

Comment les enseignants d'une classe d'accueil de niveau préscolaire en FW-B se représentent-ils la notion de « care » dans leur profession ?

Auteur : Flémal, Maryse

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 : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22532>

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 les enseignants d'une classe d'accueil de niveau
préscolaire en FW-B se représentent-ils la notion de « *care* »
dans leur profession ?

Mémoire présenté par **Maryse FLEMAL**

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

Sous la direction de Madame la Professeure Florence Pirard

Superviseuse : Marie Housen

Lectrices : Lisa Marée

Elodie Royen

Année académique 2024 – 2025

Comment les enseignants d'une classe d'accueil de niveau
préscolaire en FW-B se représentent-ils la notion de « *care* »
dans leur profession ?

Mémoire présenté par **Maryse FLEMAL**

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

Sous la direction de Madame la Professeure Florence Pirard

Superviseuse : Marie Housen

Lectrices : Lisa Marée

Elodie Royen

Année académique 2024 – 2025

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Florence Pirard, que j'ai eu l'honneur de rencontrer lors de son cours intitulé « *Questions pratiques d'éducation du jeune enfant* ». C'est à ce moment précis de ma formation que j'ai su que j'étais au bon endroit. Elle a d'emblée été attentive à mon parcours professionnel singulier, en m'offrant la possibilité de creuser en moi ce qui allait devenir ce projet. Ce mémoire a été pour moi l'occasion de réfléchir et de mettre des mots sur un sentiment présent dans mon esprit, tout au long de mes vingt années de pratique au sein d'une classe maternelle. Grâce à la mise en route de celui-ci, j'ai pu ressortir mon travail de fin d'études, rédigé lors d'un Erasmus en Norvège, en 2004, et qui m'avait laissé un goût d'inachevé. Pouvoir mener une recherche qui ait du sens pour moi, en tant qu'enseignante, en tant qu'apprentie chercheuse, en tant que future psychopédagogue, et tout simplement en tant que personne, aura été la cerise sur le gâteau de ce Master.

Ensuite, je remercie chaleureusement Marie Housen, ma superviseuse, dont l'accompagnement a été des plus précieux tout au long de mon cheminement. Son expertise et sa rigueur m'ont permis d'approfondir mes réflexions, avec une belle complicité entre nous.

Je souhaite également remercier mes lectrices, Lisa Marée et Elodie Royen, pour le regard neuf qu'elles apporteront sur ma rédaction et pour les pistes de réflexions qu'elles relanceront.

Je tiens bien évidemment à exprimer toute ma gratitude envers les deux enseignantes qui m'ont ouvert les portes de leur classe, avec autant d'enthousiasme pour ma recherche.

Je souhaite également faire un clin d'œil à Emilie Rulot, qui m'a encouragée depuis le jour où nous avons évoqué l'idée d'entreprendre « éventuellement » des études. Depuis lors, nous ne nous sommes pas quittées une minute. Autour d'échanges toujours plus enrichissants les uns que les autres et de précieux fous rires, une belle amitié est née.

Enfin, si j'ai pu mener une telle entreprise tout en continuant à travailler, c'est grâce à la confiance et à la valorisation de mon compagnon, Joachim, au soutien inconditionnel de mes adorables parents, aux coups de pouce remplis d'amour de mes enfants, Eva et Félix, aux encouragements de mes beaux-enfants, Ellie et Emerick, aux petits messages réguliers de mes amies, et notamment Julie, qui a pris soin de m'emmener régulièrement en balade, pour prendre un peu d'air frais. Ma famille aura été mon pilier, mon *care*, du début à la fin.

Sommaire

Remerciements	4
Sommaire	5
Introduction	7
Chapitre 1 : Revue de la littérature.....	9
1.1. « Schoolification ».....	9
1.1.1. Problématique de départ au niveau international et national	9
1.1.2. Les systèmes « intégrés »	9
1.1.3. Les systèmes « divisés ».....	9
1.1.4. Ce phénomène appelé « schoolification ».....	10
1.1.5. Prise de hauteur comparative des deux systèmes qui s’opposent	12
1.2. « Care », « edu-care » et vision holistique de l’enfant	12
1.2.1. La notion de care	12
1.2.2. La notion d’educare.....	15
1.2.3. Une vision holistique de l’enfant	17
1.3. Focus sur la Belgique, et plus précisément sur la FW-B	18
1.4. Quels sont les enjeux pour le futur ?	19
Chapitre 2 : Description de la question de recherche et des sous-questions	20
Chapitre 3 : Méthodologie.....	21
3.1. Éthique, point de départ officiel pour la mise en route de la recherche.....	21
3.2. Préparation du regard de chercheur	21
3.3. Recherche et sélection des deux participantes	22
3.4. Mise en pratique sur le terrain	23
3.4.1. Approche compréhensive et anthropologique.....	23
3.4.2. Récolte de matériau lors de cette étude exploratoire.....	24
3.4.3. Entretiens compréhensifs	24
3.4.4. Journal de terrain	25
3.5. Analyse des résultats	26
3.5.1. Le codage ouvert, étape d’étiquetage	26
3.5.2. Le codage axial, étape d’articulation.....	26
3.5.3. Le codage sélectif, étape d’intégration.....	27
3.6. Subjectivité de la recherche	27
Chapitre 4 : Présentation et interprétations des résultats.....	28

4.1. La qualité de la relation peut influencer ou non le <i>care</i>	28
4.1.1. Le bien-être de l'enfant défini comme condition à l'apprentissage	28
4.1.2. L'accompagnement de l'enfant individuellement, en réponse à ses besoins	29
4.1.3. La mise en place d'un cadre collectif rassurant	32
4.1.4. La relation à l'enfant au travers des familles, notamment lors de l'entrée à l'école (pratiques de transitions)	33
4.1.5. Le plaisir ressenti en enseignant en classe d'accueil.....	34
4.2. Le <i>care</i> s'impose ou non dans l'adaptation professionnelle permanente.....	35
4.2.1. L'imprévisibilité.....	35
4.2.2. Les rentrées échelonnées et le nombre croissant d'enfants en cours d'année.....	37
4.2.3. La multiplicité des tâches	38
4.2.4. Le grand écart entre collaborer avec des aides ou se retrouver seule.....	39
4.2.5. La collaboration avec les familles	41
4.2.6. Les moments de transitions étiquetés comme révélateurs de tensions.....	42
4.2.7. Les tiraillements entre les deux pôles	43
4.3. Les exigences pédagogiques peuvent laisser une place au <i>care</i> ou non	44
4.3.1. La planification des apprentissages.....	44
4.3.2. Les pressions potentielles liées aux exigences académiques	46
4.3.3. La communication du « travail » réalisé auprès des familles	48
4.3.4. L'autonomie, la psychomotricité fine et le langage étiquetés comme des leviers .	48
4.3.5. L'observation de l'évolution des enfants	51
Chapitre 5 : Discussion	52
5.1. Les sens et significations du <i>care</i>	52
5.2. La manifestation de la notion de <i>care</i> dans les pratiques pédagogiques.....	54
5.3. Les tensions ressenties entre les dimensions <i>care</i> et éducation	56
5.4. Les éventuels ajustements ou les adaptations dans les pratiques professionnelles pour intégrer ou non le <i>care</i> dans un contexte éducatif marqué par la « schoolification ».....	58
Chapitre 6 : Limite et perspectives.....	60
6.1. Implication personnelle comme limite évidente	60
6.2. Perspectives mises en lumière.....	60
Conclusion.....	61
Bibliographie	63
Résumé	66
ANNEXES	67

Introduction

Quelque chose d'important se joue à l'école maternelle, mais l'impression d'une course à la scolarisation prend parfois le dessus sur les besoins de bien-être des enfants. La notion de *care* d'un côté, qui sera définie plus précisément dans la revue de la littérature et qui concerne de manière plus succincte ce qui pourrait se rapporter au « *prendre soin* », et ce qui se rapporte à l'éducation de l'autre côté, semblent plutôt être abordés indépendamment l'un de l'autre. En effet, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), l'accueil du jeune enfant avant l'âge obligatoire de scolarisation (5 ans) est organisé selon un système d'offre de services de l'Education et l'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE), en anglais sous le nom de Early Childhood Education and *Care* (ECEC), et est qualifié de « *divisé* » (Pirard, Housen & Royen, 2019). A l'inverse, la Norvège, par exemple, propose un système dit « *intégré* » (Garnier et al., 2020). L'aspect du « *prendre soin* » pourrait en l'occurrence passer après les compétences disciplinaires dans l'élaboration du programme d'activités, que ce soit en Flandres, où Van Laere et Vandenbroeck ont mis en évidence « *cette tendance dominante à ce que la sollicitude et l'apprentissage soient considérés comme des entités distinctes* » (Van Laere & Vandenbroeck, 2016, p.10), ou encore en FW-B, où Housen et Royen, sous la direction de Pirard, ont observé dans une de leurs recherches que le fonctionnement semble être « *encore loin d'un système basé sur l'« educare », harmonisant les deux logiques complémentaires du care et de l'éducation* » (Pirard, Housen & Royen, 2019, p.82).

Après un foisonnement de questions et d'idées tous azimuts, notre attention s'est focalisée sur les enseignant·e·s du préscolaire en FW-B. Bien que cela pourrait être une perspective intéressante, nous n'interrogerons ni les enfants, ni les divers autres acteur·trice·s autour de ceux-ci, car nous souhaitons mettre une focale sur la profession d'enseignant uniquement. Que définit précisément cette notion appelée *care*, et plus particulièrement dans le domaine de l'éducation, à l'école maternelle ? Quels sens et significations les professionnel·le·s donnent-ils-elles à ce *care* ? Pourquoi serait-ce une nécessité d'y prêter attention dans les classes préscolaires ? Un éventuel manque sera-t-il mis en avant ? Quelles pratiques pourraient incarner ce *care* ?

Notre idée était d'essayer de comprendre comment cette notion pouvait s'observer dans le quotidien des enseignant·e·s et comment elle pouvait s'exprimer dans leurs discours. Ces questions principales nous ont amenée à construire un fil conducteur pour cibler, dans la littérature, ce qui pourrait affiner nos représentations et leur donner plus de finesse pour

arriver à une question de recherche plus profonde et concrète, accompagnée de sous-questions, à orientation plutôt compréhensive.

Les enseignant·e·s développent-ils·elles le *care* spontanément dans leur pratique, sans le savoir ? Si oui, comment en rendre compte concrètement ? Comment les enseignant·e·s décrivent-ils·elles ce qui pourrait être le *care* ? Comment évoquent-ils·elles ce *care* dans leur manière de concevoir leur profession ? L'important était de tenir compte de ce que dit la littérature et de pouvoir la mettre en perspective avec les pratiques observées et déclarées des deux enseignantes que nous avons rencontrées. Nous pourrions peut-être également apporter notre contribution en comblant un éventuel manque dans la littérature, en essayant de comprendre quel sens prend ce *care* chez les enseignant·e·s, en trouvant quelques spécificités de ce *care* dans cette profession en particulier.

Après une présentation méthodologique détaillant les choix pour lesquels nous avons opté en nous inspirant de la méthode de la théorisation ancrée (Lejeune, 2019), nous présenterons les résultats interprétés, ainsi qu'une discussion mettant en lien notre analyse avec des points de vue théoriques saillants de la revue de la littérature.

Enfin, certaines limites et perspectives seront développées plus en profondeur, dont l'enjeu majeur qui sera de continuer à promouvoir l'*educare* dans les formations initiales et continues des professionnel·le·s de l'enfance.

Tout ce cheminement parcouru nous fait prendre conscience que chaque jour permet une remise en question, que rien n'est figé et que la volonté de faire ressortir le positif des situations les plus basiques a toute son importance. Le *care* pourrait sans doute être si simple à entrevoir pour qui le veut vraiment, ou plutôt, pour qui serait formé·e à l'apercevoir, le voir, le concevoir ? Comment donner les cartes entre les mains des praticien·ne·s, pour le bien-être des enfants ? Comment valoriser ces « *petits riens* » qui sont tout sauf « *rien* », et arriver à les concilier avec le prescrit ? Comment continuer à valoriser l'enseignement préscolaire, pour les compétences disciplinaires, mais sans oublier l'essentiel, tellement important à faire vivre aux jeunes enfants ? Telles ont été les lignes de conduite qui ont orienté l'ensemble du processus que nous avons mené dans le cadre de cette recherche.

Chapitre 1 : Revue de la littérature

1.1. « Schoolification »

1.1.1. *Problématique de départ au niveau international et national*

Historiquement, l'Europe a vu naître les premiers lieux d'accueils dédiés à la petite enfance, avant l'âge de la scolarité obligatoire (Plaisance & Rayna, 1997). Malgré ce point de culture commun aux européens, les traditions et les mœurs propres à chacun ont amené, au sein du continent, deux types d'organisation structurelle de l'offre de services de l'Education et l'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) : soit divisée, soit intégrée. Cette grande diversité intra-européenne concernant les visions des pratiques d'enseignement fait état d'une mise en tension entre ces deux approches divergentes (Plaisance & Rayna, 1997), car, du point de vue structurel, elles s'opposent en beaucoup de points.

1.1.2. *Les systèmes « intégrés »*

Les systèmes « intégrés », d'une part, gèrent l'ensemble de l'EAJE dans une structure unique au niveau ministériel. Ils proposent un accès universel garanti avec pour objectif l'éducation, la socialisation et l'accueil tout au long de l'enfance (Van Laere & Vandenbroek, 2018).

Les pays nordiques ont depuis très longtemps une conception des premières années de la vie de l'enfant qui met en évidence l'importance du développement des capacités cognitives, linguistiques, et sociales mais aussi des compétences relationnelles. La qualité de l'accueil proposé pour les jeunes enfants convient parfaitement aux citoyens (Pools et al., 2015). Par exemple, en Suède, c'est toute une philosophie, mise en place depuis de nombreuses années et visant le long terme, qui intègre les politiques d'éducation, d'enseignement et d'accueil selon une perspective globale (Pools et al., 2015). Pour ces systèmes d'EAJE intégrés, c'est un réel défi de préserver la valorisation des soins comme inhérents à l'éducation, car les tendances actuelles pour une scolarisation de plus en plus précoce sont grandissantes (Van Laere & Vandenbroek, 2018).

1.1.3. *Les systèmes « divisés »*

Les systèmes « divisés », d'autre part, possèdent deux types de structures distinctes et séparées en fonction de l'âge des enfants. L'accueil du jeune enfant est supervisé, par exemple en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), par le ministère de l'Enfance, de la Santé, de la Culture, des Médias et des Droits des Femmes, tandis que le pré-primaire est encadré par le ministère de l'Education (désignations ministérielles spécifiques à la FW-B). Les objectifs

sont différenciés en fonction des types de structures. En FW-B, les écoles font parties d'un système dit « divisé » (Schetgen, 2016; Pirard, 2024).

1.1.4. Ce phénomène appelé « schoolification »

Au fil du temps, l'Europe a développé une manière de penser primarisante. Malgré un enseignement qui ne fait pourtant pas défaut de manière générale, comme le publient les études comparatives internationales, elle se veut garante d'une efficacité scolaire pour ses futurs citoyens (Schetgen, 2016). En effet, les politiques voudraient, non seulement atteindre rapidement des résultats, mais souhaiteraient que ceux-ci soient facilement observables dans des domaines tels que la littéracie ou les mathématiques (Schetgen, 2016). De plus, les systèmes éducatifs européens ont tendance à privilégier la préparation du niveau supérieur en empruntant ses codes, contenus, méthodes et modes de fonctionnement spécifiques de manière anticipative, et ce afin de viser une meilleure efficacité et une meilleure transition dans le niveau suivant (Schetgen, 2016; Pirard, 2024).

L'élève d'aujourd'hui, si jeune soit-il, est d'emblée considéré comme prêt pour les apprentissages scolaires. Ce phénomène appelé la « schoolification » est susceptible d'engendrer ce que les chercheurs nomment une « *inflation scolarisante globale* » (Schetgen, 2016, p.141), qui ne fera qu'accroître encore plus cette tendance à ne pas laisser le temps à l'enfant pour évoluer à son rythme et au travers d'activités libres, moins liées aux apprentissages structurés. La priorité est alors donnée au développement de la pensée cartésienne, au détriment de la pensée créative, ce qui peut être critiqué alors que l'enfant a encore d'autres besoins fondamentaux à prendre en compte (Brougère, 2015; Schetgen, 2016).

Par exemple, en France, la dernière année de l'école maternelle est devenue le tremplin vers les deux premières années de l'école élémentaire, et ce cycle de trois ans a été pensé pour articuler école maternelle et primaire. Mais en pratique, cela n'a fait que renforcer la pression des apprentissages de base sur l'ensemble de l'école préscolaire (Garnier, 2018). Les enseignants des écoles maternelles se disent préoccupés par l'évolution des enfants en tant qu'élèves en devenir (Garnier et al., 2020). Ils se sentent tiraillés, à la fois par les normes institutionnelles qui les contraignent à respecter le prescrit, et à la fois par la croyance qu'être professionnel, c'est obligatoirement concrétiser un temps d'apprentissage dans leurs échanges avec les élèves, à tel point qu'un temps de jeu se doit d'être planifié et pas simplement accompagné (Garnier et al., 2020). Cet état du mal-être des enseignants préscolaires français

peut corroborer avec celui de leurs collègues dans d'autres pays européens, ce qui met aujourd'hui en question cette « schoolification » dans ces autres systèmes voisins, dont celui de la Belgique (Schetgen, 2016; Housen, 2024).

A l'inverse, d'autres chercheurs, comme Fielding et Moss (2011) ou encore Tobin (1997), formulent l'hypothèse qu'en enseignant aux élèves certaines compétences dès leur plus jeune âge, le corps étant étroitement lié à l'esprit, ils pourraient justement développer de meilleures aptitudes pour la suite de leur scolarité. Cela représente donc un autre point de vue qui va à l'encontre des théories basées sur les stratégies naturelles d'apprentissage comme le jeu, la liberté de mouvement ou encore l'exploration. Ce courant de pensée ne semble pas faire l'unanimité, que du contraire (Broström, 2006; Hjort, 2006; cités par Van Laere & Vandenbroek, 2018). Malgré tout, certains pays dont les traditions éducatives étaient à l'opposé de cette « schoolification » pourraient avoir tendance à envisager la transformation de leur curriculum préscolaire (Garnier, 2018). Et à cela s'ajoute le fait que l'évaluation dans le préscolaire fait parler d'elle. En effet, ce contexte sociétal actuel développe la présence de paliers, d'indicateurs, d'attendus qui commencent maintenant à être mentionnés dans les prescrits. Le niveau préscolaire devient donc « évaluable », ce qui accentue les tensions au niveau international, entre les pays de systèmes différents (divisés et intégrés), car cela participe à la régulation des systèmes scolaires pour une uniformisation (Garnier, 2018). Dans les systèmes « divisés » comme celui de la France et de la Belgique, les enfants âgés de deux ans et demi vivent une transition entre un environnement d'accueil informel ou formel (accueil à domicile ou en crèche) à un environnement d'apprentissage formel (préscolaire) qui peut parfois être rude et encore plus accentué par la « schoolification » (Garnier et al., 2020 ; Van Laere & Vandenbroek, 2018).

Garnier et ses collègues (2020) ont mis en évidence, lors d'une étude comparative, que les praticiens, enseignant dans un système dit « divisé », exposent l'idée que laisser les élèves jouer comme ils le souhaitent deviendrait un risque potentiel d'échec scolaire. En effet, ils ont exprimé que ce n'était pas « professionnel », en particulier pour les enfants au faible niveau socio-économique, et que se concentrer sur des apprentissages préparatoires à l'école primaire était une meilleure programmation pour ces enfants (Garnier et al., 2020). D'autres études démontrent aussi que des approches moins formelles peuvent être délétères pour des enfants de niveaux socio-économiques défavorisés. Cette idée concrétise bien la « schoolification » présente dans les systèmes dit « divisés ».

1.1.5. *Prise de hauteur comparative des deux systèmes qui s'opposent*

Garnier et ses collègues (2020) ont étudié les pratiques au quotidien dans des établissements d'enseignement dans deux sociétés avec des systèmes opposés dit « intégrés » et « divisés » et ont mis en évidence les contraintes institutionnelles, les principes normatifs et les valeurs culturelles de chaque pays. Les études comparatives sont intéressantes pour mettre en lumière ces oppositions : par exemple, les différentes façons d'identifier les risques à la pratique des activités d'intérieur et d'extérieur (Garnier et al., 2020). D'autres chercheurs ont mis en évidence que la conception de l'agentivité de l'enfant dans chaque système d'EAJE peut être aussi très différente d'un système à l'autre (Greve et al., 2019). Lorsque les enseignants en France travaillent avec ardeur pour préparer leurs élèves à l'année supérieure, ceux en Norvège soutiennent le jeu libre, l'autonomie, l'exploration, les essais et les erreurs, le tout sans devoir suivre des consignes provenant d'un adulte (Garnier et al., 2020). D'ailleurs, en Norvège, le programme n'indique pas d'objectifs d'apprentissage spécifiques à proposer aux élèves (Greve et al., 2019).

Les manières d'envisager les prises en charge éducatives dans l'EAJE sont en fait facilement interprétables comme des moyens sociopolitiques qui favorisent ou empêchent les expériences des enfants (Garnier et al., 2020). En effet, comme le critiquent Van Laere et Vandenbroek (2018), les caractéristiques d'humanité sont de plus en plus négligées car les élèves doivent devenir des êtres préparés à la vie économique, politique et culturelle future.

Au sujet de la « schoolification » et des systèmes dits « intégrés » ou « divisés » :

- il y a une grande diversité, qui donne lieu à un état de tensions au niveau européen,
- dans un système « divisé », la transition entre l'accueil informel et formel (scolaire) est parfois rude,
- dans un système « unifié », il n'y a pas d'objectif d'apprentissage dans le plan-cadre,
- il existe des tiraillements entre donner des « bonnes bases » et offrir des expériences, des possibilités de manipulation et de jeu,
- l'enseignement est un moyen politique pour élever les citoyens de demain,
- dans les systèmes « divisés », l'« *educare* » est le défi pour le futur.

1.2. « Care », « edu-care » et vision holistique de l'enfant

1.2.1. *La notion de care*

Le *care* se traduit par le soin, la sollicitude, le prendre soin, ou en d'autres termes le souci de l'autre, le fait de se sentir concerné. Mais cela fait débat depuis plusieurs décennies et selon Noël-Hureaux (2015), le *care* ne peut être défini comme l'éthique de la sollicitude qui est plutôt une « *affectueuse inquiétude pour autrui* ».

Brougère (2015, p. 12) reprend cette définition de la notion de « *care* » :

« Le terme de « care » désigne une attitude envers autrui que l'on peut traduire en français par les termes d'« attention », de « souci », de « sollicitude » ou de « soin ». Chacune de ces traductions renvoie potentiellement à un aspect du « care » : le terme d'« attention » insiste sur une manière de percevoir le monde et les autres ; ceux de « souci » et de « sollicitude » renvoient à une manière d'être préoccupé par eux ; enfin celui de « soin », à une initiative de s'en occuper directement. Le terme de care oscille entre la disposition – une attention à l'autre qui se développe dans la conscience d'une responsabilité à son égard, d'un souci de son bien-être – et l'activité – l'ensemble des tâches individuelles et collectives visant à favoriser ce bien-être. (Garrau, Le Goff, 2010, cités par Brougère, 2015) ».

De façon générale, deux dimensions semblent indissociables : tendre vers quelque chose d'autre que soi, tout en entreprenant une action concrète visant à la prise en charge de cet « autre » (Tronto, 1993 ; Noël-Hureaux, 2015).

Historiquement, l'avènement du *care* commence aux Etats-Unis, dans les années 1980 (Molinier et al., 2009). C'est en 1982 que la psychologue américaine Gilligan a introduit ce terme dans les débats sociétaux et politiques en définissant le *care* comme étant le souci fondamental du bien-être d'autrui, en centrant « le développement moral sur l'attention aux responsabilités et à la nature des rapports humains. » (Gilligan, 1993 ; Noël-Hureaux, 2015).

La psychologue Molinier explique que, à l'aube du XXIème siècle, le *care* est devenu un objet d'étude multi référentiel pour les philosophes, les psychologues et les sociologues. Cependant, l'option théorique forte de ne pas traduire le *care* par une traduction française comme le soin ou la sollicitude a dominé. Le mot de vocabulaire « soin » aurait fait prévaloir l'idée de « soigner quelqu'un » en reproduisant une asymétrie et des automatismes qui sont déjà ébranlées dans le *care*. Au contraire, cette notion devait se trouver dans un registre amenant l'activité, la vie, la santé et les interdépendances, en sortant de celui uniquement de l'éthique, véhiculant l'idée que chaque individu est pourvoyeur et receveur de *care* et que tous sont dépendants (Molinier, 2012 ; Noël-Hureaux, 2015). La philosophe Brugère (2009) complète la réflexion sur l'éthique du *care* en remettant en cause l'éthique de la justice. En effet, l'individu se souciant pleinement de l'autre développe des comportements dans l'ombre, de manière désintéressée et gratuite (Noël-Hureaux, 2015).

Le *care* ne fait malgré tout pas facilement sa place, notamment dû à sa naissance associée aux mouvements féministes dans les années quatre-vingt dans une triangulation philosophique, sociale et politique (Laugier, 2011 ; Noël-Hureaux, 2015). Cette rupture épistémologique a engendré involontairement une invisibilisation et une méconnaissance des activités de *care* (Molinier et al., 2009, p. 104). Malgré tout, la perspective du *care* est toujours bien présente, en termes d'éthique du *care*, selon les fondements de Gilligan, et en termes de politique du

care, selon ceux de Tronto (Molinier, 2012 ; Noël-Hureaux, 2015), en vue de « désentimentaliser » le « *care* » (Molinier et al., 2009).

La notion de *care* est difficilement traduisible par un équivalent dans la langue française, qui ne comprendrait que certains aspects du *care*. L'option de garder la version anglophone a prévalu (Molinier et al., 2009 ; Laugier, 2011 ; Noël-Hureaux, 2015). Certains auteurs vont opter pour des guillemets, d'autres pour une majuscule, mais la majorité choisira de le rédiger en italique pour marquer son originalité non francophone (Noël-Hureaux, 2015), tout en conservant adéquatement la complexité des nuances qui se cachent derrière ces quatre lettres. En effet, le choix de ne pas traduire ce mot de vocabulaire évite d'en réduire la portée. Les quatre dimensions spécifiques que le *care* véhicule : le « caring about », le « caring for », le « *care giving* » et enfin le « *care receiving* » constitue un ensemble d'attitudes soutenues par la capacité de prendre ses responsabilités pour réaliser le travail du *care* (Tronto, 1993 ; Bilodeau et al., 2023), pour mettre en exergue cette pratique articulant les dimensions de proximité, de singularité et d'engagement personnel : « to matter », « to count » et « significance » (Molinier et al., 2009).

Trois moments forts et indissociables participent à la construction du *care* : la cognition, l'émotivité et l'action. Le *care*, ce « nœud essentiel » qui aboutira à l'action (Noël-Hureaux, 2015), pose l'universalité du besoin de soin : prendre soin de quelqu'un signifie y prêter attention, s'en soucier, tout en étant prêt à agir (Noël-Hureaux, 2015).

Dans le monde médical et plus particulièrement dans la profession d'infirmier-ière, le *care*, dans ses différentes facettes et ses enjeux, pourrait être qualifié de « science infirmière du *care* » dans le quotidien des gestes soignants et des réflexions qui constituent la pratique infirmière. Par « ces petits riens », ces « petites choses » (Noël-Hureaux, 2015), qui subtilement apparaissent et deviennent visibles, car ils concrétisent cette pratique « située ». Le *care* et les réflexions autour de cette notion vont en effet de pair avec une pratique à travers laquelle il se déploiera (Tronto, 1993 ; Brougère, 2015).

Ceux qui pratiquent ce *care* ne sont pas des héros. Ils sont ordinaires, peuvent être ambivalents, en conflit entre leur intérêt propre et celui des autres (Molinier, 2012 ; Noël-Hureaux, 2015). Ce qui ne veut pas dire que « donner le *care* » est réducteur ou dégradant (Noël-Hureaux, 2015). La philosophe Noddings met en avant deux aspects du *care* : la dimension de pratique, qui peut être un travail, et la dimension morale, qui incarne l'idée de sollicitude (Noddings, 2003 ; Noël-Hureaux, 2015).

Un parallèle est-il possible avec l'enseignement ? Les infirmiers allient à la fois l'expérience contextualisée au regard de leurs savoirs empiriques et des savoirs savants (Noël-Hureaux, 2015), n'en est-il pas de même pour les enseignants ?

Un des paradoxes de la profession d'infirmier serait de faire valoir le titre de la profession, ce qui pourrait pousser à la délégation des tâches plus ingrates, comme les soins d'hygiène, aux aides-soignantes, ce qui engendre une distance et la perte de la relation privilégiée avec le patient (Noël-Hureaux, 2015). L'acte de soin évolue alors dans une logique organisationnelle plutôt que dans une logique relationnelle. Le *care* devient dès lors un enjeu symbolique fort dans la pratique et le discours (Noël-Hureaux, 2015). N'en est-il pas de même pour les enseignant·e·s, lorsqu'ils·elles se consacrent uniquement aux apprentissages, laissant la puéricultrice prendre en charge les moments de change ?

1.2.2. *La notion d'éducarer*

L'*educare* est la combinaison de « education » et de « *care* » et souligne l'importance d'une prise en charge holistique de l'enfant (Pirard, 2024). Le *care* à l'école maternelle devient dès lors profondément articulé aux apprentissages, l'enseignant prenant soin de l'apprenant, en ne privilégiant pas les besoins de l'enfant au détriment de ceux de l'élève, ni inversement (Brougère, 2015), et conceptualisant cette part invisible de travail sur lequel repose le lien affectif à l'élève : le travail de *care* (Bilodeau et al., 2023). Hamington (2015) a conceptualisé l'*educare* avec la théorie du soin incarné comme épine dorsale théorique, car son travail se base sur la déconstruction de la tradition dualiste cartésienne qui valorise l'esprit au détriment du corps (Van Laere & Vandenbroek, 2018). Mais est-ce que parler d'*educare* ne contribue-t-il pas à maintenir cette division ? Et pourquoi y aurait-il la nécessité de développer l'*educare* si l'étymologie du terme « education » incluait cette notion de *care* ?

A l'école maternelle, le *care* se cachera au travers de la manifestation du bien-être physique et psychologique des élèves, dans leur sécurité affective : ce qui correspond à une pratique enseignante de sollicitude envers eux : l'*educare* alliant contexte d'apprentissage et attention au « soin » (Brougère, 2015). Bilodeau et ses collègues (2023) ont mis en avant la place que peut prendre « l'amour des enfants », en l'occurrence celui qu'un enseignant peut ressentir envers ses élèves (Bilodeau et al., 2023), mettant en évidence la culture du *care* en enseignement et donc l'*educare* (Bilodeau et al., 2023). Ce comportement de l'enseignant envers ses élèves relève bien pour Tronto (1993) du *care*, en ajoutant que plus les élèves seront jeunes et plus ce comportement prendra de la place dans la pratique (Brougère, 2015),

d'où cette difficulté particulièrement présente pour les enseignants prenant en charge une classe d'accueil.

L'*educare* pourrait se placer sur un continuum : à une extrémité, le maternage, avec son rapport à la féminité, le prendre soin physiquement et émotionnellement de l'élève, et à l'autre extrémité, l'engagement interpersonnel, indépendant du genre (Vogt, 2002 ; Bilodeau et al., 2023), avec la mise en relation du contexte au sein du système préscolaire, qui considérera le soin avec plus ou moins de considération (Brougère, 2015).

Molinier (2010) expose le changement de perspective que demandera la mise en œuvre du *care* dans la classe maternelle, en optant pour une prise en charge holistique de l'enfant. L'enseignant se verra transformé par le travail de *care*, qui ne sera pas simplement la prise de conscience de l'éthique ou la disposition à être bienveillant, mais qui le sollicitera par un engagement affectif nécessitant des compétences professionnelles différentes et une ouverture à de nouvelles représentations de l'enfant (Brougère, 2015 ; Molinier, 2010 ; Bilodeau et al., 2023). La notion d'*educare*, de par sa façon de mêler éducation et soin, mais également de par son étymologie, donne à penser que le corps et l'esprit sont des entités inséparables (Van Laere & Vandenbroek, 2018).

Comment envisager cette posture enseignante ? Est-il judicieux de s'éloigner du *care* pour se centrer sur les apprentissages, ou, comme le suggère l'*educare*, de se positionner comme étant un professionnel du *care* au sein de l'école maternelle (Brougère, 2015). Comment rendre compte concrètement de cet *educare* et de ce lien affectif à l'élève qui sublime la relation pédagogique centrée strictement sur la construction de savoirs (Bilodeau et al., 2023) ? N'étant pas souhaitable d'enfermer le *care* dans une liste de critères définissant le « bon *care* », il est malgré tout pertinent de s'interroger sur ce qui ne va pas en son absence ou sur ce qui ne va plus lorsque les conditions le mette à plus rude épreuve ? Mais alors vient la question de comment mettre en lumière ce qui n'est pas présent ? Les sujets du *care* pourraient exprimer leurs points de vue et relater leurs expériences de vie (Molinier et al., 2009 ; Brougère, 2015). Mais les notions de *care* et d'*educare* sont tellement subtiles, puisqu'elles ne peuvent vraisemblablement pas être absentes mais que reconnaître leur présence concrètement est difficile, et puisqu'elles sont sans doute présentes partout mais absentes dans les discours des professionnel·le·s (Brougère, 2015).

1.2.3. Une vision holistique de l'enfant

L'approche holistique se définit comme étant une approche globale dans la vision développementale de l'enfant : aspects psychomoteurs, sociaux, affectifs et cognitifs sont étroitement liés (Pirard, 2019). Les enseignants ont des difficultés à entrer dans cette logique car ils ont plutôt l'habitude de séquencer les apprentissages et non de les intégrer comme un tout. En effet, la logique des programmes à mettre en œuvre ne permet pas facilement cette globalisation dans le développement de l'enfant, pourtant, comme il est accueilli dès deux ans et demi dans les écoles maternelles en FW-B, c'est d'une importance capitale que ce soit pris en considération (Pirard, 2019).

La Fondation Roi Baudouin lutte contre un enseignement avec une approche trop centrée sur « *la réussite académique et les résultats des enfants* » (Pirard, 2019, p. 41), mais lutte pour arriver à concilier le développement cognitif et académique au développement socioémotionnel de l'enfant afin qu'il puisse construire de manière personnelle son identité (Pirard, 2019).

Hamington et sa théorie du *care* incarné a inspiré Van Laere et Vandebroek (2016) pour mettre en exergue « *les émotions, l'échange incarné et la responsabilité sociale* » dans une place centrale dans le développement de l'enfant (Van Laere & Vandebroek, 2016, p.4).

La mise en œuvre de cette prise en charge de l'enfant dans sa globalité revient à utiliser chaque situation dans la vie de l'enfant pour rebondir comme autant d'occasions de se développer et d'apprendre, en se basant sur les besoins des enfants de manière transversale : assurer une continuité entre les différents lieux de prise en charge aux spécificités différentes (Pirard, 2019). En soi, n'importe quel moment dans la vie de l'enfant sera donc une belle opportunité, que ce soit pour se développer, pour mettre en avant son bien-être et pour apprendre de nouvelles compétences, tout en étant en harmonie avec son environnement direct.

Le jeu permet entre autres d'entrer dans cette démarche globale. L'enfant peut véritablement créer, explorer son environnement, laisser libre court à son imagination, tout en développant, à son rythme, toute une série d'apprentissages sur lesquels l'adulte formé peut rebondir afin de lui permettre d'évoluer au sein du lieu d'accueil (Pirard, 2024). Les moments de repas sont aussi d'excellentes occasions de développer une approche holistique de l'enfant (Garnier, 2018). C'est considérer que chaque instant a un potentiel éducatif et de soin. Il s'agit de faire

valoir l'éducatif dans les moments à priori considérés comme du « soin » et le potentiel « soin » dans les moments à priori considérés comme « éducatifs ».

Au sujet du care, de l'educare, de la vision holistique de l'enfant :

- le *care* se compose de différents aspects, se décline de différentes façons,
- les notions sont subtiles, les gestes presque invisibles,
- il y a un parallèle intéressant à établir avec le monde infirmier,
- la prise en charge globale est capitale pour l'enfant de deux ans et demi,
- chaque instant peut être exploité comme source d'apprentissage
- concilier les deux pôles, cognitif et émotionnel, mais marquer ces deux pôles éloigne l'aspect holistique.

1.3. Focus sur la Belgique, et plus précisément sur la FW-B

L'école maternelle en Belgique flamande accueille les enfants âgés de deux ans et demi à six ans, tout en les confrontant, à cause d'un système « divisé », à une rupture d'un environnement à l'autre (Van Laere & Vandenbroek, 2018), tout comme la Belgique francophone qui procède de la même façon (Schetgen, 2016). Une succession de changements de visions pédagogiques a eu lieu au siècle dernier en Belgique. Le système belge a évolué d'un modèle « gardiennant et socialisant » vers un modèle à visée de plus en plus académique et scolaire (Schetgen, 2016).

En effet, en 1999 a été éditée la nouvelle version des Socles de compétences, programme unique pour l'enseignement de deux ans et demi à quatorze ans en FW-B. Voilà l'intégration définitive de l'enseignement maternelle dans la scolarité (Schetgen, 2016). Les écoles maternelles sont dès lors mises en valeur, mais il y aura comme conséquence un effet de multiplication des disciplines enseignées dès l'entrée à l'école, dès l'âge de deux ans et demi (Schetgen, 2016). L'approche par compétences oriente les enseignants à structurer leurs objectifs en mêlant savoirs, savoir-faire et savoir-être, tout en offrant la possibilité à chaque enfant d'évoluer à son rythme à l'intérieur d'un cycle (Schetgen, 2016).

Des Socles de Compétences vers de nouveaux prescrits actuels pour les enseignants préscolaires en FW-B : quelles sont les « avancées » dans le nouveau référentiel qui pourraient se rapprocher des notions de *care* et *educare* par rapport au précédent ? En voici un extrait :

« L'école maternelle est un lieu d'apprentissage socialisé dont un des objectifs principaux est de donner aux enfants l'envie d'aller à l'école pour apprendre mais aussi pour affirmer et épanouir leur personnalité. Elle conduit l'enfant vers l'école primaire. Elle assure l'articulation entre le monde de la petite enfance et le monde scolaire. » (Référentiel des Compétences Initiales, p.16, 2020).

Concernant l'accueil de l'enfant de deux ans et demi, un nouveau volet a été mis en évidence : celui de l'autonomie. Une avancée considérable pour les enseignant·e·s du préscolaire qui peuvent valoriser des compétences sollicitées chez les petits. Il s'agira néanmoins de ne pas confondre autonomie et débrouillardise, car sous l'objectif d'autonomiser l'enfant, une diversité de pratiques très différentes peuvent être mises en place. Et la place du *care*, où peut-elle se situer ?

Au sujet du système « divisé » et de la politique en place en Belgique / en FW-B :

- il y a un prescrit récent, avec une mise en évidence de compétences pour les jeunes écoliers
- il y a l'ajout de nouvelles disciplines, comme l'éveil aux langues, etc.
- il y a cette visée de préparation qui pourrait entraîner une pression pour les professionnels du maternel.
- il y a une différence entre entretenir l'objectif des préparations en soi ou que cette préparation soit la conséquence d'un environnement adapté aux jeunes enfants.

1.4. Quels sont les enjeux pour le futur ?

Dans le document Seepro, une des compétences mises en évidence pour les enseignant·e·s de maternelle est l'habileté à prendre en charge l'enfant dans sa globalité (« *approach the child as a whole person* »). C'est un enjeu majeur pour l'avenir en FW-B.

Bilodeau et ses collègues (2023) écrivent le fait que « *les travaux de Bouchareu (2016) soulèvent que l'éthique du care est implicite à bien des égards dans le travail d'enseignement, mais demeure peu définie dans la littérature en éducation. Cela est d'autant plus vrai au regard du travail de care et des multiples activités invisibles qui le sous-tendent* (Bilodeau et al., 2023, p. 869) ».

Au sujet des enjeux :

- l'*educare* est clairement indiqué comme un enjeu majeur pour le futur,
- l'intérêt de la mise en place de cette recherche est de toucher le caractère invisible de la notion de *care*.

Chapitre 2 : Description de la question de recherche et des sous-questions

A la suite de cette revue de la littérature, nos représentations et notre question de recherche ont évolué et ont confirmé notre choix d'opter pour une démarche à visée compréhensive et analytique. En effet, le but étant de réaliser une recherche qualitative, la question de recherche a donc évolué vers cette formulation : *« Comment les enseignants d'une classe d'accueil de niveau préscolaire en FW-B se représentent-ils la notion de "care" dans leur profession ? »*

En d'autres termes, comment des enseignants préscolaires aux profils diversifiés peuvent-ils faire rayonner ces « petits riens », dans leurs actions quotidiennes, pour offrir aux enfants un climat favorable à leur épanouissement, tant au niveau de leur bien-être que de leurs apprentissages ; pour créer une « ambiance » qui permet aux enfants de se développer sereinement, car prendre soin d'eux ne passe pas aux oubliettes ? Comment « soin » et « apprentissages » pourraient-ils « se donner la main » dans une classe maternelle et laisser apercevoir l'*educare* plus concrètement ?

L'objectif principal a été défini comme suit : *Comprendre comment deux enseignants de classes d'accueil en province de Liège perçoivent la notion de « care » dans leur pratique professionnelle et comment cette notion s'exprime au quotidien dans leurs pratiques.*

Pour essayer de répondre à cette question de recherche et arriver à atteindre notre objectif, nous avons opté pour des observations en classe, afin de comprendre comment l'enseignant peut faire émerger le *care* dans sa pratique. En parallèle à cela, nous avons mené des entretiens selon une approche à orientation compréhensive. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur la revue de la littérature pour construire un guide d'entretien à consulter éventuellement, afin de pouvoir se raccrocher à une ligne de conduite si au cours des échanges cela devait être nécessaire (voir annexe G. Guides d'entretien). Les entretiens ont eu pour objectif d'étayer les observations réalisées.

Dans la problématique, nous avons mis en exergue le caractère subtil du *care*, transparaissant dans les gestes professionnels de manière presque « invisible ». Pour l'observation sur le terrain, nous avons donc amorcé au préalable une réflexion sur la manière dont nous allions extraire de notre observation des éléments d'analyse, au vu des caractéristiques presque imperceptibles du *care*, notamment en essayant d'entrevoir celles-ci au sein de notre propre classe.

La récolte des données s'est réalisée entre décembre 2024 et fin avril 2025. Comme cela sera présenté plus précisément dans la méthodologie ci-dessous, nous avons ensuite procédé à une analyse des résultats obtenus en articulant les différentes pratiques observées et déclarées des participantes à cette recherche (Clanet & Talbot, 2012), et ce afin de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, qui étaient :

- *Comprendre les sens et significations du care pour des enseignants de classe d'accueil,*
- *Comprendre comment la notion de care se manifeste dans les pratiques pédagogiques des enseignants,*
- *Comprendre les tensions que les enseignants peuvent ressentir entre les dimensions care et éducation,*
- *Comprendre les éventuels ajustements ou adaptations dans les pratiques professionnelles des enseignants pour intégrer ou non le care dans un contexte éducatif marqué par la « schoolification ».*

Chapitre 3 : Méthodologie

3.1. Éthique, point de départ officiel pour la mise en route de la recherche

Afin de pouvoir démarrer sur le terrain, nous avons introduit une demande décrivant notre projet. Avec le soutien de madame Pirard dans cette démarche, le Comité de Vigilance Ethique (CVE) a approuvé notre proposition de recherche le 18 novembre 2024, selon les normes en vigueur au niveau de l'éthique universitaire.

3.2. Préparation du regard de chercheur

Tout d'abord, en lisant nos leviers et nos freins potentiels, nous avons pu mener une première introspection (voir annexe A. Réflexion préalable sur certains leviers et freins potentiels). Ensuite, en parallèle à la demande éthique, nous nous sommes préparée aux futures observations sur le terrain. En effet, au quotidien dans notre classe d'accueil, nous avons essayé de repérer ces « petits riens » qui semblaient correspondre à ce qui pourrait conceptualiser la notion de *care*. Nous avons essayé de garder quelques traces de notre vécu, de nos émotions ressenties, de nos attentes à notre niveau en tant que professionnelle de terrain. Cette première étape était essentielle pour affiner notre capacité d'observation, en prenant l'habitude de repérer ces petites choses, dans les moments informels, si infimes soient-elles, qui ont pu nous aider à entraîner notre posture de chercheuse et ainsi constituer,

au préalable, un « bagage », non exhaustif évidemment, pour la collecte de données future. Nous avons également testé, dans notre propre classe, différentes méthodes de recueil d'informations. Nous avons opté pour un journal de terrain (Noiriel, 1990 ; Lejeune, 2019), tel une apprentie anthropologue, avec un code couleurs pour repérer en un coup d'œil nos ressentis (couleur verte), nos observations décrites avec précisions dans l'instant (crayon d'écriture) et nos questions pour une recherche ultérieure dans la littérature (couleur rose) (voir annexe I. Extrait du journal de terrain) (Noiriel, 1990 ; Weber, 2009, citée par Razy, 2023). Les supports d'observations tels que grilles, miroirs verbaux, schémas photos, vidéos (Schillings & Dejaegher, 2023) n'ont pas retenu notre attention car ils ne nous semblaient pas appropriés pour une observation non dirigée, l'idée étant plutôt de se laisser imprégner et porter par ce qui arrive dans l'instant. Au fur et à mesure des essais sur notre propre terrain, nous nous sommes sentie de plus en plus prête pour entreprendre le travail de chercheuse, de future psychopédagogue, et sortir un maximum de notre posture d'enseignante, en ayant pris le recul nécessaire pour aiguïser notre regard.

3.3. Recherche et sélection des deux participantes

Nous avons réalisé une demande de participation à cette recherche dans le but d'explicitier les tenants et les aboutissants du projet. Celle-ci pouvait être rendue publique et était complètement en adéquation avec les règles émises par le comité de vigilance éthique de notre faculté. Afin d'avoir plusieurs enseignants volontaires pour y prendre part activement et nous accueillir au sein de leur univers de travail, nous avons fait appel à notre réseau de connaissances.

C'est tout d'abord grâce à une professeure de l'enseignement secondaire supérieur, en section puériculture, que nous avons eu un contact dans un établissement de la ville de Liège. Il a débouché sur la sélection de la première participante : Madame Fabienne. Ensuite, c'est via la directrice d'un CPMS que nous avons reçu une liste d'écoles remplissant le critère défini, du réseau libre cette fois. Nous avons pu sélectionner la deuxième participante : Julie. Afin de préserver leur anonymat, nous avons choisi ces deux prénoms d'emprunt.

Pour contacter les deux participantes, nous avons en tout premier lieu pris contact avec les directions des établissements afin d'obtenir leur accord (voir annexe B. Lettre de demande pour les directions). Le contact a été cordial à chaque fois. Notre critère de sélection était donc d'être titulaire en classe d'accueil. Il a été également important de bien expliciter le fait que nous allions avoir besoin de plusieurs observations sur un temps défini, à savoir pendant

cinq semaines consécutives (voir annexe C. Lettre aux participants). Pour cela, un premier rendez-vous de prise de contact a été prévu sur le lieu d'observation, puis d'autres rendez-vous ont été fixés, afin d'établir notre calendrier (voir annexe E. Planification des observations et des entretiens).

Afin de pouvoir être certaine que les enseignantes étaient bien conscientes de l'engagement qu'elles prenaient en acceptant de participer à cette recherche, nous leur avons fait signer un consentement éclairé validé par le comité de vigilance éthique (voir annexe D. Consentement éclairé vierge).

3.4. Mise en pratique sur le terrain

3.4.1. Approche compréhensive et anthropologique

Afin d'être au plus proche de la pratique enseignante des participants, nous souhaitions adopter une approche compréhensive. De plus, nous avons choisi de nous positionner selon un angle anthropologique, sur un terrain ethnographique qui a donc été les classes de Mesdames Fabienne et Julie, les deux enseignantes participantes. Forte de notre formation lors du cours d'*Anthropologie de l'enfance et des enfants*, de Madame Razy, nous nous sentions assez sereine pour entrer dans l'ambiance d'une classe et nous laisser porter par le terrain, de manière à y ressentir les habitudes que nous allions pouvoir découvrir petit à petit pour entrer en relation de confiance avec l'enseignant et les jeunes enfants. Comme le souligne Godelier, « *l'anthropologue doit se faire accepter de la communauté, c'est-à-dire nouer des rapports de confiance et de dialogue avec un certain nombre d'individus particuliers qui accepteront de parler d'eux-mêmes et de leurs rapports sociaux.* » (Godelier, 2010, p. 194).

De la même manière que la pratique de l'ethnographie des « petits riens » lors du quotidien d'un peuple (Razy, 2004), nous nous sommes laissée emporter par leur quotidien afin de ressentir chaque « petit rien » qui fait la différence pour la prise en charge globale des élèves. Mais dans notre cas, étant nous-même enseignante, c'était moins une question de proximité que de compréhension de leur cadre. Il était crucial d'être attentive aux projections potentielles et aux éléments qui nous semblaient évidents. Il aura fallu faire expliciter les participantes autant que possible, car régulièrement, nous avions l'impression de trop bien comprendre ce que les personnes nous exprimaient.

Ensuite, dans le but que les participantes ne se sentent pas envahies par notre présence, qui aurait peut-être pu être un peu longue dans le temps pour elles, il était judicieux de prendre cette position selon un angle anthropologique, d'envisager le terrain comme un terrain

ethnographique et d'établir une relation progressive et durable avec elles. En effet, cet angle permet potentiellement de désamorcer un sentiment d'envahissement, car les rapports de confiance une fois établis, un dialogue vrai peut se mettre en place et devenir réellement intéressant, partagé, plus spontané et donc plus proche de la réalité des participantes.

De même qu'avec les enseignantes, nous avons également mis un point d'honneur à respecter l'environnement des enfants. En optant pour une posture d'anthropologue, il était plus facile de se faire accepter par les enfants, en respectant leur rythme, leurs rituels, leur environnement. Il était important de pouvoir répondre à leurs sollicitations, sans les alimenter pour ne pas influencer le cadre habituel dans lequel ils évoluent.

Afin de pouvoir dégager les pratiques constatées et déclarées des enseignantes, l'alternance entre les entretiens et les observations a été choisie (voir annexe E. Planification des observations et des entretiens). En effet, les pratiques constatées étant construites avec ce qui était compris de l'observation qui a été vécue et les pratiques déclarées étant recueillies avec ce que les enseignantes voulaient relater de ce qu'elles mettent en place dans leur classe, il a été intéressant de pouvoir les distinguer et dégager les contextualités de ces deux différents types de situations (Clanet & Talbot, 2012).

3.4.2. *Récolte de matériau lors de cette étude exploratoire*

L'objectif de la recherche était donc de suivre deux enseignantes préscolaires dans leur quotidien afin de nous imprégner de leur pratique et de voir comment, de manière spontanée ou prévue, ce *care* pouvait être exprimé dans les discours et prendre forme dans leurs gestes, dans leurs attitudes. Cela nous a permis de dégager et de mettre en avant différentes facettes, c'est-à-dire diverses façons dont les notions de *care* et d'*educare* ont pu transparaître dans les pratiques enseignantes dans ces classes maternelles de la région liégeoise. Cela s'est donc étendu sur plusieurs semaines afin d'avoir pu entrer en réelle harmonie avec notre terrain de recherche. Nous avons pris appui sur notre cadre théorique afin d'établir des prolongements potentiels entre ces diverses visions et modes de pensées issues de notre revue de la littérature et nos observations récoltées sur le terrain. Une première piste a été de repartir de la définition du *care* sélectionnée dans la revue de la littérature afin de mettre en exergue les sous-catégories présentées dans celle-ci.

3.4.3. *Entretiens compréhensifs*

Nous avons opté pour la pratique d'entretiens compréhensifs, afin d'arriver à entrer par « *empathie* » dans le monde des enquêtées (Cardon, 1996, p.178). Kaufmann refuse de donner

des instructions pour prendre la bonne posture d'enquêteur lors d'un entretien compréhensif. En effet, il propose quelques points de repère pour que le chercheur puisse adopter une position fluide et accompagner son regard « *aux différentes facettes réfléchies par son objet* » (Cardon, 1996, p. 177). L'entretien compréhensif peut être assimilé à une discussion, ouverte aux imprévus et aux multiples variations dans le ton, tout en étant bien évidemment préparé (Cardon, 1996).

Par contre, il s'agira pour nous de rester bien consciente des effets qu'un questionnement peut avoir sur nos participantes. Un entretien compréhensif reste une situation artificielle, mais qu'il faudra arriver à déconstruire, en créant une dynamique de confiance, afin d'accéder, sous le niveau de surface, à une « *vérité* » plus profonde et plus vraie sur la personne (Cardon, 1996, p. 178). Grâce à cette relation d'enquête construite entre nous et les enseignantes, nous allons également pouvoir nourrir nos entretiens à partir du terrain, selon les principes de la « *grounded theory* » de Strauss (Cardon, 1996). Cette méthode sera développée plus amplement dans le point 3.5.

Nous avons préalablement à chaque entretien préparé un petit guide d'entretien qui nous a permis de reprendre quelques idées d'observations réalisées afin de faire verbaliser les participantes sur ces sujets (voir annexe G. Guides d'entretien). Nous ne voulions pas imposer les sujets de conversation lors des entretiens, mais nous voulions pouvoir par contre rebondir à l'occasion, naturellement mais de manière consciente, sur certains points discutés de manière plus informelle lors des matinées d'observation.

3.4.4. *Journal de terrain*

Nous allons tenir un journal afin de collecter non seulement toutes les données observées lors des matinées dans les classes des deux participantes, mais également afin de répertorier nos propres émotions, nos propres ressentis. Weber considère en effet son journal de recherche comme un matériau en soi, afin de garder toutes les traces de l'analyse de sa subjectivité de chercheuse lors de l'observation (Noiriel, 1990). Selon elle, il est indispensable de comprendre comment elle observe pour pouvoir avoir une réflexivité par rapport aux notes qu'elle prend. Elle précise que lorsqu'elle publie son journal de terrain, elle se contrôle. Se pose alors la question de savoir si cela reste une trace du processus d'élaboration de la recherche, en sachant que les notes auront été écrites dans une certaine retenue (Noiriel, 1990).

L'ancrage renvoie à une démarche qui se veut itérative et basée sur des matériaux empiriques (Lejeune, 2019). Le journal de terrain est donc le bienvenu pour consigner toutes les observations afin d'avoir pu y revenir lors de nos entretiens, et de pouvoir alterner notre approche, à la fois des données déclarées mais aussi des données observées (Clanet & Talbot, 2012) (voir annexe I. Extrait du journal de terrain).

3.5. Analyse des résultats

En parallèle et suite à cette étude exploratoire, l'idée était de mettre en relation les différentes données recueillies. Tout au long de la période d'observations et d'entretiens, nous avons codé les verbatims retranscrits (voir annexe H.Extraits d'entretiens, avec codages ouverts), afin d'étiqueter, de regrouper, d'interpréter, d'analyser et de pouvoir les discuter, à la lumière de notre revue de la littérature. Pour se faire, nous nous sommes inspirée de la méthode de théorisation ancrée (Lejeune, 2019).

3.5.1. Le codage ouvert, étape d'étiquetage

Suite à la retranscription des quatre entretiens, nous avons étiqueté le matériau empirique. Afin d'y parvenir, nous avons suivi quelques ficelles nous permettant de coder les données déclarées des participantes : la ficelle de l'expérience, celle de la variation, celle de la première personne, celle des verbes, et celle du titre (Lejeune, 2019). Ceci nous a amenée à pouvoir élaborer ensuite un premier degré de conceptualisation (voir annexe H. Extraits d'entretiens, avec codages ouverts). En effet, ces propriétés ainsi mises en exergue nous ont permis de créer un listing reprenant tous ces codages ouverts, chaque entretien étant lié à une couleur (voir annexe F. Légende du code couleurs utilisé pour les différents entretiens), afin de pouvoir entamer la seconde étape de la méthode de théorisation ancrée.

3.5.2. Le codage axial, étape d'articulation

Nous avons démarré cette étape en imprimant le listing ainsi créé et en découpant chaque codage sous forme de bandelette. Toutes ces bandelettes ont été ensuite classées, de manière à prolonger l'analyse débutée précédemment, en regroupant les codages qui pouvaient s'associer au sein d'un même axe. Cette étape d'articulation revient à mettre ensemble les propriétés qui dépendent les unes des autres, à les organiser, à les articuler (Lejeune, 2019).

Cela nous a conduite à nous interroger sur ce qui nous semblaient ressortir de notre matériau. Trois axes se sont dégagés de notre vue d'ensemble : tout ce qui illustrait la relation, tout ce qui faisait référence à l'adaptation, et enfin, tout ce qui pouvait se rapporter aux exigences pédagogiques liées au niveau préscolaire ou scolaire.

Il y avait énormément de codages ouverts regroupés dans chaque axe. Nous avons alors entrepris de les articuler selon différents sous-axes, en veillant à déjà réfléchir à ce qui allait soutenir le *care*, et à ce qui allait freiner ou empêcher le *care* (voir annexe J. Codage axial, avec codages ouverts). Afin de garder les éléments saillants pour la troisième et dernière étape de la théorisation, nous avons créé un tableau synthétisant ce codage axial (voir annexe K. Codage axial finalisé, synthétisé).

3.5.3. *Le codage sélectif, étape d'intégration*

Ce moment vient à intégrer les différentes articulations. Nous avons repris les sous-axes dégagés à la seconde étape afin d'établir des liens de causalité. Nous avons choisi de représenter par une flèche noire simple le lien qu'il peut y avoir entre une propriété A qui implique une propriété B, et par une flèche rouge bidirectionnelle le lien réciproque qu'il peut y avoir entre deux propriétés.

Une catégorie centrale a vu le jour, en mettant en évidence le caractère en tension de la posture professionnelle : entre engagement, ajustements et défis (voir annexe L. Codage sélectif). Une schématisation laisse apparaître les trois axes ainsi que les liens entre les sous-axes, comme décrit précédemment.

3.6. **Subjectivité de la recherche**

Nous avons opté pour une recherche qualitative et nous n'avons donc pas cherché l'exhaustivité, mais bien ce que pouvait signifier le *care* pour ces deux participantes en particulier. Notre recherche a été courte et limitée dans le temps, mais suffisante pour approcher leurs représentations singulières.

Nous avons essayé de garder notre posture de chercheuse, même si cela n'a pas été évident au départ. Au fur et à mesure des entretiens, nous avons vraiment pu tenir une approche qui a évolué, notamment en tenant à jour notre journal de terrain et en essayant de rester objective, en se tenant au matériau empirique, qu'il soit sous forme de verbatims ou de notes manuscrites. Mais accepter profondément que, avec notre casquette d'enseignante, nous allions biaiser d'une manière ou d'une autre une partie des résultats, nous a finalement permis d'en tenir compte et de faire le pas de côté qui nous aura permis d'approcher au plus près de la réalité singulière des enseignantes rencontrées.

Chapitre 4 : Présentation et interprétations des résultats

4.1. La qualité de la relation peut influencer ou non le *care*

4.1.1. Le bien-être de l'enfant défini comme condition à l'apprentissage

Les propos recueillis dans les entretiens montrent comment les enseignantes rencontrées tentent d'articuler leur rôle éducatif à une posture bienveillante qui semblerait selon elles renvoyer à la notion de *care*. Dans leur discours, à plusieurs reprises, le bien-être émotionnel est pointé comme étant un préalable nécessaire pour que l'enfant puisse se sentir sécurisé et s'engager dans les apprentissages. Elles reconnaissent ces gestes de soin (rassurer, câliner, consoler) comme étant porteurs pour mettre l'enfant dans de bonnes dispositions.

« Je pars du principe que si... s'ils ne sont pas bien dans la classe, s'ils ne se sentent pas rassurés... ils ne feront pas de bons apprentissages [...] donc vraiment l'importance, c'est qu'ils se sentent bien [...] et alors là, on démarre les ateliers tout doucement. » (Fabienne/064)

« Je pense que c'est deux pôles différents, mais qu'ils doivent s'imbriquer, parce que... pour moi, le bien-être, comme je vous ai dit, le bien-être et le... tous les soins passent avant. Faut que l'enfant se sente bien ici, qu'il se sente rassuré, qu'il se sente en confiance. Et tout ça passe aussi par les soins, de l'attention, les câlins, etc. Et puis, les apprentissages alors démarrent d'eux-mêmes. Mais pour moi, ce n'est pas la priorité. » (Fabienne/195)

« J'essaie d'être le plus... chaleureuse possible, de me mettre souvent à leur niveau [...] Si je vois qu'un enfant est très triste, il a beaucoup de mal, je vais arrêter ce que je suis en train de faire pour me consacrer à lui [...] c'est un besoin que l'enfant a. » (Julie/830)

« Moi je dis que si... s'il n'est pas bien... s'il ne se sent pas rassuré dans la classe, ce n'est pas la peine de commencer les apprentissages pour moi. Parce que ce bien-être-là qu'il doit ressentir est plus important à cet âge-là, avant de commencer quelque activité que soit. » (Fabienne/445)

« Et les petits qui arrivent de chez eux ou de la crèche ont encore tellement besoin de soins spécifiques, d'attention... de tout cet environnement... » (Fabienne/010)

Elles expriment que l'enfant a besoin de temps pour s'adapter à l'environnement scolaire. L'observation des signes de bien-être semble guider leurs pratiques dans le quotidien, en tout cas, elles disent vouloir y prêter attention. Fabienne pointe également son évolution en cours de carrière à ce sujet.

« C'est le besoin de l'enfant avant tout. Si l'enfant n'est pas capable de s'asseoir à un atelier, etc., ben je lui laisse l'occasion d'aller ailleurs [...] et alors, on y revient plus tard, on y revient toujours... » (Julie/1313-1315)

« S'il n'a pas collé aujourd'hui, ben il collera demain, c'est pas grave. » (Fabienne/235)

« Et je suis beaucoup plus attentive maintenant en... à tout ce qui est bien-être de l'enfant... bienveillance... que ce que je ne l'étais avant, ça c'est certain. Je veux dire que je le suis un peu plus... en tant que... que « mamie »... vous voyez ce que je veux dire ? » (Fabienne/233)

Cependant, leurs discours contiennent également des indices implicites de tension ou de limites, qui permettent de questionner la suffisance du *care* et leurs conditions de travail. En

effet, les professionnelles rencontrées témoignent d'une volonté manifeste de mettre l'enfant et son bien-être au centre, mais cela relève la plus part du temps de décisions personnelles dans l'instant et non d'un cadre institutionnel soutenant ce *care*. Dans un contexte de surcharge ou de manque de personnel, il pourrait donc facilement passer au second plan. Le regard rétrospectif d'une des enseignantes sur l'évolution de sa pratique (Fabienne/493) suggère aussi que le *care* a été insuffisamment valorisé dans sa formation initiale et continue. Elle explicite même que ce n'est pas une évidence partagée par toutes les enseignant·e·s de placer spontanément le bien-être au cœur de leur travail (Fabienne/725). L'attention au bien-être ne semble ni évidente, ni stable, ni universellement partagée, mais peut se construire progressivement, selon les trajectoires professionnelles ou personnelles.

4.1.2. L'accompagnement de l'enfant individuellement, en réponse à ses besoins

Les enseignantes rencontrées expriment leur volonté de préserver l'intégrité émotionnelle de l'enfant, gage de sécurité affective selon elles. Elles disent toutes les deux vouloir être attentive aux besoins de chacun, en respectant leur rythme et en prenant une posture empathique. Elles semblent avoir développé une observation des besoins individuels dans le quotidien, en reconnaissant que chaque enfant a des besoins différents. L'une d'elles dit même refuser d'imposer une intrusion physique à l'enfant, en reconnaissant l'existence d'une méfiance envers une inconnue. Elles deviennent la personne de référence pour l'enfant, ce qui semble être important pour elles autant que pour l'enfant.

Le respect des besoins corporels et physiologiques (sommeil, alimentation, mouvement) est potentiellement mis en avant dans leurs discours, ce qui montre que l'intégration du *care* dans l'organisation de la journée est théoriquement cruciale pour ces professionnelles. Néanmoins, elles expriment parfois leur sentiment d'impuissance ou de frustration face aux contraintes matérielles : nombre d'élèves, effectifs, locaux, plannings, formations, etc. Les contextes d'accueil offrent certaines conditions structurelles qui impactent directement leur capacité à offrir un véritable *care*. A l'inverse, l'absence de certains détails dans les discours spontanés peut indiquer une forme d'acceptation de la normalisation du manque de ressources, ce qui pourrait indiquer que le *care* peut aussi être fragilisé malgré leurs bonnes intentions.

« Ils ont beaucoup de... de besoins... Je... Certains ont besoin de plus d'affection que d'autres... ont besoin de plus d'aide... » (Julie/882)

« C'est souvent les mêmes... Il y en a qui ne me calculent presque pas, qui ne viennent jamais, ils n'ont pas besoin de câlin... Mais c'est toujours les mêmes... les mêmes qui viennent et qui... qui ont ce besoin que je sois là et... » (Julie/1092)

« Il y en a qui ont des plus gros chagrins... c'est au cas par cas... au feeling en fait... il n'y a pas de recette miracle [...] il n'y a aucun enfant qui est... qui est le même [...] Vous le sentez au fil des années... voilà... » (Fabienne/493)

« Et ce que je fais ? Ben... je... des câlins... des... des... Je les rassure [...] ils ont vraiment besoin de câlins, d'être dans les bras... » (Julie/1104)

« C'est au fil des... des heures et au fil des jours que eux acceptent de venir vers nous et qu'un contact se crée. Mais moi, je ne force jamais quoi... Y a des petits qui arrivent et qui... qui sont en pleurs, mais qui ne veulent pas qu'on les prenne [...] je ne force pas le contact physique. Et en général, c'est toujours eux qui viennent. Parce qu'ils ont besoin de sécurité... et alors, une fois que le... le... le fil... 'fin, le contact est établi, le lendemain, alors j'y vais... mais je laisse toujours l'enfant venir, pour ne pas qu'il se sente [...] obligé d'être... d'être dans les bras de quelqu'un qu'il ne connaît pas. » (Fabienne/094-098)

Les entretiens montrent la volonté de créer une structure pour soutenir le « *prendre soin* » mais qui se trouve fragilisée par le besoin de reconnaissance, par le manque de formation et par des logiques scolaires normalisantes. Lorsqu'elles parlent de « feeling » ou du fait qu'« il n'y a pas de recette », cela montre que les professionnelles adoptent une posture d'accompagnement qui n'est pas formalisée mais au contraire qui est construite de manière empirique, dans la relation et l'expérience. Cela pointe le *care* comme étant dépend de l'initiative individuelle et de la disponibilité de l'adulte selon les conditions de travail.

Le refus de Fabienne de forcer le contact physique manifeste une attention au rythme de l'enfant, et à la qualité du lien qui doit se construire progressivement. Cela traduit une reconnaissance des besoins relationnels de l'enfant, particulièrement à l'arrivée à l'école. L'enseignante perçoit la nécessité d'une juste proximité affective et d'un accompagnement individualisé, même si sa mise en œuvre reste difficile. Fabienne fait preuve de sensibilité à la temporalité de l'enfant, en l'accompagnant vers une socialisation progressive. Cela traduit une approche qui ne brusque pas, mais qui soutient l'adaptation de l'enfant.

« Je remarque qu'ils sont quand même heu... excessivement en... en adaptation rapide, les enfants [...] Vous devenez leur référent, mais ils s'adaptent très vite, moi je trouve, les petits. À partir du moment où ils sont dans le même local, avec la même personne, en confiance, heu... en général, les pleurs s'estompent assez rapidement [...] Je veux dire qu'on ne se connaît pas lui et moi, avant qu'il ne rentre à l'école... Je trouve que... ils ont vraiment une facilité de créer des liens avec une personne adulte à cet âge-là... » (Fabienne/431-437)

« Je pense que je suis surtout leur référence... à l'école... et donc heu... si je ne suis pas là, je pense qu'ils sont un peu déstabilisés aussi [...] je suis leur repère en fait... » (Julie/1096)

Le rôle de « personne de référence » est évoqué, mais en même temps nuancé par la reconnaissance de « l'adaptation rapide » des enfants. Il y a là une tension qui met en exergue la posture délicate pour les enseignantes. Cela soutient l'idée que, pour Julie et Fabienne, la sécurité affective ne s'impose pas mais se construit dans la confiance et que leurs classes d'accueil sont pensées comme un lieu de vie, pas seulement d'instruction. Mais qu'il y a un risque pour les enfants les plus discrets ou introvertis qui pourraient ne pas recevoir autant

d'attention que d'autres, ceux qui pleurent par exemple (Fabienne/100, Julie/1092), faute d'un système structuré qui veille à l'équité du *care*. Cela exprime également une attente implicite d'adaptation, qui peut conduire à rendre invisibles les détresses plus discrètes de certains enfants, peut-être plus sensibles.

Les enseignantes relatent les moments collectifs comme les repas ou encore la sieste chacune différemment au niveau du fonctionnement, selon les choix qu'elles ont fait ou le contexte de l'école dans laquelle elles travaillent. Dans ces différences de pratiques, il y a des conceptions du *care* qui s'expriment différemment. En effet, Fabienne a fait le choix de ne plus organiser de collation collectivement le matin, en pointant la diversité des profils et en voulant respecter le rythme de chaque famille et donc de chaque enfant (Fabienne/070-074). Julie, à l'inverse, organise un lavage de mains et une collation en grand groupe, avec un temps de lecture libre au coin regroupement pour les enfants qui terminent plus rapidement (Julie/1004-1010). Au niveau de l'organisation de la sieste, Fabienne exprime qu'ils dorment tous (Fabienne/114) et Julie, quant à elle, permet aux enfants qui ne dorment plus, mais qui restent néanmoins fatigués, de jouer librement l'après-midi (Julie/862-870). Julie explique qu'elle adapte sa pratique selon le besoin de l'enfant (Julie/1391, 1435-1437), en soulignant qu'il doit néanmoins intégrer petit à petit le fonctionnement de la classe, lieu avec des règles à respecter (Julie/1202-1208, 1198). Le choix de Fabienne de supprimer la collation collective peut être vu comme une volonté de respecter les rythmes familiaux et individuels, ce qui entre en tension avec les logiques collectives de la classe. Julie, au contraire, introduit des régulations collectives mais aménage des espaces de souplesse (lecture libre, activité calme pour les non-dormeurs), ce qui montre une tentative d'équilibrer règles communes et attention aux besoins particuliers. Julie attache également de l'importance à se mettre à la hauteur de l'enfant pour communiquer avec lui.

« Lorsqu'ils me parlent, alors je m'abaisse... à leur hauteur... on se regarde dans les yeux. Physiquement [...] c'est très important. Ils ne vont pas se tordre le cou pour que moi je... et puis alors, en plus, moi je n'entends pas forcément... pour ceux qui parlent bas [...] se mettre à la hauteur des enfants, c'est très important. Surtout chez les tout-petits, on va dire [...] ne fusse que... pour les... les... les consignes [...] c'est un bien-être aussi de se dire : "ben je suis pris en considération, l'adulte me parle, est face à moi, etc." Oui, je pense que oui, ça peut faire partie du *Care*... » (Julie/1449-1455)

Le *care* est explicitement nommé par l'enseignante dans cet extrait. Il renvoie à une posture de reconnaissance et d'ajustement corporel dans la relation. La reconnaissance de la réciprocité affective (Fabienne/239, 243) illustre aussi une dimension importante du *care*, qui devient alors réciproque, même si asymétrique. L'investissement affectif n'est pas à sens

unique, cela semble aussi motiver ces professionnelles à assumer leur responsabilité pour offrir un environnement émotionnel sécurisant.

4.1.3. La mise en place d'un cadre collectif rassurant

Lors des entretiens, les enseignantes ont toutes les deux valorisé les routines, les répétitions, le bon climat de classe comme étant une structuration rassurante pour les enfants (Julie/968-970). Julie organise généralement les débuts de journée (jeux libres, rangement, explications pour les ateliers, regroupement pour se dire bonjour, calendrier, mise en route de la journée) selon le même programme (voir journal de terrain, école B), en insistant sur le fait que « *cette routine (réfléchie) a été construite en début d'année* » (Julie/1563-1565). Fabienne a adapté son approche quotidienne pour qu'elle corresponde mieux aux attentes des enfants de deux ans et demi afin de gagner du temps : « *En début d'année, en accueil, vous en avez pour une demi-heure et c'est du temps perdu [...] ça n'apporte rien aux enfants* » (Fabienne/058-062). Julie exprime également que les changements dans la structure « *peuvent être perturbants pour certains* » (Julie/1551-1559). Par contre, elles montrent une souplesse en ajustant leurs activités en fonction de l'ambiance collective, à la recherche d'un bon climat de classe.

« Si les moments collectifs, imaginons, s'ils sont trop longs [...] ça s'agite, ça n'écoute plus, ça... ça devient bruyant, mais alors là on... on coupe court. Même si on n'a pas fini, on coupe court. C'est pas possible de... de terminer avec des enfants qui n'écoutent plus, qui ne sont plus réactifs [...] on adapte. On fait des petites choses. Ou alors s'ils ont envie de crier, de bouger, ben alors on met de la musique... ils aiment bien danser. Je pense que c'est... c'est... spontané en fait... c'est... [...] à partir du moment où la classe devient plus agitée, c'est qu'il y a un souci. » (Julie/1381-1387)

« Alors, quand ça ne fonctionne pas, en général, oui, je me remets en question et j'essaie de trouver une autre... une autre solution. Et ça, c'est sans cesse. Il y a des activités aussi qui ne vont pas... c'est... ça, c'est le métier d'enseignante, c'est rebondir. » (Julie/1419)

« Donc tout ça, c'est des... allez... c'est des mini-pistes qui... qu'on pourrait se dire : "Ben, elle fait un jeu de foulard". Voilà. Mais derrière tout ça, il y a des... il y a [...] il y a des compétences que je... j'essaie de... de développer [...] voilà... et je trouve que toutes ces activités-là, parce que la classe est tellement grande en nombre, toutes ces activités-là les apaisent quand même un peu. Et ils sont attentifs. » (Fabienne/375-379)

« Un bon climat, c'est éviter les tensions... un moment agréable... où on se sent à l'aise... où on peut avoir confiance en l'enseignante [...] c'est vraiment... le moment... Un bon climat de classe, c'est vraiment un moment sans tension, on va dire. Etre bien [...] se sentir... Vouloir venir à l'école aussi [...] se sentir bien, m'amuser, jouer, apprendre [...] dans la positivité, évidemment [...] c'est le plus important. » (Julie/1647-1657)

Toutes les répétitions, les régularités sont mises en place par les enseignantes pour apaiser le groupe d'enfant, en plus de développer des compétences visées. Mais Fabienne insiste sur le fait que les enfants réclament toujours les mêmes chansons, en exprimant le fait qu'« *ils en ont besoin aussi je crois...* » (Fabienne/054, 387). Julie relève plutôt l'idée qu'ils s'adaptent au rythme de la classe, et que : « *c'est très important, et c'est dès l'accueil* » (Julie/1305-

1307). Il y a une nuance entre les deux postures : la première accorde plus d'importance à la répétition qui sécurise l'enfant en proposant la même activité connue et réclamée, tandis que la seconde rythme les journées avec des contenus qui peuvent être différents mais selon la même procédure qui rassure également l'enfant puisqu'il reconnaît la dynamique quotidienne. Elles utilisent toutes les deux les activités musicales, rythmiques, sensorielles dans le but de canaliser au mieux l'énergie mais également d'intégrer les nouveaux enfants dans le collectif.

« En général, ils pleurent... heu... je vais dire aller trois jours maximum. Le petit ici qui est venu lundi, il n'a presque pas pleuré aujourd'hui. Et alors, ces moments de... de relaxation ou de rythme ou de musique, les nouveaux, ça les calme aussi. Et ils viennent voir. » (Fabienne/100)

« En général, ceux qui ne veulent pas... heu... faire des activités classiques, quand c'est des trucs... quand c'est des activités musicales, ils viennent. » (Fabienne/361)

Ce verbatim de Fabienne introduit un décalage par rapport aux propos tenus précédemment sur l'attention individualisée et la temporalité relationnelle. Ici, elle tend à normaliser le processus d'adaptation en « trois jours maximum » et à insister sur le rôle apaisant des activités collectives. La posture de *care* n'est pas homogène ni constante, mais elle peut coexister avec des logiques d'organisation collective qui visent aussi à gérer la transition scolaire. Cela montre que les professionnelles vivent et travaillent avec plusieurs registres d'action.

4.1.4. La relation à l'enfant au travers des familles, notamment lors de l'entrée à l'école (pratiques de transitions)

Les enseignantes rencontrées ne procèdent pas de la même façon concernant les pratiques de transition vers l'école maternelle. Fabienne reçoit les parents de manière individuelle, sur rendez-vous, l'après-midi, afin d'être plus disponible pour répondre à leurs questions. Cela lui permettra alors de « *vraiment se concentrer sur l'enfant* » lors de sa rentrée future (Fabienne/273-277). Julie procède différemment selon que l'enfant fréquente la crèche voisine ou pas. En effet, la proximité d'une crèche facilite les communications entre la responsable et elle (Julie/792), ce qui facilite l'organisation entre elles, sans la présence des parents, pour faire venir l'enfant cinq matinées sur deux semaines (Julie/798-800, 818). Les enfants venant de la crèche voisines arrivent facilement : « *le fait aussi de se croiser tous les matins dans la cour... Ils me connaissent déjà* » (Julie/820). Les parents dont l'enfant ne fréquente pas la crèche se situant à côté de l'école peuvent alors venir en classe avec l'enfant, une fois, lors du temps d'accueil (Julie/808-810). La transition est pensée ici plus en termes d'organisation institutionnelle qu'en termes de vécu individuel. Ce sont les modalités de passage entre structures professionnelles, de la crèche vers l'école, qui dictent les pratiques, et

non une observation et une évaluation des besoins du binôme enfant-parent. Concernant les premiers moments de l'enfant dans la classe, Julie relève quelques leviers dans son organisation, qu'elle adapte à chaque nouvelle arrivée.

« Ben le fait d'être deux, c'est un levier [...] je peux [...] demander à l'assistante ben, de prendre un peu le groupe [...] j'essaie de m'accorder un peu du temps... ben pour lui expliquer les choses, pour... pour l'accueillir, lui faire des câlins s'il pleure [...] j'adapte [...] je le prends près de moi... et alors, ben je dois quand même continuer à avancer avec les autres, donc... heu... je... voilà... peut-être qu'il a ce besoin d'être avec moi, donc, il reste à côté, mais les autres sont là aussi donc... il faut continuer quand même la routine [...] et alors, l'enfant observe, et finit par le faire [...] et puis il y a des enfants qui n'ont absolument pas besoin de moi... qui vont jouer directement [...] et j'adapte mes ateliers aussi en fonction de ça. Quand je suis toute seule en classe, ben c'est plus compliqué. Alors, je vais mettre peut-être des jeux un peu plus libres, qui demandent moins mon attention [...] pour pouvoir accorder encore plus de temps à l'enfant qui vient d'arriver. » (Julie/1691-1709).

Julie exprime dans cet extrait que l'accueil d'un nouvel enfant est une tâche lourde. Mais cette tension n'est pas pensée en lien avec la possibilité d'un accueil partagé avec les parents. Elle trouve des solutions dans l'organisation interne, mais ne mobilise pas les familles comme acteurs de soutien. Cela met en évidence une représentation du *care* comme intervention professionnelle cloisonnée, plutôt qu'un travail relationnel co-porté entre adultes référents de l'enfant. Cela peut révéler une représentation de la transition comme un moment d'adaptation individuelle dans un cadre scolaire, géré uniquement par les professionnels. Cela pourrait signifier que malgré le sentiment de se sentir contrainte ou débordée, l'enseignante ne remet pas en question la répartition stricte des rôles : les parents d'un côté, plutôt pour la préparation, et les professionnels de l'autre, pour gérer ce qui se passe dans le cadre scolaire.

4.1.5. Le plaisir ressenti en enseignant en classe d'accueil

Les deux enseignantes rencontrées affirment clairement trouver du plaisir dans leur métier, comme par exemple Julie qui exprime qu'elle « *aime bien les petits* », notamment car « *c'est vraiment, au départ, leur apprendre ben... le début en fait... de tous les apprentissages qui vont être futurs* » (Julie/1613, 1629). Fabienne souligne « *qu'il faut aussi être à l'aise soi-même dans le niveau et face à des enfants de cet âge-là* » (Fabienne/725), qu'il est nécessaire d'« *avoir une attirance pour les tout-petits. Sinon, c'est à pleurer tellement la difficulté... heu... déjà physique...* » (Fabienne/725-727). Julie exprime qu'« *on ne saurait pas travailler avec des enfants si on n'a pas la patience, si on n'a... on n'a pas cet amour pour les enfants [...] pour les apprentissages...* » (Julie/1615-1617). Les deux enseignantes décrivent une posture très investie émotionnellement sans pour autant la penser comme faisant partie du métier. Elles évoquent leur relation aux enfants à travers des affects, mais sans la relier à une compétence ou une posture professionnelle. L'une d'elle assure que c'est à l'enseignant d'instaurer un bon climat (Julie/1641-1643).

« Moi, ce qui est important, c'est vraiment... j'arrive avec ma positivité, je... j'instaure un bon climat... comme ça [...] et ils ressentent donc, c'est agréable. » (Julie/1643-1645)

« Et puis, ils vous le rendent tellement... les petits [...] ils le rendent énormément... Parce qu'ils ont besoin... aussi... encore... eux... de tout ça. » (Fabienne/239-243)

En enseignant avec des enfants, une des professionnelles rencontrée fait ressortir le fait qu'elle est elle-même aussi nourrie par son expérience de vie auprès des enfants. Cela ne permet pas de penser d'emblée à une dynamique bidirectionnelle du lien mais cela attire l'attention sur une potentielle réciprocité dans le bien-être des échanges entre elle et l'enfant.

Tous ces propos naturalisent la posture relationnelle : il ne s'agit pas ici de dire que « l'enseignant doit apprendre à... », mais plutôt que « si on n'a pas ça en soi, on ne peut pas faire ce métier ». Cela révèle un engagement émotionnel fort, mais pensé comme disposition personnelle, non comme une composante professionnalisée du métier.

Par contre, d'autres déclarations laissent entrevoir une réflexion sur la manière d'être avec les enfants, sans que cela soit forcément nommé comme du *care*. Certains extraits laissent entrevoir une forme de réflexivité professionnelle, une attention ajustée à l'enfant, mais sans que cela soit explicitement nommé ou conceptualisé comme du *care*. Lorsque Fabienne évoque le consentement de l'enfant dans la proximité (Fabienne/094-098) ou lorsque Julie exprime l'idée de se positionner à hauteur d'enfant (Julie/1449-1455), une posture relationnelle réfléchie apparaît. Celle-ci dépasse l'émotion spontanée ou l'affection personnelle. Il s'agit d'ajustements professionnels fondés sur l'observation, l'écoute, la retenue, qui peuvent être interprétés comme des formes de *care* professionnel, même si elles ne sont pas nommées comme telles.

4.2. Le *care* s'impose ou non dans l'adaptation professionnelle permanente

4.2.1. L'imprévisibilité

Les enseignantes expriment que l'accueil des tout-petits en maternelle nécessite une posture professionnelle marquée par la flexibilité, une disponibilité affective et cognitive, ainsi qu'un rapport particulier au temps et à la planification. Fabienne dit qu'« *il y a toujours des imprévus [...] dans toutes les classes. Mais [...] dans cette classe-ci, c'est le... la classe où il y en a le plus [...] vous ne savez jamais à quoi vous attendre quand vous lancez une activité comme ça* » (Fabienne/505-507). Elle exprime entre autres l'idée que l'enseignant doit accepter de ne pas tout contrôler, de se laisser traverser par les événements tout en maintenant un cadre sécurisant pour les enfants.

« Vous n'avez jamais un jour qui ressemble à l'autre... et vous devez... à un moment donné, il faut lâcher prise... en étant... en essayant de ne plus être trop... carrée, je vais dire et... de dire « zen attitude » quoi... (sourire) Voilà. La « folie douce » [...] c'est la folie de gérer ce groupe [...] tout ça mentalement, je vais dire... à tous ces... tous ces changements : collation, voilà... Mais c'est une douce folie parce que c'est beau, c'est pur et [...] c'est un bonheur de les accueillir si petits... » (Fabienne/172-174)

Julie exprime également qu'il faut aussi prendre des décisions qui n'ont pas été prévues : « *C'est vraiment quelque chose que voilà... j'observe, je sens les tensions, hop on... on coupe court à tout ça [...] s'il faut tout arrêter, j'arrête tout, oui.* » (Julie/1393-1395), et cela appuie les explications de Fabienne par rapport au temps qui doit être réaménagé en permanence selon des imprévus ou selon la réceptivité des enfants.

« Bien sûr que mon planning est fait [...] je prévois, mais je fais rarement ce que je prévois [...] ça dévie tous les jours [...] vous ne faites pas tout ce que vous avez prévu [...] Enfin, moi, je ne fais pas... je fais plus... je n'arrive plus... parce qu'il y a tous les jours quelque chose qui fait que... ou des activités où vous vous dites : "ça va... ça va durer..."", vous estimez à peu près le temps... et puis finalement, vous restez une demi-heure de plus. Mais c'est qu'ils sont attentifs, c'est qu'ils en ont besoin, c'est qu'ils sont intéressés. Donc l'activité suivante, ben on la fera le lendemain, tant pis. » (Fabienne/701-703)

Cet extrait rejoint les paroles de Julie qui explicite cette adaptation permanente : « *Devoir changer... adapter selon les enfants aussi [...] des fois, on imagine [...] une activité et au final, ben... on se rend compte que soit c'est trop facile, soit c'est trop compliqué [...] donc, il faut adapter oui...* » (Julie/1423-1427), et celles de Fabienne : « *Je laisse toujours aller... et puis, j'essaie de réorienter... voilà.* » (Fabienne/517), « *Donc, on va [...] essayer de réorienter vers le but auquel on voulait arriver...* » (Fabienne/511) qui essaye de trouver un équilibre entre les besoins des enfants, la temporalité et la finalité de départ.

Les entretiens avec ces deux professionnelles révèlent un investissement fort de leur part dans les gestes du quotidien, notamment dans la gestion des soins, de la logistique. Cette attention portée aux besoins concrets des enfants, même dans des conditions contraignantes, semble témoigner d'une forme de *care* : une présence engagée, corporelle, soucieuse du bien-être de chaque enfant. Les enseignantes manifestent également une volonté d'accompagner l'enfant dans l'apprentissage du vivre-ensemble, en l'aidant à intégrer des repères collectifs comme l'attente, le tour de rôle ou le respect des consignes. Toutefois, ce *care* est fragilisé par les conditions matérielles de l'accueil : le nombre d'enfants, le rythme institutionnel et la charge mentale de l'adulte viennent limiter les possibilités d'une présence réellement disponible et ajustée. Le *care* semble devenir alors un effort solitaire, souvent contraint, parfois frustrant, qui repose sur la seule énergie de l'enseignante, sans pouvoir se déployer complètement dans une relation individualisée et contenante. Il y a d'ailleurs peu de verbalisation des enseignantes sur le sens qu'elles donnent aux actions. Malgré l'intention éthique présente chez ces deux profils, les conditions structurelles peuvent entraver leur capacité à concrétiser

le *care*. Cela pourrait en effet être identifié comme une limite importante lorsque le *care* n'est pas soutenu par l'institution.

Par ailleurs, ces extraits montrent une centration forte sur le rôle de l'adulte, plus que sur l'enfant comme sujet. Or, l'enfant pourrait peut-être prendre une part active dans la dynamique. Il y a des ajustements réactifs de la part des enseignantes, mais peu d'anticipation structurante au niveau de ce que le *care* pourrait apporter dans un autre cadre pédagogique, s'il était moins flou ou moins effacé.

4.2.2. Les rentrées échelonnées et le nombre croissant d'enfants en cours d'année

Le regret exprimé par Fabienne de ne pas avoir la possibilité de passer du temps avec chaque enfant semble la peser dans son quotidien, dès que le nombre d'enfants dépasse quinze.

« Pas au-dessus de quinze parce que sinon ça devient... vous le faites à la chaîne. Et là, vous n'avez plus assez de temps par enfant. Parce que, malgré tout, il faut avancer... donc heu... c'est ri-rouf-raf... voilà, et ça, je n'aime pas. Je pense qu'il faut prendre le temps de se poser avec chaque enfant... Ça, heu... dans des groupes comme ici (26), on n'a plus le temps de le faire... 'fin... plus assez. Et ça, je le regrette. » (Fabienne/184-186)

Julie trouve au contraire que le nombre importe peu, mais plutôt que cela implique une posture d'ajustement aux besoins singuliers car cela « *varie en fonction des comportements et [...] du caractère* » (Julie/1182), « *Donc le nombre, voilà, je n'ai pas de nombre, c'est vraiment les caractères et les... les individualités de chacun...* » (Julie/1188). Par contre, elle soutient que c'est une difficulté de recommencer la mise en route, à chaque nouvelle rentrée, ce qui est énergivore, mais que ce n'est pas non plus un problème (Julie/1585).

« Ben c'est chaque fois recommencer, on va dire... ne fusse que pour préparer les porte-manteaux, etc. Faut chaque fois en fait recommencer [...] que pour la plus part des autres classes, ils font tout au début d'année et c'est... c'est bon. Ici, c'est chaque fois une nouvelle arrivée. Il faut... il faut... faut [...] ça prend aussi du temps. Maintenant, je le fais parce que j'aime ça... donc... heu... » (Julie/928-932)

Ces propos sont également exprimés par Fabienne qui, elle, trouve que cette difficulté est problématique et propose même un système alternatif car elle « *regrette vraiment que cette rentrée puisse être échelonnée comme ça...* » (Fabienne/267).

« Je reste persuadée que... une rentrée fin août et une rentrée en janvier... ... serait profitable à tout le monde... que des jours... que des arrivées comme ça là... non-stop le jour de leurs deux ans et demi. » (Fabienne/261-263)

« Vous savez que les quinze premiers jours de la rentrée, vous pouvez vous occuper des dix nouveaux qui arriveraient en janvier... heu... et puis, repartir... mais ici, c'est... c'est tout le temps... tout le temps... tout le temps... » (Fabienne/647)

Julie valorise la dynamique d'un groupe d'un certain nombre d'enfants, ce qui peut être bénéfique pour l'ambiance collective : « *voilà... ça parle... ça... ça communique... c'est... Et*

puis, il y a plus de mouvement aussi » (Julie/1164), « avec quatre, cinq, ben, il y a quatre tables, c'est... c'est déjà... Voilà, c'est beaucoup déjà. Que là, maintenant, ben j'ai des enfants partout. J'ai... Je trouve ça plus gai d'avoir plus d'élèves » (Julie/1166).

« Ben la dynamique de classe est différente. J'ai commencé avec quatre enfants, c'était très calme [...] un peu trop même... il n'y avait pas de dynamique d'ailleurs. Et alors, ben maintenant oui... Mais je préfère, hein [...] qu'il y ait un peu plus d'enfants pour qu'il y ait un peu plus de dynamique. » (Julie/1595-1599)

Les enseignantes expriment une volonté de créer un accueil respectueux, doux et individualisé pour l'enfant et pour sa famille, en anticipant et en évitant de les surcharger d'informations lors du premier jour par exemple. La souplesse des modalités d'accueil peut montrer une volonté d'ajuster l'institution à l'enfant (et non l'inverse), qui repose également sur le partage des rôles si cela est possible, pour dégager du temps de qualité. Par contre, elles n'ont pas la même vision au sujet de l'arrivée des enfants au compte-goutte, ni concernant un nombre « idéal » d'élèves. Si pour Julie cela ressemble plus à pouvoir enfin trouver une dynamique intéressante, pour Fabienne, une entrée échelonnée sur toute l'année est vécue comme une surcharge, non comme un processus pensé de manière pertinente. Cette recherche d'équilibre entre dynamique de groupe et attention à l'individu peut être perçue comme assez difficile à vivre en tant que professionnelle, selon elle. Elle soutient l'idée que ces contraintes de temps et d'organisation pourraient empêcher le *care*.

4.2.3. La multiplicité des tâches

Les deux professionnelles reconnaissent les besoins spécifiques de l'enfant ainsi que leur rapport exploratoire au monde (transvasement, manipulations). Mais si une certaine autonomie peut être observée pour certains enfants, d'autres peuvent multiplier considérablement les tâches professionnelles.

« Chez les tout petits, ils ont besoin d'aide pour... pour tout... 'fin non, certains sont très... très autonomes et me demandent très peu d'aide, mais heu... certains... je... je dois tout le temps faire. Et... ce qui est aussi fatigant et épuisant, c'est qu'il faut toujours se répéter. » (Julie/884)

« C'est un niveau qui reste excessivement fatigant pour l'enseignante [...] physiquement, parce que... ils sont dans l'âge où ils transvasent... et c'est leur plus grand bonheur de transporter d'un coin à l'autre et de vider... tous les... tous les bacs sensoriels etc. Ils adorent... mais voilà... ils transportent... C'est l'âge où ils transportent. » (Fabienne/217-219)

« Comme ils sont dans le transvasement, ben eux, ça les dérange pas que les glaçons soient dans les voitures, que les poupées soient dans les dinosaures et que les déguisements soient dans la peinture hein... Eux, ça ne leur pose aucun souci. » (Fabienne/729)

De même, les répétitions en permanence rajoute une tâche non des moindres dans le quotidien des enseignantes. Julie explique qu'elle perd du temps dans cette répétition permanente mais

que cela va finalement « *devenir une routine en fait pour eux* » (Julie/1543) et par la suite devenir « du temps béni » (Julie/1549).

« Mais donc, oui, je perds du temps aussi à ça, mais j'en gagne aussi après. Voilà, c'est... à force de le faire... hop, on finit par y arriver. » (Julie/1547)

« Recommencer... puis rappeler les nouvelles règles, rappeler... 'fin les règles, il faut quand même les rappeler tout le temps, mais [...] c'est chaque fois... recommencer à une arrivée, quoi. » (Julie/936-938)

« C'est de chaque fois qu'il y a un nouveau, ben il faut rappeler les règles, il faut... 'fin évidemment, c'est... c'est... un rappel pour tous les autres aussi mais... c'est chaque fois se répéter quoi... » (Julie/1587)

Par ailleurs, Fabienne partage la charge mentale nécessaire pour retenir toutes les informations utiles pour encadrer les enfants (Fabienne/082-084). La multiplicité des tâches matérielles ou techniques deviennent automatiques avec le temps.

« Il faut retenir aussi quand c'est l'hiver à qui est l'écharpe, à qui est le bonnet... et les parents ne se rendent pas compte... Et donc parfois, ils changent de... de... de manteau ou de bonnet trois fois par semaine. « Et je n'ai pas mis le nom » (*en imitant un parent*), mais oui, mais je dis : « moi, j'en ai 25... » je dis... » (Fabienne/078)

« Il y a énormément de choses à retenir... ou à noter... parce que... voilà. C'est compliqué de... parfois pas se tromper, donc on essaie d'avoir... mais j'saurais pas noter, j'ai pas le temps [...] c'est impossible de noter... Et puis, à force, ben on sait. Enfin voilà... Quand on est tous les jours dedans, ça devient un automatisme, on doit moins réfléchir. Mais début d'année, c'est vraiment difficile. » (Fabienne/090-092)

Il y a une focalisation sur la logistique et cette surcharge invisible empêche l'adulte d'être dans une écoute fine, attentionnée et ajustée à l'enfant. En effet, lorsque l'enseignante exprime être en hyper-vigilance permanente, elle dit ne plus pouvoir exercer une présence de qualité, ni poser les conditions d'un accueil affectif individualisé. Il y a un déséquilibre entre les exigences de *care* et leur fatigue professionnelle.

4.2.4. Le grand écart entre collaborer avec des aides ou se retrouver seule

Toutes les deux sont unanimes pour dire qu'il est vivement recommandé d'être plusieurs adultes pour accompagner les enfants en classe d'accueil : « *avec les tout petits, être toute seule, c'est... c'est compliqué* » (Julie/832). Fabienne explique que « *parfois deux ou trois [...] auraient bien besoin de vos bras en même temps... et (que) là c'est pas possible* » (Fabienne/493), ou encore quand elle se sent frustrée de ne savoir en prendre que deux, « *et s'il y en a quatre qui pleurent... ben les deux autres ils vont devoir attendre un peu les petits choux et ça, ils ne méritent pas eux* » (Fabienne/495-497). Julie revient aussi sur le fait de devoir constamment modifier et s'adapter aux enfants, à la dynamique de classe, à une multitude de facteurs. Être accompagnée d'une puéricultrice ou d'une assistante maternelle lui permet de continuer : « *quand je gère un atelier etc., elle, elle peut être plus disponible pour...*

pour le côté affectif en tout cas. Et voilà [...] donc, on est toujours deux dans la classe et les enfants ont... ont ce besoin aussi... » (Julie/830-832).

« Quand il y a une puéricultrice, ben, elle se charge des langes et je l'aide. Et on fait les ateliers à nous deux. Quand il y a pas de puéricultrice, il faut privilégier heu... tout ce qui est collation, heu... privilégier les soins : le change des langes, le lavage des mains, apprendre à mettre son manteau... heu... à aller chercher son sac soi-même etc. Donc, tout ça au détriment, malheureusement, d'ateliers cognitifs je vais dire [...] C'est frustrant pour l'enseignante, mais pas pour les enfants [...] c'est frustrant parce que dans notre planning d'enseignante, on prévoit telle et telle chose et on se dit on va faire tout ça, et puis quand vous n'avez plus de puéricultrice, ben, vous savez plus faire... vous ne savez plus faire tout. Mais, il n'y a pas le choix que de privilégier le bien-être du tout petit en priorité. » (Fabienne/024)

Concernant la répartition des tâches quand elles sont accompagnées d'une puéricultrice ou d'une assistante maternelle, à nouveau, elles ont un avis fort similaire toutes les deux. En effet, les rôles semblent aller de soi, de manière assez naturelle dans un premier temps, plutôt selon un partage des tâches de manière équitable : *« Chacune fait ce qu'elle a à faire, mais il n'y a pas de... il n'y a pas de choses qui sont bien définies »* (Fabienne/122-124), *« c'est spontané. Maintenant, des fois, si on voit des choses, alors on communique. C'est vraiment très important de communiquer avec la puéricultrice aussi... ou l'aide maternelle... »* (Julie/1529). Et dans un second temps, l'idée se clarifie un peu différemment. Elles gèrent en premier lieu le changement des enfants et ensuite accompagnent l'enseignante : *« pour les langes, ça, elle peut étaler le changement des langes sur sa matinée... ça... tant que les enfants sont changés une fois le matin et puis une fois après la sieste, ça c'est bon »* (Fabienne/131), *« Ça, c'est pour les enfants qui sont propres, on va dire. Sinon, pour ceux qui sont moins propres, Madame Rebecca vient les chercher pour les changer »* (Julie/1028). Ces précisions concernant le travail en binôme démontre une organisation peut-être bien rodée, mais qui reste floue et peu réfléchie.

« Alors, on communique beaucoup avec les parents, on... on voit... si à la maison, ben... ils sont propres... Bon, ici, c'est... le contexte est différent. Ils ne sont pas toujours aptes et... ils sont tellement concentrés sur leur jeu qu'ils oublient... Mais alors, on demande des langes culottes, comme ça si jamais... s'il n'y a pas d'accident... Mais alors, je les envoie quand même aux toilettes, ou Madame Rebecca les accompagne... ou Madame Lindsay qui m'aide dans la classe [...] il y a toujours une en classe et une qui va aider les plus [...] parce que je ne peux pas forcément quitter toute la classe, tout le temps, pour accompagner les... les apprentissages... aux toilettes... quoi [...] Maintenant, il y a la fenêtre... donc, je peux entendre... En général, si je suis toute seule, j'ouvre la fenêtre et j'entends [...] il faut que je puisse entendre tout ce qui se passe heu... (rires) [...] Et ils adorent jouer aux toilettes ! (rires) Donc, on doit souvent aller vérifier... » (Julie/1034-1058)

Julie exprime qu'une enseignante peut devenir en quelque sorte le modèle à suivre pour la personne qui vient l'aider : *« le fait de nous observer aussi des fois, ben l'assistante maternelle fait comme nous en fait, elle... elle reproduit »* (Julie/1531). Elle ajoute que toute l'autonomie qu'elle permet aux enfants d'acquérir permet de l'aider elle dans son travail, mais aussi dans le travail de la puéricultrice ou de l'assistante maternelle, et vice versa.

« C'est mutuel en fait [...] On s'entraide quoi [...] et le fait d'aller à la toilette aussi avec la puéricultrice etc., ben ça les aide à la sieste aussi de pouvoir se déshabiller [...] être un peu plus autonomes aussi [...] Alors ici, quand il y a des accidents [...] que la... la puéricultrice n'est pas là, alors on leur dit : "alors enlève tes habits", ben ils essayent de faire par eux-mêmes aussi, avant qu'on les change quoi [...] c'est de l'autonomie, et ça aide et l'institutrice, et le... la puéricultrice. » (Julie/1533-1539)

Le constat est clairement exprimé par les deux enseignantes concernant la présence plus que nécessaire d'une puéricultrice dans une classe d'accueil, d'autant plus encore, selon elles, si le nombre est conséquent. Il y existe donc une dépendance forte à la présence d'une puéricultrice ou d'une assistante maternelle. Fabienne expose des propos reflétant une certaine fatigue, une usure de proposer parfois des conditions qui ne font pas partie de ses convictions : « *Je ferais tout ce que je peux, mais le vingt-septième, je sais déjà qu'il ne sera pas accueilli comme il aurait été accueilli s'il avait été deuxième...* » (Fabienne/639)

« Et ça, malheureusement avec le nombre, heu... le temps qu'on sait leur accorder est moindre évidemment, que quand on est deux en classe ou que quand vous avez dix petits... Ici, quand je vais accueillir le vingt-septième... heu... à un moment donné heu [...] ce n'est plus humain je vais dire... c'est... voilà... vous le faites à la chaîne. » (Fabienne/633-635)

« Donc, ils dorment de... de 13h30 jusque 14h45 maximum... parce que, vu le nombre, il faut les réveiller, rechanger tous les langes... Voilà, mais il faut les réveiller, ça c'est certain. » (Fabienne/114)

Il existe donc bien une tension entre l'idéal de *care* et la réalité du cadre institutionnel. L'une des enseignantes déplore en effet une gestion qui peut devenir « à la chaîne », ce qui va à l'encontre du *care*. Lorsque les conditions nécessaires au *care* disparaissent, la logique d'efficacité prend le dessus et empêche un vrai travail d'accompagnement sensible. La surcharge mentale, affective et logistique amène à des logiques de substitution qui n'ont pas toujours été réfléchies, qui s'appliquent parfois dans une urgence situationnelle.

4.2.5. La collaboration avec les familles

Cette fois, les deux enseignantes ont un discours opposé sur le sujet. En effet, Fabienne se déclare déçue par les parents au niveau du suivi concernant l'apprentissage de la propreté, alors que Julie exprime au contraire une certaine fluidité dans les échanges avec les familles.

« Ce qui me déçoit le plus, c'est que les parents sont vraiment démissionnaires au niveau de la propreté et du change des langes [...] et je trouve que ça ne nous incombe pas. Maintenant, un petit qui a... qui a un petit accident, c'est tout à fait normal... qui... à qui on doit mettre un lange à la sieste, c'est normal... Mais ici sur les 26, il y en a quand même 22 avec des langes, toute la journée... et là, les parents nous disent : "Vous ferez l'éducation heu...", et ça, je pense que ça ne nous revient pas à nous. Je pense que si elle est commencée à la maison, bien sûr qu'on suit, il y a pas de souci, mais là, ils sont vraiment, ici dans le milieu, ils sont démissionnaires face à ça. Et ça, c'est lourd. » (Fabienne/403-405)

« Non, on a rarement de... de parents [...] qui nous contredisent, etc. On est vraiment en communication et en collaboration, on va dire, pour... pour l'enfant. On n'a vraiment pas de souci à ce niveau-là [...] C'est souvent la puéricultrice qui va aller les trouver à ce niveau-là, on va dire, mais si elle n'est pas là, ils reviennent volontiers me parler [...] et... et puis moi aussi, je vais vers eux... ne fusse que pour les siestes, ceux qui ne dorment plus. Voilà, je vais les trouver, voir s'ils dorment à la maison... On est beaucoup en communication, oui. On n'a pas de souci à ce niveau. » (Julie/1062-1068)

Si Julie se montre satisfaite de la bonne communication avec les parents, notamment au travers de la farde de communication qui lui sert pour transmettre des documents (Julie/1070-1072), Fabienne exprime néanmoins que, malgré ce manque de collaboration entre l'école et les familles, comme « ça reste dans le bien-être de l'enfant... dans les soins [...] on le fait » (Fabienne/415), elle continuera à faire son possible pour le bien-être de l'enfant.

Julie décrit une relation ouverte et horizontale avec les familles, basée sur l'écoute réciproque, la recherche de compréhension, et une posture non jugeante. A l'inverse, le discours de Fabienne révèle une rupture du lien de confiance et de coopération avec les parents, perçus ici comme défaillants. Le fait de continuer à assurer les soins, même dans des conditions difficiles, ou de maintenir une communication régulière avec les familles, va dans le sens d'un *care* relationnel, soucieux du bien-être global de l'enfant. Cependant, certains extraits traduisent aussi une forme de rejet ou de découragement vis-à-vis des familles, ce qui amène alors à une désillusion ou à des tensions, notamment dans la relation. Lorsque les parents sont qualifiés de « *démissionnaires* », ou que les professionnelles se sentent accablées par une surcharge de responsabilités éducatives qu'elles estiment ne pas leur revenir, le *care* devient fragile. Il se transforme en une posture défensive, voire dans certains cas, en rupture de la logique coopérative nécessaire à la coéducation. En parallèle, l'absence de dispositifs structurés de communication affaiblit le cadre du *care*.

4.2.6. Les moments de transitions étiquetés comme révélateurs de tensions

Fabienne pointe les moments de gestion comme la collation, la mise des manteaux, le lavage des mains, les toilettes (Fabienne/128-139, 145) comme étant des temps impartis plus sujets aux tensions dans la classe, où il est nécessaire d'être vigilante, et par conséquent, ces transitions sont plus fatigantes : « *Je vais dire... c'est plus moi qui cours que eux. Parce que, eux, ils n'ont pas la notion du temps* » (Fabienne/683). Julie par contre ne l'exprime pas de la même manière, mais plutôt dans l'idée que « *les moments plus collectifs, on va dire, des fois, c'est plus agité [...] c'est plus... mouvementé* » (Julie/1012).

« Je sais ouvrir un jeu à la fois, je ne sais peler qu'un fruit à la fois... donc, il faut attendre [...] ils sont toujours là : "Madame, Madame...", "Mais, je viens mais... attends..." [...] Quand il y en a vingt-sept, il faut que ça suive [...] en fait, dans les conditions ici, on ne vous donne pas le temps de... de le prendre le temps [...] C'est moi qui me dis : "à telle heure, on doit être dehors, ça doit être fait", "c'est la récré, les gourdes de midi...", enfin voilà, c'est toute une logistique qui fait que... c'est rare quand je m'assieds... » (Fabienne/669-683)

Ces extraits sur les tensions pendant les moments de transition révèlent un *care* présent dans l'intention et dans certains gestes concrets, notamment dans la réponse aux besoins matériels et dans le souci d'accompagner les enfants dans leur adaptation à la collectivité. Toutefois, ce

care est mis à mal par les contraintes de temps, de nombre, et de rythme, qui empêchent souvent une présence disponible et individualisée. Les moments de *care* sont alors réduits à leur fonction éducative ou normative.

Une charge mentale et physique considérable est mise en lumière, souvent non reconnue par l'institution ou même les parents. La fatigue exprimée par une des enseignantes n'est pas accompagnée d'un espace de respiration, ni de mécanismes de soutien. Un contexte de ce type empêche souvent les enseignantes de se centrer sur une présence véritablement attentive à l'enfant. Cette surcharge physique et cognitive peut même conduire à l'épuisement. Il y a alors comme une érosion du *care* : à force de tout donner, le professionnel n'a plus l'espace mental et physique pour penser, ajuster ou accompagner de manière vraiment attentive l'enfant.

4.2.7. Les tiraillements entre les deux pôles

Dans leurs discours, les enseignantes mettent en évidence d'une part, leur volonté d'avoir une pratique offrant une proximité affective et un accompagnement dans les apprentissages, et d'autre part, la mise en œuvre difficile de cette volonté. Elles expriment toutes les deux un attachement sincère à leur mission, et une valorisation des moments partagés, même dans leur aspect répétitif ou logistique. Ce regard positif sur la charge quotidienne montre une posture affectivement engagée, qui donne du sens à l'acte éducatif. Mais la décision d'interrompre une activité peut créer une tension. Cela montre la disponibilité affective des enseignantes qui dépasse les logiques de programme ou d'objectifs d'apprentissage pour privilégier la relation à l'enfant, mais cela reste frustrant pour elles.

« Devoir tout arrêter pour aller aider l'enfant [...] c'est très compliqué aussi de... voilà... de tout lâcher. Surtout quand c'est par exemple des bricolages etc., les autres sont attirés, donc je dois faire attention à l'atelier et en même temps aller vers l'enfant, c'est... c'est souvent compliqué [...] mais on le fait... on s'adapte, on jette toujours un œil des deux côtés et... » (Julie/1265-1267)

« Les petits qui arrivent en janvier, en février... la différence est énorme avec ceux qui sont là depuis fin août... mais énorme... et là, un moment donné, vous devez quand même continuer à avancer avec les enfants qui sont là depuis le mois d'août et qui sont déjà autonomes et vous devez en même temps vous occuper de tous ces petits bouts-là qui arrivent et qui ne demandent qu'une chose, c'est d'être... près de vous... » (Fabienne/265)

Malgré les solutions qu'elle met en place pour faire « *du mieux (qu'elle) peu(t)* », Julie ressent ce tiraillement de ne pas pouvoir « *tout arrêter, (ne se) consacrer qu'à un enfant non plus... parce qu'il y a aussi tous les autres* » (Julie/834). Elle ajoute que « *si je me rends compte que je n'ai pas le temps pour faire tout ce que j'ai à faire, ben j'accepte [...] je n'ai pas le choix. On le fait en plus de temps alors* » (Julie/1311-1313).

Malgré les éléments de *care* présents, plusieurs passages témoignent aussi de limites importantes, notamment liées à la surcharge cognitive, physique et logistique, qui peuvent entraver une posture de *care* construite, cohérente et durable. En effet, ces extraits révèlent une posture professionnelle marquée par le souci de l'autre, une volonté de « faire du mieux possible » et une réelle conscience des besoins affectifs des jeunes enfants. Ces éléments témoignent d'un *care* présent dans l'intention et dans les gestes ajustés au quotidien. Toutefois, les contraintes de temps, de nombre d'enfants et de solitude professionnelle viennent entraver la pleine réalisation de ce *care*, qui devient alors fragmenté, partiel, parfois absent. L'avancée du groupe et les attentes institutionnelles prennent souvent le pas sur la possibilité de répondre pleinement à la détresse ou aux besoins d'un enfant nouvellement arrivé.

4.3. Les exigences pédagogiques peuvent laisser une place au *care* ou non

4.3.1. La planification des apprentissages

Les enseignantes rencontrées pointent toutes les deux les progrès parfois subtils mais fondamentaux des enfants en classe d'accueil, insistant sur leur évolution en ce qui concerne leur autonomie, leurs gestes quotidiens, leur socialisation. Bref, autant de compétences souvent peu valorisées de l'extérieur selon elles. Cette attention à l'enfant dans sa globalité, au-delà des seuls apprentissages scolaires, est au cœur du *care*.

« Quand on me dit : “on ne fait rien en accueil”... Si, on fait beaucoup de choses [...] on en fait beaucoup... et on travaille avec toutes les compétences. C'est ça qu'il y a de bien aussi, c'est de voir l'évolution de... Déjà, ils arrivent à deux ans et demi, c'est vraiment les tout-petits... Ils quittent la classe qu'ils ont presque trois ans pour certains et d'autres ont... ont bien trois ans, mais... ils ont grandi à une vitesse heu... et ils savent faire plein de choses. » (Julie/1631-1633)

« Je sais qu'il y a certaines instits d'accueil qui disent : « on ne fait rien », mais en fait, on fait tellement [...] je pense qu'on fait trop... ‘fin... on fait beaucoup et on ne se rend pas compte parce que... heu... toutes ces petites choses du quotidien qui nous semble normal à nous, ne sont pas acquises chez les petits quand ils arrivent... et cet apprentissage est énorme... et c'est ça que je vous dis, quand on voit l'évolution sur un an... heu... ils sont transformés [...] ils ont acquis toutes ces notions-là... » (Fabienne/211-213)

De plus, les propos de Julie soulignent son écoute envers les envies des enfants. En effet, elle utilise le terme « *demandeurs* » pour qualifier les enfants qui veulent participer aux activités proposées, aider dans les tâches, et elle les encourage dans ces dynamiques positives. Cette posture valorise l'enfant comme sujet actif, ce qui est cohérent avec le *care*.

« Alors, il y a le côté : “j'ai envie de travailler”... Ils veulent tous faire tous les ateliers, ils ne veulent pas aller jouer, ils restent près de moi, ils veulent regarder, ils veulent faire. Et puis, il y a ce côté aussi : “ben j'ai envie d'aider, donc je vais aider les autres... ou alors je balaye, je lave les tables”. » (Julie/1429)

« Ils sont très intéressés... tout ce qu'on propose... ils sont à fond dedans. Ce qui est enrichissant, c'est que... ben, ils ont des ressources... donc, ils viennent, ils communiquent... et c'est plutôt pas mal. Et... et... et voilà. Ça, c'est plus les... les ateliers cognitifs. » (Julie/850)

Par ailleurs, certaines pratiques pédagogiques que Fabienne décrit sont mises en œuvre dans l'idée de respecter le rythme de développement et les besoins des tout-petits. Elle explique par exemple qu'elle « *essaye aussi, en accueil, de ne plus faire de feuilles* » (Fabienne/245), mais plutôt de privilégier d'autres activités comme de la peinture libre verticalement sur des panneaux A3, des manipulations sensorielles, des jeux moteurs et musicaux (Fabienne/245-251, 357-359). L'importance donnée au vécu corporel, au toucher, à la manipulation est en phase avec le *care*.

De son côté, Julie explique qu'elle ne pense pas spécifiquement aux besoins affectifs lors de la planification de ses activités. Mais même s'ils ne sont pas anticipés dans ses préparations, Julie précise qu'elle s'adapte sur le terrain, selon les enfants présents et leurs besoins du moment, car, selon elle, cela ne s'anticipe pas toujours (Julie/1295), ce qui traduit une absence de *care* dans l'intention pédagogique. Le soin est alors relégué à l'improvisation du quotidien, risquant alors de manquer de cohérence ou d'anticipation.

« C'est vrai que quand je prépare mes préparations, que je regarde le programme... Non, je ne fais pas forcément attention aux... aux besoins... heu... C'est vraiment sur le terrain, je... je m'adapte [...] voilà, mes prépas, je les prépare, je programme ma séance, ma séquence. Et, s'il faut que j'adapte sur le terrain, j'adapte [...] mais je n'y pense pas en les préparant [...] parce que voilà... des fois, c'est inattendu... des fois, il ne se passe rien... heu... voilà, c'est... ça dépend [...] ça (le côté émotionnel et affectif) restera tout le temps... c'est tous les jours... donc, heu... je ne note pas forcément et je n'y pense pas forcément [...] Puis, il y a des fois... il y a des enfants qui ont vraiment ce besoin d'affection... d'autres, pas du tout... Donc, c'est vraiment au jour le jour, on va dire. » (Julie/1074-1086)

Concernant la planification des apprentissages, Fabienne évoque sa façon de concevoir ses ateliers, en se focalisant sur des notions de base, comme les couleurs, les petites quantités, etc. en partant « *toujours du vécu* » et en justifiant le fait que « *dans le programme, (la compétence) est à certifier seulement en fin de M2* », que dans la classe d'accueil, « *c'est vraiment de la découverte* » (Fabienne/030-034). Elle précise à titre d'exemple que « *fin d'année, le trois devrait être acquis... Il ne le sera pas... et il ne l'est jamais...* » (Fabienne/603). Par contre, lors d'un entretien, elle s'est spontanément interrogée sur une stratégie possible pour intéresser les enfants lors d'un atelier par exemple : « *A partir du moment où l'enseignante s'assied à une table [...] ils viennent voir ce que vous faites et [...] ils veulent tous utiliser le matériel que vous... vous avez... Donc, il faudrait peut-être commencer comme ça ? Pour qu'ils s'intéressent...* » (Fabienne/619-621). Cela montre un décalage entre ce qui est attendu scolairement et ce que les enfants sont en capacité de vivre et

d'apprendre : le système éducatif formel entre alors en tension avec une éthique du *care* centrée sur le développement réel de chacun.

Selon un autre point de vue, Julie explique qu'elle planifie les apprentissages par thématique, en proposant généralement deux ateliers par séance (Julie/840), et en exprimant que « *ce serait quand même bien qu'on passe tous par les ateliers [...], mais [...] chacun a ses propres besoins et on s'adapte...* » (Julie/1315). Elle précise également qu'elle « *aimerai(t) au moins qu'ils en fassent au moins un sur les deux [...] parce que [...] ils ne peuvent pas non plus que jouer à des jeux libres [...] il y a aussi les apprentissages à faire* » (Julie/842-848), mais que « *s'il faut prendre plus de temps, on prendra plus de temps* » (Julie/1341).

Ces extraits révèlent une tension constante entre une pratique enseignante qui se veut attentive, chaleureuse, réactive, et un cadre institutionnel qui continue de valoriser prioritairement les logiques d'apprentissage formel, parfois au détriment du respect du rythme de l'enfant et du jeu spontané, essentiels au *care* dans le jeune âge. Le *care* est bien présent dans les gestes du quotidien, dans l'observation de l'enfant, dans les pratiques corporelles et sensorielles, mais il reste souvent peu pensé, peu formalisé, et donc peu reconnu dans les outils professionnels.

4.3.2. Les pressions potentielles liées aux exigences académiques

Toutes les deux déclarent des propos traduisant leur volonté de répondre aux besoins des enfants, en les amenant le plus loin possible. Elles montrent une attention soutenue aux rythmes individuels, ce qui est un pilier fondamental du *care*.

« J'essaie de les pousser [...] au plus loin en fait. J'adapte en fonction de chaque élève [...] certains [...] n'arrivent pas à tracer une ligne [...] d'autres... ben, je vais leur demander des consignes plus spécifiques [...] je différencie... j'adapte... j'aménage [...] ça s'appelle la différenciation et c'est très important, surtout en... en accueil, je vois la différence... En plus, il n'y a que des niveaux différents, ils sont tous différents » (Julie/1148-1152).

« Et comme ici, on est une école en immersion anglaise, heu... il faut qu'ils aient acquis un maximum de langage avant d'arriver en troisième maternelle, où l'enseignante là-bas ne parle que anglais. » (Fabienne/040)

Dans son discours, Fabienne plaide pour des ateliers étalés sur la durée, permettant à chaque enfant d'explorer et de progresser selon son propre rythme, « *comme rien dans le programme n'est certifié avant fin de la M 2, on ne devrait pas être pressés entre guillemets par le fait qu'ils vont passer en M1* » (Fabienne/351). Mais malgré tout, elle déclare se mettre une pression et parfois se sentir « *mal à l'aise quand je ne fais pas assez d'activités... pédagogiques, je veux dire...* » (Fabienne/353-355). Elle s'exprime en disant :

« Je ne dis pas de... de ne pas travailler [...] vous laissez un mois (l'atelier), l'enfant a le temps de l'approfondir, d'abord en découverte libre, et puis au fil du temps de proposer des petits défis... heu... de plus en plus complexes face à cette activité » (Fabienne/567)

« Le fait de travailler ici dans des milieux défavorisés aussi fait que... Que vous apportiez... bien souvent... peu de choses... ils sont émerveillés de ce que vous apportez, voilà. Donc, je vais dire... le champ est... est vaste pour... heu... leur faire décou... pour la découverte et voilà... ils sont... ils sont souvent enchantés de ce que vous faites... alors que c'est des choses basiques. » (Fabienne/521)

Plusieurs propos exprimés par Fabienne montrent une tension forte entre les besoins des enfants et les normes imposées par l'institution, ou parfois aussi par auto-injonction, notamment à cause de l'immersion linguistique au sein de l'établissement ou de la préparation à l'entrée en première maternelle. Malgré le souhait très ancré chez Fabienne de valoriser les besoins premiers de l'enfant, comme quand elle parle des compétences à certifier seulement en deuxième maternelle, il existe comme une hiérarchisation implicite des apprentissages. La précocité de ceux-ci entre pourtant bien en tension avec les fondements du *care*. Par contre, elle exprime une attention aux vulnérabilités sociales et une volonté de compenser les inégalités par des expériences sensorielles, culturelles ou pédagogiques riches.

Julie ne ressent cependant pas du tout de pression, ni venant de la première maternelle, ni venant des autres années, y compris les primaires (Julie/836-838, 1355-1357). Au contraire, elle affirme qu'il existe une belle continuité dans l'ensemble de l'équipe : « *on communique beaucoup toutes ensemble donc... On remarque les difficultés [...] on sait où les enfants doivent être* » (Julie/1371). Cela traduit une anticipation scolaire qui entre en contradiction avec la logique du *care*. Elle déclare également apprécier la verticalité entre la classe d'accueil et celle de première maternelle, qui implique évidemment une coordination entre adultes : « *les accueils étaient tirés vers... avec les premières, donc c'était chouette de faire un peu de verticalité* » (Julie/1172). Elle encourage l'enfant, une fois adapté à son nouvel environnement, d'imiter justement les plus grands : « *des accueils qui ben se prennent pour des grands et donc vont aider les plus... les plus petits qui sont arrivés après, et c'est mignon aussi* » (Julie/1176). L'observation de dynamiques de solidarité spontanée entre enfants peut se révéler être un point fort selon elle.

Dans l'établissement où Fabienne enseigne, la classe d'accueil a été séparée de la première maternelle par choix. Elle exprime que « *c'est très bénéfique pour les petits parce que la différence entre les enfants d'accueil et de première maternelle est... la différence est énorme... à tous niveaux* » (Fabienne/010), « *les premières maternelles prenaient le dessus et tiraient un peu les accueils... donc voilà, ils étaient englobés* » (Fabienne/016).

Il y a une tension qui vient opposer leurs discours. Il y a même des contradictions au sein du discours de Fabienne. Dans un sens, la verticalité est valorisée, mais dans un autre sens, elle peut aussi noyer les besoins propres des plus petits dans les attentes des enfants âgés d'un an de plus qu'eux. Le statut spécifique de la classe d'accueil semble important et à la fois, la préparation des enfants aux exigences scolaires dès l'accueil.

4.3.3. La communication du « travail » réalisé auprès des familles

Fabienne relate que chaque jour, elle prend des photos des enfants en activité et qu'elle les poste dans un groupe prévu pour que les parents puissent les consulter (Fabienne/307). Elle exprime le fait que c'est « *très difficile d'expliquer ce qu'on fait [...] c'est de la manipulation... Ça part du vécu de l'enfant... il utilise son corps [...] rien de tel que des photos ou des vidéos [...] ils voient vraiment ce qu'on fait pendant la journée* » (Fabienne/340). Par ailleurs, elle explicite « *je pense que ça les rassure aussi [...] et moi, je sais que... qu'on fait quelque chose* » (Fabienne/344). Dans son discours, Fabienne associe à plusieurs reprises le fait de partager les photos des enfants avec les parents, à la justification qu'elle ne fait pas rien : « *parce que là, il voit son propre enfant et lui aussi, il voit qu'en fin d'année, ben il va évoluer [...] et qu'on travaille entre guillemets, voilà... On ne fait pas rien* » (Fabienne/340).

Il y a ici une attention portée à la relation avec les familles, qui semble aussi être une composante du *care*. Le fait de documenter les activités et montrer que les enfants sont actifs rassure les parents, leur permet d'avoir un lien visuel avec la journée de leur enfant, participe à entretenir une confiance mutuelle. De plus, en montrant ce travail « invisible », l'enseignante légitime l'importance du prendre soin éducatif auprès des parents. Par contre, le fait de ressentir cela montre à l'inverse le besoin de se justifier face à une perception sociale dévalorisante de la classe d'accueil ou même de l'école maternelle de manière générale. Le discours des parents vient réactiver chez Fabienne une norme scolaire centrée sur le visible, le mesurable, le comptable, voire même le comparable.

4.3.4. L'autonomie, la psychomotricité fine et le langage étiquetés comme des leviers

Les deux enseignantes rencontrées parlent énormément du développement de l'autonomie chez l'enfant, comme par exemple lors de tous les moments de transition ou encore avec la mise en place d'un projet « pantoufles » pour garder le sol de la classe plus propre (Fabienne/151, Julie/898-914), et Fabienne précise « *qu'apprendre à mettre son manteau, c'est un apprentissage hein... se laver les mains, c'est un apprentissage... reconnaître sa photo, c'est un apprentissage* » (Fabienne/195-197), et que « *tout ça, pour nous en tant*

qu'adulte, ça coule de source, mais pour eux... tout ça, en fait, c'est source d'apprentissage » (Fabienne/201). L'apprentissage de l'autonomie est ici considéré comme un processus progressif, soutenu avec bienveillance et accompagnement. C'est un premier levier, selon elles, pour soutenir le bien-être de l'enfant.

« Je pense que c'est un apprentissage aussi pour eux, de leur apprendre tout ça. Heu... Je sais pas moi... on s'essuie les mains, on ne met pas l'essuie à terre, on l'accroche au petit crochet... quand on pousse pour... sur le savon, ben on ne pousse pas quinze fois pour que le savon coule, on pousse deux fois, on relève ses manches avant... Mais voilà... tout ça, c'est des apprentissages qui demandent du temps... et voilà. Et je pense qu'on doit y rester attentif en tant qu'enseignant... » (Fabienne/735)

« Certains arrivent ici... ils ne savent rien faire... même pas détacher leurs manteaux, enlever un manteau... Ils attendent comme ça... et... et quoi ? (*rires*) [...] et certains arrivent... même pas besoin de demander de l'aide, ils y arrivent tout seuls... donc... heu... c'est particulier aussi. Voilà, c'est... Mais, ça peut être un frein l'autonomie, parce que ça peut prendre beaucoup de temps aussi [...] et ça se travaille tout jeune... » (Julie/1489-1497)

Cependant, bien que l'autonomie soit valorisée, elle est parfois évoquée comme un frein organisationnel, car elle demande du temps à mettre en place. Les enseignantes peuvent aussi la concevoir comme une exigence fonctionnelle plutôt qu'un objectif de soin, ce qui s'éloigne alors du *care* si l'autonomie est perçue comme une solution à une surcharge.

A nouveau, elles sont toutes les deux en accord sur le fait que développer la motricité fine est un autre levier considérable pour la suite des apprentissages (Fabienne/221, Julie/1503). Cela fait donc partie intégrante dans leur planification d'activités dans une idée de progressivité et d'ajustement, pensées en fonction des capacités évolutives de l'enfant. Julie précise l'importance de corriger les gestes afin qu'ils soient bons pour la suite, notamment la prise en main d'une paire de ciseaux par exemple (Julie/860, 1513-1519). Certains discours comme ceux-ci peuvent montrer une tension car ils expriment une standardisation forte de certains comportements corporels (tenir les ciseaux, s'asseoir, manier les outils), avec peu de marge de tolérance. Il pourrait y avoir un risque de privilégier la conformité aux attendus plutôt que l'ajustement à la diversité des gestes.

« Les pinces aussi deviennent de plus en plus petites au fil de l'année... Heu... Début d'année, j'ai les grosses pinces, mais vraiment des très grosses pinces, et puis... alors voilà... la taille des pinces diminue. C'est pareil si vous utilisez des perles, vous commencez avec des toutes grosses perles et puis vous diminuez... » (Fabienne/223)

« C'est important chez les petits de travailler les doigts [...] et donc, on travaille tout ce qui est pinces... des perles à enfiler... Tout ce qui amène aussi à l'écriture quoi... donc, heu... maintien de l'outil... » (Julie/854-856)

Et comme pour les deux premiers leviers, Julie et Fabienne pointent également le langage, l'acquisition de vocabulaire, la prononciation, la compréhension à l'oral, etc. comme étant des compétences très importantes à travailler au quotidien, dès l'entrée des enfants à l'école

(Fabienne/010-012, 697, Julie/888-890, 1160-1162, 1463-1473). En effet, « *un enfant qui vient et qu'on ne comprend pas, des fois, on ne sait pas quoi faire* » (Julie/1481).

« Il y en a qui ne parlent pas du tout. Et les parents s'inquiètent... Je dis : “non, non, vous tracassez pas, ça va venir... ça va venir !”.... “Mais non” (*en imitant les parents*)... et après Noël, ils viennent et ils parlent... Vous voyez ? Parce qu'ils ont observé... pendant quelques mois... ils ont emmagasiné... et voilà... » (Fabienne/689)

Julie organise chaque matin une activité collective de langage (voir journal de terrain, école B) : « *on apprend aussi un mot... ‘fin, on retient un mot dans sa journée, c'est le mot du jour [...] donc, ben... ça peut être un animal, ça peut être un objet, de la nourriture, etc. [...] alors l'accroche là* » (Julie/974-976).

« L'objectif, c'est quand même de travailler le vocabulaire de chaque compétence, de chaque thématique, on va dire [...] c'est aussi pour leur parler... ‘fin la prononciation [...] parce que certains placent mal leur langue, etc., donc on essaie de corriger ça tous les matins aussi. Et oui, moi je trouve que c'est très important le vocabulaire quand même [...] (et pouvoir s'exprimer) dès le plus jeune âge, on va dire. » (Julie/1463-1473)

« Alors, on apprend à bien prononcer les mots... chacun doit le dire et... ça leur permet aussi de travailler la mémoire et la prononciation [...] on essaie aussi après de savoir ce que c'est. On essaie de les catégoriser. Donc, c'est vraiment... c'est nouveau ça, on le fait depuis cette année. C'est vraiment chouette à... à faire et pas lourdement... Alors si, ça c'est par exemple... un vêtement, ben qu'est-ce que vous pouvez me donner comme autre vêtement ? Et alors, ça travaille leurs connaissances » (Julie/982-984)

Les enseignantes semblent attentives au fait que tous les enfants ne parlent pas ou ne comprennent pas bien au début de l'année. Elles ajustent leur langage, rassurent les parents, observent patiemment l'émergence de la parole. Cela traduit une posture d'écoute active, de patience et de confiance dans le développement de l'enfant, qui pourrait correspondre aux valeurs du *care* : être attentif, ne pas brusquer, soutenir sans forcer. Par ailleurs, le développement du langage permet à l'enfant de mieux communiquer avec les enseignantes. Néanmoins, le langage semble parfois conditionner la qualité de la relation : un enfant qui ne parle pas pourrait devenir « illisible », exclu de l'attention éducative. Même si cela traduit une réalité du terrain, cela met en lumière un moment de non-réciprocité relationnelle, un écart dans l'interaction. Le *care* n'est pas absent, mais rendu difficile par le stade de développement de l'enfant ou des barrières langagières. Cela pourrait montrer une limite du *care* dans ces discours-ci. L'écoute étant difficile quand le langage n'est pas là, il s'agira aussi de mettre en place d'autres stratégies pour percevoir les besoins non verbalisés, via les gestes, les regards, les attitudes. Cela suppose une posture d'interprétation bienveillante, ce qui a par ailleurs été observé sur le terrain (voir journal de terrain, école B).

De manière plus globale, la présence d'une sensibilité des enseignantes aux besoins d'autonomie, de motricité et de langage des enfants soutient le *care* éducatif. Mais celui-ci se

trouve souvent menacé par les logiques d'efficacité, d'exigences scolaires, de normes et de gestion du temps.

4.3.5. *L'observation de l'évolution des enfants*

Pour Fabienne et Julie, l'évolution tout au long d'une année en classe d'accueil est qualifiée de très positive, et est, sans aucun doute, une des plus flagrantes lors de la scolarité des enfants. Les enseignantes expriment de l'émerveillement face aux progrès des enfants. Cette valorisation sincère de leurs acquisitions, qu'elles soient langagières, motrices ou comportementales, montre un regard bienveillant, centré sur la personne de l'enfant plutôt que sur des performances mesurables. Le *care* est ici présent par l'attention portée à l'évolution plus globale de l'enfant.

« Et certains ont bien évolué depuis le début d'année... Certains ne parlaient pas du tout au début de l'année et, à force d'entendre, commencent à parler... Donc, c'est beau à voir. » (Julie/1475)

« C'est le niveau où on voit le plus l'évolution sur l'année. Vraiment. Ils... Je ne vais pas dire qu'ils arrivent et qu'ils ne savent rien et puis qu'ils savent... 'fin, qu'ils savent tout... mais... vous les voyez transformés... vous les voyez vraiment transformés fin de l'année. » (Fabienne/174-176)

« Pour moi, c'est la plus belle classe, c'est le plus bel âge, parce que c'est vraiment... c'est l'âge... 'fin, c'est l'année où vous voyez le... le plus ce qu'ils ont acquis en fin d'année. » (Fabienne/687)

« C'est tellement enrichissant de... de voir l'évolution de... de l'enfant. C'est vraiment chouette. Oui. » (Julie/1635)

« Ben, c'est vrai que, entre ceux qui sont arrivés au mois d'août, et ceux qui arrivent maintenant, il y a un monde de différence déjà... » (Julie/1144)

Julie explicite clairement toute sa fierté par rapport à l'évolution positive des enfants, en particulier au niveau des compétences plus « *scolaires* » et langagières.

« C'est pour ça que ceux... parce qu'en plus, j'ai des élèves vraiment super scolaires. C'est vraiment beaucoup à voir. Waouh ! » (Julie/1146)

« Franchement, je suis fière quand même... parce que cette année, j'avais quand même pas mal de défis, on va dire... Heu... La communication était quand même assez... donc le besoin de l'enfant c'est un peu plus compliqué aussi à comprendre... parce que de l'enfant ne sait pas s'exprimer... et donc... on s'est adaptées et... le vocabulaire a aidé oui. » (Julie/1479)

Ce type de formulation, bien qu'exprimant un enthousiasme, peut aussi révéler une tendance à valoriser l'enfant qui réussit. Cela peut marginaliser, de façon implicite, les enfants en difficultés, et ainsi créer une tension entre *care* et performance.

Par contre, Fabienne exprime le fait que, pour elle, « *en accueil, ils ne sont pas encore élèves* » (Fabienne/693), que c'est seulement plus tard que l'enfant intégrera le monde scolaire. Cette phrase, loin d'être péjorative, montre que l'enseignante reconnaît que l'enfant en classe d'accueil est un sujet en développement et qu'il n'est pas encore dans une posture

scolaire en tant que telle. Au cours de cette année en classe d'accueil, elle explique également sa pratique d'observation continue qu'elle va mettre en place pour lui apporter ce dont il a besoin pour appréhender notamment le matériel scolaire, les règles, etc. (Fabienne/227-231). Cela soutient le *care* dans la mesure où elle ne projette pas immédiatement des attentes académiques, mais reconnaît l'existence d'un autre rapport au monde. Ce constat fasse aux arrivées des enfants en cours d'année par exemple, met en évidence une attention aux décalages, pas simple à gérer, mais qui invite à ne pas comparer les enfants sur un même plan, mais à adapter les attentes en fonction de leur singularité. C'est une posture d'écoute et d'accompagnement différencié, qui semble relever du *care*.

Si l'autonomie est un objectif important, elle semble aussi être présentée comme gain d'efficacité pour les enseignantes, parfois plus que comme une réelle construction progressive de la confiance en soi de l'enfant. Cela pourrait valoriser l'enfant déjà autonome et pourrait implicitement fragiliser la place de celui qui a davantage besoin de soutien. Cela pourrait être contre-productif en renforçant les inégalités présentes. Le *care* peut alors être mis à mal lorsque le fonctionnement de la classe prime sur les besoins immédiats d'autonomie, qui se transforme alors en débrouillardise. Le *care* devient dans ce cas de figure vulnérable face aux attentes externes.

Chapitre 5 : Discussion

5.1. Les sens et significations du *care*

Une adhésion à une approche éducative centrée sur le *care*, intuitive et non conscientisée, existe dans les pratiques. Une conscience aiguë de l'importance de la relation individualisée est présente, ce qui est au cœur d'un *care* professionnel (Tronto, 1993 ; Brougère, 2015). La mise en place de pratiques attentives et différenciées se révèle dans les gestes des professionnelles, comme par exemple une approche en douceur de l'attachement et un respect du consentement, avec le choix de la proximité laissée à l'enfant. La juste distance renvoie à l'éthique du respect du corps : la sécurité affective et émotionnelle est bien un objectif essentiel dans l'idée de promouvoir le *care* (Housen, 2024). De plus, la connaissance du développement de l'enfant reflète une posture de *care* qui peut être respectueux des rythmes physiologiques (Brougère, 2015). C'est une condition à nouveau essentielle, car le *care* commence par cette attention portée à la vulnérabilité de l'autre (Gilligan, 1993 ; Housen, 2024). Par ailleurs, il existe une sensibilité aux besoins affectifs immédiats de l'enfant. Cette disponibilité corporelle dans la relation et cette posture d'ajustement aux besoins singuliers

semblent importants dans la pédagogie du *care* : reconnaître chaque enfant comme sujet unique (Brougère, 2015), et non comme une variable d'un groupe homogène.

Par contre, si le *care* est insuffisant par manque de ressources humaines, il y a une réelle frustration professionnelle quand la structure ne permet plus de répondre à tous les besoins avec équité. L'existence ou non d'une puéricultrice ou d'un·e assistant·e semble conditionner la possibilité de prodiguer une attention de manière individualisée. Sans soutien, l'enseignante devra choisir entre le groupe et l'enfant, parfois en détresse. Cela montre une tension de se retrouver seule en classe : l'enfant est accompagné, mais dans un cadre qui continue malgré tout sans lui. Cela peut générer une forme de pression implicite à « rattraper » le rythme collectif lorsque l'adulte a dû s'arrêter pour un enfant. C'est un dilemme éthique fréquent qui est source de souffrance professionnelle. De plus, il y a également la mise en évidence de la question de visibilité des besoins. Cette idée que l'enfant « s'adapte rapidement » banalise des vécus d'insécurité réelle en masquant des besoins émotionnels non exprimés.

L'engagement dans le travail auprès des jeunes enfants est valorisé. Dans ces circonstances, le *care* peut être perçu comme une attitude quotidienne, un état d'esprit, une présence empathique, un engagement personnel, presque inné, fondé sur une vocation, une « *attirance pour les petits* ». L'amour est défini comme étant non seulement nécessaire, mais presque fondamental pour créer une relation éducative authentique. Cela crée une forme d'idéalisation du métier, mais aussi un risque d'exclusion ou de difficulté pour certains collègues qui n'ont pas cette spontanéité. Cela crée une attente implicite de dévouement naturel, parfois difficile à assumer sur le long terme. Cela associerait la notion de *care* à une constance émotionnelle. L'absence de disposition ou d'aisance avec les jeunes enfants pourrait rendre le travail insoutenable, soulignant le manque de formation ou de reconnaissance spécifique de ce travail relationnel intense. Cet état d'esprit peut être valorisé, mais peut aussi devenir source d'invisibilisation ou de surcharge s'il existe une attente envers les enseignantes pour qu'elles soient « naturellement » douces et dévouées. Il est donc important de se rendre compte que le plaisir d'enseigner, l'amour pour les enfants ou la bonne humeur ne relèvent pas d'un rapport au *care*, car ils ne sont pas considérés des éléments professionnels du métier.

Le *care* est souvent intuitif, non formalisé, non nommé comme tel. Cette absence de cadre théorique ou de formation explicite fragilise la reconnaissance du *care* comme compétence professionnelle. Cette éthique de sollicitude est vue comme une qualité humaine presque innée, ce qui peut être problématique dans une perspective institutionnelle. Cette absence de

structuration ou de formation explicite au *care* révèle une limite importante : le *care* repose trop souvent sur l'expérience individuelle, ce qui fragilise sa continuité et sa reconnaissance institutionnelle. Or, comme le rappellent Molinier, Paperman et Laugier (2009), le *care* ne relève pas d'un dévouement sacrificiel, mais doit être envisagé comme une compétence relationnelle et éthique à part entière. Le *care* devrait au contraire être soutenu, formé et reconnu, pour éviter que certains professionnels soient mis en échec ou que des enfants en pâtissent. C'est une ambivalence dans les pratiques de *care* à l'école maternelle qui montre clairement des tensions (Housen, 2024). Il existe un *care* au sens professionnel, quand l'enseignante agit dans une logique de soin réfléchi, éthique et ajustée à la vulnérabilité des enfants. Ce *care*-là repose sur une posture relationnelle construite, incarnée, outillée, et assumée comme une composante du métier. Cela suppose une formation, une reconnaissance institutionnelle, et un accompagnement collectif. Ces situations illustrent bien ce que Laugier (2011) appelle la « *fragilité politique du care* » : une éthique présente dans les pratiques, mais peu visible, peu valorisée, et rarement institutionnalisée. Le *care* n'est pas une option, selon l'humeur du jour, mais une compétence-clé du métier, ancrée dans l'éthique de la relation, comme étant un élément central de la mission éducative (Pirard, 2010). Il s'agit de penser ensemble la subjectivité, l'éthique et la professionnalité dans le travail éducatif auprès des tout-petits. Le *care* ne doit pas être considéré comme un supplément affectif, mais comme un fondement professionnel, un cadre collectif et réflexif qui structure la relation à l'enfant et conditionne la qualité de son accueil et de ses apprentissages (Pirard, 2014). La qualité de l'accueil passe par une construction où les gestes du *care* ne sont pas laissés à l'intuition ou à la bonne volonté, mais pensés et réfléchis (Pirard, 2010).

Par ailleurs, la réciprocité dans la relation est définie comme pouvant être ce qui permet aux enseignantes de continuer à exercer malgré la lourdeur des tâches. En tout cas, cela semble conférer une valeur humaine et nourrissante au métier, qui dépasse les logiques strictement professionnelles ou pédagogiques. A l'inverse, serait-ce normal d'attendre cette réciprocité pour arriver à faire son travail ?

5.2. La manifestation de la notion de *care* dans les pratiques pédagogiques

Les pratiques observées dans ces classes d'accueil révèlent des formes variées de *care* mises en œuvre par les enseignantes, oscillant entre organisation structurelle, attention relationnelle et ajustements éthiques en situation. Le *care* ne se manifeste pas de manière uniforme : il prend des formes différenciées selon les contextes, les ressources humaines disponibles et les conceptions personnelles ou professionnelles des enseignantes.

Une première forme de *care* s'exprime dans l'organisation du quotidien, à travers des rituels rassurants, des répétitions structurantes et une organisation pensée pour favoriser l'autonomie progressive des enfants dans le collectif. Ces repères stables permettent aux tout-petits de s'orienter dans un cadre prévisible, essentiel à la sécurité affective. Ce type de *care* organisationnel s'inscrit dans une dimension préventive du *care* : l'environnement structuré apaise les angoisses de séparation et constitue un prérequis fondamental pour tout apprentissage. Il s'agit là d'un *care* discret, intégré dans la routine, mais porteur d'une forte valeur éducative (Noddings, 2002). Néanmoins, ces temps imposés et calibrés montrent les limites de la flexibilité dans un cadre scolaire normé.

À côté de cette organisation collective, le *care* se manifeste aussi de manière plus spontanée, dans des interactions individuelles et ponctuelles. Les enseignantes ajustent leur posture en fonction des signaux faibles des enfants : pleurs, agitation, repli. Mais le *care* ne peut être réduit à la gestion, il demande du temps, de la disponibilité et du soutien. Ce *care* relationnel, ancré dans l'instant, correspond à une posture de présence attentive, affective et réflexive, capable de répondre aux vulnérabilités spécifiques de chaque enfant. Il y a cette idée que « prendre soin » reste une responsabilité éducative, dans une logique de bien-être de l'enfant. La reconnaissance de ces besoins immédiats, même en contexte de contrainte, révèle une volonté d'entrer en relation au-delà des seules fonctions pédagogiques (Brogère, 2015).

Cependant, cette attention différenciée met en lumière une tension récurrente entre les exigences de l'organisation collective et les besoins individuels. Les pratiques montrent une forme de lucidité éthique, une conscience des limites imposées par la structure scolaire. L'impossibilité de répondre à tous les besoins à la fois, notamment en cas d'absence d'un·e assistant·e, transforme parfois le *care* en performance logistique, au détriment de la relation. Cette tension illustre ce que Joan Tronto (1993) identifie comme un dilemme éthique du *care* : la difficulté de maintenir une attention juste et équitable dans un contexte d'inégalités de ressources. Néanmoins, l'effort d'adaptation, même minimal, reste un geste de *care*. Cette acceptation humble révèle une forme de lucidité éthique. L'enseignante ne délaisse pas l'enfant, elle reconnaît les contraintes et agit dans la mesure du possible, ce qui constitue une dimension réaliste et éthique du *care*.

L'organisation du travail en binôme avec une puéricultrice, lorsqu'elle est effective, représente un levier important pour un *care* partagé et soutenu. L'importance d'une coopération réfléchie et non improvisée est nécessaire pour garantir la continuité des gestes de

soin : la relation éducative se construit à plusieurs autour de l'enfant. Toutefois, la dépendance à la qualité relationnelle spontanée entre professionnel-le-s peut conduire à un *care* fragile, peu structuré. Soutenir et formaliser les compétences relationnelles des professionnel-le-s de la petite enfance dans une logique de coéducation et de prévention des inégalités reste un enjeu majeur (Pirard, 2024). Par ailleurs, une imitation spontanée des gestes ne garantit pas un *care* professionnel, qui suppose une intention explicite, une formation, une reconnaissance mutuelle des compétences.

Enfin, la posture des enseignantes face aux familles illustre une autre facette du *care*, plus ambivalente. Si l'une exprime un souci réel de co-construction du lien avec les parents, la seconde témoigne de jugements moraux ou de découragements face à ce qu'elle perçoit comme un manque d'implication familiale. Or, le *care* professionnel suppose une posture éthique fondée sur l'empathie, non sur le jugement (Housen, 2024). Une coopération éducative réussie passe par la reconnaissance des vulnérabilités mutuelles, celles de l'enfant, des familles, mais aussi des enseignantes elles-mêmes.

De plus, la structure de l'école (temps, effectifs, organisation) limite parfois l'intensité ou l'universalité de cette attention au moment de la familiarisation par exemple, ce qui introduit des injustices d'accès au *care*. Certains dispositifs institutionnels sélectifs mettent en évidence une inégalité structurelle d'accès à l'acclimatation selon les situations, ce qui ne vise pas l'équité, ni le *care*.

5.3. Les tensions ressenties entre les dimensions *care* et éducation

Ces enseignantes de classe d'accueil se retrouvent dans une tension constante entre les impératifs de soin, de sécurité affective, de gestion de groupe et les missions éducatives attendues dans un cadre scolaire. Cette tension, loin d'être anecdotique, structure leur quotidien professionnel et soulève une question centrale : comment articuler le *care* et l'éducation sans que l'un ne se fasse au détriment de l'autre ?

Les observations et entretiens révèlent une présence généralement attentive, corporelle et réflexive, et qui repose sur des gestes porteurs de sens éducatif et relationnel. Un soin est apporté à l'environnement et aux petits détails du quotidien, non pas comme une routine dépersonnalisée, mais comme un acte réfléchi. Cependant, ce *care* est constamment mis à l'épreuve par la charge mentale, la multiplicité des tâches, et l'imprévisibilité inhérente au travail avec de jeunes enfants.

Le *care* implique une responsabilité morale et pratique (Tronto, 1993), mais dont la mise en œuvre est soumise à des hiérarchies sociales et institutionnelles. Les soins sont encore trop souvent considérés comme inférieurs aux apprentissages formels. Une enseignante évoque la logistique intense dans laquelle elle évolue par moment : il y a une émergence d'une forme de *care* empêché, où la volonté de bien faire est présente, mais qui repose sur la seule capacité individuelle de l'enseignante à « jongler » avec les urgences. Les conditions ne permettent pas de concrétiser pleinement ce souhait d'y arriver. (Housen, 2024).

La tension est d'autant plus forte que les enseignantes doivent simultanément assurer la sécurité physique, répondre aux détresses émotionnelles, accompagner les apprentissages, et maintenir une dynamique de groupe. Cette polyvalence révèle une professionnalité complexe mais insuffisamment reconnue, particulièrement dans les classes d'accueil. La fragmentation du rôle devient alors une source de fatigue émotionnelle et d'ambivalence éthique : comment faire preuve de patience, d'écoute et d'attention sans ni posséder le temps ni les moyens ?

Noddings (2002) rappelle que le *care* en éducation ne peut être pensé comme une activité secondaire ou intuitive : il s'agit d'un engagement professionnel à part entière, qui demande du temps, de la reconnaissance, et un environnement structuré. Laugier (2011) nomme la conflictualité du *care* dans les institutions : une logique de gestion et de performance entre en contradiction avec une éthique du soin qui réclame présence, lenteur et disponibilité.

Ce décalage est également renforcé par l'absence de dispositifs formalisés, ce qui rend le *care* dépendant de la mémoire et de l'endurance individuelle. La dimension collective et institutionnelle du *care* est alors absente, alors qu'un *care* véritablement professionnel suppose une structuration partagée, un temps de coordination, et une reconnaissance mutuelle des rôles. Sans cela, l'enseignante risque de basculer dans un *care* sacrificiel, usant ses ressources affectives dans un contexte qui n'en reconnaît ni la valeur ni la difficulté.

Ainsi, les tensions entre *care* et éducation ne résultent pas d'une opposition naturelle entre ces deux dimensions, mais de conditions de travail qui rendent leur articulation difficile. Le *care* peut très bien être présent dans les intentions, dans les gestes et les postures, mais peut aussi être fragilisé simultanément par un cadre institutionnel qui ne lui accorde ni le temps, ni la reconnaissance, ni les ressources nécessaires.

5.4. Les éventuels ajustements ou les adaptations dans les pratiques professionnelles pour intégrer ou non le *care* dans un contexte éducatif marqué par la « *schoolification* »

Dans un contexte de scolarisation précoce où les exigences cognitives et les logiques de progression tendent à primer (Plaisance & Rayna, 1997 ; Schetgen, 2016), les enseignantes rencontrées témoignent d'un souci constant d'ajustement à la réalité vécue des enfants. Loin d'appliquer un programme rigide, elles adaptent leur pédagogie en fonction des réactions affectives, corporelles ou sociales du groupe, traduisant une volonté de faire une place au *care* dans leur posture professionnelle. Ce *care* se manifeste notamment par la souplesse dans l'agencement des activités, l'attention portée aux signaux des enfants, et la reconnaissance des apprentissages informels comme éducativement significatifs. Ces stratégies, bien que parfois intuitives, traduisent une réelle forme de réflexivité professionnelle.

Le fait que les professionnels reconnaissent les apprentissages informels et du quotidien comme des apprentissages à part entière confirme qu'elles souhaiteraient tendre théoriquement vers une conception globale du développement de l'enfant, où les compétences sociales et affectives sont vues comme aussi importantes que les compétences cognitives. Cela illustre la dimension relationnelle et corporelle du *care*, qui valorise la croissance de l'enfant dans sa globalité, pas seulement dans ses savoirs scolaires. Cependant, le besoin d'apporter une « preuve » tangible du travail fait à l'école reste présent et renforce une logique de traçabilité qui peut pousser à réintroduire des formes d'évaluation traditionnelles, parfois au détriment d'une pédagogie sensible et adaptée aux petits (Garnier, et al., 2020). Or, le *care*, lui, est souvent situé, discret, non quantifiable, ce qui le rend difficile à défendre dans ces cadres normatifs (Garnier, 2018).

L'une des adaptations les plus révélatrices de cette posture est la possibilité pour l'enseignante de différer une activité ou de la prolonger si les enfants y sont investis, rompant ainsi avec la logique linéaire de la planification. Ce « laisser-aller pour mieux réorienter » exprime une capacité d'ajustement en temps réel, fondamentale dans toute pratique de *care* éducatif. Ces choix dérogent aux cadres prescrits, mais s'inscrivent dans une éthique du soin où l'enfant est reconnu comme sujet actif, non comme simple récepteur d'un contenu.

L'idée que l'enfant puisse « *coller demain* » ou « *qu'on revient toujours plus tard* » à une activité suggère une posture souple. Mais cette souplesse reste fragile, ambivalente, souvent en tension avec les attentes institutionnelles de progression dans un contexte de « *schoolification* ». L'expression « *ce n'est pas grave* » traduit une forme d'apaisement face

aux exigences, mais laisse supposer qu'il pourrait l'être pour d'autres (hiérarchie, collègues, parents), révélant une tension entre *care* et exigences pédagogiques ou administratives. Cette tension illustre bien le conflit entre logique de production et logique de soin. La scolarisation précoce peut ainsi venir fragiliser la dimension relationnelle du travail éducatif, notamment lorsqu'elle impose une temporalité scolaire mal adaptée aux jeunes enfants (Garnier, 2018).

Les enseignantes rencontrées semblent pourtant s'engager dans une pédagogie du ralentissement, une forme de résistance discrète à la schoolification (Garnier, et al., 2020). En favorisant la répétition, le sensoriel, les interactions corporelles, elles construisent des expériences d'apprentissage fondées sur la sécurisation émotionnelle des enfants. Ces pratiques, souvent non nommées comme telles, constituent des gestes de *care* implicites, qui offrent aux enfants un cadre de contenance psychique nécessaire à l'autorégulation et à l'entrée dans les apprentissages (Van Laere & Vandenbroek, 2018).

Ces ajustements ne sont pas toujours accompagnés d'une mise en mots de leur portée éducative. Les pratiques observées sont souvent ancrées dans une routine professionnelle, mais sans toujours être formalisées ni pensées comme relevant d'un projet éducatif global. Mais une pratique de *care* ne se réduit pas à une série de réponses affectives ponctuelles : elle doit être anticipée, ritualisée, consciente, et s'inscrire dans une cohérence éducative partagée. L'absence de mise en mots révèle parfois une forme de *care* qui reste vulnérable face aux normes institutionnelles. Comme le souligne Sandra Laugier (2011), le *care* implique un décalage assumé par rapport aux logiques de performance : il s'inscrit dans la lenteur, l'écoute, et la construction patiente de la relation.

Le *care* professionnel exige une décantation réflexive, une posture d'écoute active centrée sur le point de vue de l'enfant, une « *affectueuse inquiétude pour autrui* », et non uniquement sur les contraintes de l'adulte (Gilligan, 1993 ; Noël-Hureaux, 2015). En somme, les enseignantes peuvent parfois développer des formes de résistance discrètes face à la schoolification, en ajustant leurs pratiques de manière souple et réceptive. Ces gestes témoignent d'un souci du *care*, mais ce dernier reste fragile, implicite, parfois désorganisé, car il n'est pas toujours porté par une reconnaissance institutionnelle ni par une culture professionnelle explicitement orientée vers le soin. Pour devenir une véritable dimension structurante de l'éducation en maternelle, le *care* doit être pensé collectivement, partagé, ritualisé, et soutenu par un cadre organisationnel qui reconnaît la valeur éducative de l'affectif, du corporel, et du relationnel.

Chapitre 6 : Limite et perspectives

6.1. Implication personnelle comme limite évidente

La limite qui a pu être la plus importante était que notre implication pouvait devenir par moment le mode de production de connaissances et que nos données recueillies ont peut-être pu être influencées par nos propres représentations de la notion de *care* et de la profession. Il a s'agit d'anticiper ce risque tout au long du processus en étant méticuleuse, rigoureuse et nuancée. Prendre conscience de cette subjectivité a déjà été un premier pas, avec l'importance de consigner, au sein de notre journal de terrain, nos représentations, non pas pour les mettre de côté, mais pour en avoir conscience et travailler avec celles-ci.

6.2. Perspectives mises en lumière

Nous avons eu la chance de rencontrer deux participantes motivées par leur profession. Une perspective d'ouverture à d'autres profils serait une façon de prolonger cette recherche, en rencontrant et en partageant avec d'autres enseignantes, mais aussi avec d'autres enseignants, afin de rendre compte de la variable genre, avec des puéricultrices, avec des assistantes maternelles, avec des parents, avec des membres du personnel de la garderie, avec des surveillants, avec des enfants, selon l'approche anthropologique à hauteur d'enfant, ou encore avec des psychomotriciens, souvent oubliés, alors que l'enjeu est aussi bien présent lors des séances de psychomotricité. Cette liste de personnes différentes vise des caractéristiques humaines. Mais qu'en est-il des conditions ? D'autres niveaux en maternelle, à l'âge de 5 ans, à l'approche de l'entrée en primaire, des classes sans puéricultrice, des classes verticales, des classes en immersion, en école du dehors, etc. Tant de contextes différents qui pourraient apporter également d'autres points de vue. Une autre perspective encore serait d'interroger les structures, les institutions, les politiques, les communes, etc. En effet, rendre compte de l'organisation qui régle d'en haut pourrait aussi apporter un angle de vue intéressant.

La thèse de Marie Housen (2024) se conclut par des recommandations issues d'un rapport de recherche visant à faciliter les pratiques de transition entre la crèche et l'entrée dans la scolarité (Housen, Pirard & Genette, 2022). Celles-ci pourraient constituer un point de départ, un tremplin pour articuler les quelques perspectives dégagées à l'issue de cette recherche et initier un nouveau projet. En effet, des ponts pourraient être établis entre ces recommandations et les quelques pistes proposées ici, dans un seul objectif commun : mettre en lumière un *educare* en continuité, au service des enfants, des familles et des professionnel·le·s.

Le *care* étant souvent relégué au registre de l'informel, du spontané ou de l'implicite, une perspective sur le terrain pourrait être de lui donner une visibilité professionnelle, en l'intégrant à la planification, à la formation, et à l'évaluation. Le faire connaître et le faire rayonner autour de nous pourrait être un petit pas de plus pour soutenir l'enjeu concrètement et le faire évoluer pour lui donner une place plus importante, petit à petit, aussi dans le monde de l'éducation de enfants de plus de trois ans, nous en sommes persuadée, il reste le cœur du travail éducatif en maternelle.

Conclusion

Le *care* en classe d'accueil se manifeste à travers une combinaison de pratiques relationnelles, organisationnelles et institutionnelles. Cependant, les tensions entre les idéaux du *care* et les réalités soulignent la nécessité d'une réflexion continue et d'un soutien structurel pour assurer une prise en charge de qualité des enfants. Il est nécessaire d'adopter une posture professionnelle flexible, attentive et réflexive, capable de naviguer entre les exigences institutionnelles et les besoins émotionnels des enfants, et de reconnaître le *care* comme étant un pilier professionnel à part entière, à la fois porteur de sens et générateur de tensions.

« *C'est un bonheur de les accueillir si petits...* », phrase simple, mais forte de significations pour l'enseignante rencontrée. Accueillir, c'est reconnaître la vulnérabilité de l'enfant, mais aussi se réjouir de ce lien, où la professionnelle donne mais reçoit également, dans une dynamique profondément humaine. Donner et recevoir, recevoir et donner : le *care* comme ressource bidirectionnelle ?

Ce qui a été assez surprenant, c'est le changement de regard, de focale, que les deux participantes ont eu. En effet, au début de notre partenariat, elles ne tenaient pas vraiment un discours qui prenait en compte le *care*, ou ne semblaient pas en mesurer toute l'importance dans leur pratique. Puis, elles exprimaient qu'en fait, le *care*, c'est « *tout le temps* ». Ne serait-ce pas là une preuve implicite de la division entre les deux pôles, le *care* et l'éducation ? Si les professionnel-le-s évoluaient dans un enseignement selon une approche holistique, cette séparation des dimensions n'existerait probablement pas.

« *C'est une folie douce* », expression qui aura marqué la première rencontre avec Fabienne et qui semble révéler tellement bien l'univers parfois tempétueux de la classe d'accueil. Le relationnel, l'organisationnel et l'institutionnel pourrait trianguler autour de cette expression, un peu tel un tourbillon au centre duquel l'enseignant-e se trouverait. Pour que le *care* en

fasse partie, il y a un travail important à ne pas laisser entre les vagues du hasard. En effet, la formation doit pouvoir préparer les actuel·le·s et futur·e·s praticien·ne·s afin de mettre entre leurs mains le bon gouvernail, pour ouvrir enfin les voiles, naviguer dans ce triangle plus sereinement et finir par ne garder que l'adjectif « *douce* » lorsque nous qualifierons une ambiance de classe d'accueil.

Pour clôturer ce mémoire, nous terminerons par une phrase qui expose l'idée que l'éducation est une démarche vivante et dynamique, façonné par la vie. Et si c'était aussi cela, le *care* ?

« L'éducation est un processus de vie,
et non une préparation à la vie »
- John Dewey (1897) -

Bibliographie

- Bilodeau, K., Giguère, E., & St-Arnaud, L. (2023). Le lien affectif à l'élève et le travail invisible de *care* en éducation préscolaire et en enseignement primaire: entre désir et obligation. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(4), 866–890. DOI: 10.53967/cje-rce.5769
- Brougère, G. (2015). Le *care* à l'école maternelle, une approche culturelle et comparative. In S. Rayna, & G. Brougère (Eds.), *Le care dans l'éducation préscolaire* (pp. 43-57). Peter Lang. DOI : 978-2-87574-314-5
- Cardon, D. (1996). L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann). *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 14(79), 177-179.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4–18. DOI: 10.7202/1012560ar
- Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du Système éducatif. (2013). *Socles de compétences*. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire. Bruxelles, Belgique.
<http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=295>
- Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement. (2020). *Référentiel des Compétences Initiales. Tronc Commun*. Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Bruxelles, Belgique.
- Garnier, P. (2018). Accueillir, éduquer, scolariser les jeunes enfants: des finalités sous tensions. Éléments d'analyse à partir de l'école maternelle en France. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(3), 555-570
- Garnier, P., Greve, A., Ulvik, O. S., Chantseva, V., Rayna, S., Fallang, B., ... Øien, I. (2020). Body practices : negotiations of « risk » in Norwegian and French preschools. *International Journal of Early Years Education*, 1-15. DOI: 10.1080/09669760.2020.1848530
- Genette, Ch. (2022). *EDU-CARE, vers une approche globale de l'enfant qui (ré)concilie soin et apprentissage*. Bruxelles : Uliège – ONE.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard university press.
- Godelier, M. (2010). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*, Paris : Flammarion.

- Greve, A., Garnier, P., Ulvik, O. S., Øien, I., Chantseva, V., Fallang, B., ... Rayna, S. (2019). Food practices and risk constructions in Norwegian and French kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 494-505. DOI : 10.1080/1350293X.2019.1634236
- Hamington, M. & Engster, D., (Eds.). (2015). *Care ethics and political theory*. OUP Oxford.
- Housen, M. (2024). Les pratiques de transition mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles: Points de vue de professionnels et de parents Étude menée auprès de professionnels scolaires prenant en charge des enfants de 2, 5 ans, et de parents de ces enfants, dans des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Housen, M., & Pirard, F. (2017). Le système d'accueil et les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) au Québec.
- Laugier, S. (2011). Le souci des autres : éthique et politique du care. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative*. De Boeck Supérieur.
- Molinier, P. (2010). Au-delà de la féminité et du maternel, le travail du care. *Champ psy*, 58(2), 161-174.
- Molinier, P., Paperman, P., & Laugier, S. (2009). *Qu'est-ce que le Care ? Souci des autres, Sensibilité, Responsabilité*. Payot & Rivages.
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press.
- Noël-Hureaux, E. (2015). Le care : un concept professionnel aux limites humaines ? *Association de Recherche en Soins Infirmiers*, 3(122), 7-17. DOI: 10.3917/rsi.122.0007
- Noiriel, G. (1990). Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber. *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 2(1), 138-147.
- Pirard, F. (2010). Pour une évaluation participative de la qualité effective de l'accueil. In *La qualité de l'accueil: quel défi aujourd'hui?* (pp. 37-68). érès.
- Pirard, F. (2019). Faire place à une approche globale de l'enfant. In *Voir l'école maternelle en grand !* (pp. 41-54). Fondation Roi Baudouin.
- Pirard, F. (2024, February 15). *Milieus d'accueil en FW-B: des fonctions inscrites dans un contexte politico-administratif*. [PowerPoint slides]. Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education, QPEJE, Université de Liège.

- Pirard, F., Housen, M., & Royen, E. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle : état des lieux*. FW-B et Liège Université UR Interfacultaire DIDACTIfen Didactique et Formation des enseignants.
- Pirard, F., Peleman, B., Sharmahd, N., Van Laere, K., Reinertz, C., & Backes, J. (2024). Belgium – ECEC Workforce Profile. In *Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data*, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.
- www.seeepro.eu/English/Country-Reports.htm
- Pools, E., Francois, N., & Pirard, F. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens : Suède*. Université de Liège.
- Rayna, S., & Plaisance, E. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 119(1), 107-139.
- Razy, E. (2023, October 11). *Anthropologie de l'enfance et des enfants*. Elodie Razy. (FASS, ULiège). *Préambule. Le Journal de Terrain* [PowerPoint slides]. Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education, Université de Liège.
- Razy, E. (2004). Le corps et la personne du petit enfant: Ethnographie des « petits riens » du quotidien soninké. *L'Autre*, 5 (203-214). <https://doi.org/10.3917/lautr.014.0203>
- Schetgen, S. (2016). Mieux comprendre l'école maternelle en Belgique francophone: Histoire d'une scolarisation progressive. In T. Grange, C. Veuthey, & G. Marcoux (Eds.), *L'école première en question: Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (pp. 119-142). EME Editions.
- Schillings, P., & Dejaegher, C. (2023, November 7). *Didactique professionnelle & formation initiale des enseignants partim 1. Q/R - SAS – Outils*. [PowerPoint slides]. Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education, Université de Liège.
- Tronto, J. (1993). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*.
- Van Laere, K., & Vandenbroek, M. (2018). The (in)convenience of *care* in preschool education: examining staff views on *educare*. *Early Years*, 38(1), 4-18. DOI: 10.1080/09575146.2016.1252727
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and education*, 14(3), 251-264.

Résumé

Dans le domaine de l'éducation préscolaire, une mise en tensions existe entre les exigences scolaires et le développement affectif des enfants, notamment dans les systèmes éducatifs « divisés », comme c'est le cas en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, l'accent est mis sur les apprentissages cognitifs et structurés, parfois au détriment de la prise en compte des besoins des élèves. Sur le terrain, l'accueil d'un enfant à partir de deux ans et demi implique pourtant une attention particulière aux besoins affectifs et émotionnels. Le *care*, souvent implicite et invisible dans les pratiques des enseignants, semble pourtant essentiel au niveau préscolaire. L'importance d'une meilleure prise en compte du développement holistique des enfants est un des défis majeurs pour le futur.

C'est dans ce contexte que cette recherche vise à comprendre comment deux enseignants de classes d'accueil en province de Liège perçoivent cette dimension du *care* dans leur pratique professionnelle et comment cette notion se manifeste au quotidien, en particulier dans un contexte visant principalement des objectifs d'apprentissage formels.

Pour répondre à cette question, une méthodologie qualitative fondée sur des observations non participantes et des entretiens à visée compréhensive ont été menés. Ces matériaux ont été analysés en s'inspirant de la méthode par théorisation ancrée, afin d'explorer plus en profondeur la manière dont les enseignants naviguent entre les attentes institutionnelles et les besoins affectifs des enfants.

ANNEXES

Comment les enseignants d'une classe d'accueil de niveau
préscolaire en FW-B se représentent-ils la notion de « *care* »
dans leur profession ?

Mémoire présenté par **Maryse FLEMAL**

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

Sous la direction de Madame la Professeure Florence Pirard

Superviseuse : Marie Housen

Lectrices : Lisa Marée

Elodie Royen

Année académique 2024 – 2025

Sommaire des annexes

Sommaire des annexes	II
A. Réflexion préalable sur certains leviers et freins potentiels	III
B. Lettre de demande pour les directions	IV
C. Lettre aux participants	VI
D. Consentement éclairé vierge.....	VIII
E. Planification des observations et des entretiens	XIII
F. Légende du code couleurs utilisé pour les différents entretiens.....	XIII
G. Guides d’entretien	XIV
H. Extraits d’entretiens, avec codages ouverts.....	XVI
I. Extrait du journal de terrain.....	XXIV
J. Codage axial, avec codages ouverts	XXIX
K. Codage axial finalisé, synthétisé	XXXIII
L. Codage sélectif	XXXIII

A. Réflexion préalable sur certains leviers et freins potentiels

Leviers : aides et forces

Quelles aides et forces puis-je utiliser pour faciliter la réalisation du mémoire que j'entreprends ?

Je peux mettre en avant mon expérience professionnelle en classe maternelle depuis 2004, ainsi que mon expérience immersive en Norvège, où j'ai pu vivre une pédagogie dans laquelle la notion du « care » me semblait omni présente. De part ces deux axes de formations, j'ai d'une part une connaissance du nouveau référentiel pour le niveau préscolaire, et d'autre part, un vécu lié avec mon stage réalisé en partenariat avec l'université de Stavanger, en Norvège.

A contrario, il s'agira de ne pas tomber dans les travers de ces leviers. En effet, je devrai mettre un peu de distance avec mon vécu afin de ne pas me laisser emporter par mes émotions. Autant ma posture d'enseignante maternelle que celle de l'étudiante remplie de souvenirs pourrait m'emmener sur des voies trop idéalisées. A moi d'être attentive à utiliser ces leviers avec prudence, nuance et pertinence.

Une aide qui viendrait du terrain serait le côté « bienveillance » dans l'éducation et qui semble être de plus en plus à la mode dans les nouvelles pratiques éducatives et enseignantes. Un levier certes, mais un levier à nuancer également. L'éducation bienveillante, sans assurer un cadre sécurisant, pourrait-elle apporter des dérives ? Les enseignants pourraient-ils à l'inverse être frileux d'entrer dans une nouvelle démarche bienveillante alors qu'ils essayent peut-être de faire prendre conscience que les limites ont aussi leur place dans l'éducation ?

Freins : obstacles et points d'attention

Quels obstacles et points d'attention puis-je identifier pour le mémoire que j'entreprends ?

Tout d'abord, j'aimerais me mettre en garde concernant mes préconceptions, peut-être erronées, par rapport à la place que peuvent prendre les compétences disciplinaires pour un enseignant, que ce soit dans sa planification des activités ou dans sa classe. En effet, j'ai eu l'habitude de suivre des formations à orientation disciplinaire, d'évoluer dans ma carrière dans un univers où les parents poussent aux apprentissages comme la lecture, l'écriture, les mathématiques, de défendre le droit de l'enfant à jouer, même s'il est à l'école et « qu'il faut travailler »... Peut-être que je me leurre concernant la proportion moyenne d'enseignants à pousser à son maximum le développement des compétences disciplinaires ?

Ensuite, la difficulté résidera dans le fait de trouver les enseignants qui accepteraient de me consacrer du temps qui leur est très précieux. Les demandes viennent de toutes parts et il n'est pas évident pour les enseignants de mettre en place déjà le minimum demandé, au niveau administratif par exemple. Comment mettre en valeur ma recherche pour qu'elle puisse apporter une plus-value aux participants qui dégageront un peu de temps précieux ?

Enfin, pour rebondir sur cela, le sujet de tout ce à quoi un enseignant doit penser pour organiser les apprentissages est en effet déjà délicat. Entre le cours de philosophie et citoyenneté, celui d'ouverture aux langues, ou encore celui concernant les nouvelles technologies, les enseignants en maternelle ont tendance à désespérer avec toutes ces nouveautés qui arrivent sans cesse dans de nouveaux prescrits et donc dans leur programmation d'activités d'apprentissage. Cela pourrait être un frein si l'enseignant s' imagine devoir mettre en place quelque chose de plus pour répondre à la recherche.

B. Lettre de demande pour les directions



Liège, le 10 décembre 2024

Concerne : recrutement pour une recherche sur le Care à l'école maternelle :

Points de vue d'enseignants en classe d'accueil

Madame la directrice,

Monsieur le directeur,

Je suis actuellement en deuxième année du Master de sciences de l'Éducation à l'Université de Liège. De ce fait, dans le but de finaliser ma formation universitaire, je me permets de vous écrire cette lettre afin de vous demander l'autorisation d'observer des enseignants volontaires de votre école dans le cadre de mon mémoire s'intitulant : « Comment les enseignants de niveau préscolaire en FW-B se représentent-ils la notion de « Care » dans leur profession exercée au sein d'une classe d'accueil ? Comment cette notion apparaît-elle / s'observe-t-elle dans leurs pratiques éducatives et comment transparait-elle / se dévoile-t-elle dans leurs discours ? ».

Mon étude a pour objectif d'étudier deux dimensions de la pratique enseignante : l'aspect « apprentissages » et l'aspect « soins », en classe d'accueil. En d'autres termes, comment des enseignants travaillent avec les dimensions « apprentissages » et « soin » dans leur globalité et comment ces deux dimensions peuvent s'articuler entre elles ou non.

Pour mon étude, j'aimerais observer deux enseignants préscolaires s'occupant d'enfants âgés de deux ans et demi. Il leur sera demandé, s'ils acceptent de participer à ma recherche, de m'accueillir en immersion dans leur classe, en tant qu'observatrice, lors de cinq séances de deux périodes consécutives, réparties sur cinq semaines, sans rien changer à leur pratique éducative, et de partager deux entretiens d'environ 45 minutes à une heure, qui prendront la

forme d'une simple discussion ouverte, au début et à la fin du processus (à minima), afin d'échanger sur la thématique.

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 18 novembre 2024 et toutes les précautions nécessaires seront prises afin de garantir l'anonymat et le respect de la vie privée des participants. Dès lors, accepteriez-vous de transmettre les informations relatives à mon étude aux enseignants de la classe d'accueil, afin qu'ils puissent marquer leur accord pour participer à ma recherche ? Toutes les questions que vous vous posez sur ce travail peuvent m'être adressées directement par mail à maryse.flemal@student.uliege.be ou par téléphone au [REDACTED]

En vous remerciant pour l'intérêt que vous porterez à mon travail, et en restant à votre entière disposition, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Maryse Flémal,
Étudiante du Master en Sciences de l'Éducation



C. Lettre aux participants



Liège, le 10 décembre 2024

Concerne : recherche sur le Care à l'école maternelle :

Points de vue d'enseignants en classe d'accueil

Chère enseignante,

Cher enseignant,

Je suis actuellement en deuxième année du Master de sciences de l'Éducation à l'Université de Liège. De ce fait, dans le but de finaliser ma formation universitaire, je me permets de vous écrire cette lettre afin de solliciter votre attention sur l'objet de ma recherche dans le cadre de mon mémoire s'intitulant : « Comment les enseignants de niveau préscolaire en FW-B se représentent-ils la notion de « Care » dans leur profession exercée au sein d'une classe d'accueil ? Comment cette notion apparaît-elle / s'observe-t-elle dans leurs pratiques éducatives et comment transparait-elle / se dévoile-t-elle dans leurs discours ? ».

Mon étude a pour objectif de comprendre comment un instituteur(trice), qui enseigne à des enfants âgés de 2,5 ans, perçoit et intègre les dimensions du « prendre soin » et des apprentissages plus « cognitifs » dans sa pratique quotidienne. Il s'agit d'explorer comment ces deux aspects, parfois en tension, cohabitent dans le quotidien d'une classe d'accueil.

Pour mon étude, l'idée serait de m'accueillir dans votre classe d'accueil, à raison de deux périodes par semaine, si possible le mercredi en fin de matinée, pendant cinq semaines, en me laissant simplement m'imprégner du climat de votre classe et pouvoir observer comment cette articulation apprentissages /soin transparait dans vos pratiques éducatives. Vous n'aurez absolument rien à préparer pour ma venue, simplement accepter ma présence dans votre cadre de travail et me permettre de faire partie de vos habitudes pendant ces quelques heures. C'est

vosre quotidien réel qui est intéressant, afin de donner justement du corps aux gestes simples de l'enseignant envers les jeunes élèves à l'aube de leur scolarité.

Nous pourrions également discuter ensemble à deux reprises, au début et à la fin du processus, afin de recueillir vos vécus par rapport à cette thématique. Je ne serai en contact avec aucun parent pour cette recherche. C'est votre pratique qui donnera sens à mon projet de recherche.

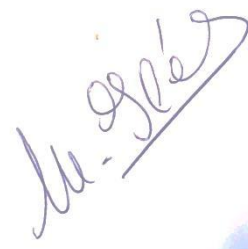
Ma recherche a fait l'objet d'un avis positif de la Commission de Vigilance éthique du Département des Sciences de l'Éducation en date du 18 novembre 2024 et toutes les précautions nécessaires seront prises afin de garantir l'anonymat et le respect de la vie privée des participants.

Si l'envie vous en dit de participer à mon mémoire, ou si au contraire vous n'avez pas suffisamment de données pour prendre votre décision mais que cela pourrait vous intéresser, vous pouvez revenir vers moi, je vous expliquerai en détails les différents aspects de ma recherche. Toutes les questions que vous vous posez sur ce travail peuvent m'être adressées directement par mail à maryse.flemal@student.uliege.be ou par téléphone au [REDACTED]

En vous remerciant pour l'intérêt que vous porterez à mon travail, et en restant à votre entière disposition, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Maryse Flémal,

Étudiante du Master en Sciences de l'Éducation



D. Consentement éclairé vierge

Lettre d'information et de consentement adressée à :

Participant(e) :

Dans le cadre de la recherche intitulée :

Comment les enseignants de niveau préscolaire en FW-B se représentent-ils la notion de
« Care » dans leur profession exercée au sein d'une classe d'accueil ?
Comment cette notion apparaît-elle / s'observe-t-elle dans leurs pratiques éducatives et
comment transparait-elle / se dévoile-t-elle dans leurs discours ?

Étudiante : FLEMAL, Maryse, étudiante au master en Sciences de
l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation,
Université de Liège, maryse.flemal@student.uliege.be

Promotrice : PIRARD, Florence, professeure, Département 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 : Maryse FLEMAL.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à comprendre les significations que vous attribuez aux dimensions de « soin » et d'« apprentissage » dans votre pratique quotidienne en classe. Il s'agit d'explorer comment ces deux aspects prennent place dans votre enseignement et ce qu'ils représentent pour vous, dans tous les moments quotidiens. Vous n'avez rien de spécifique à préparer ; c'est votre quotidien tel qu'il est, avec ses gestes et ses pratiques habituelles, qui est au cœur de cette recherche.

Les résultats seront publiés dans un mémoire en vue d'obtenir un master en Sciences de l'Éducation. Nous souhaitons recruter un ou deux participants durant les mois de novembre et/ou décembre 2024, en vue d'une observation sur le terrain jusqu'en fin avril 2025, à raison de cinq séances de deux périodes consécutives de 50 minutes par semaine, et de deux entretiens à visée compréhensive (début et fin de recherche à minima), en dehors des heures de cours. De cette façon, je pourrai discuter avec vous dans un premier temps, avant les observations non-participantes dans votre

classe, mais également tout à la fin, afin de pouvoir revenir sur certaines observations que je souhaiterais éclaircir avec vous.

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 18 novembre 2024.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité(e) pour participer à ce projet, car vous enseignez dans une classe accueillant des enfants âgés de 2,5 ans. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

- 1) L'observation de vos activités. Je viendrai vous observer lors de votre quotidien en classe et prendrai des notes d'observation, à raison de deux périodes par semaine, durant plusieurs semaines entre, décembre 2024 et fin avril 2025, afin d'avoir cinq séances d'observation, les dates seront à établir conjointement. Ces observations me serviront à m'immprégner du climat de la classe et à observer votre pratique enseignante en classe d'accueil/première maternelle.
- 2) La réalisation de deux entretiens individuels avec moi, qui suis l'étudiante responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Ces entretiens porteront sur votre vécu en tant que professionnel de la petite enfance et servira à compléter les données observées sur votre terrain. Avec votre consentement, les entretiens seront enregistrés sur support audio. Ces entretiens ressembleront à une discussion et dureront entre 45 minutes et une heure.

3. Avantages et bénéfices

Vous contribuerez à une meilleure compréhension de la pratique enseignante dans une classe maternelle au début de la scolarité des enfants, dans un contexte où l'enjeu futur en FW-B consistera à former des acteurs de terrain capables de prendre en compte le développement global de l'enfant au début de leur scolarité.

Votre participation vous donne l'occasion de réfléchir dans un cadre bienveillant à votre pratique enseignante.

4. Risques et inconvénients

La recherche utilisera le temps de classe normalement réservé à l'enseignement, ce qui aura l'inconvénient d'accepter la présence de l'étudiante au sein de votre groupe-classe et donc auprès de vos élèves. Cependant, l'observation se fera dans le respect total de l'enseignement qui était prévu, ce qui amenuisera cet inconvénient.

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que, lors des entretiens, 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 même mettre fin à l'entrevue.

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiant 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, les notes d'observation, les enregistrements audio et/ou vidéo des entretiens, les transcriptions de ces entretiens, etc.) seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un pseudonyme pour chaque participant et/ou institution. Ces 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 pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées 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.*
- *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, l'étudiant supprimera 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.*
- *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'étudiant veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier.*

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seul l'étudiant 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 utilisés 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 septembre 2027.

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).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

**Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.**

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 qu'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

Si oui, je souhaite être joint par l'étudiant 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

Je consens à ce que l'étudiant 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

En répondant au présent questionnaire, j'accepte de participer de façon anonyme au projet de recherche selon les informations énoncées.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature du participant : _____ Date : _____

E. Planification des observations et des entretiens

Où ? Qui ?	Quand ?	Quoi ?
Ecole A = Fabienne	08/01/25	Prise de contact
	15/01/25	Observation 1 / <i>Entretien 1</i>
	22/01/25	Observation 2
	29/01/25	Observation 3
	05/02/25	Observation 4
	12/02/25	Observation 5 / <i>Entretien 2</i>
Ecole B = Julie	12/03/25	Prise de contact
	19/03/25	Observation 6 / <i>Entretien 3</i>
	26/03/25	Observation 7
	02/04/25	Observation 8
	09/04/25	Observation 9
	23/04/25	Observation 10 / <i>Entretien 4</i>

F. Légende du code couleurs utilisé pour les différents entretiens

<p>Enseignante Ecole A = Fabienne</p> <p>15/01/25 = <i>ENTRETIEN 1</i> 12/02/25 = <i>ENTRETIEN 2</i></p>
<p>Enseignante Ecole B = Julie</p> <p>19/03/25 = <i>ENTRETIEN 3</i> 23/04/25 = <i>ENTRETIEN 4</i></p>

G. Guides d'entretien

ENTRETIEN 1

Début : Est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur vous / sur votre parcours ?

Pas de POURQUOI? mais COMMENT ?

Approfondir, reverbaler

Recentrer sur le sujet = tenir compte de l'enfant dans sa globalité

Ethique de sollicitude qui tient compte autant de l'aspect soin/affectif./ émotionnel
que de l'aspect apprentissages / cognitif

Divers points observés sur lesquels revenir :

- L'expression « Douce folie » : expliciter ?
- Rôles de chacune (puéricultrice et elle) / maintenant difficultés sans puéricultrice ?
- Pôle soins
- Apprentissages scolaires : décrire ce que vous faites ?
- Moments de transition
- « Retenir tout pour eux » : expliciter ?

Clôture : Comment s'est passé l'entretien pour vous ?

ENTRETIEN 2

Début : Lui laisser la main, elle a préparé une liste de choses à partager lors de l'entretien

Divers points observés sur lesquels revenir :

- Répétitions, rituels
- Imitation
- Sensoriel
- Notion de plaisir
- Besoins, émotions
- Dimensions liées au care / à l'éducare
- Contexte de la schoolification, pôle soin mis parfois au second plan : qu'en pensez-vous ?
- Comment percevez-vous / intégrez-vous cette notion de care ?

Clôture : Comment s'est passé l'entretien pour vous ? Les observations ?

ENTRETIEN 3

Début : Est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur vous / sur votre parcours ?

Pas de POURQUOI? mais COMMENT ?

Approfondir, reverbaler

Recentrer sur le sujet = tenir compte de l'enfant dans sa globalité

Ethique de sollicitude qui tient compte autant de l'aspect soin / affectif / émotionnel que de l'aspect apprentissages / cognitif

Divers points observés sur lesquels revenir :

- Rôles de chacune (puéricultrice, assistante maternelle, elle)
- Pôle soins
- Apprentissages scolaires : décrire ce que vous faites ?
- Accueil des familles, crèche à proximité

Clôture : Comment s'est passé l'entretien pour vous ?

ENTRETIEN 4

Début : Recentrer la recherche / dernier entretien pour clôturer le terrain

Faire verbaliser par rapport aux observations : qu'est-ce que **elle** elle voit au point de vue de la représentation du care ?

Divers points observés sur lesquels revenir :

- Etre pleinement dans l'instant ?
- Care / educare: est-ce que ça a un sens pour vous ?
- Tensions entre les deux dimensions ? S'arrêter, prévoir puis modifier...
- Ce que cela permet / ce que cela empêche ?
- Difficultés du métier ? Se répéter ?
- L'expression « se mettre à la hauteur » : expliciter ?
- « Enfants volontaires, demandeurs » : à quoi le voit-on ? Pourquoi est-ce bien ?
- Projet pantoufles : aider la puéricultrice ?
- Importance du vocabulaire ?
- Anticiper le bien de l'enfant / du groupe pour éviter un accident qui prendrait encore plus de temps

Clôture : Comment s'est passé l'entretien pour vous ? Les observations ?

H. Extraits d'entretiens, avec codages ouverts

Ecole A - *ENTRETIEN 1*

<p>Retranscription de l'entretien <i>Nb : les interventions de l'enquêtrice sont notées en gras</i></p> <p>Nom et prénom de l'enquêtrice : Flémal Maryse Prénom d'emprunt de l'enquêté : Fabienne Date de l'entretien : 15 janvier 2025 Lieu de l'entretien : Classe d'accueil dans l'établissement dans lequel Fabienne enseigne</p>
--

Numéros verbatim	Verbatims	Codage ouvert <i>Réflexions personnelles</i>
---------------------	-----------	---

063	Oui, vous insistez quand même fort sur le... le bien-être de l'enfant, le fait que voilà que... que c'est quelque chose qui est important chez les tout-petits... plus que chez les grands...	BIEN-ETRE DE L'ENFANT COMME CONDITION D'APPRENTISSAGE
064	De toute façon, je pars du principe que si... s'ils ne sont pas bien dans la classe, s'ils ne se sentent pas rassurés... ils ne feront pas de bons apprentissages... donc la priorité, c'est vraiment qui... qu'ils intègrent un collectif, parce qu'il y a aussi des enfants uniques qui viennent de chez eux, qui sont tout perdus par le nombre d'enfants dans la classe... <u>Donc vraiment l'importance, c'est qu'ils se sentent bien... qu'ils se sentent bien dans leur peau... qu'ils ne pleurent plus, après quelques jours d'adaptation, et alors là, on démarre les ateliers tout doucement.</u>	<p>Partir du principe que si l'enfant ne se sent pas bien, il ne fera pas de bons apprentissages</p> <p>Prioriser un climat sécurisant pour que l'enfant intègre sereinement un collectif</p> <p>Proposer un démarrage en douceur vers les ateliers</p> <p>Lier la sécurité affective et l'apprentissage</p>
065	Oui... et je voyais ici en rentrant de la récré, ils sont déjà super autonomes pour se laver les mains, par exemple. Cette... c'est... c'est... comment est-ce que vous mettez en place ?	DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE
066	Répéter, répéter, répéter... tous les jours. Maintenant, normalement, aussi ils savent tous aller chercher leur manteau à leur photo, presque remettre à leur photo, aller chercher leur mal-être, remettre leur mallette... et le coin heu... collation aussi... La collation de 10h00 ne se fait plus en collectif non plus...	<p>Répéter les consignes</p> <p>Aider à construire l'autonomie quotidienne de l'enfant</p> <p>Repenser certains temps collectifs au profit de</p>

		l'autonomie (collation par exemple)
067	Ah oui, oui, c'est juste oui...	
068	Donc, c'est une table où ils peuvent aller par deux. Et alors, ils ont déjà tous intégré aussi que si les deux chaises sont prises, ben ils doivent attendre.	Viser l'apprentissage des règles de vie en communauté (au travers de la collation par exemple)
069	Oui...	
070	Et donc, c'est pour ça qu'on a élargi le temps de la... de la collation de 9h quart à 10h quart... je vais dire... parce qu'il y a des enfants qui se lèvent et puis qui arrivent directement à l'école et qui ne ressentent pas le besoin de manger heu... un fruit... ou alors un yaourt... quelque chose comme ça...	Offrir un temps élargi pour respecter les rythmes physiologiques différents des enfants
071	Oui, oui.	
072	Mais il y a des enfants qui sont ici à la garderie à 7h et qui ont faim.	
073	Mmmh... (acquiescement)	
074	Donc, la... la collation n'est plus obligatoire, et <u>c'est si l'enfant ressent le besoin</u> qui va alors heu... voilà.	Etre flexible dans ses pratiques selon les besoins de l'enfant (collation plus obligatoire)
075	Et ça, vous vous arrivez à suivre qui l'a pris, qui ne l'a pas pris ?	
076	Oui, mais...	
077	Ça, c'est quand même pas évident... Je l'ai noté, ça tout à l'heure, c'est... Vous retenez tout pour eux : à qui est à qui, 'fin... ils ne... ils ne l'expriment pas donc... heu...	CHARGE MENTALE DE L'ENSEIGNANTE
078	Il faut retenir aussi quand c'est l'hiver à qui est l'écharpe, à qui est le bonnet... et les parents ne se rendent pas compte... Et donc parfois, ils changent de... de... de manteau ou de bonnet trois fois par semaine. « Et je n'ai pas mis le nom » (<i>en imitant un parent</i>), mais oui, mais je dis : « moi, j'en ai 25... » je dis...	Devoir retenir beaucoup d'informations différentes par rapport à chaque enfant Avoir une charge cognitive invisible pour la gestion quotidienne des affaires personnelles Ressentir un manque de collaboration de certaines familles (parents soutenant ou pas) Se sentir sur-sollicitée quant au nombre d'enfants sous sa responsabilité (26)
079	Oui...	
080	Voilà, il faut... voilà...	
081	Oui, et... et même au niveau de l'emploi du	

	temps... je voyais aujourd'hui, ben oui, y en a qui ont « dîner chaud », il y en a qui n'ont pas « dîner chaud »... y en a qui changent heu... en cours de matinée... 'fin, c'est...	
082	Et donc, celui qui a « repas chaud », on doit transporter toutes les malles et les manteaux qui restent ici aux porte-manteaux, dans le local de sieste, pour que quand ils se lèvent... de la sieste, puisqu'ils n'ont plus accès aux classes...	<p>Enumérer la multiplicité des tâches non pédagogiques, la complexité logistique du quotidien, l'organisation invisible de son travail</p> <p>Exprimer la difficulté logistique liée aux repas, garderies, affaires personnelles à transporter, siestes, etc.</p>

Ecole A - *ENTRETIEN 2*

<p>Retranscription de l'entretien <i>Nb : les interventions de l'enquêtrice sont notées en gras</i></p> <p>Nom et prénom de l'enquêtrice : Flémal Maryse Prénom d'emprunt de l'enquêté : Fabienne Date de l'entretien : 12 février 2025 Lieu de l'entretien : Classe d'accueil dans l'établissement dans lequel Fabienne enseigne</p>	
--	--

490	C'est original ! Et... quand ils arrivent comme ça, à l'école, pour... pour les premières fois, ils sont... ils sont comme ça, tous tellement différents... heu... C'est... c'est... c'est pas difficile, ça, pour vous, d'entrer... d'entrer dans leur mode de pensée... de fonctionnement... et... et d'arriver à les... les prendre tous... heu... ?	LA RELATION A L' ENFANT
491	Ben si... C'est difficile, mais... <u>franchement, je n'ai pas de recette miracle</u> . Je pense qu'au fil des années, on le sent... et que... on sait bien...	Sentir avec l'expérience les besoins des enfants, car ils sont tous très différents et ont leurs particularités
492	C'est tout un art en fait...	
493	On sait bien untel heu... Il y a une petite, ici, tous les jours matin, elle pleure... mais je vais dire... mais la maman n'est même pas sur le trottoir que c'est fini... là, c'est bon, le matin, je lui dis : "c'est bon"... hein... voilà. Et elle sait que j'ai compris que c'était son mécanisme pour faire culpabiliser sa maman. Donc là, je ne m'inquiète plus. Et voilà, elle, elle est partie aussi maintenant c'est	<p>Observer l'enfant pour mieux connaître ses particularités</p> <p>Avoir une certaine assurance</p>

	bon. Il y en a qui ont des plus gros chagrins... c'est au cas par cas... au feeling en fait... il n'y a pas de recette miracle pour se dire heu... Y en a aussi qui pleurent... je ne sais pas... deux jours, et puis qui ne pleurent plus... y en a qui pleurent une semaine... y en... y en a... qui ne pleurent pas... <u>Il n'y a aucun enfant qui est... qui est le même. Donc, c'est au ressenti qu'on voit... heu...</u> Mais comment je sais... je ne sais pas... c'est... <u>Vous le sentez au fil des années...</u> voilà... Mais je pense que vraiment la puéricultrice est nécessaire dans une classe d'accueil. Parce que quand vous les accueillez comme ça le matin, quand la classe est aussi nombreuse, vous en avez parfois deux ou trois qui auraient bien besoin de vos bras en même temps... et là c'est pas possible.	rassurante pour l'enfant et pour les parents Ressentir les choses, notamment grâce à l'expérience Etre disponible pour plusieurs enfants à la fois, parfois ce n'est pas possible Ressentir la nécessité d'être plusieurs adultes
494	Oui... oui...	
495	Donc voilà... là, c'est un peu de frustration de se dire heu... on ne sait en prendre... je vais dire... deux...	Etre frustrée de ne pas pouvoir répondre aux besoins de chaque enfant
496	Oui, et c'est déjà bien.	
497	Et c'est bien... Et s'il y en a quatre qui pleurent... ben les deux autres ils vont devoir attendre un peu les petits choux et ça, <u>ils ne méritent pas eux</u> , voilà.	Trouver que l'enfant mérite un accueil et une prise en charge de qualité

Ecole B - *ENTRETIEN 3*

<p>Retranscription de l'entretien n°3 <i>Nb : les interventions de l'enquêtrice sont notées en gras</i></p> <p>Nom et prénom de l'enquêtrice : Flémal Maryse Prénom d'emprunt de l'enquêté : Julie Date de l'entretien : 19 mars 2025 Lieu de l'entretien : Classe d'accueil dans l'établissement dans lequel Julie enseigne</p>	
---	--

1073	Oui... oui... oui... oui. Ok... Ok... Est-ce que vous voyez d'autres choses par rapport justement à... à... à ces deux aspects soins et apprentissages ? Heu... Si... Qu'est-ce qui pourrait encore heu... être... voilà... exprimé par rapport à ces deux côtés ? Est-ce que vous... Quand vous préparez, par exemple, votre journal de classe... heu... comment... par rapport au programme, etc., comment est-ce que vous... comment est-ce que vous préparez ? Est-ce que... est-ce que	
------	--	--

	vous pensez à ce côté prendre soin ? Ou est-ce que vous sentez que les apprentissages prennent beaucoup le dessus ? Comment est-ce que vous gérez ça ?	GESTION DES APPRENTISSAGES
1074	C'est vrai que quand je prépare mes préparations, que je regarde le programme... Non, je ne fais pas forcément attention aux... aux besoins... heu... C'est vraiment sur le terrain, je... je m'adapte.	Préparer ses préparations, sa séance, sa séquence d'apprentissages avec le programme, mais sans réfléchir spécifiquement à l'aspect soin
1075	Oui, c'est ça ?	
1076	Voilà, mes prépas, je les prépare, je programme ma séance, ma séquence. Et, s'il faut que j'adapte sur le terrain, j'adapte sur le terrain.	Adapter sur le terrain aux besoins des enfants, à l'aspect soin
1077	Oui... En fonction de l'enfant...	
1078	Mais je n'y pense pas en les préparant.	
1079	Oui... oui...	
1080	Parce que voilà... des fois, c'est inattendu... des fois, il ne se passe rien... heu... voilà, c'est... ça dépend...	Gérer l'inattendu en fonction de ce qu'il se passe sur le terrain
1081	Oui, tout le côté émotionnel et affectif... c'est difficile de...	AFFECTIF
1082	Ça... ça restera tout le temps... c'est tous les jours... donc, heu... je ne note pas forcément et je n'y pense pas forcément...	Aborder le côté émotionnel et affectif comme quelque chose de présent tout le temps
1083	Pour vous, c'est quelque chose qui... qui se vit en fonction de... du moment... si je comprends bien ?	
1084	Oui... du moment... oui... Je m'adapte quoi... (rises)	
1085	Ben oui...	
1086	Puis, il y a des fois... il y a des enfants qui ont vraiment ce besoin d'affection... d'autres, pas du tout... Donc, c'est vraiment au jour le jour, on va dire.	Aborder le côté émotionnel et affectif au moment même, cela ne se prépare pas
1087	Oui...	
1088	Voilà...	
1089	Et heu... ce sont toujours les mêmes enfants qui demandent plus justement de... de... de... d'être attentif à ce côté affectif ou vous avez ?	
1090	Oui...	
1091	Oui ?	
1092	Oui... c'est souvent les mêmes... Il y en a qui ne me calculent presque pas, qui ne viennent jamais, ils n'ont pas besoin de câlin... Mais c'est toujours les mêmes... les mêmes qui viennent et qui... qui ont ce besoin que je sois là et...	Se rendre disponible pour ceux qui en ont besoin
1093	Oui ?	

1094	Oui, c'est souvent les mêmes, oui. (<i>rires</i>)	
1095	Et... et... heu... Qu'est-ce que vous faites alors... 'fin... qu'est-ce que vous pouvez mettre en place comme stratégies par rapport justement à ça, quand vous dites voilà : “besoin que je sois là”, qu'est-ce que... qu'est-ce que ça représente ? Qu'est-ce qui se cache derrière ça ?	POSTURE
1096	Ben... je pense que je suis surtout leur référence... à l'école... et donc heu... si je ne suis pas là, je pense qu'ils sont un peu déstabilisés aussi et heu... Et ça, je le remarque quand je ne suis pas dans la classe... Ben c'est : “elle est où Madame Julie ? C'est... vraiment, je suis leur repère en fait...	Etre le repère, la référence des enfants à l'école
1097	Oui... oui... oui...	
1098	C'est... c'est leur première année, leur première expérience à l'école. Je reste leur expérience... 'fin... leur première institutrice tout au long de l'année et...	Rester la première institutrice de l'enfant
1099	Oui... oui... oui...	
1100	... et tout au long de leur scolarité, on va dire, et... je remarque aussi pour les plus grands qui... y en a toujours qui... c'est : “Madame Julie, Madame Julie, Madame Julie”...	
1101	Ah oui ? Et ils reviennent alors qu'ils ne sont plus dans la classe ?	
1102	Oui... À la récréation, c'est : “Madame Julie, madame Julie”... “Il y a d'autres madames...” (<i>en imitant sa réponse</i>) Oui, c'est toujours “Madame Julie”. (<i>rires</i>) Oui... donc... voilà... Je suis un peu le repère en fait... des plus... des élèves.	
1103	Oui... oui...	
1104	Et ce que je fais ? Ben... je... des câlins... des... des... Je les rassure... Souvent, la... la séparation aussi, avec les parents, des fois, c'est plus compliqué... Donc heu... c'est surtout ce côté-là où ils ont vraiment besoin de câlins, d'être dans les bras...	Rassurer, faire des câlins, être disponible au moment de la séparation avec le parent, prendre dans les bras

<p>Retranscription de l'entretien <i>Nb : les interventions de l'enquêtrice sont notées en gras</i></p> <p>Nom et prénom de l'enquêtrice : Flémal Maryse Prénom d'emprunt de l'enquêté : Julie Date de l'entretien : 23/04/25 Lieu de l'entretien : Classe d'accueil dans l'établissement dans lequel Julie enseigne</p>	
---	--

1380	A anticiper, à faire en sorte que le bien être soit... soit... soit là pour eux, de manière individuelle ou de groupe quoi ? Comment est-ce qu'on anticipe ?	ANTICIPER
1381	Très bonne question. (<i>rires</i>) Comment est-ce qu'on anticipe ? Je pense que si les moments collectifs, imaginons, s'ils sont trop longs...	
1382	Oui ?	
1383	Ça s'agite, ça n'écoute plus, ça... ça devient bruyant, mais alors là on... on coupe court. Même si on n'a pas fini, on coupe court. C'est pas possible de... de terminer avec des enfants qui n'écoutent plus, qui ne sont plus réactifs. Donc ça, par exemple, j'arrête le moment collectif et alors on part en ateliers.	ADAPTER Adapter les moments collectifs quand elle observe une augmentation du bruit, moins de réactivité de la part des enfants
1384	Oui, oui, oui...	
1385	Ou on adapte. On fait des petites choses. Ou alors s'ils ont envie de crier, de bouger, ben alors on met de la musique... ils aiment bien danser. Je pense que c'est... c'est... spontané en fait... c'est...	Adapter en fonction de l'énergie et des besoins du groupe d'enfants
1386	Oui, de nouveau... c'est quelque chose qui...	
1387	Voilà... Je... A partir du moment où la classe devient plus agitée, c'est qu'il y a un souci.	Etre convaincue que si une agitation s'installe, c'est qu'il y a un souci à régler
1388	Oui ?	
1389	Parce que sinon en général, ils savent quand même se poser... voilà. Maintenant, il y a des éléments un peu plus énergivores, on va dire, que d'autres.	
1390	Oui ?	
1391	Et donc voilà, si un enfant a besoin de courir, d'aller crier dehors, voilà hop, on met le manteau et on va crier. Comme ça, je permets aussi... selon les besoins. Comment anticiper ? Voilà pour moi, c'est spontané...	Permettre à un enfant d'extérioriser son besoin au moment où il le ressent
1392	Oui, c'est vraiment spontané...	
1393	C'est vraiment quelque chose que voilà...	Observer, sentir les tensions

	j'observe, je sens les tensions, hop on... on coupe court à tout ça.	et agir dans l'instant
1394	Oui, donc c'est vraiment dans le moment même ?	
1395	S'il faut tout arrêter, j'arrête tout, oui.	Arrêter s'il faut arrêter, peu importe le planning établi
1396	Oui, c'est... c'est... c'est vraiment jouer comme ça tout le temps, heu... si je comprends bien ?	
1397	Oui, oui. (<i>rires</i>)	
1398	Oui. Et par exemple, quand vous montez... heu... parce que... c'est... j'observais... voilà la petite que vous prenez près de vous directement... ben là, vous anticipez ?	
1399	Oui, c'est le rituel qu'on a mis maintenant, c'est un élève près de Madame Lindsay, un près de moi, c'est les enfants un peu plus... distraits, actifs, qui ne savent pas rester en place, etc.	Mettre en place des rituels qui facilitent l'attention de certains enfants
1400	Oui, oui.	
1401	Et heu... le fait de l'avoir contre moi, on va dire, ça... ça l'apaise.	
1402	Oui, et donc du coup ?	
1403	Elle n'a plus tout cet espace où elle peut bouger... et donc, elle est peut-être un peu plus concentrée, on va dire, en étant dans mes bras quoi.	Etre attentive au besoin de l'enfant en analysant et en réfléchissant à une stratégie pour qu'il soit plus concentré
1404	Donc là, c'est clairement de nouveau une interaction entre l'aspect bien-être, soin, être bien pour pouvoir... voilà... écouter... et...	
1405	Oui. Et depuis que je fais ça, on voit une différence.	Observer l'évolution de l'enfant au quotidien
1406	Oui, oui, oui ?	
1407	Parce qu'avant, c'était... mhhh... plus compliqué...	
1408	Oui ?	
1409	Donc voilà, elle sait maintenant. En général, elle sait qu'elle doit venir près de moi.	

I. Extrait du journal de terrain

Ecole B

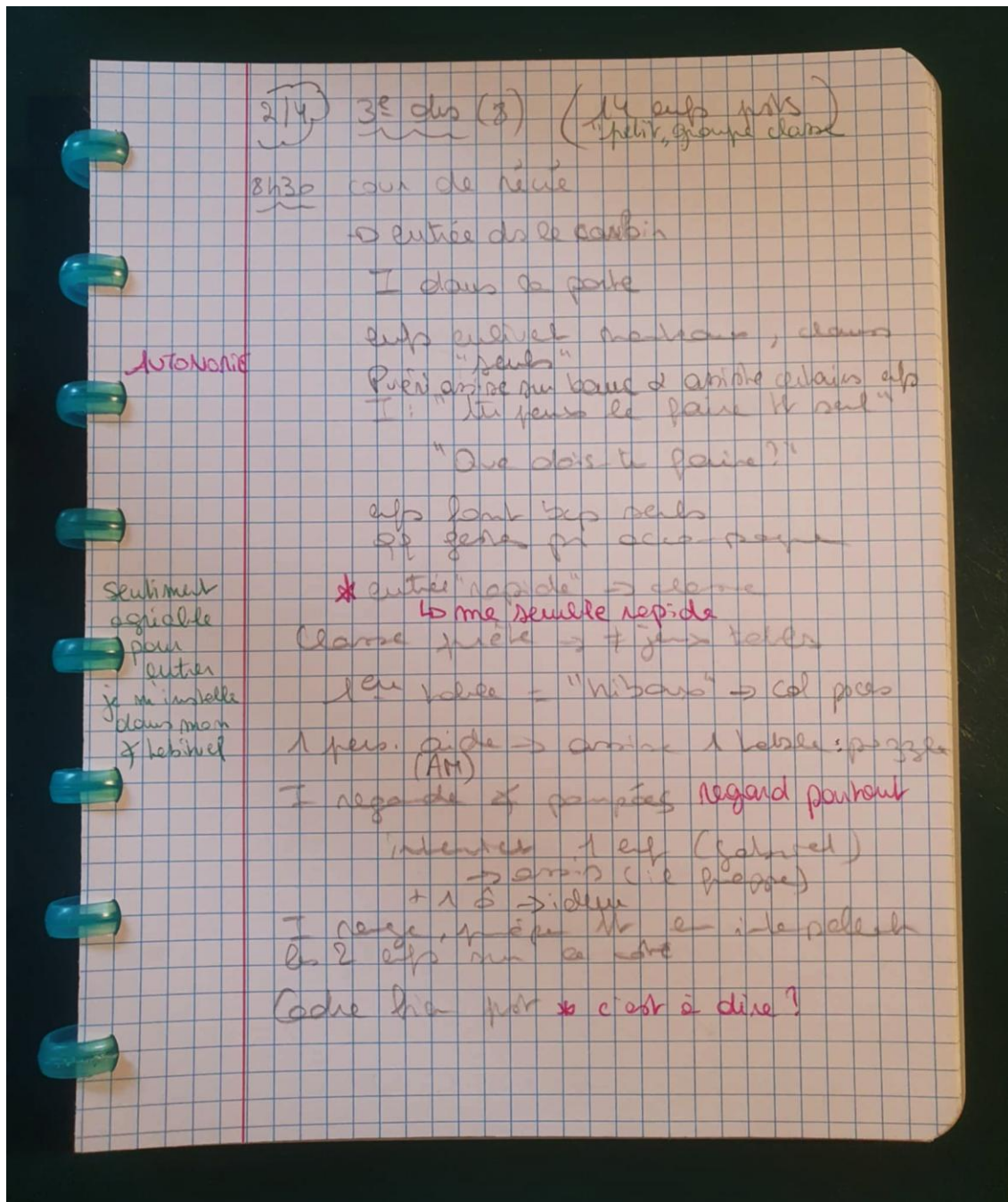
Retranscription du journal de bord – observation 8

Nom et prénom de l'enquêtrice : Flémal Maryse

Prénom d'emprunt de l'enquêtée : Julie

Date de l'observation : **2 avril 2025**

Lieu de l'observation : Classe d'accueil dans l'établissement dans lequel Julie enseigne



Notes manuscrites

8h30 : cour de récré

Entrée dans le couloir (14 enfs présents)

I dans la porte

Enfs enlèvent manteaux, chaussures « seuls » = **autonomie**

Puéri assise avec eux sur le banc et assiste certains enfs

I : « tu peux le faire tout seul », « que dois-tu faire ? »

Enfs font bcp seuls

Qq gestes pour accompagner = **Entrée me semble rapide**

Classe prête : différents jeux sur les tables

Première table = hiboux photos pour calendrier de présence

Assistance maternelle assise à une table : puzzles

I regarde coin poupées et intervient : G. a frappé un autre enf

I lui demande de s'asseoir à table

Elle fait pareil avec l'autre enf qui a aussi frappé juste après

I range, prépare tout en interpellant les 2 enfs sur le côté

Cadre bien présent : c'est-à-dire ?

1 parent arrive avec un enf dans les bras

I se dirige vers la porte, communique, sourie, prend des nouvelles

Maman fait un bisou

I tend les bras, continue à parler à l'enf

L'enf mis à l'écart a craché sur la table

I : « On a un lama dans la classe ? », « tu prends un mouchoir et tu essuies », « depuis quand peut-on cracher dans la classe ? »

I : « Les mains c'est fait pour jouer, pas pour frapper », « tu peux aller jouer »

I s'assied et colorie un modèle pour l'atelier qui va arriver

3 enfs regardent

9h : coups de tambourin

« Aller, c'est parti, on range ! »

I aide au coin poupées

Assistante maternelle aux tables

« on range et on va s'asseoir sur une chaise »

I ferme le coin poupées avec une corde

« Mains en l'air » comptine retour au calme

I : calendrier de la journée

Nous avons ...

Maintenant...

Après nous ferons...

Est-ce que c'est une grande journée ? (en faisant les gestes)

Est-ce qu'il y a la sieste à l'école aujourd'hui ?

Non... Si tout le monde commence à parler maintenant

« On parle de quoi pour le moment ? »

« De fleurs, très bien »

I montre les photos

Vocabulaire

Nous allons apprendre une quatrième sorte de fleurs

I donne un mouchoir à un enf

« Quelle couleur... »,

« Bleu, très bien »

« Oui, c'est un bleuet. Et un bleuet, c'est bleu »

I montre le modèle (celui qu'elle a colorié pdt les jeux libres)

« Qui est-ce qui parle ? » X chut ! »

Voici le modèle, je le regarde avec mes yeux

Pour utiliser les marqueurs peinture, je mets un tablier »

« le modèle sera à côté de vous, je le regarde »

Aujourd'hui, avec madame Julie, on finit la fleur. Comment est-ce que je fais ça, ça, ça ?

Pour que ça tienne ?

1 enf répond « de la colle »

C'est l'atelier de la colle où l'on apprend à coller

Je mets après pcq ça distrait

Je vais coller la tige

Chut c'est très bien tu parles mais il faut apprendre à se taire aussi »

« Si je dois me fâcher comme hier ça ne sera pas chouette »

« aujourd'hui, je vais appeler les copains qui ne l'ont pas fait »

I envoie 1 enf à la fois au coin tapis (au-dessus de la mezzanine)

Pdt ce temps-là, I termine la mise en place des ateliers sur les autres tables

1 enf debout sur une chaise

« tu sais que tu peux tomber comme ça ? Tu vas te faire mal »

Coin tapis – assis sur les fesses sur des tapis (comme à la gym)

Rappel des consignes

1 – je suis bien assis

Après un, c'est combien ?

2 – mes mains se reposent

Après 2, c'est...

3 – mes yeux regardent Madame

Après 3, c'est...

4 – mes oreilles écoutent

Et après 4, c'est...

5 – ma bouche est fermée

J'espère qu'aujourd'hui la bouche sera bien fermée

Chut silence

Je prends mon hibou et je l'avance

Troisième jour de la semaine

Comment on fait trois ?

Oreilles de lapin et le pouce

I regarde les doigts de chaque enf

C'est le jour de quelle couleur ?

Jaune

Et en rouge, je suis à la maison

Collation fruit

Alors... quelle météo ?

Soleil mercredi

1 enf parle du nuage présent sur le jour de lundi

Demain, gym explication danse spectacle

Le mot du jour :

I fait une devinette : « c'est sur un arbre »

c'est le mot « feuille »

« qu'est-ce qui commence par f ? »

Fleur, fête, frite

On fait le tour et on écoute tout le monde

Alors, on met dans sa tête 3x

Je retiens dans ma tête

On va chanter – « bonjour tout va bien »

Ok, alors, je rappelle les ateliers. Je vais appeler les copains qui vont coller leur fleur. Avec madame X, on va faire le bleuet. J'ai mis un petit piège. On regarde avec ses yeux.

Alors, j'ai mis les playmobil et les pop-it

Est-ce qu'une statue ça parle ? Est-ce qu'une statue ça bouge ? Attention, je me mets debout comme une statue.

En marchant, je peux descendre par l'escalier ou par le toboggan.

Sur table atelier colle, il y a une image pour symboliser

I en descendant met le mot du jour « feuille » à côté du calendrier de la journée
Appelle les enfs qui n'ont pas fait l'atelier obligatoire « colle »
En prend 3 en même temps
Colle = apprendre à l'utiliser
« Tu mets un doigt sur le bout de la tige »
« retourne » : l'enf retourne à l'horizontale
I montre
Pose le papier sur la table »
Un enf crie (table playmo)
« Non ! » tout de suite intervient

« autour » montre avec son doigt
« va moucher ton nez »

A. « encore deux », I reprend les autres c'est de trop pour lui

« tu vas le mettre où ? », « regarde le modèle »

« Après A., tu peux venir près de moi » dit assistante maternelle
I : « là, tu lui en demandes beaucoup... il est ici depuis le début »

Je t'ai montré où tu pourrais coller la feuille
Montre la tige

Ateliers jusque 10h10

J. Codage axial, avec codages ouverts

<i>Ce qui soutient le care</i>	<i>Ce qui freine ou empêche le care</i>
La relation	
définir le bien-être de l'enfant comme condition à l'apprentissage	
<ul style="list-style-type: none"> - Une posture bienveillante, respect du rythme - Un consentement respecté dans les interactions - Une écoute des besoins affectifs et physiques - Des ajustements selon les comportements - Des temps calmes et non-cognitifs respectés 	<ul style="list-style-type: none"> - Le care comme compétence intuitive, non formalisée - La normalisation de l'adaptation rapide - L'ambivalence entre autorité et respect du choix de l'enfant - Le care distribué de manière inégale selon les enfants - Le temps trop contraint et les routines rigides
accompagner l'enfant selon une approche individualisée, en fonction de ses besoins	
<ul style="list-style-type: none"> - La revalorisation des routines comme repères sécurisants - Le respect du rythme, des limites d'attention, et adaptation aux signaux - La souplesse et réflexivité professionnelle - Les recherches de climat serein et confiance - L'utilisation du jeu, de la musique, des chansons comme vecteurs de régulation affective - Une définition élargie des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> - La logique d'efficacité scolaire qui l'emporte parfois sur le rythme de l'enfant - La normalisation de l'adaptation rapide - La ritualisation parfois vécue comme contrainte - La frustration face à l'impossibilité de répondre à tous - Le rapport utilitaire ou sacrificiel aux émotions
veiller à avoir une gestion collective rassurante (rituels, répétitions, bon climat de classe, etc.)	
<ul style="list-style-type: none"> - L'importance du climat de classe et de la sécurité affective - L'écoute active des besoins émotionnels et adaptation continue - La place du corps et du sensoriel dans la relation éducative - Les routines et repères comme supports de sécurité - L'individualisation des gestes du quotidien 	<ul style="list-style-type: none"> - L'effacement de pratiques collectives pour gagner du temps - Un discours normalisant sur la rapidité d'adaptation - Les temps collectifs perçus comme instables et à écourter - Le nombre d'enfants comme facteur de tension

établir un contact avec les familles	
<ul style="list-style-type: none"> - La préparation soignée de l'entrée à l'école, centrée sur l'enfant - Les dispositifs d'adaptation souples et répétés - La co-présence d'un·e assistant·e comme levier de care - La différenciation des besoins et adaptation individualisée 	<ul style="list-style-type: none"> - Les inégalités d'accès à une adaptation progressive - La dépendance au renfort adulte (et ses limites) - La nécessité de maintenir la routine même pendant l'adaptation
ressentir de la joie de travailler	
<ul style="list-style-type: none"> - Une vocation affective et choisie : un métier de lien, pas de fonction - Le climat affectif transmis par l'état intérieur de l'adulte - La posture d'attention, de patience, de disponibilité - La reconnaissance du care dans sa réciprocité 	<ul style="list-style-type: none"> - Le care comme posture personnelle, non universelle - La souffrance des professionnels non préparés
L'adaptation	
gérer l'imprévisibilité	
<ul style="list-style-type: none"> - La posture du "lâcher-prise" et la gestion de l'imprévu - L'attention au vécu émotionnel et corporel de l'enfant - Le temps pédagogique comme un temps modulable - L'ajustement pédagogique permanent - Une affectivité pleinement engagée 	<ul style="list-style-type: none"> - Une centration sur les adultes, plus que sur les enfants comme sujets - Des ajustements réactifs, mais peu d'anticipation structurante - Un cadre pédagogique flou ou effacé - Le peu de verbalisation du sens donné aux actions
faire face aux rentrées tout au long de l'année et au nombre croissant d'enfants	
<ul style="list-style-type: none"> - Le souci du temps individualisé pour chaque enfant - La reconnaissance des individualités - L'engagement affectif dans une tâche répétitive mais investie 	<ul style="list-style-type: none"> - Des contraintes de temps et d'organisation qui empêchent le care - Une entrée échelonnée vécue comme une surcharge, non comme un processus pensé - Un équilibre délicat entre dynamique de groupe et attention à l'individu

jongler avec la multiplicité des tâches et gérer la complexité du métier liée au temps et à la logistique	
<ul style="list-style-type: none"> - La reconnaissance des besoins spécifiques des tout-petits - La répétition comme outil de structuration du cadre - Une forme d'engagement affectif et de sens accordé au quotidien 	<ul style="list-style-type: none"> - Le care entravé par une surcharge logistique invisible - Un déséquilibre entre exigence de care et fatigue professionnelle - Une centration sur l'organisation, au détriment du sens éducatif
collaborer avec la puéricultrice, l'assistante maternelle (partage des rôles) ou au contraire seule	
<ul style="list-style-type: none"> - La reconnaissance des besoins affectifs et physiques des tout-petits - Le travail en binôme avec la puéricultrice comme condition du care - L'ajustement des gestes professionnels selon les besoins réels - Le fait de privilégier le bien-être plutôt que les objectifs cognitifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Une organisation floue et non pensée du travail en binôme - Une dépendance forte à la présence de la puéricultrice - Des logiques de substitution non réflexives - Une surcharge mentale, affective et logistique
collaborer avec les familles	
<ul style="list-style-type: none"> - Une communication fluide et bienveillante avec les familles 	<ul style="list-style-type: none"> - Un discours de rejet ou de découragement vis-à-vis des familles - Une absence de structuration de la relation aux familles
étiqueter les moments de transitions comme étant révélateurs de tensions	
<ul style="list-style-type: none"> - Un engagement constant dans la gestion des besoins concrets - L'attention portée aux rythmes et à l'apprentissage de la vie collective 	<ul style="list-style-type: none"> - Un rythme institutionnel qui empêche la disponibilité relationnelle - Une surcharge physique et cognitive qui conduit à l'épuisement - Des moments de care réduits à leur fonction éducative ou normative
se sentir tiraillée, parfois épuisée, pouvoir rebondir	
<ul style="list-style-type: none"> - La conscience des besoins affectifs des tout-petits - Une posture adaptative et pragmatique - L'acceptation des limites sans renoncer à la relation 	<ul style="list-style-type: none"> - Une tension constante entre les besoins individuels et les exigences collectives - L'impossibilité d'une présence exclusive - Des conditions de travail qui empêchent un soin de qualité

Les exigences pédagogiques préscolaires

planifier des apprentissages	
<ul style="list-style-type: none"> - La reconnaissance du développement global de l'enfant - Des pratiques pédagogiques ancrées dans le vécu de l'enfant - La disponibilité relationnelle en situation - Le respect de l'autonomie et reconnaissance des envies 	<ul style="list-style-type: none"> - La non-intégration du care dans les préparations pédagogiques - La tension entre attendus scolaires et care - Les formes implicites de care non reconnues ni valorisées - La survalorisation des ateliers cognitifs au détriment du jeu
ressentir (ou non) une pression externe/interne	
<ul style="list-style-type: none"> - L'adaptation aux différences individuelles (différenciation) - La pédagogie de l'expérimentation, au rythme de l'enfant - La valorisation de la coopération entre enfants - La communication entre collègues sur les besoins des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> - La pression des attentes scolaires anticipées - Une hiérarchisation implicite des apprentissages - L'effacement du statut spécifique de la classe d'accueil - La préparation des enfants aux exigences scolaires dès l'accueil
communiquer les activités aux familles	
<ul style="list-style-type: none"> - Le travail invisible rendu visible - La prise en compte des attentes affectives des parents - Le soutien à la découverte dans des milieux défavorisés 	<ul style="list-style-type: none"> - La justification défensive du travail éducatif - La tension entre attentes des parents et pédagogie
définir des leviers : l'autonomie, la psychomotricité fine, le langage	
<ul style="list-style-type: none"> - L'autonomie soutenue avec patience et attention - La prise en compte du développement moteur et sensoriel - Le respect des besoins d'adaptation au langage - L'adaptation et la différenciation pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> - La surcharge des adultes peut nuire à la disponibilité relationnelle - L'autonomie perçue comme contrainte de gestion - Le risque de normalisation excessive du geste - Le langage et vocabulaire comme condition d'accès à l'attention
observer l'enfant dans son évolution	
<ul style="list-style-type: none"> - La reconnaissance de l'enfant comme sujet en développement - La valorisation de l'évolution individuelle - L'adaptation aux besoins spécifiques - La fierté de l'enseignante face aux progrès des enfants - L'attention aux inégalités de parcours 	<ul style="list-style-type: none"> - La réduction de l'enfant à ses acquisitions - Le risque d'instrumentalisation de l'autonomie - La communication unidirectionnelle en début d'année

K. Codage axial finalisé, synthétisé

La relation	L'adaptation	Les exigences pédagogiques préscolaires
<ul style="list-style-type: none">- définir le bien-être de l'enfant comme condition à l'apprentissage- accompagner l'enfant selon une approche individualisée, en fonction de ses besoins- veiller à avoir une gestion collective rassurante (rituels, répétitions, bon climat de classe, etc.)- établir un contact avec les familles- ressentir de la joie de travailler	<ul style="list-style-type: none">- gérer l'imprévisibilité- faire face aux rentrées tout au long de l'année et au nombre croissant d'enfants- jongler avec la multiplicité des tâches et gérer la complexité du métier liée au temps et à la logistique- collaborer avec la puéricultrice, l'assistante maternelle (partage des rôles) ou au contraire seule- collaborer avec les familles- étiqueter les moments de transitions comme étant révélateurs de tensions- se sentir tiraillée, parfois épuisée, pouvoir rebondir	<ul style="list-style-type: none">- planifier des apprentissages- ressentir (ou non) une pression externe/interne- communiquer les activités aux familles- définir des leviers : l'autonomie, la psychomotricité fine, le langage- observer l'enfant dans son évolution

L. Codage sélectif

