

Comment soutenir le développement des compétences professionnelles requises à la coéducation en crèche à travers un voyage d'étude à Pistoia?

Auteur : Vamecq, Douceline

Promoteur(s) : Pirard, Florence

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2021-2022

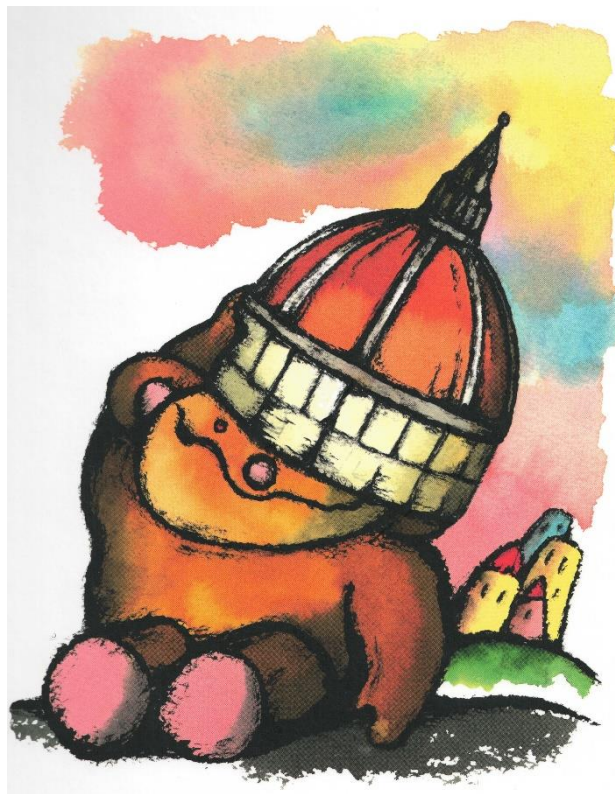
URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/14280>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

*Comment soutenir le développement des compétences
professionnelles requises à la coéducation en crèche à
travers un voyage d'étude à Pistoia ?*



© Illustration : Andrea Rauch

Par Douceline Vameco sous la direction de Florence Pirard

Composition du jury :

Brianda Maria Elena

Michel Aurore

Mémoire présenté en vue du grade de
Master en sciences de l'éducation, à finalité
enseignement.

COMMENT SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES REQUISES À LA COÉDUCATION EN CRÈCHE À
TRAVERS UN VOYAGE D'ÉTUDE À PISTOIA ?

Par Douceline Vamecq

Sous la direction de Florence Pirard

Mémoire présenté en vue du grade de Master en sciences de l'éducation,

à finalité enseignement.

Année académique 2021 – 2022

Composition du jury :

Brianda Maria Elena

Michel Aurore

« Voyager c'est aller de soi à soi en passant par les autres »

Proverbe Touareg

Nous y voilà quelle aventure...

Cette aventure, elle a avant tout été une ouverture aux autres, c'est une histoire de relations, de rencontres, d'amitiés... Cette recherche nous a conduit à rencontrer de nombreuses personnes et je tiens à remercier ceux et celles, qui d'une manière ou d'une autre, ont contribué à sa réalisation.

Tout d'abord, je tiens à assurer ma profonde gratitude à Madame Pirard, ma promotrice, pour son dévouement, son écoute, sa patience, sa passion et son optimisme qui m'ont touchée à jamais. Je vous remercie pour vos conseils judicieux et votre confiance qui m'ont permis sans cesse d'obtenir le maximum de moi-même.

En particulier, j'exprime toute ma reconnaissance à Chloé, Jade, Adèle, Joëlle et David pour votre participation à cette recherche, votre confiance, spontanéité, disponibilité, partage de connaissances et d'expériences ont permis l'aboutissement de ce travail.

Ensuite, j'adresse mes plus vifs remerciements à Madame Sylvie Lefebvre, directrice de l'ASBL Promemploi, pour m'avoir accueillie si généreusement durant le voyage d'étude à Pistoia.

Puis, je remercie très sincèrement Mesdames Lambert et Housen pour leurs précieuses recommandations et suggestions qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Pour l'attention et l'avis critique que vous porterez à ce travail, je remercie Mesdames Brianda Maria Elena et Michel Aurore.

Avec tout mon amour, à mon mari, mes enfants, mes ami-e-s et mes proches, un énorme merci pour votre soutien indéfectible tout au long de cette aventure... Je n'aurais jamais pu mener ce travail à son terme sans votre présence à mes côtés chaque jour et sans vos encouragements réguliers. Merci d'avoir toujours cru en moi, parfois plus que moi-même.

Enfin, je souhaiterais sincèrement remercier Monsieur Quertemont, doyen de la faculté de psychologie, logopédie et science de l'éducation lors des inondations survenues en juillet 2021, ainsi que le service social des étudiants pour le soutien qu'ils m'ont porté ainsi qu'à ma famille.

Remerciements

Sommaire

Liste des abréviations, sigles ou acronymes

Liste des schématisations

Introduction	1
1. Revue de la littérature	3
1.1. La coéducation	3
1.1.1. L'enfant « relationnel »	3
1.1.2. La notion de coéducation : clarifications	5
1.1.3. Un enjeu sociétal	5
1.1.4. Vers une posture professionnelle coéducative	7
1.2. Le développement des compétences professionnelles	8
1.2.1. Des compétences professionnelles	8
1.2.2. Les macro-compétences psychoéducatives	9
1.2.3. Le concept d'un système compétent	11
1.2.4. Le système éducatif et de formation actuel en FW-B	11
1.2.5. Un schéma de formation alternatif : l'expérience de l'ailleurs	13
1.2.5.1. La posture de touriste	13
1.2.5.2. La dynamique de groupe	14
1.2.5.3. La documentation du voyage	15
1.2.5.4. La posture d'hôtes	15
1.3. Une source d'inspiration : Pistoia en Toscane	16
1.3.1. Pourquoi un regard sur Pistoia ?	16
1.3.2. La gouvernance	17
1.3.3. La participation	18
1.3.3.1. La cohésion sociale	18
1.3.3.2. La documentation	19
1.3.3.3. La continuité éducative	19
1.3.4. La culture du beau	20
1.3.5. La formation des professionnelles	20
1.3.5.1. La formation initiale	20
1.3.5.2. Le développement professionnel continu	21
2. Problématique et objet d'étude	23
3. Démarches méthodologiques	24

3.1.	<i>La méthode par théorisation ancrée</i>	24
3.2.	<i>Le contexte</i>	25
3.3.	<i>Les participants</i>	25
3.4.	<i>La structuration temporelle du dispositif de formation</i>	27
3.5.	<i>Le recueil des données</i>	27
3.5.1.	Les entretiens compréhensifs	28
3.5.2.	La documentation du voyage	29
3.5.3.	Le journal de bord	30
3.6.	<i>La subjectivité</i>	30
3.7.	<i>Les démarches d'analyse des données</i>	31
4.	Résultats	33
4.1.	<i>Préalables</i>	34
4.1.1.	S'inscrire pour participer	34
4.1.2.	Être formé	34
4.2.	<i>Explorer les démarches de l'approche toscane de l'eaje</i>	34
4.2.1.	Se préparer à découvrir la coéducation	34
4.2.2.	Être impressionné par ses découvertes	36
4.2.3.	Comparer les pratiques de deux systèmes d'eaje	41
4.2.4.	Échanger entre voyageurs	45
4.2.5.	S'approprier les sens / l'essence de la coéducation en Toscane	48
4.2.6.	Se trans-former : s'engager dans une dynamique de recherche et d'adaptation	52
4.2.7.	Disséminer la nouvelle conception de la coéducation	54
4.2.8.	Se projeter dans l'avenir	56
4.2.9.	Cheminer	60
4.3.	<i>Explorer ses propres pratiques en FW-B</i>	62
4.3.1.	Se préparer, se décentrer, se dépasser	62
4.3.2.	Être touché par ses découvertes	64
4.3.3.	Échanger entre voyageurs	64
4.3.4.	Cheminer	66
4.4.	<i>Synthèse des résultats</i>	68
5.	Discussion	69
5.1.	<i>Se sentir accueilli / accueillir</i>	70

5.2.	<i>Être sensible / sensibiliser</i>	70
5.3.	<i>Échanger / Réseauter</i>	72
5.4.	<i>Changer ses représentations / agir</i>	74
5.5.	<i>Accompagner / Oser</i>	76
6.	Conclusion	78
7.	Et si c'était à refaire ...	80
8.	Bibliographie	81

Liste des abréviations, sigles ou acronymes

EAJE : Éducation et accueil du jeune enfant

FW-B : Fédération Wallonie-Bruxelles

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

MTA : Méthode par théorisation ancrée

DPC : Développement professionnel continu

EACEA : European Education and Culture Executive Agency (publications de la Commission européenne)

CUE : Conseil de l'Union européenne

SFMQ : Service francophone des métiers et des qualifications

CESS : Certificat d'enseignement secondaire supérieur

HE : Haute école

Liste des schématisations

<i>Figure 1. L'enfant et les interactions qui influencent son développement (Hansen, 2021)</i>	3
<i>Figure 2. Les compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives de l'EAJE (Pirard et al., 2015)</i>	9
<i>Figure 3. Schématisation : voyager pour soutenir le développement des compétences requises à la coéducation</i>	68

Liste des tableaux

<i>Tableau 1 : présentation des informateurs</i>	26
<i>Tableau 2 : articulation du dispositif de formation et de la recherche</i>	29

INTRODUCTION

La coéducation, un mot qui surgit au détour d'un cours sur l'accueil de la petite enfance inscrit dans le master en sciences de l'éducation. Étonnements, questionnements... Comment lever les barrières symboliques qui éloignent les parents ?

Avec un peu d'audace, voire d'utopie, ne pourrait-on penser qu'une alliance éducative entreprise dès le plus jeune âge de l'enfant et poursuivie tout au long de sa scolarité favoriserait le développement de ce futur citoyen au point que ces pratiques en deviennent légitimes dans notre contexte éducatif en FW-B ?

Par ailleurs, notre formation en sciences de l'éducation nous conscientise à l'importance du développement psychique, physique et social de l'enfant. Ainsi, nous concevons la nécessité d'une alliance éducative entre les parents et les accueillantes sans que l'un ne prenne la place de l'autre tout en priorisant l'enfant. Au cœur d'une relation de confiance réciproque, les partenaires reconnaissent l'attachement qui les lie avec l'enfant. Les choix éducatifs peuvent s'harmoniser pour donner sens à l'accueil et au développement de l'enfant. Quelles sont les perspectives des démarches coéducatives pour l'enfant, mais aussi pour tout le réseau éducatif qui contribue au bien-être et au développement de celui-ci ? Comment la coéducation pourrait impulser une dynamique d'évolution de l'EAJE en FW-B pour tous les acteurs éducatifs ?

À cette fin, la littérature scientifique montre que les démarches coéducatives ne s'improvisent pas, elles reposent sur des compétences professionnelles centrales dans les métiers de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (CUE, 2019¹; Sharmahd & Pirard, 2017 ; Pirard et al., 2015 ; Pirard et al., 2019a ; Blanc & Bonnabesse, 2008b).

C'est pourquoi ce défi nous conduit à interroger le contenu et le processus de formation des professionnelles². Plus encore, nous souhaitons comprendre les services d'EAJE internationalement mis à l'honneur pour lesquels la coéducation est un des piliers fondateurs

¹ Les sources de ce document sont rédigées suivant les recommandations de l'*American Psychological Association* (APA), 7^{ème} édition de 2019.

² Nous ne rédigeons pas le document en écriture inclusive. Pour une lecture plus aisée, le masculin représente la mixité de femmes et d'hommes alors que le féminin est employé en concordance avec la réalité des services de l'EAJE où travaillent majoritairement des femmes.

tels que dans la ville italienne de Pistoia entre autres (Urban et al., 2011). D'une part, notre objectif est de comprendre comment les pratiques de cette ville phare pourraient soutenir les professionnelles dans leur développement de compétences et donner sens à leurs pratiques en contexte afin de relever cet enjeu crucial (Pirard et al., 2018 ; Blanc & Bonnabesse, 2008a ; Galardini, 2014). Et d'autre part, nous souhaitons questionner l'aspect formateur de voyages d'étude dans une ville reconnue pour la qualité du processus de coéducation proposé. Mais bien plus de saisir ce qui donne sens ou pas à la démarche de coéducation pour des professionnelles de la petite enfance et d'en dégager, le cas échéant, des éléments transférables dans les pratiques quotidiennes des services de l'EAJE en FW-B.

En outre, l'opportunité d'accompagner un voyage d'études à Pistoia pour des professionnels de l'EAJE se présente à nous. Tant et si bien qu'il rencontre notre désir de découvrir et de nous immerger dans des pratiques différentes de celles de la FW-B qui peuvent être source de professionnalisation et d'évolution des conceptions des professionnels invitant à la coéducation. Les conditions sanitaires ayant impacté les délais des mobilités, l'occasion se présentera aussi de comprendre, lors de la mobilité à Bastogne, les apprentissages qui sous-tendent ou pas à la posture d'hôte.

Ainsi, nous nous intéresserons à la littérature scientifique sur la coéducation, son implication auprès de chacun des acteurs éducatifs, le développement des compétences essentielles à sa mise en œuvre et à la ville de Pistoia. Ensuite, en nous inspirant de l'analyse par théorisation ancrée, nous nous pencherons sur les données recueillies afin d'identifier les processus d'apprentissages qui font sens aux participants issus du voyage d'études à Pistoia. Nous nuancerons les mécanismes qui semblent contribuer aux compétences requises et distinguerons ceux qui les freinent. En dernier lieu, en lien avec nos constatations nous discuterons et déduirons les éléments formatifs du voyage d'étude comme facteur de développement des compétences requises à la coéducation.

1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

1.1. LA COÉDUCATION

1.1.1. L'ENFANT « RELATIONNEL »

Nous nous proposons d'explorer la notion de « coéducation » tout d'abord en mettant l'accent sur l'image d'un enfant « relationnel ». Cette image souligne l'importance accordée aujourd'hui au développement harmonieux d'un enfant qui ne peut se concevoir sans des liens familiaux « sécurisés » ainsi qu'avec toute autre figure d'attachement qui prend soin de lui. Ce principe est clairement établi dans le référentiel psychopédagogique en vigueur en FW-B : la relation, les liens à ses parents et aux adultes qui prennent soin de lui de façon continue et cohérente lui permettent de développer la confiance en lui et en ce qui l'entoure (Camus et al., 2004 ; Manni, 2002).

Ce principe rejoint celui de Doucet-Dahlgem & Cassagne (2010) qui affirment en accord avec les travaux précurseurs de Winnicott qu'un bébé ne naît pas seul, et qu'une famille n'existe pas seule non plus, elle s'inscrit au contraire dans un tissu social (Lehmann, 2012) comme l'illustre Hansen (2021) dans la schématisation des interactions de l'enfant. (Figure 1.)

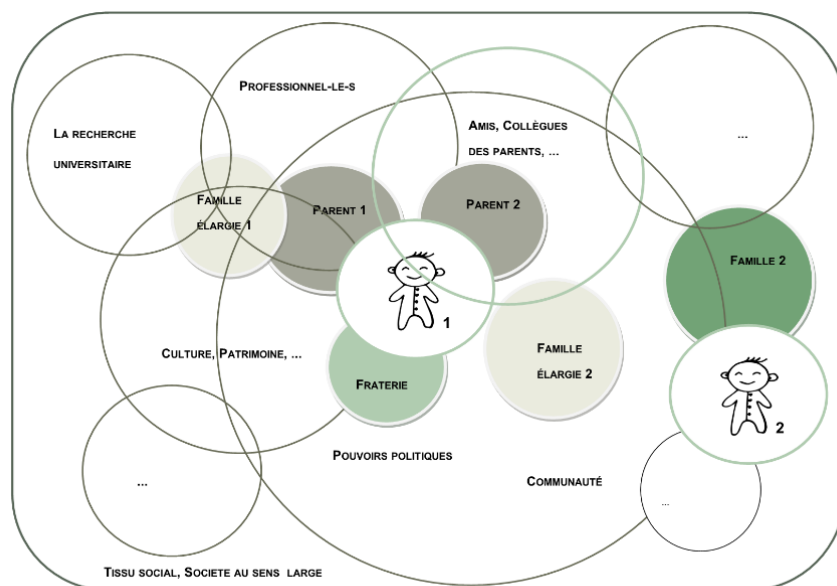


Figure 1. L'enfant et les interactions qui influencent son développement (Hansen, 2021)

Cette schématisation représente, par la dimension des bulles, les impacts de tailles différentes de ces interactions sur l'enfant. De même, le chevauchement et les entrelacements indiquent les effets conjoints de ces relations. À côté d'un modèle familial traditionnel, Hansen (2021) propose une vision plus inclusive des familles monoparentales, recomposées, homosexuelles,

multiculturelles... reconnaissant une diversité des familles et différentes parentalités qui influent sur le nombre d'acteurs qui partagent l'éducation de l'enfant dès sa naissance (Fraïoli, 2015). Cette vision s'inscrit dans le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986) qui considère ce principe de développement de l'enfant dans ses interactions avec les autres, avec les lieux fréquentés et au cours du temps. Ces facteurs favorisent l'attachement aux adultes régulièrement en relation avec lui. Dans cette perspective fondée sur une responsabilité partagée qui dépasse celle des parents, les milieux fréquentés par l'enfant lui offrent des expériences qui s'influencent réciproquement dans un rayonnement perméable et articulé qui lui assure bien être et bon développement.

Dès lors, lorsque l'enfant est accueilli, il est primordial qu'une autre personne établisse le relais des soins, mais surtout de la relation avec l'enfant. L'expérience de la séparation est déstabilisante pour l'enfant et ses parents. C'est face à ce sentiment d'insécurité que le terme « *accueil* » prend tout son sens dans l'ancrage d'une continuité des pratiques « *d'éducare* » qui associent l'éducation et le soin (sens d'un care) par le biais d'une relation chaleureuse et bienveillante, ce qui génère un climat serein et sécurisant propice au développement identitaire de l'enfant (Pirard et al., 2015 ; Bosse-Platière et al., 2017 ; Manni, 2002).

Les éléments clés et pistes réflexives : l'enfant « relationnel »

L'enfant est un être social dont le développement et l'épanouissement s'établissent au sein de liens familiaux « sécurés » qui lui procurent confiance en lui et en son environnement (Manni, 2002). Les interactions du tissu social des familles influencent l'évolution de cet être en devenir (Bronfenbrenner, 1986 ; Douce-Dahlgem & Cassagne, 2010). C'est ainsi que la responsabilité du développement de l'enfant est partagée. La prise de conscience des expériences de l'enfant par les différents acteurs qui l'entourent contribue dès lors à l'établissement d'une continuité pour l'épanouissement de l'enfant. Au sein de cette vision systémique du développement de l'enfant, comment articuler les responsabilités éducatives des adultes qui l'entourent régulièrement ? Comment construire une continuité relationnelle et des liens « sécurés » avec chaque enfant en l'absence de ses parents dans les services de l'EAJE ? Comment les accueillantes sont-elles formées pour établir cette relation ? Comment se déroulent les rencontres avec les parents ? Comment se développent les parentalités en lien avec les services de l'EAJE ? Ces éléments, contribuent-ils à améliorer la qualité de l'EAJE ?

En fin de compte, de quoi est-il question pour les acteurs de l'EAJE que nous ne sommes pas en tant que professeur de français ou étudiante du master en Sciences de l'éducation, mais que nous souhaitons étudier...

1.1.2. LA NOTION DE COÉDUCATION : CLARIFICATIONS

Aujourd'hui, dans les services de l'EAJE, il est attendu d'élaborer un partenariat qui correspond à la reconnaissance de l'action des parents et des professionnelles autour du bien-être de l'enfant (Manni, 2002 ; Demonty et al., 2020). Ce partenariat peut être considéré à la lumière de la coéducation entendue comme un partage alterné et articulé des responsabilités éducatives entre les parents et les adultes (Brougère, 2015 ; Rayna & Rubio, 2015 ; Blanc & Bonnabesse, 2008b). En effet, la coéducation rejoint l'idée de s'accorder et réaliser avec les parents entre autres. Elle concerne les responsabilités éducatives de chaque coéducateur qui ont chacun à apprendre l'un de l'autre dans un esprit de réciprocité même quand la relation peut être asymétrique comme c'est le cas entre une accueillante et un parent. Dans ces circonstances, elle relève d'une posture qui se veut dynamique et évolutive (Rayna & Rubio, 2015 ; Fraïoli, 2015) à travers un parcours éducatif, toujours singulier, différent, mais idéalement cohérent autour de l'enfant (Manni, 2002).

Cette recherche de cohérence suppose la création et le développement de relations avec les parents, voir plus largement avec les familles, à travers la mise en place de rencontres et de moments d'échange fondés sur l'écoute, des occasions de participation à des activités communes, des moments de convivialité et de partage d'expériences de l'enfant au sein de la famille ou d'autres sphères de vie (Bouve, 2009). De ce fait, le processus de socialisation participe au développement personnel de chaque acteur, l'enfant, le parent, voire la professionnelle. À l'intérieur de cette dynamique relationnelle, la confiance réciproque se renforce par la reconnaissance de l'expertise des intervenants auprès de l'enfant (Bouve, 2009 ; Fraïoli, 2015). Ainsi, chacun se sent en sécurité avec l'autre en toute bienveillance.

1.1.3. UN ENJEU SOCIÉTAL

Aujourd'hui, un constat s'impose, la relation parents-professionnels est considérée comme un indicateur de la qualité des services de l'EAJE (CUE, 2019). De sorte que sur la scène internationale et en FW-B, les ouvrages et institutions de référence convergent pour souligner l'importance de reconnaître les parents comme « experts » de leur enfant et « partenaires éducatifs » (OCDE, 2017 ; 2018 ; EACEA, 2019 ; Urban et al., 2011 ; Manni, 2002 ; CUE, 2019). De sorte que Camus et al. (2012) situent l'action professionnelle idéalement dans l'ajustement de l'intervention auprès de l'enfant à la lumière d'une co-construction.

Au point qu' en 2017, l'OCDE publiait dans son rapport *Starting Strong IV* que l'implication des parents et des communautés est un levier pour le développement des enfants et pour la réussite scolaire, de même que pour favoriser l'intégration sociale. L'accueil des familles se situe dans le « *savoir agir* », pas dans l'application de procédures « toutes faites », mais bien dans la recherche de sens donné aux attitudes professionnelles (OCDE, 2017).

Face à ces recommandations, il est indéniable que la coéducation constitue un enjeu majeur. En présence d'une population issue d'horizons différents et au sein d'une société inégalitaire, la responsabilité de l'enjeu de la justice sociale du vivre ensemble incombe à différents acteurs éducatifs. D'abord, pour l'enfant, elle participe à l'établissement d'une continuité entre ses différents lieux de vie et conforte son sentiment de sécurité. Ensuite, pour les parents, elle s'inscrit notamment dans un accompagnement à la séparation de l'enfant et répond indirectement à leur besoin d'être rassurés, d'être entendus dans leurs préoccupations et plus largement d'être reconnus dans leur rôle (Pirard et al., 2015, Rayna & Rubio, 2015, Bosse-Platière et al, 2017). Puis, pour les professionnelles, elle contribue à la reconnaissance de la complexité de leurs tâches, car partager ses observations et sa connaissance de l'enfant, définir des apprentissages mutuels avec les parents conduit à s'ajuster le plus adéquatement possible à l'enfant et à ses proches tout en bousculant les idées préconçues vers une vision de l'EAJE plus actuelle (Camus, 2013 ; Rayna & Rubio, 2015).

De surcroît, l'enjeu majeur contribue au « vivre ensemble ». En effet, pour évoluer vers une société juste et solidaire, les accueillantes sont en première ligne pour accompagner l'enfant à s'épanouir dans le respect et dans la reconnaissance de la diversité puisque les services de l'EAJE sont les lieux où l'enfant cultive ses premières relations sociales à l'extérieur de la sphère familiale (Vandenbroeck, 2005 ; Kammenou & Agnostopoulos, 2011). De sorte que le partenariat construit sur la confiance et le respect mutuel est un outil inégalable pour garantir une équité d'éducation à tous les enfants (CUE, 2019 ; Demonty et al., 2020). Ainsi, en vue d'insuffler une nouvelle image de la société, la coéducation contribue au processus inclusif (Vandenbroeck, 2005 ; Kammenou & Agnostopoulos, 2011 ; Camus, 2013, Pirard, 2016). Pour y parvenir, les adultes se situent dans « un espace intermédiaire de délibération confiante et respectueuse entre les uns et les autres » pour améliorer la cohérence éducative (Jesu, 2015,

p.47). C'est pourquoi Dahlberg et Moss (2007) envisagent les MA comme « des forums³ publics et des ateliers collectifs, des lieux de rencontre pour les citoyens, jeunes et moins jeunes, offrant une gamme infinie de possibilités culturelles, linguistiques, sociales, esthétiques, éthiques, politiques et économiques. » (p.24).

1.1.4. VERS UNE POSTURE PROFESSIONNELLE COÉDUCATIVE

Si bien qu'il est du ressort des professionnelles de prendre l'initiative d'aller vers l'autre pour amorcer une dynamique de partenariat (Demonty et al., 2020). D'ailleurs, Manni (2002) et Bosse-Platière et al. (2017) affirment que la posture professionnelle est à édifier, contrairement à la posture parentale qui se révèle dans la spontanéité. Dans ce contexte, la communication est la fondation de cette alliance par l'écoute et la compréhension réciproque des aspirations et besoins des partenaires (Housen et al., 2020 ; Pirard, 2016 ; Kammenou & Agnostopoulos, 2011).

Pour y parvenir, les accueillantes sont amenées à mobiliser des compétences d'observation, de partage de vision, de prise de décisions éducatives, de gestion de divergence de point de vue, voire des conflits... De telle sorte que Housen et al. (2020) soulignent l'importance de la recherche de solutions en privilégiant la co-construction afin de renforcer positivement la relation. Les professionnelles de l'EAJE jouent un rôle de médiateur avec et entre les familles, en les sollicitant et en les impliquant à partager et à échanger leurs connaissances de l'enfant. Une communication adaptée à chaque partenaire se révèle essentielle aux démarches coéducatives.

Effectivement, la dimension de co-construction dans l'EAJE entraîne que chacun apprenne de l'autre, la relation professionnelle-enfant s'élargit à une triangulation en incluant les parents. Elle vise un certain équilibre dans le respect du rôle de chacun. Tant et si bien que les différents acteurs construisent une complémentarité où chacun a un rôle actif dans l'EAJE. La dynamique d'échanges entre les trois partenaires (enfant, parents, professionnelles) suscite une démarche collective d'acceptation de la différence et de recherche d'association éducative (Housen et al., 2020 ; Demonty et al., 2020 ; Rayna & Rubio, 2015 ; Sellenet, 2008). Cependant, l'engagement personnel de l'accueillante dans la relation implique qu'elle se conscientise de

³ Traduit de l'anglais "public forums and collective workshops, places of encounter for citizens young and old, with the potential for an infinite range of possibilities – cultural, linguistic, social, aesthetic, ethical, political and economic"(Dahlberg & Moss, 2007, p. 24).

ses propres valeurs, qu'elle consente à la remise en question de certaines certitudes et d'être confrontée à des doutes. (Bouve, 2009 ; Sellenet, 2008). Pour Sharmahd & Pirard (2017) tout semble indiquer qu'en vue d'adopter une posture professionnelle coéducative, l'accueillante est amenée à être suffisamment sûre que pour ne pas l'être.

Les éléments clés et pistes réflexives : la coéducation

La coéducation est une alliance éducative au sein de laquelle est reconnue l'action des adultes qui partagent les responsabilités du développement et du bien-être de l'enfant. L'accordage des partenaires renforce la confiance réciproque et décline un parcours éducatif cohérent et singulier pour chaque enfant, répondant ainsi aux prescrits internationaux dans la recherche de sens des pratiques professionnelles. La coéducation s'inscrit dans un processus inclusif qui contribue à l'enjeu social du vivre ensemble au sein d'une société juste et solidaire. Les professionnelles de l'EAJE sont à l'initiative de coconstruire une relation triangulaire qui vise la recherche d'une complémentarité éducative. Comment établir ce partenariat éducatif sans hiérarchiser la posture de l'un par rapport à l'autre ? Comment apprendre les uns des autres ? Quelles compétences sont mobilisées par les professionnelles dans un tel processus de complémentarité ? **Comment la formation des professionnelles de l'EAJE répond-elle aux compétences requises par la coéducation en adéquation avec la réalité de terrain ? Comment sensibiliser et former les acteurs de l'EAJE à l'enjeu social du vivre ensemble, et quoi qu'il en soit au rôle social et éducatif des services de l'EAJE en général ?**

1.2. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

1.2.1. DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

L'étude *SEEPRO* basée sur l'analyse de l'éducation, de la formation et des profils de formation de 27 pays de l'Union européenne (Peeters & Pirard, 2017), dévoile une disparité entre la formation des professionnels de « garde et d'accueil d'enfants » (0-3 ans) et les enseignants préscolaires (3-6 ans) en FW-B. Les premiers étant formés à un niveau secondaire professionnel et dans une orientation encore fort marquée par les préoccupations hygiénico sanitaires du passé alors que les seconds ont une formation de niveau bachelier dans le secteur pédagogique. Cette recherche montre aussi des différences d'exigences de formation entre les communautés de Belgique. C'est ainsi, qu'en Flandre dans la formation de niveau bachelier, la coopération avec les familles en tant que partenaire est visée comme processus éducatif, mais pas dans les autres niveaux de formation. Alors que du côté des autres communautés, les formations restent inchangées (Peeters & Pirard, 2017).

Le développement d'une posture coéducative fait appel à des compétences comme définies par Beckers (2002) et Le Boterf (2008) qui se caractérisent comme la mobilisation coordonnée

de ressources (capacités, savoirs, attitudes) en acte et en situation. À l’instar des autres secteurs de l’éducation, l’EAJE fait aussi appel à des compétences élevées fondamentales à l’ajustement et à la recherche de sens donné aux pratiques. Cette perspective de coéducation reconnaît aux institutions un rôle social et éducatif. C’est pourquoi la Commission européenne dans le rapport Eurydice précise : « l’importance de relever le niveau de professionnalisation du personnel de l’EAJE » (EACEA, 2019, P.71), d’autant plus qu’un lien étroit existe entre le niveau de professionnalisation du personnel et la qualité de l’accueil (EACEA, 2019).

1.2.2. LES MACRO-COMPÉTENCES PSYCHOÉDUCATIVES

Compte tenu de ce qui précède, l’activité des professionnelles de l’EAJE sollicite des compétences complexes, cela nécessite donc une formation de niveau supérieur combinant compétences, aptitudes et savoirs (EACEA, 2019). En un mot, le constat d’une profession pointue à caractère psychoéducatif est aujourd’hui imparable. Les professionnelles vivent une réalité qui exige des compétences organisationnelles, relationnelles et réflexives qui ancrent la profession dans une dimension qui lie étroitement l’éducation et le soin, une dimension « *educare* » (Manni, 2002, Pirard et al. 2015, Pirard et al., 2019a, EACEA, 2019).

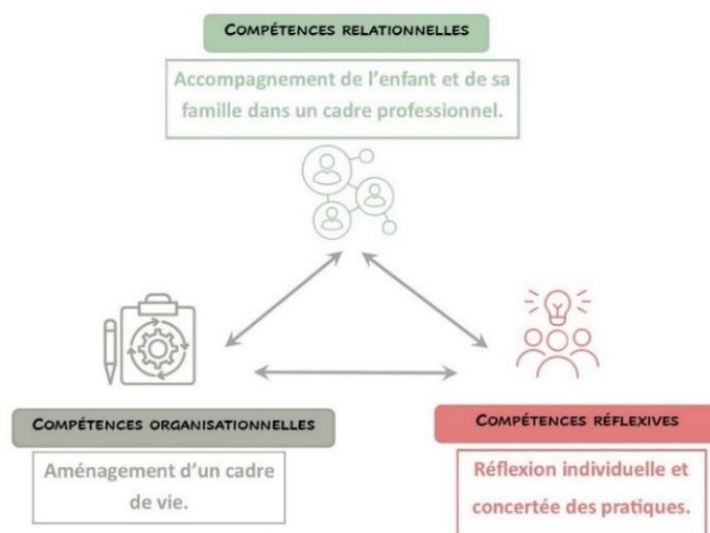


Figure 2. Les compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives de l’EAJE (Pirard et al., 2015)

À cette fin Pirard et al. (2015) formulent des recommandations sur la formation initiale et la qualité de l’EAJE en FW-B. Les auteurs proposent des orientations en vue de la révision des référentiels de formation. Les savoir-faire techniques ne sont pas suffisants ; leur maîtrise s’intègre dans le développement des macro-compétences relationnelles, communicationnelles et réflexives. Lors de leur mobilisation dans les services de l’EAJE, elles

s'articulent et s'imbriquent les unes aux autres et ne prennent sens qu'à travers leur mise en œuvre coordonnée dans les pratiques (Pirard et al., 2019a).

Au quotidien, la dynamique collaborative sollicite des professionnelles de s'ajuster à la singularité de l'enfant et de sa famille tout en conciliant la vie en collectivité dans la lignée du projet éducatif des services de l'EAJE. Cette dynamique peut s'inscrire également dans une ouverture auprès de partenaires locaux (culturels, artistiques...), comme vers d'autres services de l'EAJE. Ainsi, ces expériences sont vectrices d'enrichissements pour l'enfant (Pirard et al., 2019 a ; Pirard et al., 2015 ; Demonty et al., 2020).

Si bien que pour concevoir les services de l'EAJE comme des lieux de vie ouverts où chacun peut s'investir, les compétences psychoéducatives « ... sont primordiales pour définir les manières de penser, d'agir et de s'ajuster au mieux aux situations quotidiennes toujours complexes et jamais identiques » (Pirard et al., 2019a, p.53). A un point tel que les compétences relationnelles, communicationnelles et réflexives sont au cœur de la complexité de ce métier de l'EAJE où l'humain occupe une place essentielle. La diversité sociétale met d'autant plus en évidence, la nécessité de la maîtrise de ces compétences dans l'accueil de l'altérité (Pirard et al., 2019 a ; Demonty et al., 2020).

Dès lors, comme le précisent Pirard et al. (2015 et 2019 a), d'une part la maîtrise de compétences relationnelles permet par l'écoute attentive et la communication formelle ou informelle d'interagir au mieux et de soutenir la participation et l'accueil des émotions (Bosse-Platière et al, 2017 ; Kammenou & Agnostopoulos, 2011). D'autre part, les compétences organisationnelles sur base de réflexions anticipées et approfondies garantissent un cadre de vie sécurisé et stable dont l'ambiance et l'aménagement suscitent l'envie d'explorer (Pirard et al., 2019 a ; Pirard et al., 2015). Enfin, les aptitudes réflexives individuelles ou collectives participent à documenter les expériences de vie quotidienne dans les services de l'EAJE, de prendre du recul pour analyser et évaluer l'impact des pratiques dans le but de les ajuster pour le bienfait de tous les acteurs éducatifs. Dans ces circonstances, l'observation contribue à décoder les attentes et les besoins pour y répondre au mieux (Blanc & Bonnabesse, 2008). La réflexivité contribue ainsi à l'expression des ressentis et à leur compréhension. Il va de soi que pour aboutir à une relation éducative partagée et collaborative, une nouvelle perspective de la profession se dessine si bien que l'évolution de la posture professionnelle se révèle être incontournable (Pirard et al., 2015, Rayna & Rubio, 2015).

1.2.3. LE CONCEPT D'UN SYSTÈME COMPÉTENT

L'étude CORE, en référence à une enquête dans quatorze pays européens et à sept études de cas, montre que la qualité de l'EAJE dépend non seulement d'un personnel compétent, mais surtout repose sur plusieurs niveaux de responsabilités : **individuel** (la formation initiale et continue, le travail quotidien au sein des MA de l'EAJE), **Institutionnel** (organisation des services et l'accompagnement des équipes), **interinstitutionnel** (mise en réseau des différents établissements) et enfin, **gouvernance** dans le soutien des politiques publiques à la qualité de l'EAJE (Urban et al., 2011). De telle façon que le professionnalisme de la petite enfance n'est pas de la seule responsabilité individuelle, mais repose sur un système dit « compétent » qui engage tous les échelons de responsabilités (Urban et al. 2011). Ainsi, l'évolution vers une posture professionnelle coéducative, qui répond à l'enjeu sociétal du vivre ensemble et au développement de compétences psychoéducatives, s'inscrit dans une approche globale du système où les responsabilités de la coéducation incombent aux différents niveaux de celui-ci (Urban et al., 2011 ; Pirard et al., 2018).

1.2.4. LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET DE FORMATION ACTUEL EN FW-B

Dès lors, le système éducatif et de formation actuel en FW-B constitue un engrenage crucial de la professionnalisation au sein de ce système « compétent » (Pirard et al., 2012 ; Pirard et al., 2015). Comment situer le système d'éducation avec son référentiel psychopédagogique d'une part et de formation initiale, continue et d'accompagnement en FW-B par rapport aux recommandations de l'étude CORE d'autre part ? Par l'analyse des prescrits, quels points de convergence et/ou de divergence peuvent être identifiés concernant la coéducation ?

Premièrement, l'étude CORE, atteste de la nécessité de tisser des liens avec les parents surtout, dans le contexte de diversité actuelle. Les auteurs insistent sur les enjeux des rapprochements entre les niveaux du système compétent. Ils conçoivent la relation aux familles construite à travers des moments de vie communs où les interventions des uns et des autres alimentent une négociation permanente dans les choix qui concernent l'enfant (Urban et al., 2011).

En FW-B, le référentiel psychopédagogique « Accueillir les tout-petits, oser la qualité » (Manni, 2002) et la brochure repères de l'ONE « À la rencontre des familles » (Camus et al., 2004) indiquent que le lien avec les familles se situe dans la reconnaissance mutuelle de la

compétence de l'un et de l'autre dans une perspective de complémentarité. Les interventions sont différentes, mais coordonnées autour de la volonté commune du bien-être de l'enfant. Les accueillantes prévoient et instaurent les conditions nécessaires pour reconnaître les parents comme interlocuteurs inévitables. La brochure repères «À la rencontre des familles » (Camus et al.,2004) précise des modalités pour accueillir l'enfant et sa famille tout en attendant des professionnelles l'établissement d'une relation de confiance pour assurer la continuité entre les vécus familiaux et d'accueil.

Parallèlement, le profil de métier des puéricultrices (1996) et les référentiels de la formation initiale n'envisagent pas la collaboration avec les familles comme un axe central. Cette dimension est très peu abordée⁴, dès lors, ce manque d'explicitation peut laisser le lecteur libre de ses représentations ouvrant alors à une multitude d'interprétations possibles. Ils n'énoncent aucune compétence spécifique afin d'établir ce partenariat. D'un côté, Pirard et al. (2012) relèvent certaines formulations de compétences dans lesquelles l'un a une position de détenteur des savoirs et où l'autre doit apprendre (initier les parents, éclairer, conseiller, rassurer...). Cette position d'expertise induit une asymétrie dans la relation et représente un frein à la coéducation. D'un autre côté, les futures professionnelles devraient être amenées à pouvoir prendre position sur la place des parents dans le projet éducatif, l'ouverture aux familles est donc ainsi laissée au libre choix des équipes. De même, les référentiels de la formation initiale ne présentent pas d'autres partenaires potentiels éducatifs que les parents et les professionnelles, traduisant un manque d'ouverture vers les autres niveaux du système et vers la communauté (Pirard et al., 2012). Toutefois, le profil de formation en cours de réforme, s'alignerait sur le référentiel psychopédagogique en envisageant le travail avec les parents comme incontournable (Housen et al., 2022).

La formation continue soutient le développement de compétences dans la dimension relationnelle des familles et des partenaires (Arrêté, Communauté française, 2021). Elle s'aligne, à son tour, sur le référentiel psychopédagogique « Accueillir les tout-petits, oser la qualité » (Manni, 2002). Par exemple, L'ONE propose une offre de formation sur des thématiques telles que la communication, le partenariat avec les parents, la confiance, les questions de diversité et de multiculturalisme... Ces formations ouvrent à une sensibilité

⁴ Annexe 1 : Descriptifs des référentiels de formation initiale de l'enseignement de la Fwb, provincial et libre.

relationnelle tant pour les familles que pour divers partenaires potentiels (Camus et al. 2012). L'arrêté de la Communauté française (11/02/21) présente deux projets pilotes de formation continue, dont le voyage d'étude. Un comité de pilotage accompagnera et évaluera ce programme avec l'objectif de reconnaître le caractère formatif de cette pédagogie du séjour apprenant et de l'intégrer dans les programmes de formation continue à venir.

1.2.5. UN SCHÉMA DE FORMATION ALTERNATIF : L'EXPÉRIENCE DE L'AILLEURS

Aux côtés de schémas de formation dits classiques, le voyage d'étude représente un vecteur d'apprentissage et de changement, de sorte que « la rencontre entre une personne et une situation produit des expériences et un sentiment d'avoir appris, d'avoir été transformé. » (Brogère, 2021a, p.181). Dès lors, le sentiment d'apprendre se situe dans la sensation d'être touché et altéré au gré des découvertes au point de se sentir métamorphosé. Simultanément plusieurs moyens d'apprentissage entrent en ligne de compte tels que, les rencontres, les échanges, la curiosité, mais aussi « ... aller chercher ailleurs, dans l'espace-temps du tourisme, ce qui vient nourrir une réflexion... »... (Brogère, 2021a, p.181) pour alimenter, entre autres, la comparaison et la confrontation. L'expérience de l'ailleurs peut ainsi être une grande source d'apprentissages en profondeur, cependant Capellini et al. (2021) précisent que la qualité de l'enrichissement ne dépend pas de la distance du voyage, mais bien des bénéfices des échanges. Ce qu'elles appellent « la zone collective de développement proximal » (p. 273).

1.2.5.1. La posture de touriste

Entre autres, voyager et être touriste, correspond à s'immerger dans des situations qui conduisent à sortir de son vécu quotidien, ainsi se diriger vers des milieux inédits pour poser un regard neuf. Si bien que le voyage est une expérience du déconcertant, « l'aventurier » se voit en position de saisir, comprendre et traduire la vie d'ailleurs (Breton, 2017). Dès lors par sa dimension expérientielle, le séjour invite à l'enrichissement (Pirard et al., 2021 ; Breton, 2017). D'ailleurs Billet (2004) définit cet apprentissage comme une relation entre l'envie de découverte de l'individu et l'affordance de la situation, à voir comme la richesse que la situation offre (Brogère, 2011). Brogère (2012b) précise que ce cheminement émotionnel et kinesthésique transite par le corps : « Connaître pour le touriste, c'est y avoir promené son corps » (Brogère, 2012b, p.2). C'est pourquoi le séjour crée un état d'émerveillement (Brogère, 2012b ; Guinchard & Desponds, 2021).

Non seulement, l'apprentissage naît d'une émotion, du ressenti du voyageur et suscite la curiosité (Brougère, 2021b ; Guinchard & Desponds, 2021). Mais encore, les émotions naissantes renvoient à une résonance interne tout à fait personnelle. L'hospitalité, par exemple, peut déclencher des sensibilités. En somme, déambuler au gré de ses envies développe l'émerveillement et l'éveil des sens (Andrys & Rharbi, 2021 ; Pirard et al., 2021) : « ... voyager, c'est apprendre par le plaisir des sens et des liens, au-delà de nos différences culturelles ou de fonction, qui favorise la « digestion » de ce qui nous a nourries » (Airoldi et al., 2021, p.151).

1.2.5.2. *La dynamique de groupe*

Ensuite, c'est à l'intérieur du groupe que naissent des confrontations ou des rapprochements entre les vécus des participants. Alors s'ouvrent des possibilités d'échanges, de partages intellectuels et émotionnels sur le travail (Fabbiano, 2010 ; Pirard et al., 2021). Si bien qu'un engagement participatif et une communication riche semblent être à la base de la dynamique d'enrichissement de compétences. Finalement, c'est le groupe qui va investir l'expérience dans le « après » séjour. Le potentiel du réseautage pouvant se développer pleinement au retour dans la transmission des découvertes, et des ressentis (Airoldi et al., 2021 ; Guinchard & Desponds, 2021 ; Andrys & Rharbi, 2021). En définitive, la vie de groupe est source d'apprentissages informels (Ambrus et al., 2021 ; Crystol & Muller, 2013).

De sorte que « Les situations qui ne sont pas conçues pour apprendre... peuvent permettre d'apprendre » (Brougère, 2021 a ; 2021b, p.34). L'apprentissage en situation informelle correspond à tout apprentissage réalisé en dehors de la salle de classe ou de formation, comme la marche, les loisirs, les voyages, la gestion familiale, l'hygiène... (Schugurensky, 2007 ; Crystol & Muller, 2013). D'un autre côté, un voyage d'étude a bien un caractère éducatif qui suppose, dès lors, des apprentissages programmés et formels. Brougère (2021a ; 2012a) attire l'attention sur la possibilité de joindre à la dimension voyage, une visée éducative. Ainsi, les deux sphères du formel et de l'informel s'associent au cœur d'un processus professionnalisant.

D'ailleurs, trois formes d'apprentissages informels sont définies en fonction de leurs dimensions de conscience et d'intentionnalité : les apprentissages autodirigés, les apprentissages fortuits et les apprentissages en situation de vie quotidienne. Les apprentissages autodirigés se situent dans le projet de la personne de se former, ils sont donc

intentionnels et conscients. Les apprentissages fortuits se produisent sans qu'une intention spécifique d'apprendre soit définie. C'est au terme de l'apprentissage que l'individu en prend conscience. Et la socialisation correspond à des apprentissages liés à la vie quotidienne pour lesquels l'individu n'a aucune volonté et aucune conscience de ses apprentissages. Les apprentissages en situation informelle sont plus diffus et moins structurés. Ainsi, les dimensions cognitive, émotionnelle et sociale y sont étroitement liées (Brougère, 2012a ; 2021a ; Schugurensky, 2007 ; Cristol & Muller, 2013).

1.2.5.3. *La documentation du voyage*

En vue de solidifier le caractère formateur du voyage d'étude, le documenter favorise la réflexivité et a donc une place centrale dans la dimension professionnalisante du séjour : « ...poser des mots sur le bouillonnement d'idées et d'émotions qui nous envahissaient a été très précieux pour mémoriser les détails importants et transmettre notre expérience. » (Andrys & Rharbi, 2021, p.212). Tout comme, la photographie ou la vidéo, permettent de capturer des moments significatifs et d'être un vecteur de réflexivité et de communication (Andrys & Rharbi, 2021 ; Brougère, 2021b).

1.2.5.4. *La posture d'hôtes*

Dans la posture inverse, le rôle d'hôte amène des apprentissages tout aussi considérables. Cette posture présuppose un travail de préparation qui conduit à adopter un nouveau regard en amenant les visités à réinterroger leurs pratiques collectivement. En un mot, c'est une démarche réflexive qui s'enclenche sur ce que l'on a l'intention de montrer et sur la manière dont le voyageur va l'appréhender. En définitive, la posture d'accueil, soit l'aptitude à s'ouvrir à la rencontre de l'autre fait partie intégrante de l'enrichissement des compétences au même titre que la posture de voyageur (Brougère, 2021b ; Cappellini et al., 2021 ; Dusart, 2012).

Les éléments clés et pistes réflexives : le développement des compétences professionnelles

En somme, plusieurs constats s'imposent en FW-B, d'abord, « le profil actuel de formation du métier n'est pas clair et est fractionné » (La ligue des familles, 2017, p.8). Les référentiels actuels de formation initiale des futures accueillantes ne sont donc pas en lien avec la complexité du métier et le niveau de formation ne correspond plus aux exigences de la réalité du métier pour l'instant (La ligue des familles, 2017 ; Pirard et al., 2012). Cependant, le profil de formation est en cours de révision au SFMQ et devrait s'aligner sur le référentiel psychopédagogique « Accueillir les tout-petits, oser la qualité » (Manni, 2002). Malgré la finalisation de ce processus et la direction positive que pourrait prendre la formation des futures puéricultrices qui seraient appelées « accueillantes d'enfants », des questionnements subsistent : comment ce profil va-t-il être traduit dans les référentiels des

réseaux d'enseignement ? Cette réforme, répondra-t-elle aux compétences requises au sortir de la formation initiale pour l'entrée dans la profession, le niveau y sera-t-il suffisamment élevé ? Comment intégreront-ils les compétences nécessaires à une coéducation ?

L'impulsion de l'arrêté du gouvernement de la communauté française de la formation continue de 2021, le rapproche des recommandations de l'étude CORE et des référentiels de l'EAJE de la FW-B. Il s'agit d'une direction à poursuivre, qui suscite, malgré tout, des questionnements : comment prévoir une articulation porteuse de sens de la formation initiale, du travail quotidien dans les services de l'EAJE et de la formation continue ? Comment sortir de la vision de la formation continue réduite à de seuls apports théoriques ? Quelle est la légitimité des formateurs et quelles connaissances du terrain ont-ils ? Comment des pédagogies dites innovatrices pourraient-elles s'avérer efficaces pour les professionnelles ? Comment intégrer la dimension d'accompagnement d'équipes et d'échanges réflexifs dans le processus de formation et au sein des services ?

C'est ainsi que le voyage d'étude est à considérer comme une source de développement professionnel. Il s'échelonne de manière continue dans le temps et dépend d'une multiplicité d'apprentissages (Brougère, 2021). Nous remarquons que la décentration du voyage instaure une dynamique comparative de contextes différents. Ce rapprochement alimente la réflexivité, qui jalonne les apprentissages et l'émergence d'une nouvelle vision du « réaliser avec » les parents (Guinchard & Desponds, 2021 ; Fabbiano, 2010). Face à ces constats, nous nous interrogeons sur la façon dont les professionnelles de la FW-B pourraient être sensibilisées à la coéducation en postulant, entre autres, que « partir à la rencontre d'un autre contexte » pourrait être une source d'évolution des représentations et des pratiques d'accueil. Dans le cas présent, celui de la ville de Pistoia en Toscane en Italie. Donc, nous souhaitons saisir les éléments du système éducatif de Pistoia qui donne sens et favorise la démarche de coéducation afin d'en dégager des éléments transférables. Comment se décline la coéducation au quotidien dans les pratiques de l'approche toscane ? Comment s'établit le partage des responsabilités éducatives tout en reconnaissant l'action spécifique de chaque partenaire ? Comment développer la participation et l'implication des parents dans les services de l'EAJE ? **Ces éléments sont liés au contexte toscan, est-il opportun de s'en inspirer, de les adapter, de se les approprier dans le contexte de la FWB ?**

1.3. UNE SOURCE D'INSPIRATION : PISTOIA EN TOSCANE

1.3.1. POURQUOI UN REGARD SUR PISTOIA ?

Avant tout, Pistoia est une ville reconnue pour le rapprochement et l'implication des familles dans les milieux d'accueil ainsi que dans le rôle de médiateur social, culturel, artistique, éducatif des professionnelles... Qui plus est, à Pistoia, la coéducation est « une alliance éducative dans chaque lieu, voulu comme lieu de dialogue entre les cultures familiale et institutionnelle... » (Rayna, 2020, p. 17).

Ensuite, les régions d'Émilie-Romagne et de Toscane de l'Italie du Nord dont entre autres la ville de Pistoia, sont reconnues par l'enquête européenne CORE comme étant un exemple

inspirant de professionnalisation qui s'étend à chaque niveau de responsabilités du système éducatif. Cette ville montre : « comment les initiatives de DPC associées à la coordination pédagogique peuvent-elles conduire à des niveaux élevés de professionnalisme réflexif ... » (Urban et al., 2011, p. 31 ; Fortunati & Pucci, 2019).

D'ailleurs, la recherche CORE précise que le système éducatif de Pistoia représente une haute qualité de l'EAJE et que ses effets en sont bénéfiques à longue échéance sur les enfants et sur la société. Si bien que cette approche est internationalement reconnue (Urban et al., 2011 ; Musatti et al., 2016). Toutefois, l'approche toscane n'est pas un modèle en soi, elle est à envisager comme un point de départ de réflexion, vu son caractère d'adaptabilité à d'autres contextes et grâce à sa dimension participative (Fortunati & Pucci, 2019). C'est à travers quatre des piliers de l'approche toscane qui prennent sens les uns par rapport aux autres (Rayna, 2020) que nous aborderons le fil conducteur de la coéducation à savoir la gouvernance, la participation, la culture du beau et la formation des professionnelles.

1.3.2. LA GOUVERNANCE

Avant d'aller plus loin, il est capital de comprendre le fonctionnement du système éducatif toscan. Tout d'abord, pour le ministère de l'éducation italien, les relations⁵ représentent un des piliers forts de l'approche toscane, l'éducation d'un enfant engage l'ensemble de la société, dans une association des responsabilités des parents et celles de la communauté pour que l'enfant, quelles que soient ses spécificités personnelles ou socioculturelles dispose des meilleures conditions de vie. (Ministère de l'Éducation italien, en cours)

La gouvernance des services est laissée en grande partie à la gestion des autorités locales (Picchio & Musatti, 2010 ; Balduzzi & Lazzari, 2015 ; Silva, 2019). Dès lors, l'investissement des municipalités contribue au développement de la qualité de l'accueil (Galardini, 2020 ; Mastio, 2020). C'est ainsi, que par le rapprochement et l'écoute des familles, les autorités ont défini leurs besoins à savoir le soutien à la parentalité, des espaces de socialisation, les échanges entre parents. Une multitude de services d'accueil⁶ dont de nouvelles formes telles que les services d'accueil parents-enfants répondent à la diversité des familles (Picchio et Musatti,

⁵ Cette ouverture traduit une vision écologique des relations.

⁶ Annexe 2 : Le système éducatif italien.

2010). Les professionnelles y construisent des relations positives et bienveillantes pour les enfants et les adultes. (Musatti et al., 2016 ; Picchio et Musatti, 2010).

En définitive, les politiques coordonnées à la fois verticalement entre les différents niveaux décisionnaires et horizontalement entre les initiatives des prestataires de l'accueil de l'enfance s'entrecroisent. Cette perspective favorise une culture de l'enfance pour s'accorder aux besoins des enfants et des adultes qui l'entourent (Dubois, 2013 ; Lazzari et al. 2015 ; Lazzari et Balduzzi, 2012 ; Rayna & Rubio, 2015). La place des acteurs éducatifs fait partie intégrante de ces politiques.

1.3.3. LA PARTICIPATION

1.3.3.1. La cohésion sociale

D'une part, « L'enfant n'est jamais considéré comme un individu seul, mais il est accueilli comme citoyen compétent ayant des relations qui sont importantes pour son épanouissement» (Doucet-Dahlgem & Cassagne, 2010, p. 55). Il est un être de droit⁷ engagé dans sa communauté dès son plus jeune âge (Guinchard & Desponds, 2021). De sorte que les rapprochements des parents avec les *Educatori*⁸ se construisent dans le souhait d'établir des relations cordiales et équilibrées que Galardini (2014) invite à nourrir d'émotions et d'affection. Ainsi, les parents sont invités pour des rencontres formelles et informelles (Doucet-Dahlgem & Cassagne, 2010 ; Sharmahd & Pirard, 2017) à exercer des responsabilités éducatives en toute complémentarité (Mantovani et al., 2007). Dès lors, le dialogue au sein de la communauté invite à se découvrir et à nourrir une confiance réciproque (Mastio, 2020). La création de centres dédiés à l'accueil des enfants et leurs parents (par exemple, l'area rossa à Pistoia) et à l'inclusion des enfants porteurs de handicaps renforce l'hospitalité et les relations avec les parents, les familles et la communauté (Picchio et Musatti, 2010 ; Musatti et al., 2016 ; Doucet-Dahlgem & Cassagne, 2010 ; Galardini 2020).

Effectivement, autour de la vision d'un enfant riche, compétent et acteur de son développement, l'approche toscane incite à tisser de liens, ciment de la socialisation. L'art du dialogue y occupe une place centrale (Fortunati & Pucci, 2019 ; Mastio, 2020). Au fond, le vivre ensemble éveille la solidarité et élève la qualité de l'EAJE sans standardiser les apprentissages

⁷ Cette ouverture traduit une vision de l'inclusion.

⁸ Les *educatori* sont les professionnelles de terrain qui sont directement en lien avec les enfants, les parents et les familles (Picchio & Musatti, 2010).

(Galardini, 2013 ; 2020). De sorte que l'ensemble des stratégies de coéducation contribuent au sentiment d'appartenance de l'enfant et de sa famille à une communauté nourrissant la cohésion sociale et culturelle (Musatti et al, 2016 ; Giovannini, 2020a ; Galardini, 2020 ; Fortunati & Pucci, 2019).

1.3.3.2. La documentation

La documentation est un outil de communication et de liaison à laquelle les acteurs se joignent y compris enfants et parents (Mastio, 2020) pour se familiariser aux moments de vie au sein du service (Musatti et al, 2016 ; Picchio et Musatti, 2010 ; Galardini, 2020). Mastio (2020) décrit que cette mise en lumière des expériences éducatives et sociales se documente à partir de plusieurs outils comme des panneaux d'affichage, le journal de bord du service et l'album de l'enfant dans lesquels les photos et la « mise en mots » occupent une place importante du processus pour y donner sens. Ainsi, ce processus participatif s'inscrit lors d'actions de communication, d'échanges, de valorisation, d'explicitation, entre les acteurs (Galardini, 2009 ; Giovanni, 2020a). De sorte que la documentation est envisagée comme « ...le patrimoine d'expériences et de connaissances » (Picchio et Musatti, 2010, p.107) de la collégialité des personnes fréquentant les services d'accueil (Picchio & Musatti, 2010). Elle favorise l'implication de tous et développe les interactions, tout en étant pour les professionnelles un déclencheur de réflexivité et d'analyse de leurs pratiques.

1.3.3.3. La continuité éducative

Ensuite, comme évoquées précédemment, des conditions sont mises en place pour que le jeune enfant établisse un attachement « *sécore* » et acquiert une confiance en lui et en ce qui l'entoure. Cependant, dans l'approche toscane, la continuité se teinte de nuances différentes. Les échanges entre les adultes installent un processus de collégialité à partir duquel s'élabore une vision commune autour d'un projet éducatif pour l'enfant. Ces interventions sont jalonnées de confrontations, de négociations, et de mutualisation dans le but de mieux comprendre l'enfant et d'ajuster les pratiques éducatives afin d'assurer une continuité entre l'intervention des différents acteurs éducatifs (Lazarri & Balduzzi, 2015). C'est ainsi que ce mécanisme s'avère, évolutif, réflexif et démocratique afin d'assurer une continuité éducative envisagée aussi au niveau de la gouvernance (Picchio & Musatti, 2010 ; Giovannini, 2020a ; Mastio, 2020). Si bien que les occasions de rencontre renforcent la cohésion sociale et le sentiment d'appartenance à une communauté (Mastio, 2020 ; Sharmahd, 2021 ; Sharmahd & Pirard, 2017 ; Galardini, 2020 ; Giovannini, 2020a ; Fortunati & Pucci, 2019 ; Musatti et al,

2016). En un mot à travers ces lieux de rencontre, les liens favorisent le réseau de la confiance bilatérale repoussant les inégalités au profit de l'insertion sociale. (Galardini, 2015).

1.3.4. LA CULTURE DU BEAU

À Pistoia , l'aménagement des espaces est une invitation à la rencontre. En effet, Galardini (2009 ; 2020) et Musatti et al. (2016) expliquent que l'esthétique des lieux crée les conditions favorables et le confort pour que les parents se sentent invités à les habiter. Ainsi, les espaces et l'ambiance sont envisagés pour développer les relations (Doucet-Dahlgem & Cassagne, 2010). Leur conception relève de compétences pédagogiques et d'une analyse culturelle et sociale (Galardini, 2009). L'accueil du beau jusque dans les lieux de passage traduit hospitalité et bien-être qui influencent les rencontres. C'est une culture de l'habitat, l'individu est lié à son environnement. Les lieux donnent naissance à des émotions, créent l'envie d'interagir à travers des espaces qui « parlent » et qui « donnent envie », mais surtout des endroits qui proposent une ambiance et qui se laissent saisir par l'enfant et par tout adulte (Rayna, 2020 ; Mastio, 2015). De cette manière, l'espace soutient le processus éducatif et entretient un sentiment d'appartenance qui entraîne la participation (Giovannini, 2020a). D'ailleurs, Mantovani et al. (2007) envisagent les espaces et le matériel mis à disposition des enfants comme le « troisième éducateur ». Ainsi, les lieux évoluent au fil des familles qui les investissent. L'environnement suscite des émotions, alors que le goût du beau dévoile un climat aimable où les relations sont chaleureuses et invitent à l'exploration d'expériences multisensorielles (Giovannini, 2020a ; Mastio, 2020).

1.3.5. LA FORMATION DES PROFESSIONNELLES

1.3.5.1. La formation initiale

Bove & Cescato (2017) précisent qu'au sein des « *Nidi* » lieux d'accueil des enfants de 0 à 3 ans en Italie, plus communément associé au terme crèches en FW-B, ce sont les « *Educatori* » qui sont en fonction. Depuis 2019/2020, ces professionnelles doivent être détentrices soit d'un baccalauréat en sciences de l'éducation, c'est-à-dire trois années d'étude postsecondaires soit d'un diplôme universitaire d'enseignant primaire ou préprimaire, dans ce cas, cinq années de formation supérieure.

Les cursus en trois ans ou 5 ans sont orientés vers les sciences humaines et la didactique de l'apprentissage avec des cours spécifiques de psychologie du handicap et d'inclusion afin de fournir les bases nécessaires à l'accueil d'enfants ayant des besoins spécifiques. La formation

articule cours théoriques et stages. Chaque étudiant est supervisé par un enseignant « tuteur » et par « un maître de stages » issu du lieu d'accueil. La formation universitaire se complète de cours de sociologie, d'anthropologie, de nouvelles technologies et de laboratoires en petits groupes où les étudiants partagent leurs expériences de stages et ont des échanges réflexifs avec leurs pairs. Ils préparent, aussi, leurs futures interventions éducatives (Bove & Cescato, 2017 ; Bove et al., 2017 ; Picchio & Musatti, n.d.).

Évidemment, on ne peut ignorer que c'est grâce à d'étroites synergies entre les services universitaires et les professionnelles que la réflexivité s'est développée au profit de l'élaboration de nouvelles compétences et donc de la qualité de l'offre éducative. Cette collaboration a permis l'analyse des processus d'apprentissage, de socialisation, et des dynamiques relationnelles entre les intervenants de l'EAJE pour aboutir à une approche éducative innovatrice et en évolution permanente. (Giovannini, 2020b ; Musatti et al., 2016 ; Musatti, 2010 ; Picchio & Musatti, 2010).

1.3.5.2. Le développement professionnel continu

Silva (2019) explicite que le développement professionnel continu a pour objectifs de renforcer les compétences de la formation initiale et favoriser l'acquisition de nouvelles compétences afin d'améliorer constamment la qualité de l'accueil des services. L'auteure précise que cette mise à jour continue contribue à l'enrichissement des professionnelles pour être en adéquation avec le contexte sociétal en évolution constante.

À cet égard, la coordinatrice pédagogique a la prérogative de la formation continue, elle récolte les besoins des services éducatifs et organise, ensuite, les formations. Celles-ci se dirigent, soit vers un moment réflexif individuel ou collectif, soit vers une analyse approfondie d'un sujet précis. Les objectifs principaux sont une prise de confiance de ses pratiques professionnelles, une mise en perspective de la théorie et de la pratique à la lumière de vécus quotidiens, un renforcement de l'intérêt de la relation avec les parents. Des outils tels que l'observation et la vidéo s'avèrent précieux dans ce cadre (Bove & Cescato, 2017 ; Silva, 2019).

Les éléments clés et pistes réflexives : Pistoia

Pistoia est une ville phare de l'approche éducative toscane qui contribue à une culture de l'enfant où entre autres la coéducation occupe une place essentielle et dont l'ensemble des piliers de cette approche peuvent être appropriés et adaptés à d'autres contextes éducatifs.

La gouvernance à travers une vision inclusive de l'éducation et des relations s'implique et soutient une vision de l'enfant citoyen compétent. Une grande partie de la gestion des services de l'EAJE est confiée aux autorités locales et favorise un développement vertical (entre les niveaux politiques) et horizontal (entre les prestataires).

Nous tenons à ajouter une nuance à la notion de coéducation telle que définie précédemment dans une alternance et une articulation des interventions des adultes. Ici, les rencontres sont un terreau relationnel qui crée une cohésion éducative autour de plusieurs acteurs qui dans leurs interventions favorisent l'expérience de l'enfant (Picchio et Musatti, 2010). Par conséquent, la coéducation en Toscane est « ... la volonté de mettre au centre du processus éducatif non seulement les enfants, mais aussi les adultes, professionnelles et parents... et leurs relations » (Galardini, 2020, p. 50). Cette volonté se traduit par des rencontres au cours desquelles les attitudes sociales cultivent la confiance réciproque pour dépasser la diversité et pour tendre vers l'insertion sociale. Les institutions de l'EAJE italiennes jouent ainsi un rôle éducatif auprès des enfants, mais aussi un rôle social envers les parents et la communauté en développant un sentiment d'appartenance (Airoldi et al., 2021).

La documentation participe à ce processus en invitant à communiquer, à prendre connaissance des vécus des services de l'EAJE, tout en étant une source de réflexivité pour les professionnelles. La culture du beau par l'aménagement des espaces montre un accueil chaleureux, crée des émotions, un climat bienveillant où les relations sont cordiales et suscitent l'envie de s'installer.

La formation initiale des professionnelles est de niveau supérieur et articule théorie et pratique. Alors que la formation continue, gérée par les coordinatrices pédagogiques, aborde des moments réflexifs, des apports théoriques et des vécus quotidiens des services de l'EAJE. De plus, la proximité des services universitaires et des heures rémunérées sans la présence des enfants contribuent à une formation continue fonctionnelle.

Par conséquent, ces divers éléments jouent un rôle crucial dans cette approche en évolution constante. Pistoia, une ville phare, comment envisager cette métaphore de la lumière qui guide ? Comment un voyage d'étude y sensibiliserait-il les professionnels à la coéducation ? Comment le rayonnement des rencontres avec les professionnelles italiennes, les lieux, les ambiances, l'hospitalité... seraient-ils ou pas une source d'apprentissage lors d'un voyage d'étude et de quelle manière ? **Quels éléments du voyage d'étude sont des facteurs d'apprentissages pour les voyageurs ? Finalement, comment comprendre et s'inspirer de la coéducation à la lumière de l'approche de Pistoia pour guider ou pas des pratiques de partenariat avec les parents qui font sens dans le contexte de la FWB ?**

2. PROBLÉMATIQUE ET OBJET D'ÉTUDE

À ce stade, nous aspirons à comprendre comment un voyage d'étude prend part au développement de compétences professionnelles d'une part et les éléments à y insérer pour le rendre le plus influent sur les apprentissages d'autre part.

Notre recherche envisagera une analyse compréhensive de matériaux dans le but d'identifier les éléments en lien avec notre objet d'étude. Nous tenterons d'entrevoir de quelle façon dans un contexte précis, les acteurs apprennent, pensent et agissent (Dumez, 2011). Ainsi, nous nous attacherons à ce qui, dans le vécu d'un voyage d'étude à Pistoia en Italie dans ses différentes phases, encourage ou non les démarches qui sous-tendent l'élaboration d'une alliance éducative dans les services de l'EAJE.

L'objectif principal de cette recherche sera de comprendre comment soutenir le développement des compétences professionnelles requises à la coéducation en crèche à travers un voyage d'étude à Pistoia. Notre recherche s'articulera autour des questions suivantes :

- Quels facteurs de la coéducation à Pistoia ont interpellé les voyageurs ? Quelle vision de la coéducation toscane est exprimée par les visiteurs ?
- Dans quelle mesure ce voyage a-t-il entraîné des répercussions sur la conception de la coéducation au cœur de la pratique professionnelle des voyageurs ?
- Comment le voyage en Toscane s'avèrerait-il être ou pas une source de réflexion en lien avec le sens de la coéducation du voyageur ?
- Quels facteurs du dispositif du voyage d'étude étayent ou freinent la coéducation décrite par les participants ?
- Comment le fait d'être sensibilisé à la coéducation à Pistoia est-il ou non une source d'inspiration et d'évolution des pratiques d'accueil des voyageurs ? Quels éléments de la coéducation à Pistoia sont des leviers ou au contraire des freins à des pratiques coéducatives en FW-B ?

Nous ne souhaitons pas émettre d'hypothèses afin d'ouvrir le champ exploratoire sur les thématiques. En effet, celles-ci pourraient orienter la collecte et l'analyse des données. Nous préférons envisager une ouverture maximale sur les données qui seront recueillies (Guillemette, 2006).

3. DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

3.1. LA MÉTHODE PAR THÉORISATION ANCRÉE

Nous souhaitons nous inscrire dans une analyse inspirée par la théorisation ancrée. Comme Lejeune (2019) et Guillemette (2006) le soulignent, cette démarche permet de rendre compte des données recueillies et de les analyser de manière à en faire émerger « *des concepts* ». Ce qui nous paraît opportun dans le cadre de cette recherche, car nous souhaitons comprendre les engrenages, les enchaînements et les mécanismes qui soutiennent les démarches de coéducation par l'expérience du voyage d'étude (Dumez, 2011). Notre intention est de « comprendre les acteurs, en partant de la façon dont ils vivent et appréhendent ce qui leur arrive » (Lejeune, 2019, p. 22). Pour, finalement, nous projeter dans un essai de formalisation de leurs vécus expérientiels.

Cette méthode invite à consulter la théorie au gré de l'émergence de l'analyse des données. Nous n'avons pas effectué ce choix, car pour déterminer la problématique de cette recherche, nous éprouvions la nécessité de nous référer à la littérature (Lejeune, 2019 ; Garreau, 2010). Cependant, nous nous sommes rendu compte que celle-ci, surtout concernant les apprentissages en situation informelle est relativement peu étendue. Ce qui motive d'autant plus le choix de s'inspirer de l'analyse par théorisation ancrée dans le but de préciser et de formaliser les processus d'apprentissage. En revanche, pendant nos investigations, des compléments théoriques se sont avérés nécessaires. Nous veillons également à garder une ouverture d'esprit et à ne pas nous laisser enfermer dans la littérature afin de permettre l'exploration et l'inspection des données. Puis, après plusieurs lectures des interviews, elles sont codées, nous assurons une reformulation authentique du vécu des acteurs. Ensuite, les codages sont confrontés, comparés, assemblés, pour établir des catégories... L'étape suivante consiste à établir des relations entre les propriétés des étiquettes dans le but de les conceptualiser. De sorte qu'une schématisation permet de visualiser les liens, de comprendre, et de dégager l'articulation des facteurs propices ou inopportuns à la professionnalisation à la coéducation par le voyage d'étude. Cette méthode se veut donc inductive, par ses interactions circulaires entre les données, l'analyse et la théorie. Elle mène à une grande possibilité de nouvelles compréhensions de la relation aux parents, aux familles et aux communautés (Guillemette, 2006, Méliani, 2013, Lejeune, 2019 ; Paillé, 1994 ; Garreau, 2010).

3.2. LE CONTEXTE

Camus et al. (2012) et Pirard et al. (2021) mettent en évidence qu'une compétence cruciale dans l'EAJE se situe dans l'accordage avec les familles. En supposant que les compétences professionnelles sous-tendent cette démarche et comme évoqué précédemment (point 1.2.5), des dispositifs alternatifs de formation existent aux côtés de processus dit plus « classiques ». Ainsi, Urban et al. (2011) en explicitent leur efficacité surtout dans la perspective d'un développement professionnel sur du long terme.

C'est ainsi qu'en province de Luxembourg, « l'ASBL Promemploi », qui officie dans la coordination de projet, soutient entre autres la professionnalisation par des programmes de mise en réseau des professionnels de la petite enfance dans le cadre Erasmus+. De sorte qu'au sein du projet de mobilité européenne « *Triangle*⁹ », des rencontres de professionnels transnationaux s'articulent autour de visites de terrain, de moments réflexifs sur ce qui fait sens aux voyageurs. Ce qui interpelle dans chacun des contextes stimule la perspective d'y apporter des réponses pour favoriser un accueil de qualité. « La rencontre entre les différents contextes européens porte l'idée qu'une réalité éclaire l'autre » (ASBL Promemploi, 2021, p.3). Si bien que plusieurs mobilités sont au programme.

Nous nous inscrivons, en particulier, au sein de celle d'octobre 2021 en Italie. Les voyageurs transnationaux de la France, de la Suisse et de la Belgique y ont été reçus. L'occasion d'accompagner toutes les étapes de cette mobilité nous a permis d'être immergées dans le contexte à explorer. Les thèmes clés étaient les relations avec les familles, la coordination pédagogique et la documentation. Ce contexte, en parfaite adéquation avec nos questionnements, nous a permis d'observer les voyageurs tout en étant vigilants à ne pas avoir de présuppositions afin de favoriser l'ouverture de découvertes exploratoires et d'éviter au maximum un biais d'enfermement (Guillemette, 2006).

3.3. LES PARTICIPANTS

Les voyageurs sont recrutés par les membres du projet « *Triangle* » sur base de leur candidature et de critères se rapportant aux trois pôles (organismes de références, organismes de formation et services d'accueil), veillant de la sorte à la création d'un groupe

⁹ Annexe 3 : les éléments de présentation du dispositif triangle.

interinstitutionnel issu de la province du Luxembourg. Des représentants dans chaque pôle deviennent ambassadeurs parmi leurs environnements professionnels.

Nous avons procédé à l'échantillonnage en sollicitant les voyageurs appartenant à chaque pôle du Triangle. Comme le propose Kauffmann (2016), nous les appellerons des informateurs, car il traduit bien notre intention de comprendre le vécu des participants (Paillé, 1994 ; Lejeune, 2019). L'échantillon est composé des mêmes informateurs durant toute la recherche. Au total, cinq voyageurs ont accepté d'endosser ce rôle pour cette recherche.

Tableau 1 : présentation des informateurs

	<i>Âges</i>	<i>Titres</i>	<i>Fonctions</i>	<i>Axes du triangle</i>	<i>Anciennetés</i>
Chloé¹⁰ 01	32 ans	Bachelier institutrice préscolaire et Master en sciences de l'éducation	Maitre-assistante en pédagogie et méthodologie et institutrice préscolaire	ORGANISME DE FORMATION	7 ans en tant que Maitre assistante et 1 mois en tant qu'institutrice
Jade 02	30 ans	Assistante sociale et Master en sciences de l'éducation	Coordinatrice petite enfance Responsable du service des crèches. Ville d'Arlon.	SERVICES D'EAJE	10 mois
Adèle 03	39 ans	Bachelier en éducation physique et sportive. Option sport et entraînement, agrégation de l'enseignement secondaire inférieur en éducation physique Master en santé publique. Option prévention et éducation Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en médecine Brevet supérieur de sauvetage en piscine et mer Niveau 2 ADEPS en natation Coordinateur de centre de vacances ONE et titre d'animateur ONE	Coordinatrice enfance pour la ville de Durbuy	SERVICES D'EAJE	12 ans, mais mon temps de travail et mes fonctions ont évolué
David 04	38 ans	Licence en science de l'éducation et instituteur primaire	Conseiller pédagogique ONE	ORGANISME DE RÉFÉRENCES	8 ans
Joëlle 05	35 ans	Bachelier en soins infirmiers, spécialisation en santé communautaire et Master en sciences de la santé publique.	Directrice crèche pour la ville de Durbuy	SERVICES D'EAJE	2 ans (ouverture en décembre 2019)

¹⁰ Tous les prénoms sont des noms d'emprunt afin de garantir l'anonymat des participants.

3.4. LA STRUCTURATION TEMPORELLE DU DISPOSITIF DE FORMATION

Pirard et al. (2021) montrent que le voyage d'étude est un processus dans lequel l'accompagnement tient un rôle de premier plan à toutes les étapes. C'est ainsi qu'en amont du séjour, des réunions de préparation ont permis aux futurs voyageurs de se situer dans un espace-temps réflexif et informatif sur l'approche toscane (Pirard et al., 2021 ; Ambrus et al., 2021 ; Guinchard & Desponds, 2021). La première réunion a permis de se découvrir, d'exprimer les attentes du séjour et de se constituer en délégation. La deuxième réunion a initié des échanges sur base de lectures préalablement proposées par l'équipe d'accompagnatrices. La troisième réunion a rassemblé les participants autour d'une documentation qui présentait l'environnement professionnel de chacun d'eux. Ensuite, durant le séjour, diverses traces ont été réunies (carnet de voyage, photos, questionnaires...) (Guinchard & Desponds, 2021 ; Airoidi et al., 2021). De retour d'Italie, les voyageurs ont réalisé une documentation du séjour sur base de deux photos qui les ont interpellées. Très rapidement, et ce fut le sujet de la quatrième réunion, les membres du groupe ont endossé la posture d'hôtes, car la visite des délégations s'annonçait dans la foulée en Belgique. Finalement, la phase d'analyse s'est inscrite à la fois dans le vécu du séjour à Pistoia et dans l'apport et la confrontation de celui-ci à la posture d'hôte en Belgique (ASBL Promemploi, 2022).

Comme l'indique Airoidi et al. (2021) l'expérience du voyage d'étude consiste à nouer les éléments rencontrés en chemin à diverses étapes au gré des rencontres avec pour objectif final de partager et de transmettre. Pirard et al. (2021) précisent que l'analyse est l'outil qui permet à l'expérience du voyage de faire sens aux yeux des voyageurs. Non seulement le temps est à l'œuvre dans ces apprentissages afin de constituer une véritable culture de développement professionnel, mais encore pour déboucher sur l'étape ultime de dissémination, c'est-à-dire de s'inscrire dans un projet d'équipe et de collaborer en réseau. Par conséquent, les démarches font sens pour les professionnels plus que la destination en elle-même (Brougère, 2021 ; Pirard et al., 2021 ; Ambrus et al., 2021).

3.5. LE RECUEIL DES DONNÉES

Entre autres, au cours du dispositif, plusieurs matériaux sont réunis. Cette diversité contribue à une analyse croisée des éléments (Dumez, 2011).

3.5.1. LES ENTRETIENS COMPRÉHENSIFS

Tout d'abord, afin de baliser les entretiens, des guides d'entretien regroupent des questions ouvertes classées par thématiques dans une certaine logique et cohérence¹¹. Des questions de relance sont prévues pour tenter d'approfondir les impressions des informateurs. Trois entretiens se déroulent avec chaque informateur dans une temporalité qui s'échelonne dans les différentes phases du dispositif de formation. Ainsi, des rencontres ont lieu avant le départ, juste au retour et quatre mois après le séjour. L'objectif de cette démarche temporelle est de comprendre les perceptions de la coéducation des voyageurs à différents moments et d'analyser l'éventuelle évolution ou pas de leurs perceptions, et ainsi, de comprendre si les mécanismes d'apprentissage d'un voyage d'étude sont liés ou pas à une notion de temps.

Mais surtout, le but des entretiens se veut compréhensif, à savoir se rapprocher d'une discussion entre deux individus autour d'un sujet pour recueillir les impressions personnelles du voyageur. Et cela, pour solliciter l'engagement de l'informateur, en effet, ce dernier doit se sentir en confiance au point de s'exprimer avec sincérité afin de confier ses perceptions. L'informateur est écouté, il ressent l'empathie et l'importance de son rôle. Nous sommes attentives aux informations qui surgissent, sollicitons des explicitations supplémentaires si nécessaire et planifions le rythme des rencontres¹². Ce type d'entretien demande la gestion d'une part d'imprévus, toutefois, nous veillons à ce que les protagonistes restent bien dans leur rôle respectif, c'est ainsi que nous aspirons à faire preuve de neutralité. Le but de l'entretien est de tenter de comprendre le ressenti et le vécu de l'informateur, avec considération, dans une ambiance sereine. Nous nous engageons dans des rires, des explications, des analyses... qui vont, favoriser l'adhésion de l'informateur (Kaufmann, 2016 ; Baribeau & Royer, 2012 ; Forget & Paillé, 2012). Par conséquent, ce type d'entretien « engage le participant à révéler l'action et/ou le vécu effectivement éprouvé, à dire sa réalité telle qu'elle apparaît à sa conscience » (Forget & Paillé, 2012, p. 76). Une retranscription de chaque matériau verbal est rédigée et transmise à chaque informateur avant l'entretien suivant pour leur permettre une relecture afin de commenter, rebondir ou préciser certaines informations. L'objectif est de pouvoir approfondir la discussion, de la nuancer, ce qui représente une source supplémentaire d'informations.

¹¹ Annexe 4 : Les guides d'entretien

¹² L'articulation du dispositif de formation et de la temporalité de la recherche est détaillée au tableau 2.

Tableau 2 : articulation du dispositif de formation et de la recherche

Dates	Activités
Avant le séjour en Toscane	
20/04/21	Première rencontre de préparation → Se découvrir → Exprimer ses attentes → Se constituer en délégation
18/05/21	Deuxième rencontre de préparation → Préparer et présenter des lectures théoriques par groupe de 2 voyageurs → Échanger → Former une communauté de voyageurs
14/09/21	Troisième rencontre de préparation → Réaliser et présenter une documentation de son environnement professionnel → Échanger
01/10/21	Entretien avec Chloé
01/10/21	Entretien avec Jade
01/10/21	Entretien avec Adèle
07/10/21	Entretien avec David
12/10/21	Entretien avec Joëlle
Pendant le séjour en Toscane	
Du 11/10/21 au 15/10/21	Séjour en Toscane → 12/10/21 : le système éducatif italien et la formation initiale des professionnelles de l'EAJE et visite de services éducatifs → 13/10/21 : Visite de services éducatifs → 14/10/21 : le système intégré et l'approche toscane, synthèse des premières impressions en groupe suivant les 3 axes du Triangle
Après le séjour en Toscane	
20/10/21	Rencontre de débriefing + Première rencontre préparation à la mobilité belge, → Documenter la mobilité italienne à partir de 2 photos commentées → Adopter une position d'hôtes en Belgique : les prémices
17/11/21	Entretien avec Jade
17/11/21	Entretien avec Chloé
21/11/21	Entretien avec Adèle
24/11/21	Entretien avec David
24/11/21	Entretien avec Joëlle
Du 06/12/21 au 10/12/21	Mobilité en Belgique : position d'hôtes : accueil de la délégation française.
04/02/22	Entretien avec Jade
08/02/22	Entretien avec Adèle
14/02/22	Entretien avec Joëlle
02/03/22	Entretien avec Chloé
21/03/22	Entretien avec David
xx/06/22	Présentation des résultats aux informateurs

3.5.2. LA DOCUMENTATION DU VOYAGE

Le matériau suivant se compose des traces des différentes productions de « *documentation* » du séjour. Nous souhaitons tenir compte de ce qui a été vécu et de ce que l'on peut « relire » dans le processus, car « documenter, c'est porter un regard critique sur son agir professionnel » (Airoldi et al., 2021, p.152). Les voyageurs ont réalisé plusieurs productions,

nous trouvons opportun d'enrichir notre recherche de ces traces, car à travers la réflexivité de l'écriture, de l'affichage et de la transmission, peuvent émerger des points de tension, des avis opposés ou concordants, qui pourraient significativement contribuer à la compréhension des apprentissages issus du voyage d'étude (Airoldi et al., 2021 ; Dumez, 2011 ; Guillemette, 2006). Parmi ces traces, notre attention se portera, entre autres, sur des photographies commentées, en effet, elles permettent de saisir et de préserver des éléments qui font sens pour le voyageur (Andrys & Rharbi, 2021).

3.5.3. LE JOURNAL DE BORD

Nous alimentons dès le début de la recherche un journal de bord. C'est-à-dire que nous consignons des traces écrites contextualisées (événements, faits, décisions, citations, lectures, analyses, préconceptions...). Ce document regroupe, les différentes phases d'analyse, ainsi que des informations sur les méthodes, des liens avec la théorie et des notes réflexives dans le but d'une recherche de scientificité. De sorte que notre journal de bord assemble et établit des liens entre des notes de terrain, des mémos divers et les pratiques de recherche. C'est aussi une possibilité de se requestionner et d'avancer dans la réflexion (Lejeune, 2019 ; Baribeau, 2004). « Concrètement, le chercheur rédige constamment des comptes-rendus qui documentent son cheminement et les résultats intermédiaires produits » (Lejeune, 2019, p. 32).

3.6. LA SUBJECTIVITÉ

À ce stade, nous constatons que notre engagement sur le terrain auprès des voyageurs implique notre sensibilité. C'est ainsi que toutes les étapes de notre recherche sont colorées de notre subjectivité, y compris notre analyse et notre interprétation. Nous ne pouvons pas l'effacer et encore moins l'ignorer, cette incidence est incontournable. C'est pourquoi, afin d'entrer dans une rigueur scientifique, nous en prenons conscience, nous l'acceptons et la questionnons afin de nourrir notre réflexivité (Delavergne, 2007 ; Dusart, 2012).

Dès lors, nous veillerons à toujours ancrer les analyses dans les propos de terrain dans une perspective « d'ouverture ». Notre souhait d'intégrité scientifique nous conduit à ne pas omettre le caractère déductif de la MTA. La prise de conscience des liens entre nos intuitions, les suggestions des informateurs et les apports théoriques (Guillemette, 2006) nous incitent à assumer notre rôle au sein de la recherche par l'utilisation d'une écriture en « je ». Ce choix se justifie par mon envie de reconnaître la place des informateurs, car ce sont eux qui

incarnent la recherche tandis qu'à mon tour, je m'inscris dans une démarche de conceptualisation de leur vécu. Mon intention est de permettre à chacun d'être présent dans le texte (Moumami et al., 2020).

3.7. LES DÉMARCHES D'ANALYSE DES DONNÉES

Face aux matériaux, j'ai choisi de m'inspirer de la théorisation ancrée pour les analyser. J'insiste sur le terme « inspirer », car je ne suis pas formée à cette analyse et c'est à partir de la littérature théorique et des conseils avisés de la professeure madame Pirard et de son assistante madame Housen que j'entreprends cette analyse. Chacune des étapes a été consignée dans des comptes-rendus du journal de bord¹³, les allers-retours entre ce dernier, les transcriptions, et les différentes phases d'analyse contribuent à un processus réflexif continu. Il vise un ancrage dans le vécu des participants dans le but de renforcer la dimension de scientificité de la recherche tout en retraçant l'évolution de l'analyse.

Ainsi, j'ai retranscrit la totalité des entretiens¹⁴ au fur et à mesure de leur réalisation. Puis, j'ai débuté l'analyse par un codage ouvert en réalisant un étiquetage expérientiel dans les marges des documents. J'ai obtenu des propriétés qui caractérisent l'expérience des apprentissages de la coéducation au sein du dispositif du voyage d'étude. Ensuite, sur base des propriétés, j'ai déterminé des catégories en les recoupant, comparant, rassemblant, opposant et en cherchant leurs caractéristiques. À cette étape, en formulant les intitulés, j'ai débuté la conceptualisation. J'ai souhaité que chacune des catégories puisse avoir un titre explicite. Le même processus a été réalisé pour la documentation « photos commentées¹⁵ ».

Ensuite, j'ai organisé, articulé et intégré, les catégories afin d'établir des liens. Cette opération s'est avérée très complexe, très réflexive et source de blocages. Afin d'y voir plus clair, j'ai réalisé une table des propriétés¹⁶. Il s'agit d'un tableau reprenant en colonne les cinq voyageurs et en ligne les propriétés. Cette table contient les références des extraits des entretiens (les deux premiers chiffres indiquent le numéro de l'entretien et les chiffres suivants le numéro de ligne) et met en évidence, par comparaison, les articulations et les variations des propriétés. Mon attention s'est portée sur les situations qui varient ou qui

¹³ Annexe 24 : journal de bord.

¹⁴ Annexes 9 à 23 : Transcriptions des entretiens.

¹⁵ Annexe 8 : Le travail de documentation de la délégation belge concernant la mobilité en Italie

¹⁶ Annexe 5 : Tables des propriétés.

s'opposent pour comprendre les contextes et modalités qui leur incombent. J'ai également procédé à une comparaison de propriétés dans le but de distinguer comment elles s'articulent entre elles tout en portant attention aux points de rupture et au cas présentant des particularités.

Lors de cette étape, j'ai pleinement pris conscience du défi dans lequel je m'étais engagée. En effet, rester ancré dans le vécu des informateurs tout en le reformulant et en le conceptualisant, fait appel à une grande capacité de synthèse qui inclut une manipulation intense de la langue française et de son vocabulaire.

Ensuite, j'ai réalisé une schématisation des articulations dans le but de clarifier la conceptualisation. À nouveau, j'ai été confrontée à une quantité d'informations et j'ai dû m'y reprendre à plusieurs reprises. Elle est un support à la rédaction des résultats.

Une présentation sera réalisée aux informateurs début juin, car il est un juste retour de leur investissement, mais surtout une source de confrontation à leur avis après analyse afin d'évaluer la pertinence de celle-ci à leurs yeux. La rédaction des résultats fait suite à mon analyse, mais donne lieu également à des questionnements que je prends le parti de partager. Lors de leur discussion, je fais référence à la revue de littérature en nuanciant à partir d'observations ou de réflexions. Ensuite, j'ai pris le temps de faire le point avec moi-même sur la recherche menée, phase réflexive qui m'oblige à prendre du recul sur ma façon de fonctionner, de me remettre en question, de déterminer les forces et faiblesses dont j'ai fait preuve et de faire le point sur le parcours d'apprentissage que j'ai réalisé.

4. RÉSULTATS

À partir d'un patchwork d'éléments disparates du séjour, la présentation des résultats cherche à rendre saisissable la densité des propos des informateurs. Le sens authentique de leur vision dégage les mécanismes de développement de compétences à la coéducation lors d'un voyage d'étude à Pistoia. Ainsi, notre analyse voulue nuancée veille à donner sens à la vérité des acteurs et cette section centralise de la sorte les éléments essentiels de la recherche. Le voyage d'étude y compris dans des phases telles que les conférences et les visites de services d'accueil semble contribuer à développer des compétences chez les voyageurs. Cependant, des facteurs moins « visibles » favorisent ou au contraire entravent la mise en œuvre de ces mécanismes. La présentation des résultats apporte des éclaircissements sur ces derniers et invite à en prendre conscience et à comprendre le potentiel formateur de ce type de dispositif tout en précisant quelques points de tension soulevés par l'analyse. Des apprentissages entrent dans la même dynamique de développement lorsque le voyageur se situe en position d'hôte lorsqu'il reçoit à son tour la visite de délégation d'autres pays. En revanche, certaines tensions mettent en évidence également des contraintes.

Les résultats sont présentés en fonction des situations expérientielles qui mettent en évidence les mécanismes d'apprentissages et s'inscrivent dans la chronologie de l'expérience du groupe. Ce choix s'explique par la volonté de répondre au mieux à notre question de recherche. Toutefois, les dimensions d'apprentissages et les liens qui les unissent ou les opposent nous montrent que le dispositif est un processus complexe où diverses dimensions s'articulent ou s'imbriquent tout en s'inscrivant dans une temporalité propre à chaque voyageur. Une schématisation¹⁷ illustre la globalité du fonctionnement du dispositif tel que vécu par les informateurs.

Pour fluidifier la lisibilité et la compréhension, nous avons isolé momentanément chaque élément. Cependant, chaque dimension ne prend sens que dans les relations qu'elle entretient avec les autres. Ainsi, c'est dans l'interaction d'éléments au sein du dispositif que chaque mécanisme contribue aux apprentissages. Cependant, une vision d'ensemble permet de mieux appréhender les facteurs formatifs à la coéducation.

¹⁷ Annexe 6 : schématisations : voyager pour soutenir le développement des compétences requises à la coéducation et recevoir pour soutenir le développement des compétences requises à la coéducation

4.1. PRÉALABLES

4.1.1. S'INSCRIRE POUR PARTICIPER

Les professionnels accomplissent la démarche de déposer leur candidature à la participation au voyage d'étude. Celle-ci implique une motivation à participer et ipso facto un souhait de se former puisque le voyage est présenté en tant que dispositif de formation. Les voyageurs ont donc un objectif commun dont l'analyse tiendra compte. Les voyageurs expriment, par leur candidature, leur envie de découverte du système éducatif toscan et leur stimulation à entreprendre des conduites évolutives de leur profession.

4.1.2. ÊTRE FORMÉ

Le profil de formation des informateurs s'avère être de niveau master, contrairement au niveau de formation des accueillantes directement en lien avec les enfants en crèches en FW-B qui se situe au niveau d'un CESS. Les voyageurs représentant l'axe des services d'accueil sont des responsables ou coordinatrices de MA. C'est un élément substantiel qui entre en ligne de compte à son tour dans l'analyse.

4.2. EXPLORER LES DÉMARCHES DE L'APPROCHE TOSCANE DE L'EAJE

Le voyage apprenant semble être porteur d'apprentissages qui s'articulent autour de plusieurs mécanismes mis en évidence par notre analyse à travers les propos des voyageurs. Ces derniers favorisent l'exploration des démarches toscanes dans le but de les comprendre et de contribuer à leur appropriation.

4.2.1. SE PRÉPARER À DÉCOUVRIR LA COÉDUCATION

Les voyageurs s'impliquent dans les réunions et les activités proposées par les accompagnatrices de l'université de Liège pour préparer le voyage.

[...] L'attention est attirée sur l'importance de la convivialité, du faire connaissance, de tisser des liens dans le groupe, pour activer le Triangle. [...] Le groupe forme une communauté d'apprentissages professionnelle qui va réfléchir ensemble sur base de la décentration. Des questionnements émergent sur la collaboration avec les familles, les parents qui ne cheminent pas de la même manière et qui peuvent aller jusqu'à une gestion participative au milieu d'accueil [...] (Journal de bord, 20/04/21, p.2-3)

Nous percevons que la dynamique de groupe prend forme dès les premiers instants et que le climat convivial y contribue. L'engagement participatif des voyageurs laisse entrevoir des

apprentissages autodirigés, fortuits et de socialisation. En effet, les participants explicitent leurs attentes du séjour et les raisons de leur participation, ils échangent, se questionnent... dévoilant ainsi des apprentissages qui ne sont pas intentionnels et/ou pas conscients. Les dimensions cognitives, émotionnelles et sociales encouragent les voyageurs à aller les uns vers les autres et à adopter une conduite réflexive. Les barrières tombent et les activités préparatoires développent curiosité et envie de découvrir. Nous relevons d'ores et déjà que cette dynamique est guidée par l'accompagnement à la préparation du séjour.

[...] En fait, ce qui m'intéresserait, c'est de voir quels sont les aspects structurels, institutionnels et organisationnels qui sont concrètement mis en place pour que... pour qu'en fait, il y ait une réelle coéducation et c'est vraiment ce qui m'intéresse. Parce qu'effectivement, la lecture pour moi, elle est hyper intéressante, mais quand on va voir dans le dur sur le terrain, on peut vraiment percevoir via, voilà, via différents sens. Comment ça se joue ? Et voilà, moi, c'est ça qui m'intéresse de pouvoir découvrir (Chloé, 01/10/21, ligne 70).

Nous identifions ici, l'expression de la motivation à découvrir la coéducation lors d'une phase de prise de connaissance d'informations, toutefois, elle s'exprime aussi par une projection dans la découverte de la réalité. Nous voyons ici un besoin d'actions pragmatiques pour faciliter l'appropriation de la notion de coéducation. Cet extrait nous montre l'intention de découvrir, d'être immergé et de percevoir par les sens. La relation entre une situation affordante et l'envie de découverte est évoquée. L'appropriation des démarches toscanes s'inscrit dans un cheminement kinesthésique et émotionnel qui transite par le corps. Nous nous interrogeons sur le sens de « réelle coéducation », la coéducation doit-elle être vue comme véritable ou exacte en Toscane contrairement à d'autres endroits ? Doit-on la comprendre dans le sens d'une réalité tangible contrairement au contexte de la FW-B qui supposerait alors qu'il n'y a pas encore de réelle coéducation dans les MA chez nous ? La coéducation serait à ce titre une notion théorique peu, voire pas concrète, et éloignée de la réalité de cet informateur. Ou doit-on l'entendre comme étant conforme à l'idée que s'en fait l'informateur ? Ce qui, finalement, questionne la place de la coéducation dans les systèmes éducatifs.

[...] Parce que comme j'ai l'impression qu'ils sont plus dans un oui, à une relation en réseau où les personnes sont vraiment plus, on va dire intégrées, impliquées dans le

système quoi. Et donc ça me questionne et voilà, je me réjouis de voir un petit peu comment ça se passe, comment. Voilà, est-ce que c'est culturel ou est-ce qu'ils, enfin, je ne sais pas, est-ce qu'ils ont mis des choses en place pour que ce soit comme ça ? Voilà, je me questionne par rapport un peu à ça (Jade, 01/10/21, ligne 46).

Ici, le système intégré italien est mis en relation avec l'implication des acteurs éducatifs, en comparaison avec le contexte en FW-B. Nous identifions dès lors que chaque individu dispose de ses propres représentations, croyances qui émergent de son vécu et de ses relations sociales propres. L'influence du contexte culturel sur le système éducatif et sur la coéducation soulève des questions. La compréhension de la notion de coéducation semble indissociable de l'appropriation du système éducatif italien et de son émergence au sein de son histoire et de sa culture. De plus, nous relevons que l'implication et la reconnaissance des personnes comme acteur éducatif rejoignent les notions de participation et d'appartenance à une communauté comme dans la ville de Pistoia.

Ainsi, l'analyse nous conduit donc à mettre en évidence que pour explorer les démarches toscanes de l'EAJE, une première dimension concerne le processus « **se préparer** » qui lui-même implique de **s'informer**, de **se questionner**, de **cibler ses attentes**, **d'anticiper** les découvertes à venir, de **se forger** de représentations, de **faire partie** d'un groupe tout en étant **guidé** et **accompagné** par des chercheuses de l'université de Liège.

4.2.2. ÊTRE IMPRESSIONNÉ PAR SES DÉCOUVERTES

Participer à un voyage d'étude à Pistoia en Toscane invite le voyageur à explorer les démarches d'EAJE, c'est-à-dire d'aller à la rencontre de milieux d'accueil, des professionnelles italiennes, de s'imprégner de l'ambiance locale et culturelle, de découvrir la ville, la place de l'enfant, des parents, des citoyens et des autorités.

[...] et l'exemple clairement qui m'a marqué par rapport à ça c'est, les boîtes aux lettres, en fait, dans l'école préscolaire pendant le confinement qui avaient été mises dans le hall d'entrée, et il y avait une boîte aux lettres pour les enfants de 3 -ème année, une pour les enfants de 4 -ème, de 5 -ème année, une pour le bourgmestre, une pour les commerçants et donc les enfants faisaient des petits mots qui se retrouvaient dans ces boîtes aux lettres, et se retrouvaient après chez les commerçants ou bourgmestre (Jade, 17/11/21, ligne 53).

Nous décelons dans cet extrait, d'une part un lien entre une émotion d'étonnement ressentie à la vue d'un dispositif pédagogique et une spécificité des démarches toscanes à savoir le réseau éducatif. En effet, à Pistoia, toute personne en lien avec l'enfant est considérée comme un acteur éducatif qui va influencer le développement de ce dernier. Ce réseau éducatif étant directement lié au sentiment d'appartenance à une communauté. Et d'autre part, cette émotion est également liée à l'accueil des familles à tel point que même en période de confinement l'ajustement des professionnelles se concrétise dans l'innovation afin de maintenir les liens entre les enfants, les familles et la communauté.

Cette découverte par le corps en mouvement et les sens en éveil donne à ressentir des émotions du registre de la surprise. Cette émotion semble permettre une ouverture du voyageur à la compréhension de ce qui lui est méconnu. Lors des entretiens post-voyage, nous constatons que ce qui est ancré en mémoire est lié à ces émotions. Ce qui nous montre le lien entre les émotions, la découverte de la coéducation et son appropriation. En revanche, cela nous conduit à nous questionner sur la portée d'émotions d'un autre registre. La mise en mémoire d'un souvenir positif va favoriser son partage, tandis qu'une émotion à caractère négatif serait sans doute un frein pour les échanges et le partage des vécus du séjour et ainsi sur sa dissémination.

[...] c'est à Pistoia, quand on a été visité que ce soit la crèche ou le lieu de rencontre enfants-parents. J'étais vraiment émerveillée, je ne savais pas où regarder tellement [...] j'étais impressionnée, par l'aménagement des espaces, par le choix de la décoration, du mobilier. Mais tant au niveau du choix du matériau que de l'emplacement. Et je me suis même dit avec le recul, finalement, j'étais comme un petit enfant finalement. Je découvrais quelque chose, ça m'a vraiment marqué parce que je n'ai pas l'impression d'être souvent dans cette impression-là, de me dire d'être émerveillée à ce point-là. Et donc je me suis dit, si même moi en tant qu'adulte, je suis émerveillée par l'espace, par ce qui est donné à voir, je me dis que pour les enfants ça doit être une expérience assez interpellante, assez marquante (Jade, 17/11/21, ligne 133).

Le registre de l'émotion est à nouveau de l'ordre de la surprise, l'intensité est ici particulièrement forte et liée à l'aménagement des espaces et la culture du beau. Cependant, nous distinguons dans cet extrait que les émotions issues d'une situation de visite à Pistoia

doivent être accueillies. La rareté d'un tel ressenti expérientiel est particulièrement marquant pour le voyageur et favorise d'autant plus l'ouverture à l'émerveillement et donc en un mot à la nouveauté qui va prendre sens à ses yeux. Ainsi une situation à fort potentiel émotif contribue à ancrer l'émotion qui alimente alors l'envie d'apprendre. L'inverse nous laisse supposer qu'une émotion d'un autre registre freinerait la mémorisation et bloquerait l'envie d'apprendre. De plus, nous constatons une analogie volontaire avec le petit enfant et la projection dans les émotions que celui-ci pourrait ressentir à son tour ce qui présume la prise de conscience de la provenance des émotions. C'est donc avoir la faculté de se mettre à la place du jeune enfant et ainsi d'éprouver de l'empathie.

[...] c'est quand on a rencontré la maman qui était là pour nous présenter le MA et qui a dit, c'est quand même moins dangereux d'avoir quelqu'un dedans qui sait que quelqu'un dehors qui ignore. [...]. Ça, ç'a été une super baffe, mais une baffe positive. Une baffe à paillettes (Adèle, 08/02/22, ligne 254).

Dans ce cas, on constate le remplacement d'une croyance ou d'une représentation par une autre. Face à un mode de fonctionnement habituel en FW-B, la rencontre avec la maman italienne initie une confrontation entre deux représentations et conduit à accepter une autre réalité à laquelle le voyageur accorde plus de valeurs. Ce mode de fonctionnement est étroitement lié aux émotions.



Quel bel arbre ! Il est habillé par de la laine de diverses couleurs, mais aussi par les mots d'amour des enfants... Les couleurs peuvent représenter la diversité. Les enfants ont eu l'occasion d'exprimer à l'arbre ce qu'ils ressentaient pour lui (Documentation sur la mobilité en Italie, p. 25).

À nouveau, cet extrait de la documentation nous évoque toute l'émotion et l'émerveillement. Il évoque la dimension métaphorique de cette activité réalisée avec les enfants. À partir de la photo qu'il a prise et de son commentaire, ce voyageur nous expose l'altérité des individus au sein de l'identité d'une communauté. Les mots d'amour des enfants s'adressent à l'arbre,

symbolisant une unité forte et solide. Le processus émotionnel l'invite à s'engager à se questionner, à analyser... une symbolique représentative d'une des démarches de l'accueil des professionnelles italiennes.



[...] La découverte des médaillons en terre cuite émaillée représentant des nourrissons emmaillottés m'a laissé de « marbre »... en souvenir de mes recherches sur l'historique de l'œuvre nationale de l'enfance (Documentation¹⁸ sur la mobilité en Italie, p. 28).

Contrairement à ce que nous avons évoqué jusqu'alors, rester de marbre signifie être impassible et froid, donc qui ne manifeste aucune émotion. Cette absence d'émotions est liée à une expérience passée qui semble compliquée et dont le souvenir ne paraît pas positif. Ainsi, garder des traces de son passé et de son vécu en relation avec une émotion négative représente un frein, mais fait partie intégrante de l'individu. Le processus d'apprentissage est dans ce cas figé et dépendant d'un vécu précédent, de ce point de vue toutes perspectives de développement semblent statiques et l'émotion paraît contraignante pour les apprentissages.



[...] sur cet accueil si spectaculaire en Italie que j'en attendais beaucoup et que j'avoue que j'ai parfois été un peu déçue. Surtout que j'ai eu la chance de vivre un mois en Italie et que je pense que je sais ce que c'est maintenant un accueil italien. Et ici, mis à part à Pistoia (où je n'ai pas été, mais on m'a raconté) et dans la deuxième crèche à Pise, je ne me suis pas vraiment sentie bien accueillie. J'ai donc envie de mettre le paquet quand les délégations viendront chez nous (Documentation sur la mobilité en Italie, p. 24).

Ici, nous percevons un ressenti négatif lié d'une part à une attente non rencontrée et d'autre part à une situation inconfortable où les émotions sont plutôt du registre de la déception. Cependant, cette émotion dépassée permet au voyageur d'entrer dans une dynamique

¹⁸ Annexe 8 : Le travail de documentation de la délégation belge concernant la mobilité en Italie

d'actions et de prévoir l'accueil des délégations en fonction de sa propre vision. Il rebondit face à sa déception et intervient de manière à éviter ce ressenti à ses propres visiteurs.

Figure-toi que moi, quand je suis rentrée, j'étais totalement déprimée, il a fallu le temps que je m'en remette dans le sens où j'ai pris conscience qu'avec le temps qui m'est octroyé ici, sincèrement, fin, ce n'est même pas la peine d'y penser. [...] Et donc, oui, quand je suis rentrée, j'étais totalement déprimée et euh, je n'ai même pas pu leur faire encore un retour (Joëlle, 24/11/21, ligne 91,105).

Nous percevons trois éléments interpellants dans cet extrait, l'émotion de tristesse, la notion de temps et l'incapacité d'entrer dans l'agir. De primes abords, l'émotion paraît être un frein à la dissémination des découvertes du séjour. Cependant, les normes d'encadrement et le temps octroyé à la direction du MA semblent être une barrière difficile à franchir pour envisager des évolutions. Dès lors, nous nous questionnons sur la portée réelle de l'émotion et du facteur temps ou de l'interaction des deux. Toutefois, nous constatons que lors du séjour, le sentiment de surprise a agi confrontant la réalité de la FW-B à la réalité toscane créant un sentiment de désillusion, de manque de reconnaissance dû à une conception de l'EAJE différente en FW-B lié à une résonance d'un vécu difficile de la responsable de la crèche. Nous émettons l'hypothèse que ce ressenti est personnel et lié à une ouverture de MA très récente impactée après quelques mois par la situation sanitaire. De plus, une influence de la formation initiale de la responsable n'est pas non plus à négliger, en effet, issue de la santé et en ayant toujours un mi-temps dans ce domaine, il est difficile d'imaginer une prise de recul suffisante. La question du leadership et de la dynamique d'équipe est à considérer en tenant compte du choix des priorités de l'accueil au sein de ce MA.

Ainsi, les effets observés lors du séjour peuvent s'avérer contradictoires selon les personnes. Un état de découragement avec des émotions, en lien avec la tristesse, peut entraîner un désinvestissement ou, au contraire, conduire à s'investir dans une sorte de militantisme pour exposer des revendications ou encore impulser une dynamique d'équipe qui impliquerait des choix et un management visant à atteindre des objectifs d'évolution. Ainsi, l'implication des émotions négatives dans un voyage d'étude peut aussi s'avérer être une source d'apprentissage si celle-ci est dépassée, alors que dans le cas contraire, l'émotion persistante pourrait être dommageable et démotiver à apprendre.

Ça paraît compliqué pour les équipes parce qu'elles font de longues journées, elles font ce qu'elles peuvent pour les enfants, je pense, vraiment, mais du coup, je pense ...[...] quand on leur amène des choses, ça peut être difficile, car elles ont l'impression qu'on leur demande encore plus alors que ce n'est pas encore vraiment ça. [...] par contre, il faut des moyens quoi ! ça, c'est certain [...] (Joëlle, 24/11/21, ligne 95).

Nous remarquons une expression de manque de reconnaissance et de critique du système de l'EAJE en FW-B mis en évidence comme une raison d'un certain immobilisme dans les pratiques. Cependant, nous nous interrogeons quant à la motivation et/ou la possibilité de mobiliser les équipes autour de la construction d'une relation partenariale avec les parents. Nous nous interrogeons quant à la portée du voyage face à ce constat : n'y a-t-il pas une source d'inspiration et d'adaptation possible ? Quelles sont les raisons profondes qui bloquent les professionnels des MA ? Pour rappel, le MA a ouvert en 2019, après 6 mois, le confinement débutait, cette équipe a donc peu d'expérience de la relation avec les parents.

[...] finalement, ce que je fais ici, ne cadre pas avec mes valeurs personnelles. On ne me donne pas les moyens de le faire [...] (Joëlle, 14/02/22, ligne 94)...

À la lumière de ce nouvel extrait, issu d'un entretien ayant lieu un peu plus tard, nous nous interrogeons sur le sens véritable de ces propos ? Ne rejoignent-ils pas finalement le constat d'une difficulté organisationnelle, voire personnelle ? Ces difficultés se résument-elles uniquement à un problème de moyens ou au cadre structurel ?

Ainsi, une deuxième dimension d'**explorer** les démarches de l'EAJE consiste à **être impressionné** par ses découvertes. Le ressenti émotionnel active un processus qui va **capter ou focaliser l'attention** du voyageur. Il devient alors **réceptif** à l'information qu'il découvre et s'en **forge** un souvenir étroitement lié à l'intensité de l'émotion ressentie pour ensuite, aboutir à la compréhension de l'information. En revanche, des émotions négatives disqualifiées conduisent également à un apprentissage tandis qu'une émotion négative qui perdure serait un frein aux apprentissages.

4.2.3. COMPARER LES PRATIQUES DE DEUX SYSTEMES D'EAJE

L'exploration du système toscan s'appuie sur un processus de comparaison entre les démarches pédagogiques découvertes et le système de la FW-B. Tantôt sur un axe

organisationnel ou celui de la formation, tantôt à travers des représentations, des notions, ou des rôles divers. Un contraste est identifié par le voyageur entre le système éducatif de la FW-B et les démarches de l'EAJE toscane. Ainsi, des points de divergences sont mis en évidence. Nous n'avons pas relevé de point de convergence dans les entretiens réalisés. Les divergences attirent donc l'attention et la réflexion.

[...] Quand on voit le journal de l'enfant et tout ça, elles ont 6 heures pour travailler sur ces outils. Nous, on nous demande de répondre à l'ensemble des objectifs, mais dans le cadre de la journée d'accueil avec les enfants, mais ce n'est pas possible (Joëlle, 14/02/22, ligne 70).

Une différence structurelle de l'organisation des horaires invite à une confrontation avec l'organisation des horaires en Belgique. L'attention est attirée par des heures rémunérées hors présence des enfants à Pistoia contrairement à la FW-B où ce type d'heures n'existent pas. Cette absence semble rendre impossible une mise en action dans les MA de la FW-B. Nous percevons un sentiment de manque de reconnaissance qui s'exprime au travers de ces heures inexistantes pour l'instant en FW-B. Ce constat permet d'argumenter et de revendiquer le rôle social et éducatif des MA auprès des décideurs politiques et des acteurs éducatifs. Pour autant, avec les éléments actuels, une évolution des pratiques est-elle possible ? Nous saisissons une tension entre l'organisation structurelle et le leadership de la responsable, en effet, malgré l'absence d'heures rémunérées hors enfant, en s'inspirant de l'approche toscane et en l'adaptant aux éléments actuels des MA, des actions peuvent-elles contribuer au développement des pratiques ? À l'inverse, est-ce tout à fait inenvisageable ?

Un élément qui est marquant, c'est que... ils savent bien se raconter, ça, c'est quand même intéressant. En faisant la comparaison, en relisant le document, je le disais, chez nous, elles ont du mal à expliciter le sens de leurs actions. Chez elles, les personnes que j'ai eues l'occasion de rencontrer, ce sont des personnes qui me semblent outillées et assez confiantes en elles que pour pouvoir expliquer pourquoi, elles font comme ça et pourquoi elles le font (David, 24/11/21, ligne 178)

« ils savent bien se raconter » nous renvoie à la formation des professionnelles italiennes et à leur maîtrise de compétences communicationnelles, relationnelles et réflexives induisant ainsi confiance en elles et en leurs pratiques. À travers, la capacité pédagogique à donner et à expliciter le sens des pratiques, nous percevons une transparence professionnelle qui

alimente les relations et qui renforce la confiance entre les partenaires éducatifs. En comparaison, la maîtrise des compétences des professionnelles en FW-B s'avère axée différemment dans les curriculums.

[...] dans leur identité professionnelle, les professionnelles pour l'instant, on les forme plutôt à l'application de protocoles, tu vois. Vérifier que le matériel est conforme ... que les gestes techniques vis-à-vis de l'enfant sont conformes aux gestes techniques attendus et pas spécialement ajustés à l'enfant, mais techniquement sont ceux attendus par le protocole standardisé. (David, 21/03/22, ligne 187).

La formation des puéricultrices en FW-B est basée sur l'application d'un protocole à visée techniques hygiénistes. Certes, nous y relevons également une dimension de professionnalisme, mais qui se situe à un niveau très différent. Alors qu'à Pistoia, la maîtrise de compétences se situe dans la maîtrise pédagogique de la relation et du développement de l'enfant, en FW-B les compétences sont de l'ordre de l'application technique. Alors que les professionnelles sont outillées, leurs formations traduisent une grande différence de maîtrise de compétences et donc des ressources professionnelles très distinctes. Ce qui nous invite à nous questionner au sujet de la formation qui correspond aux besoins de l'enfant et de ses parents et de la société d'aujourd'hui.

[...] ça fait partie de leur rôle et ça, c'est une grosse nuance par rapport à chez nous. C'est que dans leur... dans la fonction des MA, il est clairement prévu d'aller à la rencontre des familles et d'initier des rencontres pour mieux connaître leur enfant et pour favoriser des liens entre les familles entre elles. Ça fait partie de la fonction de la crèche (David, 24/11/21, ligne 195). [...], cette conception du MA qui est radicalement différente de la nôtre. Chez nous, on conçoit encore que c'est un milieu de garde dans certains endroits en tout cas, et donc on met cette fonction de garde en primauté, en primauté, je ne sais plus comment on dit. Alors que chez eux, la fonction éducative est première (David, 24/11/21, ligne 214).

Le processus comparatif se focalise ici sur le rôle des milieux d'accueil dans les deux systèmes et met en lumière la compréhension de la conception des deux approches de l'EAJE. Ainsi sont confrontés lieux éducatifs toscans et lieux de garde de la FW-B, affirmant deux conceptions différentes de l'EAJE. Ce qui met en évidence des responsabilités qui engagent les

professionnelles, mais aussi diverses autorités amenées à prioriser des choix pour l'EAJE en termes de formation initiale, continue, de définition des rôles des MA ... La prérogative des professionnelles en FW-B d'aller vers les parents ne semble pas claire.

En revanche, cette opération comparative peut aussi impliquer de rester face à des incompréhensions ou de rester sans réponse à certaines questions, ce qui va alors conduire le voyageur à douter de ses conceptions.

[...] Au-delà de l'aspect culturel, je ne sais toujours pas comment dans l'identité des professionnelles cette culture de la coéducation se fonde. Je ne sais toujours pas dans le cadre de la formation initiale, si les étudiants sont en lien avec les familles ? Quelle est leur réflexion sur la relation aux familles (David, 21/03/22, ligne 377) ?

Des questionnements persistent impliquant de ne pas comprendre les tenants et les aboutissants, rester sans réponse alimente le doute et l'incompréhension. Cela contribue à continuer à se questionner et à manifester dès lors sa motivation à saisir ces éléments. À l'inverse, elle pourrait aussi conduire à un désinvestissement. Comprendre la construction de la culture de la coéducation et de l'identité des professionnelles demande un engagement. Ce qui questionne à nouveau la formation, mais s'enfermer dans une centration sur les compétences serait une vision réductionniste, divers éléments dont entre autres le contexte géographique, historique ... influencent cette construction. Appréhender l'identité professionnelle toscane semble complexe, en revanche, la comprendre semble être une étape qui peut conduire à une réflexion et à une évolution de l'identité professionnelle en FW-B.

Ainsi, l'analyse nous conduit donc à mettre en évidence que pour explorer les démarches de l'EAJE à Pistoia, une troisième dimension concerne le processus « **Comparer les pratiques entre systèmes d'accueil** ». Ce mécanisme de confrontation permet au voyageur **de se questionner, de comprendre, de nuancer...** la nouveauté qui s'ouvre à lui. Cette opération de confrontation s'applique à plusieurs axes et à plusieurs niveaux de responsabilités de l'EAJE comme la formation initiale, le positionnement de la gouvernance, les conceptions de l'accueil... En revanche, ce processus peut aussi conduire le voyageur à **douter** de ces conceptions ou des nouvelles visions du système toscan s'il reste confronter à des questionnements sans réponses, à des incompréhensions du système qui alimentent de la sorte la dimension « **douter** » et « **s'engager** ».

4.2.4. ÉCHANGER ENTRE VOYAGEURS

Précisément mis en évidence par les extraits suivants, la dimension « échanger » revêt un intérêt primordial pour les voyageurs. À maintes reprises, cette dimension sera abordée par les informateurs qui expriment leurs besoins d'échanger régulièrement avec les autres délégations et leur propre délégation. La barrière de la langue sera d'ailleurs évoquée comme un frein à ces échanges. De surcroît, cette dimension d'échanges est reliée aux autres dimensions par son caractère soutenant, facilitateur, voir crucial dans l'apprentissage.

Pouvoir vraiment échanger parce que pour moi, c'était dans les moments d'échanges que c'était le plus important pas tellement dans la formalité des choses, mais dans tous les petits moments par exemple quand on marchait sur les trottoirs moi, je trouvais ça top. C'est à ce moment-là que j'ai appris le plus de choses. Donc ça pour moi, c'est vraiment un levier. C'est la multiplication des petits moments d'échanges. J'aurais voulu par exemple au restaurant, en fait, je l'ai fait un peu, mais j'aurais voulu passer 10 min à chaque table, de prendre ma chaise et de m'imposer. Je me suis imposée à 2, 3 et j'aurais peut-être dû systématiser les choses, je voyais que les gens ne bougeaient pas beaucoup donc on était un peu... (Adèle, 21/11/21, ligne 520).

Les échanges sont évoqués comme une source d'apprentissage, dans leur dimension formelle, mais d'autant plus dans les situations informelles. Ces apprentissages inconscients sont perçus comme des moments charnières ayant un grand potentiel formatif. En revanche, où se situe la frontière entre le formel et l'informel, ce qui questionne sur l'accompagnement et sur ses marges d'actions. Nous relevons, ici, une facilité à aller à la rencontre de l'inconnu et à construire une compréhension commune au sein du groupe. Échanger contribue à confirmer ou à infirmer des certitudes. La convivialité et la cordialité sont des facilitateurs d'échanges entre pairs et à ce titre des éléments non-négligeables.

Nous percevons aussi, la notion de sentiment de sécurité ou d'insécurité que peut occasionner l'action d'aller vers l'autre connu ou inconnu. Ce qui paraît une aisance pour certains à aller vers l'autre et pour d'autres une difficulté qui pousse à oser, voire de s'obliger à aller à la rencontre de l'autre ou au contraire à ne pas oser et à se replier sur soi-même. Ces circonstances nous permettent de comprendre le rôle de l'accompagnement dans la portée des apprentissages.

La, où j'ai le plus appris sur le terrain pendant le voyage, c'est lors de la visite d'Empoli, où je n'étais avec personne de la délégation belge, parce qu'en fait, ça m'a invité à échanger avec la délégation française et italienne(Chloé, 17/11/21, ligne 248).

Cet extrait présente le lien entre l'accompagnement et l'organisation du séjour par le biais ici, de la répartition des groupes. Ainsi, celle-ci dépend de l'organisation et de l'accompagnement qui invitent à envisager et à anticiper les actions en termes d'apprentissages réalisables. De la sorte, l'organisation des groupes a permis au voyageur de s'engager dans les échanges qui sont eux-mêmes un tremplin vers l'appropriation de la coéducation en Toscane. Le contexte de la visite s'avère également être un facilitateur. La notion de taille du groupe et la présence d'un traducteur installent des conditions favorables aux échanges.

Et qui plus est de rencontrer au sein de la délégation des professionnels et de... voilà, je reprends, j'ai eu une discussion le jeudi soir avec XXX (délégation belge), ou je disais dans notre communauté, les référentiels ne sont pas pensés de la même manière entre la petite enfance et l'école maternelle. Et XXX me dit si, si c'est un peu... ce n'est pas vrai ce que je pense [...] (David, 24/11/21, ligne 366)

Hormis les échanges avec les autres délégations, les regards croisés au sein de sa propre délégation soutiennent la réflexion et l'apprentissage. Si bien que tenter de comprendre l'autre professionnel dans sa réalité propre, malgré un avis divergent, permet de s'ouvrir à la réalité de l'autre et d'échanger les points de vue dans le but de comprendre. Ce qui suppose une posture d'écoute compréhensive. Cet échange est facilité par le contexte du voyage qui formalise la rencontre de ses professionnels d'autant plus dans le cadre du Triangle qui permet à des professionnels de l'accueil, de la formation et de la gouvernance d'échanger leurs points de vue. La question des référentiels renvoie à la formation et d'un point de vue plus général au cloisonnement caractéristique du système éducatif en FW-B y compris en formation initiale. À l'inverse, la rencontre de ces professionnels des trois axes est-elle possible dans un autre cadre ? Les conditions seraient-elles aussi favorables aux échanges et à l'envie de comprendre l'autre dans sa réalité professionnelle ? Cette réflexion, aurait-elle lieu de la même manière ? Le constat d'un rapprochement semble une invitation à un début de décroisement et porteur de sens pour ces voyageurs.

Un frein, c'est le manque de temps pour souffler et pour pouvoir se dire que... quels sont les éléments que je retiens de cette intervention par exemple, ça pour moi, je suis

en surcharge cognitive et ça pour moi c'est un frein, trop, c'est trop... (Chloé, 17/11/21, ligne 252)

Un autre frein, pour moi, c'était le fait que malgré tout, c'est condensé quoi, et donc le temps pour se poser et pour réfléchir, on ne l'a pas vraiment eu, on l'a eu le dernier jour. Des moments comme ça, il aurait dû en avoir plus. Voilà c'est comme ça, mais ...oui, donc des moments d'échanges, c'est vraiment super important et on n'en a pas eu assez, car c'était trop condensé (Joëlle, 24/11/21, ligne 197).

Pareillement, ces deux extraits renforcent à nouveau l'importance et la nécessité des échanges aux yeux des voyageurs. Cependant, un frein est pointé dans le manque de temps pour échanger qui nous paraît être lié à un manque de réflexion. Face à la densité d'informations issues du séjour, disposer de temps pour réfléchir, comprendre et emmagasiner les informations participent à la compréhension des pratiques, dont celle de la coéducation à Pistoia et à l'appropriation du sens de cette dernière. Ce qui nous amène à penser que le manque de temps réflexif est un frein à l'appropriation des démarches de coéducation toscane alors que le séjour a permis plusieurs rencontres en situation informelle durant lesquelles les apprentissages sont moins conscients, mais présents. La demande serait alors à comprendre comme un souhait de moments d'échanges à caractère plus formel. Nous constatons donc ici une tension entre la densité des informations et les temps de réflexion à caractère plus formel ou informel

Ainsi, les moments d'échanges qui permettent de croiser les regards entre professionnels qui au cours du séjour ont tous le statut de voyageur et un intérêt commun enclenchent une recherche de sens et de cohérence à travers un processus itératif autour de l'expérience de chacun. Ce processus s'inscrit aussi bien dans des situations formelles qu'informelles. Par le biais d'un processus spontané et dans le respect des règles du dialogue et de l'écoute, la dimension « **échanger entre voyageurs** » engage dans un processus social de compréhension partagée de ce qui est pensé ensemble. Chaque voyageur est acteur et les découvertes contribuent à « **coconstruire** » des apprentissages solidaires par le biais de processus tels qu'« **échanger** », « **partager** », « **mutualiser** ». Ce qui explique donc que cette dimension soit étroitement liée à l'appropriation des démarches toscanes qui contribuent au développement professionnel. En revanche, ce processus nécessite des conditions favorables à la réflexion.

4.2.5. S'APPROPRIER LES SENS / L'ESSENCE DE LA COEDUCATION EN TOSCANE

Les processus « se préparer », « comparer les pratiques » et « être impressionné » ancrés dans la dimension « échanger entre voyageurs » hormis les situations défavorables évoquées précédemment alimentent le processus de la dimension suivante « s'approprier l'essence de la coéducation toscane ». En effet, à ce stade, les informateurs mettent en évidence leur compréhension de la coéducation, de la relation avec les divers acteurs éducatifs y compris la famille, les professionnelles, la ville ...



Cette photo représente bien la relation avec les familles. Il nous a été expliqué que ces sièges étaient mis à disposition des parents, surtout en temps de Covid quand ils doivent attendre à l'extérieur. Cela montre qu'ils sont accueillis, qu'ils ont leur place. Je les imagine discuter là... cela permet de créer du lien, de la convivialité. Cela apporte vraiment le message : "vous êtes les bienvenus

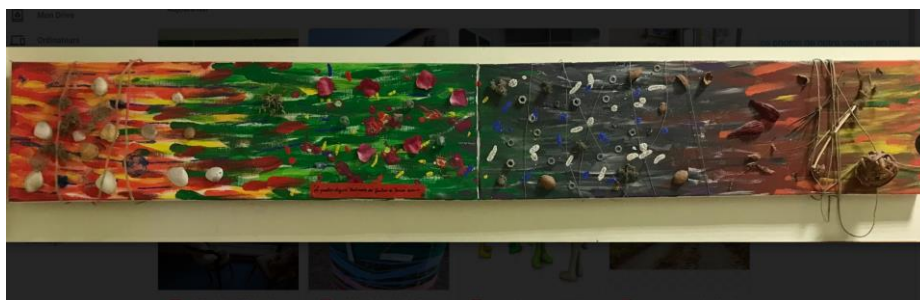
ici". C'est inspirant (Documentation sur la mobilité en Italie, p.27).

Ce choix de photo et le texte qui la commente évoquent l'accueil et la place des parents, mais au-delà, l'ajustement des professionnelles à la situation sanitaire. Cet aménagement et la disposition du mobilier représentent la relation avec la famille et malgré les conditions sanitaires, les professionnelles ne peuvent envisager d'accueillir les enfants sans être en relation avec les parents. Dans l'approche toscane, les parents font partie intégrante des MA. Cette documentation souligne également l'esprit convivial et le goût de l'esthétique, les moments de rencontre sont favorisés par une ambiance qui y est propice et attirante. Elle permet de saisir comment disposer du mobilier, le choix des matériaux et la culture du beau représente une invitation à occuper les lieux au point de nourrir la relation entre les professionnelles et les parents. Ainsi accueillir un enfant est aussi accueillir les parents. Enfin, les derniers mots de cette documentation « c'est inspirant » laissent entrevoir un processus de compréhension accompli qui permet de voir le potentiel accessible et adaptable de ces démarches à d'autres contextes et par là même l'enjeu pédagogique de celles-ci.

[...] c'est que la connaissance des familles et des parents, leur permet de mieux accueillir l'enfant. [...] dans ce qu'elles portent, il y a l'importance de la diversité et de la multiculturalité. Et sans ça, j'ai cru entendre que l'accueil ne pourrait pas exister en

fait. L'accueil, il se fait grâce à cette diversité, grâce à la reconnaissance des familles [...] reconnaissance de la langue, de la culture, de qui est l'enfant, de qui est la famille... [...] ce qui ressortait également, c'était l'importance des compétences relationnelles qu'elles avaient à l'égard des familles. [...] L'importance aussi, oui... de la communication, avec les familles, en toute transparence et toute bienveillance. Ça, ça participe à la coéducation. [...] (Chloé, 17/11/21, ligne 57).

Nous percevons ici, l'appropriation de la notion de coéducation toscane à travers la reconnaissance des parents comme premiers acteurs éducatifs de leur enfant, le partenariat avec les professionnelles contribue à un ajustement plus précis à l'enfant et à un accueil de qualité. Le rôle des professionnelles s'inscrit au sein d'activités éducatives et pédagogiques dans lesquelles la diversité est incontournable. À partir de cet extrait, nous remarquons l'explicitation de la coéducation comme étant l'accueil de la singularité au sein d'une communauté. En effet, il démontre les liens qui s'établissent entre le fait d'être accueilli, de se sentir membre d'une communauté, d'être reconnu dans son individualité, de communiquer en toute transparence, de maîtriser des compétences relationnelles ... C'est à travers ces liens que s'inscrivent les démarches coéducatives. Par la prise de conscience de cette interaction et la compréhension de leur implication dans les relations, se traduit l'appropriation de la coéducation toscane.



Les quatre saisons – réalisation des enfants en 2010-11. Elle est toujours présente dans le couloir au-dessus des portemanteaux au rez-de-chaussée. Selon moi, cette peinture est une illustration de la continuité. Cette continuité que l'on offre entre le passé et le présent. La structure a une âme, elle témoigne de la vie de ses habitants. « Une maison qui, au cours des années, a été illuminée et réchauffée par la flamme de plusieurs vies et qui a été aimée par ceux qui y ont vécu, conserve cette lumière et de cette lumière et de cette chaleur un reflet durable, une sorte de lueur interne qui imprègne les murs

et transparait dans les choses (De Marchi, 1998, p.46 cité par Galardini et al. 2020, p.60) (Documentation sur la mobilité en Italie, p. 28)

Cette seconde documentation souligne la notion de continuité entre le passé et le présent. Le choix de cette peinture et le commentaire indiquent une appropriation de la notion de coéducation. En ce sens que chaque enfant et chaque famille habite pour un temps donné les lieux en une communauté où chacun laisse une trace durable empreinte d'affection. La documentation, nous indique une compréhension du temps qui passe durant lequel l'histoire des MA s'écrit au gré des membres de la communauté qui les investissent, soulignant également l'adaptation et l'évolution au changement. Nous percevons ainsi la compréhension et la maîtrise de la notion d'investissement et d'habitat des lieux favorisant la cohésion sociale. En effectuant le choix de cette citation, le voyageur traduit toute la chaleur des liens et la confiance qui se tissent entre les membres d'une communauté et son environnement en témoignant de leur mémoire collective et ainsi, il fait preuve de la maîtrise de la notion de coéducation. Cette documentation nous permet de concevoir que l'enfant est priorisé au même titre que ces parents, et que tout acteur éducatif. Par ailleurs, cette notion de continuité peut être source de confusion entre la continuité telle qu'elle est envisagée en FW-B, à savoir un climat « sécuritaire » et la continuité toscane envisagée comme une vision éducative commune entre les intervenants auprès de l'enfant.

Je pense que même si on n'a pas l'espace ou la place, c'est le fait d'aller vers, d'être avenant, d'avoir une attitude posturale, on peut même être dans un petit couloir et se sentir accueilli et impliquer correctement plutôt que je peux mettre un divan-là hein, mais si je t'accueille en faisant la tête (rires) (Adèle, 21/11/21, ligne 159).

Ici, nous distinguons une nuance cruciale concernant la relation avec les parents, certes les espaces, les aménagements, le choix du mobilier... crée une ambiance favorable pour que les parents se sentent attendus et accueillis. Mais l'appropriation de ces notions permet ainsi de comprendre l'importance de la posture professionnelle et les attitudes qui incombent à l'accueil. Il ne s'agit donc pas d'appliquer quelques techniques et méthodes vues durant le séjour, mais bien au-delà, il est aussi question des compétences professionnelles requises à la construction et à l'enrichissement de la relation au quotidien. Le voyage a donc permis de prendre conscience et de retenir le caractère impératif de la posture professionnelle et des compétences qui la sous-tendent. Mais la posture seule suffit-elle ? Le mobilier seul suffit-il à

se sentir accueilli ? Quels éléments empêchent d'entrer dans cette dynamique dans certains MA en FW-B ? Comment amener à comprendre l'interaction entre les éléments et la portée de celle-ci ?

Enfin, je veux dire moi j'ai quand même ressenti partout dans les 3 milieux d'accueil que j'ai été visité une similitude, un fil rouge, voilà après chacun ses spécificités tous les enfants sont différents donc on ne saurait jamais avoir la même chose, mais il y a une trame qui me paraissait être spécifique (Adèle, 21/11/21, ligne 227).

Ici, l'acquisition et la compréhension de la pédagogie toscane s'appuient sur ses piliers et sur le fait qu'elle n'est pas un modèle qui s'applique, mais bien au contraire qu'elle s'adapte à des contextes différents. Nous percevons un niveau de compréhension élevé. À travers ce témoignage, c'est le caractère adaptable et transposable des piliers toscans qui sont sujets à l'appropriation. Ainsi, il y a bien des apprentissages qui montrent que le voyageur s'est approprié les démarches toscanes nous invitant à y voir le potentiel de transfert en FW-B. A contrario, la non-appropriation de ces fils conducteurs impliquerait des difficultés d'adaptation des MA de la FW-B ou une adaptation inappropriée ne rencontrant dès lors pas les objectifs et l'engagement souhaité.

Forcément, cette culture de la confiance mutuelle, c'est... enfin, j'ai envie de dire que c'est ce qui fait qu'on est dans un système compétent, entre autres. Il y a d'autres facettes. Mais c'est une facette qui participe à un système compétent, c'est la confiance qu'on a entre les acteurs, tous les acteurs, l'enfant, les familles, les professionnelles et la gouvernance. Et la gouvernance et oui, ça participe à un système de qualité et je pense que ça devrait, effectivement, faire l'objet d'une réflexion en équipe (Chloé, 17/11/21, ligne 208).

Nous constatons une modification élevée de la représentation de la coéducation à la suite du séjour. Ces propos nous indiquent bien un passage d'un état de compréhension à une autre conception qui focalise sur les responsabilités de différents niveaux. En effet, nous observons une évolution des pensées à la suite de l'exploration du système d'accueil toscan. De plus, la nouvelle vision de la coéducation est envisagée en lien avec le concept de système compétent et donc la coéducation n'est pas de la seule prérogative des professionnelles, mais est de la responsabilité de plusieurs niveaux allant des professionnelles, à la gouvernance en passant par d'autres acteurs éducatifs tels que la famille élargie, la communauté...

La dimension « **s'approprier les sens / l'essence de la coéducation** » correspond donc à une compréhension précise de la coéducation à Pistoia qui a lieu lors d'une prise de conscience de l'existence d'autres possibles. C'est un processus qui s'établit entre un rapport à soi et un rapport à une autre conception de la coéducation qui est en lien étroit avec la dimension « **douter** » de ses conceptions. En effet, le doute initie une ouverture à de nouvelles représentations. Ce mécanisme implique d'autant plus, la dimension « **échanger entre voyageurs** » puisque ces nouvelles représentations vont être alimentées à travers le tissu social et la confrontation à d'autres informations.

4.2.6. SE TRANS-FORMER : S'ENGAGER DANS UNE DYNAMIQUE DE RECHERCHE ET D'ADAPTATION

Cette dimension « se trans-former » est une dimension qui est liée à la dimension « s'approprier ». Elles évoluent toutes deux conjointement. Ainsi, le fait d'intégrer de nouvelles conceptions est lié à la transformation de la vision antérieure des voyageurs.

Et donc là, je serai curieuse de voir comment ça se passe en Italie justement. Moi, j'ai cette image un peu idyllique du gars qui s'implique, mais en restant à sa place et que tout le monde trouve son équilibre. Et je suppose qu'il y a des fois où sa foire, comment il gère le foirage, quoi donc c'est un peu mon attente quoi (Adèle, 01/10/21, ligne 135)

Avant le séjour, nous percevons une dynamique de recherche concernant la relation avec les parents : se questionner, cibler des attentes, souhaiter voir une autre réalité, exprimer sa curiosité et s'ouvrir à d'autres possibles. La notion de participation des parents est évoquée, dans le fait de « rester à sa place » ce qui nous laisse entrevoir d'un côté une ouverture vers une modification des pratiques, mais d'un autre côté une représentation ancrée dans une certaine distance vis-à-vis des parents. Tandis qu'à Pistoia, la place des parents est à l'intérieur des services aux côtés des professionnelles. Nous percevons également une inquiétude quant à la gestion de difficultés liées à la présence des parents. Ce qui nous questionne sur la place des parents, celle que les professionnelles souhaitent leur donner, celle qu'ils veulent occuper, celle qu'ils ont la possibilité ou pas d'occuper, celle que la société envisage de leur accorder ou celle qui favorisera au mieux le développement de l'enfant auprès des adultes qui contribuent à son éducation et à son bien-être. Que signifie trouver « son équilibre » dans la relation entre professionnelles et parents, tous acteurs du développement de l'enfant ? Y a-t-il un équilibre ? Est-il le même pour tous ou pas ?

J'ai appris à me décentrer sans pour autant me dire Ah bah ce qu'on fait, c'est complètement nul. Pas du tout. J'ai apprécié de voir comment ça se passait ailleurs. Je pense qu'il y a des choses pour lesquelles je me dis qu'on pourrait s'en inspirer, ça pourrait être intéressant, mais je ne suis pas du tout revenue de là en dévalorisant les services pour lesquels je travaille. Donc ça n'a pas freiné, c'était plutôt une expérience positive, avec des éléments à prendre et d'autres moins. Surtout ne pas faire du copier-coller ça c'est clair ! (Jade, 17/11/21, ligne 293)

La prise de recul est un facteur qui favorise la réflexion sur la coéducation en Toscane tout comme sur le système éducatif propre au voyageur. Ici, nous percevons qu'une « transformation » de la vision s'opère, car le voyageur s'approprie ou rejette certains éléments des démarches toscanes, tout en ayant de la considération pour certains éléments de son propre cadre de travail. Nous relevons que cette modification de vision est liée à un enthousiasme aussi bien à l'égard de certaines pratiques toscanes que de certaines pratiques de la FW-B. Ainsi, le voyage permet d'ajouter, de rejeter ou plus fondamentalement, de modifier des éléments des deux systèmes pour faire évoluer la conception de l'EAJE du voyageur. Nous constatons également que dès le retour du séjour, l'inspiration est au rendez-vous, le voyageur peut ou pas s'en emparer. De plus, la notion d'adaptation est évoquée, cette phase participe à la « transformation ». En effet, adapter ses pratiques implique de les modifier, et non pas d'appliquer une méthode toute faite.

Donc là, ça m'a permis d'avoir une palette plus importante de représentations, de ce que l'on peut retrouver par exemple derrière, le partenariat entre tous les acteurs. Si, je reprends la visite que l'on a fait en Italie, je pense que c'était la maison de Kangourou, on voyait un partenariat, et au sein de la structure entre la dame qui faisait la cuisine, la dame qui s'occupait de la structure, professionnelles, mais aussi au niveau plus macro entre la structure et la gouvernance. Et donc au niveau de mon travail en HE, je dirai que ça m'a amené plus de concret [...] (Chloé, 02/03/22, ligne 167).

La notion de partenariat évoquée ici, correspondant à la conception d'acteur éducatif, tout adulte en lien direct ou indirect avec l'enfant est considéré comme participant à son développement. Ce qui renvoie à l'implication des professionnelles, des parents, de la ville ... dans l'EAJE toscan. L'expérience de la visite de ce service d'EAJE a concrétisé et fait prendre conscience au voyageur ce qu'était concrètement le partenariat tel que vécu à Pistoia. Nous

constatons qu'au-delà d'une seule représentation, le voyageur en cumule plusieurs qui lui permettent de nuancer ainsi la sienne qui évolue au fil de son parcours et notamment ici dans le cadre du dispositif de voyage d'étude.

Les processus d'apprentissages mis en œuvre dans la dimension « **se trans-former** » évoluent au même titre que ceux de la dimension « **s'approprier** » et y sont liés. Le voyageur confronte sa vision de la coéducation avant voyage à celle de l'approche toscane. À partir de nouveaux éléments, le voyageur réorganise les informations antérieures et nouvellement découvertes pour se forger ou concrétiser une nouvelle image de la coéducation, ainsi il se trans-forme par le voyage d'étude.

4.2.7. DISSÉMINER LA NOUVELLE CONCEPTION DE LA COÉDUCATION

À leur retour de voyage, les professionnels reprennent leurs activités respectives et débute alors une phase de rayonnement de leur vécu du séjour. C'est une phase où les découvertes, nouvelles conceptions, appropriations et transformations sont mobilisées, partagées, échangées selon divers canaux de communication tels que la parole, la photo... Cette dimension dépend des dimensions « s'approprier » et « se trans-former », en effet, la communication d'informations et la mise en œuvre du rayonnement du séjour vont dépendre de l'intensité de ces deux dimensions dans le vécu du voyageur. À l'inverse, la mobilisation de nouvelles informations et conceptions de la coéducation, ainsi que les choix posés quant à la manière de procéder concrètement contribuent à la dimension « se trans-former » par l'intermédiaire d'une phase d'adaptation, d'articulation et de construction de la relation avec les parents à Pistoia au cadre de travail en FW-B.

[...] quand il y a ce type de projet ... dispositif de voyage, pour moi, ça a plus de sens et c'est beaucoup plus porteur, s'il y a quelques membres de l'équipe qui participent. Parce qu'après pour mobiliser, l'équipe, c'est quand même compliqué, car je suis seule à l'avoir vécu. Et donc, ça me demande à moi, de réfléchir toute seule de mon côté par rapport à ce que moi, j'ai entendu, mais en essayant par la suite d'inclure, de convaincre sans forcer, enfin bref, ce n'est quand même pas évident (Jade, 04/02/22, ligne 233).

Ce témoignage souligne la responsabilité et l'engagement du voyageur dans la réflexion sur la phase de dissémination. Il met en évidence le recrutement, la participation au séjour et

ensuite la complexité de partager son vécu et sa vision auprès des non-voyageurs. Cette complexité se traduit par un sentiment de solitude dans un processus qui consiste à sensibiliser les équipes à d'autres possibles. Nous relevons l'envie de le rallier à ce qui a fait sens au voyageur à Pistoia, mais aussi une grande prudence. En effet, la fonction de coordinatrice occupée par cette informatrice la place dans une position d'accompagnement, différente de la position de responsable qui est plus hiérarchique, ce qui implique de sensibiliser les responsables dans un premier temps et puis les équipes, ce qui peut également complexifier la tâche. À l'opposé, nous nous questionnons sur ce sentiment de solitude, est-il possible d'y remédier ? Le séjour a créé une communauté de voyageurs concernés par l'EAJE en province de Luxembourg, issus de fonctions différentes, peut-on y voir un potentiel d'entraide au-delà du voyage ou est-ce impossible ? Cette communauté de voyageurs, va-t-elle permettre une dynamique d'échanges et de soutien à court, moyen ou long terme ? Est-ce envisageable de créer de nouveaux partenariats ? L'image du réseau éducatif de Pistoia a-t-elle permis aux voyageurs de se l'approprier et de transformer leurs pratiques ?

[...] c'est de continuer la réflexion, en tout cas d'alimenter le moulin qui va dans le même sens, tu vois ? Voilà le truc sur la familiarisation, beh voilà, c'est remettre une couche et c'est de permettre à des professionnelles qui sont parties en Italie qui ont commencé leur cheminement ou qui avait déjà un cheminement dans lequel l'Italie a pris place. Et donc ça a peut-être accéléré ou transformé ou modifié leur trajectoire de réflexion. Et puis moi, je reviens avec une autre opportunité, enfin, une autre sensibilisation (David, 21/03/22, ligne 285).

Cet extrait nous permet de répondre en partie aux questionnements précédents, il souligne le lien structurel et les missions qui incombent aux conseillers pédagogiques de l'organisme de référence dans l'accompagnement après le voyage d'étude. Il évoque cette notion de cheminement et d'alimentation des réflexions par des sensibilisations diverses. Ce qui nous permet d'identifier une première opportunité d'action pour répondre au sentiment de solitude pointé dans le témoignage précédent. Il semble important d'alimenter le lien entre les voyageurs au-delà du séjour

[...] qu'est-ce que je fais avec tout ça ? Et ben moi, ça reste une grande question ce coup-ci. Bon la première fois que j'y étais enfin quand j'ai fait mes voyages, j'étais toujours tout seul au sein de l'institution [...]. Mais tu reviens en province de

Luxembourg. Bah tu dis ? Euh, il y a des choses qui avancent et puis en même temps il y a des pas qui reculent tout le temps quoi ? C'est dur quoi. Franchement, c'est une militance, c'est une question de militance quoi. (David, 07/10/21, lignes 446, 482).

Ici, nous apercevons un sentiment mitigé qui suscite le doute ayant trait au découragement et à la militance. L'évolution des conceptions et des pratiques est étroitement liée à ce sentiment de militance en FW-B, à voir comme un investissement à défendre des idées neuves et innovantes pour l'accueil de l'enfant et de ses parents. Cela semble demander investissement et détermination et malgré tout nous constatons que le changement n'est pas linéaire, mais cyclique et empreint d'avancements et de reculs. Ce constat semble lourd à affronter et donne lieu à une réflexion. La dissémination et surtout la manière d'y parvenir pour envisager une portée efficace et qui perdure questionne, à ce stade, la réflexion n'est pas aboutie. La notion de défense des idées, des valeurs, des actions induit militance en FW-B, un mot fort qui pourtant serait considéré comme un engagement professionnel attendu en Toscane ... Quels éléments conduisent à l'emploi d'un terme aussi fort en FW-B et aussi légitimé à Pistoia ? Les apprentissages du voyage pourraient-ils être des leviers ou des freins à cette militance ou engagement ? Comment expliquer ce sentiment d'avancement et recul successif ?

La dimension « **disséminer** » fait partie des étapes de la formation des voyageurs qui vont mobiliser leur nouvelle conception de la coéducation et tous les facteurs qui y contribuent. Cette étape questionne les voyageurs qui se voient faire face à des difficultés d'ordres différents allant de la complexité d'être seule à disséminer, à l'ancrage de coéducation dans les pratiques en FW-B, à l'accompagnement des réflexions ... Ses difficultés sont présentes alors que les voyageurs expriment clairement leur émerveillement face à leurs découvertes. En revanche, le sentiment négatif ne contribue pas à cette phase de dissémination, au contraire, il peut aboutir à un blocage. Le doute s'oppose aussi à cette dimension, plus un voyageur va douter de ses conceptions, moins il va les disséminer.

4.2.8. SE PROJETER DANS L'AVENIR

Alors que les derniers entretiens se déroulent en février-mars, des projets concrets ont déjà pris naissance. Ce qui indique une volonté de s'investir avec les équipes et de concrétiser des démarches qui s'inscrivent dans l'accueil et dans la relation avec les parents. Aux côtés de ces

projets, d'autres démarches ou processus voient le jour tels que la mise en lumière des pratiques actuelles, des rencontres formelles avec les parents, des liens entre les professionnels ...

Je partirai de la documentation en fait, parce que depuis le voyage en Italie puis la délégation en Belgique, euh, j'ai rencontré plusieurs fois un conseiller pédagogique via teams et alors, je lui ai un peu parlé de comment, je voulais peut-être développer la documentation au sein du service. Pour moi la documentation, c'est une manière d'inclure les familles quoi ! Ça, c'est un premier élément. Et puis, une autre chose, c'est par rapport aux connexions écoles-crèches. Là aussi, on va sans doute développer un projet par rapport à ça et donc là la coéducation, je la vois, dans le sens où on va essayer de créer du lien avec une autre institution pour justement permettre aux parents d'être dans ce lien et ne pas connaître cette rupture actuelle qu'il y a. Mais pouvoir les intégrer à faire ce lien entre l'école, la crèche et l'école quoi (Jade, 04/02/22, ligne 19).

Cet extrait nous décrit deux projets initiés au retour du séjour à Pistoia : un sur la documentation et un sur la transition crèches-écoles préscolaires. Le travail en réseau avec un conseiller pédagogique favorise et soutient la dynamique de ces projets. Ses démarches émergent du souhait de créer des liens avec les parents et sont en cours de réalisation. Les choix de ces projets répondent aux objectifs et aux besoins des MA. La documentation est envisagée comme un premier pas pour aller vers les parents et pour établir des liens avec les familles. Le projet de transition crèches-écoles préscolaires s'inscrit au sein d'un réseau éducatif qui comprend l'enfant, les parents, les professionnelles des deux institutions, la coordinatrice pédagogique et le conseiller pédagogique. Un décloisonnement s'envisage pour le bien-être de tous les acteurs éducatifs.

Et, quand j'ai vu en Italie la documentation, ce que c'était, comment ils faisaient, etc. ... et bien je me suis dit en fait, ce problème budgétaire est une porte d'entrée pour retravailler la documentation avec les différentes équipes (Jade, 04/02/22, ligne 148).

Nous percevons un élément essentiel, « une porte d'entrée », l'analyse du cadre de travail a permis de déterminer un élément qui fait sens aux yeux des professionnelles des structures d'accueil pour démarrer une réflexion et mettre les équipes en action autour de thématiques. Cet élément nous paraît être un facteur fédérateur qui guide la mobilisation des équipes et des responsables. Ainsi, donner du sens est un moteur d'avancement et de découverte de

nouvelles pratiques. Ce qui nous amène à nous questionner sur la nécessité de trouver ce sens, ces portes d'entrée et donc sur le rôle de la coordination pédagogique dans l'évolution des pratiques. D'autant plus, qu'il est clairement défini dans l'approche toscane.

Et donc, j'ai établi un petit plan d'actions avec quelques idées. Et on va dire que de l'Italie à la Belgique, il y a eu un moment où je me suis dit : « ok, il y a quelqu'un près de chez nous qui le fait, c'est différent de l'Italie, mais c'est sans doute possible ». J'ai eu cette prise de conscience quoi. Et alors, donc intéressant aussi, je parle de tout ça avec le conseiller et il me dit qu'il y a une formation au FRAJE au mois de mars qui est étalée sur 5 jours jusqu'au mois de mai et justement sur les transitions crèches-écoles. Là, je me suis dit, ça peut être le point de départ [...] (Jade, 04/02/22, ligne 174).

La prise de conscience évoquée ici est issue du séjour en Italie cumulé à l'accueil des délégations en Belgique qui se traduit par une découverte de pratiques différentes dans son propre contexte éducatif. Ainsi, l'évolution et l'engagement dans des pratiques innovantes et inspirées de l'ailleurs proche ou éloigné prennent naissance dans l'acceptation d'une réelle possibilité de changement. Nous constatons l'inspiration générée par les démarches coéducatives toscanes, c'est le processus d'appropriation et d'adaptation. En revanche, dans ce cas, un nouvel élément vient renforcer ce mécanisme, nous relevons une confirmation qui s'ajoute à l'inspiration, une impulsion vers la possibilité de concrétiser la coéducation en FW-B. L'association de ces deux processus semble enclencher la dynamique d'agir. Le soutien et l'accompagnement se traduisent une nouvelle fois dans cet extrait, comme étant un facteur renforçant l'action. Dans ce cas, un relais vers une formation continue correspondant à la transition crèches-écoles préscolaires.

[...]. L'objectif est qu'un moment donné, qu'on aboutisse à quelque chose. De construire, plutôt que d'aller vite et que les bases ne soient pas fixées (Jade, 04/02/22, ligne 194).

Nous identifions la détermination à entrer en action et à obtenir un aboutissement à ces projets. Une dynamique de construction et ainsi d'évolution des pratiques de terrain est impulsée par un réseautage de professionnelles à travers des relations avec les équipes, la formation continue, le conseiller pédagogique ... Ce qui donne sens au rôle de coordination pédagogique qu'occupe spécifiquement cet informateur.

Mais, néanmoins, je trouve qu'avec les outils qu'on a et la qualité de la réflexion des équipes. Je trouvais que c'était bien. J'étais surprise de façon positive de notre niveau et je leur ai d'ailleurs dit que l'on voit que chez nous il y a une vraie réflexion derrière et j'ai pu avec une certaine fierté de voir le travail qu'elle réalise d'un autre regard (Adèle, 21/11/21, ligne 314).

Le voyage d'étude a permis la mise en lumière de pratiques déjà présentes dans le quotidien des crèches, nous saisissons un sentiment de fierté renvoyé vers les équipes. Le processus contribue à un renforcement des liens au sein des équipes et à la valorisation des accueillantes. De même, le cas contraire pourrait apparaître aussi, des pratiques qui suscitent moins de fierté seraient susceptibles d'être mises en lumière de la même manière et dans ce cas, sujettes à ajustement et à régulation. Ce renforcement de liens interéquipes pourrait également être un tremplin qui engage une dynamique réflexive sur la relation avec les parents.

[...], C'est vraiment une volonté de ma part, j'ai mis dans le trajet de l'enfant, une rencontre à deux ans avec les parents, complémentaire. C'est un tout petit début. Mais j'ai envie de m'orienter dans cette optique-là (Adèle, 08/02/22, ligne 4).

Nous considérons, dans cet extrait, la concrétisation d'une réunion formelle de la direction avec les parents dans le parcours de vie de l'enfant au sein des MA. Cette rencontre n'est pas comparable à celles des accueillantes qui sont quasi quotidiennes, mais elle peut traduire auprès des accueillantes, l'envie de la responsable de se montrer ouverte à la relation aux parents et le souci de tenir compte de leur avis pour la transition à venir vers l'école préscolaire. À l'inverse, elle pourrait aussi passer inaperçue aux yeux des accueillantes si aucun retour ou aucune implication des accueillantes n'est sollicitée. Par ailleurs, nous pourrions y voir une occasion pour les accueillantes de souhaiter s'y impliquer et rencontrer également les parents.

[...] on a eu une formation sur la construction d'un mur des familles. Pour moi, ce seraient les deux premières choses qu'on ferait et c'est une manière de faire entrer le parent dans le MA [...] (Joëlle, 24/11/21, ligne 171)

Ici, c'est une formation continue qui est envisagée pour se former et entrer dans une dynamique réflexive sur la construction de la relation avec les parents.

La dimension « **se projeter** » s'inscrit dans la mise en action des voyageurs dans la modification de leurs propres pratiques voire dans la recherche de « portes d'entrée » afin de donner sens et confiance aux accueillantes dans l'évolution de leurs pratiques. L'accompagnement, le guidage, les relations avec des partenaires divers ... représentent des leviers non négligeables pour emprunter une nouvelle direction de la relation avec les parents et favoriser le réinvestissement dans l'action. Cette dimension est liée à la dimension suivante « **cheminer** ».

4.2.9. CHEMINER

Cette dimension s'inscrit dans une temporalité différente pour chaque voyageur. Ainsi, la découverte de la coéducation à Pistoia a concrétisé des projets, des démarches, des réflexions, des modifications de conceptions et de pratiques. En revanche, des réflexions sont toujours en cours et disposer de temps semble opportun pour les nourrir et impliquer les équipes.

Le temps passe à une vitesse folle et c'est là aussi quand on a un temps de travail limité comme le mien, c'est encore plus anxiogène, quoi, le temps passe à une vitesse (Joëlle, 24/11/21, ligne 240)

Ici, le facteur temps semble anxiogène, les normes d'encadrement identiques pour chaque MA permettent à certains voyageurs d'entrer dans une dynamique évolutive de leurs pratiques alors que d'autres pas. Ce qui nous invite à nous questionner sur la conception de l'accueil, a-t-elle évolué ? Y a-t-il une réelle prise de conscience de la portée de la coéducation pour l'enfant, pour les parents, pour les professionnelles ? Si le facteur temps est un réel frein, le réseautage pourrait-il aider dans ce cas ? S'intéresser à d'autres MA afin de comprendre comment organiser les missions et permettre de « possibles » évolutions.

La culture de la confiance mutuelle, bah justement, c'est une culture donc il faut le temps. Une culture, ça se cultive. Donc il faut d'abord planter la petite graine arroser attendre qu'elle pousse nettoyer, enlever les mauvaises herbes... (Adèle, 21/11/21, ligne 402).

Nous remarquons ici la notion de culture qui « se cultive », et qui s'inscrit dans la notion de temporalité. Cet extrait nous permet ainsi de comprendre que plusieurs épisodes contribuent au changement. Tout comme nous retenons qu'à l'initiative de cette culture, il y a le « jardinier » qui plante les premières graines et qui va les entretenir, ainsi le voyage d'étude impulse-t-il des vocations et jusqu'à quel point ?

Ce n'est jamais acquis et donc ça demande du temps, ça demande un ajustement permanent, ça demande d'être à l'écoute de l'autre pour comprendre ses préoccupations (Jade, 17/11/21, ligne 255).

Cet extrait s'inscrit dans cette optique de construction et de temporalité de long terme. Toutefois, il amène une nuance en évoquant ce processus sans fin en soi pour lequel il est nécessaire de l'ajuster au gré de l'évolution de la société. Il précise que l'adaptation implique écoute et compréhension de l'autre, mettant, ici, en évidence, les compétences relationnelles et réflexives à mobiliser pour aller à la rencontre de l'autre. Parallèlement, l'histoire de l'approche toscane s'inscrit dans cette dynamique évolutive constante, à savoir l'ajustement aux besoins de chaque enfant et de chaque parent. La capacité d'ajustement semble le fil conducteur de la dimension « cheminer ».

Je suis chargée, mais c'est me mettre de la charge en plus pour m'obliger à réfléchir, c'est comme le fait de te recevoir, ça m'oblige aussi à réfléchir. Ça m'oblige à me poser, à discuter, à avoir des idées au fur et à mesure que je travaille (Adèle, 08/02/22, ligne 245).

La participation à cette recherche est perçue comme un vecteur de réflexivité. Les entretiens formalisent des temps de prise de recul par rapport aux activités quotidiennes. Les liens qui s'établissent entre les professionnelles et la recherche semblent opportuns pour renforcer le processus réflexif et contribuer de la sorte à accompagner le cheminement.



J'ai choisi une image de chemin, car pour le moment, avec toute l'équipe d'une des crèches, je suis en train de revoir le projet d'accueil et c'est un chemin qui nous guide. Nous avons illustré le chemin de l'enfant au cours de sa vie et son passage en crèche représente un

petit morceau qui va lui faire prendre une certaine direction et en tant que pro, nous sommes responsables de cette direction. J'ai aussi eu la chance, en partant en Erasmus qu'un autre chemin me soit montré et qu'on m'ait donné la possibilité de l'emprunter (Documentation de la mobilité en Italie, p.24).

Cette photo invite à emprunter un chemin, au départ d'un point, il invite à en rejoindre un autre, il guide, il souligne un avancement qui conduit vers un magnifique soleil sans pour

autant dévoiler une fin. Un coucher de soleil qui symbolise une fin et/ou un lever de soleil qui ouvre vers de nouvelles perspectives ? Le chemin semble agréable, calme et reposant, peut-être n'est pas celui initialement prévu, toutefois, il convie les voyageurs à l'emprunter et à avancer ensemble au gré de leurs découvertes. N'apercevant pas la fin du chemin, peut-être ne sera-t-il alors pas identique pour tous et que plusieurs directions seront possibles. Le chemin n'est pas linéaire, il peut être abrupte, compliqué, attrayant, motivant, facile ... seulement, il invite à avancer et à oser s'y aventurer.

La dimension « **cheminer** » implique de **disposer de temps et d'oser s'engager** sur le chemin. Elle est donc liée aux modalités du séjour et aux changements évolutifs des conceptions au sein du système d'EAJE en FW-B. Cheminer est ainsi un processus constant dans lequel s'inscrit l'évolution de la conception de la coéducation des voyageurs et qui se poursuit bien au-delà de la fin du séjour. Cependant, des facteurs freinent, voir empêche ce processus complexe. Comment les contourner ?

4.3. EXPLORER SES PROPRES PRATIQUES EN FW-B

Quelques semaines après le retour d'Italie, les voyageurs belges se préparaient déjà à recevoir les délégations étrangères. Lors de nos entretiens, le retour d'Italie était indissociable de l'accueil, ainsi, nous avons sollicité nos informateurs sur leur statut d'hôte afin de nous questionner également sur les facteurs d'apprentissage que cette position pourrait offrir. Cependant, notre analyse est moins détaillée, elle a fait l'objet d'échanges moins précis. Elle a donné lieu à une schématisation¹⁹, certes plus brève, mais qui apporte des éclaircissements sur le développement de compétences. Ainsi, elle fait apparaître des points de convergence entre les processus qui soutiennent l'apprentissage des voyageurs qui se sont déplacés à Pistoia et aux hôtes qui reçoivent des visiteurs.

4.3.1. SE PRÉPARER, SE DÉCENTRER, SE DÉPASSER

Tout d'abord, recevoir une délégation, organiser des visites dans les structures d'accueil et des conférences diverses impliquent d'examiner ses propres pratiques de la FW-B.

[...] ça permet de se questionner sur ses pratiques, de se dire, quelles pratiques on a envie de mettre en avant. Sur la manière aussi de faire passer le message, donc au

¹⁹ Annexe 7 : Schématisation : recevoir pour soutenir le développement des compétences requises à la coéducation

niveau de communication, c'est des compétences qui se développent. Maintenant, par rapport à ce que tu demandais, ça permet de se dépasser (Joëlle, 24/11/21, ligne 236).

Nous constatons un processus de réflexion à travers le choix de ce que l'on montre et les raisons pour lesquelles on souhaite mettre en évidence une pratique plutôt qu'une autre. L'exploration de son propre système d'accueil est donc un mécanisme d'analyse réflexive. L'attention et les questionnements qui émergent en termes de communication des informations contribuent à développer des compétences. Entrer dans ce processus requiert de se dépasser et de sortir de sa zone de confort, car il impulse d'organiser les visites, de les prévoir, de les anticiper ... C'est une obligation à laquelle il est nécessaire de répondre.

Je t'avoue que j'ai appris pas mal de choses et en fait, ce qui est intéressant par rapport à ce genre de journée, ça permet de nouveau un temps d'arrêt et de réfléchir. C'est un temps d'arrêt, ça permet de sortir de son contexte quotidien. Du coup, ça remet au travail en fait. Et ça remet en question, et ça permet une ouverture aussi. Ça permet tout ça, mais à partir du moment aussi où on est dans cette optique-là (Jade, 04/02/22, ligne 237).

Nous relevons que la participation aux journées thématiques sur la petite enfance enclenche un processus de temps d'arrêt qui permet de se décentrer pour réfléchir. Ces propos traduisent aussi une implication supplémentaire, elle souligne que ces temps sont opportuns pour « se remettre au travail », et la nécessité de quitter temporairement la gestion quotidienne afin de s'ouvrir à la réflexion et à la nouveauté qui semble aussi faire partie intégrante du travail. Toutefois, l'état d'esprit influence le processus d'apprentissage qui peut s'avérer constructif si la motivation d'apprendre est présente. Par contre, dans le cas contraire, y assister par obligation sans envie ne serait pas formatif.

Ainsi, des similitudes sont visibles avec le séjour en Toscane, l'hôte, tout comme le voyageur, mettent en place des mécanismes exploratoires des pratiques à travers des processus tels que « **se préparer** », « **se dépasser** », « **analyser** » et « **se décentrer** » du quotidien. Ce qui suppose de « **s'engager** ».

4.3.2. ÊTRE TOUCHÉ PAR SES DÉCOUVERTES

Parfaitement en adéquation avec le séjour en Italie, à nouveau la dimension « être touché » contribue à s'approprier son propre système d'accueil et à se « trans-former », ainsi modifier ses représentations initiales.

[...], Il est important de leur faire vivre des choses qui touchent. On n'est pas que dans du cérébral, il y a aussi l'importance de faire vivre concrètement. L'émotionnel, le physique, voilà, tout le corps en mouvement (David, 21/03/22, ligne 358).

Nous percevons, ici, la dimension émotionnelle qui transite par les sens et la rencontre des aspects concrets. Les processus émotionnels, kinesthésiques et cognitifs sont en relation.

Et points positifs, les découvertes que j'ai pu faire en allant à Athus parce que c'est vrai que c'est une structure que je ne connaissais pas et c'est juste à côté, je ne savais pas que la structure comportait autant de, autant de ... d'espaces pour les enfants et autant de professionnelles et voilà (Chloé, 02/03/22, ligne 279)

Nous identifions, ici, qu'un membre de la délégation belge a réalisé des découvertes et confirme avoir une vision concrète de ce milieu d'accueil qu'elle ne connaissait pas alors qu'il se situe à proximité. Nous constatons la possibilité de voyager sans pour autant se déplacer loin, aller vers un terrain inconnu et peu éloigné, invite aux mêmes apprentissages qui transitent par la visite d'un MA, c'est la démarche qui contribue à la formation.

Ainsi, la dimension « **être touché par ses découvertes** » est présente également dans la posture d'hôte. S'engager dans une visite d'un MA inconnu est propice aux apprentissages, c'est l'action de visiter qui est à la clé de ceux-ci, moins que le lieu en lui-même.

4.3.3. ÉCHANGER ENTRE VOYAGEURS

Pareillement au séjour en Italie, ce processus social de discussions et d'échanges entre voyageurs est mis en évidence par les hôtes qui y accordent une grande importance en affirmant fermement leurs souhaits et besoins de parler de leurs pratiques et découvertes entre professionnelles.

Le fait d'avoir été au restaurant, d'avoir été mis par tables d'échanges, ça, c'était top ! (Adèle, 08/02/22, ligne 325).

Alors qu'en Italie, le placement aux tables avait été libre, un ajustement a été ici prévu par l'équipe accompagnatrice en organisant des tables d'échanges entre délégations afin d'ajuster le dispositif et d'impulser les échanges et d'amener les voyageurs à « oser ». Cet extrait nous indique à quel point le rôle de l'accompagnement occupe une place cruciale dans l'apprentissage. Être accompagné soutient les apprentissages et implique la mise en œuvre d'une organisation qui maximise les conditions de développement professionnel au mieux.

Moi, j'ai bien aimé l'attitude, finalement, de cette fille qui attendait, on voyait bien qu'elle chipotait et tout. Mais j'ai eu cet échange-là, alors que j'étais en train de remettre des chaussures devant l'ascenseur avant de repartir. Et puis, je me suis dit, mais enfin, c'est nul. C'est ça que je cherche moi, ici j'ai eu un regard extérieur et après, j'ai repris mon accueillante et je lui ai dit beh bravo ... Il y a des choses, à force d'être dedans, on ne les voit pas (Adèle, 08/02/22, ligne 313).

Nous réalisons qu'au cours des échanges des informations transitent et que cela correspond aux attentes de la participation à ce type de dispositif. Les conditions de cet échange montrent à quel point tous les moments participent aux apprentissages. Ici, un moment informel lors d'un changement de chaussure induit par la suite, une prise de conscience d'une pratique essentielle adaptée au rythme de l'enfant de la part d'une des accueillantes. Prise de conscience qui à son tour induit d'entrer dans un renforcement positif vis-à-vis d'une accueillante et par là même de consolider les liens au sein de l'équipe.

La visite que l'on a faite à Athus, j'aurai peut-être eu besoin de plus de temps de digestion pour pouvoir après pouvoir échanger avec les professionnelles. J'ai toujours besoin de ça en fait, car on voit plein de choses et puis après, il faut un temps pour réfléchir à ce que l'on a vu (Chloé, 02/03/22, ligne 203).

Nous distinguons, l'explicitation d'un besoin de disposer de temps pour intégrer et s'appropriier les découvertes réalisées. Besoin qui semble dû à la densité des informations et des découvertes.

Ainsi, comme lors du séjour en Italie, au sein d'une collaboration entre collègues, chacun se sent concerné et impliqué dans un apprentissage horizontal entre pairs. Les échanges sont à la source de réflexions profondes qui concerne un environnement de travail commun qui conduit à entrer dans une dynamique d'évolution.

4.3.4. CHEMINER

Nos échanges avec les informateurs nous conduisent à tenter de comprendre le cheminement qui s’opère chez les professionnels des trois axes du Triangle à savoir les professionnels de l’accueil, de la formation et des organismes de références à travers un exemple concret vécu au cours de la visite des délégations dans un milieu d’accueil de la province de Luxembourg.

[...] donc en fait tu as des professionnelles qui peuvent parler la langue du parent, et donc pourquoi ne pas justement dire bonjour dans la langue, pourquoi ne pas avoir quelques mots dans la langue parce que c’est une langue qui est commune à la professionnelle et à la famille (Chloé, 02/03/22, ligne 244).

Nous constatons l’émergence d’une réflexion sur l’accueil d’enfants et de familles dont la langue maternelle diffère de la langue d’usage dans le MA, à savoir le français. Quelle est la place d’une langue étrangère dans les relations avec les enfants et leurs familles ? C’est la notion d’éveil aux langues et de l’accueil de la diversité qui est pointée ici. Les MA de Pistoia regorgent d’exemples de multiculturalité et d’accueil de la diversité, la coéducation n’a pas de limites de langue. La conception de la relation avec les parents dans les démarches toscanes inclut tous les facilitateurs qui instaurent une confiance réciproque. Peut-on ici, y voir une source d’inspiration pour ce MA en particulier et pour l’EAJE de la FW-B ? Le lien envisageable entre les deux systèmes n’est pas explicite, ce qui supposerait la nécessité d’un accompagnement formatif. Comment favoriser l’émergence de ces liens ?

Il y a des choses qui vont se mettre en place puisqu’ils sont confrontés à l’accueil d’enfants venant d’une diversité culturelle relativement large. Voilà c’était toute la question de l’accueil de familles ne parlant pas le français comment on s’y prend et donc qui permet de questionner l’accessibilité générale du milieu d’accueil et puis une fois qu’on a franchi la porte comment on continue à maintenir ce lien et à développer ce lien de confiance réciproque entre accueillants et parents au service de l’enfant (David, 21/03/22, ligne 39).

Alors que notre société est de plus en plus cosmopolite, l’EAJE est également concerné par la diversité et l’accueil de familles ne parlant pas le français. Cette réflexion questionne l’accessibilité en général. Quelle relation souhaite-t-on construire et nourrir avec les parents ? Ici, cette thématique est locale, mais la réflexion peut se poser au niveau interinstitutionnel

et/ou de la gouvernance. L'accueil de familles multiculturelles est vu comme une difficulté à laquelle les professionnelles de l'accueil et de la formation ne semblent pas préparées pour faire face. Doit-on voir la différence comme un manque, une difficulté... c'est une possibilité. À l'inverse, voir cette différence comme un potentiel éducatif qui enrichit mutuellement en est une autre qui correspond à l'approche toscane. Ce qui questionne le construire ensemble, le positionnement des équipes, des décideurs, la formation initiale et continue ...

Concrètement, dans le secteur de la petite enfance, il n'y a pas de liens Haute École, milieux d'accueil de la petite enfance. Ça n'existe pas, ça. Oui, il y a un projet ponctuel qui pourrait se mettre en place, je trouve ça génial, je trouve ça très intéressant et j'espère qu'on va arriver à faire bénéficier le MA (David, 21/03/22, ligne 54).

Le lendemain de la visite de ce milieu d'accueil, une haute école de formation des instituteurs préscolaires présentait un projet d'accueil de la diversité par l'éveil aux langues. Ainsi, nous constatons un cloisonnement structurel entre les HE et les MA dans le système éducatif en FW-B, mais aussi la présence de ressources. Nous saisissons une tension concernant l'attitude à privilégier, soit rester dans le cadre structurel soit passer au-delà et s'ouvrir à des ressources disponibles pour privilégier la relation avec l'enfant et sa famille ou prôner une égalité de traitement entre les enfants supposant alors de ne pas mobiliser certaines ressources. Ça questionne sur la mise en action et sur les objectifs qui conduisent à agir. Cette barrière structurelle est paradoxale lorsqu'elle est mise en lien avec le militantisme évoqué précédemment. Que pourrait amener ou pas un partenariat entre la HE et le MA même si structurellement, il n'existe pas ?

L'émergence de liens entre les démarches toscanes et l'expérience de vécus en FW-B est parfois complexe, ce qui argumente en faveur d'un accompagnement formatif au sein des MA. La limite entre le cadre structurel et l'agir pour le bien-être de l'enfant et la construction d'une relation individualisée avec chaque famille est floue, laissée à l'appréciation des professionnels et peut être un frein dans certaines circonstances et un levier dans d'autres. Ainsi, dans ces conditions spécifiques, le système cloisonné semble un frein pour lui-même et pour son évolution. Le travail en réseau semble plutôt être un facilitateur. Cette visite nourrit la réflexivité, remet en question des fonctionnements et des responsabilités multiniveaux.

4.4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

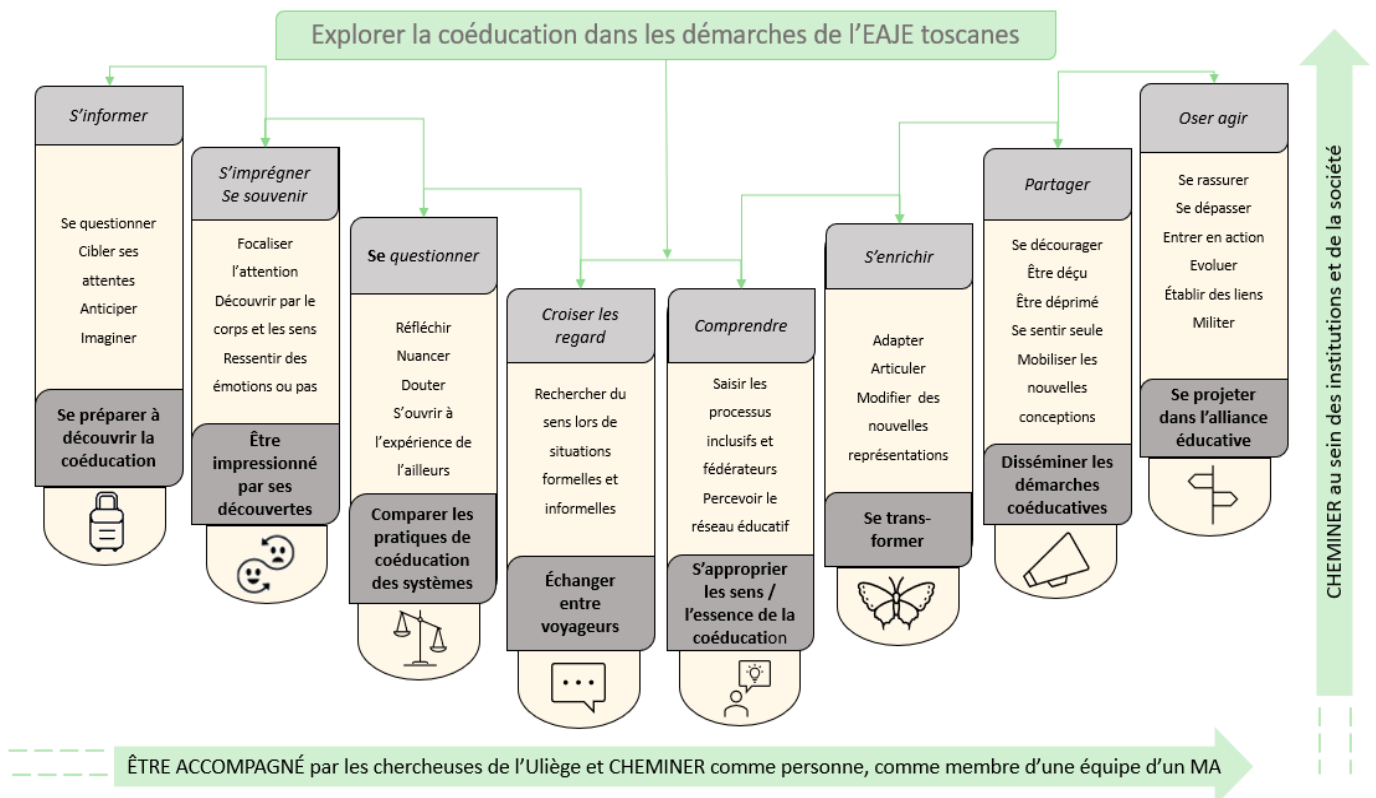


Figure 3. Schématisation : voyager pour soutenir le développement des compétences requises à la coéducation

Par conséquent, voyager et/ou recevoir pour soutenir le développement des compétences requises à la coéducation implique plusieurs dimensions. Celles-ci prennent sens au travers **des relations** qui s'établissent entre elles comme détaillées précédemment dans chaque rubrique. Certaines relations contribuent et favorisent les processus d'apprentissages à la coéducation. En revanche, d'autres relations apparaissent être des freins, limiter voire empêcher le processus de s'activer. Ce qui implique ainsi que les interactions en sont directement influencées et donc qu'un grain de sable dans un engrenage peut influencer sur la dynamique d'apprentissage du séjour. À partir de cette schématisation, les processus d'apprentissage qui soutiennent la coéducation sont mis en exergue et permettent également d'en prendre conscience. Ainsi, être acteur éducatif au sein de l'EAJE demande de cheminer continuellement, et d'ajuster en permanence ses pratiques à ses observations, et aux nouveautés, à s'adapter au contexte sociétal en évolution et également à évoluer constamment. Le voyage d'étude semble contribuer à cette dynamique lorsque les dimensions évoquées peuvent interagir. À ce titre, le potentiel formateur du voyage d'étude à Pistoia paraît contribuer à l'élaboration d'une nouvelle conception de l'alliance éducative.

5. DISCUSSION

Nos résultats semblent indiquer que le voyage d'étude à Pistoia produit chez les participants un ensemble d'apprentissages en situation favorisant un cheminement vers une nouvelle conception de l'EAJE et plus particulièrement de la coéducation. Ils conduisent à questionner le sens des pratiques et la place accordée aux parents en FW-B à la lumière de pratiques de l'EAJE toscane. Nous observons l'appropriation de notions spécifiquement liées à l'alliance éducative. Notamment la pratique de la documentation qui marque d'une trace durable et transparente les MA (Galardini, 2020a ; Mastio, 2020). Puis l'hospitalité et la chaleur des liens ainsi que l'aménagement des espaces et la culture du beau qui soulignent la possibilité accordée aux parents de se sentir chez eux et d'habiter les lieux (Giovanni, 2020 ; Musatti et al., 2016). Ensuite le travail en réseau qui consiste à mettre l'individualité de chaque acteur éducatif au service de la collectivité (Galardini, 2020a ; Lazarri et al., 2015). Et finalement la participation renforçant le sentiment d'appartenance (Mastio, 2020). Ainsi, ces éléments nourrissent une confiance réciproque entre les acteurs éducatifs autour de l'enfant (Mastio, 2020 ; Mantovani et al., 2007). En fin de compte, notre analyse confirme le potentiel formatif à la coéducation comme relevé dans la littérature malgré quelques éléments que nous veillerons à nuancer.

En revanche, même si notre analyse se focalise sur la coéducation, le dispositif d'apprentissages par le voyage d'étude forme à bien d'autres thématiques liées aux démarches de l'EAJE. En effet, la dynamique de « trans-formation » touche d'autres domaines tels que l'exploration par les enfants, l'outdoor, le matériel naturel, la culture du beau, la coordination pédagogique, la réflexivité, le soutien de la gouvernance ... Les voyageurs expriment leur intérêt et leur expérience liés à la coéducation tout en évoquant d'autres dimensions qui reçoivent tout autant leur attention.

Nous constatons, une tension entre d'une part, **une position clairement exprimée en faveur de démarches coéducatives et une réalité de terrain en FW-B régulièrement évoquée comme un frein à leur mise en œuvre**. Comment être convaincu du potentiel de l'alliance éducative tout en évoquant des freins et des difficultés à sa réalisation ? Comment franchir ces limites ? À quoi sont-elles dues : des problèmes structurels, institutionnels ou de gouvernance, des problèmes individuels ou collectifs ? De compétences ou de résistance au changement, ou encore à d'autres facteurs d'un système voulu compétent ?

| 5.1. SE SENTIR ACCUEILLI / ACCUEILLIR

Un premier constat consiste dans la convergence des processus d'apprentissage entre l'action de voyager qui implique de se déplacer et celle de recevoir dans le cadre du dispositif Erasmus+. Ce qui nous permet de postuler que les deux actions contribuent à la formation des voyageurs de la même manière que nous l'avons décrit en abordant la posture d'hôte (Brougère, 2021b ; Capellini et al, 2021 ; Dusart, 2012 ; Giovanni, 2020). L'idée de recevoir initie une dynamique de l'accueil et de la relation aux parents qui favorisent la réflexivité sur les pratiques et d'autant plus sur l'aptitude à aller à la rencontre de l'autre, et donc un raisonnement sur ce que peut être un accueil de qualité (Brougère, 2021b ; Ambrus et al, 2021 ; Airoldi ; Bouve, 2009). Ce qui a d'ailleurs été mis en évidence comme un apprentissage de la mobilité italienne, un accueil considéré comme un peu frileux a donné lieu à une motivation particulièrement centrée sur le bien-être des visiteurs. **Cependant, cette démarche questionne et interpelle, alors que les hôtes s'investissent afin d'accueillir en considérant le bien-être et le confort des voyageurs, car cela semble à leurs yeux une dimension émotionnelle incontournable, qu'en est-il de l'accueil des parents ?** Alors que les voyageurs considèrent que se sentir accueilli et qu'accueillir est très important en termes de ressentis émotionnels, quelles interférences viennent limiter ou freiner les actions constructives de la relation avec les parents ? Alors que les voyageurs prennent conscience de l'influence des émotions sur les relations, cela semble particulièrement compliqué au sein des équipes, comment aider à franchir ces limites ? Ambrus et al. (2021) questionnent également leur sens de l'hospitalité à la suite de leur accueil au Danemark.

| 5.2. ÊTRE SENSIBLE / SENSIBILISER

Nos résultats soulignent une dimension émotionnelle conséquente et intense dans les propos des voyageurs. Ce qui nous conduit à émettre l'hypothèse que les apprentissages expérientiels aux démarches coéducatives prennent naissance dans les émotions. En effet, être sensible signifie de se laisser émouvoir, de réagir à certaines variations, de percevoir les facteurs inclusifs qui alimentent la relation avec les parents... Être en voyage, c'est ainsi être sensible à l'inconnu, se déplacer, se mouvoir et ressentir par les divers sens. Ainsi, être touché, être marqué, être impressionné, être émerveillé ... correspond à un état qui capte l'attention, rend réceptif et qui permet d'accueillir des émotions de l'ordre de la surprise, de l'étonnement, de l'admiration (Andrys & Rharbi, 2021 ; Brougère, 2021b). C'est d'un niveau supérieur à la curiosité qui se définit plus comme l'envie de découvrir l'inconnu. Brougère (2021b, 2012b)

soutient l'importance du corps en mouvement dans l'apprentissage du voyage d'étude, soulignant dès lors le rôle des sensations qui donnent naissance aux émotions.

Être impressionné invite à remettre en question les certitudes, point de départ de l'apprentissage à partir duquel le voyageur reçoit ce qui se présente et permet à la nouveauté d'être éclairée. Comme mis en évidence dans la revue de la littérature, la posture de touriste représente une clé qui ouvre à d'autres possibles et qui invite à s'engager dans une dynamique de recherche (Brougère, 2011 ; 2012b, 2021b ; Breton, 2017). Le voyageur adopte et est prêt à accueillir un nouveau regard de la relation avec les parents en FW-B. Ce qui suppose de ne pas concevoir que tout est acquis. L'émotion motive, de ce fait, à agir comme le mettent en évidence nos résultats. Les voyageurs confirment cette phase d'émerveillement, leur mise en action au retour dans différents projets comme la documentation, la transition, la mise en place d'entrevues supplémentaires avec les parents, l'approfondissement de la réflexion sur l'accueil des parents, la formation continue en lien avec les relations avec les parents ... Guinchard & Despond (2021) nous partage un vécu similaire aboutissant à des pratiques innovantes en Suisse Romande inspirées de Pistoia.

À l'inverse, nous postulons aussi que la gamme d'émotions éprouvées peut confronter fortement le voyageur à sa réalité professionnelle. La prise de conscience de réalités très différentes peut générer un état qui se traduit par une impossibilité d'entrer dans l'action et durant plusieurs semaines d'aborder le séjour avec l'équipe de la crèche. Cette situation est souvent attribuée à un manque de temps et à une impossibilité à mobiliser les équipes autour de la thématique de la coéducation. Mais elle pose aussi d'autres questions relatives aux facteurs émotionnels ? Comment gérer ces émotions au retour du séjour dans son contexte ? Quels éléments dans l'organisation et l'accompagnement des voyages (y compris la phase de préparation) peuvent intervenir pour éviter ce genre de situation (voir 5.5) ? **Est-il possible d'anticiper ce phénomène contradictoire ? Quelle est la portée individuelle, mais aussi collective de ce ressenti sur la conception de la coéducation ?** Cette situation mérite aussi d'être comprise dans son contexte plus global relativement contraignant de crise sanitaire et de réforme pour les MA, contexte vécu de différentes façons par chacun en fonction de sa formation, de ses expériences professionnelles, du cumul de ses fonctions et de ses conditions de travail pas nécessairement compatibles avec une prise de recul sur soi.

Ensuite, l'histoire du séjour va prendre racine dans les souvenirs du voyageur d'autant plus qu'elle est étroitement liée à des émotions fortes le rendant ainsi perméable aux nouvelles informations. Après avoir été sensible aux découvertes et se les être appropriées, s'ouvre la dimension du voyage qui est de sensibiliser à la coéducation et cette fois, de rendre les autres sensibles à leur tour, de les conscientiser à l'alliance éducative en faisant appel à leurs émotions (Capellini et al., 2021). À l'évidence, un sens affectif est aussi étroitement lié aux partages des apprentissages et nourrit la dissémination des éléments contribuant à ce climat éducatif partagé (Guinchard & Desponds, 2021). La documentation du voyage peut s'avérer être une ressource pour cette phase. Photos, vidéos, écrits ... sont des matériaux riches afin de toucher à leur tour les collègues respectifs des voyageurs (Andrys & Rharbi, 2021). Dans le même ordre d'idées ; la documentation du séjour réalisée par les voyageurs, les photos commentées sont teintées d'énormément d'émotions. Nos entretiens révèlent que cette phase de partage s'est avérée compliquée voire peu ou pas investie. Le manque de temps hors présence des enfants dédié à des moments réflexifs en équipe semble représenter un frein majeur. Comment envisager ces échanges ? En période sanitaire compliquée avec des absences accrues ? Donner l'impression d'ajouter du travail aux accueillantes après leur journée serait contre-productif ? Considérant la palette d'émotions abordées précédemment (voir 5.2), comment envisager la phase de partage dans l'ambivalence des ressentis ? Comment soutenir la dissémination au sein des professionnels de l'EAJE ?

5.3. ÉCHANGER / RÉSEAUTER

À maintes reprises, les voyageurs expriment leurs besoins d'échanger avec les autres délégations et au sein de leur délégation. C'est assez flagrant, d'autant plus qu'en posture de voyageur ou en posture d'hôtes, ils soulignent éprouver un goût de trop peu. Notre analyse induit ainsi l'hypothèse, que coconstruire une relation pédagogique implique d'intégrer la dimension émotionnelle dans les interactions du groupe sur la coéducation. En effet, comme explicité dans la revue de littérature, c'est le groupe qui va investir dans l'expérience du voyage au sens large et dans l'expérience de la coéducation telle que vécue à Pistoia (Fabbiano, 2010 ; Pirard et al., 2021). Pour y parvenir, les voyageurs forment un groupe de pairs d'égalité de statut avec comme objectif commun de découvrir le système d'EAJE toscan à partir de l'axe privilégié qu'est la coéducation.

Ces notions de groupe, d'interactions, de relations, nous ont conduits à nous intéresser à l'analyse systémique qui envisage un système comme des éléments, les voyageurs dans ce cas, en interaction, donc en relation. Ce qui fait le lien entre les voyageurs et leurs relations est la communication, donc leurs échanges verbaux et non verbaux (Hanxhe²⁰, 2018 ; Edmond & Picard, 2000) en situation formelle ou informelle (Brougère, 2012 ; 2021 a ; 2021b ; Shugurensky, 2007 ; Cristol & Muller, 2013). Les interactions érigent le fonctionnement du système et ses dynamiques par les échanges y compris avec l'environnement et vont s'influencer conjointement. La communication entre les voyageurs se veut circulaire, au sein d'allers-retours entre eux. À ce sujet, Edmond & Picard (2000) et Hanxhe (2018) confirment que c'est au sein des interactions que les voyageurs vont écrire leur histoire commune, et que vont émerger de nouvelles visions et comportements.

À partir de cet éclaircissement, il est aisé de comprendre que lors du voyage d'étude, le participant est en interaction avec les autres voyageurs, mais également avec l'environnement dans lequel il est immergé favorisant ainsi son appropriation. Effectivement, nos résultats mettent en évidence la compréhension de notions telles que la coéducation, la continuité, l'aménagement des espaces, l'attention et de la bienveillance, l'appartenance à une communauté, la reconnaissance des acteurs éducatifs (Mantovani et al., 2007 ; Mastio, 2020 ; Galardini, 2020). Cependant, notre analyse montre que le déplacement ne doit pas être uniquement vu comme long (Pirard et al., 2021), en effet, un voyageur belge confirme avoir appris de la visite d'un MA de la province du Luxembourg.

Les échanges alimentent les relations entre voyageurs, pour rappel, issus pour la majorité de l'EAJE de la province de Luxembourg. Notre recherche souligne leur contribution à leur mise en réseau. Par exemple, les deux projets de documentation et de transition crèches-écoles préscolaires s'articulent autour d'un partenariat facilité par le voyage. Cette dimension relationnelle et réflexive favorise le travail en réseau par la mise en contact de professionnels ayant un vécu, et des perspectives communes. Ce réseautage contribue ainsi à disséminer et à accompagner l'émergence de nouvelles conceptions et pratiques (Airoldi et al., 2021 ;

²⁰ Alors qu'il est de coutume que la discussion se réfère aux ressources évoquées dans la revue de littérature, nous avons effectué le choix, comme la démarche itérative induite dans la méthode par théorisation ancrée nous y invite, d'investiguer des ressources supplémentaires pour étayer ou nuancer la discussion

Guinchard & Desponds, 2021 ; Andrys & Rharbi, 2021). Dès lors, des partenariats se construisent dans le but de sensibiliser les équipes.

Nos résultats mettent en évidence la complexité de la phase de dissémination. Alors que les voyageurs expriment leurs besoins d'échanges, ils sont face à des difficultés d'échanger avec les équipes des MA, ça nous semble contradictoire. Certaines équipes se montrent réfractaires à la réflexion sur l'accueil des parents. Est-ce une difficulté réflexive, relationnelle, émotionnelle, organisationnelle... ? En effet, nous avons mis en évidence qu'en FW-B la formation actuelle de niveau secondaire n'intègre pas ces compétences dans le cursus des personnes qui occupent des fonctions d'accueil de jeunes enfants de 0 à 3 ans (Pirard et al., 2015 ; 2019 a ; La ligue des familles, 2017). Parallèlement, la surcharge de travail est évoquée à plusieurs reprises tout comme des craintes et la peur du jugement. De telle sorte qu'il est nécessaire d'envisager ces thématiques avec les équipes dans le but de comprendre le ressenti de chacun et de permettre aux représentations d'évoluer. Nous repérons également que face à l'immobilisme de certaines équipes, les responsables se sentent dépourvues, évoquant la difficulté à trouver des « portes d'entrée » qui font sens aux équipes pour entrer en réflexion. Pour modifier les représentations des équipes, une première étape pourrait être centrée sur l'accompagnement des responsables dans leurs propres représentations en vue de leur permettre par la suite d'impulser des dynamiques de changement.

5.4. CHANGER SES REPRÉSENTATIONS / AGIR

Ainsi les voyageurs après avoir exploré et comparé la vision de l'enfant et de l'alliance éducative à Pistoia avec leurs représentations de la relation aux parents et leurs pratiques en FW-B, ont évolué vers la confirmation, l'adaptation ou la modification de celles-ci aboutissant à la concrétisation de projets qui ont pour point de départ de construire une relation avec les parents. Cette prise de conscience de la nécessité du partage de responsabilités réciproques les conduit à agir pour le bien-être et le développement de l'enfant. En considération de ce qui précède, les voyageurs ont pris conscience du rôle social des crèches et s'y engagent. Tant et si bien que Pirard et al. (2021) et Breton (2017) voient une ressource éducative de professionnalisation et de développement personnel comme Ambrus et al. (2021, p.66) qui indiquent : « déconstruire nos évidences et à penser d'autres possibles ».

À ceci près que ce processus implique que le voyageur en soit l'acteur, la portée de ce mécanisme est individuelle et représente le lien entre « penser » et « agir » (Breton, 2017). Et

ce d'autant plus, comme Bouve (2021) le précise que ce type de dispositif n'implique pas une liste d'apprentissages prédéfinis, mais bien une appropriation liée à chaque individualité.

D'ailleurs, Rayna (2015) explicite la capacité d'agir à travers le concept d'« agency », le pouvoir d'agir par le concept d'« empowerment ». Elle intègre ces deux concepts dans l'affordance de la situation à voir comme l'emprise que la situation offre. De surcroît, nous mettons en évidence que cette nouvelle conception de la relation avec les parents, voire les familles dépend également du cadre de travail du voyageur et des marges d'action dont il dispose ou qu'il se donne. En effet, les facteurs temps et normes d'encadrement sont pointés comme étant des freins. Les conditions pour entrer dans l'agir semblent ainsi être influencées directement par les responsabilités qui incombent à différents niveaux de compétences (Urban et al, 2011), en ce compris celles des responsables. Cependant, ce constat souligne l'importance des conditions de « l'agency » et « l'empowerment » et les risques d'une injonction centrée sur la capacité d'agir et le pouvoir d'agir sans en assurer les conditions de réalisation. Des voyageurs convaincus par la coéducation qui sont ou se sentent dans l'impossibilité de s'investir peuvent se trouver dans une impasse ou dans une situation d'injonctions paradoxales (Hanxhe, 2018). Ils perçoivent les enjeux de démarches coéducatives, les attentes implicites ou explicites de les mettre en œuvre dans leur milieu d'accueil, de démontrer leur capacité d'agir et pouvoir agir en tant que responsable de service, mais sans les moyens jugés nécessaires à leur réalisation.

Une raison supplémentaire qui explique cette difficulté d'entrer dans l'agir, plus compliqué en FW-B par rapport à l'approche toscane où l'implication des professionnelles dans la relation avec les parents semble naturelle et aller de soi serait (Galardini, 2020 ; Mastio, 2020) une conception du MA liée au passé qui s'aligne sur un lieu de garde, avec des pratiques plus ou moins hygiénistes alors qu'en Italie, les MA sont vus comme des lieux éducatifs. La vision de l'enfant y est très différente, l'enfant est considéré comme un citoyen (Doucet-Dahlgem & Cassagne, 2010 ; Fortunati & Pucci, 2019 ; Mastio, 2020) alors qu'en Belgique, l'enfant est plutôt vu comme une personne. Dès lors, nous postulons que cette différence de vision de l'enfant implique des actions au sein des MA alignées sur ces optiques. En effet à Pistoia, un enfant considéré dès son plus jeune âge comme un citoyen occupe une place au sein de sa communauté, il est ainsi vu comme un individu qui est un membre de plusieurs groupes (Galardini, 2020). Cela pourrait influencer les actions en termes de partenariats locaux avec

des ludothèques, des bibliothèques ... Dans le même ordre d'idées, estimer l'enfant de la sorte conduit à communiquer avec sa famille pour élaborer une conduite éducative en adéquation avec les besoins de l'enfant dans son cadre familial et dans le cadre du MA (Mastio, 2020). Tandis que voir l'enfant comme une personne induit une notion d'être humain seul, ce qui pourrait alors conduire à des actions plutôt centrées sur l'enfant.

Enfin, compter parmi les voyageurs des représentants de chaque axe du Triangle est également compté sur des actions à venir en lien avec les fonctions occupées au sein du système de l'EAJE. L'espoir d'une dissémination de cette nouvelle conception plus large et qui rayonne vers les divers niveaux du système compétent (Urban et al., 2011) peut ainsi être exprimé... L'enjeu est à considérer comme une transition des services de l'EAJE s'ajustant aux besoins d'aujourd'hui en s'éloignant d'une vision liée à l'histoire de l'EAJE en FW-B. C'est un défi de taille, mais qui répond à un enjeu sociétal crucial pour le développement et le bien-être de l'enfant en priorité.

5.5. ACCOMPAGNER / OSER

Notre analyse conduit à investiguer un élément crucial du voyage d'étude indirectement abordé par les informateurs. Il s'agit de l'accompagnement, c'est à travers ce dernier que toutes les dimensions des apprentissages peuvent s'actionner et favoriser leurs interactions. Ainsi, les accompagnateurs veillent à organiser les différentes phases du séjour en y intégrant les éléments mis en exergue précédemment afin que le voyage d'étude soit le plus porteur d'apprentissages (Brougère, 2012 ; Dusart, 2012 ; Breton, 2017). Par exemple, en prévoyant les échanges formels ou informels, en sélectionnant les visites en fonction de leur potentiel à l'émerveillement, en organisant les groupes de manière à impulser des échanges et à franchir les barrières pour oser aller vers l'autre... L'accompagnement s'articule également autour d'ajustements et de moments de guidage à la réflexivité, à l'observation, à la compréhension ... facilitant ainsi l'appropriation de la coéducation à Pistoia (Brougère, 2021b).

Nous constatons que la concrétisation d'actions telles que des projets, l'investissement de la formation continue, des rencontres supplémentaires avec les parents ... sollicitent un travail en réseau et également du soutien pédagogique. C'est à l'initiative des coordinatrices de crèches et du conseiller pédagogique de l'organe de référence faisant partie des voyageurs que les actions concrètes prennent forme. Nous observons que l'importance pour les équipes d'être pédagogiquement accompagnée avant, pendant, mais aussi après le voyage (Pirard et

al., 2015) est un facteur facilitateur de l'évolution des pratiques de coéducation en FW-B (Pirard et al., 2021). Ce qui questionne sur la formation initiale et continue.

En revanche, cela soulève la réflexion de la continuité de l'accompagnement et de la temporalité dans laquelle il s'inscrit et des relais qui peuvent se mettre en œuvre. Ce qui nous conduit à nous intéresser à la dimension « oser », **quels facteurs peuvent aider ou freiner à franchir le pas de s'ouvrir à une relation partenariale de l'éducation avec les parents et les acteurs éducatifs qui sont en interaction avec l'enfant ?** C'est ainsi oser franchir le cap, décider de s'investir, d'essayer, de choisir, de s'impliquer, de sensibiliser, de colorer la relation d'émotions ... Ainsi oser voir les crèches comme des « lieux de rencontre, de relation, de partage et de citoyenneté [...] qui contribuent à consolider le tissu social et à y inclure de nouveaux habitants, de nouvelles habitudes, de nouvelles identités culturelles » (Mastio, 2020, p. 79).

Cette vision de la relation partenariale rencontre les prérogatives du Code de qualité de l'accueil (2004) qui intègre dans plusieurs de ces articles, la complémentarité éducative avec les parents et l'ouverture aux partenaires locaux. Par le projet éducatif, s'institutionnalise les modalités de l'accueil réfléchies en équipe dans le souci des familles accueillies afin que les interactions entre les enfants, les parents et les professionnelles répondent aux attendus de chacun. Il doit être revu tous les 3 ans, peut-on y voir une portée d'entrée supplémentaire parmi d'autres pour envisager la relation souhaitée par les professionnelles, les parents et le tissu local ? Comment les professionnelles répondent à ces obligations très précises sur la relation avec l'enfant confié mais aussi les personnes en charge de le confier ?

6. CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif de comprendre comment soutenir le développement des compétences professionnelles requises à la coéducation en crèche à travers un voyage d'étude à Pistoia. Assurément, nous avons mis en évidence plusieurs dimensions qui contribuent au développement d'apprentissages, mais surtout nous avons mis en lumière qu'un processus ne pouvait être isolé d'un autre. Tout comme nous avons constaté qu'il était difficile de dissocier la coéducation des autres domaines de l'EAJE. C'est à travers une vision holistique de ce dispositif de formation que son fonctionnement se comprend. Comme mis en évidence par l'analyse par théorisation ancrée qui révèle les liens entre dimensions, le voyage d'étude est une pluralité d'éléments interdépendants. Ainsi, dans une perspective interactionniste, les relations sociales entre les voyageurs sont un lieu privilégié pour le développement des apprentissages. Le potentiel de chacun y compris l'environnement est une ressource pour le co-développement. S'approprier une nouvelle conception de l'alliance éducative engage l'individu à modifier son réseau de pensées et donc à se « trans-former » et à « cheminer ». Ainsi, le séjour est un médiateur qui part des représentations initiales pour les faire évoluer vers de nouvelles conceptions. Cet apprentissage réclame un remaniement profond des fondamentaux parfois ancrés depuis longtemps. Ce qui induit donc que la portée des apprentissages est propre à chaque voyageur.

En outre, nous avons également mis en évidence que ce dispositif favorise la découverte d'autres cultures, d'autres conceptions de l'enfant et des relations avec les parents, la famille et le tissu social local. Il est un élément facilitateur de l'intensification du travail en réseau qui aboutit à diverses réalisations. A contrario, nous avons relevé que le travail en réseau pouvait aussi être un frein vu l'absence de lien structurel entre Haute école et l'EAJE en FW-B. Cependant, la perspective de la création d'un bachelier en accueil et éducation du jeune enfant en 2023 devrait dès lors lever cette barrière.

Notre analyse attire l'attention sur les dimensions essentielles intervenant dans les apprentissages et les innovations coéducatives telles que les émotions, l'exploration et l'appropriation du réseau éducatif toscan, les observations dans un contexte affordant, l'immersion, les échanges, le partage de vécu en situation formelle et informelle, l'accompagnement par des chercheuses ... Pour autant il semble intéressant de poursuivre l'accompagnement au-delà de la temporalité du voyage donnant sens à la collaboration avec

le monde de la recherche. Dans la même optique, la participation à cette recherche invite à des moments réflexifs et nourrit la nouvelle conception de la relation avec les parents.

Par ailleurs, modifier ses conceptions et ses pratiques, mais aussi sensibiliser les non-voyageurs à la coéducation n'est pas un parcours aisé. Ce cheminement exige du temps, le voyage est un premier pas vers une modification graduelle des pensées, des paroles et des actions. C'est un parcours parsemé de doutes, de nostalgie et d'espoirs qui permet de vivre le changement et d'entrer dans une continuité réflexive de la relation avec les parents pour oser envisager des alternatives. Chaque personne est un acteur de plusieurs systèmes qui vont à leur tour contribuer à la co-construction des nouvelles pratiques. La progression pédagogique est ainsi un cheminement qui pourrait conduire à « Un lieu de relations, où adultes et enfants se rencontrent pour partager idées, émotions, sentiments, où l'expérience de l'un enrichit celle de l'autre. » (Panneau de l'Area Bambini Rossa, Airoidi et al., 2021, p. 153).

En revanche, cette évolution implique d'oser s'ouvrir à la relation et d'oser franchir le pas d'un partenariat éducatif qui fait sens pour chaque enfant, ses parents et les acteurs éducatifs. Le voyage d'étude en Toscane peut ainsi être une source de professionnalisation à la coéducation en adaptant et en s'inspirant de ses démarches pédagogiques, car « Nous ne pourrions pas faire Pistoia à la maison » (Airoidi et al., 2021, p.147).

À bien y songer, cette recherche s'étend vers d'autres perspectives, il est de coutume de tenir éloignée les émotions du milieu du travail or dans l'EAJE, les professionnelles en relation avec de très jeunes enfants les considère, les estime et les aime dans leurs gestes quotidiens. L'empathie émotionnelle et réflexive fait partie de leurs actions. Alors que les démarches professionnelles sont anticipées et réfléchies, les émotions se vivent dans l'instant présent. Dans ce cas, la spontanéité de l'action teintée d'émotions représente-t-elle un frein ou peut-elle être un outil pédagogique ? Un second éclairage qu'il pourrait être intéressant à approfondir concernant le séjour apprenant serait la mise en mémoire de souvenirs liés à diverses émotions et leur potentialité d'apprentissage. Ainsi, comment la mise en mémoire d'un souvenir lié à une émotion positive ou négative soutient l'apprentissage lors d'un voyage d'étude ? Finalement, émotions et éveil culturel, deux univers proches qui pourraient aussi rassembler enfants, parents et acteurs éducatifs ?

7. ET SI C'ÉTAIT À REFAIRE ...

Cette expérience fut riche d'apprentissages, d'abord parce que j'ai participé au séjour et donc au même titre que les voyageurs, j'ai découvert et concrétisé les démarches de l'EAJE à Pistoia. J'en suis revenue d'autant plus renforcée quant à la nécessité d'évoluer vers des démarches de coéducation avec les parents. Ensuite, la recherche m'a amené à me questionner, à me remettre en question, à analyser et essayer de comprendre, à réfléchir ... À l'évidence, cela m'a conduit à revisiter la littérature, ce processus itératif qui établit des liens entre observations et théories est très enrichissant et favorise la réflexivité et l'envie d'en apprendre encore plus.

Un premier constat que j'ai été amenée à réaliser concerne la méthode par théorisation ancrée. J'ai compris tout l'intérêt de l'utiliser en recherche qualitative, cependant, je dois reconnaître que s'y lancer sans être formé a été un défi de taille que je n'ai pas relevé totalement. Malgré la volonté d'avancer étape par étape comme conseillée par Lejeune (2019) dans son manuel, je m'y suis perdue. J'ai agi avec beaucoup de rigueur, mais forcé de constater que j'ai éprouvé des difficultés à différencier les faits du vécu des informateurs et que dès lors la conceptualisation et surtout les relations entre les dimensions se sont avérées complexes à identifier. Ce constat m'a mené à un deuxième qui concerne les entretiens. Je n'avais jamais réalisé d'entretiens compréhensifs avant ceux de cette recherche. Le guide d'entretien est une aide indéniable, mais alors que j'en suis pourtant sortie régulièrement, je n'ai pas assez rebondi sur le vécu des voyageurs. Donc à refaire, je pratiquerai peut-être avec un arbre de thématiques et veillerai à solliciter des informateurs plus d'échanges sur leurs expériences. Beaucoup de propos étaient parfois trop axés sur leurs avis. J'aurais donc dû creuser plus la dimension expérientielle lors des entretiens. Tout comme je pense avoir été parfois trop carrée dans l'agencement des entretiens, j'aurais sans doute dû les échelonner et réaliser l'analyse entre chaque entretien, des impositions de timing et des prérogatives personnelles, m'ont contraint à une certaine contre-productivité pour l'analyse.

En revanche, même si je me suis retrouvée bloquée, cette démarche m'a vraiment passionnée et permis de me confronter à mes propres limites m'invitant aussi à oser aller outre. Les difficultés ont été nombreuses dans la schématisation et dans l'éclaircissement de l'analyse, j'ai souvent douté ... mais finalement, j'ai gardé le cap et cheminé un jour après l'autre tout en apprenant sur la pédagogie du voyage et sur moi-même.

8. BIBLIOGRAPHIE

- Airoidi, T., Sanou, I. & Fracheboud, M. (2021). Vers davantage de place aux parents : deux centres de vie infantine de Lausanne nourris par Pistoia. Dans F. Pirard, S. Rayna & G. Brougère (dirs), *Voyager en petites enfance : Apprendre et changer*, (pp. 141-165). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.pirar.2021.01.0141>
- Ambrus, C., Berton, C., Quemener, A. & Zenouda, J. (2021). Un voyage d'étude de futures éducatrices de jeunes enfants au Danemark : quels apprentissages ? Dans F. Pirard, S. Rayna & G. Brougère (dirs), *Voyager en petites enfance : Apprendre et changer*, (pp. 51-72). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.pirar.2021.01.0051>
- Andrys, M. & Rharbi, N. (2021). S'émouvoir et photographier à Pistoia, leviers d'apprentissages et de changements. Dans F. Pirard, S. Rayna & G. Brougère (dirs), *Voyager en petites enfance : Apprendre et changer*, (pp. 193-217). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.pirar.2021.01.0193>
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le programme de formation continue des professionnels et volontaires en fonction dans les secteurs de l'accueil de la petite enfance et de l'accueil temps libre, les professionnels des services de promotion de la santé à l'école, les volontaires dans les consultations pour enfants, les accueillants dans les services spécifiques de soutien à la parentalité. (2021).
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/49122_000.pdf
- ASBL Promemploi & Uliège. (2021). Carnet de voyage d'étude en Belgique. Erasmus + Triangle.
- ASBL Promemploi. (2022, février). *Carnet de voyage mémoire, de l'étape 1 à l'étape 4 : Lille, Florence. Bastogne, Lausanne*. Rapport intermédiaire. Erasmus + Triangle.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2015). Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years*, 35(2), 124–138.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1022513>
- Baribeau, C. (2004). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors-série (2), 98 -114.
http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Beckers, J. (2002). Pistes de réflexion pour développer, à l'école, les compétences de tous les élèves. *L'École valdôtaine*, 55, 4-11. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/159287/1/Ecole%20valdotaine.pdf>
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324. <https://doi.org/10.1108/13665620410550295>
- Blanc, M.-C., & Bonnabesse, M.-L. (2008a). La coéducation : un enjeu de société. Dans *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants. Enjeux, intérêts et limites des interactions*. (pp. 108-114). ASH.

- Blanc, M.-C., & Bonnabesse, M.-L. (2008b). De la domination à une réelle mutualisation : une nouvelle compétence. Dans *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants : Enjeux, intérêts et limites des interactions*. (pp. 115-127). Ash.
- Dethier, A., Fleury, C. & Loutre Du Pasquier, N. (2011). Compétences et pratiques pour un accueil de qualité. Dans S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury & N. Loutre Du Pasquier (dirs), *Accueillir le jeune enfant : Un cadre de référence pour les professionnels* (pp. 139-197). Érès.
- Bouve, C. (2009). Un enjeu de la coéducation : pour une éthique de la rencontre. Dans S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset. (dirs). *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?*. (pp. 281-292). Érès.
- Bouve, C. (2021). Stages à l'étranger : pratiques de formation initiale et apprentissages d'étudiantes éducatrices de jeunes enfants. Dans F. Pirard, S. Rayna & G. Brougère (dirs), *Voyager en petites enfances : Apprendre et changer*, (pp. 97-117). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.pirar.2021.01.0097>
- Bove, C., & Cescato, S. (2017). *Italy ECEC Workforce Profile*. In *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Dans P. Oberhuemer & I. Schreyer, *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm. http://www.seepro.eu/English/pdfs/ITALY_ECEC_Workforce.pdf
- Bove, C., Cescato, S. & Mantovani S. (2017). *ITALY Key Contextual Data*. Dans P. Oberhuemer & I. Schreyer, *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe* http://www.seepro.eu/English/pdfs/ITALY_Key_Data.pdf
- Breton, H. (2017). Se former par l'expérience de l'ailleurs : situation d'indétermination et acquis du voyage. *Éducation Permanente*, 211, 27-37. [https://www.researchgate.net/publication/317303294_Se_former_par_l'experience_de_l'ailleurs situations d'indetermination et acquis du voyage](https://www.researchgate.net/publication/317303294_Se_former_par_l%27experience_de_l%27ailleurs_situations_d%27indetermination_et_acquis_du_voyage)
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742. http://local.psy.miami.edu/faculty/dmessaging/c_c/rsrscs/rdgs/emot/Bronfenbrenner.DP.1986.pdf
- Brougères, G. (2011). *S'observer comme touriste apprenant*. Experice. https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/4_brougere.pdf
- Brougère, G. (2012a). Pratiques touristiques et apprentissages. *Mondes du tourisme*, 5, 62-75. <https://doi.org/10.4000/tourisme.415>
- Brougère, G. (2012b). Le corps, vecteur de l'apprentissage touristique. – *L'expérience touristique*, 1-7. https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/Le_corps_texte.pdf
- Brougère, G. (2015). La coéducation en conclusion. Dans S. Rayna, M-N. Rubio & H. Scheu (Dirs.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (2 ème éd), (pp. 15-25). Érès.
- Brougère, G. (2021a). Apprendre sur soi : le voyage touristique auto-organisé au long cours comme espace-temps d'apprentissage. *Éducation et sociétés*, 1(1), 177-192. <https://doi.org/10.3917/es.045.0177>

- Brougère, G. (2021b). Éloge du tourisme professionnel : apprendre en voyageant. Dans F. Pirard, S. Rayna & G. Brougère (dirs), *Voyager en petites enfance : Apprendre et changer*, (pp. 31-50). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.pirar.2021.01.0031>"
- Camus, P. (2013). À la rencontre des familles. Dans Bartholomé, C., P. Camus, M. Georlette-De Bruyne, M. Vandevoorde, & M. Hendrix (Éds.), *L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil de la petite enfance*, (pp. 56-98). FILE asbl. http://www.fileasbl.be/membres/wp-content/uploads/2015/12/FILE_Guide-inclusion.pdf
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P. & Pirard, F., (2004) Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans). ONE.
- Camus, P., Dethier, A. & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(2), 17-33.
<https://doi.org/10.3917/rief.032.0017>
- Cappellini, D., Giovannini, D. & Contini, L. (2021). Trente ans d'accueil de visiteurs et stagiaires dans les structures de la petite enfance de Pistoia. Dans F. Pirard, S. Rayna & G. Brougère (dirs), *Voyager en petites enfance : Apprendre et changer*, (pp. 269-292). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.pirar.2021.01.0269>"
- Casel, M., François, A., & François, A. (s. d.). *Promemploi*. ASBL spécialisée dans les questions d'accueil des enfants. Consulté le 15 avril 2021, à l'adresse <http://www.promemploi.be/>
- Code de Qualité et de l'accueil, Arrêté du Gouvernement de la Communauté Française de Belgique du 17/03/2003. Consulté à l'adresse :
https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRESENTATION/aspects_juridiques/accueil/Arrete_2003_Code_de_qualite_de_l_accueil.pdf
- Commission européenne/EACEA/Eurydice (2019). *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants en Europe – Édition 2019*. Rapport Eurydice. Office des publications de l'Union européenne.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fd227cc1-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-fr/format-PDF>
- Conseil de l'Union européenne. (2019, 22 mai). Recommandations du conseil du 22 mai 2019 relative à des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance. Journal officiel de l'Union européenne. <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/38e20eca-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1>
- Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel neutre subventionné (n.d). *Enseignement secondaire de qualification. Programme de l'option de base groupée : Puériculture (5^{ème} et 6^{ème}), puériculteur/trice (7^{ème})*. https://fr.padlet.com/floriane_martin/o9uxvfueeo1wn9ei
- Cristol, D. & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 2(2), 11-59. <https://doi.org/10.3917/savo.032.0011>
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2007). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation. *CESifo DICE Report*, 21-26.
https://www.researchgate.net/publication/227383645_Beyond_Quality_in_Early_Childhood_Education_and_Care_-_Languages_of_Evaluation

- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Demonty, I. Talbot, J., Talhoui, A. (2020). Développement d'un cadre méthodologique permettant de recenser les différents dispositifs formels et informels qui favorisent les relations de confiance avec les familles. Université de Liège et Université Libre de Bruxelles.
- Doucet-Dahlgren, A.-M. & Cassagne, C. (2010). L'accueil de la petite enfance en Italie. Dans C. Cassagne (Éd.), *L'accueil de la petite enfance en Europe*, (pp.49-59). Weka.
- Dubois, É. (2013). Reggio Emilia, Ville Éducative. La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 83. <https://doi.org/10.3917/rief.034.0083>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925/file/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-2011_-_Qu_est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol._7_nA_4.pdf
- Dusart, A.-F. (2012). *Le co-développement : perspectives innovantes pour former des praticiens réflexifs*. RIEPP. http://www.riepp.be/IMG/pdf/analyse_ep_16-2012_co_developpement_et_voyage_d_etudes_def.pdf
- Edmond, M., & Picard, D. (2000). L'approche systémique des organisation. *Communication & langages*, 125, 56-72. <https://doi.org/10.3406/colan.2000.3024>
- Enseignement Catholique Secondaire. (2009). Programme Puériculture (3 ème degré professionnel, Puériculteur/Puéricultrice (7 ème professionnelle de type B) <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/3943/consulter>
- Fabbiano, G. (2010). *Au-delà de l'apprentissage, l'expérience. Pratiques touristiques, enjeux épistémologiques et questions de recherche*. Communication au congrès de l'AREF, Genève, Suisse. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/tourisme-et-apprentissages/Au-dela%20de%20l'apprentissage.pdf/view>
- Forget, M.-H., & Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme*, 1(1), 32-37. <http://www.surlejournalisme.kinghost.net/rev/index.php/slj/article/view/9/168>
- Fortunati, A., & Pucci, A. (2019). *Insieme, unici e diversi*. Istituto degli Innocenti. https://www.minoritoscana.it/sites/default/files/idi_ta_volume_190503_web.pdf
- Fraïoli, N. (2015). La socialisation comme analyseur de l'existence d'une coéducation. Dans S. Rayna (éd.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, (pp. 57-70). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.scheu.2010.01.0057>
- Galardini, A. L. (2020). À Pistoia : cultiver la qualité. Dans A. L. Galardini, D. Giovannini, S. Iozzelli, A. Mastio, M-L. Contini & S. Rayna, *Pistoia : Une culture de la petite enfance*, (pp. 29-53). Érès.

- Galardini, A. L. (2015). Quelle image de l'enfant dans les services d'accueil de l'enfance à Pistoia ? *PeP Partenaire enfance & pédagogie*, 38, 4-9. <http://pep-vd.ch/publications/>
- Galardini, A. L. (2014, 4 septembre)., *L'approche Pistoia en éducation à la petite enfance*. [Vidéo]. Vimeo. <https://vimeo.com/111743431>
- Galardini, A. L. (2013). Pistoia : la ville et les enfants. *Spirale*, 4(4), 171- 174. <https://doi.org/10.3917/spi.068.0171>
- Galardini, A. L. (2009). Réseau et documentation : l'expérience italienne pour la qualité éducative. Dans C. Bouve, P. Moisset & S. Rayna, *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum* (pp. 79-86). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rayna.2009.01.0079>
- Garreau, L. (2010). La théorie enracinée en pratique : vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ? HAL-SHS - Sciences de l'Homme et de la Société. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00580543>
- Giovannini, D. (2020a). Espace et culture matérielle. Dans A. L. Galardini, D. Giovannini, S. Iozzelli, A. Mastio, M-L. Contini & S. Rayna, *Pistoia : Une culture de la petite enfance*, (pp. 55-76). Érès.
- Giovannini, D. (2020b). La coordination pédagogique. Dans A. L. Galardini, D. Giovannini, S. Iozzelli, A. Mastio, M-L. Contini & S. Rayna, *Pistoia : Une culture de la petite enfance*, (pp. 133-153). Érès.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/fguillemette_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/fguillemette_ch.pdf)
- Guinchart Hayward, F. & Desponds Theurillat, V. (2021). Un voyage d'étude à Pistoia : de l'émotion à la recherche d'autres pratiques de formation. Dans F. Pirard, S. Rayna & G.Brougère (dirs), *Voyager en petites enfances : Apprendre et changer*, (pp. 167-191). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.pirar.2021.01.0167>
- Hansen, V. (2021, 25 février). *Le dialogue corporel avec l'enfant en temps de crise : adaptations et changements* [Visioconférence]. Journée d'étude « Se réajuster l'un à l'autre », Bruxelles, Belgique. <https://www.youtube.com/watch?v=Sp4DSr0iJOU>
- Hanxhe, S. (2018). *Psychologie systémique* [Diapositives]. Université de Liège.
- Housen, M., Genette, C. & Pirard, F., sous la direction de F. Pirard (2022). Les dispositifs de transition mis en place lors de l'entrée à l'école maternelle. Rapport de recherche soutenu par le ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie Bruxelles. Didactifen/Unité RUCHE
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2007). Entre l'école et la famille : le défi d'une co-éducation. *Le journal de l'alpha*, 158, 11-19. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_158_alpha378e.pdf
- Jésu, F. (2015). Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche. Dans S.Rayna, M-N. Rubio & M-H. Scheu

- (Dir), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (2^{ème} éd.), (pp. 37-48). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.scheu.2010.01.0037>
- Kammenou, A., & Agnostopoulos, L. (2011). Les relations entre les professionnelles, les familles et les enfants. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0 à 6 ans), analyser, évaluer, innover. Guide méthodologique erato. Grandir à Bruxelles., 9-23.
- Kaufmann, J. C., & de Singly, F. (2016). *L'entretien compréhensif* (4^{ème} éd.). Armand Colin.
- La ligue des familles (2017). Accueillir un vrai métier.
<https://www.laligue.be/Files/media/490000/490848/fre/2017-09-accueillir-un-vrai-metier.pdf>
- Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence. *Pour dépasser les idées reçues*, 15, 978-2212547276.
- Lehmann, J. (2012). Comment Winnicott a découvert « son » enfant. *Figures de la psychanalyse*, 24, 29-37. <https://doi.org/10.3917/fp.024.0029>
- Lejeune, C. (2019). Manuel d'analyse qualitative (Méthodes en sciences humaines : Analyser sans compter ni classer) (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Manni, G. (Ed) (2002). Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. Office National de l'Enfance (ONE) – Fonds Houtman.
- Mantovani, S., Bondioli, A., Fortunati, A., Quinto, B., Teruggi, D., Musatti, T., Bove, C. & Nigris, E. (2007). Italy. *Early Childhood Education an international encyclopedia*, 4, 1110-1154.
- Mastio, A. (2020). Continuité des expériences des enfants et participation des familles. Dans A. L. Galardini, D. Giovannini, S. Iozzelli, A. Mastio, M-L. Contini & S. Rayna, *Pistoia : Une culture de la petite enfance*, (pp. 77-98). Érès.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches Qualitatives, Hors-série*(15), 435-452. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Meliani.pdf
- Ministère de la Communauté Française. (2003). *Programme d'études des options de base groupées : Puéricultrice (3^{ème} degré), Puériculteur/Puéricultrice (7^{ème} année)*. <http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/235-2003-249.pdf>
- Ministère de l'Éducation italien (n.d.), Commission nationale pour le système intégré d'éducation et de formation (en cours). Lignes pédagogiques pour le système intégré "zerosei".
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>
- Moumami, A., Gaudon, A., Cliche, J., Dubé, F., & Miller, M. D. (2020, 26 octobre). *De l'usage du « je »* .
https://www.raccoursci.com/astuce/de-l-usage-du-je/#_ftn2
- Musatti, T., Picchio, M., & Mayer, S. (2016). Continuous professional support and quality. *Pathways to professionalism in early childhood education and care*, 43-56. Routledge.

- OCDE. (2017). Starting Strong 2017 : Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care,. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-e>
- OCDE. (2018). *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants..* <https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr>
- Office National de l'enfance (ONE). (2020). *Formations continues destinées aux professionnel(le)s de l'enfance. Programme 0-3 ans.* ONE. https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Formations-2020-2021-0-3-maj.pdf
- Paillé, P. (2011). L'analyse par théorisation ancrée. *Hors thème, 23*, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P., & Forget, M. (2018, 14 février). L'entretien de recherche centré sur le vécu. https://www.academia.edu/35923580/Lentretien_de_recherche_centr%C3%A9_sur_le_v%C3%A9cu.
- Peeters, J., & Pirard, F. (2017). BELGIUM ECEC Workforce Profil. Dans P. Oberhuemer & I. Schreyer, *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe.* http://www.seepro.eu/English/pdfs/BELGIUM_ECEC_Workforce.pdf
- Picchio, M. C., & Musatti, T. (2010). La culture de l'éducation de la petite enfance en Italie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 53*, 101-108. <https://doi.org/10.4000/ries.888>
- Picchio, M., & Musatti, T. (N.D). Background information on ece professionals in italy., 1-18.
- Pirard, F. (2016). Développement professionnel dans un système compétent : l'importance de l'accompagnement. Dans *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea* (p. 179-194). ETS. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/209449>
- Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J.-M. (2018). Professional Development in a Competent System : An Emergent Culture of Professionalization. *International Handbook of Early Childhood Education*, 409-426. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_17
- Pirard, F., César, A., Dethier, A., François, N., & Legrand, A. (2012, juillet). *Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans) (Article 114 Contrat Gestion ONE).* <http://docplayer.fr/170237768-Formations-initiales-dans-le-champ-de-l-accueil-de-l-enfance-0-12-ans.html>
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015, juillet). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives.* https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/ONE_organisme_scientifique/formations_initiales_pro_rapport_123.pdf
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2019a). Les compétences professionnelles au coeur des métiers de l'accueil de l'enfance. *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels*, 47-64. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/224073>

- Pirard, F., Housen, M. & Pools, E. (2019b). Redéfinir et développer des compétences d'accueil de la petite enfance. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 10(2), 193-204.
<https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/43>
- Pirard, F., Goossens, X., Nuellens, C. & Delaval, É. (2021). Les voyages d'étude dans l'accompagnement professionnel : la visite de crèches à Gand. Dans F. Pirard, S. Rayna & G. Brougère (dirs), *Voyager en petites enfances : Apprendre et changer*, 219-242. Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.pirar.2021.01.0219>
- Rayna, S. (2015). La coéducation en question : tous acteurs ?. *Spirale*, 73, 119-126.
<https://doi.org/10.3917/spi.073.0119>
- Rayna, S. & Rubio, M. (2015). Coéduquer, participer, faire alliance. Dans S. Rayna, M-N. Rubio & H. Scheu (Dirs.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (2 ème éd), 15-25. Érès.
- Rayna, S. (2020). Introduction. Une ville « phare » pour la petite enfance. Dans A. L. Galardini, D. Giovannini, S. Iozzelli, A. Mastio, M-L. Contini & S. Rayna, *Pistoia : Une culture de la petite enfance* (pp. 7-27). Érès.
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2, 15-30. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>
- Site de la commune de Pistoia*. (n.d.). <http://www.comune.pistoia.it/>. Consulté le 04/04/2021.
- Sharmahd. (2021, 14 janvier). *Ppt Nima Sharmahd Italie* [Diapositives]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=l8qPV6zTSoA>
- Sharmahd, N. & Pirard, F. (2017). Relation professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(42), 155-172.
<https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Silva, C. (2019). The professionalization of early childhood education, care educators and pedagogical coordinators : a key issue of adult education. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(2), 377-392. <https://doi.org/10.13128/formare-25249>
- La systémique des organisations, comment réduire la complexité*. (s. d.). <https://www.systemique.com/la-systemique.html>. Consulté le 23 avril 2022.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care Final report*. European Commission Directorate-General for Education and culture. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
- Vandenbroeck, M. (2005). Introduction. Dans M. Vandenbroeck, *Éduquer nos enfants à la diversité : sociale, culturelle, ethnique, familiale...* (pp. 7-10). Érès.

Aujourd'hui, une multitude de lieux et de personnes sont fréquentés par les enfants dès leur plus jeune âge. Pour un développement harmonieux de l'enfant, il est essentiel que chaque acteur éducatif soit un partenaire privilégié au sein d'une coéducation.

En s'intéressant au voyage d'étude à Pistoia en Toscane, cette recherche tente de comprendre les processus qui sous-tendent le développement des compétences professionnelles requises à la coéducation au sein des crèches. Les données s'appuient sur le vécu expérimentiel de voyageurs alors que leur analyse par théorisation ancrée, met en évidence les mécanismes d'apprentissage. Surtout, elle met en exergue l'interdépendance des dimensions et des relations sociales au sein desquelles les apprentissages se réalisent. Ainsi, c'est au travers d'une vision holistique de ce dispositif de formation que se comprend l'édification de la notion de coéducation.

Le voyage d'étude à Pistoia paraît être une source d'inspiration transférable et adaptable qui dans l'idéal, par la transformation conjointe des représentations et des pratiques de l'EAJE en FW-B, pourrait contribuer à la création d'une alliance éducative entre les parents, les professionnelles et tout autre acteur éducatif. Le séjour apprenant amène également à questionner les pratiques actuelles à la lumière d'une autre réalité et ainsi de choisir d'entrer dans une dynamique d'évolution des pratiques en adaptant et ajustant le projet d'accueil et la posture professionnelle vers des démarches coéducatives.
