
Comment l'educare peut-il être un levier dans la formation initiale des puériculteur-riche-s visant à soutenir une prise en charge holistique de l'enfant au sein des classes maternelles ?

Auteur : Fosséprez, Christelle

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 : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19930>

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 l'éducateur peut-il être un levier dans la formation initiale des puériculteur·rice·s visant à soutenir une prise en charge holistique de l'enfant au sein des classes maternelles ?

Mémoire présenté par Christelle FOSSÉPREZ

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de madame Florence PIRARD

Jury composé de mesdames :

Sabine GODECHARD

Christelle GOFFIN

Marie HOUSEN

Comment l'éducateur peut-il être un levier dans la formation initiale des puériculteur·rice·s visant à soutenir une prise en charge holistique de l'enfant au sein des classes maternelles ?

Mémoire présenté par Christelle FOSSÉPREZ

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de madame Florence PIRARD

Jury composé de mesdames :

Sabine GODECHARD

Christelle GOFFIN

Marie HOUSEN

Année académique 2023-2024

Remerciements

Merci aux établissements qui m'ont ouvert leurs portes. Merci à l'assistante maternelle, aux monitrices, institutrices et élèves qui m'ont accordé de leur temps avec sincérité et générosité pour mener à bien cette recherche.

Merci à ma promotrice, madame Pirard, qui m'a guidée depuis le cours de « Questions pratiques d'éducation du jeune enfant » jusqu'ici. Notre rencontre, ses conseils, son professionnalisme, sa passion m'ont portée tout au long de mon cursus et ont contribué à un cheminement professionnel plus épanouissant.

Merci à Marie Housen et Christophe Genette pour leur partage d'expérience, leur bienveillance, leurs conseils et le temps qu'ils m'ont accordé pour m'aider à présenter les résultats de cette recherche en transformant une épreuve en plaisir.

Merci aux membres du jury, mesdames Godechard, Goffin et Housen pour l'attention accordée à la lecture de ce mémoire.

Merci à mes enfants, mon mari, mes parents, ma belle-sœur, mon frère, mes beaux-parents, ma marraine pour leur soutien infailible, leurs encouragements et leur patience.

Merci à ma précieuse relectrice, Anne-Sophie, pour son œil de lynx sollicité à de nombreuses reprises. Merci à Lisa Quirin pour sa relecture de la discussion ainsi que pour son soutien.

Sommaire

Remerciements	4
Sommaire.....	5
Introduction	8
Chapitre 1 : Revue de la littérature.....	11
1. Contexte politico-administratif des services de l'Éducation et l'Accueil des Jeunes Enfants au niveau international	11
1.1. Formes d'organisations de l'offre de service	11
1.2. Contexte de l'EAJE en Belgique.....	11
1.3. Focus sur la Fédération Wallonie-Bruxelles.....	13
1.4. Approche systémique d'une offre divisée des services de l'EAJE	17
1.4.1. L'EAJE au niveau macrosystème.....	17
1.4.2. L'EAJE au niveau de l'exosystème.....	18
1.4.3. L'EAJE au niveau mésosystème	18
1.4.4. L'EAJE au niveau microsystème	19
2. Concilier soins et apprentissages	20
2.1. Partir de la perspective de l'enfant et de sa famille	21
2.2. Investir dans la relation avec les familles.....	22
2.3. Considérer les soins comme essentiels dans le travail avec les jeunes enfants ..	22
2.4. Investir dans l'apprentissage ludique et l'approfondissement par le jeu	23
2.5. Collaborer avec d'autres institutions pour une continuité des pratiques	24
3. Des compétences professionnelles à développer en formation initiale pour une (re)professionnalisation des secteurs de l'EAJE	24
3.1. Les compétences relationnelles.....	25
3.2. Les compétences organisationnelles	27
3.3. Les compétences réflexives	27
4. Les compétences professionnelles au service de l'éduquer	28
5. Une identité professionnelle en développement dès la formation initiale	29
6. Focus sur la formation initiale des puériculteur·rice·s en Fédération Wallonie-Bruxelles 30	
6.1. Focus sur le stage en milieu pédagogique	31
Chapitre 2 : Méthodologie.....	33
1. Contexte de recherche	33
2. Questions de recherche	33
3. Sélection des participants	34
1.1. Populations étudiées	34

1.2.	Recrutement.....	35
1.3.	Profils des participantes.....	35
3.3.1.	Les monitrices	35
•	Bachelier instituteur-riche préscolaire.....	36
•	Directrice de maison d'enfants et d'accueillante d'enfants	36
3.3.2.	Les élèves de 7 ^e année	36
3.3.3.	Les institutrices préscolaires	36
3.3.4.	L'assistante maternelle	36
1.4.	Récolte de données	37
1.4.1.	Entretiens compréhensifs	37
1.4.2.	Observations non-participantes	38
1.5.	Analyse des données	39
Chapitre 3 : Présentation des résultats.....		42
1.	Une tendance à diviser les rôles entre l'institutrice et la puéricultrice	42
1.1.	Le point de vue des monitrices.....	42
	A. Encourager les futur-e-s puériculteur-riche-s à se calquer sur l'instituteur-riche	42
1.2.	Le point de vue des institutrices en tant que professionnelles et tutrices	43
	A. Considérer la présence d'un-e puériculteur-riche, d'un-e stagiaire comme une aide	43
	B. Se sentir responsable des apprentissages.....	44
1.3.	Le point de vue de l'assistante maternelle	45
	A. Se sentir intégrée tout en restant à sa place	45
2.	Une tendance à la scolarisation précoce	46
2.1.	Le point de vue des monitrices.....	46
	A. Parler d'autonomie.....	46
	B. Donner de l'importance aux familles	47
	C. Accorder l'opportunité d'être dans une relation privilégiée avec l'enfant à le-la puériculteur-riche et/ou le-la stagiaire	48
2.2.	Le point de vue des institutrices en tant que professionnelles et maitresses de stage	48
	A. Étiqueter l'autonomie comme le pilier des apprentissages scolaires	48
3.	L'identité professionnelle véhiculée en formation initiale	49
3.1.	Par les monitrices	49
	A. Soutenir la valeur des soins	49
	B. Utiliser son expérience de terrain dans la formation	50
	C. Inviter à l'utilisation de ressources théoriques	51

D. Accompagner les élèves dans la construction de leur identité professionnelle	52
B. Habituer à la culture du lieu	53
3.2. Par les institutrices.....	53
A. Souligner les difficultés du métier d’institutrice	53
B. Manifester le besoin d’être reconnue dans son travail	54
« Mais voilà, là aussi on ne sent pas écoutées, on ne se sent pas.... Et on est obligée de faire avec des enfants comme ça. » (E6, Anna, 26/01/2024, 134)	54
3.3. Écho chez les élèves.....	54
A. Qualifier son futur métier	54
B. Trouver sa place dans l’équipe entre attentes et opportunités	56
C. Se sentir utile, valorisée	57
D. Accorder de l’importance à la formation du métier de puériculteur-riche	57
Chapitre 4 : Discussion et analyse	59
1. Quelle est la vision des rôles professionnels du-de la puériculteur-riche et de l’instituteur-riche à l’école maternelle véhiculée en formation initiale ?	59
1.1. Plusieurs facettes du rôle du-de la puériculteur-riche à l’école maternelle	59
1.2. Le rôle de l’instituteur-riche à l’école maternelle	61
2. Comment sont envisagés les soins, les apprentissages des enfants au cours de la formation initiale ?	62
3. Quelles sont les opportunités de développer des compétences professionnelles offertes aux élèves en puériculture lors du stage en école maternelle ?.....	64
3.1. Des lieux de stage en contradiction avec certains principes de la formation	64
3.2. Le respect de la culture des lieux comme visée.....	65
3.3. De la main d’œuvre supplémentaire	67
4. Comment les élèves vivent-ils-elles leur stage en école maternelle par rapport à l’image qu’ils-elles ont du métier de puériculteur-riche ?	68
4.1. Un stage en milieu professionnel : une opportunité de développer des compétences professionnelles ou un manque de personnel à combler ?	68
Chapitre 5 : Limites et perspectives	71
1. Limites.....	71
2. Perspectives.....	72
2.1. Perspectives pour la recherche	72
2.2. Perspectives pour l’action.....	72
Conclusion	74
Bibliographie	75
Résumé	81

Introduction

En Europe, tous les pays organisent un système d'Éducation et d'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) pour les enfants de moins de 6 ans. Toutefois, les modalités d'organisation varient d'un pays à l'autre. Certains proposent des services de l'EAJE au sein d'un système intégré pensé pour les enfants de 0 à 6 ans. À l'inverse, d'autres pays, dont la Belgique, organisent leurs services de l'EAJE de façon divisée. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les enfants sont répartis en deux tranches d'âges dans des structures distinctes gouvernées par des ministères différents impliquant des interruptions et des transitions lors de l'entrée à l'école pour l'enfant ayant atteint l'âge de 2, 5 ans (Pirard et al., 2024). Ce clivage institutionnel donne lieu à des différences d'orientations, de missions et de niveaux dans la formation initiale des professionnel·le·s¹ des deux secteurs (Pirard, 2016). À l'école maternelle, une tendance à envisager les rôles professionnels de façon cloisonnée (Van Laere, 2017) est observable au sein du binôme que forment l'instituteur·rice et le·la puériculteur·rice.

Deux cultures se côtoient et pourtant ne se connaissent pas. Ce manque de liaison entre elles engendre une autre tendance, celle d'opposer les apprentissages aux soins qui sont vus comme indépendants l'un de l'autre. Or, la littérature scientifique recommande de ne plus les dissocier en valorisant le potentiel éducatif de toutes activités (Urban et al., 2011), en faisant de chaque soin une situation d'apprentissage et de tout apprentissage un moment de soin (Van Laere & Peleman, 2017). Le concept de soin est alors appelé « care » et est considéré comme une façon de porter attention à l'enfant, d'être à son écoute en tenant compte de sa singularité (Brogère & Rayna, 2016)

¹ Dans ce mémoire, nous utiliserons une formulation épiciène pour marquer volontairement le caractère neutre de genre des services de l'EAJE.

Dans un système dont l'offre de service de l'EAJE est divisée, une approche, peu connue, mais pourtant pas novatrice peut jouer un rôle d'alternative. Elle est appelée « educare » (Brogère & Rayna, 2016) et dessine un trait d'union entre l'éducation et le care pour envisager une prise en charge holistique de l'enfant tenant compte de son développement global sans « dissocier les aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs [...] ». » (Pirard, 2019, p. 40). Cette approche requiert de développer des compétences professionnelles communes au binôme sans pour autant nier leurs compétences spécifiques (Pirard et al., 2019). Par leur formation initiale, considérée comme un levier puissant pour la qualité de l'accueil (Pirard, Camus & Barbier, 2018), les professionnel-le-s développent des compétences ainsi qu'une identité professionnelle (Beckers, 2007).

À travers cette recherche, nous nous intéresserons à la formation initiale des puériculteur·rice·s et tenterons de répondre à la question de recherche suivante : **comment l'educare peut-il être un levier dans la formation initiale des puériculteur·rice·s pour soutenir une prise en charge holistique de l'enfant au sein des classes maternelles ?**

Le premier chapitre vous présentera les éléments théoriques qui dessinent les contours de notre recherche. Nous commencerons par aborder les formes d'organisation des services de l'EAJE intégrée versus divisée pour ensuite faire un focus sur la Belgique et plus particulièrement la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ensuite, nous observerons les clivages engendrés par une offre de service de l'EAJE divisée à travers l'approche systémique de Bronfenbrenner (Absil, Vandoorne & Demarteau, s.d.). Nous poursuivrons par une présentation de l'approche educare et des compétences professionnelles qu'elle requiert de développer dès la formation initiale parallèlement à une identité professionnelle. Et pour terminer, nous vous présenterons plus précisément la formation initiale principale des puériculteur·rice·s ainsi que le stage en milieu pédagogique qu'ils-elles réalisent dans le cadre de leur formation pratique.

Le deuxième chapitre sera consacré à la méthodologie de recherche choisie, les populations étudiées et leurs profils. Nous vous présenterons nos méthodes de recueils de données et la

manière dont nous les avons analysées. Les résultats de notre recherche vous seront présentés au cours du troisième chapitre.

Ensuite une discussion entre nos résultats et notre cadre théorique fera l'objet du chapitre quatre et nous terminerons par une présentation des limites de notre recherche ainsi que des perspectives pour la recherche et pour l'action que notre travail suscite au cinquième et dernier chapitre.

Chapitre 1 : Revue de la littérature

1. Contexte politico-administratif des services de l'Éducation et l'Accueil des Jeunes Enfants au niveau international

1.1. Formes d'organisations de l'offre de service

En Europe, tous les pays organisent un système d'Éducation et d'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) pour les moins de 6 ans. Toutefois, les modalités d'organisation varient d'un pays à l'autre. Certains comme la Lettonie, la Finlande, la Suède et plus récemment l'Italie (Eurydice, 2019) proposent des services EAJE au sein d'un système intégré pensé pour les enfants de 0 à 6 ans. Dans ces pays, c'est le ministère de l'Éducation qui se charge de la gouvernance, de la réglementation et du financement de ces services. L'enfant est accueilli par des professionnel·le·s de même niveau de qualification dans une structure unique (Gaussel, 2014) de sa naissance à son entrée à l'école primaire. Par conséquent, il ne subit aucun changement de structure et vit ce parcours en continu au sein d'un cadre organisé pour suivre son développement global pendant six années.

À l'inverse, une offre divisée des services répartit les enfants en deux tranches d'âges (les 0-3 ans et les 3-6 ans) dans des structures distinctes engendrant une discontinuité dès l'âge de 2, 5 à 3 ans, selon les pays. Les responsabilités sont sous la tutelle de ministères différents, à savoir celui de la Santé et des Affaires Sociales et Familiales pour les services d'accueil de la petite enfance et celui de l'Éducation pour les écoles (Eurydice, 2019). Faisons le point sur la Belgique.

1.2. Contexte de l'EAJE en Belgique

La Belgique est un état fédéral composé de trois régions autonomes (Région flamande, Région Wallonne, Région de Bruxelles-Capitale) et trois communautés linguistiques (flamande, française, germanophone). Chacune de ces régions et communautés possède son propre système d'EAJE dont les caractéristiques appartiennent à un système divisé (Pirard et al., 2024).

En communauté flamande ainsi qu'en communauté française, appelée aussi Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), on retrouve d'un côté les enfants de 0 à 3 ans sous la responsabilité du ministère

du Bien-être, de la Santé Publique et de la Famille et de l'autre, les enfants âgés de 2, 5 à 6 ans qui sont, eux, sous la responsabilité du ministère de l'Éducation (Pirard et al., 2024).

Du côté de la communauté germanophone, un seul ministère chapeaute l'ensemble des services de l'EAJE, il s'agit du ministère de l'Éducation et de la Recherche Scientifique (Pirard et al., 2024).

Au niveau de la formation, on observe une situation qui évolue à des vitesses différentes avec en communauté flamande l'ouverture d'un bachelier depuis 2011 « *Pedagogie van het Jonge Kind* ». Celui-ci soutient une volonté de (re)professionnalisation dans le champ de la petite enfance suite au constat de déprofessionnalisation croissante des professionnel·le·s de la petite enfance par Jan Peeters en 2008 allant à contre-courant de l'évolution du secteur dans d'autres pays (Pirard, 2016).

En communauté germanophone, une réflexion est actuellement menée pour réformer la formation des puériculteur·rice·s. L'objectif étant de permettre une perméabilité des formations et des diplômes afin que tous les professionnel·le·s de l'EAJE aient les mêmes compétences et prérequis et puissent travailler dans les différentes structures (Pirard et al., 2024).

En FW-B, une récente réforme a donné le jour à un nouveau bachelier de l'Accueil et l'Éducation du Jeune Enfant (AEJE) à la rentrée 2023-2024 intégrant une dimension psychopédagogique s'appuyant sur le développement de compétences professionnelles (Pirard, 2020). Cependant, celui-ci n'est, pour l'instant, que complémentaire et ne remplace pas la formation initiale « principale » du personnel organisée via un cursus professionnel dans le secondaire supérieur (Pirard et al., 2024, p. 39).

Malgré des contextes différents, un enjeu commun réunit ces trois communautés, celui de tendre vers une approche unissant les soins et les apprentissages qui ne va pas de soi au sein d'un système qui les cloisonne dans les missions qu'ils confèrent aux deux formes d'accueil (Pirard et al., 2024).

En Belgique, l'entrée à l'école maternelle a lieu à l'âge de 2, 5 ans en communauté flamande et en FW-B et 3 ans en communauté germanophone (Pirard et al., 2024) jusqu'il y a peu. L'âge de la rentrée ayant été avancé à 2, 5 ans depuis la rentrée académique 2023-2024.

L'obligation scolaire est fixée à l'âge de 5 ans depuis septembre 2020 sur l'ensemble du territoire belge (Eurydice, 2019) mais des débats sont en cours pour une avancée à 3 ans. C'est donc très jeunes que les enfants sont amenés à commencer leur scolarité. Pour certains, il s'agit même de leur première expérience dans un service d'accueil, ces derniers n'ayant jamais quitté le cocon familial avant l'entrée à l'école maternelle (Van Laere, 2017 ; Housen et al., 2022).

1.3. Focus sur la Fédération Wallonie-Bruxelles

Partons du contexte général de l'accueil de l'enfance en FW-B pour constater que l'organisation, l'encadrement, les décrets, les curricula entre les milieux d'accueil de la petite enfance et ceux des écoles sont distincts. Les écoles maternelles ont comme curriculum le référentiel des compétences initiales édité en 2020 qui, par sa structure axée sur sept domaines d'apprentissages, guide les instituteur·rice·s à amener les enfants sur ce qui apparaît comme étant « le premier palier de l'enseignement fondamental, sans explicitation ni liens avec l'accueil de la petite enfance » (Housen et al., 2024, p.2). Les puériculteur·rice·s se réfèrent quant à eux·elles au référentiel psychopédagogique de l'accueil 0-3 ans (2002), au référentiel psychopédagogique de l'accueil 3-12 ans (2005) ainsi qu'au référentiel « soutien à la parenté » (2012). Des référentiels différents qui ne sont, pour l'instant, pas en lien et qui donnent lieu à des orientations et des missions ciblées selon le secteur et l'âge des enfants (Godechard, 2020) quittant une structure pour entrer dans une autre sans qu'il n'y ait nécessairement de lien entre elles (Pirard, 2016).

Des conséquences telles qu'un morcellement de l'accueil avec des approches très différentes et une difficulté contextuelle à créer des ponts entre professionnel·le·s de l'enfance des deux secteurs sont observables (Godechard, 2020). Pourtant ces professionnel·le·s sont amené·e·s à se rencontrer sur un même terrain, l'école maternelle, en ayant des cultures différentes avec une tendance à cloisonner les professionnel·le·s dans des rôles distincts, l'un ayant trait aux tâches de soins et l'autre aux activités scolaires (Van Laere, 2017).

Du côté des normes d'encadrement et d'espace, nous observons également des divergences. Pour les milieux d'accueil, la limite est fixée à sept enfants par adulte pour 42 m² au sol (Housen et al., 2022), les espaces sont équipés et meublés avec du mobilier adapté à l'âge des enfants ainsi qu'à

leurs besoins, les horaires du personnel sont pensés pour permettre une continuité dans la prise en charge de l'enfant sans toutefois prendre en compte des temps de concertation en dehors de la présence des enfants (Pirard, 2016).

Concernant les classes maternelles, il n'existe pas de normes au niveau de l'espace, le ratio adulte/enfant est élevé pouvant atteindre trente enfants par adulte (Housen et al., 2019). L'enfant croise plusieurs personnes différentes et vit des moments de transitions horizontales fréquents sans être nécessairement soignés (Masson, 2015).

L'école a sa propre culture qui comprend ses propres normes, ses propres règles (Housen et al., 2019) traduites dans un langage scolaire non accessible à toutes les couches de la population (Pirard, 2019).

L'organisation du temps et des lieux découle de la mission principale de l'école qui est d'enseigner donnant lieu à des conditions de travail rendant la prise en compte des besoins individuels des enfants reléguée au second plan et faisant place à des situations telles que le passage collectif aux toilettes visant à éviter les accidents et les perturbations (Genette, 2022), des activités cognitives pensées et prévues par l'adulte, et cetera.

Au-delà de ces conditions d'accueil complexes, une autre difficulté d'encadrement d'enfants de 2,5 ans est mise en avant par le personnel de l'enseignement. En effet, des recherches menées en FW-B montrent que les instituteur·rice·s se sentent démuni·e·s face aux besoins des jeunes enfants qu'ils·elles accueillent par un manque de connaissances lié à leur formation initiale (Housen et al., 2019). Les instituteur·rice·s déclarent « ne pas faire leur vrai métier », celui pour lequel ils·elles ont été formé·e·s, qu'il s'agisse de centrer leurs préoccupations sur les soins ou la scolarisation, voire même les deux (Housen et al., 2022, p. 69). Ceci mettant en exergue une tension vécue par les acteur·rice·s entre ces deux dimensions.

C'est un personnel qualifié pour enseigner et non pour prendre soin d'eux qui sera amené à les accueillir. Renvoyant, sans doute, à une image dévalorisante du métier pour lequel ils·elles sont formé·e·s sachant qu'historiquement prendre soin des enfants était réservé « à des femmes moins

qualifiées supposées s'occuper naturellement de l'enfant » sans compétences spécifiques nécessaires (Van Laere, 2017, p. 7).

Pourtant, même lorsqu'un-e puériculteur-riche est présent-e aux côtés d'un-e instituteur-riche, la recherche menée par Housen et al. met en évidence une tendance allant vers une externalisation de la dimension soin (2019) plutôt qu'à une union harmonieuse. Les tâches confiées au-à la puériculteur-riche sont davantage axées sur l'aspect technique du soin plutôt que sur le « prendre soin ». Les changes, passages aux toilettes, mouchages, et cetera sont vus comme un frein aux apprentissages cognitifs dont l'instituteur-riche s'occupe. Cette distinction des tâches attribuées aux deux profils de professionnel-le-s peut aller à l'encontre d'une prise en charge holistique de l'enfant pourtant reconnue comme fondamentale pour sa sécurité affective (Housen et al., 2020).

Malgré ce contexte, en FW-B, le binôme que forment l'instituteur-riche et le-la puériculteur-riche gagne de l'ampleur aux yeux des décideurs politiques puisqu'une mesure prise par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence en 2017 vise le renforcement de la qualité de l'enseignement maternel vu comme un maillon essentiel de la scolarité de l'enfant (FW-B, 2023). La présence d'un-e puériculteur-riche en classe est donc considérée comme étant un levier pour renforcer la qualité de l'enseignement et ainsi lutter contre l'échec scolaire dès l'entrée à l'école (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2006).

Toujours dans le cadre de ce Pacte, le référentiel des compétences initiales à développer auprès des enfants de maternelles (déjà évoqué précédemment) (Housen et al., 2022) définit précisément « le quoi ? » apprendre à partir de la 1^{ère} maternelle (FW-B, 2020) sans aborder la dimension des soins ni même le rôle du-de la puériculteur-riche sensé-e travailler aux côtés de l'instituteur-riche pour renforcer la qualité de l'enseignement maternel. Ce référentiel omet de mentionner les classes d'accueil pourtant existantes au sein du système scolaire et représentant un taux de fréquentation d'environ 42 % pour les enfants de 2,5 ans et 93 % pour ceux âgés de 3 ans (Indicateurs de l'enseignement, 2023).

L'acquisition de l'autonomie y occupe une place importante en étant décomposée en quatre axes (affective, motrice, sociale, cognitive et langagière). Ces axes sont détaillés en termes d'objectifs à

atteindre par année de scolarisation de la 1^{ère} à la 3^{ème} maternelle (FW-B, 2020). L'autonomie de l'enfant doit être développée de manière transversale dans les différents domaines d'apprentissages en franchissant des niveaux tels que «[...] avec ou sans l'aide de l'enseignant. » (p.1).

Parallèlement à ce référentiel, le Programme Maternel donne des pistes sur le « comment ? » apprendre en mentionnant le·la puériculteur·rice comme faisant partie de l'équipe pédagogique mais uniquement pour le domaine de la psychomotricité (Administration générale de l'Enseignement, 2020).

Toutefois, l'article 12 du Décret « Missions » (définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 2018) détermine le rôle spécifique de l'école maternelle dans la construction de la personne à travers quatre grands objectifs : (1) développer la prise de conscience par l'enfant de ses potentiels propres et favoriser, à travers des activités créatrices, l'expression de soi, (2) développer la socialisation, (3) développer des apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psychomoteurs et (4) déceler les difficultés et les handicaps des enfants et leur apporter les remédiations nécessaires (p. 21). Une brochure « Grandir à l'école maternelle » propose une lecture du rôle complémentaire de l'instituteur·rice et de celui du·de la puériculteur·rice au service de ces quatre objectifs (Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique [Agers], 2007).

Un autre décret paru le 12 mai 2004 «fixant les droits et les obligations des puériculteur·rice·s et portant sur diverses dispositions relatives à la valorisation des jours prestés par le personnel non statutaire de la communauté française » met en évidence le rôle fondamental qu'il·elle joue dans une classe accueillant des enfants à partir de 2,5 ans. Ces professionnel·le·s sont vu·e·s comme des spécialistes du jeune enfant pouvant apporter un regard et une approche complémentaire à celle de l'instituteur·rice. On parle alors d'une meilleure réponse apportée aux besoins des jeunes enfants faisant partie de grands groupes.

Ces visions décrétales des missions et des rôles tranchent avec les pratiques mises en œuvre et observées sur le terrain encore trop souvent soumises à une division des tâches entre

l'instituteur·rice et le·la puériculteur·rice mettant en lumière une difficulté à saisir l'opportunité de marier les compétences spécifiques de chacun·e au service d'un développement global de l'enfant dans une optique de collaboration éducative (Housen et al., 2022).

1.4. Approche systémique d'une offre divisée des services de l'EAJE

Observons ces discontinuités à travers l'approche systémique de Bronfenbrenner² pour comprendre qu'elles engendrent plusieurs scissions dans la prise en charge de l'enfant qui évolue au fil d'un parcours ponctué de ruptures entre structures et professionnel·le·s (Absil, Vandoorne & Demarteau, s.d.).

1.4.1. L'EAJE au niveau macrosystème

Ce premier niveau, est celui qui comprend les trois suivants en leur donnant une forme globale qu'ils réinterprètent. Bien que le plus éloigné de l'enfant, il joue néanmoins un rôle important vis-à-vis du paysage contextuel dans lequel s'inscrivent les services de l'EAJE. Le passé historique d'un pays peut exercer une forte influence sur les croyances des différents protagonistes (Brougère, 2015). Par exemple, en Belgique, les secteurs de la petite enfance « sont historiquement marqués par le poids d'une tradition hygiéniste » (Pirard et al., 2019, p. 48) assignant aux professionnel·le·s un rôle davantage axé sur des gestes techniques répondant à des besoins de santé. Rôle vu comme naturellement réservé aux femmes ainsi qu'à leurs qualités « présumées féminines » plutôt qu'à des compétences et des savoirs spécifiques de haut-niveau (Pirard et al., 2019, p. 47).

L'attribution de la fonction des différentes structures est également influencée par les croyances, les valeurs et l'histoire d'un système. Ainsi, en Belgique, nous attribuons aux crèches une fonction économique, aux écoles maternelles une fonction pédagogique et sociale, à l'accueil temps libre une fonction récréative et à la famille une fonction éducative (Sharmahd, 2023).

² Une figure illustrant ces différents niveaux se trouve en annexe XV, p. 113.

1.4.2. L'EAJE au niveau de l'exosystème

Ce second niveau reprend les facteurs qui exercent une influence directe sur le mode de prise en charge de l'enfant en cours de développement au sein des services de l'EAJE. Dans un système divisé, des différences d'orientations et de niveaux de formation initiale des professionnels des deux secteurs sont observables (Pirard, 2016). On rencontre un personnel formé à un niveau bachelier ou secondaire inférieur ou supérieur orienté sur le soin pour les professionnel-le-s accueillant les enfants de 0 à 3 ans et un personnel formé à un niveau bachelier ou universitaire axé sur l'éducation pour les instituteur·rice·s du préscolaire ce qui, de facto, occasionne des différences de reconnaissances salariales généralement moins élevées pour le personnel des services destinés aux plus jeunes enfants (Van Laere et al., s.d. ; Pirard et al., 2024). Cette disparité de niveaux de formation est comparable à un fossé représentant un réel défi à relever par le champ de la petite enfance, notamment en Fédération Wallonie-Bruxelles (Pirard, 2020).

D'autres facteurs influant de cet exosystème s'expriment à travers les prescrits légaux tels que les décrets ou encore les curricula spécifiques à chaque institution qui clivent les missions et les rôles des différent·e·s acteur·rice·s s'adressant aux enfants d'un même âge en entraînant une discontinuité dans la réponse à leurs besoins (Housen et al., 2024).

1.4.3. L'EAJE au niveau mésosystème

Ce troisième niveau représente la pluralité des relations et des interactions entre les différents microsystèmes de l'enfant en ce compris, les rôles que jouent les référent·e·s de chaque microsystème et les liens qu'ils-elles construisent, les modes de communication ainsi que de transitions horizontales et verticales au sein et entre les microsystèmes auxquels l'enfant appartient. Le développement de l'enfant dépend en grande partie de ce niveau. Il est, par conséquent, primordial de minimiser les discontinuités dans les interactions entre les microsystèmes de l'enfant. Ces ruptures se situent notamment au niveau d'une scission entre le concept de soin et d'éducation avec une tendance à les hiérarchiser dans les missions des

professionnel·le·s de l'EAJE et en considérant les tâches de soin comme subordonnées aux activités pédagogiques (Van Laere & Vandebroek, 2016) scindant le rôle des acteur·rice·s (puériculteur·rice et instituteur·rice préscolaire) d'un même microsystème tel que l'école maternelle.

1.4.4. L'EAJE au niveau microsystème

Pour terminer, considérons l'enfant au cœur d'un ensemble de microsystèmes dont font partie sa famille mais également les structures dans lesquelles lui et sa famille sont accueillis (milieu d'accueil, école, accueil extra-scolaire) identifiés selon Berger et Luckmann comme différents lieux de socialisation primaire de l'enfant (1997, cités par Beckers, 2007).

Avant son arrivée à l'école, l'enfant a fréquenté une crèche ou a vécu dans son cocon familial. Le passage vers l'école maternelle représente, pour la plupart, la découverte d'un nouveau monde (Agers, 2007). À l'école, la valeur éducative des soins (Brougère & Rayna, 2016) ne fait pas le poids face aux apprentissages scolaires qui semblent être davantage reconnus comme étant plus importants que les soins qui sont, eux, perçus comme de simples gestes techniques. Une tendance à vouloir scolariser les jeunes enfants de plus en plus tôt dans le but d'anticiper la suite de leur parcours scolaire (Schetgen, 2016) est observable. Cette tendance est appelée « schoolification » ou scolarisation précoce et traduit la place donnée aux attentes de performances de l'enfant dès son plus jeune âge (Garnier, 2009). En effet, Housen et al. (2024) mettent en évidence une tension entre « prendre soin » et « scolariser » que l'interprétation des prescrits « perçus comme un devoir de scolariser » par les instituteur·rice·s peut expliquer (p.9). Tension qui rend difficile la réponse aux besoins fondamentaux de l'enfant.

Or, les soins signifient bien plus que changer un enfant, lui moucher le nez ou encore le nourrir. Réaliser un soin devient « prendre soin » de lui en lui portant une attention, une sollicitude qui intègre ses émotions, son langage ³ singulier et pluriel (Malaguzzi, s.d.), ses préférences, son mode

³ Le poème des Cent langages de Loris Malaguzzi se trouve en annexe XX, p.118.

de fonctionnement seul et en collectivité (Garnier & Rayna, 2017). L'attitude de l'adulte qui prend soin globalement d'un enfant est appelée « care » et vise à « [...] ne plus cliver corps et affect, corps et esprit et elle revalorise la dimension relationnelle, l'importance d'un lien sécure qui se tisse dans l'accompagnement de l'enfant. » (Brougère & Rayna, 2016, p. 43). Le care occupe une place importante au même titre que les apprentissages (Gaussel, 2014). Dans cette perspective, les rôles du·de la puériculteur·rice et du·de l'instituteur·rice préscolaire peuvent être envisagés de façon complémentaire dans une approche holistique et harmonieuse de la prise en charge du jeune enfant en soutenant à la fois son bien-être et ses apprentissages (Pirard, 2019).

Les recherches dans le champ de la petite enfance menées en Belgique et plus récemment en FWB montrent qu'il existe un réel enjeu, dès la formation initiale des professionnel·le·s, celui de tendre vers une approche conciliant le soin et les apprentissages (Urban et al., 2011).

2. Concilier soins et apprentissages

L'étude CoRe (2011) met en avant l'intérêt d'une approche holistique des services de l'EAJE visant à considérer la valeur éducative de toutes tâches telles que l'éducation, le change, le jeu libre, la sieste, et cetera (Urban et al., 2011). Ces recommandations proposent de ne plus opposer les concepts de soins et d'apprentissages mais de les envisager comme complémentaires l'un de l'autre dans l'intérêt du développement global de l'enfant et de ses droits reconnaissant la complémentarité des microsystèmes de l'enfant.

Le trait d'union entre les soins, l'éducation et les apprentissages nous vient d'une contraction de deux mots anglais « education » et « care ». Dans cette optique, il convient de parler d'une approche « educare » (Brougère & Rayna, 2016).

Dans un système divisé, une approche educare est un levier pour dépasser cette logique d'opposition entre les apprentissages et le care (Brougère & Rayna, 2016). Elle devient un repère pour repenser des pratiques alternatives qui considèrent que les soins sont sources d'apprentissages et que les apprentissages sont sources de soins (Van Laere & Peleman, 2017).

Cette approche n'est pas novatrice mais rencontre actuellement un intérêt sur la scène internationale comme étant un défi à relever. Elle est une façon de changer le regard que l'on porte sur la division ancrée des soins et des apprentissages (Van Laere, 2017).

Étant une conception à construire et déconstruire par un langage et des pratiques engagées et partagées, nous allons nous appuyer sur cinq piliers de l'éducare délimités par le Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen (VBJK) que nous allons expliciter dans le but d'éclairer le lecteur (Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen [VBJK], 2024).

2.1. Partir de la perspective de l'enfant et de sa famille

L'entrée à l'école maternelle peut être source d'inquiétude notamment dans le cas où elle correspond à une première séparation entre l'enfant et ses parents mais également parce que rares sont les dispositifs de transition mis en place par l'école maternelle pour qu'enfant et parents appréhendent ce nouvel univers sereinement (Housen et al., 2024).

Cette étape peut alors susciter de nombreuses questions auxquelles les professionnel·le·s se doivent de veiller notamment en mettant en place un dispositif de familiarisation comme il en existe dans les milieux d'accueil destinés aux 0-3 ans visant à permettre l'accompagnement des différents protagonistes durant cette transition (Housen et al., 2024). Elle constitue les fondements du lien sécurisé (Pirard, 2019) entre l'enfant, sa famille et les professionnel·le·s. Accueillir un enfant, c'est accueillir sa famille, son histoire, ses repères, ses habitudes, c'est le considérer comme « , [...] unique [...], original dans sa manière d'être au monde. » (Agers, 2007), auteur et acteur de son développement (Eloy, 2014).

Dans cette perspective le·la puériculteur·rice et l'instituteur·rice œuvrent de concert dans l'ajustement de conditions d'accueil toujours plus en adéquation avec les besoins de l'enfant et de sa famille. La culture petite enfance du·de la puériculteur·rice, ses connaissances concernant le développement de l'enfant et le fonctionnement des structures qui l'accueillent avant son entrée à l'école peuvent venir soutenir « [...] l'accueil de l'enfant dans un processus sécurisant de transition entre le milieu familial [...] et l'école [...] » préconisé par le Référentiel des compétences initiales (2020, p.18).

La présence d'un·e puériculteur·rice en classe d'accueil au moment de l'arrivée d'enfants fait d'ailleurs partie des conditions mises en évidence par le rapport d'état des lieux de Housen et Royen (2019) vu comme une condition à l'instauration de pratiques transitionnelles à l'école maternelle. Des qualités communes à l'équipe constituée notamment de l'instituteur·rice et du·de la puériculteur·rice qui accueille l'enfant sont également rédigées dans la brochure « Grandir à la maternelle » en vue de favoriser ce « passe-âge » lors de la période de transition (Agers, 2007, p. 16).

2.2. Investir dans la relation avec les familles

Le développement d'un enfant tout comme les conditions d'accueil sont en constante évolution. Cela requiert d'établir un partenariat avec les parents dans une perspective de coéducation dans laquelle une place leur est réservée. La construction d'un lien sécurisant entre les partenaires éducatifs de l'enfant contribue à son bien-être et son développement global (Pirard, 2019). Il convient d'ouvrir le dialogue au sujet de convergences et de divergences de pratiques éducatives existantes entre la maison et l'école tout en reconnaissant leur valeur mutuelle et les compétences de chaque partenaires éducatif de l'enfant (Pirard et al., 2019) en veillant à ne pas normaliser ces relations pour qu'elles répondent à des attentes de l'institution scolaire (Pirard, Camus & Barbier, 2018).

Dans ce contexte, il s'agit également de rendre visible la richesse des activités proposées aux enfants (Pirard et al., 2015) en documentant ses pratiques par différents biais tels que les photos, les vidéos, les liens théoriques significatifs et accessibles dans le but de relier la vision et la pratique professionnelle (Sharmahd, 2023) et d'accéder au langage partagé, à la coéducation.

2.3. Considérer les soins comme essentiels dans le travail avec les jeunes enfants

Considérer les soins comme partie essentielle de l'apprentissage signifie de ne pas les cliver tant dans leur statut que dans le rôle des professionnel·le·s. Dans cette perspective, accueillir un jeune enfant à l'école maternelle signifie prendre en compte l'ensemble de ses besoins et demande aux

professionnel·le·s de collaborer en véritable « équipe éducative » pour y répondre (Pirard, 2019, p. 47). En reconnaissant la valeur du soin et son potentiel éducatif, toute activité devient source d'apprentissages et contribue au développement global de l'enfant incluant tous ses aspects, c'est-à-dire psychomoteurs, cognitifs, affectifs et sociaux, sans les dissocier ni les hiérarchiser (Pirard, 2019).

De plus, prendre soin de leur enfant est, pour un parent, vu comme primordial dans les apprentissages scolaires. Nima Sharmahd parle du soin comme « une clé de l'inclusion », ainsi dans la perspective d'un parent, si son enfant est soigné, il est inclus et inversement (2023), la thèse de doctorat de Katrien Van Laere va dans ce sens également (2017). Le regard spécifique que porte le·la puériculteur·rice sur les besoins fondamentaux du jeune enfant peut constituer une réflexion au sein de l'équipe qu'elle forme avec l'instituteur·rice et dont l'objectif est de créer « un répertoire de pratiques partagées » (Rogoff et al., 2007) pouvant leur permettre d'orienter leurs pratiques conjointement vers une approche holistique (Pirard, 2019).

2.4. Investir dans l'apprentissage ludique et l'approfondissement par le jeu

Ce pilier considère le jeu comme essentiel aux apprentissages car, par lui, l'enfant appréhende le monde qui l'entoure (Gueguene, 2014). Le jeu participe directement à son développement global (Lacombe, 2007). L'activité ludique contribue au bien-être de l'enfant (Brougère & Rayna, 2016). Afin d'éviter de réduire le jeu à sa fonction éducative (Brougère, 2010) en contexte scolaire, les compétences spécifiques du·de la puériculteur·rice peuvent participer à une vision élargie des fonctions du jeu en considérant ses aspects intellectuels, symboliques, sociaux et créatifs (Lacombe, 2007). Winnicott, considère que le jeu de l'enfant est spontané et que jouer est un phénomène transitionnel pouvant aider l'enfant à « (...) exister en tant que soi malgré les contraintes de la réalité auxquelles il doit s'adapter. » (Bailly, 2001, p.43). Le jeu libre tient alors une place importante dans la vie de l'enfant ainsi que dans la construction de son identité. À l'école maternelle, Eugénie Éloy considère le jeu comme « un véritable terrain de développement » qui doit donc occuper une place prioritaire malgré la dichotomie ancrée entre jouer et apprendre (2014, p. 32). Cette importance peut être soutenue par la présence d'un·e puériculteur·rice en classe.

Le rôle des professionnel·le·s est d'aménager l'environnement, en sélectionnant du matériel appétissant suscitant la curiosité naturelle des jeunes enfants (Éloy, 2014 ; Rayna 2020). En observant, les adultes font évoluer les espaces de jeux (Giovannini, 2020).

2.5. Collaborer avec d'autres institutions pour une continuité des pratiques

Et enfin, l'intitulé de ce dernier pilier traduit toute l'importance de la collaboration entre professionnel·le·s dont l'intérêt est centré sur l'enfant. Comme le dit si bien le dicton africain : « Seul, on va plus vite mais ensemble, on va plus loin. » (cité par Mottint, 2019, p. 97). En effet, celui-ci met en évidence l'intérêt d'un travail collaboratif pour offrir un chemin continu et cohérent à l'enfant en mobilisant l'importance de la vision élargie que peut apporter le rôle de chaque acteur de l'école (Mottint, 2019). Offrir un accueil de qualité repose sur une collaboration éducative (Housen et al., 2022). La présence d'un·e puériculteur·rice peut notamment soutenir l'enfant lors des transitions horizontales (repas, repos, récréations) présentes au cours d'une même journée en incarnant une présence continue et rassurante faisant le lien entre les différents moments et lieux de vie que l'enfant rencontre à l'école maternelle (Garnier & Rayna, 2017).

Penser ses pratiques selon les cinq piliers définis ci-dessus demande de développer des compétences professionnelles communes aux acteurs de l'école maternelle sans pour autant nier les compétences spécifiques de chacun·e (Pirard et al., 2019).

3. Des compétences professionnelles à développer en formation initiale pour une (re)professionnalisation des secteurs de l'EAJE

Reposant sur des travaux scientifiques tels que l'étude CoRe (Urban et al., 2011) ainsi que le rapport de recherche sur la formation initiale des professionnel·le·s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives présentés en 2012 en FW-B (Pirard et al., 2015), diverses compétences relevées comme essentielles à un encadrement de qualité du jeune enfant et de sa famille ont été regroupées en trois macro-compétences « étroitement liées » (Pirard et al., 2015 ; Pirard et al., 2019, p. 54). Celles-ci s'adressent à tous·toutes les professionnel·le·s des services de l'EAJE en ce compris les puériculteur·rice·s et les instituteur·rice·s du préscolaire (Pirard et al.,

2015), elles concernent les dimensions relationnelles, organisationnelles et réflexives des métiers d'accueil de jeunes enfants et demandent de mobiliser des savoirs pluridisciplinaires de haut niveau en constante évolution et à contextualiser en fonction de situations toujours singulières (Pirard et al., 2015 ; 2019). Ces trois catégories de compétences sont un support solide à la recherche sur la formation initiale et continue des professionnel·le·s de l'enfance en mettant en évidence l'importance de les développer (Pirard et al., 2015).

3.1. Les compétences relationnelles

Dans un métier de l'interaction humaine (Beckers, 2007 ; Pirard et al., 2019), l'aspect relationnel s'avère être central. Les relations sont à la fois privilégiées et plurielles. Elles demandent aux professionnel·le·s d'établir des liens à plusieurs niveaux tels que entre il·elle et l'enfant, il·elle et la famille de l'enfant, les enfants entre eux, il·elle et les membres de l'équipe qui gravitent autour de l'enfant et de sa famille (Bosse-Platière et al., 2011), il·elle et les stagiaires en formation (Pirard et al., 2015).

La construction de liens permet notamment de mieux comprendre ce qui se joue au quotidien dans l'accueil de la diversité des enfants, de leur famille et des situations toujours inédites et évolutives (Pirard, 2019). Le lien au sein de ce contexte relationnel permet la prise en compte de la sphère émotionnelle indissociable de l'individu à tout âge et en toute situation. Les différent·e·s professionnel·le·s impliqué·e·s dans la relation avec l'enfant peuvent agir de concert au service d'une approche qui respecte tant son corps que son esprit (Van Laere, 2017).

Les compétences relationnelles nécessitent d'observer non pas simplement pour l'acte de regarder mais bien d'écouter (Lalonde-Graton, 2004, citée par Pirard et al., 2015) pour comprendre ce qui se joue dans l'action de l'enfant qu'elle soit verbale ou non-verbale, individuelle ou en relation avec ses pairs.

L'observation est considérée comme un soin qui permet de prendre en compte l'enfant dans sa globalité et dans son unicité (Pirard et al., 2015). Elle est également vue comme source de réflexion permettant l'ajustement des pratiques professionnelles de tous·toutes les acteur·rice·s impliqué·e·s

dans l'accompagnement de l'enfant, du groupe d'enfants mais aussi des familles (Pirard et al., 2015).

L'observation va également jouer un rôle important dans cette intention de comprendre voire d'anticiper les besoins de l'enfant et d'y apporter une réponse adéquate et singulière. Les professionnel·le·s prennent le temps nécessaire pour faire de toute situation une source d'apprentissages dans un contexte où le temps journalier de l'enfant est morcelé par différents lieux et différentes personnes (Masson, 2015) dans l'intention d'assurer une continuité au moment des transitions horizontales. Ce rôle d'observateur permet de connaître l'enfant en finesse mais aussi de répondre aux attentes et besoins des parents qui ne sont pas toujours explicitement formulés (Pirard et al., 2019).

Une autre composante de ces compétences relationnelles est la communication au sens large du terme puisqu'elle ne recouvre pas uniquement les échanges verbaux mais bien tout ce qui permet les relations, les liens. Communiquer entre professionnel·le·s au cœur de l'action pour la garantie de pratiques quotidiennes cohérentes et continues (Pirard et al., 2015). Communiquer pour dire mais aussi pour montrer, rendre visible les pratiques des professionnel·le·s au service du développement de l'enfant (Pirard et al., 2019) dans le but de partager ces expériences avec les enfants, les familles, les membres de l'équipe ainsi qu'avec les stagiaires (Pirard et al., 2019) dans une optique de tutorat. Mettre en mots les pratiques, les rendre visibles, explicites et appréhendables pour tous y compris les futur·e·s professionnel·le·s (De Backer, 2004, cité par Pirard et al., 2015).

Les relations, l'observation, la communication font chacune appel à une dimension émotionnelle forte que les professionnel·le·s doivent pouvoir accueillir. Les émotions exprimées par les jeunes enfants nécessitent d'être accompagnées par l'adulte de façon à lui permettre de les identifier (Pirard et al., 2019). En effet, l'âge auquel un enfant fréquente l'école maternelle ne lui permet pas de réguler seul ses émotions (Gueguen, 2014). Il en va de même pour les émotions du groupe d'enfants.

Ces situations demandent également une gestion des émotions de l'adulte lui-même, « de sa résonnance émotionnelle propre » (Pirard et al., 2019, p. 56).

3.2. Les compétences organisationnelles

Afin de pouvoir exercer les compétences relationnelles citées ci-dessus, il est nécessaire de bien réfléchir à l'organisation temporelle et spatiale des lieux. Celles-ci doivent fournir des repères clairs et stables à l'enfant permettant une continuité au fil de la journée (Pirard et al., 2015). Fruit d'une réflexion concertée entre professionnel·le-s, l'aménagement n'est pas figé afin d'ajuster les pratiques professionnelles à la situation qui n'est jamais identique (Pirard et al., 2019). Cette organisation doit permettre à l'enfant de se développer en toute sécurité et en continu en respectant son rythme et ses besoins tant physiques que psychiques (Pirard et al., 2015).

L'aménagement de l'espace est considéré par Loris Malaguzzi comme le troisième éducateur de l'enfant aux côtés de sa famille et des professionnel·le-s (cité par Genette, 2022). Les lieux parlent d'eux même, ils révèlent la place que l'on accorde aux familles, à l'activité libre de l'enfant, aux synergies laissées entre le corps et l'esprit. L'enfant est au centre des préoccupations organisationnelles.

3.3. Les compétences réflexives

Et enfin, un 3^{ème} type qui comprend les compétences liées à la posture réflexive du·de la professionnel·le. Elles demandent de pouvoir prendre du recul sur soi en laissant une place à ses propres ressentis mais aussi à ceux des autres, de documenter ses pratiques pour l'analyse de leurs effets sur les enfants, les familles et les professionnel·le-s (Pirard et al., 2019) ainsi que la possibilité de les réguler pour « un mieux-être de tous » (p. 200). Ce type de compétences met en évidence la complexité des métiers de la petite enfance souvent insuffisamment reconnue aux yeux de la société, sans doute en lien avec leur passé historique (cf. l'EAJE au niveau macrosystème), (Pirard et al., 2019).

Actuellement, les compétences réflexives sont trop peu développées en formation initiale (Pirard et al., 2019) au profit de compétences techniques en lien avec l'hygiène et la santé (Alonzo & Pirard,

2016). La formation initiale, est pourtant identifiée comme un levier important pour exercer les futur·e·s professionnel·le·s à la réflexivité (Pirard et al., 2019). D'autres auteurs, comme Beckers (2007), Perrenoud (2008) et Vacher (2015) reconnaissent un lien entre la pratique réflexive et la construction de l'identité professionnelle en formation initiale. Selon eux, passer de la maîtrise de savoirs théoriques (les cours) à leur exploitation sur le terrain en tant que professionnel·le (les stages), capables de les analyser, fait partie du processus de construction identitaire.

4. Les compétences professionnelles au service de l'éducare

Dans le cadre de ce mémoire, nous jugeons pertinent d'établir un lien entre ces trois types de compétences et la notion d'éducare dans le but de mettre en exergue les leviers qui peuvent venir atténuer les multiples tensions auxquelles sont confrontés les enfants, les familles ainsi que les professionnel·le·s. Dans un système divisé qui oppose le care et l'éducation, qui hiérarchise les rôles instituteur·rice/puériculteur·rice s'occupant, ensemble, d'enfants ayant des besoins pluriels d'un même niveau d'importance (Housen et al., 2024). L'éducare est implicitement présent dans chacune de leurs composantes comme l'illustre cette figure.

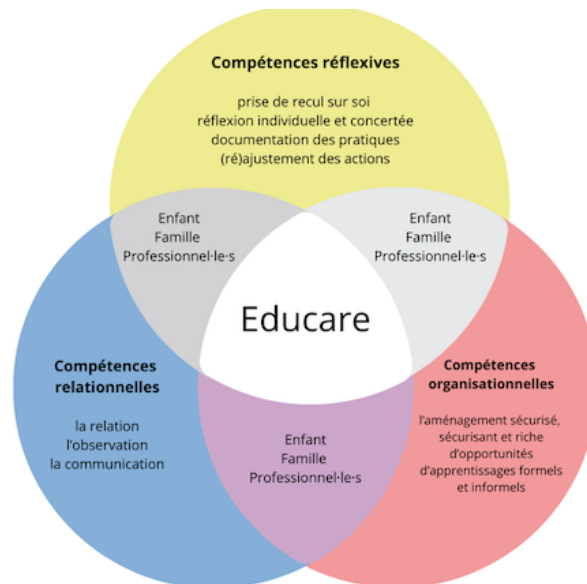


Figure 1 : Illustration des relations entre l'éducare et les compétences professionnelles requises pour les professionnel·le·s de l'enfance. Inspirée de Pirard et al. (2015, p. 60).

5. Une identité professionnelle en développement dès la formation initiale

Les compétences professionnelles citées précédemment sont transversales et constamment mobilisées en contexte professionnel (Pirard et al., 2015). Elles se développent et s'exercent seules et en équipe selon un processus itératif entre l'action, la prise de recul sur soi, l'analyse des pratiques et de ses effets ainsi que les ajustements qui en résultent. Elles exigent des savoirs de haut niveau (Pirard et al., 2015) devant être appliqués sur le terrain via une posture professionnelle bien distincte de celle d'un parent permettant d'agir de manière raisonnée et non intuitive (Bosse-Platière et al., 2011).

L'acquisition d'une posture professionnelle repose sur une identité professionnelle dont les bases s'acquièrent en formation initiale (Beckers, 2007). Dans des métiers aussi complexes que ceux de l'interaction humaine, l'enjeu d'une identité professionnelle est de taille et doit faire l'objet d'une réflexion dès la formation initiale comme le préconisent Pirard et al. (2015 ; 2019). Une identité professionnelle se construit en parallèle avec d'autres facettes de l'identité au cours d'un processus que Kaddouri (2019) qualifie de « dynamique ». À l'inverse d'un état figé, le processus identitaire met en relation plusieurs composantes s'articulant autour de trois axes : (1) un axe temporel qui comprend les dimensions de « j'étais, je suis et je deviens », (2) un axe spatial concernant les identités en fonction des espaces sociaux que l'individu côtoie et enfin (3) un axe relationnel recouvrant la dimension d'un projet personnel (je souhaite devenir puériculteur·rice) et celle d'un projet qu'autrui a pour l'individu (je souhaite te former à devenir puériculteur·rice). Au cours de ce processus dynamique, plusieurs composantes cohabitent, ce qui crée des tensions identitaires (Kaddouri, 2019).

Pour Bajoit, le travail de construction identitaire correspond à la (re)conciliation entre ces dimensions à savoir, « ce que l'individu est (et a été), d'une part avec ce qu'il voudrait être, et d'autre part avec ce qu'il croit que les autres voudraient qu'il soit » (1999, p. 69). Pour y parvenir, l'individu doit sans cesse se construire et se reconstruire en conciliant un accomplissement personnel, une reconnaissance sociale ainsi qu'une consonnance existentielle (Bajoit, 2003, 2006, 2^e éd., cité par Beckers, 2007). Ce processus identitaire est singulier et fait appel tant à la sphère

individuelle que sociale ce que Dubar appelle « un produit de processus de socialisation » (2000). Durant sa formation professionnelle, l'individu va être confronté à sa propre résonance liée à son histoire, à sa période de socialisation primaire pendant laquelle toute une série de normes et de valeurs lui ont été inculquées par sa famille, l'école, et cetera. En grandissant, l'individu passe d'une socialisation primaire à une socialisation secondaire dont fait partie l'apprentissage d'un métier. Le choix d'une profession repose sur l'image que l'on s'en fait en termes de tâches ou encore de rôles. L'immersion dans le contexte peut s'avérer être en contradiction avec cette représentation et demande aux formateur·rice·s de jouer un rôle dans la construction d'une image plus réaliste du métier par l'expérience de terrain vécue par soi ou d'autres semblables (Beckers, 2007) en passant par une analyse réflexive invitant l'élève à se questionner sur l'adéquation entre son projet personnel et les exigences du métier.

Cette démarche passe par des rencontres, des échanges mais aussi par la pratique. La littérature recommande une articulation entre la théorie et la pratique afin de contextualiser ce qui est appris en cours sur le terrain (Perrenoud, 2001 ; Pirard et al., 2015).

6. Focus sur la formation initiale des puériculteur·rice·s en Fédération Wallonie-Bruxelles

Il existe un consensus sur la corrélation entre la formation initiale et la qualité de l'accueil proposée aux enfants et leur famille qui passe par le développement de compétences professionnelles et d'une identité professionnelle attendues par les exigences du métier (Pirard et al., 2015).

En Belgique, il existe une grande diversité de formations proposées dans le secteur de la petite enfance. Toutefois, notre attention se centre sur la formation initiale « principale » (Pirard et al., 2024, p. 39) des puériculteur·rice·s organisée à un niveau secondaire supérieur réformée en 2001 (ONE, 2019). Elle s'organise en trois années réparties sur 100 périodes de cours généraux, spéciaux et philosophiques, 1700 périodes de cours techniques et pratiques professionnelles et 1000 heures de stage ⁴à effectuer dans diverses structures accueillant des enfants de 0 à 6 ans (Indicateurs de

⁴ Un tableau reprenant la répartition officielle des heures en fonction des milieux se trouve en annexe XIII, p. 111.

l'enseignement, 2023). Au terme de leur formation, le titre de puériculteur·rice leur permet de travailler dans différentes structures d'accueil de l'EAJE (Pirard et al., 2024) dont l'école maternelle.

Ce nombre important d'heures de stage, témoigne de l'importance accordée à la formation sur le terrain comme faisant « partie intégrante de l'apprentissage » (Noël, Pirard & François, 2022, p. 2). De fait, choisir une formation qualifiante telle que celle que nous étudions, permet de mener directement à un métier. Il s'avère donc fondamental que les élèves puissent apprendre sur le terrain.

6.1. Focus sur le stage en milieu pédagogique

Parmi les 1000 heures consacrées à la formation sur le terrain, environ 180 d'entre elles s'effectuent en contexte scolaire et portent l'appellation de « stage en milieu pédagogique » (Pirard et al. 2024).

Ce stage est organisé selon des modalités propres à chaque établissement pouvant aller de quelques périodes par semaine durant toute la formation à plusieurs stages de deux à quatre semaines répartis sur les trois années. Pour les élèves de 7^{ème} et dernière année, il s'agit de stages « de type 3 ou stage de pratique en responsabilité : l'élève exécute, en autonomie, des tâches de plus en plus complexes en fonction du programme d'études, tout en restant supervisé par le milieu professionnel » (Pirard et al., 2024, p. 47).

Une formation qui articule le va-et-vient entre l'établissement de formation et les lieux de stages est appelée : « en alternance » (Perrenoud, 2001). Nonobstant, Perrenoud attire notre attention sur le fait que l'articulation entre théorie et pratique ne dépend pas de lieux de formations distincts (2001). Il entend par-là que les stages ne sont pas des moments à juxtaposer avec les cours théoriques comme si le terrain n'avait pas de réel rapport avec les cours et inversement. Le milieu du travail permet de tisser des liens concrets entre un vécu, une situation et des savoirs théoriques (Godechard, 2016).

Afin qu'une expérience de terrain ne soit pas réduite à « une simple immersion dans le monde du travail » (Alonzo & Pirard, 2016, p. 132), il convient de développer un lien étroit entre l'expérience

pratique et son analyse au plus proche de l'action de l'apprenant au sein d'un dispositif de tutorat (Alonzo & Pirard, 2016). Dispositif⁵ au sein duquel la personne enseignante, personne référente au niveau de l'établissement de formation et la personne tutrice, professionnel·le expérimenté·e de terrain sont étroitement liées dans leur contribution au service du développement professionnel de l'élève en formation (Noël, Pirard & François, 2022). L'élève joue également un rôle clé au sein du processus de tutorat par son investissement et par son autoévaluation (Pirard et al., 2024).

Une série de repères est nécessaire à l'efficacité du dispositif. Ils définissent les rôles de chacun : personne enseignante, personne tutrice et élève afin de garantir à ce dernier une articulation de qualité (Perrenoud, 2001) entre la théorie apprise dans l'établissement de formation et la pratique vécue en stage tout en créant des représentations de la réalité du terrain et en développant progressivement des compétences professionnelles ainsi qu'une identité professionnelle (Noël, Pirard & François, 2022).

⁵ Une figure illustrant les interactions au sein du dispositif de tutorat se trouve en annexe XVI, p. 114.

Chapitre 2 : Méthodologie

1. Contexte de recherche

Il s'agit pour la chercheuse de comprendre comment la formation initiale des puériculteur·rice·s peut soutenir une prise en charge holistique de l'enfant au sein d'une classe maternelle selon une logique educare.

Comme évoqué dans la revue de la littérature, la Belgique s'inscrit dans la catégorie des systèmes à offre divisée des services de l'EAJE. En FW-B, plusieurs clivages y sont observés et génèrent diverses tensions telles que la division des rôles entre puériculteur·rice et instituteur·rice du préscolaire ainsi qu'une opposition entre soins et apprentissages, une tendance à la scolarisation précoce et enfin plusieurs tensions dans la construction d'une identité chez les professionnel·le·s telles que prendre soin et/ou scolariser, être complémentaires sans hiérarchiser les rôles, reconnaître la valeur des soins versus les considérer comme dévalorisants.

Pour comprendre quels leviers peuvent être mis en place par la formation initiale des puériculteur·rice·s dans l'intention de dépasser ces tensions, nous nous focaliserons sur un stage de trois semaines presté par des élèves de 7^{ème} année dans une classe maternelle en récoltant le point de vue des élèves mais également des enseignant·e·s qui encadrent l'expérience de stage et celui des instituteur·rice·s préscolaires accueillant l'élève sur le terrain.

2. Questions de recherche

Notre intention sera de comprendre quelles sont les opportunités qu'offrent ce stage en terme de développement professionnel pouvant favoriser une logique educare. Ce projet de recherche nous a guidé vers la question centrale suivante : **Comment l'educare peut-il être un levier dans la formation initiale des puériculteur·rice·s pour soutenir une prise en charge holistique de l'enfant au sein des classes maternelles ?** En découlent plusieurs sous-questions auxquelles nous tenterons de répondre : Quelle est la vision des rôles professionnels véhiculée en formation (puériculteur·rice et instituteur·rice) ? Comment sont envisagés les soins, les apprentissages des enfants dans la

formation initiale ? Quelles sont les opportunités de développer des compétences professionnelles offertes aux élèves en puériculture lors du stage en école maternelle ? Quelle est leur marge de manœuvre en tant que potentiel·le·s acteur·rice·s de changement ayant une culture de la petite enfance dans le monde scolaire ? Comment vivent-ils-elles leur stage en école maternelle par rapport à l'image qu'ils-elles ont du métier de puériculteur·rice ? Quelle identité professionnelle du·de la puériculteur·rice à l'école maternelle est transmise en théorie et en pratique par rapport à celle de l'instituteur·rice ?

À ce stade, nous choisissons de partir de nos sous-questions de recherche dans une démarche exploratoire sans prédéfinir d'hypothèses de manière à laisser le champ des interprétations le plus ouvert possible.

3. Sélection des participants

1.1. Populations étudiées

Pour mener cette recherche, nous ferons le choix de recueillir nos données auprès de divers profils de participant·e·s susceptibles de pouvoir nous apporter leur point de vue. Nous opterons pour quatre populations (Kaufmann, 2016) d'acteur·rice·s intervenant à différents niveaux de notre projet de recherche.

Une première population sera composée de deux élèves de 7^{ème} année inscrit·e·s dans une école de la FW-B organisant la formation de puériculture sur trois ans. Une deuxième population sera composée de deux enseignant·e·s de l'institut de formation encadrant l'expérience de stage que nous appellerons « moniteur·rice·s ». Nous poursuivrons avec une troisième population regroupant deux instituteur·rice·s préscolaires accueillant les élèves dans deux écoles pendant la durée du stage et enfin, nous terminerons par une quatrième population désignant un·e puériculteur·rice travaillant aux côtés des instituteur·rice·s cité·e·s précédemment.

1.2. Recrutement

Dès la réception de l'accord du comité de vigilance éthique et sur base d'une liste reprenant les établissements scolaires organisant la formation initiale des puériculteur-riche-s sur trois ans en province de Liège, nous contacterons, par mail, quatre écoles dans un périmètre de 30 kilomètres de notre domicile en présentant notre recherche⁶. Suite à la réponse favorable de l'une d'entre elles, de nouveaux échanges par mail auront lieu avec la coordinatrice, cheffe d'atelier qui nous mettra en contact avec deux monitrices ainsi que deux élèves de 7^{ème} en nous communiquant leurs coordonnées. Nous prendrons contact avec les deux monitrices par mail en leur transmettant des informations claires sur leur participation à la recherche ainsi qu'une demande de consentement éclairé⁷ à signer. Une première prise de contact avec les deux élèves se déroulera par messages dans l'intention de fixer un premier rendez-vous et par la suite, par mail avec les mêmes intentions que pour les monitrices. Sitôt les établissements de stage connus par les élèves, nous les contacterons par mail⁸ et ensuite par téléphone pour convenir d'un rendez-vous pendant la période de stage.

1.3. Profils des participantes

Les tableaux ci-dessous reprennent une présentation synthétisée des informations concernant les quatre populations rencontrées. Ces données sont issues de notre campagne d'entretiens qui ont tous été enregistrés et retranscrits moyennant l'accord consenti et éclairé de chaque participante. Les prénoms utilisés sont fictifs afin de garantir leur anonymat.

3.3.1. Les monitrices

Annexe	Prénom	Formation	Expérience professionnelle
E1 E7	Sophie	. Aspirante nursing + 7 ^e puériculture . Deux ans d'infirmière . Éducatrice en promotion sociale	. Puéricultrice en crèche durant 20 ans . Agent de service d'intégration d'enfant porteur d'un handicap . Agent de service d'aide aux familles

⁶ Le courrier se trouve en annexe I, p. 84.

⁷ Un exemple de consentement se trouve en annexe XI, p. 107.

⁸ Le courrier se trouve en annexe V, p. 90.

			. Formatrice . Monitrice et animatrice de séminaires depuis 2014
E2 E9	Vincianne	<ul style="list-style-type: none"> • Bachelier instituteur-riche préscolaire • Directrice de maison d'enfants et d'accueillante d'enfants 	. Institutrice maternelle pendant 4 ans . Puéricultrice et tutrice de stagiaires en crèche durant 3 ans . Monitrice et animatrice de séminaires depuis 2006

3.3.2. Les élèves de 7^{ème} année

Annexe	Prénom	Parcours scolaire	Monitrice	Institutrice
E3 E8	Gessica	. En professionnel depuis la 3 ^e secondaire (S3) . S5-S7 puériculture	Vincianne	Patricia
E4 E10	Caroline	. En professionnel depuis S5 . Obtention du CESS en S6 . Une année bachelier instituteur-riche préscolaire . Une année bachelier kinésithérapie . S7 puériculture	Sophie	Anna

3.3.3. Les institutrices préscolaires

Annexe	Prénom	Formation	Expérience professionnelle	Nombre d'élèves	Classe	École
E5	Patricia	. Pré-nursing . Bachelier instituteur-riche préscolaire	. Institutrice préscolaire depuis 1987	27	Accueil/M1	+/- 400 élèves Pédagogie classique
E6	Anna	. Bachelier instituteur-riche préscolaire	. Institutrice préscolaire depuis 2000	17	M1	+/-400 élèves Pédagogie inspirée de Montessori

3.3.4. L'assistante maternelle

Annexe	Prénom	Formation	Expérience professionnelle	Nombre d'élèves	Classe
E11	Sylvie	. Secrétaire	. Secrétaire . Accueillante extra-scolaire	17	M1

			. Assistante maternelle depuis 2018 dans la classe de madame Anna		
--	--	--	---	--	--

1.4. Récolte de données

Nous arrêterons notre choix sur deux types de récoltes de données à savoir (1) les entretiens compréhensifs et (2) l'observation non-participante. Notre intention sera de conserver une posture de chercheuse visant à comprendre le point de vue des participantes tant par leurs dires que par leurs comportements sur le terrain (Martineau, 2004).

1.4.1. Entretiens compréhensifs

Comprendre le sens que donnent les monitrices à leur rôle dans la formation initiale des futur-e-s puériculteur-ric-e-s, comment préparent-elles leurs élèves à travailler à l'école maternelle, à quoi veillent-elles lorsqu'elles se rendent en visite de stage en fonction de leur vision/représentation de cette école et du rôle attendu de leurs élèves. Comprendre comment ce stage est vécu par les élèves, ce qu'elles en retirent pour leur identité professionnelle et les compétences qu'elles développent dans ce contexte professionnel spécifique. Traduire en mots pour comprendre ce que les institutrices qui les accueillent attendent d'elles en retour de leur engagement envers l'établissement de formation. Telles sont les raisons qui nous mèneront à faire le choix d'entretiens compréhensifs inscrits dans une recherche qualitative (Dionne, 2018).

Aux allures d'une discussion, notre intention sera de récolter des données tout en instaurant un climat de confiance entre chaque informatrice et la chercheuse visant à laisser une certaine liberté aux échanges sans toutefois s'éloigner de la question qui nous rassemble (Kaufmann, 2016). Pour ce faire, nous élaborerons plusieurs guides d'entretien⁹. Chacun destiné à structurer la rencontre en n'oubliant aucun des sujets en fonction du profil de l'informatrice (Lejeune, 2019). Les questions destinées aux monitrices, institutrices n'ayant pas la même tournure que celles destinées aux élèves, notre vocabulaire s'adaptera au profil de la répondante (Lejeune, 2019), l'humour sera

⁹ Les différents guides se trouvent en annexes VI, VII, VIII, IX et X, pp. 91-105.

également une tactique employée raisonnablement pour mettre les élèves à l'aise (Kaufmann, 2016).

Nos entretiens se dérouleront en trois temps ¹⁰gravitant autour du stage en école maternelle, ce qui nous demandera de concevoir certains de nos guides sur base de données préalablement récoltées. Ce sera notamment le cas suite aux observations sur le terrain. Plusieurs questions émaneront et feront l'objet de nouvelles lectures. De fait, notre démarche sera itérative tout au long de la recherche, les étapes s'enrichissant l'une l'autre (Lejeune, 2019).

À la suite de chaque rencontre, notre ressenti à chaud sera déposé sur dictaphone. Ce même outil sera utilisé lorsque des questions proviendront de nos prises de recul sur le matériau récolté et réécouté. Ainsi, tout au long de la collecte de données nous porterons une oreille attentive pour préparer la suite des rencontres de façon cohérente au fil des étapes.

Au total onze entretiens seront réalisés¹¹, tous en présentiel à un moment et dans un lieu qui conviendront le mieux à la participante. Dans la majorité d'entre eux, ces entretiens se dérouleront dans l'établissement de formation, dans un bureau au calme garantissant la confidentialité et la qualité des échanges. Les rencontres avec les institutrices et l'assistante maternelle se passeront dans leur classe durant les heures d'école.

1.4.2. Observations non-participantes

Pour ce versant de la recherche, nous adopterons une posture d'observatrice « complète », c'est-à-dire que nous ne ferons qu'observer sans prendre part aux activités de la classe (Martineau, 2004 p. 9). Lors de cette étape, nous prendrons des notes à la volée en nous centrant sur les actions et interactions entre les différentes personnes présentes (institutrice, élève, enfants, monitrice, puéricultrice) dans des situations en lien avec notre cadre théorique (Martineau, 2004). Ultérieurement, nous réorganiserons ces données sous forme de grandes étapes distinctes ¹²afin

¹⁰ Une illustration des différents temps de la recherche se trouve en annexe XVII, p. 115.

¹¹ L'entièreté du contenu de ces onze entretiens se trouve dans le dossier « annexes confidentielles », pp. 3-117.

¹² Ces données se trouvent dans le dossier « annexes confidentielles », pp. 108-114.

d'en dégager les éléments révélateurs en prenant garde de ne pas les surinterpréter (Lejeune, 2019).

Nous poserons le choix de ne pas utiliser de grille d'observation afin d'éviter de rendre invisible toute une série d'indices exclus par une grille (De Ketele & Rogers, 2015).

Nos observations seront destinées à traduire les propos recueillis en comportements observables et par conséquent en affiner notre compréhension.

1.5. Analyse des données

Une fois notre collecte terminée, nous écouterons plusieurs fois les enregistrements audios afin de nous approprier le sens de chacun. Ensuite, le corpus de notre matériau sera mis en forme par une **retranscription** intégrale et minutieuse de chaque entretien en prenant soin de laisser une marge de chaque côté pour l'étape d'étiquetage à suivre.

Nous effectuerons plusieurs **lectures** pour nous approprier le matériau (Paillé & Mucchielli, 2012) tout en gardant en tête la musicalité de la voix des participantes ce qui contribuera à mieux comprendre le sens de leurs paroles. Lors de cette étape nous surlignerons, annoterons, résumerons rapidement certains passages apportant des éléments de réponse à nos questions de recherche. Parallèlement à cette étape, nous commencerons à établir des liens entre les entretiens d'abord par population et ensuite, en croisant les données des différentes participantes afin d'en dégager des similitudes, des divergences, des oppositions, des complémentarités (Paillé & Mucchielli, 2012).

Nous entamerons la procédure d'**étiquetage** qui consiste à identifier les caractéristiques du phénomène étudié (Lejeune, 2019) en prenant garde de ne pas tomber dans le piège de l'indexation thématique qui reviendrait à décrire des thèmes et retrouver les axes de nos guides d'entretien (Lejeune, 2019). Pour l'éviter nous étiquetterons nos données en puisant dans l'expérience des actrices et non dans les sujets abordés. C'est bien ce que les actrices expriment qui nous intéresse

et non ce qu'elles disent. Nous opterons pour le support papier ¹³en prenant note dans les marges laissées à cet effet.

Tout au long de ce processus nous tiendrons compte de trois ficelles mises en évidence par Lejeune (2019) visant à contribuer à la qualité de l'étiquetage. (1) La ficelle de la variation : l'étiquette portera sur ce qui varie en fonction de la situation, des circonstances, du contexte et des actrices. Par exemple, « soutenir la valeur des soins » pourra varier en fonction de la formation théorique et pratique, du point de vue des monitrices ou des élèves. (2) La ficelle de la première personne : en veillant un maximum à ne pas construire de question amenant les répondantes à parler des autres, il peut arriver que cela soit le cas. Une prise de recul de notre part peut s'avérer très riche et nous apporter des informations au sujet de la participante à travers de ce qu'elle dit des autres. Par exemple, lorsqu'une institutrice parle de ses collègues primaires en disant qu'ils ne se rendent pas compte de tout ce qu'elle fait, nous étiquetterons ses propos par « manifester le besoin d'être reconnue dans son travail ». Et enfin, (3) la ficelle des verbes : dans une logique de relever l'expérience, le vécu des participantes, nous veillerons à choisir des verbes actifs plutôt que des noms. Par exemple, « trouver sa place dans l'équipe entre attentes et opportunités » exprime de manière plus dynamique que les élèves sont face à des attentes et des opportunités qui font varier la place qu'elles trouvent en stage alors que l'étiquette nominale « place de l'élève dans l'équipe » est plus statique et fait moins appel au vécu des élèves.

Viendra ensuite l'étape de **regroupement entre étiquettes** ¹⁴ayant trait au même thème. Cette phase constitue une étape importante de l'analyse car elle permet de vérifier la cohérence des étiquettes entre elles mais également leur pertinence par rapport à la recherche en cours (Paillé & Mucchielli, 2012).

Dernière étape avant la présentation des résultats, **la schématisation**¹⁵. Cet ultime stade de l'analyse consiste à schématiser les thèmes sous la forme d'une figure qui, tout comme l'étape précédente, rend compte des liens et des propriétés communes aux différentes thématiques

¹³ Un extrait d'entretien annoté se trouve en annexe XII, p. 110.

¹⁴ Un tableau reprenant l'étiquetage par thème se trouve en annexe XVIII, p. 116.

¹⁵ Une figure de schématisation se trouve en annexe XIX, p. 117.

témoignant d'une centration sur ce que les actrices expriment et non sur un classement de leurs propos (Lejeune, 2019).

Dans le chapitre suivant, les résultats vous seront présentés soutenus par des extraits d'entretiens référencés par leur position (lettre E + 1 à 11), le prénom de la participante, la date de la rencontre et enfin un numéro renvoyant directement au passage choisi. En guise d'exemple :

« Le côté formation m'a vraiment intéressé à ce moment-là et donc j'ai commencé par quelques intérimis avant d'être engagée à temps plein et quitter le travail que j'avais avant. »
(E1, Sophie, 20/12/2023, 16)

Un « O + chiffre » signifie qu'une observation vient soutenir un propos.

Chapitre 3 : Présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats issus de nos entretiens avec les différentes informatrices enrichi de nos observations sur le terrain permettant d'apporter des éléments de réponse nuancés à nos questions de recherche. Nous vous présentons ces résultats en regroupant les données recueillies auprès des monitrices¹⁶, des institutrices préscolaires, de l'assistante maternelle et des élèves de 7^{ème} année en puériculture concernant : (1) la division des rôles entre instituteur-riche et le-la puériculteur-riche et (2) l'identité professionnelle.

1. Une tendance à diviser les rôles entre l'institutrice et la puéricultrice

1.1. Le point de vue des monitrices

A. Encourager les futur-e-s puériculteur-riche-s à se calquer sur l'instituteur-riche

« À l'école maternelle, on se calque vraiment sur [...] le projet de classe et le projet de l'enseignant [...]. Donc c'est pour ça que c'est vraiment important que les stagiaires aient un moment avec l'institutrice pour savoir quel est son projet à ce moment-là. » (E2, Vincianne, 20/12/2023, 18)

Lorsque qu'une stagiaire se rend en stage plusieurs tâches peuvent lui être confiées. Celles-ci varient en fonction de l'âge des enfants, de leurs besoins mais aussi des choix de l'institutrice qui l'accueille. Elles peuvent couvrir divers domaines comme les soins (change, repas, sommeil) ainsi que les arts, la lecture, le chant, et cetera. Le rôle de la puéricultrice est vu comme étant secondaire à celui de l'institutrice, comme étant un levier pour soutenir les apprentissages scolaires en apportant un autre regard sur l'enfant en développement (E7, Sophie, 22/02/2024, 60).

« Elle est là pour seconder l'institutrice et veiller à ce que chaque enfant soit intégré dans la classe et puisse réaliser les apprentissages qui sont attendus. Donc, ce n'est pas elle qui va décider quelles activités

¹⁶ Les monitrices sont des enseignantes ayant à charge des séminaires de préparation aux stage et l'accompagnement des élèves sur le terrain à raison d'environ six périodes par semaine.

on fait aujourd'hui, c'est l'institutrice qui va faire ça. Maintenant, elle, elle va veiller à mettre les meilleures conditions possibles pour réaliser ces activités-là. » (E1, Sophie, 20/12/2023, 112)

Ces propos mettent en évidence une tendance à hiérarchiser les statuts et les rôles, une conçoit et décide les activités d'apprentissage, l'autre agit sur les conditions qui les rendent possibles. Leur relation est pourtant envisagée comme un binôme (E7, Sophie, 22/02/2024, 62) pouvant amener l'enfant à, dans les meilleures conditions possibles, répondre aux attentes scolaires. Cependant le fait de cibler les apprentissages dits scolaires tend à allouer les décisions à l'institutrice qui a le rôle de pédagogue (E2, Vincianne, 20/12/3023, 90/O1) au sein du binôme.

« Après, la place que la puéricultrice a dans une classe, je crois que ça dépend vraiment [...] de la personne avec qui elle travaille. (E2, Vincianne, 20/12/3023, 76)

De plus, la place attribuée à la puéricultrice dans une classe dépend de l'institutrice avec qui elle travaille, de la manière dont elle voit les rôles et l'attribution des tâches de chacune en fonction de sa perception (E8, Vincianne, 23/02/2024, 58, O1, O2).

1.2. Le point de vue des institutrices en tant que professionnelles et tutrices

A. *Considérer la présence d'un-e puériculteur-riche, d'un-e stagiaire comme une aide*

« Vraiment d'avoir toutes des petites mains à côté de nous. De ne pas, ..., la vaisselle, voilà, de ne pas se préoccuper de ça. En plus de gérer les pipis, les cacas, les changes et tout le bazar. » (E6, Anna, 26/01/2024, 20)

Cette institutrice nous partage l'aide que lui apporte son assistante maternelle pour les tâches non-scolaires telles que les changes, la collation, le tri, le découpage, le café, et cetera. Ce soutien l'aide à se sentir davantage dans son rôle d'enseignante tout en lui permettant de se concentrer sur les apprentissages scolaires (E6, Anna, 26/01/2024, 38, O1, O2). Le même constat se révèle pour les stagiaires accueillies mais uniquement lorsque celles-ci sont des perles. Dans le cas contraire, elles comptent comme des enfants supplémentaires et représentent une charge pour l'institutrice (E6, Anna, 26/01/2024, 64, 152).

« Et c'est pour ça que l'aide de ces stagiaires qui peuvent aider. Qui sont là pour faire des petites mains, on peut se consacrer à des enfants qui ont des problèmes. » (E6, Anna, 26/01/2024, 138)

« Et ça permet que le climat, du coup, soit plus paisible. [...] ça me permet d'étendre les apprentissages et d'aller même plus loin et d'avoir plus de temps pour pouvoir parcourir plus de compétences. » (E5, Patricia, 24/01/2024, 50, 56)

Cette aide est également pointée par la deuxième institutrice qui constate que la présence d'une puéricultrice et d'une stagiaire rend plus efficaces les apprentissages mais permet également de réajuster l'organisation du groupe d'enfants dans l'optique de leur permettre d'accéder aux activités, dites scolaires, à leur rythme et sans les y forcer (E5, Patricia, 24/01/2024, 16, 81, O1) ou encore octroyer plus de temps à l'institutrice pour porter attention aux enfants à besoins spécifiques.

B. Se sentir responsable des apprentissages

De manière générale, le terme « apprentissage » désigne les acquisitions scolaires telles que tenir son crayon, reconstituer un puzzle, peindre selon une technique, dénombrer, connaître les couleurs, et cetera. Les institutrices se sentent pleinement responsables de la gestion du groupe-classe (E5, Patricia, 24/01/2024, 87, O1) et ainsi des apprentissages cités précédemment.

« [...] j'avais testé les enfants au niveau couleur, bah, je vois que les tout-petits n'en n'étaient nulle part [...] ils ont commencé à faire un petit livret sur les couleurs. [...] Et peut-être que la semaine d'après je demanderai à Madame Florence de faire des manipulations pour apprendre les manipulations « 1, 2 » [...]. (E5, Patricia, 24/01/2024, 28)

Tout en considérant la puéricultrice comme faisant partie intégrante de l'équipe, elles leur confient principalement les soins, l'intendance de la classe (E6, Anna, 26/01/2024, 30, 34, O2). Ce constat est également présent lorsque les professionnelles s'adressent aux parents.

« Au niveau de l'équité, madame Florence et moi, on est sur le même pied. À part peut-être que si ça touche vraiment un domaine intellectuel mais c'est plus moi qui vais vers les parents [...]. » (E5, Patricia, 24/01/2024, 124)

La vision des rôles de chacune est claire entre elles et permet une organisation fluide reposant sur des repères de temps et d'espace au cours d'une journée de classe. L'extrait qui suit reflète même un choix de la part de l'assistante maternelle.

« Moi je ne suis pas là pour faire de l'apprentissage, ça elle nous l'a bien dit (l'assistante maternelle) [...]. Mais voilà, c'est vrai que ce n'était pas son rôle. Son rôle, c'est plus de gérer voilà, la collation, les changes. Bon voilà, elle aime bien aussi tout ce qui est tri pour les travaux à ranger dans les fardes des enfants. Elle nous aide quoi. » (E6, Anna, 26/01/2024, 54, 56)

Ces propos supposent que les apprentissages ne relèvent pas des missions de l'assistante pourtant chargée de s'occuper de moments tels que la collation et les changes. Nous pourrions nous interroger sur ce que recouvre la notion d'apprentissage selon ces professionnel·le·s ?

1.3. Le point de vue de l'assistante maternelle

A. *Se sentir intégrée tout en restant à sa place*

Les propos qui vont suivre témoignent également de la clarté évidente de la place qu'occupe cette assistante maternelle au sein de l'équipe. Tout en étant proche des enfants, ses interventions sont orientées en fonction des missions qui lui sont confiées afin que l'institutrice puisse s'occuper des apprentissages des enfants (E11, Sylvie, 26/01/2024, 10, O2). Cette distinction entre les rôles ne l'empêche pas de se sentir intégrée dans l'équipe tout en gardant sa place, notamment, dans les relations avec les parents.

« J'ai trouvé ma place tout de suite même si je n'interviens pas quand il s'agit de problèmes. Je ne vais pas le dire aux parents. Je garde ma place d'assistante maternelle. Moi, quand je remarque qu'il y a un souci avec un enfant ou l'autre, alors j'en fait part à mes instits parce ce que c'est ça mon rôle. [...]. On est là pour seconder. (E11, Sylvie, 26/01/2024, 8, 10)

Lorsque sa mission est davantage axée sur l'aspect scolaire, elle se conforme aux attentes de l'institutrice qui lui exprime l'objectif de l'activité.

« Je demande à madame Anna comment je dois jouer. Je ne suis pas instit et donc je ne sais pas comment il faut jouer avec eux et alors elle m'explique et alors je joue avec eux. Mais je ne suis pas là pour leur apprendre des compétences. Si ! Quand il faut déballer une collation, boire au gobelet, éplucher sa mandarine. Toutes des choses comme ça et ça, c'est vraiment mes compétences à moi. » (E11, Sylvie, 26/01/2024, 12)

L'assistante s'identifie à une catégorie d'apprentissages et met en avant le fait que des compétences peuvent être développées dans des moments de soins. Cependant, elle scinde les apprentissages formels des informels.

2. Une tendance à la scolarisation précoce

2.1. Le point de vue des monitrices

A. Parler d'autonomie

« Et à l'école, l'enfant va devoir faire tout seul. Donc c'est le rôle aussi de la puéricultrice d'expliquer aux parents comment on peut favoriser l'autonomie de l'enfant et que l'enfant ne se retrouve pas complètement perdu parce qu'à la maison il n'a jamais eu à enfiler son manteau seul ou l'enlever seul. » (E1, Sophie, 20/12/2023, 86)

Lorsque les monitrices parlent d'autonomie à l'école, elles évoquent une visée, un objectif fondamental afin que l'enfant puisse se débrouiller au maximum seul dans une collectivité. Elles invitent les stagiaires à favoriser cette acquisition lors de toutes tâches de soins (E1, Sophie, 20/12/2023, 86, 122). Un item de la grille d'évaluation de chaque stage concerne le développement de l'autonomie chez l'enfant (E9, Vincianne, 23/02/2024, 52).

B. Donner de l'importance aux familles

Lors du stage faisant l'objet de cette recherche, les élèves devaient valider une unité d'acquis d'apprentissages appelée « les accueils et les retours », ayant trait aux relations avec les familles. Les monitrices ciblent des attendus tels que la façon d'entrer en relation, le contenu des échanges, la manière d'expliquer aux parents comment favoriser l'autonomie, de récolter des informations pouvant aider l'enfant à tenir correctement son crayon, devenir continent, et cetera. (E1, Sophie, 20/12/2023, 50, 52, 56/ E2, Vincianne, 20/12/2023, 44)

« Donc il y a vraiment un partenariat au service de l'enfant et des objectifs amenés par l'école. Donc il y a des échanges qui doivent être là et les échanges passent aussi par des mises en place de systèmes pour aider les parents. [...] c'est par des échanges que ça doit se faire et par des explications de ce qui est attendu : qu'est-ce que moi je vise pour votre enfant cette année scolaire et qu'est-ce que j'attends de vous, parents. » (E1, Sophie, 20/12/2023, 86)

Dans cet extrait, la monitrice met évidence une intention d'avoir des échanges avec les parents dans le but de favoriser l'acquisition de compétences scolaires. Pour elle, le parent a l'obligation d'être partenaire des apprentissages de son enfant (E1, Sophie, 20/12/2023, 62). Un autre aspect de la relation figure dans ce passage.

« [...] l'enjeu de comprendre l'enfant passe quand même par l'enjeu de savoir ce qu'il vit à la maison et que si on n'a pas de contact avec les parents c'est compliqué de voir que peut-être que maman n'est pas bien et que du coup bonhomme ne sera pas bien non plus. » (E2, Vincianne, 20/12/2023, 36)

Ici, comprendre les besoins de l'enfant, pouvoir y apporter une réponse adéquate nécessite un lien, des échanges entre parents et professionnelles. Notre informatrice évoque le cas d'un enfant qui vit une garde alternée ce qui pourrait justifier le fait qu'un jour de transfert l'enfant puisse avoir besoin d'une attention particulière dans la gestion de ses émotions (E2, Vincianne, 20/12/2023, 48).

C. Accorder l'opportunité d'être dans une relation privilégiée avec l'enfant à le-la puériculteur-riche et/ou le-la stagiaire

Pour les monitrices, le fait que la puéricultrice n'ait pas la gestion de la classe, la pression des échéances liées à l'acquisition de compétences définies par les prescrits ou encore la charge de l'administratif (E2, Vincianne, 20/12/2023, 82) lui laisse plus d'opportunités d'être dans une relation individuelle et privilégiée avec l'enfant que l'institutrice. Les stagiaires sont invitées à saisir ces occasions comme le traduit cette allégation.

« [...] elle a quand même parfois des relations privilégiées, des moments plus privilégiés et elle peut détecter certaines choses ou repérer certaines choses comme : tiens, quand je suis arrivée en début de stage, il ne disait aucun mot et maintenant il m'a parlé ou voilà. (E1, Sophie, 20/12/2023, 68)

2.2. Le point de vue des institutrices en tant que professionnelles et maitresses de stage

A. Étiqueter l'autonomie comme le pilier des apprentissages scolaires

« [...] l'autonomie est la première chose qu'il faut. On ne sait rien faire d'autre s'ils ne sont pas autonomes. En fait, on voyait des enfants qui n'étaient pas autonomes et on ne savait pas faire l'apprentissage de quoi que ce soit et on leur demandait d'écrire alors qu'ils n'étaient même pas propres, qu'ils ne savaient même pas tenir un crayon ! [...] (E6, Anna, 26/01/2024, 46)

À la lecture de ce passage, nous comprenons que l'institutrice explique que tout apprentissage dépend de l'autonomie de l'enfant, de sa capacité à être prêt pour y entrer. Tenir son crayon, être continent sont, entre autres, des bases aux apprentissages scolaires. L'autonomie est comme un point de départ vers le chemin de la scolarité. Lors de cette phase d'acquisition, l'enfant nécessite beaucoup d'attention et de temps passé en compagnie d'un adulte pour réaliser ce qui est attendu de lui.

« Les enfants de cet âge-là, n'ont pas encore beaucoup d'autonomie seuls. [...] Ici, lorsqu'on n'a que des petits ensemble et même si j'ai fait plein de choses pour essayer de les familiariser à l'autonomie mais y en a peut-

être trois ou quatre sur la bande qui sont capables de faire des activités plus intellectuelles seuls et d'autres, ben il faut être avec eux. (E5, Patricia, 24/01/2024, 52)

En lien avec le point 2.1., B, une institutrice et une assistante maternelle relèvent des divergences dans la favorisation à l'acquisition de l'autonomie des enfants de la part des parents. Pour elle, ils entravent leur travail en faisant à la place de l'enfant (enlever le manteau, ranger la mallette, retirer les chaussures, et cetera). C'est une raison qui explique leur choix de limiter l'accès aux parents au couloir de la classe. Un banc trace une frontière au-delà de laquelle l'enfant enlève son manteau et chausse ses pantoufles seul ou sous les encouragements de l'institutrice ou de l'assistante maternelle ou encore de la stagiaire. (E11, Sylvie, 26/12/2024, 46, 49).

3. L'identité professionnelle véhiculée en formation initiale

3.1. Par les monitrices

A. *Soutenir la valeur des soins*

Les quatre entretiens menés auprès des monitrices mettent en exergue la place des soins dans la formation. Les anecdotes, les explicitations concernent presque toujours les soins. Le rôle principal d'un·e puériculteur·rice est d'ailleurs défini comme étant : répondre aux besoins de l'enfant dans les moments de sieste, change et repas (E2, Vincianne, 20/12/2023, 92). Les élèves sont formé·e·s, dès la 1^{er} année de qualification, à observer l'enfant pour détecter ses besoins et y répondre avec attention et bienveillance. Différentes techniques de change sont vues lors des cours de puériculture et sont adaptées en fonction de l'âge de l'enfant.

« Tout ça est vu quand on change debout et au niveau de la relation : comment on sollicite la participation de l'enfant ? Comment l'autonomie est favorisée ? On ne va demander la même chose à un bébé de six mois et à un enfant de trois ans qui est à l'école maternelle. » (E1, Sophie, 20/12/2023, 122)

L'attention des élèves est attirée sur l'opportunité de solliciter la participation de l'enfant lors de ces moments de soins en installant une relation entre l'élève et lui. En tant que stagiaire, leur présence dans une classe devient l'occasion de renforcer le soutien des soins.

« Nous on a déjà eu des instits qui nous demandaient : moi, voilà j'aimerais bien profiter de la présence de la stagiaire pour renforcer l'hygiène dans ma classe et qu'elle leur apprenne à se laver les mains correctement ou à se moucher correctement. » (E2, Vincianne, 20/12/2023, 56)

Sous certains aspects, elles accordent de la valeur aux soins dans la formation alors que sous d'autres, la vision du métier peut être dévalorisée si le-la professionnel·le ne peut toucher à d'autres tâches telles que des activités artistiques, langagières ou autres. En témoignent ces propos.

« [...] il y a des écoles où la puéricultrice est intégrée à la vie de la classe et elle prend en charge certaines activités ou certains ateliers en collaboration avec l'institut et à l'inverse, il y a des écoles maternelles où la puéricultrice a un rôle, oserais-je dire « réducteur » ? Uniquement lié aux tâches de change, lavage de table, nettoyage et la vision de l'élève face au métier de puéricultrice dans une école maternelle ne doit pas être que ça ! » (E2, Vincianne, 20/12/2023, 58)

Cette monitrice exprime une crainte au sujet de l'image du métier. Pour elle, le rôle d'un·e puériculteur·rice dans une classe ne doit pas être réduit aux réponses des besoins physiques des enfants. Il s'agit également d'une façon d'intégrer ou pas le-la puériculteur·rice à la vie de la classe. À la suite d'un stage, il arrive à la monitrice de devoir soutenir un·e élève déçu·e de n'avoir pas pu faire autre chose que des soins et des tâches annexes¹⁷ (E2, Vincianne, 20/12/2023, 58, 98).

B. Utiliser son expérience de terrain dans la formation

Les monitrices jouent un rôle de première ligne auprès des élèves sur le terrain. Leur horaire leur accorde presque la totalité des heures pour être présentes lors des stages (E2, Vincianne, 20/12/2023, 8). Pour elles, le terrain a beaucoup d'importance dans la formation car il permet de tisser des liens entre la théorie et la pratique (E9, 23/02/2024, 32). Elles-mêmes se sentent riches

¹⁷ Tâches annexes : passer le balai, nettoyer des tables, vider une machine, replier du linge (E9, Vincianne, 23/02/2024, 66)

d'une grande expérience de terrain acquise avant d'être monitrice¹⁸ en la mettant au service des élèves.

« On a des choses concrètes à apporter aux élèves, ça oui. On a fait autre chose que l'école. Parce qu'un prof de français, par exemple, va être prof de français pendant toute sa carrière. Et ici d'avoir une expérience de terrain, voilà, je suis arrivée seulement il y a une dizaine d'années dans l'enseignement donc j'ai toute une carrière professionnelle à côté qui est vraiment un plus pour les élèves. » (E1, Sophie, 20/12/2023, 20)

En outre, elles deviennent des tutrices sur le lieu de stage en étant actives au sein de la classe. Tout en observant l'élève, elles participent à la vie de la classe (E2, Vincianne, 20/12/2023, 52) dans l'intention de mettre en pratique les notions théoriques vues en cours telles que se mettre à la hauteur d'un enfant pour lui parler, langer un enfant, solliciter sa participation lors de moments de jeu, et cetera (O1, 24/01/2024).

Toutefois, cela dépend de l'institutrice de la classe de stage qui, parfois, ne souhaite pas que la monitrice participe à la vie de la classe (E9, Vincianne, 23/02/2024, 28).

C. Inviter à l'utilisation de ressources théoriques

Lors d'un séminaire de préparation de stage, les monitrices utilisent des ressources théoriques telles que Grandir à l'école maternelle (Agers, 2007) ou encore des brochures de l'ONE dans le but de les analyser avec les élèves (E1, Sophie, 20/12/2023, 108/ E2, Vincianne, 20/12/2023, 14). Lors de la construction de leur portfolio identitaire¹⁹, les élèves sont invité·e·s à les utiliser.

« Elles peuvent amener des annexes extérieures : tiens, moi j'avais été voir sur le site de l'ONE et j'ai trouvé ça comme document. Et ça, ça fait partie du dossier de stage justement. » (E1, Sophie, 20/12/2023, 146)

¹⁸ Voir page 35, chapitre 2 : Méthodologie

¹⁹ Recueil de ressources, d'évaluations formatives, rapports de stage, et cetera que les élèves agrémentent au fil des trois années de formation.

D. Accompagner les élèves dans la construction de leur identité professionnelle

Un des objectifs de la formation demeure dans la volonté d'accompagner les élèves à façonner leur identité professionnelle. Lors d'un séminaire, les élèves ont l'occasion de verbaliser leurs représentations initiales du métier et de les confronter à des récits de professionnel·le·s de terrain venant partager leur vécu avec les élèves. Toujours dans le cadre de ce séminaire, des élèves en fin de parcours sont également convié·e·s à venir rendre compte de leur chemin. L'allégation ci-dessous témoigne de la richesse que symbolise ce moment aux yeux d'une monitrice pour les élèves de 5^{ème} comme pour les plus ancien·ne·s

« [...] vraiment valorisant et pour les autres, ben : c'est pas un prof qui me dit ça, c'est quelqu'un qui a fait le même chemin que moi. Il y a un autre impact, donc c'est vraiment très très riche. » (E1, Sophie, 20/12/2023, 154)

Tout au long de leur parcours, les élèves sont sollicité·e·s à porter un regard réflexif sur les pratiques rencontrées en stage en se positionnant en tant que futur·e·s professionnel·le·s. Cette analyse s'appuie sur les notions théoriques vues en cours et les liens qui peuvent être établis ou non avec les pratiques de terrain. Selon une des monitrices, une identité professionnelle repose sur les différentes façons de fonctionner des milieux de stage (E9, Vincianne, 23/02/2024, 24).

« Elles doivent justifier en faisant des liens avec les cours. Ça je garde parce que ça me correspond et ça je ne garde pas parce que ça va à l'encontre d'un cours. » (E9, Vincianne, 23/02/2024, 26)

Il arrive que ces pratiques ne soient pas en accord avec les principes de la formation (un coin change peu intime et/ou avec des conditions matérielles ne permettant pas de garantir l'hygiène ou encore une classe à laquelle les parents n'ont pas accès) (E1, Sophie, 20/12/2023, 116/E7, Sophie, 22/02/2024, 40). Dans ce cas, le retour à la théorie est considéré comme un repère dans l'analyse.

B. Habituer à la culture du lieu

Lors du processus d'accompagnement des élèves, les monitrices leur demandent de respecter le choix des pratiques, des dispositifs mis en place dans les classes en adoptant une posture réflexive comme mentionné précédemment.

Le lieu de stage influence les expériences des élèves mais également les opportunités du tutorat par la monitrice car celle-ci prend la place que lui donne l'institutrice dans la classe qui accueille l'élève (E9, Vincianne, 23/02/2024, 30).

Quelle que soit la situation, les monitrices mettent un point d'honneur à ne pas juger la manière de faire des institutrices (E7, Sophie, 22/02/2024, 44).

« Oui, on commence par relever ce qui est positif et négatif sans vouloir être jugeante parce que chacun à sa manière de fonctionner [...]. » (E9, Vincianne, 23/02/2024, 38)

Tout en accompagnant les élèves dans leur réflexivité, elles leur demandent de ne pas révolutionner les pratiques rencontrées sur le terrain (E7, Sophie, 22/02/2024, 42) mais de faire preuve d'adaptation (E7, Sophie, 22/02/2024, 14) en ayant recours à leur théorie (E2, Vincianne, 20/12/2023, 40).

3.2. Par les institutrices

A. Souligner les difficultés du métier d'institutrice

Les deux institutrices rencontrées ont évoqué à plusieurs reprises les difficultés inhérentes à leur métier telles que le nombre élevé d'enfants par institutrice, la présence d'enfants à besoins spécifiques dans un grand groupe (E5, Patricia, 24/01/2024, 64), le nombre élevé d'enfants n'ayant pas acquis la continence en début d'année scolaire, et cetera (E6, Anna 26/01/2024, 12). Ces difficultés sont directement mises en lien avec le soutien que représente la présence d'un-e stagiaire et/ou d'un-e puériculteur-riche pour les institutrices comme mentionné au point 1.2. A.

« Au début, on se maintenait la tête l'une l'autre hors de l'eau parce que c'était vraiment très dur. » (E6, Anna, 26/01/2024, 140)

De plus, l'assistante maternelle reconnaît que les dispositifs de change sont adaptés en fonction des conditions de travail. Lorsque le nombre d'enfants portant des langes est trop important, le change se réalise le plus souvent en position debout pour épargner leur dos. (E11, Sylvie, 26/01/2024, 32).

B. Manifester le besoin d'être reconnue dans son travail

Au regard des résultats présentés ci-dessus, un besoin de reconnaissance se fait sentir de la part d'une institutrice.

« Mais voilà, là aussi on ne sent pas écoutées, on ne se sent pas.... Et on est obligée de faire avec des enfants comme ça. » (E6, Anna, 26/01/2024, 134)

Elle témoigne à la fois de l'envie d'être reconnue dans ses difficultés liées aux conditions de travail mais également de la part de ses collègues du niveau primaire qui lui semblent ne pas accorder une juste valeur à son travail auprès des enfants.

« Je crois qu'ils ne se rendent pas compte de ce qu'on fait. C'est du gardiennage. » (E6, Anna, 26/01/2024, 86)

La loi concernant l'obligation scolaire dès l'âge de 5 ans représente pour elle un atout faisant foi de l'utilité de la 3^{ème} maternelle face à ses collègues de 1^{ère} primaire qui, depuis, se rendent compte de ce qui a été fait durant cette 3^{ème} année (E6, Anna, 26/01/2024, 86).

3.3. Écho chez les élèves

A. Qualifier son futur métier

Lorsque les élèves parlent de leur futur métier, leurs propos placent l'enfant au centre. Dès l'instant où elles évoquent la façon dont elles perçoivent leur rôle, celui-ci est décrit par des termes tels que « accompagner l'enfant dans son développement », « l'observer pour mieux le connaître »,

« construire une relation de confiance », « respecter ses choix », et cetera. Lors de leur stage, les élèves ont pu mettre en œuvre ces compétences.

« [...] pendant un moment repas il y avait un enfant qui mangeait avec deux cuillères et donc je me suis dit : pourquoi ? Et j'ai vu qu'il avait plus facile à manger. Il avait une façon bizarre de tenir mais un autre jour, je lui ai donné deux cuillères et il a même dit : merci madame. Il a su que j'avais compris qu'il utilisait deux cuillères. [...] » (E3, Gessica, 21/12/2023, 138)

Le développement de l'autonomie, l'apprentissage de l'hygiène et la garantie de la sécurité sont également cités à plusieurs reprises dans leurs dires en les qualifiant comme un des versants les plus importants de leur rôle en maternelles (E3, Gessica, 21/12/2023, 40/ E10, Caroline, 23/02/2024, 82).

« Prendre plus le temps pour des enfants un à un. Parce que dans une école classique, on va dire, je ne pouvais pas avoir ce temps-là avec les enfants et rester près d'eux plus longtemps parce que sinon avec les écoles normales, classiques c'est presque tout le temps en collectivité, on doit tourner, même pas cinq secondes avec les enfants. » (E10, Caroline, 23/02/2024, 20)

« [...] le fait que la pédagogie permette de passer plus de temps avec les enfants, c'est ça. Ici, je pouvais vraiment prendre plus mon temps et observer ce que je voulais observer. Alors que dans les autres écoles, je n'y arrivais pas ou alors je ne me l'autorisais pas. » (E10, Caroline, 23/02/2024, 98)

L'une d'elles raconte que la pédagogie de l'école peut faire varier leur rôle au sein d'une classe. Dans le cas de cette élève, pouvoir prendre du temps en individuel avec l'enfant dans des moments de jeux dépend du fonctionnement de la classe qui est, ici, inspiré de la méthode Montessori. Selon elle, une classe standard le permet moins voire pas du tout.

B. Trouver sa place dans l'équipe entre attentes et opportunités

De manière prégnante, les élèves racontent qu'il n'est pas facile de trouver sa juste place en stage. Qu'il s'agisse de celle de stagiaire ou celle de future professionnelle façonnant son identité professionnelle. Elles ont peur de faire des choix, peur d'être trop libres dans leur manière de jouer leur rôle. Elles expriment aussi les enjeux liés à la réussite de leur stage ou le sentiment d'être critiquées ou jugées comme étant pesant. (E3, Gessica, 21/12/2023, 34, 11/E4, Caroline, 27/12/2023, 70).

Leur vécu en stage les confronte à des situations avec lesquelles elles ne sont pas toujours en accord soit au regard de leurs cours théoriques soit d'un point de vue personnel. Leur statut de stagiaire ne leur permet pas de le manifester.

« [...] c'est ça qui est difficile en tant que stagiaire parce que j'aurais tellement envie de changer les choses mais je ne me sens pas légitime[...] si je ne suis pas ces règles, on va me recalcr, donc ... » (E10, Caroline, 23/02/2024, 44, 48)

L'une des deux élèves rencontrées se souvient d'un stage qui l'a marquée pour la confiance qu'on lui avait accordée. Pour elle, ce sentiment de confiance lui donnait envie d'aller en stage, de prendre des initiatives et de prendre du plaisir à s'exercer à son futur métier alors que dans les cas contraires, il lui arrive d'en douter (E3, Gessica, 21/12/2023, 154).

« Dès le 1^{er} jour on m'a intégrée, ils ont eu confiance en moi, ils m'ont laissé tout faire. Et ça, ça me donnait envie de venir tous les jours, de me réveiller le matin en me disant : j'adore, quoi ! [...] En fait la confiance, c'est la confiance le plus important. C'est ça qui donne envie d'y aller. » (E3, Gessica, 21/12/2023, 161, 163)

Les données recueillies auprès des deux élèves mettent également en évidence que lorsqu'elles arrivent en stage, les attentes de l'institutrice définissent le rôle à jouer (E3, Gessica, 21/12/2023, 138, 144/ O1). Ce qui correspond aux résultats présentés aux points 1 et 2 de ce chapitre.

C. Se sentir utile, valorisée

Dans ce processus de construction identitaire, les élèves perçoivent une préférence pour le terrain de stage et par conséquent pour celui de leur future profession. Toutes deux ont plus d'accointances avec l'école maternelle comparativement à la crèche. Elles justifient ce choix par le sentiment de se sentir davantage utiles dans une classe que dans un service à la crèche.

« Quand ils sont plus bébés, c'est un peu difficile [...] je ne sais pas trop faire d'activités avec eux. » (E3, Gessica, 21/12/2023, 16, 18)

« Pour moi, en crèche, le mot est fort mais c'est une garderie. » (E4, Caroline, 27/12/2023, 90)

Leurs propos mettent en avant une distinction entre la crèche et l'école se situant au niveau des activités qu'elles peuvent réaliser avec les enfants (E8, Gessica, 22/02/2024, 8). Elles expriment le sentiment de se sentir plus utiles aux côtés de l'institutrice lors des ateliers, par exemple.

« [...] je pense que la vision du monde c'est aussi : les puéricultrices c'est ça, les trucs d'hygiène, mais on peut faire d'autres choses pour aider l'enfant dans son développement. » (E4, Caroline, 27/12/2023, 124)

Une élève évoque l'image de la puéricultrice correspondant, selon elle, davantage aux crèches (E4, Caroline, 27/12/2023, 74) et à laquelle elle s'identifie moins volontiers qu'à l'image de la puéricultrice à l'école.

D. Accorder de l'importance à la formation du métier de puériculteur·rice

Une des élèves reconnaît l'importance de se former pour devenir puériculteur·rice. Pour elle, une personne lambda pourra, certes, s'en sortir dans les moments de soins mais sans pouvoir comprendre l'enfant, ses réactions, ses émotions.

« [...] il faut comprendre que les repères sont très importants pour les enfants et que si une puéricultrice change un truc ça va peut-être perturber un petit. C'est pour ça que la formation est importante aussi. Il faut pouvoir faire un lien entre le changement et le comportement du petit. » (E4, Caroline, 27/12/2024, 96, 98)

Faire le lien entre un changement de repère et la réaction d'un enfant, pour comprendre que ceux-ci sont importants, requiert une posture professionnelle et ne peuvent être envisagés sans une formation.

Nonobstant, elle souligne que sur le terrain, elle éprouve consciemment des difficultés à se centrer sur autre chose que les soins de santé de l'enfant (E10, Caroline, 23/02/2024, 60).

Cette même élève évoque, à contrario, ne pas réaliser la complexité de son futur métier comme le lui définissent ses professeures.

« [...] pour moi comme c'est assez automatique, je dirais pas que c'est complexe. [...] on a appris tous les gestes et c'est automatique. On le fait sans faire attention. » (E4, Caroline, 27/12/2023, 131, 133)

Elle ajoute qu'il est difficile à expliquer, à rendre visible. Si elle devait susciter l'envie de se former au métier de puériculteur·rice chez une connaissance, elle lui donnerait comme conseil de venir voir sur place (E4, Caroline, 27/12/2023, 126).

Chapitre 4 : Discussion et analyse

L'objectif poursuivi par notre recherche est de comprendre comment l'éducateur peut être un levier dans la formation initiale des puériculteur·rice·s en vue d'une prise en charge holistique de l'enfant au sein des classes maternelles.

Ce chapitre vous présente une discussion entre d'une part, nos résultats de recherche et d'autre part, les éléments constitutifs de notre revue de littérature. Nous allons discuter de la manière dont l'un et l'autre font sens et donnent à voir ce qui se joue en terme de division des rôles professionnels entre puériculteur·rice et instituteur·rice ainsi que d'identité professionnelle dans un contexte spécifique, l'école maternelle.

Les principaux résultats de notre recherche mettent en évidence plusieurs tensions vécues par les différentes actrices. Pour les monitrices, le rôle du·de la puériculteur·rice dans une classe maternelle représente à la fois une plus-value, un autre regard sur l'enfant mais aussi un·e second·e permettant à l'instituteur·rice de renforcer les apprentissages scolaires tout en se fondant dans la culture scolaire. Des tensions sont également observables chez les institutrices qui perçoivent la présence d'un·e puériculteur·rice stagiaire ou nommé·e comme de la main-d'œuvre supplémentaire et nécessaire pour qu'elles puissent atteindre les objectifs des prescrits scolaires et ainsi se sentir davantage investies dans le rôle pour lequel elles ont été formées. Et enfin, les résultats révèlent des tensions chez les élèves qui se sentent tiraillées entre leur statut de stagiaire devant développer des compétences professionnelles, les attentes et les besoins des institutrices qui les accueillent ainsi que les attendus du rapport de stage. Repartons de nos questions de recherche pour structurer notre discussion.

1. Quelle est la vision des rôles professionnels du·de la puériculteur·rice et de l'instituteur·rice à l'école maternelle véhiculée en formation initiale ?

1.1. Plusieurs facettes du rôle du·de la puériculteur·rice à l'école maternelle

Les quatre entretiens menés auprès des deux monitrices mettent en évidence plusieurs manières d'envisager le rôle d'un-e puériculteur·rice à l'école maternelle et par conséquent de former leurs élèves.

En général, son rôle principal est de répondre aux besoins de l'enfant, tous lieux d'accueil confondus. De quels besoins s'agit-il ? La plupart du temps, lorsque les monitrices évoquent ce terme, il concerne les besoins physiologiques de l'enfant tels que manger, être changé ou se reposer. À l'école maternelle, son rôle devient celui d'un-e second-e pour l'instituteur·rice qui offre, à l'enfant, les meilleures conditions pour qu'il atteigne les objectifs attendus. Mais comment ce rôle d'assistant-e est-il vu ? Comme un-e expert-e que l'instituteur·rice consulte en vue de bénéficier de ses connaissances spécifiques du jeune enfant (Van Laere, 2017) ou comme celui-celle d'un-e exécutant-e de tâches soit liées aux soins, soit à l'intendance, soit aux apprentissages scolaires ? Et dans quel but ? Le bien-être de l'enfant, son développement global ou l'acquisition de compétences le préparant à la suite de son parcours scolaire ?

Les monitrices demandent à leurs élèves de se calquer sur le projet de classe de l'institutrice, de la seconder. Selon les monitrices, c'est l'instituteur·rice qui donne la place, le rôle à jouer au·à la puériculteur·rice dans sa classe. Elle décide les activités d'apprentissages visant à scolariser et attend du·de la puériculteur·rice qu'il-elle agisse sur les conditions qui les rendent possibles en répondant aux besoins des enfants. Ces résultats rejoignent ceux de la recherche menée par Housen et al. (2024) mettant en évidence quatre déclinaisons des tensions entre « scolariser » et « prendre soin ». Nos résultats se situent dans « prendre soin pour scolariser » (p.10) et traduisent une tendance à considérer les soins comme subordonnés aux apprentissages (Van Laere, 2017).

Le rôle du·de la puériculteur·rice est également vu comme celui d'un-e référent-e pour les besoins individuels des enfants versus celui de l'instituteur·rice ayant la responsabilité du grand groupe. Pourquoi cette distinction ? Pour quelles raisons l'instituteur·rice n'est-il-elle pas également un-e référent-e pour l'enfant par rapport à ses besoins individuels ? Les besoins individuels de l'enfant peuvent-ils être dissociés de ses besoins d'appartenance à un grand groupe ? Une approche

holistique de l'enfant requiert de lui porter une attention individualisée malgré les contraintes de la collectivité (Pirard et al., 2015).

Selon les monitrices, le·la puériculteur·rice n'a pas la pression des compétences à atteindre définies par les prescrits, ni la gestion de la classe, l'administratif, et cetera. Ce qui justifie, selon elles, que ce rôle privilégié soit réservé aux puériculteur·rice·s. Nous pouvons établir un lien entre cette distinction et l'image de l'école maternelle que ses prescrits traduisent « comme une évidence culturelle » (Garnier, 2009, p. 7), l'école est un lieu d'apprentissages et de transmissions de savoirs.

Ces différentes casquettes attribuées aux puériculteur·rice·s dans une classe maternelle montrent que la vision du rôle professionnel d'un·e puériculteur·rice est en tension et que le cœur de cette tension pourrait se situer au niveau de l'opposition entre les soins et les apprentissages largement étayée par la littérature scientifique ces dernières années (Urban et al., 2011 ; Van Laere, 2017 ; Housen et al., 2024). Une approche educare est un levier pour dépasser cette opposition (Brougère & Rayna, 2016).

1.2. Le rôle de l'instituteur·rice à l'école maternelle

Concernant la vision du rôle de l'instituteur·rice, il est beaucoup moins polysémique que celui du·de la puériculteur·rice. L'instituteur·rice occupe une place centrale. Nos résultats d'entretiens et d'observations révèlent que dans toutes les situations, les décisions reviennent à l'institutrice qui les prend seule sans se concerter avec la puéricultrice ou la stagiaire. Ajuster les conditions d'accueil de façon cohérente et en faveur d'une continuité pour l'enfant nécessite un temps de concertation en équipe (Pirard et al., 2015). Ces décisions concernent principalement la poursuite d'objectifs scolaires tels que : amener les enfants à connaître les couleurs, dénombrer une quantité, peindre selon des consignes précises, reconstituer un puzzle, et cetera. Dans cette perspective, l'organisation de la journée est pensée pour être la plus efficace possible et développer le plus de compétences possible.

Les relations avec les familles sont établies en faveur des mêmes objectifs. Ceci pose la question de l'instrumentalisation des parents par l'école (Van Laere, 2017).

Selon cette vision, comment envisager le rôle du·de la puériculteur·rice aux côtés de l'instituteur·rice si ce n'est que d'exécuter les tâches qui lui sont assignées ?

Nos résultats montrent qu'une image de l'école maternelle est figée, cristallisée aux yeux des monitrices. L'école est avant tout un lieu d'apprentissages formels (Brougère, 2015) ne laissant pas ou peu de place aux apprentissages informels pourtant tout aussi importants pour le développement global des enfants (Urban et al., 2011). Nous percevons à la fois que la rencontre entre le monde de la petite enfance et celui de l'école est nécessaire pour le bien-être physique de l'enfant mais qu'à d'autres moments, la culture petite enfance est gommée pour se calquer sur la culture scolaire. En tenant à distance les soins des apprentissages, « l'école maternelle renforce son caractère scolaire » (Garnier, 2009, p. 9).

Le souhait des monitrices est de former au métier de puériculteur·rice centré sur la réponse aux besoins physiologiques de l'enfant sans distinguer son rôle selon le lieu d'accueil. Cependant, une fois en contexte scolaire, la dimension du soin est moins centrale. Elle compte toujours parmi les tâches du·de la puériculteur·rice mais davantage comme pour être épargnées à l'instituteur·rice dont le rôle est avant tout perçu comme celui de scolariser les enfants (Housen et al., 2024) tel que les prescrits le conçoivent en tenant les soins à distance de leurs missions (Garnier, 2009). L'intervention du·de la puériculteur·rice permet à l'instituteur·rice de ne pas être interrompu·e dans sa transmission de savoirs.

Cette interprétation des rôles et de la place de chacun·e correspond aux résultats d'autres recherches dont celle de Housen et al. (2022) montrant que lorsque les instituteur·rice·s doivent s'occuper des soins, ils·elles ont le sentiment de ne pas faire leur vrai métier, celui pour lequel ils·elles ont été formé·e·s. Ce qui contribue à comprendre que le rôle transmis en formation s'ancre profondément dans l'identité professionnelle des acteur·rice·s. Ces résultats vont dans le sens d'une distinction des rôles s'installant dès la formation initiale et pouvant aller à l'encontre d'une approche holistique de l'enfant (Housen et al., 2020).

2. Comment sont envisagés les soins, les apprentissages des enfants au cours de la formation initiale ?

La place accordée aux soins est centrale dans la manière dont les monitrices voient le rôle de leurs élèves et par conséquent ce à quoi elles veillent lorsqu'elles se rendent en stage. Les soins sont à la fois une occasion d'être en relation privilégiée avec l'enfant en le sollicitant lors des étapes du change, par exemple et vont dans le sens d'une approche care (Brougère & Rayna, 2016). Toutefois, les soins peuvent être aussi vus comme réducteurs pour l'élève si elle ne peut pas s'occuper de tâches telles que la conduite d'atelier ou la lecture d'un livre dans la classe. La place accordée aux soins est d'une part l'occasion d'apprentissages informels et d'autre part le reflet d'un manque d'intégration à la vie de la classe. La vie de la classe cloisonne-t-elle les soins ? Est-ce l'organisation d'une journée rassemblant les soins à certains moments et les apprentissages à d'autres qui contribuent à ce ressenti ?

Les soins, dans une logique d'éduquer, sont reconnus pour leur potentiel éducatif au même titre que les apprentissages scolaires. La littérature scientifique recommande de ne plus les opposer (Urban et al., 2011) pour en faire une force bénéfique à tous·toutes les acteur·rice·s (Pirard et al., 2019). En valorisant le rôle du·de la puériculteur·rice dans une classe davantage lorsque des tâches scolaires lui sont confiées contribue à diminuer le potentiel éducatif des moments de soins en les réduisant à de simples gestes techniques sans rendre visible la richesse des interactions entre l'enfant et le·la professionnel·le (Pirard et al., 2015) pour leur développement global. Quelles raisons influencent la valeur accordée aux soins ? Les apprentissages scolaires auraient-ils plus de valeur parce qu'ils font partie des missions d'un·e professionnel·le ayant un niveau de formation supérieur ?

Une recherche menée par Anne-Lise Ulmann met en évidence que le niveau d'études est positivement corrélé avec le niveau de reconnaissance sociale (2017). S'identifier aux tâches d'un·e instituteur·rice est-il une façon d'obtenir une meilleure reconnaissance sociale du métier de puériculteur·rice pour les monitrices ?

Reconnaître la valeur de toutes activités pour son potentiel éducatif (Urban et al., 2011) passe par le développement de compétences professionnelles relationnelles, organisationnelles et réflexives faisant appel à des savoirs de haut niveau (Pirard, 2019) à développer dès la formation initiale.

En revanche, renforcer les apprentissages scolaires au détriment d'apprentissages informels liés aux moments de soins est qualifié de scolarisation précoce (Garnier, 2009). L'école maternelle est transformée « en école préparatoire » pour anticiper la suite du parcours scolaire de l'enfant (Van Laere, 2017, p. 2).

3. Quelles sont les opportunités de développer des compétences professionnelles offertes aux élèves en puériculture lors du stage en école maternelle ?

3.1. Des lieux de stage en contradiction avec certains principes de la formation

La procédure de collaboration avec les établissements de stage relève des fonctions de coordination ne faisant pas partie de celles des monitrices. Les écoles maternelles, comme les autres lieux de stage, sont attribuées aux élèves en fonction d'un calcul d'heures, établi par la FW-B, à prester dans différents milieux (crèche, école, hôpital, et cetera). Les lieux de stage sont également attribués aux monitrices par les coordinatrices et restent identiques au fil de l'année dans un souci de créer un lien de confiance avec les professionnel·le·s qui accueillent leurs élèves. Cependant, l'implication de la monitrice sur le lieu de stage de son élève dépend du choix de l'institutrice qui l'autorise ou non à prendre part aux activités de la classe avec son élève dans l'intention de jouer son rôle d'enseignante au sein d'un dispositif de tutorat (Noël, Pirard & François, 2022). Dans le cas où la monitrice est empêchée de jouer ce rôle, l'expérience de stage est entièrement confiée au·à la professionnel·le sans possibilité d'échanger, de créer des ponts entre la théorie et la pratique. Or, il convient de former un partenariat entre les différent·e·s acteur·rice·s du dispositif de tutorat (Noël, Pirard & François, 2022) pour le mener à sa réussite. L'accompagnement de la monitrice sur le lieu de stage n'est pas équitable pour l'élève en fonction de l'école qui l'accueille.

Les monitrices acceptent le choix des institutrices par respect ou encore par compréhension que leur présence puisse représenter un jugement de leur travail.

La formation est organisée selon un va-et-vient entre l'institut de formation initiale et le lieu de stage permettant une articulation entre la théorie et la pratique (Perrenoud, 2001). L'intérêt de ce type de formation réside dans la qualité de cette articulation. Elle offre à l'élève en formation la possibilité d'être confronté·e à des situations professionnelles « de la vraie vie », celles auxquelles il·elle sera confronté·e en tant que professionnel·le. L'expérience en tant que stagiaire contribue à la construction d'une image plus réaliste du métier que l'élève façonne au cours de sa formation (Beckers, 2007). Les personnes qui encadrent l'élève en stage jouent donc un rôle fondamental dans les représentations sur lesquelles vont se construire l'image du métier et l'identité professionnelle de l'apprenant. Par conséquent l'image du métier que les monitrices et les professionnelles véhiculent contribue à l'image du métier par rapport à laquelle l'élève va construire son identité professionnelle.

3.2. Le respect de la culture des lieux comme visée

Dans certaines écoles de stage, le dispositif de change ou de relations famille-école va à l'encontre des principes théoriques vus dans l'institut de formation initiale. Par exemple, dans les deux écoles concernées par notre recherche, les dispositifs de change ne respectaient pas, selon les monitrices, les notions d'hygiène et/ou d'intimité abordées aux cours mettant en tension l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques (Perrenoud, 2001). Les échanges pouvant servir de rencontre entre le monde de la petite enfance et celui de l'école n'ont pas leur place par souci de respect des choix de fonctionner des institutrices ou encore par constat d'un manque de matériel, d'espace ou un ratio enfant/adulte trop élevé pointé du doigt dans d'autres recherches comme celle de Housen et al. (2019).

Dans ces cas, il est demandé aux élèves en stage de s'adapter aux pratiques de terrain sans les discuter avec l'institutrice. Selon la littérature, c'est une occasion de créer « un répertoire de pratiques partagées » entre deux cultures, deux mondes (Rogoff et al., 2007). C'est également une occasion de réinterroger les prescrits scolaires au regard de ceux de la petite enfance par les acteur·rice·s de terrain eux·elles-mêmes dans l'intention de créer des ponts, des synergies entre les deux secteurs qui ne sont pas connectés à l'heure actuelle (Godechard, 2020). Nous pouvons y

voir une opportunité de « co-construire une culture hybride, novatrice, motivée par la recherche de significations, faites des incursions dans divers univers, familiaux, préscolaire et de l'accueil de la petite enfance, [...] » (Garnier & Rayna, 2017, pp. 185-186).

Dans d'autres situations, il arrive que les institutrices, comme ce fut le cas dans les deux écoles concernées par notre recherche, ferment leur porte aux parents. Pour l'une, cela favorise la séparation en écourtant le plus possible le moment, ce qui va à l'encontre des recommandations visant à construire un lien sécurisant entre parents et professionnel·le·s au service du bien-être ainsi que de son développement global (Pirard, 2019). Pour l'autre, les parents représentent une entrave au travail mis en place pour développer l'autonomie des enfants. Dans ce cas, les compétences parentales ne sont pas reconnues à leur juste valeur comme le recommandent (Pirard et al., 2019) dans une visée de connaître et de comprendre l'enfant dans sa globalité (Pirard, 2019) en faisant de ces relations une opportunité de coéducation.

Lors du stage concerné par notre recherche, les élèves devaient valider une unité d'acquis d'apprentissages axée sur ces relations entre les familles et l'école. Mais comment l'envisager quand les parents sont tenus à distance ? Quelle image de la place accordée aux parents ces situations renvoient-elles ? Pourtant, les monitrices mettent en avant l'importance de créer un partenariat avec les parents au service de l'enfant. Quel sens donnent-elles au terme « partenariat » ? Selon elles, les parents contribuent à aider le·la puériculteur·rice dans sa réflexion vers une réponse adéquate aux besoins émotionnels des enfants. Paradoxalement, des attentes scolaires envers les parents relèvent des missions confiées à le·la puériculteur·rice. Nous pouvons y voir une tension entre coéducation et « normalisation des parents » comme le soulignent Pirard, Camus et Barbier (2018, p. 413). Les relations sont multidirectionnelles dans le cas où les parents contribuent à la prise en charge holistique de l'enfant sous forme de partage, de partenariat (Pirard, Camus & Barbier, 2018) ou unidirectionnelles dans le cas où les puéricultrices expliquent aux parents comment rendre leur enfant autonome pour qu'il se débrouille seul à l'école et puisse répondre aux attentes de l'institutrice.

Dans une approche educare, les relations famille-école gagnent à être pensées en collaboration avec les familles dans une visée compréhensive de l'enfant à part entière. À l'inverse, attendre des parents qu'ils se conforment à la culture scolaire (Brougère, 2010) risque de créer une relation hiérarchisée entre parents et professionnel·le·s ainsi qu'une incompréhension mutuelle.

Dans cette optique l'autonomie est-elle une visée pour l'enfant ou une condition pour le travail de l'instituteur·rice aux yeux des monitrices ? Quelle est la signification donnée à l'autonomie ?

Selon le référentiel des compétences initiales, l'autonomie s'articule autour de plusieurs axes : affectif, moteur, social, cognitif et langagier (FW-B, 2020). L'autonomie est par conséquent interdisciplinaires et ne concerne pas « la débrouillardise » de l'enfant dans un grand groupe. Elle est davantage une visée permettant d'ajuster l'étayage dont l'enfant a besoin au fil de son développement.

3.3. De la main d'œuvre supplémentaire

Lorsque les élèves arrivent en stage, elles sont attendues par les institutrices comme une bouffée d'air dans les difficultés qu'elles expriment rencontrer au quotidien (nombre d'élèves, nombre de tâches à réaliser, besoins individuels difficiles à combler, et cetera). Dans les deux écoles, les stagiaires se succèdent dans les classes durant toute l'année scolaire et l'organisation des institutrices en tient compte. Elles en profitent pour aborder plus de compétences avec les enfants, pour renforcer l'hygiène dans leur classe ou encore pour s'occuper d'enfants à besoins spécifiques demandant beaucoup d'attention. La place de la stagiaire est définie par l'institutrice en fonction de ses besoins, de son fonctionnement de classe.

Il arrive que les monitrices doivent rappeler aux institutrices que leurs élèves en sont à leur premier stage en école et qu'elles ne peuvent attendre d'elles la même chose que d'élèves de dernière année. Ce qui laisse penser que les institutrices comptent sur la stagiaire en cours de formation comme si elle était déjà en fonction. Le binôme tuteur/tutoré s'apparente à un binôme de collègues qui remet en cause l'efficacité du dispositif (Noël, Pirard & François, 2022).

4. Comment les élèves vivent-ils·elles leur stage en école maternelle par rapport à l'image qu'ils·elles ont du métier de puériculteur·rice ?

4.1. Un stage en milieu professionnel : une opportunité de développer des compétences professionnelles ou un manque de personnel à combler ?

Les deux élèves rencontrées expriment qu'elles vivent mieux un stage lorsqu'on leur a accordé de la confiance que ceux où elles se sont senties jugées sans comprendre pourquoi ou encore discréditées par leur statut d'élève. Se sentir intégrée dans l'équipe en participant à des réunions avec d'autres professionnel-le-s leur permet de créer des liens, de mieux les connaître et d'oser être un membre de l'équipe pouvant exercer des compétences réflexives collectives (Pirard et al., 2015). Selon les élèves, ces opportunités sont rares, tous milieux confondus.

La plupart du temps le poids de l'évaluation les pousse à être dans l'action, à se montrer en activité pour donner la preuve qu'elles « travaillent ». Or, le rôle d'un·e puériculteur·rice n'est pas que dans « le faire » mais est une posture qui repose notamment sur une compétence de la dimension relationnelle telle que l'observation qui lui permet d'ajuster ses pratiques dans l'intention de répondre toujours le plus adéquatement possible aux besoins individuels des enfants (Pirard et al., 2015).

Les stagiaires racontent avoir pu l'exercer lors de moments de repas ou d'activités sensorielles à l'école maternelle. Cependant, elles expriment se sentir plus à l'aise d'exercer des compétences telles que l'observation lorsqu'elles ne sont pas supervisées, tous milieux confondus.

La formation initiale est considérée comme un levier pour développer une identité professionnelle ainsi que des compétences professionnelles (Beckers, 2007 ; Pirard et al., 2015 ; 2019). Cependant, les tensions évoquées précédemment peuvent en installer d'autres chez l'élève qui doit réussir à concilier son identité désirée avec son identité assignée, en d'autres termes concilier l'image qu'il·elle a du·de la puériculteur·rice qu'il·elle voudrait être et celle qu'il·elle comprend qu'on attend

d'il·elle (Bajoit, 1999) et qui peut varier entre la crèche et l'école ou encore en fonction de son·sa tuteur·rice ainsi que de son enseignant·e.

Cette tension identitaire est clairement évoquée par l'une des élèves qui, tout en reconnaissant la partie de l'iceberg qui se cache derrière ce qui semble n'être que de simples gestes techniques, y voit paradoxalement un côté dévalorisant de la profession renvoyé par l'image qu'a la société du métier et ce, particulièrement lorsqu'elle parle du·de la puériculteur·rice en crèche. Une image ayant trait à un métier peu visible et historiquement réservé à des femmes moins qualifiées l'exerçant naturellement (Van Laere, 2017). Elle se sent davantage utile (et reconnue ?) lorsqu'elle aide l'institutrice dans les tâches scolaires. Ce qui rejoint les propos de la monitrice qui voit le rôle d'une puériculteur·rice réducteur quand celui-ci ne concerne que les tâches de soins dans une classe maternelle.

Traverser des tensions identitaires fait partie du processus dynamique de la construction de l'identité d'une personne (Kaddouri, 2019). En développant des compétences professionnelles réflexives, le·la professionnel·le remet en question ses croyances, ses représentations dans un processus d'apprentissage continu lui permettant de les dépasser (Urban et al., 2011) en contextualisant ses pratiques (Perrenoud, 2001).

La discussion et l'analyse de ces résultats nous amènent à considérer les responsabilités des acteur·rice·s de l'école maternelle à plusieurs niveaux du système tel qu'illustré par l'approche systémique de Bronfenbrenner (Absil, Vandoorne & Demarteau, s.d.).

Voir une approche educare dans les classes maternelles au sein d'un binôme instituteur·rice/puériculteur·rice ne dépend pas uniquement des acteur·rice·s de ce microsystème. Cela nécessite de réinterroger l'exosystème avec, comme porte d'entrée, la formation initiale principale des puériculteur·rice·s en développant des compétences professionnelles et une identité professionnelle à la hauteur de la complexité du métier permettant de reconnaître la valeur

intrinsèque du care et ne l'opposant plus aux apprentissages pour faire de chaque situation une situation éducative prenant en compte le développement global de chaque enfant.

Les modifications de l'exosystème influencent le mésosystème par le tissage de liens entre deux mondes, deux cultures séparées et pourtant si proches allant vers une nouvelle approche du binôme instituteur·rice/puériculteur·rice « [...] engendrant des transformations identitaires. » (Garnier & Rayna, 2017, p. 174).

Chapitre 5 : Limites et perspectives

1. Limites

Au terme de cette recherche il convient de prendre un peu de recul afin de mettre en évidence les limites qu'elle comporte.

Premièrement, les résultats de notre recherche se basent sur un échantillon de participantes assez restreint excluant toute forme de généralisation. De ce fait, il est possible que la même recherche dans un autre institut de formation initiale, auprès de participantes différentes puisse mener à une autre interprétation des résultats.

Deuxièmement, les entretiens menés auprès des institutrices et de l'assistante maternelle se sont déroulés en classe et parfois en présence d'enfants les sollicitant. Le temps alloué aux entretiens fut très court pour qu'elles puissent reprendre leur groupe en charge. De même que la prise de contact et de rendez-vous furent plusieurs fois modifiés en fonction des aléas de leurs horaires souvent soumis aux imprévus relatifs au contexte. En guise d'exemple, une institutrice a dû prendre quelques élèves d'un collègue absent dans sa classe, ce qui a engendré des modifications dans son organisation. Dans un autre cas, l'institutrice recevait des parents pendant la récréation ou son temps de midi, ce qui lui laissait très peu de temps pour nous rencontrer en dehors de la présence des enfants. Ces situations témoignent des conditions de travail des institutrices rendant difficile leur participation à la recherche scientifique.

Troisièmement, prenons également en considération les liens qui unissaient les participantes. Ceux-ci les rendaient particulièrement attentives à ne pas porter de jugement de valeur envers une tierce personne ni même envers les institutions. Nous avons été attentive à ne pas creuser davantage des questions les confrontant à ce biais.

Et enfin, une dernière limite à ne pas négliger nous semble être celle de l'identité de la chercheuse familière à l'univers de la recherche. À de nombreuses reprises, nous avons pris du recul afin de nous positionner le plus justement possible en gardant une distance par rapport à notre vécu

d'institutrice maternelle et en restant vigilante par rapport au biais de confirmation pouvant être présent. Les participantes n'étaient d'ailleurs pas insensibles à notre profession puisqu'à chaque entretien elles y faisaient allusion. Ce qui a également pu engendrer un biais de désirabilité sociale de leur part.

2. Perspectives

Poursuivons par la mise en exergue de plusieurs perspectives pouvant ouvrir des pistes pour la recherche et l'action.

2.1. Perspectives pour la recherche

Tout d'abord, dans l'intention de dépasser une des limites citées, à savoir, celle concernant la taille et la constitution de notre échantillon, il serait intéressant d'envisager un même type de recherche en y incluant plusieurs établissements de formation initiale et ainsi se rendre compte de ce qui peut varier en fonction des politiques de formation de chacun. Élargir l'échantillon à d'autres enseignant·e·s et pas uniquement aux moniteur·rice·s pourrait également s'avérer propice à une récolte de données pouvant varier selon la discipline enseignée. Recruter des élèves masculins pourrait également contribuer à apporter de la nuance à une prochaine recherche.

Ensuite, mener une recherche comparative entre les établissements organisant la formation principale des puériculteur·rice·s et le nouveau bachelier en Accueil et Éducation du Jeune Enfant ouvert depuis septembre 2023 pourrait être intéressant dans l'optique de découvrir les leviers sous-jacents des instituts de formation initiale actuels pouvant concourir à développer les macro-compétences professionnelles requises.

2.2. Perspectives pour l'action

Pour commencer, nous pourrions envisager de partager un retour sur notre analyse avec les participantes et ainsi assurer notre part de responsabilités en tant qu'actrice de changements potentiels. Échanger au sujet de l'éducaré, le traduire pour partager un langage, une culture.

Pour poursuivre et en sachant que des stages à l'école maternelle existent pour les élèves en puériculture, il pourrait être fructueux de proposer aux futur·e·s instituteur·rice·s maternel·le·s de vivre un stage en crèche dans le but de mieux connaître l'enfant avant son arrivée à l'école, mieux connaître le rôle des puériculteur·rice·s. Dans ce même contexte, les élèves pourraient, dès la formation, apprendre à collaborer, à partager leur culture et leurs pratiques au service de l'enfant, de sa famille et des professionnel·le·s eux·elles-mêmes.

Ensuite, former les tuteur·rice·s à jouer et comprendre les enjeux de leur rôle dans la formation des élèves nous semble également être une perspective intéressante pour l'action. En lien avec cette proposition, penser le choix des écoles de stage en adéquation avec les principes et valeurs de l'institut de formation pourrait permettre d'atténuer certaines tensions évoquées dans ce travail. Tout comme offrir l'opportunité aux élèves d'exercer un stage inscrit dans une durée plus longue et non des périodes de deux à quatre semaines dans des lieux différents pourrait contribuer à la construction d'une relation de confiance entre l'élève et son·sa tuteur·rice, à l'engagement de l'élève ainsi qu'à la qualité de la relation de l'élève avec les enfants de la classe tout comme c'est déjà le cas pour les monitrices.

Et pour terminer, dans l'optique de tendre vers une approche formative de l'éduquer, les enseignant·e·s pourraient bénéficier de formations, de rencontres, de moments de partage avec d'autres pairs les préparant à accompagner les élèves. Dans un système compétent (Urban et al., 2011), les responsabilités individuelles se déclinent en plusieurs niveaux pour chaque acteur·rice, en ce sens, les personnes responsables de former les futur·e·s professionnel·le·s ont, tout comme leurs élèves, la responsabilité de développer une posture réflexive les amenant à continuer à se questionner, se former par rapport à l'évolution constante des situations rencontrées dans les métiers de l'interaction humaine (Beckers, 2007).

Conclusion

Quelle est la vision des rôles professionnels véhiculée en formation (puériculteur·rice et instituteur·rice) ? Comment les soins, les apprentissages des enfants sont-ils envisagés dans la formation initiale ? Quelles sont les opportunités de développer des compétences professionnelles offertes aux élèves en puériculture lors du stage en école maternelle ? Comment vivent-ils·elles leur stage en école maternelle par rapport à l'image qu'ils·elles ont du métier de puériculteur·rice ? Telles sont les questions qui ont guidé la recherche à laquelle nous avons tenté d'amener un éclairage.

Pour aboutir à cette recherche, nous avons choisi de conduire des entretiens compréhensifs s'inscrivant dans une méthodologie qualitative auprès de quatre populations directement impliquées dans la formation pratique des futur·e·s professionnel·le·s à savoir, des monitrices, des élèves, des institutrices préscolaires et une accueillante maternelle.

Leur point de vue ont pu être croisés pour mettre en avant des caractéristiques propres à ceux d'une offre de service de l'EAJE divisée. Notre projet de recherche cherchait à comprendre comment une approche educare enclenchée dès la formation initiale peut représenter un enjeu pour une vision holistique de l'enfant mais également pour apaiser les tensions identitaires vécues par les professionnel·le·s ainsi que les difficultés liées à la tendance de scolarisation précoce opposant les soins et les apprentissages inhérente à l'école.

Envisager l'avenir autrement peut paraître complexe pourtant il s'agit de commencer par faire de petits pas tels qu'aller à la rencontre de l'autre, chercher à se connaître entre professionnel·le·s, développer et unir ses compétences, ses réflexions en plaçant l'enfant dans son entièreté au centre des préoccupations. Amener le changement depuis le terrain pour que se transforment la vision du métier de puériculteur·rice et sa collaboration avec celui d'un instituteur·rice aux yeux de la société et du monde politique.

« Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux. »

(Marcel Proust cité par Nima Sharmahd, 2022)

Bibliographie

- Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (s. d.). Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. *Réflexion et action pour la Promotion de la santé*. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf>
- Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. (2007). Grandir à l'école maternelle : puéricultrice, enseignants, direction... Une équipe pour l'enfant ! http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1351&do_check=MHPEBXDKT
- Administration générale de l'Enseignement. (2020). Programme d'étude pour l'enseignement maternel. <https://www.cecp.be/programmes-detudes-et-outils-pedagogiques/>
- Alonso Vilches, V., & Pirard, F. (2016). L'entretien de tutorat documenté : un accompagnement réflexif ? *Éducation Permanente*, 206 (1), 131-138. <https://hdl.handle.net/2268/194397>
- Bajoit, G. (1999). Notes sur la construction de l'identité personnelle. *Recherches sociologiques*, 68-84.
- Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D. W. Winnicott. *Enfance et Psy*, n°15, 41-45.
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelle. *L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, 141-199.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). Accueillir le jeune enfant: un cadre de référence pour les professionnels. Erès.
- Brogère, G. (2010). L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 109-117.
- Brogère, G., & Rayna, S. (2016). *Le care dans l'éducation préscolaire*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang s.a.
- César A. Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec Camus, P., Humblet, P., & Parent, F., sous la direction scientifique de Pirard, F. (2012). *Recherche- Action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans)*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'enfance. Liège: Université de Liège. <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- 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}), puéricultrice (7^{ème})*. https://fr.padlet.com/floriane_martin/o9uxvfueeo1wn9ei

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (2018). Moniteur belge, 23 septembre 1997. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf

Décret fixant les droits et les obligations des puéricultrices et portant sur diverses dispositions relatives à la valorisation des jours prestés par le personnel non statutaire de la communauté française. (2004). https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28799_000.pdf

De Ketele, J, -M., & Rogiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations* (5^e ed.). Bruxelles.

Dionne, L. (2018). Analyse qualitative des données. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La Recherche en Éducation : Étapes et Approches* (5th ed), 317-342. Presses de l'Université de Montréal.

Éloy, E. (2014). Un jardin d'enfance d'éducation nouvelle. Dépasser le spontané par le construit. *Comprendre les personnes*. Chronique Sociale.

Eurydice/ EACEA. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Bruxelles : Eurydice/EACEA.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte d'excellence*. Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2020). Référentiel des compétences initiales, Tronc commun. *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2023). *Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Le maternel*. <http://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023). *Les indicateurs de l'enseignement 2021-2022*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28569&navi=4952>

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

Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1278>

Garnier, P., & Rayna, S. (2017). Pratiques de transitions en classe passerelle. In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, 169-189. Bruxelles, Belgium: P.I.E. Peter Lang

- Gaussel, M. (2014). « Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation ». *Dossier de veille de l'IFE*, 92.
- Gueguen, C. (2014). Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière, des dernières découvertes sur le cerveau. Paris. Pocket Évolution.
- Genette, Ch., (2022) *EDU-Care, Vers une approche globale de l'enfant qui (ré)concilie soin et apprentissage*. Bruxelles : ULiège – ONE.
- Giovannini, D. (2020). Une culture de la petite enfance .ERES
- Godechard, S. (2016). L'accompagnement de l'activité des stagiaires auxiliaires de l'enfance en promotion sociale. PERF, ULiège.
- Godechard, S. (2020). Les dispositifs de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : pistes pour la formation initiale et continue. Sous la direction scientifique de Florence Pirard – Professionnelle en éducation : recherche et formation (PERF, UR Enfance et DICTATIfen).
- Housen, M., & Royen, E. (2019). Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux. *Rapport de recherche*. Liège : Université de Liège. <https://hdl.handle.net/2268/252317>
- Housen, M., Royen, E., & Pirard, F. (2020). Les pratiques de transitions lors de l'entrée à l'école maternelle : étude de cas *Rapport de recherche*. Liège : Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268/252677>
- Housen, M., Genette, C., & Pirard, F. (2022). Les relations parents-familles dès l'entrée à l'école maternelle (Rapport de recherche). Liège : Université de Liège.
- Housen, M., Genette, C., & Pirard, F. (2024). Les pratiques de transition lors de l'entrée à la maternelle. In Pirard, F., Zogmal, M., & Garnier, P. (dir.) *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales*, 33-55. Bruxelles P.I.E. Peter Lang.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49, 13- 48. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0013>
- Kaufmann, J.-C. (2016). L'entretien compréhensif. (4^e éd.) 128, *Tout le savoir*.
- Lacombe, J. (2007). Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles. *Outils pour enseigner*. Bruxelles.
- Lejeune, C. (2014). Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

- Martineau, S. (2004). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches Qualitatives*, 2, 5-17.
- Masson, M. (2015). La journée d'un enfant en classe d'accueil. *Les cahiers de l'Observatoire de l'enfant #29. Grandir à Bruxelles*, 3-7. <https://fraje.be/wp-content/uploads/2023/04/CahierDeLObservatoireDeLEnfant.pdf>
- Mottint, J. (2019). Collaborer entre professionnels. In Fondation Roi Baudouin, *Voir l'école maternelle en grand !*, 96-105. Bruxelles.
- Noël, S., Pirard, F., & François, N. (2022). Repères pour un tutorat organisé : outils au service de l'accompagnement des stagiaires dans le secteur de l'enfance. *Didactiques en Pratique*, 8, 93-94. <https://hdl.handle.net/2268/294826>
- OCDE. (2006). Petite enfance grands défis II. Éditions OCDE.
- ONE. (2024, 10 mars). Ligne du temps des crèches depuis 1844. <https://www.one.be/public/cest-quoi-lone/notre-histoire/100ans/la-ligne-du-temps/>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. In P. Paillé & A. Mucchielli (Eds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e ed.), 231- 314. Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2001). L'articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation & emdash ; Travail social*, Editions Seli Arslan, 10-27.
- Perrenoud, P. (2008). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, professionnalisation et raison pédagogique. ESF.
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. In Fondation Roi Baudouin, *Voir l'école maternelle en grand !*, 40-67. Bruxelles.
- Pirard, F. (2020). Bachelier Éducation de l'enfance , où en sommes-nous en Belgique ? *Les cahiers de l'Observatoire de l'enfant #38. Grandir à Bruxelles*, 4-7. <https://www.grandirabruelles.be/index.php/2020/06/16/revue-cahiers-de-lobservatoire-de-lenfant-n-38-2020/>
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E., (2015). Les formations initiales des professionnel·le·s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives. Rapport de recherche, Article 114-suite/ 1336-DES-VD soutenu par l'ONE.
- Pirard, F. (2016). L'accompagnement curriculaire: un care professionnel ? In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Le care dans l'éducation préscolaire* (pp. 157-174). Bruxelles, Belgium: Peter Lang. <https://hdl.handle.net/2268/192920>

- Pirard, F., Crépin, F., Morgante, A., & Housen, M. (2017). Le vécu de parents à l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.) *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang.
- Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J.-M. (2018). Professional Development in a Competent System: An Emergent Culture of Professionalization. In M. Fleer & B. Van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education - Volume I: Western-Europe and UK* (pp. 409-426). Dordrecht, Netherlands: Springer International Handbooks of Education. doi:10.1007/978-94-024-0927-7. <https://hdl.handle.net/2268/218746>
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2019). Les compétences professionnelles au cœur des métiers de l'accueil de l'enfance. In P. Moisset (Ed.), *Accueillir la petite enfance, le vécu des professionnels ?* 47-64. Toulouse : Erès.
- Pirard, F., Housen, M., & Pools, E. (2019). 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. (2019). Accueillir les jeunes enfants : une posture professionnelle complexe, bien distincte et complémentaire de celle de parent. *Actualité sociale*, n°80, 14-15.
- Pirard, F., Sharmahd, N., Van Laere, K., Peleman B., & Reinertz, C. (2024). "Belgium – ECEC Workforce Profiles in systems of early childhood education and care in Belgium". Dans P. Oberhuemer & I. Schreyer (dir.) *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*.
- Rayna, S., & Garnier, P. (2017). Pratiques de transitions en classe passerelle. In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, 169-180. Bruxelles, Belgium: P.I.E. Peter Lang.
- Rayna, S. (2020). Introduction, Une ville « phare » pour la petite enfance, 7-27.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M., & Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandebroek (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, 103-138. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Royen, E., Housen, M., Genette, C., & Pirard, F. (2022). *Le partenariat écoles-familles lors de la transition vers l'école maternelle : outil de réflexion*. Liège, Belgium: Université de Liège. <https://hdl.handle.net/2268/293293>
- Schetgen, S. (2016). Mieux comprendre l'école maternelle en Belgique francophone : Histoire d'une scolarisation progressive. In Veuthey, C., Marcoux, G. & Grange, T. (dir), *L'école première en question : analyse et réflexion à partir des pratiques*, 119-141.

- Sharmahd, N. (2021, 14 janvier). *Ppt Nima Sharmahd Italie* [Diapositives]. <https://www.youtube.com/watch?v=l8qPV6zTSoA>
- Sharmahd, N. (2023, 5 octobre). Educare : défis d'une approche globale de l'enfant dans notre système divisé [Diapositives].
- Ulmann, A.- L. (2017). Le travail auprès des jeunes enfants : quels apprentissages pour quelles pratiques professionnelles. *Revue française des affaires sociales*, 2, 316-327.
- Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K., (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture (Research documents)*. London and Ghent: University of East-London, Cass school of Education and University of Ghent, Department for Social for Social Welfare Studies.
- Vacher, Y. (2015). Construire une pratique réflexive: Comprendre et agir. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vachr.2015.01>
- Van Avermaet, P., & Pirard, F. (2014). *Plus de chances dès l'enfance. Former et accompagner les professionnels*. Rapport de la troisième journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation. Fondation Roi Baudouin.
- Van Laere, K., & Vandebroek, M. (2016). The (in)convenience of care in preschool education examining staff views on educare. *Early Years*, (pp. 1-15).
- Van Laere, K. (2016-2017). Conceptualisations of care and education in early childhood education, *Doctorat ingediend tot het behalen van de academische graad van Doctor in het Sociaal Werkt*, Ghent University.
- Van Laere, K., & Peleman, B. (2017). Educare: voorbij de opsplitsing tussen leren en zorg. Ervaringen van kleuters, ouders en medewerkers. *Kleuters en ik*, 34. 9-12.
- Van Laere, K., Lund., S.G., & Peeters, J. s.d. Valuing the work a 0-6 profession and parity with school teachers. *Dossier en Principe 8*. Formats alternatifs (Children Europe).
- VBJK, Center for Innovative Education & ISSA (2024, 6 avril). *EDUCAS - Policy recommendations: Strengthening the importance of SPACE and EDUCARE approach*. ISSA. https://www.issa.nl/sites/default/files/u730/EDUCAS_Policy_recommendations_0.pdf

Résumé

En Europe, tous les pays organisent un système d'Éducation et d'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) pour les enfants de moins de 6 ans. Toutefois, les modalités d'organisation varient d'un pays à l'autre. Certains pays proposent des services de l'EAJE au sein d'un système intégré pensé pour les enfants de 0 à 6 ans tandis que d'autres pays, dont les trois communautés linguistiques de Belgique, organisent leurs services de l'EAJE de façon divisée (Eurydice, 2019). Dans ce cas, les enfants sont répartis en deux tranches d'âges (par exemple, les 0-3 ans et les 3-6 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles) (Pirard et al., 2024) dans des structures distinctes qui impliquent des interruptions et des transitions lors de l'entrée à l'école (Godechard, 2020).

Ce clivage institutionnel donne lieu à des différences d'orientations et de niveaux dans la formation initiale des professionnel-le-s des deux secteurs (Pirard, 2016) appelés à travailler ensemble à l'école maternelle. Cette disparité systémique donne lieu à une scission entre l'éducation et les soins qui n'est pas sans conséquence pour les enfants (Housen et al., 2024).

L'étude européenne CoRe, centrée sur les compétences professionnelles dans l'EAJE, recommande de ne plus opposer le soin et l'éducation mais de les envisager comme étant complémentaires l'un de l'autre en reconnaissant l'importance du développement global de l'enfant (Urban et al., 2011). Cette approche réunissant soin et éducation au sein d'une même prise en charge est appelée « educare » (Brougère & Rayna, 2016) et peut constituer un repère pour repenser des pratiques alternatives qui reconnaissent le potentiel éducatif de toutes activités au cœur d'un système divisé comme le nôtre.

Cette recherche s'intéressera à un stage en classe maternelle que réalisent des élèves de 7^{ème} année en section puériculture. Grâce à des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) et des observations non-participantes (Martineau, 2004) auprès de monitrices, tutrices et élèves nous tenterons de comprendre quelle image des rôles professionnels est transmise et comment les soins et les apprentissages sont envisagés dès la formation initiale des puériculteur·rice·s.

Annexes

Comment l'éducateur peut-il être un levier dans la formation initiale des puériculteur·rice·s visant à soutenir une prise en charge holistique de l'enfant au sein des classes maternelles ?

Mémoire présenté par Christelle FOSSÉPREZ

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de madame Florence PIRARD

Jury composé de mesdames :

Sabine GODECHARD

Christelle GOFFIN

Marie HOUSEN

Année académique 2023-2024

Sommaire

I.	Courrier destiné à la direction de l'établissement de formation initiale.....	84
II.	Courrier destiné aux enseignant·e·s de l'établissement de formation initiale qui encadrent l'expérience de stage des élèves de 7 ^{ème} année.....	85
III.	Courrier destiné aux élèves de 7 ^{ème} année.....	86
IV.	Courrier destiné à la direction des écoles fondamentales accueillant un·e élève de 7 ^{ème} en stage dans une classe maternelle.....	87
V.	Courrier destiné aux instituteur·rice·s accueillant un·e élève de 7 ^{ème} année.....	90
VI.	Guide d'entretien destiné aux monitrices avant le stage	91
VII.	Guide d'entretien destiné aux élèves de 7 ^{ème} avant le stage.....	95
VIII.	Guide d'entretien destiné aux institutrices qui accueillent les élèves en stage.....	99
IX.	Guide d'entretien destiné aux monitrices après le stage.....	103
X.	Guide d'entretien destiné aux élèves de 7 ^{ème} après le stage.....	105
XI.	Exemple de consentement éclairé d'un profil de participante.....	107
XII.	Extrait d'entretien annoté.....	110
XIII.	Répartition des heures de stage.....	111
XIV.	Liste des unités d'acquis d'apprentissages.....	112
XV.	Illustration de quatre niveaux de l'environnement de l'enfant.....	113
XVI.	Figure illustrant les interactions au sein du dispositif de tutorat.....	114
XVII.	Figure représentant les différents temps des entretiens et observations.....	115
XVIII.	Regroupement des étiquettes par thème.....	116
XIX.	Schématisation.....	117
XX.	Poème « Les Cent langages » de Loris Malaguzzi.....	118

I. Courrier destiné à la direction de l'établissement de formation initiale

Liège, 2023

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement étudiante au département des sciences de l'éducation à l'Université de Liège. Cette année, je réalise un mémoire visant à comprendre comment la formation initiale des puériculteur·rice·s prépare les élèves à leur futur rôle dans une classe maternelle. Je me permets de vous écrire afin de vous demander l'autorisation de m'entretenir avec des élèves et leurs enseignant·e·s.

Pour ce faire, je souhaite recruter deux enseignant·e·s encadrant les élèves de 7^e année ainsi que trois de leurs élèves avant la période de stage à l'école maternelle ainsi qu'une fois le stage terminé. Ces entretiens auraient pour objectifs de comprendre comment les futur·e·s professionnel·le·s envisagent leur rôle dans une classe, comment ils·elles y sont préparé·e·s en récoltant le point de vue de l'élève mais aussi celui de l'enseignant·e. Deux entretiens individuels, auprès de chaque participant·e, d'une durée de 60 minutes seraient organisés à leur meilleure convenance.

Ma recherche a fait l'objet d'un avis positif de la Commission de Vigilance Éthique du département des Sciences de l'Éducation en date du 20 novembre 2023 et toutes les précautions nécessaires seront prises afin de garantir l'anonymat et le respect de la vie privée des participant·e·s.

Dès lors, accepteriez-vous de transmettre les informations relatives à mon étude aux enseignant·e·s et aux élèves correspondant au profil afin qu'ils puissent marquer leur accord pour participer à cette recherche.

Je me tiens à votre disposition pour un entretien ou tout renseignement complémentaire.

En vous remerciant pour l'intérêt que vous porterez à mon travail, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mon plus profond respect.

Christelle Fosseprez
fosseprez.christelle@student.uliege
.be 0472/340900

II. Courrier destiné aux enseignant·e·s de l'établissement de formation initiale qui encadrent l'expérience de stage des élèves de 7^{ème} année

Liège,

2023

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement étudiante au département des sciences de l'éducation à l'Université de Liège. Cette année, je réalise un mémoire visant à comprendre comment la formation initiale des puériculteur·rice·s prépare les élèves à leur futur rôle dans une classe maternelle.

Pour ce faire, je souhaite m'entretenir avec deux enseignant·e·s encadrant l'expérience de stage en classe maternelle d'élèves de 7^e année avant la période de stage ainsi qu'une fois le stage terminé. Ces entretiens auraient pour objectifs de comprendre comment les futurs professionnels envisagent leur rôle dans une classe et comment ils·elles y sont préparé·e·s.

Deux entretiens individuels, auprès de chaque participant·e, d'une durée de 60 minutes seraient organisés à votre meilleure convenance et enregistrés sur dictaphone. Je souhaite également observer une journée de stage en classe maternelle.

Ma recherche a fait l'objet d'un avis positif de la Commission de Vigilance Éthique du département des Sciences de l'Éducation en date du 20 novembre 2023 et toutes les précautions nécessaires seront prises afin de garantir l'anonymat et le respect de votre vie privée.

Dès lors, si vous acceptez de participer à ma recherche, vous pouvez me contacter via les coordonnées indiquées ci-dessous.

Je me tiens à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

Dans l'attente de pouvoir vous rencontrer, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mon plus profond respect.

Christelle Fosséprez

fosseprez.christelle@student.uliege.be

0472/340900

III. Courrier destiné aux élèves de 7^{ème} année

Liège, le 2023

Mademoiselle,
Monsieur,

Je suis actuellement étudiante au département des sciences de l'éducation à l'Université de Liège. Cette année, je réalise un mémoire visant à comprendre comment la formation initiale des puériculteur·rice·s vous prépare à votre futur rôle dans une classe maternelle.

Pour ce faire, je souhaite m'entretenir avec trois élèves de 7^e année avant la période de stage à l'école maternelle ainsi qu'une fois le stage terminé. Ces entretiens auraient pour objectifs de comprendre comment vous envisagez votre rôle dans une classe et comment vous y êtes préparé·e·s.

Deux entretiens individuels, auprès de chaque participant·e, d'une durée de 60 minutes seraient organisés à votre meilleure convenance et enregistrés sur dictaphone.

Je souhaite également observer une journée de votre stage en classe maternelle.

Ma recherche a fait l'objet d'un avis positif de la Commission de Vigilance Éthique du département des sciences de l'éducation en date du 20 novembre 2023 et toutes les précautions nécessaires seront prises afin de garantir l'anonymat et le respect de votre vie privée.

Dès lors, si vous acceptez de participer à ma recherche, vous pouvez me contacter via les coordonnées indiquées ci-dessous.

Je me tiens à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

Dans l'attente de pouvoir vous rencontrer, je vous prie d'agréer, Mademoiselle, Monsieur, l'expression de mon plus profond respect.

Christelle Fosséprez
fosseprez.christelle@student.uliege.be
0472/340900

IV. Courrier destiné à la direction des écoles fondamentales accueillant un·e élève de 7^{ème} en stage dans une classe maternelle

Liège, le 2023

Madame la directrice,

Monsieur le directeur,

Actuellement étudiante au département des sciences de l'éducation à l'Université de Liège, je réalise un mémoire visant à comprendre comment la formation des puériculteur·rice·s prépare les élèves à leur futur rôle dans une classe maternelle. Je suis à la recherche d'établissements scolaires accueillant un·e élève en puériculture réalisant un stage en classe d'accueil ou première maternelle. Pour cette partie de la recherche, j'aimerais récolter des informations auprès des professionnel·le·s encadrant les élèves en stage.

Pour ce faire, je souhaite m'entretenir avec le·la professionnel·le· encadrant Caroline de l'école XXX (instituteur·rice ou puériculteur·rice) pendant la période de stage. Cet entretien a pour objectifs de comprendre comment les futur·e·s professionnel·le·s envisagent leur rôle dans une classe, comment ils·elles y sont préparé·e·s en récoltant le point de vue de l'élève mais aussi celui de son·sa maître·sse de stage. Un entretien individuel d'une durée de 60 minutes maximum sera réalisé. Cet entretien sera enregistré sur dictaphone.

Je souhaite également pouvoir observer, sans participer à la vie de la classe, Caroline durant une matinée de stage. L'entretien pourrait avoir lieu à la suite de cette période d'observation

La participation du·de la professionnel·le encadrant Caroline se fait sur base volontaire. Toutes les données recueillies seront strictement anonymes et confidentielles et elles ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche. Le·la participant·e aura le droit de mettre un terme à sa participation à tout moment et sans devoir justifier sa décision.

En cas d'accord de votre part, un courrier de recrutement sera à transmettre à l'instituteur·rice ou à la·au puériculteur·rice correspondant au profil.

Je me tiens à votre disposition pour un entretien ou tout renseignement complémentaire.

Dans l'attente de pouvoir être accueillie dans votre établissement, je vous prie d'agréer, Madame/Monsieur, l'expression de mon plus profond respect.

Christelle Fosseprez

fosseprez.christelle@student.uliege.be

0472/340 900

V. Courrier destiné aux instituteur·rice·s accueillant un·e élève de 7^{ème} année

Liège, le

2023

Madame,

Monsieur,

Actuellement étudiante au département des sciences de l'éducation à l'Université de Liège, je réalise un mémoire visant à comprendre comment la formation des puériculteur·rice·s les prépare à leur futur rôle dans une classe maternelle.

Ayant précédemment recruté des élèves de 7e année section puériculture de l'école XXX, je suis à la recherche d'un·e instituteur·rice préscolaire ou puériculteur·rice accueillant l'un·e de ces élèves dans le but de mieux comprendre comment se déroule cette partie de leur formation et de récolter votre point de vue en tant que maître de stage et professionnel·le de la petite enfance travaillant dans une classe maternelle.

Pour ce faire, je souhaite pouvoir venir observer Gessica une matinée de stage et je souhaite également m'entretenir avec vous à la suite de cette période d'observation. Cet entretien a pour objectif de comprendre comment, ces futur·e·s professionnel·le·s, envisagent leur rôle dans une classe et comment ils·elles y sont préparé·e·s. Un entretien d'une durée de 60 minutes sera organisé à votre meilleure convenance et sera enregistré sur dictaphone pour la retranscription et l'analyse des données.

Ma recherche a fait l'objet d'un avis positif de la Commission de Vigilance Éthique du département des sciences de l'éducation en date du 20 novembre 2023 et toutes les précautions nécessaires seront prises afin de garantir l'anonymat et le respect de la vie privée des participants.

Je me tiens à votre disposition pour tout renseignement complémentaire. Dans le cas où, vous seriez intéressé·e de participer à cette recherche, vous pouvez me contacter via les coordonnées ci-dessous.

Dans l'attente de pouvoir vous rencontrer, je vous prie d'agréer, Madame/Monsieur, l'expression de mon plus profond respect.

Christelle Fosséprez

fosseprez.christelle@student.uliege.be

0472/340 900

VI. Guide d'entretien destiné aux monitrices avant le stage

1. Temporalité

Jour ouvrable -3 avant le stage en classe maternelle, mercredi 20 décembre 2023.

2. Présentation

« Je suis institutrice maternelle de formation et titulaire d'une classe hétérogène à mi-temps. Je suis également étudiante à l'ULg dans le département des Sciences de l'Éducation et je réalise mon mémoire cette année. Je m'intéresse à la formation initiale des puéricultrices et particulièrement au stage qu'elles réalisent en classe maternelle pendant leur 7^e année. »

3. Objectif et déroulement de l'entretien

« Je vous remercie d'avoir accepté de me donner votre point de vue par rapport à la façon dont vous formez les futures puéricultrices . Nous allons nous rencontrer à deux moments différents.

- Une première fois aujourd'hui, dans le but de comprendre comment vous les préparez au stage qu'il/elle va réaliser en classe maternelle.
- Une deuxième fois, lorsque le stage sera terminé, nous prendrons à nouveau un moment pour échanger au sujet de l'accompagnement des élèves durant le stage.

Les deux entretiens dureront environ une heure chacun et seront enregistrés sur un dictaphone. Toutes vos données personnelles seront et resteront anonymes et confidentielles. Si une question vous dérange, vous n'êtes pas obligée d'y répondre, tout comme vous pouvez mettre fin à l'entretien sans devoir vous justifier. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, le but est de récolter votre propre point de vue sur cette formation.

Avez-vous des questions avant de commencer ? »

4. Consentement

Lecture et signature du consentement en deux exemplaires.

5. Questions

Questions générales		
Nous allons commencer par quelques questions qui me permettront de mieux vous connaître sur le plan professionnel.		
Thématiques	Objet de questionnement	Données à récolter
Parcours de formation	Récit du parcours de formation	Titre·s pédagogique·s

Fonction	Description de la fonction dans l'établissement	Rôle au sein de l'équipe, dans la formation Intitulé du/des cours à charge
Expérience professionnelle	Ancienneté	Nombre d'années d'expérience

Stage en classe maternelle		
Nous allons poursuivre avec des questions concernant le stage en classe maternelle.		
Thématiques	Objet de questionnement	Données à récolter
Organisation	Réurrence du stage en classe maternelle sur la totalité de la formation	Combien de stage en classe maternelle durant le cursus complet.
	Sur le terrain	Différentes étapes du stage
Objectifs généraux	Description	Différences au fil du cursus (progression)
Typicité	Différences et convergences avec les stages en autres milieux	En quoi celui-ci est-il différent des autres ? Quelles spécificités par rapport à l'école ?
Rôle	Points de vigilance	À quoi veiller ?
		Quels attendus ?
Traces du stage	Rapport du stage	Quels attendus ?
Documents officiels	Convention de stage	Que contient-elle ?
	Projet d'établissement de l'école	Lecture obligatoire ?

Compétences professionnelles			
Questions largement inspirées de Pirard et al. (2015)			
Selon vous, quelles différences et quelles convergences y-a-t-il entre une puéricultrice et un parent qui s'occupe d'un enfant ?			
De quelle façon les préparez-vous à ... ?			
Type de compétence	Dimensions	Savoirs, savoir-faire, attitudes professionnelles	Données à récolter

Relationnelles	Accompagnement de l'enfant et sa famille	Porter une attention soutenue (observer, écouter) pour répondre aux besoins individuels de chaque enfant	Développement de l'enfant. Mieux le connaître pour respecter son rythme, l'accompagner
		Observer/ écouter/ interpréter pour répondre aux besoins individuels de chaque famille (attentes, besoins)	Famille -> visée coéducative
		Observer /écouter l'activité de l'enfant, ses interactions avec le groupe	Place de l'enfant dans le groupe de pairs
		Communiquer avec : les familles les collègues	Visée coéducative Entraide Réflexivité
		Favoriser la participation de tous les enfants	Gestion de groupe Cohabitation de plusieurs activités
		Faire place aux émotions (de l'enfant, de l'adulte) dans la relation avec l'enfant	Quelles réactions face à un enfant qui pleure ou qui est en colère ?
		Mettre en place un environnement riche à explorer par l'enfant	Riche, stimulant, choix de matériel, liberté de mouvements
Organisationnelles	Mise en place d'un cadre de vie	Favoriser un environnement sécurisé et sécurisant	Continuité Fournir des repères
		Ajuster son action et les conditions d'accueil	Sur la base des observations, ajuster par rapport aux

			sollicitations des parents ou des enfants
		Prendre du recul sur soi	Résonance interne. Soutenu par les pairs ?
Réflexives	Réflexion individuelle et concertée	Analyser leurs pratiques et leurs effets sur les enfants, les familles, les professionnels	Prendre conscience des effets de leurs pratiques
		Documenter leurs pratiques éducatives	À destination des enfants, des parents, des concertations entre professionnels
		Évaluer leurs pratiques en vue de les réguler	Dégager des pistes d'amélioration, de réponses plus adéquates et à chaque fois singulières

Vision du rôle de la puéricultrice auprès de l'institutrice		
Pour terminer, nous allons aborder des questions au sujet de la vision que vous avez du rôle d'une puéricultrice.		
Thématiques	Objet de questionnement	Données à récolter
Vision personnelle	Puéricultrice à l'école	Quel·le·s rôles/tâches
Collaboration	Distribution des rôles/ des tâches	Attendus en terme de collaboration
Transmission	Préparation à la vision du rôle	Comment les élèves sont-ils/elles guidé·e·s pour construire leur identité professionnelle

6. Clôture

« Merci pour ce très riche échange. S'est-il bien passé pour vous ? Y-a-t-il des points que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants ?

Je vous recontacterai pour que nous puissions fixer un rendez-vous une fois le stage terminé. Dans le courant du mois de février ?

D'ici là, j'ai prévu de m'entretenir avec les élèves et d'aller les voir sur le leur lieu de stage.

Je vous remercie une nouvelle fois et à bientôt.

VII. Guide d'entretien destiné aux élèves de 7^{ème} avant le stage

1. Temporalité

Jour X avant le stage en classe maternelle

2. Consentement

Lecture et signature du consentement en deux exemplaires.

3. Présentation

« Je te remercie d'avoir accepté de me donner ton point de vue par rapport à ta formation. Je suis institutrice maternelle de formation et titulaire d'une classe hétérogène à mi-temps. Je suis également étudiante à l'ULg dans le département des sciences de l'éducation et je réalise mon mémoire cette année. Je m'intéresse à la formation initiale des puéricultrices et particulièrement au stage que vous réalisez en classe maternelle pendant votre 7^e année. »

4. Objectif et déroulement de l'entretien

« Je te remercie d'avoir accepté de me donner ton point de vue par rapport à ta formation. Nous allons nous rencontrer à trois moments différents.

- *Une première fois aujourd'hui, dans le but de comprendre comment tu es préparé-e au stage que tu vas effectuer en classe maternelle.*
- *Une deuxième fois lorsque ton stage aura commencé. Nous fixerons une date à laquelle tu acceptes que je viennes en observation.*
- *Une troisième, lorsque ton stage sera terminé, nous prendrons à nouveau un moment pour échanger sur le vécu de ton stage, ses apports et l'accompagnement dont tu as bénéficié.*

Les deux entretiens dureront environ une heure chacun et seront enregistrés sur un dictaphone. Toutes tes données personnelles seront et resteront anonymes et confidentielles. Si une question te dérange, tu n'es pas obligée d'y répondre, tout comme tu peux mettre fin à l'entretien sans devoir te justifier. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, le but est que tu me donne ton propre point de vue sur ta formation. Tout ce que tu vas me raconter est intéressant pour ma recherche. »

As-tu des questions avant de commencer ? »

5. Questions

Questions générales

Nous allons commencer par quelques questions qui me permettront de mieux te connaître sur le plan scolaire.

Thématiques	Objet de questionnement	Données à récolter
Identité	Âge	
Scolarité	Récit du parcours secondaire jusqu'à aujourd'hui	Type de parcours Diplôme-s
	Choix d'étude	Motivation-s

Stage en classe maternelle		
Nous allons poursuivre avec des questions concernant le stage en classe maternelle.		
Thématiques	Objet de questionnement	Données à récolter
Organisation	Différentes étapes	Prise de contact, ressenti Que sais-tu déjà au sujet de l'école dans laquelle tu vas te rendre ?
Typicité	Différences et convergences avec les stages en autres milieux	En quoi celui-ci est-il différent des autres ? Quelles spécificités par rapport à un stage en école ?
Traces du stage	Rapport du stage	Quels attendus ? Quels apports ? Quelles consignes pour cette unité de qualification ci (relation famille-école) Comment envisager les accueils et les retours en lien avec le séminaire préparatoire ? Quelle importance accordée aux relations familles-école ?
Documents officiels	Convention de stage	Que contient-elle ?
	Projet d'établissement de l'école de stage	Lecture obligatoire ?
Préparations	Activités, autres	Quelles anticipations ?
Qualification	Unités d'acquis d'apprentissages pour le stage à venir	Intitulé, points clés, énumération de quelques exemples
		Vision claire des attendus

		Perspectives de mise en situation en lien avec une expérience, de la théorie (quel-s cours)
Préparation au stage	Contenu du séminaire	Quels apports, ressources utilisées en stage par la suite ?

Compétences professionnelles Guide largement inspiré de Pirard et al., 2015			
Selon toi, quelles différences et quelles ressemblances y-a-t-il entre une puéricultrice et un parent qui s'occupe d'un enfant ?			
De quelle façon les préparez-vous à ... ?			
Types de compétences	Dimensions	Savoirs, savoir-faire, attitudes professionnelles	Données à récolter
Relationnelles	Accompagnement de l'enfant et sa famille	Porter une attention soutenue (observer, écouter) pour répondre aux besoins individuels de chaque enfant	Développement de l'enfant. Mieux le connaître pour respecter son rythme, l'accompagner
		Observer/ écouter/ interpréter pour répondre aux besoins individuels de chaque famille (attentes, besoins)	Famille -> visée coéducative
		Observer /écouter l'activité de l'enfant, ses interactions avec le groupe	Place de l'enfant dans le groupe de pairs
		Communiquer avec : les familles les collègues	Visée coéducative Entraide Réflexivité
		Favoriser la participation de tous les enfants	Gestion de groupe Cohabitation de plusieurs activités
		Faire place aux émotions (de l'enfant, de l'adulte) dans la relation avec l'enfant	Quelles réactions face à un enfant qui pleure ou qui est en colère ?

		Mettre en place un environnement riche à explorer par l'enfant	Riche, stimulant, choix de matériel, liberté de mouvements
Organisationnelles	Mise en place d'un cadre de vie	Favoriser un environnement sécurisé et sécurisant	Continuité Fournir des repères
		Ajuster son action et les conditions d'accueil	Sur la base des observations, ajuster par rapport aux sollicitations des parents ou des enfants
		Prendre du recul sur soi	Résonance interne. Soutenu par les pairs ?

Vision du rôle de la puéricultrice auprès de l'institutrice		
Pour terminer, nous allons aborder des questions au sujet de la vision que vous avez du rôle d'une puéricultrice.		
Thématiques	Objet de questionnement	Données à récolter
Vision personnelle	Puéricultrice à l'école maternelle	Vision du rôle à jouer en classe auprès de l'institutrice
		Quel accompagnement pour la construction de l'identité par les formateurs ?
Collaboration	Distribution des rôles/ des tâches	Vision de la collaboration entre la puéricultrice et l'institutrice

6. Clôture

« Merci pour ce très riche échange. S'est-il bien passé pour toi ? Y-a-t-il des points que nous n'avons pas abordés et qui te semblent importants ?

Je te recontacterai pour te dire quand je viendrai te voir en stage.

Je te remercie une nouvelle fois et à bientôt.

VIII. Guide d'entretien destiné aux institutrices qui accueillent les élèves en stage

1. Temporalité

12^e jour de stage en classe maternelle

2. Consentement

Lecture et signature du consentement en deux exemplaires.

3. Présentation

« Je vous remercie d'avoir accepté de me donner votre point de vue en tant que maître de stage d'une future puéricultrice en formation. Je suis institutrice maternelle de formation et titulaire d'une classe hétérogène à mi-temps. Je suis également étudiante à l'ULg dans le département des sciences de l'éducation et je réalise mon mémoire cette année. Je m'intéresse à la formation initiale des puéricultrices et particulièrement au stage qu'elles réalisent en classe maternelle pendant leur 7^e année. »

4. Objectif et déroulement de l'entretien

Nous nous rencontrons une seule fois, pendant leur stage.

« L'entretien durera environ une heure et sera enregistré sur un dictaphone. Toutes les données personnelles seront et resteront anonymes et confidentielles. Si une question vous dérange, vous n'êtes pas obligée d'y répondre, tout comme vous pouvez mettre fin à l'entretien sans devoir vous justifier.

Avez-vous des questions avant de commencer ? »

5. Questions

Questions générales		
Nous allons commencer par quelques questions qui me permettront de mieux vous connaître sur le plan professionnel.		
Thématiques	Objet de questionnement	Données à récolter
Parcours de formation	Récit du parcours de formation	Titre·s pédagogique·s

Fonction	Description de la fonction dans l'établissement	Classe, année, nombre d'élèves, seule ou en binôme
Équipe professionnelle	Composition	Qui en fait partie et quel rôle joue-t-il ? Y-a-t-il une puéricultrice à ses côtés ?
Expérience professionnelle	Ancienneté	Nombre d'années d'expérience
Contexte professionnel	Description	Nombre d'élèves, type de classe, spécificités liées à la classe d'accueil
Type de pédagogie	Valeurs, modèle d'action, sources d'inspiration	Quel fil conducteur pour la prise en charge de l'enfant ?

Collaboration interprofessionnelle		
Maintenant, j'aimerais que l'on discute autour du thème de la collaboration entre vous et votre collègue puéricultrice.		
Thématiques	Objets de questionnement	Données à récolter
La collaboration	Vision de la collaboration	Avec qui ? Puéricultrice, personnel extra-scolaire) Comment collaborer ? Dans quel but ? Pour qui ? Au service de qui, de quoi ?
	Organisation de la collaboration	Comment est-elle planifiée ? Quand ? (Pendant la classe, en concertation) Sur base de quoi ? (Observations, situations, réunions)
	Récit d'une situation de collaboration au service de l'enfant	Sur quelles notions s'appuient la collaboration ? (Croisement de points de vue, vision élargie, partenariat, division des tâches)
Rôle collaboratif	Vision du rôle collaboratif à jouer par l'enseignante auprès de la puéricultrice	Les avantages, la plus-value, la complémentarité

	Récit d'une anecdote	Pouvez-vous me raconter une situation qui illustre bien cette vision complémentaire de votre rôle auprès de celui de la puéricultrice.
Liens entre pédagogie de l'école et collaboration	Place de la collaboration	La pédagogie de l'école peut-elle jouer un rôle dans la vision de la collaboration interprofessionnelle ?
Objectifs de l'école maternelle (Décret Missions, 1994)	Développer la prise de conscience de ses potentialités	Comment votre collaboration se traduit-elle pour atteindre cet objectif ?
	Développer la socialisation	Comment votre collaboration se traduit-elle pour atteindre cet objectif ?
	Développer les apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psychomoteurs	Comment votre collaboration se traduit-elle pour atteindre cet objectif ?
	Déceler les difficultés et les handicaps des enfants	Comment votre collaboration se traduit-elle pour atteindre cet objectif ?

Accompagnement de stagiaire		
Nous allons poursuivre par des questions au sujet de l'accompagnement des stagiaires en puériculture.		
Thématiques	Objet de questionnement	Données à récolter
Expérience en tant que maître de stage (MS)	Fréquence	Quels sont les apports de cette expérience, de cette forme de collaboration avec l'établissement scolaire de la stagiaire ?
	Formation	Sur quoi se base ses compétences de MS (référente)
Lien avec l'école de formation	Mise au point avec l'école de formation	Quel est le fil conducteur de cet aspect de la formation ?
Accompagnement	Comment se déroule-t-il ? Tutorat ? Méthodes	À quoi veillez-vous ? Verbalisation de l'action, ... Qu'est-ce qui est mis en avant par rapport à une prise en charge holistique de l'enfant ?

Collaboration	Comment est-elle développée lors de son stage ?	Comment permettre à la stagiaire de collaborer au service d'une vision holistique de l'enfant ?
Unité d'acquis d'apprentissage	Spécifiquement, au niveau des relations famille-école	Place de ces relations dans la collaboration interprofessionnelle et dans l'accompagnement de la stagiaire.

6. Clôture

« Merci pour ce très riche échange. S'est-il bien passé pour vous ? Y-a-t-il des points que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants ?

Je vous remercie une nouvelle fois.»

IX. Guide d'entretien destiné aux monitrices après le stage

1. Temporalité

Jour X après le stage en classe maternelle (22/02/2024)

2. Objectif et déroulement de l'entretien

« Je vous remercie de m'accorder une nouvelle fois de votre temps. C'est la dernière fois que nous nous rencontrons. Maintenant que leur stage est terminé, j'aimerais savoir comment il s'est passé, comment vous les avez accompagnés, etc.

L'entretien durera environ une heure et sera enregistré sur un dictaphone. Toutes tes données personnelles seront et resteront anonymes et confidentielles. Si une question vous dérange, vous n'êtes pas obligée d'y répondre, tout comme vous pouvez mettre fin à l'entretien sans devoir vous justifier. »

Avez-vous des questions avant de commencer ? »

3. Questions

Thématiques	Objet de questionnement	Données à récolter
Choix des écoles partenaires	Selon quels critères ?	<ul style="list-style-type: none">- Expérience professionnelle de la maîtresse de stage- Philosophie de l'école- Dispositif de classe (avec ou sans puéricultrice, classe homogène, hétérogène)- Dispositif de change (aménagement, types de change)- Dispositif d'accueil et retour (accès ouvert aux parents)
	Concordance de valeurs formative entre école de stage et école de formation	Quelles sont ces valeurs ? Sont-elles souvent rencontrées dans les écoles partenaires ?
Prise en charge	Quels types ?	Observation Animation Co-animation Monstration

		Offre d'opportunités (comment ?)
Encadrement	Par qui (institutrice et/ou puéricultrice) ? Préférence ?	Si préférence, pourquoi ?
Évaluation	Via une grille	Qui la remplit ? Que contient-elle ? Que doivent observer les maîtresse de stage ?
Réalité de terrain	Préparation des stagiaires à s'adapter à ces réalités de terrain	Dans le contexte des changes Dans le contexte des accueils et des retours
Évaluation formative pendant le stage (le temps en individuel)	Contenu/ objectifs	Comment cette évaluation les aide-t-elle à progresser pendant le stage ?
Stage	Apports	Selon vous, que leur a apporté cette expérience de stage en particulier par rapport aux accueil et aux retours ? Que voudriez-vous qu'elles en retiennent comme bagage formatif ?
	Implication	Selon vous, comment savent-elles ce qu'elles doivent faire en classe ? (autonome ou accompagnée)

4. Clôture

« Merci pour ce très riche échange. S'est-il bien passé pour vous ? Y-a-t-il des points que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent importants ?

Je vous remercie une nouvelle fois.»

X. Guide d'entretien destiné aux élèves de 7^{ème} après le stage

1. Temporalité

Jour X après le stage en classe maternelle

2. Objectif et déroulement de l'entretien

« Je te remercie de m'accorder une nouvelle fois de ton temps. C'est la dernière fois que nous nous rencontrons. Maintenant que le stage est terminé, j'aimerais savoir comment il s'est passé.

L'entretien durera environ une heure et sera enregistré sur un dictaphone. Toutes tes données personnelles seront et resteront anonymes et confidentielles. Si une question te dérange, tu n'es pas obligée d'y répondre, tout comme tu peux mettre fin à l'entretien sans devoir te justifier. »

As-tu des questions avant de commencer ? »

3. Questions

Thématiques	Objet de questionnement	Données à récolter
Le stage	Ressenti par rapport au stage	Les situations dans lesquelles tu te sentais bien, et pourquoi ? Les situations dans lesquelles tu te sentais moins bien et pourquoi ? As-tu rencontrés des situations difficiles, lesquelles et pourquoi ?
	Implication	Comment sais-tu ce que tu dois faire ? As-tu pu prendre en charge un grand groupe ? Comment cela s'est-il passé ? As-tu animé des récréations ?
	Apprentissages	Qu'as-tu appris de ton stage. Qu'en retiens-tu pour ton futur métier ?
Identité professionnelle	Image du métier	Est-elle la même en stage ou en cours ? Pourquoi ? peux-tu me raconter

		Ton stage reflète-t-il ton futur métier tel que tu te l'imagines ?
	Attentes vis-à-vis des autres	Que crois-tu que l'on attend de toi en stage ?
Collaboration	Échanges d'observations	As-tu pu échanger tes observations avec l'institutrice ? peux-tu me raconter ?
	Réunion de parents	As-tu pu participer aux réunions de parents organisées pendant ton stage ? Peux-tu me raconter ?
Unité d'acquis d'apprentissage	Les accueils et les retours	As-tu pu observer, expérimenter, analyser des accueils et des retours ? Peux-tu me raconter ? Qu'en retires-tu pour ton futur métier
Vision du métier	Description du métier	Si tu devais décrire ton future métier à ce stade de la formation, que dirais-tu ?
	Identité professionnelle	Quel genre de puéricultrice as-tu envie d'être ?

4. Clôture

« Merci pour ce très riche échange. S'est-il bien passé pour toi ? Y-a-t-il des points que nous n'avons pas abordés et qui te semblent importants ?

Je te remercie une nouvelle fois.»

XI. Exemple de consentement éclairé d'un profil de participante

Lettre d'information et de consentement adressée **aux élèves de 7^e année section puériculture**

Étudiante : Fosseprez Christelle, étudiante au master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège

fosseprez.christelle@student.uliege.be.

Promotrice ou promoteur : Pirard Florence, professeure.
Unité PERF (Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation), Université de Liège

Florence.pirard@uliege.be.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet de recherche de mémoire vise à comprendre comment vous êtes préparé·e·s à travailler dans une classe maternelle en tant que futur·e puériculteur·rice. Concrètement, il s'agira de comprendre comment vous êtes préparé·e·s au stage que vous devez réaliser en classe maternelle et comment vous le vivez. Les résultats seront publiés dans un mémoire de master en sciences de l'éducation. Nous souhaitons recruter trois élèves de 7^e année pour deux entretiens individuels, l'un avant le stage et l'autre après le stage. Ces entretiens auraient lieu durant les mois de décembre 2023, janvier, février et mars 2024. Nous souhaitons également observer une journée de stage afin de compléter les informations recueillies lors des échanges par entretiens.

Ce projet a été analysé et validé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège le 20 novembre 2023.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes un/une élève en puériculture. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à :

- 1) Réaliser deux entretiens individuels avec l'étudiante mémorante à un moment et dans un lieu propice aux échanges qui vous conviendront. Le premier entretien portera sur la préparation et le second sur le vécu de votre stage en classe maternelle dans le cadre de votre formation en puériculture, ce que vous en retirez pour votre futur métier. Avec votre consentement, les entretiens seront enregistrés sur support audio afin d'être retranscrits par la suite en vue d'être analysés dans le cadre d'un mémoire en sciences de l'éducation. Ces entretiens ressembleront à une discussion et dureront maximum une heure et demie.
- 2) Être observé·e lors d'une journée de stage en classe maternelle. L'étudiante mémorante prendra des notes de ses observations. Ces observations serviront à compléter, enrichir les informations récoltées lors des entretiens.

3. Avantages et bénéfices

- Vous contribuerez à une meilleure compréhension de la préparation au stage que vous réalisez en classe maternelle durant votre formation en puériculture mais il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet.
- Votre participation vous donnera l'occasion de parler de votre parcours de formation.

4. Risques et inconvénients

- A notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou mettre fin à l'entrevue. En cas de besoin, l'étudiante pourra vous recommander une personne ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients.

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiante prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- Toutes les données récoltées (le présent formulaire, des enregistrements audios, des transcriptions, des notes d'observation) seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un pseudonyme ou un code alphanumérique pour chaque participant et/ou institution. Ces codes/pseudonymes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.
- Les documents papier liés aux participants ou aux institutions où se déroule ma recherche, seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en l'enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.
- Les correspondances entre les codes/pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seules la promotrice et l'étudiante responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Les données de contact qui ont été utilisées (mails, numéros de GSM), seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.
- Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par l'étudiante

- Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, l'étudiante veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier.

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seuls l'étudiante réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données dépersonnalisées que vous fournirez pourraient être utilisées dans le cadre d'autres recherches similaires ou à des fins d'enseignement.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'en juin 2026.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;

- introduire une réclamation auprès de l’Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d’application de la loi sur l’expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l’assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l’étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d’un tiers.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais que l’on m’a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

C. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J’ai pris connaissance du présent document d’information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

- Oui Non Non applicable

Si oui, je souhaite être joint par l’étudiante à l’adresse courriel suivante :

Je consens à ce que l’entrevue soit **enregistrée sur support audio** afin d’en faciliter l’analyse.

- Oui Non Non applicable

Je consens à ce que l’étudiante utilise, les **données dépersonnalisées** pour d’autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

- Oui Non Non applicable

Signature du participant : _____ Date : _____

XII. Extrait d'entretien annoté

quand même plus stable et pour eux aussi, c'est plus stable comme emploi.

19. Christelle : Et ça change quoi le fait d'avoir une assistante maternelle avec vous ?

20. Anna : Vraiment d'avoir toutes des petites mains à côté de nous. De ne pas, ..., la vaisselle, voilà, de ne pas se préoccuper de ça. En plus de gérer les pipis, les cacas, les changes et tout le bazar. Voilà, elle s'occupe de la collation. On a ouvert la table de collation, le matin à partir de 9.00. Comme ça, nous on est occupées à tourner dans la classe avec les autres et elle, elle s'occupe de ça, voilà.

21. Christelle : D'accord, donc c'est une collation qui est un peu autonome ?

22. Anna : À partir de 9.00 on ouvre la table de collation normalement et alors, ben ils tournent jusque 10.15 et elle fait passer les enfants.

23. Christelle : Ah, d'accord. Vous ne vous arrêtez pas tous pour la collation ? C'est juste parce qu'aujourd'hui c'était un anniversaire ?

24. Anna : Voilà, oui. Aujourd'hui, c'est vraiment mal tombé que c'était les anniversaires.

25. Christelle : Ah ok. Donc, elle reste ici dans son petit coin qui est un peu un coin cuisine ?

26. Anna : Oui oui voilà, elle fait son coin cuisine et les enfants vont chercher leur mallette ou alors c'est le jour de la soupe, elle donne la soupe.

27. Christelle : D'accord.

28. Anna, des fois, c'est vrai qu'on a remarqué qu'ils buvaient mieux la soupe quand ils étaient tous ensemble donc on a changé la technique aussi.

29. Christelle : Ben oui vous adaptez un peu.

30. Anna : Oui, on cherche un petit peu mais elle fait partie intégrante de la classe quoi. C'est vraiment une collègue comme heu, comme nous quoi. Elle fait nos petites mains comme j'ai

en lien avec les difficultés du métier, les inditons.

rôles, tâches

Considérer la présence d'une assistante maternelle comme leurs "petites mains" qui dépriment le travail à faire

Sans hiérarchie entre sans aff. Sans externaliser aux rôles des autres

faire partie d'une équipe qui fonctionne

XIII. Répartition des heures de stage

Tableau de répartition des stages en vigueur à partir du 1er septembre 2021²⁰

<i>Relevé de stages pour l'obtention du certificat de qualification de puériculteur/puéricultrice après l'option de base...</i>			
<i>Catégories de stages</i>	<i>Structures</i>	<i>Répartition des périodes de stages</i>	<i>Nombre de périodes effectuées</i>
<i>Milieus d'accueil d'enfants</i>	<i>Crèches</i>	<i>Min. 40 %</i>	<i>p.</i>
	<i>Structures accueillant des enfants à besoins spécifiques</i>		<i>p.</i>
<i>Enseignement</i>	<i>Écoles maternelles et classes d'accueil</i>	<i>Min. 25 %</i>	<i>p.</i>
	<i>Classes accueillant des enfants à besoins spécifiques</i>		<i>p.</i>
<i>Séminaires</i>		<i>Min. 15 % et max. 20 %</i>	<i>p.</i>
<i>Stages au choix</i>	<i>Stages au choix de l'élève</i>	<i>Max. 8 %</i>	<i>p.</i>
	<i>Stages au choix de l'école</i>	<i>Min. 5 % et max. 15 %</i>	<i>p.</i>
	<i>Visites d'études</i>	<i>Max. 2 %</i>	<i>p.</i>

²⁰ Ces données sont issues du site : <https://fesece.be/wp-content/uploads/2021/10/Octobre-21-Nouvelle-legislation-concernant-les-stages.pdf>

XIV. Liste²¹ des unités d'acquis d'apprentissages

Organisation du schéma de qualification section « Technique Aspirant(e) en nursing »

L'élève devra démontrer la maîtrise des compétences au travers de plusieurs étapes d'apprentissage visant la réussite de :

1. En 5^{ème} TAN : 2 ou 3 stages répartis sur l'année académique et d'une situation d'intégration professionnellement significative (SIPS)²² en juin. (250 périodes)
2. En 6^{ème} TAN : 2 ou 3 stages répartis sur l'année académique et de 2 situations d'intégration professionnellement significatives (SIPS) en décembre et en juin. (280 périodes)
3. Si l'élève désire obtenir son diplôme de puériculteur/trice, il lui faudra réaliser une 7^{ème} puériculture : 4 stages (voire 5 dans certaines situations) répartis sur l'année académique et de 3 situations d'intégration professionnellement significatives (SIPS) en décembre, mars-avril et en juin.

La réussite globale de ces différentes évaluations devra correspondre, fin de la 7^{ème} année, à 60% du total général des différentes épreuves réalisées par l'élève.

Pour les étudiants (es) venant de la section « Aspirant(e) en nursing », il sera pris en compte les stages et épreuves intégrés réalisés en 5 et 6^{ème} Tan et les stages et SIPS de la 7^{ème} année.

Énoncé des différentes SIPS :

FAMILLE SIPS 1: "Gérer la relation avec les parents : accueil, départ de l'enfant, réunions spécifiques et s'auto-évaluer".

FAMILLE SIPS 2: "Concevoir et réaliser des activités éducatives et socialisantes suscitant l'éveil de l'enfant (intervention de l'adulte, organisation de l'environnement: objet, aménagement, relation entre les enfants, respect des interdits, ...) et s'auto-évaluer".

Famille SIPS 3: "Gérer les soins d'hygiène et de santé dans le respect de l'enfant en tant que personne (réaliser les soins d'hygiène, surveiller l'enfant malade, distribuer les médicaments, préparer et accompagner l'enfant en consultation médicale, ...) et s'auto-évaluer".

FAMILLE SIPS 4: "Concevoir et réaliser les repas et gérer les périodes de sommeil de l'enfant dans le respect de l'enfant en tant que personne et s'auto-évaluer".

FAMILLE SIPS 5: "S'intégrer à l'équipe multidisciplinaire composée de puéricultrices, infirmières, médecins, (communications verbales, écrites,...) et s'auto-évaluer".

FAMILLE SIPS 6: "S'approprier le projet éducatif, acquérir une identité professionnelle et s'auto-évaluer".

Signature des parents

Signature de l'élève

.....

.....

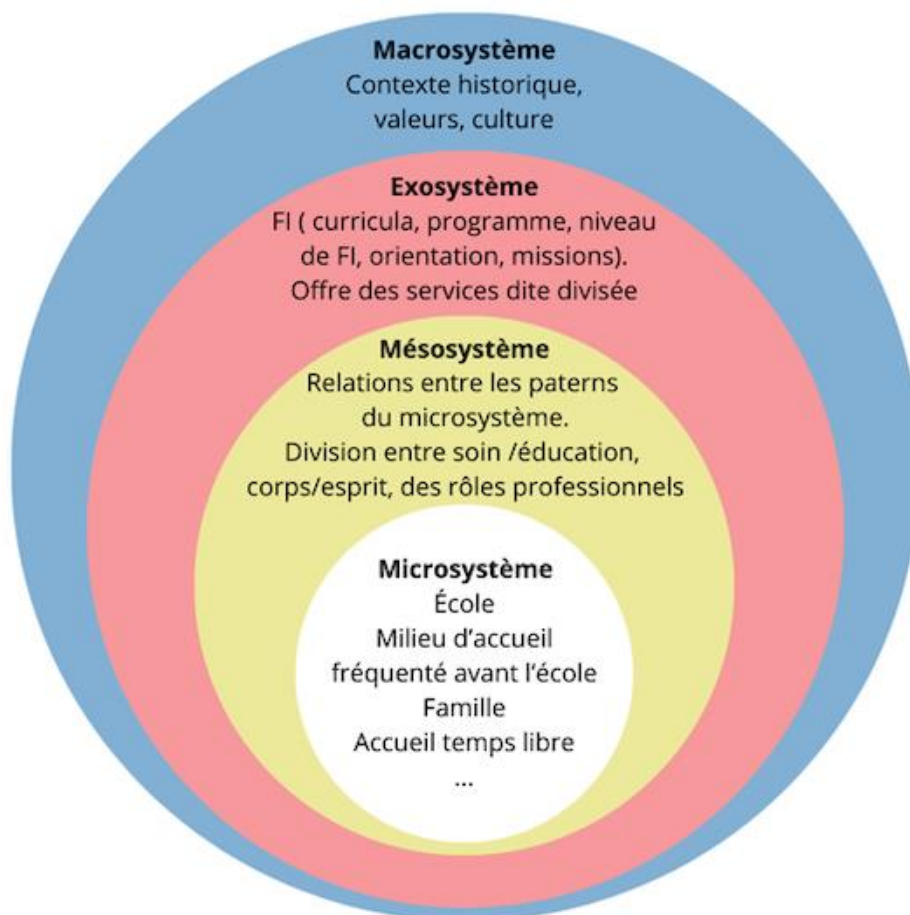
²¹ Données fournies par la coordinatrice de l'école de formation initiale participant à notre recherche.

²² Les SIPS sont aujourd'hui appelées unités d'acquis d'apprentissages. Ces informations nous ont également été transmises par la coordinatrice.

XV. Illustration de quatre niveaux de l'environnement de l'enfant

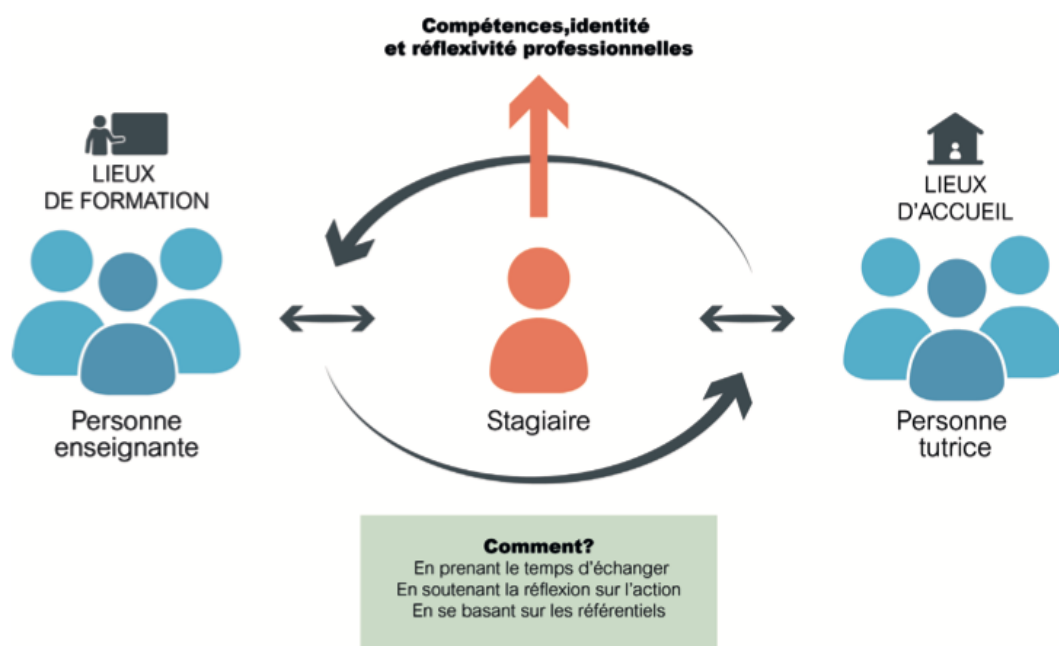
La figure ci-dessous nous permet d'illustrer quatre niveaux de l'environnement de l'enfant au sein desquels interagissent des relations ayant une influence sur son développement : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème.

Cette figure est inspirée de la théorie de l'écologie du développement humain de Bronfenbrenner (1979).



XVI. Figure illustrant les interactions au sein du dispositif de tutorat

Cette figure est issue de la brochure « Repères pour un tutorat organisé » (Noël, Pirard & François, 2022, p. 11).



XVII. Figure représentant les différents temps des entretiens et observations

DIFFÉRENTS TEMPS DE LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN

1 - Entretiens avant le stage



Récolte de données auprès des monitrices et des élèves de 7^e année

2 - Observations et entretiens pendant le stage



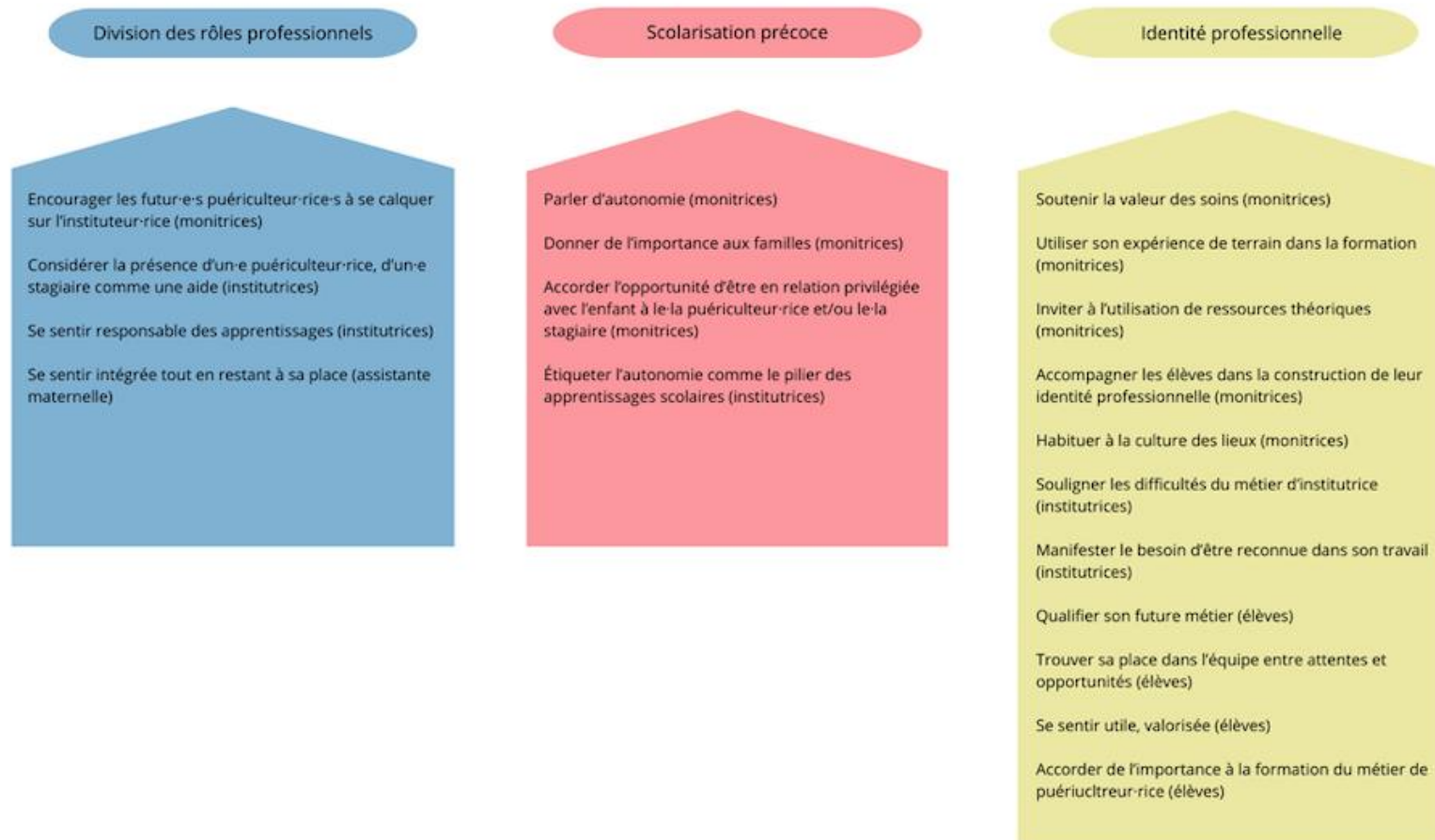
Observation non participante des deux élèves de 7^e en stage + entretiens avec les institutrices et une assistante maternelle

3 - Entretiens après le stage

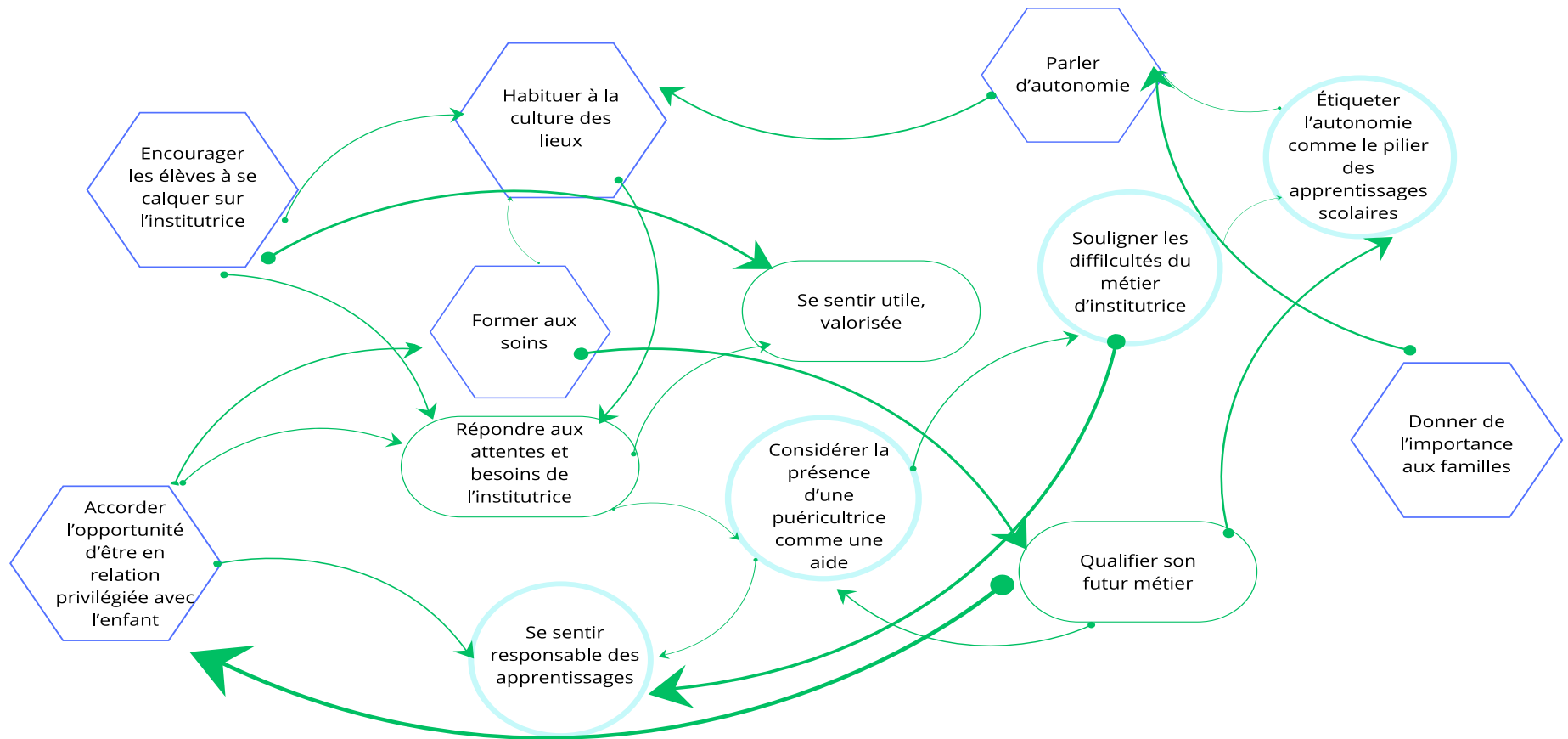


Récolte de données auprès des monitrices et des élèves de 7^e année

XVIII. Regroupement des étiquettes par thème



XIX. Schématisation



XX. Poème²³ « Les Cent langages » de Loris Malaguzzi



Le cent existe bien

L'enfant est fait de cents.
L'enfant a cent langages,
cent mains,
cent pensées,
cent façons de penser,
de jouer, de parler.

Cent toujours, cent façons d'écouter,
de s'émerveiller, d'aimer.
Cent joies pour chanter
et comprendre.
Cent mondes à découvrir,
cent mondes à inventer,
cent mondes à rêver.

L'enfant a cent langages
(et puis une centaine de centaines de centaines d'autres),
mais quatre-vingt-dix-neuf
lui sont volés.

L'école et la culture séparent
la tête de son corps.

On lui dit:
«Pense sans tes mains,
agis sans ta tête,
écoute et ne parle pas,
comprends sans joie,
aime et émerveille-toi seulement
à Pâques et à Noël.»

On lui dit de découvrir le monde,
qui existe déjà et sur cent on lui
en vole quatre-vingt-dix-neuf.

On lui dit:
Que le jeu et le travail,
la réalité et la fantaisie,
la science et l'imagination,
le ciel et la terre, la raison et le rêve
sont des choses qui ne
vont pas ensemble.

Bref, on lui dit que le cent
n'existe pas.
Et l'enfant répond:
«Le cent existe bien.»

Loris Malaguzzi (pédagogie Reggio)

Ce document est la propriété de l'AFÉSEO. Il a été conçu à partir des principes et des valeurs de l'organisme. Nous ne sommes pas responsables de son utilisation par d'autres facilitateurs ou facilitatrices, ainsi que des conséquences qui peuvent en découler.

²³ Version provenant du site : <https://afeseo.ca/wp-content/uploads/2021/05/Poeme-le-cent-existe.pdf>