs effets.

La vidéo : un outil d'analyse des pratiques éducatives

Dans la démarche présentée, le support vidéo est considéré comme un moyen d'enregistrer les pratiques éducatives mises en œuvre dans le cadre d'un projet d'action précis, afin de les analyser, de les évaluer et de les ajuster. Il importe de souligner que le processus d'analyse et d'évaluation prime sur la qualité du produit vidéo final.

Il ne sera pas ici question d'envisager d'autres utilisations possibles de la vidéo comme par exemple, l'observation d'un enfant en particulier, un film reportage sur un aspect de la vie en institution à l'intention d'autres professionnelles ou des familles, etc.

Une approche par projet, centrée sur les enfants

La démarche et les outils sont tous centrés sur les conduites des

enfants dans les situations de vie quotidienne qui leur sont proposées. Ils soutiennent et orientent une réflexion d'équipe sur les pratiques professionnelles, sur l'implication des familles et la gestion de la diversité dans une perspective de développement harmonieux et d'inclusion sociale de tous les enfants.

Une approche ciblée qui transforme l'ensemble du projet éducatif

La démarche et les outils proposés conduisent leurs utilisateurs à choisir une (des) situation(s) et à centrer leur attention sur celle(s)-ci (accueil, jeux, repas, repos, etc.). Chaque situation peut être le point de départ pour définir, mettre en œuvre, évaluer et ajuster un projet d'action qui la transforme. C'est aussi une porte d'entrée pour transformer l'accueil dans son ensemble. En effet, inscrits dans l'organisation du travail d'une institution, cette démarche et ces outils permettent d'élaborer des principes d'action et des critères transposables dans d'autres situations éducatives au fil du temps. Les bénéfices obtenus à partir d'un projet d'action sont réactivés et mobilisés dans le travail mené dans les projets d'action suivants, contribuant ainsi à la dynamique globale de réflexion à propos du projet éducatif.

Notons que la démarche qui repose sur des projets d'action éducatifs contribue à impulser une dynamique à la fois nouvelle et répondant à l'obligation officielle de réaliser un projet dans des pays de plus en plus nombreux¹. Elle donne la possibilité, à partir d'une situation particulière, de transformer et d'améliorer des pratiques éducatives au bénéfice de tous, de co-construire des critères de qualité davantage explicites et partagés. Les observations écrites et vidéo recueillies tout au long des projets d'action sont non seulement utiles à l'analyse et à l'évaluation régulatrice des pratiques, mais constituent

¹ A titre indicatif, des textes de loi font référence au "projet d'établissement" obligatoire en France depuis le décret d'août 2000, au "projet d'accueil" exigé en Communauté française de Belgique depuis la parution de l'arrêté Code de Qualité, 1999, revu en avril 2004. L'obligation de formalisation d'un projet se développe dans d'autres pays également.

aussi les traces d'une réflexion menée en équipe qui pourront, à terme, enrichir le projet éducatif global de l'établissement. A partir de ces supports, l'analyse des pratiques et de leurs effets dans des situations de vie quotidienne particulières permet de co-construire des savoirs professionnels mobilisables en toute situation. Elle aide à instaurer et développer un travail en équipe concerté et cohérent, fondé sur la dynamique d'un projet éducatif.

Quelques clés pour entrer dans la démarche et utiliser les outils

Ce chapitre est composé de deux parties :

La première porte sur l'élaboration d'un projet d'action éducatif qui constitue la première étape du processus et conditionne largement le bon déroulement de la suite.

Dans une perspective d'inclusion sociale et de diversité, cette élaboration gagne à articuler les questions politiques liées à l'accessibilité des services à tous les enfants (qui est accueilli dans l'institution ?, qui ne l'est pas ?) aux questions pédagogiques liées aux conditions d'accueil et au développement des potentialités de tous les enfants (comment accueille-t-on ces enfants-là, ces familles-là ?).

La deuxième partie traite plus particulièrement de l'auto-évaluation régulatrice des pratiques éducatives à partir de l'enregistrement vidéo de situations mises en place dans le cadre d'un projet d'action.

Chaque partie est présentée de manière à offrir, au lecteur, différentes entrées possibles.

En vue de mener des projets et de les analyser dans différents contextes, nous présentons :

- des constats souvent observés dans les milieux d'accueil,
- des questions qui suscitent la réflexion des professionnelles à partir de leur contexte,
- des principes d'action à prendre en compte dans les démarches expérimentées.

Dans les encadrés nous proposons des outils et/ou des témoignages qui permettent de concrétiser la démarche et de suggérer d'autres réalisations possibles en fonction du contexte propre à chaque équipe.

Élaborer un projet d'action éducatif

L'analyse à partir d'un support vidéo des pratiques éducatives et de leurs effets suppose la mise en place préalable d'un cadre pour la réflexion d'équipe, à savoir l'élaboration d'un projet d'action éducatif qui, à partir des idées émises par l'équipe, balise, structure, oriente le fil de l'action et de la réflexion collective.

De l'idée du changement à la mise en projet

Des constats de départ

Toute professionnelle, toute équipe exprime, souvent de manière



générale, des idées, des envies de changement dans la vie quotidienne, l'ambiance globale du milieu d'accueil qu'elle voudrait améliorer. "Il y a trop de bruit ... trop de bazar ... trop de pleurs ... trop de conflits chez les enfants et les plus grands tournent en rond ..."

Chez les professionnelles, l'importance "d'éduquer à la diversité" n'est pas toujours perçue. Certaines n'en voient pas la portée ou ramènent, parfois, la diversité à une question d'appartenance ethnique ou sociale. D'autres considèrent qu'accueillir tous les enfants dans leur pluralité signifie les identifier à partir de leurs différences, ce qui pour certaines, conduit à stigmatiser ou à l'inverse à surprotéger.

Des questions à se poser dans chaque contexte

- Les conditions d'accueil mises en œuvre profitent-elles vraiment à tous les enfants ? Comment les améliorer ? Quels partenaires solliciter ? Quelles ressources mobiliser ?
- Tous les enfants ont-ils l'occasion de développer leurs compétences et de créer entre eux des relations constructives dans les différents moments de la journée (accueil, jeux, repas, soins, départ du soir, etc.) ?
- Comment s'exprime la diversité au sein du milieu d'accueil en fonction de la population du quartier :
 - Qui est accueilli ?
 - Qui n'est pas accueilli ?
 - Quelles modalités d'accueil proposer pour permettre l'accès de toutes les familles compte tenu des dispositions légales qui règlent la fréquentation des milieux d'accueil ?
 - Que mettre en place pour permettre à chacun (enfants, familles, professionnelles) de se découvrir, de se comprendre, de partager ce qui se passe dans la vie quotidienne de l'institution, de s'exprimer à son propos et de détenir une possibilité d'action sur son devenir ?

Face à ces constats et après ces questions, un double défi est à relever. Il s'agit en effet de :

- transformer une idée de changement en un projet mobilisateur,
- prendre ce projet comme une occasion de discerner les enjeux de diversité et ce, dans chaque contexte local.

Témoignages

Mener des projets d'action à portée pédagogique et sociale...

En cours de projet d'action, une crèche déménage dans un autre quartier et bénéficie de locaux plus spacieux et plus agréables. Une aubaine pour l'équipe qui centre son projet d'action sur la motricité libre des enfants. Le changement d'implantation dans la ville a rendu cependant le milieu d'accueil inaccessible à certaines familles... Comment mieux articuler les enjeux pédagogiques et sociaux ?

Assurer l'accessibilité du milieu d'accueil, une démarche proactive...

Dans une halte garderie, la responsable s'interroge, avec d'autres professionnelles, sur la population accueillie. Elle analyse les inscriptions et prend conscience de l'inaccessibilité du milieu d'accueil à certaines familles. Elle attribue cet état de fait notamment à un taux de participation financière trop élevé. Elle décide donc de rédiger un rapport d'activités à l'intention des pouvoirs publics dont elle dépend et propose une réduction du taux de participation financière. Elle renforce les collaborations avec les autres associations locales qui travaillent avec les enfants et les familles. Ces démarches aboutissent et une évolution se marque dans la fréquentation du lieu d'accueil. Aujourd'hui, la qualité d'accueil mise en œuvre quotidiennement peut profiter à tous et les demandes d'accueil évoluent : accueil d'un enfant pendant que la maman suit des cours d'alphabétisation, accueil d'une enfant immigrée dont la famille ne parle pas le français comme moment de transition avant l'entrée à l'école, demande de parents de vivre des expériences avec leur enfant dans le lieu avec d'autres familles, etc. Autant de nouveaux défis à relever au quotidien ...

Des principes d'action pour élaborer un projet d'action éducatif

- *Travailler en équipe.* Toutes les professionnelles du milieu d'accueil sont concernées si l'on veut considérer les enfants dans leur développement et leur procurer un milieu de vie harmonieux. D'où la nécessité de temps de concertation prévus et réguliers.
- *Définir un projet de manière précise.* Paradoxalement, les changements seront d'autant plus importants que le projet d'action sera circonscrit au départ. Trop souvent, un problème d'ordre général conduit à des actions tous azimuts. Au contraire, un projet d'action précis (aménager un espace psychomoteur dans le groupe des grands, aménager un espace symbolique de poupées, de magasin, créer un « mur des familles », etc.) favorise une focalisation de tous sur une action jugée prioritaire, la confrontation des points de vue de chacun et la recherche en commun d'un autre fonctionnement. Cette réflexion approfondie sur un projet d'action ciblée sur les activités proposées aux enfants, permet aussi d'élaborer ensemble différents critères d'évaluation des situations. Par exemple, comment celles-ci favorisent-elles l'intérêt des enfants, leur investissement et leurs interactions ? Quelles expériences les enfants ont-ils pu mener dans ces situations ?
- *Inscrire le projet dans la durée.* Il est essentiel que le projet d'action mobilise l'attention de tous de façon durable. L'expérience montre en effet que tant les transformations des pratiques professionnelles que l'élaboration de critères partagés nécessitent du temps et de la continuité. Analyser les effets des pratiques éducatives sur les enfants et les ajuster constitue une démarche à long terme.
- *Elaborer un plan d'action.* Le choix et la réalisation du plan d'action se font en concertation avec toutes les professionnelles du milieu d'accueil et sous l'impulsion de son (sa) responsable qui est garant(e) du projet. Le plan d'action précise le dispositif du projet d'action. Suivant le contexte, il peut concerner un ou plusieurs groupes d'enfants. L'ac-

tion peut concerner tous les moments de la journée : l'accueil, les activités de jeu, le repas, le lever de sieste, le départ, ...

- *Planifier les activités et les moments de leur analyse.* La planification assure l'introduction du projet d'action dans la vie quotidienne. Elle permet une régularité et une continuité des actions, essentielle tant pour les enfants que pour les adultes. Les enfants et les adultes peuvent anticiper ce qui va se passer et donc jouer un rôle actif. Les analyses régulières de ces activités permettent de mieux comprendre les compétences multiples qui y sont mobilisées dans les domaines cognitif, linguistique, social et psychomoteur.
- *Associer les familles dans le projet d'action dès le départ.* La question de la participation des familles dans le projet mérite d'être posée dès le départ. Les échanges entre familles et professionnelles à propos du projet d'action sont l'occasion de découvrir et de développer les compétences de chacun. Ils permettent de créer une dynamique sociale basée sur des rapports de complémentarité (cf. fiche n° 1 : "Comment associer les familles aux projets d'action").



Fiche n° 1 : Comment associer les familles aux projets d'action ?

L'enjeu est de rendre vivants les projets d'action pour les familles en suscitant leur curiosité et de leur permettre de cheminer avec l'équipe :

- Annoncer et informer les parents des projets d'action.
- Organiser, de manière régulière, des moments d'échanges avec les parents sur les projets en cours et leur suivi. Ces moments peuvent être organisés dans le cadre de réunions de parents ou de moments plus informels comme les cafés rencontre, des accueils prolongés des familles en fin de journée, voire une implication directe des parents dans les projets, etc.
- Donner à voir ce que font les enfants selon des modalités variées : enregistrements vidéo qui tournent en boucle dans le hall d'entrée, affichages divers illustrant les actions en cours et leurs objectifs afin d'alimenter les échanges avec les professionnelles ainsi que les échanges entre parents, ...
- Intégrer les parents désireux d'apporter leur contribution au projet selon leurs compétences et leurs intérêts.
- Mettre en place des actions qui donnent l'envie de collaborer à toujours plus de parents.
- Etc.

Notons que les actions mises en œuvre pour associer les familles aux projets d'action sont liées aux manières plus générales des professionnelles de concevoir leur travail avec ces familles dès les premiers contacts.

Témoignage : la mise en place d'un café rencontre, un moyen d'échanger avec les familles à propos des projets d'action en cours...

“Une crèche aménage un café rencontre chaque mois dans le hall de l'établissement. Une exposition de photos sur le projet d'action en cours montre les enfants en activité, les vidéos qui tournent en boucle dans cet espace donnent non seulement aux familles la possibilité de mieux comprendre le projet mais aussi d'échanger entre elles et avec les professionnelles. Ces rencontres sont possibles car dans la planification des horaires de l'équipe, deux professionnelles sont disponibles pour les parents. La directrice, le médecin et la psychologue se joignent à ces moments selon leurs disponibilités.”

Elaborer un projet d'action : la base pour co-construire des critères partagés

La réalisation d'un projet d'action exige un cadre de travail. D'où l'importance d'une démarche structurée qui :

- définit l'action engagée (cf. fiche n° 2 : “L'établissement d'un plan d'action”),
- permet la mise en œuvre des actions grâce à leur planification,
- nécessite l'observation des actions entreprises avec le support de carnets de bord et de vidéos :
 - le carnet de bord est l'outil de base pour suivre l'évolution du plan d'action. Il est rempli à chaque séance et intègre les enregistrements vidéo. Il est la mémoire de la démarche (cf. fiche n° 3 : “Le carnet de bord”).
 - la vidéo est un outil qui complète et enrichit les données du carnet de bord en procurant un enregistrement de l'action en cours (cf. fiche n° 5 : “L'utilisation de la vidéo”),
- guide l'analyse des conduites des enfants, permet d'évaluer et de réajuster l'action. Cette auto évaluation régulatrice permet d'ajuster les actions engagées en fonction des faits observés. Elle implique d'observer les conduites des enfants au cours de ces actions, de consigner les faits marquants et d'envisager les ajustements à apporter (cf. fiche n° 6 : “Exploitation des enregistrements”).



Fiche n° 2 : L'établissement d'un plan d'action

Intitulé de l'action choisie. L'action est désignée par un verbe qui précise un objectif. Par ex. "organiser les activités motrices, organiser les activités d'accueil, ...".

Objectifs poursuivis. Ils nécessitent une réflexion de l'équipe afin de préciser les finalités de l'action choisie. Ces objectifs, souvent exprimés de façon globale, se précisent au fur et à mesure des observations.

Le ou les groupes concernés. L'action prévue peut concerner un ou plusieurs groupes ou l'ensemble de l'établissement.

L'organisation de l'action.

- *Où ?* Préciser l'endroit où se déroulera l'action.
- *Quand ?* Préciser les jours, l'heure et la fréquence, la durée si besoin.
- *Qui ?* Indiquer l'âge, le nombre et le choix des enfants (libre choix des enfants en ateliers ouverts ou choix proposé par les adultes).
- *Quoi ?* Décrire de manière précise l'aménagement de l'espace et le matériel proposé...

Comment ? Indiquer le nombre d'adultes, leurs rôles : observation, accompagnement, régulation du groupe.

Recommandation : Il est essentiel que la fiche du plan d'action soit remplie à chaque séance car elle permet de suivre l'évolution de la situation et son adéquation aux objectifs poursuivis. Chaque fiche remplie alimente le carnet de bord.

Des principes d'action pour co-construire des critères partagés

- *Identifier, dès le départ, les personnes concernées par le projet d'action :* les enfants et les adultes qui les accompagnent dans la situation, mais aussi les collègues, les stagiaires et autres intervenants plus occasionnels. La direction joue un rôle central dans le projet d'action : assurer sa définition concertée, assurer sa faisabilité, favoriser les rencontres entre professionnelles et avec les familles, assurer le respect du calendrier, etc.
- *Déterminer un projet d'action, c'est faire le choix d'une priorité de travail.* Le choix sera plus efficace si les professionnelles s'interrogent au départ sur une situation qui les intéresse et qu'elles connaissent, qui les rassure et les mobilise. L'analyse de cette situation leur permettra de découvrir des pistes pour l'améliorer et de relever les critères de qualité susceptibles d'être utilisés dans d'autres situations.
- *Inscrire l'évaluation tout au long de la démarche et pas seulement comme une étape finale.* Se mettre ainsi en projet en équipe, s'interroger sur les effets recherchés, les observer, incite à expliciter des critères de qualité et des valeurs éducatives souvent implicites. Dès le départ, des critères d'évaluation pourront être explicités. Toutefois, c'est l'analyse des pratiques et de leurs ef-

fets sur les conduites des enfants, fondée sur la confrontation de points de vue entre partenaires, qui permet surtout d'élaborer des critères dont les significations sont partagées et intégrées. Cette démarche permet à la fois un enrichissement des critères d'évaluation (les critères des uns complétant les critères des autres) et l'ouverture à de nouvelles orientations éducatives (les uns transformant les autres).

- *Opter pour une démarche qui permet de mieux comprendre comment l'aménagement de l'espace et du matériel, l'organisation des groupes, le rôle des adultes influencent les conduites des enfants.* En effet, l'élaboration d'un projet d'action incite une équipe à faire des choix dans le matériel, l'aménagement de l'espace, l'organisation et la gestion des groupes en fonction de certains objectifs et critères de qualité. Par la suite, l'analyse des effets de ces pratiques sur les conduites des enfants permet de vérifier la pertinence des choix de départ et de les modifier le cas échéant. Il s'ensuit très souvent des ajustements matériels, organisationnels ou autres qui font à nouveau l'objet d'une évaluation. D'évaluation en évaluation, d'ajustement en ajustement, les professionnelles peuvent de mieux en mieux comprendre comment les conditions d'accueil (espace, matériel, organisation, types d'intervention) influencent les manières dont les enfants se comportent au quotidien.

Fiche n° 3 : Le carnet de bord

Avant la séance :

Remplir une fiche (cahier ou classeur) rappelant les caractéristiques du plan d'action : date, heure, enfants et adultes présents, lieu, l'aménagement et le matériel proposé.

Après la séance :

a. Noter succinctement les éléments marquants concernant :

- l'ambiance globale du groupe d'enfants (calmes, actifs, concentrés, coopérants, ...)
- l'aménagement et le matériel (quantité de matériel, emplacement, ...)
- les interactions entre enfants et avec les adultes

Ce relevé sera effectué par la ou les personnes ayant participé à l'action. (L'animateur, l'observateur)

b. Noter rapidement les points de satisfaction par rapport aux objectifs.

c. Consigner les modifications éventuelles à envisager pour ajuster la situation en fonction des conduites des enfants.

Après plusieurs séances :

Prévoir une réunion pour faire le point sur l'action engagée et les ajustements apportés. Cette mise en commun avec l'équipe permet d'enrichir et de poursuivre la démarche engagée d'une part, mais aussi de susciter des initiatives.

Inscrire le projet d'action dans le cadre d'un dispositif

Un projet d'action éducatif même circonscrit mobilise une diversité de personnes dans la durée (professionnelles de l'établissement, professionnelles d'autres établissements qui travaillent en réseau, parents, etc.). Pour rendre cette dynamique sociale possible, il est essentiel de prévoir un dispositif avec différents types de réunions articulées entre elles. Ce dispositif constitue en soi une forme d'accompagnement des professionnelles et offre un cadre pour renforcer la collaboration avec les familles. Les participants aux réunions, le type d'implication des familles ainsi que les objets de réflexion sont à définir en fonction des objectifs recherchés et des dynamiques locales.

Principes d'action :

- Prévoir au moins trois types de réunions dans le dispositif : des réunions organisationnelles, des réunions d'analyse et d'évaluation des situations de vie quotidienne, des réunions de diffusion et de communication du projet d'action. L'organisation de ces réunions est ajustée en fonction des objets à traiter et des étapes du processus.
- Assurer une représentation d'équipe aux réunions où tout le personnel concerné ne peut être présent. Cette représentation a pour rôle à la fois de faire part des informations utiles concernant le projet d'action d'une équipe à d'autres personnes et inversement, d'assurer un retour d'information sur les débats qui ont eu lieu dans ces réunions. Une double représentation facilite l'implication et la mobilisation collective : au moins une professionnelle qui travaille quotidiennement avec

les enfants et les familles (représentation stable ou en tournante) et le (la) responsable du projet.

- Assurer la transparence et la continuité entre les différents types de réunions. Les informations relatives aux différents types de réunions sont accessibles et communiquées à tous. Les réunions d'équipe sont l'occasion de préparer ensemble ce qui est communiqué par les représentantes dans les autres réunions ; inversement, de partager les informations en retour et de relancer les débats.
- Associer les familles à la démarche. Les réunions de parents, par exemple, sont l'occasion de partager des observations, des analyses, des résultats du projet d'action en cours.



Fiche n° 4 : Différents types de réunions

a. Les réunions organisationnelles

Elles sont particulièrement importantes au démarrage d'un projet, mais elles sont encore nécessaires tout au long du processus. Elles permettent la planification des actions et des réunions avec une périodicité suffisante. Il s'agit toutefois de veiller à une planification réaliste et faisable pour l'ensemble des acteurs concernés sous peine de produire un essoufflement ou un sentiment de découragement.

b. Les réunions d'analyse et d'évaluation des situations de vie quotidienne

Elles offrent le cadre nécessaire pour analyser et évaluer ensemble les matériaux recueillis en cours de projet (observations écrites consignées dans les carnets de bord et/ou vidéos). Ces analyses et évaluations permettent de s'interroger sur le bien-fondé de certaines pratiques et de réajuster certaines situations en fonction de critères explicites et partagés. Elles peuvent conduire à une prise de décision collective sur des changements à opérer et à évaluer ensemble par la suite.

c. Les réunions de diffusion et de communication des résultats auprès d'un large public

Elles gagnent à faire partie intégrante du processus, même si elles s'amplifient en fin de projet. Elles sont souvent l'occasion de relance par les possibilités de débat et d'interpellation qu'elles offrent. En cohérence avec les caractéristiques de la démarche, elles sont conçues de manière à :

- rendre compte de façon concrète et précise des pratiques mises en œuvre,
- favoriser les échanges de points de vue à leur propos avec d'autres professionnelles, familles, responsables locaux, acteurs de la formation initiale et continue...,
- donner à d'autres l'envie de se lancer dans de nouvelles expériences,
- créer des dynamiques participatives et susciter le débat à propos de la diversité et de l'inclusion sociale.

Les matériaux écrits et vidéo utilisés pour l'analyse des pratiques peuvent être particulièrement utiles pour favoriser ce partage élargi de la réflexion.

Analyser et évaluer des pratiques éducatives avec un support vidéo

Une démarche itérative :

Le questionnement et les pistes d'action envisagées au début du projet donnent des indications précieuses aux professionnelles pour élaborer leur plan d'action. Elles mettent en œuvre et testent leurs hypothèses d'action. Par la suite, elles analysent ensemble, à partir des enregistrements vidéo, les effets produits sur les conduites des enfants. L'analyse des pratiques avec support vidéo permet non seulement d'évaluer le projet de départ, de le faire évoluer, mais aussi de partager ces évaluations avec toute l'équipe. Suite à cette analyse, les professionnelles décident d'ajustements négociés qui feront à nouveau l'objet d'une analyse collective et d'une évaluation selon une démarche "en boucle".

Le support vidéo donne la possibilité, quand il est inscrit dans un plan d'action précis, de regarder à plusieurs reprises et à plusieurs regards, avec précision, rigueur et application, ce qui se joue dans les situations de vie quotidienne.

Un enjeu : se laisser surprendre par ce que les images montrent en laissant de côté les jugements préétablis. En effet, une telle démarche fait davantage prendre conscience que les enfants ne se conduisent pas toujours comme l'adulte pouvait l'imaginer. En modifiant les conditions d'accueil, les professionnelles ont l'occasion de découvrir que les enfants peuvent exprimer des compétences inattendues.

Des principes d'action :

- Prendre le temps d'expérimenter un plan d'action décidé ensemble avant de procéder à un premier enregistrement.
- Utiliser la vidéo comme un moyen d'interroger les différentes manières de regarder ce que font les enfants. Travailler avec la vidéo fournit de nouveaux moyens aux professionnelles qui décident de "se mettre en projet" et d'analyser les effets des pratiques mises en œuvre avec leurs partenaires. Ces moyens complètent les observations réalisées dans les institutions et partagées oralement dans les réunions d'équipe ou par écrit dans



les carnets de bord. La vidéo permet de prendre du recul par rapport aux actions et d'avoir un regard plus objectif sur les conduites des enfants.

- Utiliser la vidéo comme support à l'analyse réflexive et à l'amélioration des conditions d'accueil. Filmer les situations de vie quotidienne donne l'occasion aux personnes directement impliquées dans la situation, et aussi à leurs collaborateurs de :
 - revoir a posteriori ce qui s'est passé,
 - s'interroger sur les conduites des enfants afin de comprendre leurs intentions,
 - mettre en relation ces faits observés avec les situations mises en place par les professionnelles,
 - envisager de nouveaux ajustements et de nouveaux questionnements.

Fiche n° 5 : L'utilisation de la vidéo

Recommandations :

- Demander l'autorisation de filmer aux parents par un accord écrit en précisant que les enregistrements sont à usage strictement professionnel. Tout autre usage exigera une autorisation complémentaire. En cas de refus, respecter ce choix.
- Obtenir l'accord du personnel pour être filmé. En cas de refus respecter ce choix.
- Veiller à ce que toutes les professionnelles de la crèche aient l'occasion de filmer, que chacun participe aux enregistrements.
- Limiter le nombre d'enregistrements étant donné le temps nécessaire pour que l'équipe toute entière partage les données et les analyses du film.
- Expérimenter le plan d'action avant de filmer de façon à maîtriser suffisamment la situation pour la partager avec les autres.
- Prévenir les enfants qu'ils vont être filmés.

Indications pratiques pour la prise d'images.

- Au début de l'enregistrement, faire un panorama des différents lieux où les enfants mènent leur activité permet de situer l'action dans le fonctionnement global de l'établissement.
- Filmer l'activité choisie du début à la fin de la séance de façon continue, en fixant la caméra de manière à avoir le champ le plus large possible.
- Filmer de manière discrète, éviter de parler ou d'interagir pendant les enregistrements.
- À la fin du filmage, identifier l'enregistrement par la date du jour et la situation étudiée.
- Prendre un temps après le film pour noter les faits marquants dans le carnet de bord (cf. fiche 3) afin d'assurer la continuité de la démarche.

Filmer : une manière d'apprendre à regarder en situation

Dans la démarche proposée, filmer ne peut en aucune manière se réduire à un acte technique. Il est avant tout un moyen de recueillir des observations sur les situations éducatives (élaborées dans le plan d'action), puis de les partager ensemble et d'en garder la mémoire.

Des principes d'action :

- *Privilégier une approche globale et continue de la situation éducative en fonction du projet d'équipe.* Comprendre une situation éducative dans sa complexité invite à l'approcher dans sa globalité et dans un déroulement temporel continu. Ainsi, par exemple, des professionnelles intéressées par la psychomotricité des enfants veilleront à filmer dans son ensemble l'espace psychomoteur sans cibler un ou deux enfants, sans couper les séquences et sans interrompre le filmage tant que des enfants utilisent cet espace. Il convient de garder à l'esprit que la richesse de l'analyse est liée à la qualité des enregistrements.
- *Inciter toutes les professionnelles à filmer tour à tour et en considérant cette opération comme une occasion privilégiée de regarder ce que font les enfants.* L'intérêt pour les professionnelles d'oser filmer elles-mêmes à tour de rôle sans faire appel à une personne extérieure est multiple. Filmer donne l'occasion de prendre du recul par rapport à l'action. Garder la caméra fixe aide à découvrir le fil de l'activité spontanée des enfants en interférant le moins possible. Noter ici que certaines professionnelles relèvent la difficulté pour les jeunes enfants, surtout lors du début du tournage, de comprendre l'indisponibilité de l'opératrice pendant le filmage. D'où l'intérêt de pouvoir faire appel à une collègue d'un autre groupe pour pouvoir filmer.

Regarder une situation a posteriori et visionner un film en équipe

Visionner un film constitue une manière particulière de regarder les situations éducatives en fonction des caractéristiques et des objectifs du plan d'action.



Des constats

- Les professionnelles s'expriment souvent dans un premier temps sur l'ambiance globale perçue dans la situation (ambiance calme, animée, détendue). Cela les motive à poursuivre.
- L'attention se porte spontanément sur certains enfants davantage que sur d'autres, soit à cause de conduites jugées exceptionnelles (enfants très concentrés, enfants réalisant certaines performances), soit à cause d'attitudes moins valorisées (un retrait, une conduite agressive, etc.). L'analyse collective de l'enregistrement va inciter à élargir l'attention à l'ensemble des enfants.
- Une seule vision ne suffit pas pour comprendre ce qui se passe dans la situation, pour saisir le fil de l'activité des enfants dans toute sa complexité. Pour parvenir à construire du sens dans une situation et co-construire des critères partagés, plusieurs visions sont nécessaires avec des personnes dont le regard peut être différent.
- Il importe de ne pas filmer tant que l'enregistrement précédent n'a pas été exploité collectivement.

Témoignage : Une équipe filme l'atelier de motricité

Une équipe de crèche met en place un atelier de motricité. Son objectif, au travers de cet atelier, est de permettre aux enfants de laisser libre cours à leur expression corporelle. Dans un premier essai, un parcours est organisé entre divers matériels (bancs, toboggan, tunnel, ...) que les enfants doivent suivre selon un sens unique. Au visionnement de la vidéo, les professionnelles découvrent, qu'à certaines étapes du parcours, les enfants doivent attendre leur tour, ce qui crée des embouteillages.

Analyse

Les professionnelles analysent les raisons qui les ont amenées à ne prévoir qu'un seul parcours : elles pensaient ainsi éviter les bousculades, mais ce faisant, elles passent à côté de leur objectif de favoriser les initiatives des enfants.

Ajustement

Les professionnelles décident de laisser les enfants utiliser le parcours sans leur imposer de sens obligatoire. Cette situation donne lieu à un nouvel enregistrement.

Effets

L'analyse de ce nouvel enregistrement montre que les enfants sont très respectueux les uns des autres dans leurs déplacements, qu'ils utilisent chaque matériel proposé (toboggan, planche d'équilibre, plaques tactiles) comme des pôles autonomes autour desquels ils se regroupent mais aussi qu'ils prennent une grande liberté avec le matériel proposé et se montrent très créatifs. Les embouteillages disparaissent quand les enfants ont la liberté d'utiliser le parcours à leur façon. Les enfants peuvent satisfaire leur envie de courir sans gêner les autres. Deux enfants font le parcours en courant de plus en plus vite d'un bout de la pièce à l'autre en évitant soigneusement le matériel proposé. Les enfants inventent des jeux sans relation avec le thème de l'atelier. La compréhension de tels jeux sera possible grâce à une analyse plus fine d'une séquence réalisée avec l'aide de formateurs. Cette séquence fait l'objet d'un développement à la page 46.

Des principes d'action pour visionner un film en équipe :

- Prévoir une première vision avec les personnes filmées. Il s'avère nécessaire d'obtenir l'accord préalable des personnes qui seront filmées (la caméra peut éviter certaines personnes si nécessaire). En effet, se voir à travers les images filmées peut déranger certaines personnes qui ont tendance à se centrer uniquement sur leurs attitudes, les comportements verbaux et non verbaux. Or il s'agit d'orienter le regard sur les conduites des enfants.
- Organiser un visionnement collectif (qui s'avérera vite une première approche globale de la situation éducative). L'objectif primordial est de donner l'occasion à chacun de s'exprimer sur les faits et les événements qui ont attiré l'attention, mais aussi sur les impressions que la vision du film suscite. Les professionnelles doivent pouvoir s'exprimer au fur et à mesure du visionnement ou mieux durant un temps de débat et de partage des observations. La vision du film permet alors l'expression de réactions variées et la confrontation de points de vue parfois contradictoires sur une même situation. Ceux-ci constitueront, dans la suite, la base d'une analyse plus approfondie. Le débat peut être guidé par des questions comme :
 - Y a-t-il des faits marquants ? Lesquels ?
 - En quoi l'analyse du film confirme-t-elle ou infirme-t-elle les hypothèses d'action formulées dans le plan d'action de départ ?
 - Quels indices infirment ou confirment les points de vue exprimés ?
 - Quels ajustements pourraient faciliter la poursuite l'action ?
 - Après le débat, de nouvelles questions se posent-elles ?
- Organiser un visionnement collectif : une démarche d'analyse. Le visionnement collectif d'une situation éducative filmée peut mettre en lumière certaines contradictions entre les conduites des enfants et les objectifs des professionnelles. Par exemple, en imposant le sens d'un parcours moteur ou en incitant à l'usage conventionnel du matériel, les professionnelles freinent la spontanéité et la créativité recherchées. Le constat de telles contradictions conduit les professionnelles à évaluer le plan d'action :

l'organisation de la situation, l'aménagement de l'espace, le matériel proposé et leurs attitudes professionnelles. Il s'ensuit des ajustements : par exemple, accorder davantage d'initiatives aux enfants, moins guider les activités afin de permettre aux enfants de s'approprier la situation à leur façon.

La présence d'une personne encadrante (directrice, coordinatrice, psychologue, psychomotricienne ou toute personne qui peut prendre en charge l'animation du groupe) peut être utile dans cette démarche pour faciliter la confrontation de points de vue différents, demander des précisions en cas de divergence, identifier des contradictions, mais aussi pour attirer l'attention sur des aspects de la situation non repérés.



Fiche n° 6 : Exploitation des enregistrements

Partager le film

Ce visionnement collectif doit être planifié peu de temps après l'enregistrement pour que toutes les professionnelles le voient et puissent en discuter. (Réunions partielles, réunions par groupe, journées pédagogiques, ...)

Faire un bref résumé du film

Ce synopsis permet de garder la mémoire de son contenu.

Analyser le film

- Pour évaluer le plan d'action, il faut rechercher les effets, sur les enfants, de la situation mise en place :
 - Par rapport à l'organisation de l'action. Espace, nombre d'enfants, matériel, ...
 - Par rapport aux objectifs poursuivis. Conduites et réalisations des enfants, ambiance globale, enfants créatifs, intéressés, ...
- Pour ajuster la situation. Décider des modifications à apporter dans le plan d'action pour satisfaire aux objectifs visés. Enrichir le matériel, changer d'endroit, modifier l'espace, le positionnement et l'attitude de l'adulte en fonction des conduites et des réalisations des enfants.
- Pour découvrir les compétences des enfants :
 - Repérer les séquences qui attirent l'attention ou surprennent par leur intensité. Moments où un enfant est absorbé dans son activité ou moments de collaboration, d'imitation, de dialogue voire de tiraillements ou de conflits.
 - Revoir les séquences repérées afin de les comprendre et confronter les premières interprétations. Ces séquences peuvent donner lieu à des analyses plus approfondies ("micro-analyses"). Les professionnelles affinent le décryptage pour découvrir les intentions et les conduites des enfants. La découverte de leurs compétences souvent insoupçonnées leur permet d'ajuster leurs interventions auprès des enfants et de s'enrichir professionnellement.

Cette démarche s'effectue de manière itérative ("en boucle") : les ajustements donnent lieu à de nouvelles situations qui sont, à leur tour, objets d'analyse.

Découvrir les compétences des enfants à partir d'autres visionnements : un guide pour les pratiques éducatives

Répéter le visionnement d'une séquence filmée n'est pas une répétition de la même action, mais permet de comprendre de mieux en mieux les conduites des enfants. Cela offre à chacun la possibilité de transformer son regard sur ce que font les enfants et d'envisager, à partir de là, d'autres manières de faire.

Des principes d'action :

- *Dépasser les évidences.* Visionner à nouveau, et en équipe, un film dans sa totalité d'abord et puis, par séquences (voire image par image pour une séquence donnée) engage à regarder encore autrement la situation. Des aspects négligés, lors d'une première vision, attirent le regard par la concentration que manifestent les enfants, la cohérence dans l'enchaînement de leurs actions. Des jugements exprimés lors de la première vision sont remis en question ; la curiosité s'installe ; des questions surgissent, incitant à se mettre en recherche pour comprendre ce que font les enfants.
- *Attirer l'attention de tous sur des moments forts et les analyser ensemble.* Très souvent, dans un film, les professionnelles peuvent identifier des moments forts : des moments où il semble se passer quelque chose entre les enfants, mais qui ne sont pas aisés à comprendre au premier coup d'œil. Ces moments se caractérisent par leur durée et l'intensité de la concentration des enfants. L'expérience montre qu'ils apparaissent fréquemment quand des enfants se regroupent spontanément pour collaborer

à une même activité... A d'autres moments, des conduites surprennent surtout quand elles ne correspondent pas aux attentes de l'adulte.

Dans tous ces cas de figure, il faut veiller à chercher le fil conducteur jusqu'au bout de la séquence (et parfois en amont) du fait surprenant. Sur cette base, une analyse plus fine peut être engagée et nécessite un décryptage précis pour mieux comprendre ce qui se joue dans la situation.

- Repérer l'action pour la situer dans le film et l'analyser plus finement :
 - Quand et comment commence-t-elle ?
 - Temps durant lequel les enfants investissent le matériel (avec éventuellement un retour à l'activité antérieure) ?
 - Quand et comment finit-elle ?
 - Reconstituer le scénario.
- Visionner une nouvelle fois, et à plusieurs, ces moments forts en cherchant à comprendre chez les enfants :
 - ce qui les intéresse,
 - le sens des actions qu'ils réalisent, en quelque sorte "leur projet d'action",
 - ce qui se joue entre eux,
 - les compétences mises en œuvre,
 - les effets de leurs actions sur les actions des autres enfants,
 - les conditions qui rendent possibles ces actions (matériel, aménagement de l'espace),
 - les attitudes professionnelles qui facilitent l'investissement et la collaboration entre enfants.

Témoignage : "La création de règles par les enfants dans l'atelier de motricité" (ce témoignage fait suite à celui présenté p. 44)

L'analyse fine d'une séquence de l'atelier de motricité filmée par des professionnelles, avec l'aide de formatrices, permet de comprendre l'intérêt de jeux que les enfants développent spontanément et dont les objectifs diffèrent de ceux prévus initialement par les adultes.

Deux petites filles Ginette (G.) et Rita (R.) ; s'installent côte à côte sur les plaques tactiles. G. est plus âgée que R.

- *Elles se mettent d'accord pour jouer ensemble.* G. dit à R. : "je m'assois à côté de toi" elle se lève à moitié, R. fait la même chose puis se rassoit et G. se rassoit aussi en disant : "Je m'assois à côté de toi". (Observé au ralenti, ce double mouvement identique donne une impression harmonieuse qui pourrait signifier un accord pour jouer ensemble).
- *Elles construisent une règle de jeu.* R. pose alors sa main sur le genou de G. qui semble réfléchir et dit : "le premier qui touche quelqu'un, il vient à côté de moi" prenant ainsi en compte le geste de R. pour énoncer une règle de jeu commun.
- Les autres enfants s'adaptent. Etant donné l'endroit où elles se sont assises, elles "bloquent" le passage sur les plaques tactiles. Une petite fille P.N. saute sur une première plaque, voit les deux filles assises devant elle, descend de la plaque, se balance d'un pied sur l'autre comme hésitante, puis contourne les deux filles pour marcher sur les deux dernières plaques restées libres derrière elles.
- *Elles établissent la règle.* Pendant ce temps R. et G. répètent alternativement l'énoncé de la règle puis R. dit : "Nous, on a tout compris" et G. lui répond "Toi, tu décides avec moi."
- Elles cherchent à partager la règle. Deux garçons s'assoient sur des plaques proches de G. et R. Une petite fille A. s'approche du groupe et dit "je vais toucher quelqu'un." G. lui dit : "A. côté de moi." A. constate : "il n'y a plus de place" et une adulte reprend : "il n'y a plus de place." G. insiste : "Faut que tu t'assoies. Celui qui touche quelqu'un, il va à côté de moi. Viens, alors tu viens!" "Non !" dit A.
- *Une petite fille propose une nouvelle règle.* A. quitte le champ et revient avec une marque de pied en plastique (matériel qui indique le sens du parcours aux enfants). G. demande alors à R. : "Tu peux en chercher une pour moi ?" R. se lève, sort du champ et revient avec une marque de pied. G. semble ainsi accepter la nouvelle idée proposée par A. mais l'adulte demande alors de remettre les marques de pieds à leur place pour ne pas gêner le parcours. "Les pieds il faut les laisser parce que les enfants ne peuvent plus faire le parcours. A. tu viens me les donner." Puis, la cloche interrompt le jeu.

Cette séquence illustre la créativité des enfants, les compétences sociales qui leur permettent de construire des jeux collectifs, d'établir des règles de jeu en dehors de toute demande ou consigne donnée par les adultes. La micro-analyse de cette séquence, partagée avec les professionnelles, les a incitées à poursuivre leur réflexion sur le respect de l'autonomie des enfants et la façon de favoriser leurs initiatives même quand l'intérêt de leur activité échappe au premier regard.

Poursuivre l'analyse, quand c'est possible, par un travail en réseau

La vidéo permet de partager l'analyse des pratiques avec des partenaires extérieurs à l'institution dans laquelle les images ont été filmées. Ce qui, grâce à un autre éclairage, ouvre souvent la voie à d'autres manières de faire et de penser non seulement pour les acteurs de l'institution où les images sont prises, mais aussi pour les autres. Une situation donnée et son analyse font écho à d'autres situations vécues par les uns et les autres et qui ainsi s'enrichissent mutuellement. Tout naturellement, de nouvelles pistes d'action sont envisagées qui amènent de nouveaux projets d'action en rapport avec les contextes spécifiques de chaque groupe.

Des constats

- Toutes les personnes qui tentent l'expérience le confirment : chaque fois que l'on revoit le même film, on fait de nouvelles découvertes.
- Le travail en réseau développe la confiance entre professionnelles (entre institutions). Les rencontres régulières valorisent et soutiennent les équipes ; leurs échéances sont garantes du dynamisme des équipes.

Des principes d'action

- Prendre le temps de découvrir et de comprendre chaque situation filmée offre de nouvelles pistes de réflexion : éléments d'ob-



servations jusque là non repérés, nouvelles pistes d'analyse et d'évaluation, identification d'ajustements jugés souhaitables en fonction de critères explicites.

- Organiser des temps de réunion entre professionnelles d'institutions différentes regroupées en réseau et regarder autrement les situations analysées préalablement en équipe. L'analyse s'enrichit du point de vue de partenaires d'autres institutions moins impliqués dans les situations, mais tout aussi potentiellement intéressés par les résultats de leur analyse. Ainsi les bénéfices de la démarche se démultiplient.
- Donner à chacun l'occasion de confronter sa vision et sa compréhension de la situation avec les autres. Il ne s'agit donc pas d'exposer le résultat d'une analyse déjà réalisée par ailleurs.

Témoignage : Le partage d'un projet d'action inscrit dans une dynamique de réseau

Des équipes de haltes-garderies d'une même région ont pris l'habitude de se réunir régulièrement pour confronter leurs manières de travailler. Une des responsables propose de partager avec les accueillantes, les responsables des autres haltes-garderies et les coordinatrices qui les encadrent, les images qu'elle a prises dans son milieu d'accueil. Depuis plusieurs mois, son équipe essaie de réaménager l'espace de jeux pour favoriser les échanges entre enfants d'âges différents. Dans un premier temps, la responsable présente le projet d'action de l'équipe : l'aménagement de l'espace et ses transformations, le matériel choisi, les types d'interventions qu'elle privilégie. Ensuite, elle situe brièvement la séquence filmée : période filmée, adultes et enfants présents, matériel et aménagement de l'espace proposés. Enfin, elle laisse découvrir la séquence aux autres participants avant de leur donner la parole et de partager l'analyse.

Bref résumé de la séquence :

Hugo (2 ans) est assis près de Clara (10 mois). Il se lève et s'éloigne. Pendant ce temps, Clara manipule des objets. Hugo revient, prend un bac vide et s'éloigne à nouveau. Il revient encore, s'assied près de Clara sur un gros coussin en forme d'hippopotame, prend un pot, y met un premier objet, puis un deuxième objet, tout en se rapprochant de Clara (échanges de regards). Puis, il repart. Françoise, l'accueillante, met Clara en position couchée : celle-ci bouge librement l'ensemble de son corps, se met sur le côté, prend un objet... Les autres enfants du groupe s'approchent, l'un d'eux prend une ficelle, se couche, prend un autre objet... Hugo cherche, prend un objet en se couchant sur le côté droit de Clara, se redresse... Un troisième enfant se rapproche...

Le visionnement de la séquence permet le partage des observations avec des personnes qui n'ont pas vécu la situation ("le grand donne le bol... Il ne prend rien des mains du plus petit : respect des grands envers les plus petits..." ; "le plus grand se met au niveau de la petite... La première fois, quand il est allé chercher le lego, il faisait attention ; il ne se met pas de suite contre la petite...").

Ce visionnement suscite des commentaires sur ce que chacun a compris de la situation. Il suscite aussi de la part des professionnelles la recherche d'une compréhension partagée :

- Une participante s'exprime : "la petite a imité les grands ; puis inversement...", "Je suis interpellée : les deux grands semblent vouloir prendre les jeux d'un autre enfant : quand vont-ils les prendre ? Ils ont la capacité et le pouvoir de prendre... Non, ils ne prennent pas de suite..."
- Pour une autre personne en référence à une expérience vécue le jour même : "Des enfants du même niveau prennent peut-être plus vite..."
- Ce qui en questionne une autre "A forces égales, ils prendraient plus vite ?"
- Et amène la personne qui a filmé à dire : "Très souvent, l'enfant a envie de prendre l'objet de l'autre. D'où un conflit si le matériel fait défaut et l'importance de prévoir du matériel en suffisance et qui permet l'imitation entre enfants."

Le visionnement renvoie chacun à sa réalité ("Cela fait écho à notre vécu : un plus grand qui donne des objets à une petite dans le parc et qui joue avec pendant de longues minutes..."), à son vécu ("moi j'aurais eu peur... S'il n'y avait pas eu le film, chez nous, on serait intervenue... Souvent l'adulte induit un stress... Chez nous, on brise... Manque de confiance... Ici, il y a une présence, des mots, un fil invisible, etc.") et à l'importance de les gérer au mieux en fonction de son histoire et de son contexte.

En conclusion : un développement des compétences professionnelles au bénéfice de tous

La démarche d'analyse et d'évaluation des pratiques éducatives proposée dans ce chapitre permet non seulement de comprendre plus finement les compétences des enfants en situation de vie quotidienne, mais aussi de mieux identifier les conditions qui leur permettent de les exprimer et de les développer. Cette analyse réflexive, lorsqu'elle est répétée, influe nécessairement sur la manière d'intervenir à la fois dans l'aménagement des lieux et des espaces ainsi que dans les situations éducatives quotidiennes.

- L'analyse aiguisé le regard des professionnelles et les incite à porter leur attention sur les conduites et les réalisations des enfants.
- Elle permet de repérer, de comprendre et de soutenir les modalités communicatives des jeunes enfants avant l'acquisition du langage oral.
- Elle permet de dépasser les interprétations guidées par des stéréotypes fondés sur les représentations que l'on se fait de l'enfant (agressivité, leadership). La compréhension de la conduite des enfants permet de mieux gérer leur diversité en permettant d'ajuster les situations éducatives. C'est ainsi que des enfants perçus jusque là comme discrets ou hyperactifs pourront s'avérer capables d'initiative et d'investissement prolongé dans leur activité avec les autres.
- L'implication des professionnelles dans l'analyse permet de ne plus réagir systématiquement dans le vif de l'action, mais de prendre du recul sur ce qu'elles observent. Elles découvrent et comprennent que les enfants ont des compétences insoupçonnées et peuvent ainsi mieux les soutenir et les accompagner.
- Les professionnelles découvrent le lien entre l'aménagement des situations éducatives et leurs effets sur les conduites des enfants.



- Les familles peuvent mieux comprendre le sens des situations éducatives proposées à leurs enfants et y prendre, le cas échéant, une part active.
- Les professionnelles et les familles peuvent mieux collaborer autour d'une préoccupation commune : le bien-être de l'enfant.
- La portée éducative du travail réalisé dans les institutions apparaît de façon manifeste aux yeux de tous.

Au total, une telle analyse, parce qu'elle est répétée et collective, permet aux adultes de co-construire des critères davantage partagés pour évaluer et réguler leur action. Ils n'agissent plus seulement par habitude, en référence aux normes apprises au cours de leur formation ou ailleurs. Les expériences de vie de chacun sont réinterrogées à la lumière de l'analyse des situations éducatives quotidiennes débouchant sur d'autres manières d'accueillir les jeunes enfants et de considérer les relations avec leurs familles.



Analyser la qualité de l'expérience quotidienne des enfants en milieu d'accueil : la documentation écrite

Isabella Di Giandomenico, Tullia Musatti et Mariacristina Picchio avec la collaboration de Susanna Mayer et Patrizia Sposetti (ISTC-CNR, Italie)

Introduction

Dans ce chapitre, nous proposons des outils pour l'analyse de la qualité de l'expérience des enfants de 0 à 3 ans en milieu d'accueil. Ces outils ont été mis au point par l'équipe de l'Institut de Sciences et Technologies Cognitives, CNR, au cours de plusieurs projets réalisés dans le cadre de démarches d'évaluation des milieux d'accueil de la petite enfance¹.

Les activités d'évaluation proposées dans ces projets ne faisaient pas appel à des experts extérieurs, n'utilisaient pas d'échelles pré-définies, ne se référaient pas à des modèles de fonctionnement préétablis. L'évaluation résultait d'un processus d'analyse et de réflexion autour du fonctionnement du milieu et de la qualité de l'expérience des enfants. Tout ce processus était partagé entre les différents partenaires impliqués dans le milieu d'accueil (les différentes professionnelles, les parents, les décideurs), utilisait comme critère d'évaluation les objectifs éducatifs poursuivis par le milieu et visait à l'amélioration de la qualité de l'accueil.

Dans ce chapitre, nous présentons seulement la démarche proposée aux professionnelles des milieux d'accueil (professionnelles et coordinatrices de crèches et d'autres milieux d'accueil pour les enfants de 0 à 3 ans) pour l'analyse et la réflexion autour de la qualité de l'expérience offerte aux enfants au cours de leur vie quotidienne dans le milieu d'accueil.

Nous pensons que cette démarche pourrait être utilisée dans d'autres situations pour promouvoir et soutenir la réflexion des professionnelles de la petite enfance.

Pourquoi analyser l'expérience offerte aux enfants au cours de leur vie quotidienne dans le milieu d'accueil ?

L'ensemble des interactions du jeune enfant avec le milieu de vie habituel est à la base du processus de développement des structures de la connaissance et des modalités de socialisation. Il est donc essentiel d'analyser cette expérience globale que l'enfant fait au cours de sa vie quotidienne dans le milieu d'accueil.

La qualité de cette expérience n'est pas donnée par la somme des différents événements vécus ou par les activités et échanges sociaux réalisés par les enfants, mais par la signification de ces événements, activités et échanges, dans le processus des interactions

des enfants avec le milieu. Il s'agit donc d'une expérience globale, complexe, et inscrite dans une dynamique de changement continu, dont la qualité est déterminée surtout par les pratiques éducatives réalisées dans le milieu.

Appréhender la qualité de cette expérience offre donc aux professionnelles des pistes précieuses pour orienter leurs pratiques et innover les conditions d'accueil des enfants.

Ce regard d'ensemble sur l'expérience des enfants peut également faire envisager autrement l'accueil de tous les enfants dans leur diversité et dans leurs différentes trajectoires d'interaction avec le milieu.

Rendre compte de l'expérience des enfants

Pour l'analyse de la qualité de l'expérience de vie quotidienne des enfants dans le milieu d'accueil, nous proposons aux professionnelles de s'engager dans un processus de documentation et de réflexion qui puisse les accompagner tout au long de leur travail éducatif et en devienne une composante habituelle et essentielle.

La documentation permettra aux professionnelles d'envisager l'expérience des enfants dans tous ses aspects, en devenant ainsi un outil de travail et un objet d'échanges commun dans l'équipe.

Une documentation riche et rigoureuse de cette expérience constitue la base essentielle pour la discussion et la co-construction de significations partagées à plusieurs autour des objectifs éducatifs.

Echanger pour innover ses pratiques

Pour les professionnelles en éducation, échanger et confronter les points de vue au sujet des pratiques réalisées est toujours essentiel pour atteindre les objectifs éducatifs.

¹ Projet "Évaluation de la qualité des lieux d'accueil parents-enfants en Ombrie (1999-2002)", Projet "Evaluation de la qualité des lieux d'accueil parents-enfants à Rome (2004-2005)", Projet "Evaluation de la qualité des crèches subventionnées par la ville de Rome (2005-2009)", Projet "Analyse de la qualité de l'expérience des enfants dans les crèches de la ville de Pistoia (2006-2009)".

Dans l'échange, les professionnelles confrontent leurs points de vue sur la qualité de l'expérience des enfants et sur sa cohérence avec les objectifs éducatifs poursuivis.

Ces objectifs ont également été identifiés au cours d'un processus de confrontation entre les différents acteurs et dans des contextes de participation divers (par ex. Assemblées d'élus pour la définition des finalités plus générales à atteindre, groupes de travail mis en place dans le milieu d'accueil pour déterminer les objectifs éducatifs à atteindre dans chaque groupe d'enfants...).

Dans un contexte de respect réciproque, chaque acteur a le droit de faire référence, dans les moments d'échange, à l'approche pédagogique qu'il préfère. L'objet de l'échange ne sera donc pas la confrontation entre approches éducatives, philosophiques et éthiques diverses, mais il sera centré sur l'analyse de l'expérience offerte aux enfants dans le milieu d'accueil, sur les effets des pratiques et des choix réalisés sur cette expérience : quelle évaluation peut-on tirer par rapport aux objectifs que l'on s'est fixés ? Dans ces moments d'échanges, les professionnelles ont l'opportunité de confronter leurs identités culturelles et leurs points de vue basés sur des approches pédagogiques différentes.

Des préjugés peuvent être exprimés explicitement de façon à les travailler et à les dépasser. Au cours de la discussion, altérité et diversité se manifestent et se matérialisent dans la dimension intersubjective de l'analyse et de l'évaluation des pratiques éducatives.

Principes d'action et outils de travail

Nous proposons la rédaction de documents écrits basés sur des moments d'observation, documents qui seront évalués au cours d'une discussion à plusieurs. Ces documents seront rédigés et discutés par les professionnelles dans le cadre de leurs divers rôles professionnels et dans une dynamique d'échange, de confrontation et de collaboration.

La démarche se déroulera donc selon les étapes suivantes :

- observer une tranche de vie,
- prendre du recul par rapport à ce que l'on observe ou ce que l'on a préalablement observé : en faire l'objet d'une réflexion et le décrire par écrit,
- évaluer la cohérence de ce qui a été décrit dans les documents avec les objectifs poursuivis au cours d'une discussion à plusieurs, dans laquelle chacun argumente son point de vue,
- innover les pratiques en apportant des pistes aux aspects jugés critiques pour améliorer la qualité de cette expérience.

Des principes d'action seront nécessaires :

- continuité et rigueur dans la documentation de l'expérience des enfants,
- ouverture et dialogue dans son analyse et évaluation,
- un travail en équipe pour aborder la discussion sur les rapports entre les stratégies réalisées et l'expérience des enfants qui en résulte, et pour trouver des pratiques innovantes pour l'améliorer.

Comment documenter et analyser a plusieurs l'expérience des enfants ?

L'«observation narrative»

L'observation que nous préconisons ne correspond pas seulement au fait de prendre des notes des événements ou des conduites des enfants. Nous proposons aux professionnelles d'enregistrer



par écrit les phénomènes observés en réorganisant leurs observations sur un plan interprétatif. Il s'agit de reconstruire la signification d'événements successifs et apparemment dépourvus de relations entre eux, mais qui retrouvent leur sens et apparaissent reliés quand nous regardons la séquence dans son entièreté. Nous appelons cette démarche «observation narrative».

Le terme «narration» ne doit pas induire en erreur : il ne s'agit en aucun cas de construire un récit fantastique ou d'exprimer les émotions ressenties lors d'un événement observé. Il s'agit plutôt de décrire le déroulement d'événements qui se sont produits dans un certain contexte et de reconstruire après coup leurs significations et les relations entre eux.

Cette démarche engage la personne qui «narre», d'une part, à opérer une synthèse significative des processus observés, sans trahir ou donner une interprétation éloignée de la réalité, et d'autre part, à faire ressortir les éléments principaux et les relations entre eux.

Documenter par écrit, pourquoi ?

Écrire permet une ré-élaboration après coup de l'expérience, ce qui active la réflexivité, développe de nouvelles connaissances et aide à fixer les compétences professionnelles.

L'écriture est un moyen privilégié pour narrer une réalité complexe telle que l'expérience faite par les enfants au cours de la vie quotidienne dans un milieu d'accueil. Le passage à l'écrit permet de représenter les dimensions de cette expérience qui ne correspondent pas à un seul phénomène, ni à la somme de plusieurs phénomènes, mais qui résultent de l'ensemble de la situation vécue par les enfants.

La documentation écrite matérialise et met en «mots» une réflexion. Elle constitue donc une trace, une mémoire. Si plusieurs acteurs ont contribué à formuler ce document, ce dernier constitue la mémoire d'une réflexion partagée et peut à son tour, en tant qu'élément de référence commune, être l'objet d'une discussion entre les différents acteurs impliqués dans la démarche d'analyse de la qualité.

- Le document écrit peut conserver une double mémoire : celle du processus de l'expérience de chacun et de tous les enfants et celle de la réflexion que les professionnelles ont effectuée lorsqu'elles ont discuté son analyse.

- Pour innover les pratiques éducatives et améliorer les conditions dans lesquelles les enfants mènent leur expérience, il est essentiel d'analyser le déroulement de cette expérience et de comprendre les raisons de son changement.
- L'écriture est également un moyen privilégié pour décrire l'évolution de l'expérience des enfants dans le milieu d'accueil, pour reconstruire la démarche par laquelle une vie de groupe entre enfants et adultes se bâtit et se consolide et par laquelle les enfants construisent leurs connaissances.

Évaluer l'expérience quotidienne des enfants

La documentation est la première étape pour connaître la qualité de l'expérience vécue par les enfants dans le milieu d'accueil, l'appréhender et l'évaluer.

C'est à partir des documents produits que :

- une discussion peut se développer entre les différents acteurs impliqués dans la démarche d'analyse -professionnelles, parents ou décideurs-, dans le cadre d'une dynamique participative et dans le respect des rôles réciproques de tous et de chacun,
- les professionnelles peuvent à la fois dégager le sens de l'expérience réalisée et, par la suite, envisager des pistes pour améliorer les conditions dans lesquelles cette expérience se déroule.

Se constituer un référentiel commun

La démarche d'évaluation ne peut pas être la simple expression de jugements synthétiques et figés. Elle doit au contraire se nourrir d'une réflexion articulée autour de ces interprétations et rendre explicites les raisons des jugements que chacun propose.

Il importe que les jugements soient présentés et argumentés pour pouvoir faire l'objet, en équipe, de discussion, confrontation, négociation ou codécision.

Dans cette démarche, la documentation n'est pas seulement la base qui déclenche la réflexion, mais elle est aussi le référentiel qui fonde les arguments. Il s'agit de vérifier la cohérence de ce qui est décrit dans les documents avec les objectifs éducatifs poursuivis. L'évaluation ne se fait donc pas par rapport à un modèle donné de fonctionnement, mais se dégage à partir d'un questionnement développé à plusieurs : est-ce que l'expérience offerte aux enfants que nous avons pu observer et décrire va dans la perspective des objectifs visés (à savoir : le respect de tous et chacun, le développement d'échanges sociaux significatifs entre enfants et adultes, etc.) ?

Dégager de nouvelles pistes de travail

L'explicitation et l'argumentation des jugements sur l'expérience des enfants faites par rapport aux objectifs éducatifs poursuivis permettent aux différents acteurs de formuler de nouvelles orientations de travail. Même si les jugements restent divers et qu'aucun consensus n'est obtenu entre les acteurs, le fait que les jugements soient argumentés permet que la discussion ne se cristallise pas, que les arguments des uns et des autres puissent être appréhendés et que de nouvelles pistes d'action puissent émerger et être expérimentées.

L'analyse de l'expérience des enfants devient ainsi un processus partagé à plusieurs durant lequel chaque acteur peut exprimer un jugement propre, mais en se référant à la documentation commune et en donnant les raisons qui fondent son positionnement.

Dans ce climat de réflexivité partagée, les professionnelles peuvent arriver à identifier les points forts et les points critiques de l'expérience offerte aux enfants, envisager des pistes pour améliorer la qualité de cette expérience.

La démarche de documentation

Nous avons mis au point trois types de documents :

1. Le Journal hebdomadaire

2. Le Rapport d'observation

3. Le Rapport de processus.

Nous proposons des indications pour la réalisation de ces documents.

La rédaction de ces documents peut être réalisée par toute professionnelle quel que soit le rôle qu'elle occupe dans le milieu d'accueil, mais il est essentiel que la rédaction et la discussion à partir de ces documents impliquent plusieurs partenaires.

Chacun de ces documents fait référence à une unité temporelle d'observation différente et est rédigé selon une périodicité différente.

Nous proposons aux professionnelles des plans pour leur rédaction. Ces plans sont organisés autour de six thèmes concernant chacun une dimension de la vie quotidienne des enfants dans le milieu d'accueil :

- les transitions entre la famille et le milieu d'accueil
- les dynamiques sociales entre enfants et professionnelles
- les activités des enfants
- les moments de soins
- l'utilisation de l'espace
- l'utilisation du temps.

Les mêmes thèmes seront abordés dans les trois documents pour ainsi favoriser leur analyse comparative et intégrée.

Le Journal hebdomadaire

Le document de base est le Journal hebdomadaire dans lequel les professionnelles décrivent le déroulement des journées, les événements et les activités qui se réalisent dans le milieu d'accueil durant une semaine. Le récit de ces événements est organisé non pas de manière chronologique, mais en fonction de thèmes proposés dans le plan.

Il ne s'agit pas d'un journal intime qui relate le vécu personnel, imprégné des émotions de l'adulte qui a partagé une tranche de vie quotidienne avec un groupe d'enfants. Il ne s'agit non plus d'un journal de classe où un éducateur rapporte le déroulement de ses activités et des stratégies éducatives choisies. Ce que propose le



Journal hebdomadaire est de documenter l'histoire des groupes d'enfants et d'adultes qui vivent dans les services et de raconter, de manière continue, les expériences effectuées pour en appréhender les changements.

Le Journal hebdomadaire est rédigé par les professionnelles impliquées directement dans la relation éducative avec les enfants dans les groupes d'un milieu d'accueil. Cette rédaction peut être réalisée directement par celles-ci, individuellement ou en groupe, mais toujours dans un climat de partage.

Le Journal hebdomadaire se base sur l'expérience vécue par les professionnelles en tant que protagonistes de la section dont les événements sont décrits : elles font partie de ce lieu de vie et y sont présentes quotidiennement. Le Journal hebdomadaire n'est donc pas le récit d'un observateur extérieur à la situation. Il maintient la perspective d'un acteur qui a participé activement à la situation décrite. Toutefois, la rédaction du Journal hebdomadaire demande une élaboration narrative de l'expérience vécue et implique donc une prise de distance. Ce recul par rapport à la situation est bien nécessaire pour dépasser la difficulté qui consiste à prendre en compte, dans la narration, non seulement sa propre présence, ses activités et attitudes mais également celles des autres adultes, collègues et autres, qui ont eux aussi vécu les journées décrites dans le Journal hebdomadaire.

La prise de distance par rapport à la situation est favorisée par la ré-élaboration des événements dans un récit synthétique organisé par thèmes. Elle est possible aussi grâce au décalage temporel entre les journées décrites et la rédaction du Journal hebdomadaire. La semaine est une unité temporelle adéquate pour reconsidérer les événements observés et pour en appréhender les significations ainsi que les processus de changement qui se sont produits. De plus, la semaine constitue une unité temporellement bien définie dans la vie des enfants dans le milieu d'accueil : elle a ses rythmes propres et est délimitée par les deux "parenthèses" que constituent les week-ends vécus entièrement en famille.

La rédaction du Journal à la fin de la semaine invite les professionnelles à réfléchir à la fois sur le déroulement de l'expérience des enfants au cours de cette semaine et sur les démarches à entreprendre dans les jours suivants pour obtenir des résultats en continuité avec ceux déjà obtenus. Ainsi, l'activité de documentation est non seulement compatible avec les autres activités des professionnelles, mais elle devient un soutien dans leur travail plutôt qu'une charge supplémentaire.

En rédigeant le Journal chaque semaine, les professionnelles s'approprient le plan à tel point qu'il deviendra une orientation pour observer l'expérience des enfants et organiser le récit. En d'autres termes, une démarche régulière de documentation parvient à orienter le regard et la réflexion professionnels.

Comme le Journal hebdomadaire donne une représentation de la vie quotidienne dans le milieu d'accueil, il peut aussi être utilisé pour faire connaître celle-ci aux parents des enfants. Il peut donc être un outil pour rendre visible la vie de l'enfant dans le milieu d'accueil et pour faciliter la relation entre professionnelles et parents.

Plan pour la rédaction du Journal hebdomadaire

- *Le déroulement général de la semaine* : le nombre d'enfants et d'adultes présents dans le milieu d'accueil, les absences de longue durée, les nouvelles entrées et les rentrées, les changements significatifs dans l'organisation habituelle des journées. Préciser les événements particuliers.
- *Les transitions entre famille et milieu d'accueil* : les modalités de l'accueil et conduites des enfants, les modalités des séparations et des retrouvailles des enfants avec les parents ; les communications entre professionnelles et parents.
- *Les dynamiques sociales* : le climat social collectif, les états émotionnels particuliers des enfants, les modalités principales de regroupement entre les enfants, les échanges significatifs entre enfants et avec les professionnelles, les éventuels conflits entre enfants et les interventions des professionnelles pour les contenir.
- *Les activités des enfants* : les principales activités produites spontanément par les enfants, avec ou sans l'implication des professionnelles, les principales activités proposées par les professionnelles, l'intérêt et la participation des enfants, les rituels de jeux.
- *Les moments des soins (goûter, soins, repas, repos)* : la participation, l'intérêt, l'autonomie et le ton émotionnel des enfants ; les rituels de groupe ou individuels, les changements significatifs dans l'organisation habituelle des soins.
- *L'utilisation de l'espace* : quelles parties de la section ont été le plus utilisées et comment, quelles zones ont été moins utilisées ou de manière inadéquate par les enfants, quels espaces ont mieux favorisé les regroupements des enfants ou les moments d'intimité. Les changements apportés par les professionnelles dans l'aménagement de l'espace.
- *L'utilisation du temps* : la durée et le rythme des différents moments des journées, les modalités de passage entre eux (éventuels rituels qui ont marqué le début d'une activité ou le passage d'un moment à l'autre).

Fiche n° 1 : Le Journal hebdomadaire

Indications pour la rédaction

Le Journal hebdomadaire est rédigé une fois par semaine par les professionnelles qui partagent l'accueil d'un même groupe d'enfants. Ce Journal peut être rédigé à plusieurs sur la base de l'expérience vécue par chacune et de notes qui ont été éventuellement prises à l'occasion d'un événement jugé particulièrement intéressant. Si le Journal ne peut être rédigé que par une seule personne, son contenu devra en tout cas être partagé et discuté avec les autres collègues.

Dans le Journal hebdomadaire on décrit, sous forme d'un récit synthétique, le déroulement des journées dans le milieu d'accueil pendant la semaine considérée, les principaux événements qui s'y sont produits et les conduites des enfants et des adultes. Cette description devra considérer les thèmes indiqués dans le plan ci-dessous, en tenant compte de leur évolution d'une semaine à l'autre.

Les professionnelles peuvent vouloir exprimer des remarques personnelles sur les événements décrits : ces remarques doivent rester séparées de la description de l'expérience des enfants.

Extrait d'un Journal hebdomadaire Section des moyens (12 à 24 mois) dans la Crèche E.

Journal hebdomadaire (Semaine du 26 au 30 janvier)

Pendant toute la semaine, Sofia a été absente ; au contraire Nicoletta et Pietro sont rentrés en crèche, après quelques jours de maladie, et ils se sont retrouvés avec les autres enfants sans problème. Dans la semaine il n'y a pas eu de nouvelles entrées d'enfants.

Le matin, l'arrivée s'est très bien passée : les enfants ont été accueillis sur le grand tapis où ils participaient aux activités proposées par une des professionnelles.

Aussi Francesco, cette semaine, a été plus détendu au moment de l'entrée et il a pleuré seulement un petit peu au moment du départ de sa mère.

Le climat social a été serein et les journées se sont bien passées et de manière fluide.

On peut voir que le groupe des enfants est en train de se consolider. Nous avons remarqué aussi des interactions particulières entre les enfants, surtout entre Silvia et Filippo : plusieurs fois, dans la semaine, ils se sont retrouvés ensemble dans le coin lecture où ils ont échangé regards, caresses, jouets. Au contraire, Nicoletta, surtout dans les premiers jours de la semaine (peut-être parce qu'elle rentrait d'une maladie), a eu quelques moments de conflit avec les autres enfants, parce qu'elle voulait tous les jouets pour elle.

Pendant cette semaine, on n'a pas proposé aux enfants d'activités particulières. Ils ont choisi leurs jeux et leurs activités tout seuls. En particulier, Clara et Pietro ont choisi de jouer surtout avec les petites perles ; Filippo et Riccardo ont expérimenté les objets en bois (surtout les boîtes avec les trous) plusieurs fois ; Andrea, Francesca et Paola se sont amusés longtemps face au miroir.

Les goûters se sont déroulés comme la semaine passée, mais nous avons vu que les enfants les plus grands ont réussi à prendre les morceaux de fruits dans leur assiette tout seuls et, quelques fois, ils les ont aussi offerts aux plus petits.

Les déjeuners aussi se sont déroulés sans aucun problème. Clara a commencé à manger tout le repas et Silvia a finalement accepté de rester avec nous pour le déjeuner.

Se laver les mains avant et après les repas est devenu un rituel que les enfants aiment beaucoup et pendant lequel nous avons remarqué le développement de l'autonomie.

Tout le groupe, en ce compris les plus petits, continue l'exploration de l'espace de la section. Cependant, nous avons introduit quelques changements : nous avons ajouté de nouveaux jouets et nous en avons retiré d'autres qui, selon nous, ne sont plus intéressants pour les enfants.

Pendant la matinée, les enfants utilisent toutes les zones de la section, en se retrouvant souvent sur le tapis.

Durant cette semaine, il y a eu plusieurs échanges entre les professionnelles et les parents : ils ont parlé du développement des conduites de leurs enfants dans la crèche mais aussi à la maison. Les parents sont toujours très intéressés de connaître ce qui se passe dans la crèche.

Jeudi matin, nous avons eu le premier entretien avec les parents de Martina qui commencera à venir chez nous dès lundi prochain après-midi.

Le Rapport d'observation

Le Journal hebdomadaire, bien que rédigé une fois par semaine, offre une description du déroulement de l'expérience des enfants dans sa continuité. Cependant, il peut être utilement complété par un autre document, qui documente et analyse de manière épisodique, une journée entière dans le milieu d'accueil pour en donner une narration plus approfondie et détaillée, en réalisant une sorte de zoom sur l'expérience vécue par les enfants. Nous avons appelé ce document Rapport d'observation.

Ce document est basé sur l'observation de l'expérience des enfants pendant une journée entière dans le contexte éducatif et sur sa narration par écrit par deux professionnelles, qui ne sont pas impliquées directement dans la situation.

Pour rédiger le Rapport d'observation, il faut que les rédactrices aient l'opportunité de rester en position d'observateur dans une section du milieu d'accueil durant une journée entière, afin d'en obtenir une représentation exhaustive et complexe. On ne choisira pas d'observer une journée où il se passe quelque chose de particulier (une fête avec les parents, une promenade dans le quartier, etc.), ni de décrire une journée type selon l'image que chacun a construit de la vie quotidienne dans le milieu d'accueil. Il s'agit de donner une photographie d'une journée passée dans le milieu d'accueil dans sa spécificité (cette journée-là) et son unicité (dans le déroulement normal d'un milieu d'accueil).

On ne demande pas non plus d'examiner une situation spécifique

ou de porter une attention à un enfant ou à un groupe d'enfants, mais de centrer l'attention sur tout le contexte pour observer la globalité de la situation en acte.

Durant l'observation, les rédactrices adopteront une attitude d'observation participante, sans se laisser impliquer dans les activités des enfants et des autres adultes et répondant seulement aux interactions qui lui sont adressées. Elles se limiteront à prendre des notes pour mémoriser les événements, notes qui leur seront utiles par la suite, au moment de la rédaction du document.

Le Rapport d'observation nécessite de prendre un temps suivant directement l'observation. Temps pendant lequel ce qui a été observé est ré-élaboré et raconté synthétiquement, non dans son ordre chronologique, mais en ré-organisant les contenus en fonction des mêmes thèmes proposés pour la rédaction du Journal hebdomadaire. Etant donné les nombreux détails demandés dans la rédaction du Rapport d'observation, on suggère de le rédiger dans les jours qui suivent immédiatement l'observation.

La rédaction du Rapport d'observation demande un engagement important de réflexion, non seulement pour organiser le récit des événements par thèmes mais aussi pour évaluer ces événements.

A la différence du Journal hebdomadaire, le Rapport d'observation comprend deux parties distinctes à rédiger pour chaque thème : l'une reprend une description des événements observés et l'autre, les jugements sur ce que l'on a observé et décrit.

La première partie vise à faire garder, à celles qui rédigent, une

place à distance de la situation dans la narration. La deuxième partie leur propose de rendre explicite l'interprétation de ce qui a été observé.

Le fait que le Rapport d'observation inclut la description narrative des événements observés ainsi que leur évaluation, rend l'outil exhaustif et utilisable de façon autonome. En effet, le Rapport d'observation peut se révéler un outil très utile à la responsable d'un milieu d'accueil, telle qu'une directrice ou une coordinatrice, qui pourra le rédiger en duo avec la responsable d'un autre milieu d'accueil ou avec une des professionnelles de ce milieu impliquée dans la relation éducative avec les enfants. Le Rapport donne une image du milieu d'accueil prise à l'intérieur d'une section, en vivant tous les moments d'une journée, leur succession et évolution.

La séparation entre la partie descriptive et la partie évaluative active chez l'observateur extérieur un regard plus profond sur la signification des phénomènes observés.

Rédiger le Rapport d'observation peut être également utile à une professionnelle du milieu d'accueil. Celle-ci, qui est normalement impliquée directement dans la relation éducative avec les enfants, à l'occasion de la rédaction d'un Rapport d'observation, se trouvera dans la position d'observateur sans implication directe dans le déroulement des événements. Elle sera alors obligée de prendre distance par rapport à la situation durant une journée, pour mieux réfléchir.

Il est très important de rédiger le Rapport d'observation en duo. En effet, c'est dans l'échange que des interprétations différentes peuvent se confronter utilement et dans le cadre d'un processus de réflexion partagée que des jugements exprimés trouvent leur validation.

Par exemple, il est demandé de répondre à la question : "Selon vous, l'arrivée dans le milieu d'accueil s'est-elle déroulée de manière tranquille pour tous les enfants et les parents ?" Chaque professionnelle peut avoir sa propre vision de ce qu'il faut entendre par "tranquille", une personne trouvant que ce qui a été observé lui convient, une autre pas. D'où l'importance de noter que les évaluations ne peuvent pas se faire sur la base d'un "oui" ou d'un "non". Les rédactrices doivent argumenter sur le fait qu'elles considèrent que l'arrivée s'est passée de manière tranquille. Ce qui est visé est de discuter en équipe, d'argumenter son point de vue et de donner les raisons qui fondent son positionnement propre, tout en étant dans un espace qui permet la confrontation à plusieurs.

La rédaction du Rapport d'observation demande un engagement important en termes de temps. Il est donc essentiel d'établir une périodicité de sa rédaction compatible avec la démarche d'analyse et soutenable par rapport à la charge de travail des acteurs impliqués.

Quand la démarche d'analyse prévoit la rédaction d'un Rapport d'observation ainsi que celle des Journaux hebdomadaires, nous proposons de rédiger le Rapport dans les quatre mois. Puisqu'il est possible de retrouver, dans les Journaux hebdomadaires, la documentation en continu de l'expérience des enfants, la représentation en loupe d'une journée donnée dans le Rapport d'observation peut être considérée comme un approfondissement de la signification des événements décrits dans les Journaux. La rédaction ne devra donc pas être très fréquente.

Si, au contraire, on choisit d'adopter le Rapport d'observation comme le seul outil de documentation, on le rédigera plus fréquemment en veillant toujours à établir une procédure compatible avec les autres tâches professionnelles des acteurs impliqués.

Fiche n° 2 : Le Rapport d'observation

Indications pour la rédaction

Le Rapport est réalisé par une ou deux professionnelles -telles que coordinatrices, directrices ou professionnelles- qui ne participent pas aux activités avec les enfants durant la journée observée.

La réalisation du Rapport prévoit deux phases de travail : d'abord l'observation de ce qui se passe dans une section du milieu d'accueil durant une journée entière et ensuite la rédaction d'un rapport écrit.

La rédaction sera organisée autour des thèmes indiqués ci-dessous. Pour chaque thème, il faut rédiger le récit des événements observés et successivement l'évaluation de leur cohérence avec les objectifs éducatifs poursuivis. Pour chaque thème, sont proposées des questions qui soutiennent la réorganisation des événements observés par rapport à ce thème et également d'autres questions qui sollicitent l'expression de jugements argumentés autour de ce qu'on a décrit.

Avant de commencer l'observation :

- on conseille de lire très attentivement la liste des thèmes proposés pour mieux centrer le regard pendant l'observation.

Au cours de l'observation :

- les rédactrices resteront dans la salle durant toute la journée et elles se placeront de façon à ne pas déranger le déroulement normal des activités et dans une attitude d'observation participante.
- chacune prendra des notes, de temps en temps, pour garder en mémoire les événements qui serviront à la rédaction du Rapport. Ces notes suivront nécessairement un ordre chronologique puisqu'elles seront prises au fur et à mesure que les événements se vérifient.

Au terme de l'observation ou dans la journée suivante :

- les rédactrices rédigeront un récit en ré-organisant les contenus de l'observation faite autour des thèmes proposés.
- il est préférable de rédiger le Rapport d'observation dans un délai assez bref suivant l'observation.

Dans la rédaction du Rapport d'observation, il faudra maintenir la description des phénomènes observés distincte de leur évaluation. Dans les parties descriptives, les rédactrices éviteront le plus possible des expressions évaluatives. Au moment de l'expression de leurs évaluations, elles devront prendre soin d'explicitier à chaque pas les raisons (argumentations) et les bases de leurs jugements. Il est possible que surgissent des doutes par rapport au choix du thème pour des événements plus complexes qui peuvent être discutés dans plusieurs perspectives. Dans ce cas, il faudra choisir ou placer une description plus complète de ces événements, tout en les prenant en compte au moment du traitement d'un autre thème.

Plan pour la rédaction du Rapport d'observation

Brève description du déroulement de la journée

- Nombre et fonction(s) du personnel présent (professionnelles, auxiliaires, stagiaires, etc.).
- Nombre et âges des enfants présents (nombre et origine des enfants de familles étrangères).
- Déroulement de la journée (entrées, activités, moments de soins, sorties).
- Événements particuliers.

1. Les transitions entre famille et milieu d'accueil

Décrire :

L'entrée

Les moments où les entrées des enfants se sont déroulées, leur rythme, les modalités de l'accueil de chaque enfant et de chaque parent : zone, personnalisation des saluts, qui les a accueilli (professionnelles, enfants déjà présents).

Le déroulement de la séparation entre parent et enfant : zone, temps, modalité, réactions des enfants et des parents, accompagnement de la séparation par les professionnelles.

Les activités des enfants dans les moments qui ont immédiatement suivi l'entrée : zone, activité entreprise, retraits, échanges avec les professionnelles ou les autres enfants.

Les activités des enfants déjà présents pendant l'arrivée des autres.

La sortie

Les moments où les sorties des enfants se sont déroulées et leur rythme.

Le déroulement des retrouvailles entre enfant et parent et accompagnement des retrouvailles par les professionnelles.

Les modalités et les contenus des communications entre parents et professionnelles.

Les modalités des séparations entre les professionnelles, les enfants et les parents (saluts généralisés ou personnalisés, adressés à qui, difficultés éventuelles des enfants et des parents à quitter le milieu d'accueil, interventions particulières des professionnelles ou des autres personnes, etc.).

Évaluer :

L'entrée

- Selon vous, l'entrée s'est-elle déroulée de manière tranquille pour tous les enfants et tous les parents ? Les professionnelles ont-elles pu accueillir tous les enfants et leurs parents d'une manière adéquate ?
- Selon vous, comment la séparation de l'enfant d'avec son parent s'est-elle effectuée (tranquillement, trop rapidement, avec difficulté de la part de l'enfant, avec difficulté de la part du parent, etc.) ? Les interventions des professionnelles, au moment de la séparation entre enfant et parent, ont-elles été appropriées et efficaces ?
- Selon vous, l'intégration dans le milieu des enfants s'est-elle déroulée tranquillement ou y a-t-il eu confusion ? Les interventions des professionnelles, visant à l'intégration des enfants dans le milieu, ont-elles été appropriées et efficaces ?

La sortie

- Selon vous, la sortie s'est-elle déroulée de manière tranquille et selon un rythme adéquat ? Les professionnelles ont-elles pu marquer le départ de chaque enfant et de chaque parent de manière adéquate ?
- Selon vous, les retrouvailles entre parents et enfants se sont-elles déroulées tranquillement pour chacun ? Les interventions éventuelles des professionnelles ont-elles été appropriées et efficaces ?
- Selon vous, les communications entre professionnelles et parents ont-elles été efficaces et se sont-elles déroulées de manière satisfaisante pour les deux ?

- Selon vous, dans les échanges communicatifs, les professionnelles ont-elles fait attention aux besoins communicatifs particuliers des parents issus d'une autre culture ?
- Selon vous, les professionnelles ont-elles montré une attention aux besoins communicatifs particuliers des enfants ?
- Selon vous, dans l'ensemble, les transitions des enfants entre le milieu familial et le milieu d'accueil ont-elles été soignées attentivement par les professionnelles ?

2. Les dynamiques sociales

Décrire :

Le climat social

Le climat social dans la section et ses changements au cours de la journée.

Les regroupements

La formation et l'évolution des regroupements entre enfants (petit groupe, grand groupe) et entre enfants et professionnelles : les situations à partir desquelles ils se sont formés et développés (pendant une activité proposée par les professionnelles, activités spontanées des enfants, moments de soin, etc.), par l'initiative de quel enfant ou adulte se sont-ils créés et terminés (sur l'initiative spontanée des enfants, sur l'initiative des professionnelles).

Les éventuels épisodes de retrait d'un enfant et leur motivation (observer, se reposer, s'isoler, etc.).

Les interactions entre enfants

La disponibilité des enfants à échanger avec les autres enfants et la facilité/difficulté à commencer ou à répondre aux initiatives communicatives des autres.

Les modalités de communication entre enfants (non verbal, vocalises, regards, sourires, etc.) et leurs occasions (pendant les activités directement proposées par les professionnelles, activités spontanées de jeu des enfants, moments de soins, etc.), contenus, langue utilisée et modalités des interactions entre enfants (conversations, partage d'activité d'exploration ou de jeu, etc.).

Les tensions ou conflits entre enfants : fréquence, occasions, réactions et ton émotionnel des enfants impliqués et des autres, modalités de résolution.

Les interactions entre enfants et professionnelles

Les interactions entre les enfants et les professionnelles au cours de la journée (de jeu, d'échange affectif, etc.), et à quelles occasions (pendant les activités, les moments des soins, etc.).

Les contenus, les modalités et les occasions de demandes des enfants aux professionnelles (d'aide, de confort, de participation, de satisfaction de besoins spécifiques, etc.) et les modalités de réponse des professionnelles.

Le contenu, la langue utilisée, les buts, les occasions, la fréquence et le style communicatif des interventions des professionnelles vis-à-vis des enfants (attitude d'écoute ou d'évaluation, généralisée ou individualisée, etc.).

Évaluer :

- Selon vous, le climat social a-t-il été serein ? La qualité du milieu a-t-elle été appropriée au déroulement des échanges sociaux (présence/absence de confusion, bruit, etc.) ?
- Selon vous, chaque enfant a-t-il pu passer des heures sereines dans le milieu d'accueil ? Chacun semblait-il être à l'aise à tous les moments de la journée ? Chacun a-t-il eu l'opportunité d'avoir des échanges positifs et significatifs avec les autres enfants ?
- Selon vous, les enfants ont-ils fait l'expérience de regroupements dans lesquels il était facile d'établir des échanges positifs avec les autres enfants ?

- Selon vous, les enfants ont-ils utilisé des modalités de communication différentes (gestuelle, langagière, langue utilisée) selon les différents interlocuteurs ?
- Selon vous, les conflits ou les autres événements problématiques qui éventuellement se sont produits ont-ils été contenus et se sont-ils résolus au mieux (spontanément par les enfants ou par l'intervention des professionnelles, etc.) ?
- Selon vous, les enfants issus de familles étrangères se sont-ils situés de façon particulière dans les échanges sociaux entre enfants ?
- Selon vous, les interventions des professionnelles ont-elles favorisé des échanges positifs entre les enfants ?
- Selon vous, les interventions communicatives des professionnelles ont-elles été appropriées au niveau de compréhension du langage des enfants (y compris les enfants de familles issues d'une autre culture) ?
- Selon vous, chaque enfant a-t-il reçu des réponses appropriées et efficaces par les professionnelles ?

3. Les activités des enfants

Décrire :

Les contenus et les modalités des activités réalisées par les enfants (soit celles directement proposées par les professionnelles, soit celles inspirées par le matériel de jeu) au cours de la journée en spécifiant : leur durée, où elles se sont déroulées, comment elles ont impliqué les enfants (tous ensemble, en petits groupes, individuellement), à l'initiative de qui et comment elles se sont développées.

Les interventions des professionnelles pendant le déroulement des activités : le rôle assumé et les modalités de participation aux activités (elles ont préparé le contexte, participé au déroulement de l'activité dans une position centrale, dans une position périphérique, accompagné tout le déroulement, etc.), et leurs styles communicatifs (directif, évaluatif, d'écoute, etc.).

La participation des enfants : niveau d'intérêt, d'attention, d'autonomie, ton émotionnel.

Les interactions entre enfants pendant les activités (ils partageaient ou ils se disputaient les jeux et le matériel de jeu, ils étaient attentifs l'un à l'autre, etc.).

Évaluer :

- Selon vous, les activités ont-elles été appropriées à l'âge et aux compétences des enfants ? Ont-elles suscité l'intérêt et la participation de tous les enfants ? Ont-elles favorisé l'autonomie des enfants et respecté le rythme de chaque enfant ? Ont-elles provoqué des échanges positifs entre enfants ?
- Selon vous, les lieux dans lesquels les activités se sont déroulées et les temps du déroulement étaient-ils adéquats ? Les activités ont-elles été préparées d'une manière adéquate ?
- Selon vous, les interventions des professionnelles ont-elles soutenu l'activité des enfants ?

4. Les moments de soins (goûter, soins, repas, repos)

Décrire (pour chaque moment observé) :

Les modalités du déroulement en spécifiant : la durée et le rythme, l'endroit où le moment observé s'est déroulé, comment il a impliqué les enfants (tous ensemble, en petits groupes, individuellement, avec invitations personnalisées ou généralisées, etc.), comment il a commencé et s'est terminé, les rituels éventuels de groupe ou individuels.

Les conduites des enfants : la participation, l'intérêt, l'autonomie et le ton émotionnel des enfants, les échanges avec les professionnelles et entre enfants.

Le style communicatif des professionnelles avec les enfants (elles sollicitaient la participation active, elles verbalisaient les actions, etc.), les modalités de leurs interventions (directives, visant l'efficacité, l'écoute, le respect des besoins et des rythmes de l'enfant, etc.).

Évaluer :

- Selon vous, chaque enfant s'est-il senti à l'aise pendant les moments de soins ? A-t-il pu participer activement ? A-t-il reçu une attention personnalisée ?
- Selon vous, les échanges entre les enfants et entre enfants et professionnelles ont-ils été sereins ?
- Selon vous, les temps et les rythmes du déroulement se sont-ils avérés adéquats par rapport aux rythmes de chaque enfant ?
- Selon vous, les lieux où les moments de soins se sont déroulés étaient-ils adéquats ?
- Selon vous, les modalités d'intervention et les styles communicatifs des professionnelles ont-ils pu correspondre aux besoins et aux rythmes de chaque enfant ? Ont-ils favorisé la participation active des enfants ?
- Selon vous, les modalités d'intervention et les styles communicatifs des professionnelles ont-ils respecté les diversités culturelles des enfants ?

5. L'utilisation de l'espace

Décrire :

Les déplacements des enfants dans les différentes zones de la section, leurs préférences et les modalités d'utilisation des différentes zones (de manière non/appropriée, autonome, difficile). Les points qui ont favorisé les regroupements des enfants ou les moments d'intimité.

L'emplacement des professionnelles dans la salle (elles se sont déplacées dans les différents coins de jeu, elles ont suivi les déplacements des enfants, etc.).

Les interventions des professionnelles autour de l'utilisation de l'espace par les enfants et leurs résultats.

Évaluer :

- Selon vous, tous les lieux et les coins ont-ils été accessibles aux enfants ?
- Selon vous, les enfants ont-ils pu maîtriser l'espace et s'y déplacer de manière autonome ?
- Selon vous, des éléments dans l'organisation du milieu se sont-ils avérés inadéquats ou ont-ils créé des difficultés chez certains enfants ?
- Selon vous, chaque enfant a-t-il eu la possibilité de se retrouver dans l'espace selon ses propres besoins (besoin d'isolement, besoin de relation personnalisée avec une professionnelle, relations privilégiées entre enfants, etc.) ?
- Selon vous, l'emplacement des professionnelles, leur façon de se déplacer et leurs interventions ont-elles été appropriées pour favoriser des échanges positifs, les activités des enfants et un climat social serein ?

6. L'utilisation du temps

Décrire :

La durée et le rythme du déroulement des différents moments de la journée. La transition entre eux et les rituels qui éventuellement l'ont marqué.

Évaluer :

- Selon vous, y a-t-il eu une alternance équilibrée entre les différents moments de la journée ?
- Selon vous, l'organisation du temps a-t-elle permis aux enfants de prévoir et maîtriser la succession des différents moments ?
- Selon vous, l'organisation des temps a-t-elle respecté les rythmes et les besoins individuels de chaque enfant ? A-t-elle permis le déroulement d'échanges positifs entre les enfants et entre les enfants et les professionnelles ? A-t-elle permis aux enfants de faire des expériences significatives d'exploration et de jeu ?
- Selon vous, les transitions entre les différents moments de la journée ont-elles permis aux enfants de se préparer au moment suivant d'une manière adéquate ?

Extrait d'un Rapport d'observation Section des Grands (24 à 36 mois) dans la Crèche B.

L'utilisation de l'espace

Description :

Les professionnelles ont permis aux enfants de se déplacer dans l'espace selon leur gré. Tous les enfants se sont déplacés partout dans la salle sans l'aide ou l'encouragement des professionnelles. Les enfants ont cherché et ont pris, de manière autonome, les jouets qu'ils voulaient utiliser. Après les avoir utilisés, ils les ont rangés à leur place.

Aussi les espaces individuels (tiroirs, petits placards,...) ont été utilisés personnellement par les enfants.

Pendant la journée, la zone préférée par les enfants a été le coin des jeux symboliques ; au contraire, le coin lecture n'a jamais été utilisé.

Les parents qui sont restés pendant quelques moments dans la crèche se sont assis dans la salle de l'entrée ou dans la salle des activités (mais ils n'ont pas participé aux jeux des enfants). Les professionnelles sont restées presque toujours assises dans les différents coins de jeux mais elles se sont déplacées dans une position centrale de la pièce quand elles ont proposé une activité aux enfants.

Évaluation :

Toutes les zones sont jugées adéquates et accessibles à tous les enfants puisque l'espace et le matériel ont été utilisés par chaque enfant de manière autonome, selon son propre désir, et sans l'intervention des professionnelles. Tout ça a été évident déjà au moment de l'entrée (et plus tard aux moments des soins) quand les enfants ont pu reconnaître chacun leur propre placard pour ranger leurs affaires. La présence dans l'espace de mobilier pour adultes (chaises, fauteuils,...) a favorisé le bien-être et la permanence des parents dans la crèche.

L'emplacement dans la salle des professionnelles, qui se sont déplacées dans les différentes zones de jeu, a aussi aidé les enfants dans leurs déplacements et dans l'organisation des activités.

Le Rapport de processus

Le Journal hebdomadaire et le Rapport d'observation apportent des renseignements complémentaires, en mettant en évidence différents aspects de l'expérience des enfants et des adultes dans le milieu d'accueil.

Nous voulons mettre en avant deux aspects importants :

- les deux documents, tout en résultant d'activités similaires d'observation et d'écriture, expriment deux regards différents. Cette différence de regard est due à l'implication différente des professionnelles dans la situation décrite et donc dans sa description et son évaluation ;
- les deux unités temporelles, la semaine et la journée, considérées dans les deux documents sont significatives en soi puisqu'elles correspondent à des unités bien définies de l'expérience de vie

des enfants dans le milieu d'accueil. Toutefois, la narration de la semaine présentée dans le Journal hebdomadaire fait ressortir plus clairement le déroulement de l'expérience des enfants, alors que l'analyse d'une journée documentée dans le Rapport d'observation permet de saisir plus facilement les détails qui peuvent aider à la compréhension des dynamiques présentes dans le lieu.

Cependant, le processus de l'expérience des enfants acquiert sa signification entière dans un déroulement temporel d'une durée bien supérieure à celle d'une journée ou d'une semaine. Dans ce processus, le développement des compétences des enfants interagit avec l'évolution du contexte dans ses dimensions cognitives, sociales et relationnelles. Il est donc nécessaire d'appréhender cette interaction dans ses aspects à la fois de continuité mais aussi de changement.

Pour ce faire, nous proposons la rédaction d'un document supplémentaire qui considère une période temporelle plus longue : le *Rapport de processus*.

Ce document se base sur l'analyse intégrée de toute la documentation récoltée dans la période considérée. La lecture des Journaux hebdomadaires qui racontent l'expérience des enfants au fur et à mesure de son déroulement, permet de placer la journée analysée "en loupe" grâce au Rapport d'observation dans la dynamique de continuité et de changement de cette expérience.

Le Rapport de processus vise à reconstruire la narration du déroulement de l'expérience des enfants dans une période de plusieurs mois. La durée de la période est déterminée selon sa signification dans le déroulement de l'expérience des enfants dans le milieu d'accueil (par exemple, de la rentrée aux vacances de Noël).

Pour rédiger le Rapport de processus, les



professionnelles procèdent à l'analyse des documents rédigés dans cette période :

- en faisant ressortir les aspects de changement et de continuité de l'expérience quotidienne décrite dans les Journaux hebdomadaires,
- en intégrant l'interprétation des descriptions proposées dans les Journaux hebdomadaires avec la narration plus détaillée offerte par le Rapport d'observation pour une des journées,
- en vérifiant les évaluations données dans le Rapport d'observation par rapport à la dynamique du processus qui ressort de l'analyse des Journaux hebdomadaires.

Le Rapport de processus résulte de deux démarches successives, qui marquent la distinction entre le moment de la description et celui de l'évaluation :

La *première démarche* consiste à analyser et à *décrire* par écrit le processus de l'expérience des enfants en relevant les aspects de continuité ou de changement, leurs motivations et résultats. Cet écrit est organisé par thèmes, les mêmes que ceux proposés pour les documents précédents. Il se construit sur la base d'une lecture intégrée des Journaux hebdomadaires rédigés dans la période considérée et du Rapport d'observation, en insérant l'entièreté de la description de la journée reprise dans le Rapport d'observation dans toute sa complexité, dans le *continuum* des journées documentées dans les Journaux hebdomadaires.

Puisque cette démarche examine un processus qui se déroule pendant une période très étendue (plusieurs mois) et implique donc une prise de distance considérable pour identifier les changements dans le temps et en appréhender les dynamiques, il est important que les acteurs impliqués dans la rédaction des deux documents précédents participent à la réalisation du Rapport de processus.

La *deuxième démarche* amène à *évaluer*, sur base de la description réalisée, le processus de l'expérience des enfants. Cette éva-



luation est réalisée au cours d'une réunion prévue à cet effet avec des professionnelles du milieu d'accueil.

Cette réunion est organisée par la responsable de l'établissement ou par l'équipe du milieu d'accueil selon les modalités habituellement suivies dans chaque contexte. Durant cette réunion, celle/s qui l'ont rédigé présentent aux autres membres de l'équipe le rapport sur l'analyse intégrée.

A partir de cette présentation, il est demandé à chacune de s'exprimer sur la narration faite et sur la cohérence de ce qui vient d'être narré avec les objectifs éducatifs poursuivis. Les professionnelles d'une section ou d'un service discutent des différents thèmes abordés dans le rapport et argumentent leurs jugements. Suite à ces jugements, elles élaborent des projets d'innovation des pratiques pour mieux atteindre les objectifs éducatifs. Il est essentiel que toutes les professionnelles impliquées participent à la réunion d'évaluation et que chacune puisse intervenir, discuter, se remettre en question. La discussion doit activer leurs savoirs professionnels, leur connaissance de la vie dans le milieu d'accueil dans la période considérée et viser l'identification de pistes d'innovation des pratiques.

A la fin de la réunion, une des participantes se charge de rédiger par écrit une synthèse de la discussion réalisée au cours de la réunion. Cette synthèse complètera le Rapport de processus.

Fiche n° 3 : Le Rapport de processus

Indications pour la rédaction

Le Rapport de Processus se compose de deux parties qui seront rédigées à des moments différents et sur base de deux démarches distinctes.

La Partie I présente l'analyse intégrée du Rapport d'observation et des Journaux hebdomadaires rédigés au cours d'une certaine période et dans le rapport écrit qui présente cette analyse. Pour cette analyse, il est nécessaire de lire attentivement les Journaux hebdomadaires des professionnelles en organisant les réflexions selon les différents thèmes considérés, en relevant les aspects de continuité ou les changements dans le temps, leurs motivations et résultats, et en plaçant dans ce déroulement temporel ce qui a été relevé dans le Rapport d'observation au cours de la journée considérée dans ce Rapport. Cette analyse est rapportée dans un document écrit selon le plan présenté dans la suite. Ce document est produit par la/les même/s professionnelle/s qui a/ont réalisé les documents précédents.

La Partie II est centrée sur l'évaluation de ce qui a été décrit dans ce document. Le document est présenté par celles qui l'ont rédigé aux autres professionnelles au cours d'une réunion pour animer une discussion sur l'évaluation de la cohérence de ce qu'on a décrit avec les objectifs éducatifs poursuivis. Par la suite, on présente un deuxième plan qui propose les principales questions évaluatives par rapport aux thèmes considérés.

Il faut prendre en compte que l'analyse pourrait faire ressortir des différences entre les choix effectués par les professionnelles dans leur pratique et les évaluations réalisées dans le Rapport d'observation. Dans ces cas, il est important de présenter ces différences dans la discussion entre professionnelles pour arriver à une évaluation partagée.

Au cours de la discussion, les professionnelles élaborent et planifient des interventions visant à améliorer les pratiques. Les résultats de l'expérimentation de ces innovations sont à nouveau évalués à partir des analyses des pratiques suivantes.

Enfin, celle qui coordonne la discussion rédigera par écrit une synthèse des principaux résultats de l'évaluation partagée.

Plan pour la rédaction de la Partie descriptive du Rapport de processus

Indiquer la date de la rédaction du Rapport d'observation examiné, le nombre de Journaux hebdomadaires examinés et la période à laquelle ils se réfèrent.

Le déroulement général

Les changements éventuels dans le nombre des enfants présents et dans la continuité de la présence des professionnelles.

Les changements concernant les aspects généraux de l'organisation du milieu d'accueil.

Les transitions entre famille et milieu d'accueil

Le déroulement habituel des entrées des enfants (modalité et rythmes d'entrée des enfants, modalité de la séparation avec l'adulte, modalité de l'accueil par les professionnelles) ; les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

Le déroulement habituel des sorties des enfants (modalité et rythmes de sortie des enfants, modalité des retrouvailles avec le parent, modalité de congé par les professionnelles, échanges communicatifs entre professionnelles et parents), les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

Les échanges communicatifs entre professionnelles et parents aux moments de l'entrée et de la sortie ; les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

Les dynamiques sociales

Le climat social qui s'est instauré dans le milieu d'accueil ; les modalités et les raisons de son changement dans le temps.

Les modalités prédominantes des regroupements des enfants et les interventions des professionnelles pour favoriser les interactions entre enfants ; les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

La fréquence et le style des échanges communicatifs et des interactions entre les enfants et avec les professionnelles ; les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

La fréquence et le style des échanges communicatifs et des interactions entre les professionnelles et les enfants issus de familles étrangères ; les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

La fréquence des conflits entre enfants, les principales stratégies réalisées par les professionnelles pour les contenir.

Les activités des enfants

Les principales activités initiées par les enfants et celles proposées par les professionnelles : la participation et l'intérêt des enfants, les activités préférées par les enfants, les activités qui se déroulent plus souvent individuellement et celles partagées à plusieurs, les échanges communicatifs entre enfants et entre enfants et adultes ; les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

Les moments de soins (goûter, soins, repas, repos)

La participation, l'autonomie et le ton émotionnel des enfants et les échanges communicatifs entre enfants et adultes, pendant les moments de soins ; les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

Les modalités de l'organisation des moments de soins des enfants ; les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

L'utilisation de l'espace

La manière dont les enfants ont généralement utilisé l'espace du milieu d'accueil ; les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

Les changements éventuels dans l'aménagement de l'espace apportés par les professionnelles, leurs raisons et résultats.

L'utilisation du temps

La durée et le rythme des différents moments de la journée (accueil, activité, moments de soins) et le déroulement des transitions entre les différents moments de la journée ; les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

Le déroulement des éventuels rituels proposés ; les modalités et les raisons de leur changement dans le temps.

Plan pour l'évaluation partagée entre professionnelles du Rapport de processus

Les transitions entre famille et milieu d'accueil

Les modalités des entrées et des sorties des enfants (la séparation et les retrouvailles avec le parent, les communications entre professionnelles et parents) et leurs changements éventuels au cours du temps ont-ils été adéquats pour mettre à l'aise les enfants et les adultes ?

Problèmes soulevés et pistes proposées pour l'innovation.

Les dynamiques sociales

Le climat social dans le milieu d'accueil a-t-il toujours été serein et agréable pour tous ? Y a-t-il eu quelques difficultés pour obtenir un climat serein ? A-t-on su dépasser d'une manière adéquate les moments de tension ?

Peut-on dire que chaque enfant a été à l'aise dans le milieu d'accueil ? Peut-on évaluer positivement les relations qui se sont établies entre les enfants et avec les professionnelles ? Peut-on dire qu'il s'est formé un véritable groupe entre les enfants et que se sont développées des relations amicales ? Un ou des enfants se sont-ils exclus du groupe ? Problèmes soulevés et pistes proposées pour l'innovation.

Les activités des enfants

Peut-on dire que les activités des enfants (spontanées ou proposées par les professionnelles) les ont impliqués et intéressés avec continuité, longtemps et au cours de plusieurs journées ?

Les enfants ont-ils créé des échanges communicatifs autour des activités ?

Les changements dans les activités ont-ils eu un effet positif sur l'intérêt, la participation et l'autonomie des enfants ?

Problèmes soulevés et pistes proposées pour l'innovation.

Les moments de soins (goûter, soins, repas, repos)

Pendant les moments de soins, a-t-il toujours été possible de favoriser l'autonomie des enfants et d'en respecter les rythmes et les exigences individuelles ?

Problèmes soulevés et pistes proposées pour l'innovation.

L'utilisation de l'espace

Peut-on dire que tous les enfants sont arrivés à maîtriser l'espace des différents lieux du milieu d'accueil et qu'ils ont appris à connaître l'aménagement des jeux ?

L'aménagement de l'espace a-t-il toujours favorisé les interactions entre les enfants et le déroulement des activités de jeu et des moments de soins ?

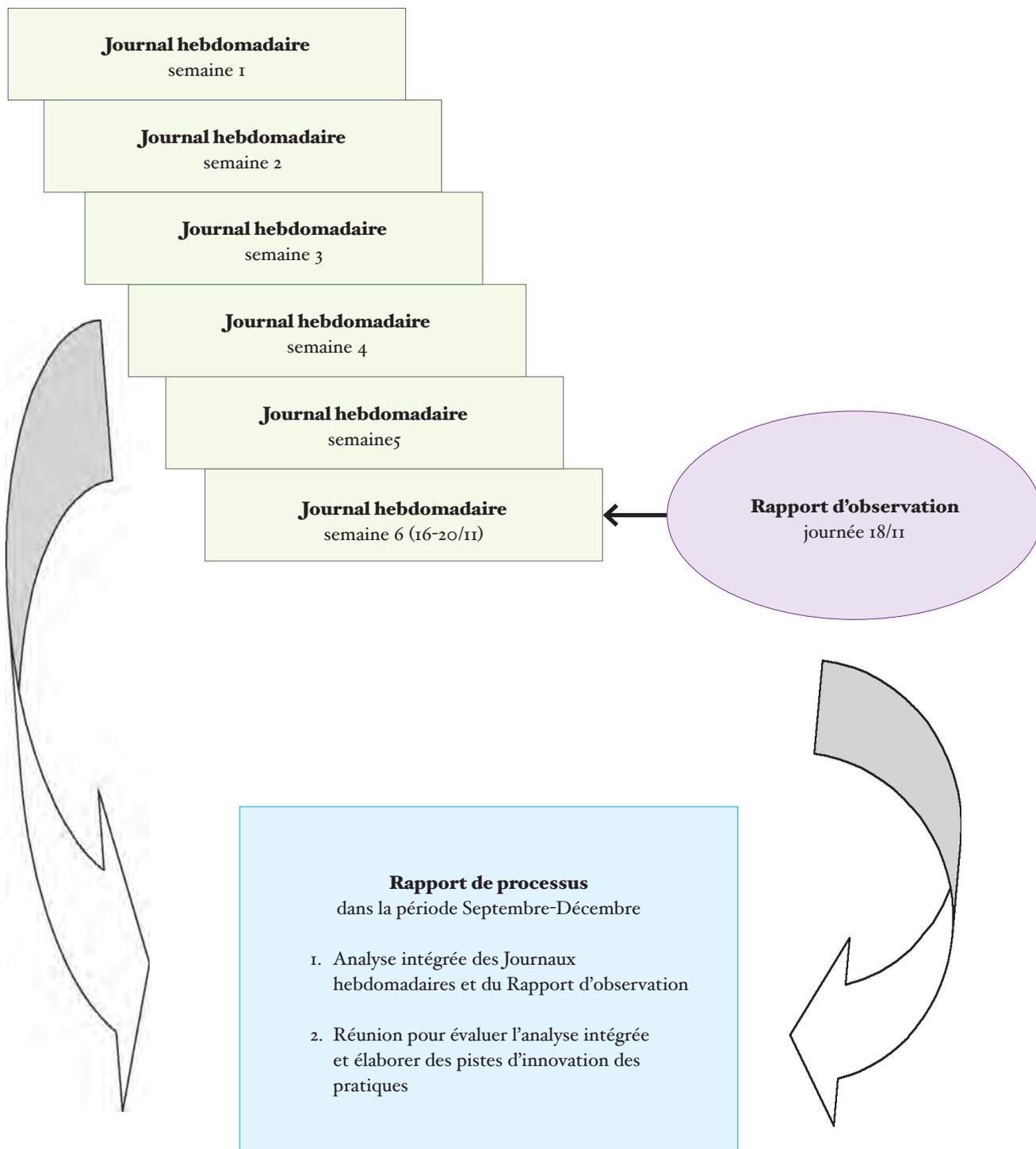
Problèmes soulevés et pistes proposées pour l'innovation.

L'utilisation du temps

Peut-on dire que les différents moments de la journée (accueil, activités, moments de soins et rituels) se sont toujours succédé de manière harmonieuse ? La succession, la durée et le rythme des différents moments ont-ils toujours été adéquats aux besoins des enfants ?

Problèmes soulevés et pistes proposées pour l'innovation.

La démarche de documentation et d'analyse



Mettre en oeuvre des démarches de documentation pour analyser l'expérience des enfants

Il est possible que les professionnelles rencontrent diverses difficultés : que ce soit durant l'observation, au moment de participer et de partager l'activité d'écriture ou lors des moments de réflexion, de confrontation et de discussion. Ces difficultés peuvent être liées à leurs attitudes ou aux rôles que chaque acteur est amené à remplir. Pendant les moments d'observation, par exemple, il est inévitable que l'attention soit aussi centrée sur les comportements des professionnelles participant à la situation observée. Celles-ci, surtout les premières fois, peuvent être gênées par le fait d'être observées et se sentir jugées. Il est possible qu'elles montrent des comportements et pratiques inhabituelles, dictés soit par l'embarras, soit par le désir de se montrer sous leur meilleur jour. L'habitude à observer et à être observé, la compréhension de la finalité de l'observation et sa réalisation dans un climat de respect réciproque permettent de surmonter ces difficultés assez facilement.

Au moment de l'écriture, il est possible que les professionnelles rencontrent des difficultés liées à la ré-élaboration des observations et à leur réorganisation selon les thèmes alors qu'il peut apparaître plus naturel de reporter les faits observés selon un ordre chronologique. Dans ce cas aussi l'exercice répété autant que la mise en évidence de l'efficacité de la documentation produite fera de l'écriture une activité non seulement plus fluide mais aussi souvent plus agréable.

Analyser, évaluer, innover : trois moments à distinguer

Il est très important que tous les acteurs impliqués dans la démarche d'analyse de la qualité comprennent et fassent la distinction entre le moment de la description et celui de l'évaluation, dans toutes les phases de l'activité d'analyse de la qualité. Les professionnelles, moins expertes, rencontrent souvent quelques difficultés à maintenir la distinction entre les descriptions et les évaluations. On retrouve parfois, dans leur documentation, les traces d'expressions évaluatives plus ou moins articulées dans les parties qui devraient être seulement descriptives.

Maintenir cette distinction est le résultat d'une grande attention et d'un bon exercice, mais il implique surtout que les professionnelles aient vraiment pris conscience de l'importance de cette distinction. Dans les documents proposés (à l'exception du Journal hebdomadaire), il est toujours demandé, après avoir donné une description des observations, de les évaluer en argumentant les jugements qu'on exprime et en effectuant des liens avec les faits reportés dans les descriptions, donc, en maintenant la cohérence entre les moments de description et d'évaluation. En argumentant son propre jugement, on parvient à dépasser les limites de l'interprétation subjective. En s'en tenant aux faits décrits, on assure une base de référence concrète au jugement. Cette façon de procéder nécessite, elle aussi, d'être exercée par les professionnelles, puisqu'on touche ici un point essentiel de la démarche.

Adapter la démarche au contexte

Pour que les démarches d'analyse de la qualité puissent être réalisées et s'avérer efficaces, il est nécessaire d'adapter les démarches aux ressources disponibles et au contexte dans lequel s'effectuera l'analyse. En termes plus généraux, on peut dire que toutes les démarches qu'on se propose pour l'analyse de la qualité doivent être adaptées, et ensuite ajustées, au contexte dans lequel on les utilise et aux finalités de la démarche entreprise.

Préciser les objectifs de la démarche d'analyse de la qualité est la première étape nécessaire pour identifier les pistes les plus adéquates et efficaces à sa réalisation.

L'analyse de la qualité de l'expérience des enfants peut avoir lieu, par exemple, dans le cadre de procédures d'agrément et de

subventionnement des milieux d'accueil par l'administration publique. Elle peut également faire partie d'une démarche de réflexion sur les pratiques éducatives ou bien être utilisée comme procédure de pilotage d'une expérimentation de nouveaux services.

Il faut tenir compte de l'organisation du contexte dans lequel se déroule la démarche et définir les acteurs qui y participent, en spécifiant leurs rôles et tâches, le calendrier et la succession des différentes activités.

Enfin, il est nécessaire d'identifier les savoirs professionnels partagés dans le contexte à propos des objectifs éducatifs et faire référence au projet éducatif du milieu d'accueil, que ce projet soit clairement explicité ou non.

Nous soulignons aussi un autre aspect : les activités prévues dans la démarche d'analyse de la qualité doivent être compatibles avec les activités qui entrent habituellement dans l'engagement de chaque professionnelle impliquée dans la démarche.

Les démarches proposées ne doivent pas représenter une augmentation de travail pour celle qui y participe, mais elles doivent être une façon de rendre systématique et organisée la réflexion nécessaire pour mieux réaliser les activités professionnelles prévues dans un établissement éducatif de la petite enfance.

Dans cette perspective, l'activité de documentation et d'évaluation de la qualité devient un support utile au travail quotidien de chaque professionnelle en termes de capacité à réaliser les pratiques et en termes de capacité réflexive.

Cela implique, d'ailleurs, qu'on tienne compte des ressources effectivement disponibles pour que la démarche d'analyse puisse être réalisée : l'éventuelle implication de la responsable du milieu d'accueil, les heures de travail disponibles aux professionnelles pour les activités de documentation et de réunion, le développement de leurs savoirs professionnels et leurs capacités dans l'écriture professionnelle.

Une démarche d'analyse à plusieurs pour dégager des pistes d'innovation

Nous insistons sur le fait que toute démarche d'analyse de la qualité de l'expérience des enfants dans un contexte éducatif s'inscrit dans un processus continu de confrontation entre les différents acteurs qui participent à la vie du milieu d'accueil. Elle se fonde sur des activités partagées à plusieurs, réalisées périodiquement et systématiquement sur base de démarches spécifiques. L'objectif étant d'approfondir la réflexion sur l'expérience offerte aux enfants dans un milieu d'accueil pour dégager à plusieurs des pistes d'innovation des pratiques éducatives.



Bibliographie

- ACEPP (Ed.) (1998). *Ouvertures : Guide de la pratique professionnelle en structures interculturelles petite enfance ouvertes à la diversité sociale, économique et culturelle*. Paris : ACEPP.
- ACEPP (Ed.) (1999). *Alchimie : Recueil de repères pour l'implication des parents et l'ouverture à tous : comment les concilier dans un travail au quotidien, par vingt professionnels expérimentés*. Paris: ACEPP.
- Anagnostopoulos, L., Christopoulou, I., Tavridou, P., Baron, D. & Kisser, O. (2002). To programma 'ESSOPOS' : Mia erevnikiti prosengisi sti diapolitismiki agogi. (Le projet "ESSOPOS" : Une approche expérimentale de l'éducation interculturelle). In Bagakis, G. (Ed.) *O ekpaideftikos os erevnikitis* (L'enseignant en tant que chercheur). Athènes : Metahmio.
- Anagnostopoulos, L. (2009). *Outils et démarches visant à établir un partenariat durable entre personnel éducatif, familles et enfants*. 19th EECERA Annual Conference, *Diversities in Early Childhood Education*. Strasbourg, August 26-29.
- Androussou, A. (1996). Diapolitismiki diastasi stin ekpaideftiki praktiki. (La dimension interculturelle dans la pratique éducative). In Vafea, A. (Ed.) *To polychromo scholeio : Mia empeiria diapolitismikis ekpaideftisis mesa apo tin techni*. (L'école multicolore : Une expérience d'éducation interculturelle au moyen de l'art). Pp. 11-23. Athènes : Nisos.
- Appel, G. & Scheurrer, E. (Eds.) avec la collaboration de Giampino, S. (2002). *Vidéo et accueil des jeunes enfants : Pourquoi ? Pour qui ? Comment ?* Paris : Erès.
- Breauté, M., Ballion, M., Rayna, S. & Stambak, M (1987). *Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes*. Collection CRESAS n° 5. Paris : INRP/L'Harmattan.
- Breauté, M. & Rayna, S. (1995). *Jouer et connaître chez les tout petits : des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance*. Paris : INRP/ Mairie de Paris.
- Brooker, L. (2002). *Starting School: Young Children Learning Cultures*. Buckingham : Open University Press.
- Brogère, G. & Vandenbroeck, M. (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P. & Pirard, F. (2004). *Repères pour des pratiques de qualité (0-3 ans) : A la rencontre des familles (partie 1), à la rencontre des enfants (partie 2), soutien à l'activité professionnelle (partie 3)*. Bruxelles : Office de la Naissance et de l'Enfance.
- Clausier, M. (2001). Le soleil brille pour tout le monde. *Le Furet*, n° 35, pp. 40-42.
- CRESAS, (1987). *Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes*. Paris : INRP/L'Harmattan, Collection Cresas, 5.
- CRESAS, (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et constructions des savoirs*. Paris : ESF.
- CRESAS, (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : INRP/ESF.
- CRESAS, (2000). *On n'enseigne pas tout seul*. Paris : INRP.
- Cros, F. (Ed.) (2007). *Ecrire sur sa pratique professionnelle pour développer des compétences professionnelles : Enjeux et conditions*. Paris : L'Harmattan.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London : Falmer Press.
- Dajez, F. & Rayna, S. (1997). *Formation, petite enfance et partenariat*. Paris : INRP/L'Harmattan.
- DECET, www.decet.org
- Dethier, A. (1995). Le projet éducatif : soutenir les relations et améliorer la qualité d'accueil. In Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, Ch. & Loutre-Du Pasquier, N. (Eds.), *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* Pp. 105-132. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Di Giandomenico, I., Musatti, T. & Picchio, M. C. (2008). Il ruolo della valutazione nella costruzione di un sistema integrato di servizi per l'infanzia. *Rassegna Italiana di Valutazione*, n° 40, pp. 89-106.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. 2. prošireno izdanje. Jastrebarsko : Naklada Slap.
- Eljkonjin, D. B. (1981). *Psihologija dječje igre*. Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Favaro, G., Mantovani, S. & Musatti, T. (Eds.) (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano :

- Franco Angeli. [Trad. française : (2008). *Une crèche pour apprendre à vivre ensemble*. Ramonville Saint-Agne : Erès].
- Figari, G. (1994). *Evaluer, quel référentiel ?* Bruxelles : De Broeck.
- EADAP (Ed.). (2004). *MAZI : Paidagogoi kai goneis sto diapolitismiko scholeio*. (Ensemble: Educateurs et parents dans l'école multiculturelle). Athènes : Typothito-Georges Dardanos.
- EADAP (Ed.). (2007). *Sevasmos sti diafora*. (Respect à la diversité). Athènes : EADAP/A.A.Livanis.
- Friendly, M. & Lero, D. (2002). *Social Inclusion through Early Childhood Education and Care*. Toronto : Laidlaw Foundation.
- Gonzalez-Mena, J. (2001). *Multicultural Issues in Child Care*. Mountain View, CA : Mayfield Publishing Company.
- Hayden, J., De Gioia, K., Hadley, F. & Cara, B. (2003). *Enhancing Partnerships and Networks with Culturally and Linguistically Diverse Families in Early Childhood Settings*. Sydney : Healthy Childhood Research Group Social Justice and Social Change Research Centre, University of Western Sydney.
- Hughes, F. P. (1995). *Children, Play, and Development*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Ivon, H. (2001). *Interaktivna pedagoška praksa u dječjim vrtićima i osnovnoj školi*. Zbornik radova 1. Zadar : Sveučilište u Splitu Visoka učiteljska škola u Zadru.
- Ivon, H. (2003). Suradničko učenje odgojitelja. In Bacalja, R. *Djetinjstvo, razvoj i odgoj*. Zbornik radova sa znanstvenostručnog skupa, Zadar-Nin, 23-24 svibnja 2003. Pp. 43-49. Zadar : Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
- Kanakidou, E. & Papagianni, B. (1998). *Diapolitismiki Agogi*. (Education interculturelle). Athènes : Ellinika Grammata.
- Katz, L. G. & McClellan, D. E. (1991). *The Teacher's Role in the Social Development of Young Children*. Urbana, IL : Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 331 642.
- La Casa di Tutti i Colori (Eds.) (2003). *Mille modi di crescere. Bambini immigrati e modi di cura*. Milano : Franco Angeli.
- Liebeck, P. (1995). *Kako djeca uče matematiku: metodički priručnik za učitelje razredne nastave, nastavnike i profesore matematike*. Zagreb : Educa.
- Mony, M. (2001). Les relations avec les parents, cela s'apprend. *Le Furet*, n° 35, pp. 36-39.
- Moss, P. (1994). Defining Quality: Values, Stakeholders and Processes. In Moss, P. & Pence, A. (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. Pp. 1-9. London : Paul Chapman Publishing.
- Musatti, T. (2001). I servizi integrativi al nido. In Cipollone, L. (Ed.), *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*. Pp. 63-156. Azzano San Paolo (Bg) : Edizioni Junior.
- Musatti, T., & Mayer, S. (Eds.) (2003). *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa*. Azzano San Paolo (Bg) : Edizioni Junior.
- Musatti, T. & Picchio, M. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna : Il Mulino.
- Palaiologou, N. & Evangelou, D. (2003). *Diapolitismiki Paidagogiki. Ekpaideftikes, Didaktikes & Psychologikes Prosengiseis*. (Pédagogie interculturelle. Approches éducatives, didactiques et psychologiques). Athènes : Atrapos.
- Papaprokopiou, N. (2003, Septembre). *The Role of the Educator in Encouraging Social Interaction among Toddlers*. EECERA 13th Annual Conference. Glasgow, Scotland.
- Papaprokopiou, N. & Kammenou, A. (2009). The First Reception of Immigrant Young Children and Families in the Greek Nursery School. *International Conference of Intercultural Education*, organised by the International Association of Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), under the aegis of UNESCO. Athens, 22-26 June. Published in the electronic proceedings, Palaiologou, N. (Ed.) (2009). *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*.
- Peeters, J. & VBJK. (2006). *Participation des parents: les pères sont également concernés*. Gand : VBJK.
- Pirard, F. (2006). La qualité des services à l'ordre du jour. *Le Furet*, n° 49, pp. 42-43.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In Brougère, G. & Vandembroeck, M. (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Pp. 225-243. Bruxelles : Peter Lang.
- Pirard, F. (2010). Pour une évaluation participative de la qualité effective de l'accueil. In Thollon Behar, M.-P., *La qualité de l'accueil : quel défi aujourd'hui ?* Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Pirard, F. & Stambak, M. (2000). *Accompagner, guider, coordonner: Une formation européenne à l'encadrement des professionnels de la petite enfance. Guide méthodologique*. Paris : Institut Européen pour le Développement des Potentialités de tous les Enfants (IEDPE), avec le soutien du programme Leonardo da Vinci.
- Preissing, Ch. & Wagner, P. (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Education interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Prott, R. & Preissing, Ch. (2006). *Bridging Diversity-an Early Childhood Curriculum: Berliner Bildungsprogramm*. Berlin : Verlag das Netz.
- Rayna, S. (2005). Transmissions culturelles, interactions sociales et construction des premiers savoirs. In J. J. Ducret (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque du SRED Constructivisme et éducation*. A Genève (15-17 septembre 2003). Genève : SRED.
- Rayna, S. (2007). Culture, race and ethnicity. In R. News & M. Cochran (Eds.), *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. Santa Barbara (CA) : Greenwood Publishing Group.
- Rayna, S. (2007). Enfants de migrants à l'école maternelle. *Le Furet*, n° 52.
- Rayna, S. (2007). Quel accueil des jeunes enfants en Europe ? *Journal des professionnels de la petite enfance*.
- Rayna, S. (2007). Diversité et égalité: les enfants de migrants à l'école maternelle. *Le Furet*, n° 54.
- Rayna, S. (2007). Regards croisés sur l'accueil des bébés dans les crèches françaises et japonaises. *Cahiers de la puéricultrice*. V. 44, n° 209, pp. 27-29.
- Rayna, S. (2008). Europe: quel accueil de la petite enfance ? Vue d'ensemble. *Le journal des professionnels de l'enfance*, n° 51, pp. 16-19.
- Rayna, S. (2009). Traditions et innovations dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Europe et au-delà... *EJE Journal*. n° 16, pp. 14-18.
- Rayna, S. & Baudelot, O. (Eds.) (1999), *Les bébés et la culture. Éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris : INRP/L'Harmattan.
- Rayna, S., Bouve, C. & Moisset, P. (2009). *Pour un accueil de qualité de la petite enfance: quel curriculum ?* Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Rayna, S & Brougère, G. (Eds.) (1999). *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris : UNESCO.
- Rayna, S. & Brougère, G. (Eds.) (1999), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire: perspectives internationales*. Paris : INRP.

- Rayna, S., Brougère, G. & Guenif-Souilamas, N. (2008). *Quel accueil pour les enfants de migrants à l'école maternelle*, Diversité, juin 2008.
- Riga, V. (2003). Innovation in the Further Training of Educators. Paper presented at the EECERA 13th Annual Conference on *Quality in Early Childhood Education*, Glasgow. September 3-6.
- Riga, V. (2009, Mars). *Together, Teachers and Parents: A Greek Project*. International Conference Democratic Education in a New Europe-Challenges for Parents and Families, Association for a New Education. Berlin, Germany.
- Riga, V. & Printzou, M. (2006, Avril). *Le jeu dans l'éducation interculturelle. La recherche action*. 8ème Biennale Internationale de l'éducation et de la formation, APRIEF et INRP. Lyon, France.
- Stambak, M. (1999). Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du CRESAS. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 7-16.
- Sinclair, H. & Stambak, M. (1982). *Les bébés et les choses*. Paris : PUF.
- Stambak, M., Barrière, M., Bonica, L., Maisonnnet, R., Musatti, T., Rayna, S. & Verba, M. (1983). *Les bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris : PUF.
- Stambak, M. & Royon, C. (1985). Étude de l'organisation d'activités communes chez des enfants de moins de quatre ans. *Archives de psychologie*, 53.
- Stambak, M. & Sinclair, H. (1990), *Les jeux de fiction entre enfants de trois ans*. Paris : PUF.
- Stratigaki, M. & Vaiou, D. (2007). Migrant mothers' everyday practices in nurseries and kindergartens as a strategy for social integration. *Epitheorissi Kinonikon Erevnon* (Revue des sciences sociales), 124, 139-157.
- Vandenbroeck, M. (2001). *The View of the Yeti*, Van Leer Foundation. [Trad. française : (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Saint-Agne : Erès].
- Vandenbroeck, M. (2004). Diverse aspects of diversity. A European perspective. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 1 (2), 27-44.
- Vandenbroeck, M. (2007). Diversité et inclusion sociale dans les lieux d'accueil de la petite enfance. In S. Rayna & X. Belon (Eds.), *Quel accueil demain pour la petite enfance ?* (pp. 115-120). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Vandenbroeck, M. (2008). The challenge for early childhood education and care. In M. Woodhead & E. Brooker (eds), *Early Childhood Education in Focus* (3). Diversity and Young Children (pp. 23-32). Milton Keynes : Open University.
- Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2), 165-170.
- Vandenbroeck, M. (2009). Traditions et innovations dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Europe et au-delà. *EJE Journal*, 16, 14-18.
- Vandenbroeck, M., Roets, G. & Snoeck, A. (2009). Immigrant mothers crossing borders : Nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2), 203-216.
- VBJK, PBD Stad Gent & Flora asbl (Eds.) (2006). *Participation des parents: les pères sont également concernés*. Gand: VBJK.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.

Guide méthodologique ERATO

Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans)
Analyser, évaluer, innover



ONE, Office de la Naissance et de l'Enfance (Belgique)



Université de Split, Faculté de Philosophie (Croatie)



IEDPE, Institut Européen pour le Développement des Potentialités de tous les Enfants (France)



EADAP, Société pour le Développement et les Activités Créatives des Enfants (Grèce)



ISTC-CNR, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (Italie)

