



Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement

Article 114 – suites / 1336 – DES – VD – recherche-action

À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens

ANGLETERRE

E. Pools, N. François, F. Pirard,
Sous la direction scientifique de F. Pirard

Avril 2015

Sommaire

Introduction	4
PARTIE I : Présentation du contexte anglais	6
1 L'accueil de l'enfance, quelques repères	6
1.1 Vers un système d'offres de services intégrés au niveau réglementaire.....	6
1.1.1 Le tournant de 1997	7
1.1.2 Le changement de gouvernement en 2010.....	12
1.2 Une diversité d'offres de services	14
1.2.1 Accueil à domicile	14
1.2.2 Accueil en collectivité	15
1.3 La première étape du curriculum national : the Early Years Foundation Stage.....	26
1.3.1 Quatre principes directeurs	27
1.3.2 Des exigences d'apprentissage et de développement	28
1.3.3 La protection et le bien-être des enfants	30
2 Formations et qualifications	33
2.1 Une grande diversité de formations et de qualifications.....	33
2.1.1 La professionnalisation d'un secteur peu qualifié	34
2.1.2 Des enjeux de qualité	34
2.1.3 Les effets de la qualification du personnel sur la qualité d'accueil	35
2.2 L'instauration d'un « common core of skills and knowledge », cœur de connaissances et de compétences commun à toutes les professions travaillant avec des enfants	37
2.3 Les éducateurs de la petite enfance : Early Years Educator.....	37
2.4 Les enseignant-e-s : Qualified Teacher Status (QTS).....	38
2.5 Les professionnel-le-s/enseignant-e-s de la petite enfance : Early Years Professional (EYPS) et Early Years Teacher (EYTS)	38
2.5.1 L'accessibilité du statut d'EYTS.....	39
2.5.2 L'acquisition du statut	40
2.5.3 Une nouvelle profession intégrée.....	41
2.5.4 L'implémentation d'une nouvelle profession dans les milieux d'accueil	42
2.6 National Professional Qualification for Integrated Centre Leadership (NPQICL).....	44
3 Mobilité horizontale et verticale	47
3.1 La National Vocational Qualification et la Vocational Qualification	47
3.1.1 National Vocational Qualification (NVQ)	48
3.1.2 Vocational Qualification (VQ)	50
3.2 Le cadre de qualification intégré (Integrated Qualification Framework, IQF)	50
3.3 Le « climbing frame »	51
3.4 Les différentes voies d'accès au statut d'EYPS et EYTS	52
3.4.1 L'acquisition du statut d'EYPS.....	52
3.4.2 L'acquisition du statut d'EYTS.....	53
3.5 Des réflexions autour de l'expérience de professionnalisation anglaise	55
4 En résumé	58
PARTIE II : (Résultats à usage interne, non diffusables en dehors de la recherche)	60
Pour en savoir plus	60
ANNEXES	66

Annexe 1 : Glossaire	66
Annexe 2 : Quatre principes directeurs dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance (Early Years Foundation Stage)	70
Annexe 3 : Critères pour les Early Years Educators	71
Annexe 4 : Standards pour les Early Years Teachers	75
Annexe 5 : Standard 8 pour les Early Years Professionnels	78

Introduction

L'Angleterre constitue le troisième système éducatif européen retenu dans le cadre de la recherche 123 pour repenser les formations liées aux fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction dans le secteur de l'enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Il s'agit d'un pays européen où les enjeux de professionnalisation des fonctions d'accueil et d'encadrement ont été affirmés de manière récente avec, dès la fin des années nonante, une volonté politique de parvenir à un système de formation intégré. L'objectif était de parvenir à constituer des réseaux de professionnel-le-s de l'enfance dans lesquels se retrouveraient des professionnel-le-s de différents secteurs (accueillant-e-s, enseignant-e-s, travailleurs/-euses de la santé...) prenant en charge des enfants et leur famille. Un noyau commun définissant des compétences centrales nécessitant à la fois des aptitudes et des savoirs pour travailler auprès des enfants et de leur famille traverse ces formations. Cette volonté politique de revaloriser l'ensemble du secteur de l'enfance et d'augmenter le niveau global de formation des professionnel-le-s est associée au développement d'une offre d'accueil de qualité, avec notamment la création de nombreux centres intégrés comme celui du centre de Penn Green (Pascal & Bertram, 2010). Une série de réformes et d'innovations ont été initiées pour professionnaliser des personnes sans qualification, notamment grâce à des systèmes qualifiants combinant valorisation des acquis de l'expérience et formation en alternance (Lumsden, 2012a). Parmi les réformes importantes, citons aussi l'extension du curriculum national au secteur de la petite enfance, guidant désormais les pratiques des professionnel-le-s prenant en charge les enfants de 0 à 5 ans (Early Years Foundation Stage : Department for Education, 2014).

Le présent rapport propose une synthèse des éléments retenus du système éducatif anglais : des informations relatives à l'organisation du système d'accueil et aux qualifications requises pour les fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction ainsi qu'à l'organisation de formations et de mesures favorisant la mobilité verticale et horizontale.

Ces informations sont traitées à partir d'un croisement de différentes sources : à la fois des ressources documentaires, un séjour d'étude en Angleterre¹ et les apports de personnes-ressources et des expertes invitées lors de la journée d'étude du 28 novembre 2014, à savoir :

- **Pr. Eunice Lumsden** est actuellement la responsable du département « Early Years » à l'Université de Northampton. Avant de s'engager dans l'enseignement supérieur, elle a obtenu un titre reconnu de travailleur/-euses social-e et a bénéficié d'une expérience de plus de vingt ans sur le terrain de la protection de l'enfance et de l'adoption. Son doctorat était centré sur la professionnalisation des travailleurs/-

¹ Nous remercions Eunice Lumsden, Denise Hevey et Tanya Richardson pour leur soutien dans l'organisation de ce séjour et pour les visites d'un After School Club (accueil extrascolaire) et d'un milieu d'accueil et d'éducation de la petite enfance, le centre Happy Days Nursery. Nous remercions également le centre Pen Green de nous avoir permis d'assister à une journée de visite et de découverte à destination des professionnels de l'enfance.

euses de la petite enfance en Angleterre, avec une attention particulière pour le statut d'Early Years Professional (voir Glossaire, annexe 1). Eunice Lumsden a participé aux groupes d'experts externes pour la définition des standards des Statuts d'« Early Years Professional » et d'« Early Years Teacher ». Elle contribue actuellement, en tant que consultante pour l'Association Internationale Step by Step au développement de standards pour l'accueil des enfants de 0 à 3 ans. Elle est aussi la coordinatrice académique pour les « 1001 Critical Days Cross Party Manifesto ».

- **Denise Hevey** est professeure émérite et a été responsable du Département « Early Years » à l'Université de Northampton. Bénéficiant d'un bagage académique en psychologie, elle a travaillé 18 ans à l'Université Ouverte (Open University) sur des sujets comme « Travailler avec des enfants et des jeunes ». Denise Hevey a également travaillé au développement des premiers standards nationaux pour les professionnel-le-s de la petite enfance ainsi que, pendant cinq ans, en tant que haute fonctionnaire du gouvernement anglais : d'abord comme directrice des politiques de la petite enfance à l'Ofsted (qui est le service en charge de la régulation et de l'inspection des écoles, des services de la petite enfance et des services pour enfants ; voir Glossaire, annexe 1) puis au Département de l'éducation.

PARTIE I : Présentation du contexte anglais

1 L'accueil de l'enfance, quelques repères

Cette première section présente, dans un premier temps, des repères historiques en vue de situer la mise en place, sur le plan légal, d'un système intégré d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Elle s'intéresse ensuite aux différentes structures dans lesquelles les enfants de 0 à 12 ans sont accueillis (et scolarisés dans le cas des enfants de moins de 5 ans). Enfin, elle présente la première étape du curriculum anglais, l'Early Years Foundation Stage, étape commune à l'accueil de la petite enfance et à l'enseignement préscolaire.

1.1 Vers un système d'offres de services intégrés au niveau réglementaire

L'Angleterre a, tout comme la Belgique, une tradition de système divisé de services entre accueil des jeunes enfants, accueil extra et périscolaire et école, avec une entrée dans la scolarité obligatoire prévue à 5 ans² (Oberhuemer, Schreyer & Neuman, 2010). En effet, historiquement, alors que l'enseignement relevait de l'éducation, l'accueil de la petite enfance était liée à l'assistance sociale (Peeters, 2008), avec pour le premier une tradition d'éducation et pour le second une tradition de *care* et protection (Oberhuemer et al., 2010, p. 450). Les responsabilités de ces différents services étaient donc divisées entre les départements de la santé et des services sociaux (pour les milieux d'accueil) et de l'éducation (pour l'enseignement). Il n'y avait pas d'approche intégrée des services rencontrant les besoins en termes d'éducation et de care des enfants (Lumsden, 2012b)

L'Angleterre avait alors un taux élevé de pauvreté infantile (le plus haut de l'Union Européenne en 1998)³, ce qui poussa les décideurs à investir dans la petite enfance (Oberhuemer et al., 2010). Les jeunes enfants étaient accueillis dans une diversité de milieux d'accueil, dont la qualité était variable, le secteur étant alors principalement privé et comprenant beaucoup d'accueil à domicile indépendant et de crèches privées (Lumsden, 2012a ; Peeters, 2008). Peeters relève que seulement 2 % des places étaient subsidiées. Encore aujourd'hui, Hevey et Lumsden (2014b) notent que 50 % des enfants de moins de 4 ans sont accueillis dans des milieux d'accueil des secteurs privé, volontaire ou indépendant.

² Cependant, certaines classes acceptent les enfants dès 4 ans (Hevey & Lumsden, 2014b).

³ Actuellement, la pauvreté infantile reste critique au Royaume-Uni. Le rapport Eurydice (European Commission, 2014, p. 27) souligne que le pourcentage d'enfants de 0 à 5 ans à risque de pauvreté ou d'exclusion sociale est de 33,2 % au Royaume-Uni (ce pourcentage étant en moyenne, dans l'UE, de 25,9 % ; la Belgique affiche quant à elle 22,1 % d'enfants entrant dans cette catégorie).

Le personnel était très peu qualifié, mal payé et bénéficiait d'un faible statut (Moss, 2014 ; Peters 2008). Lumsden (2012b) et Cameron (2006) expliquent ce faible niveau de qualification par une séparation de l'enseignement et un ancrage des milieux d'accueil dans une vision « maternelle » de l'accueil de l'enfance (le secteur de la petite enfance étant perçu comme un secteur féminin).

Plus globalement, les services à l'enfance et aux familles étaient cloisonnés. Il existait alors une large offre de services, mais chacun n'assurait qu'une seule fonction (Moss, 2014). L'auteur ajoute que ce système ne rencontrait ni les besoins, ni même la demande des familles et des jeunes enfants.

Un tournant dans l'accueil de l'enfance va ensuite se produire avec l'arrivée au pouvoir du New Labour (Tony Blair) en 1997.

1.1.1 Le tournant de 1997

Ce n'est que fin des années 90 que furent mis en place une politique intégrée de l'éducation et de l'accueil de l'enfance ainsi qu'un cadre réglementaire commun (Lumsden, 2012a). Le Labour Gouvernement (1997-2010) perçoit alors l'accueil de la petite enfance comme un moyen d'atteindre divers objectifs sociaux : favoriser le travail des mères isolées afin de réduire la pauvreté, promouvoir l'égalité homme/femme ou encore augmenter la productivité sur le marché du travail (Peeters, 2008). La petite enfance devient partie intégrante des réformes de l'enfance et des politiques de réduction de la pauvreté et de l'exclusion sociale ainsi que d'accroissement de l'accueil accessible à tous (Miller, Cable et Goodliff, 2012). Cette volonté politique va engendrer de nombreux changements afin d'accroître l'accessibilité des milieux d'accueil de l'enfance et d'augmenter le niveau de qualification des professionnel-le-s (Peeters, 2008) : cet investissement dans l'enfance cherche plus spécifiquement à investir dans des centres intégrés dans des quartiers défavorisés permettant à la fois d'accueillir et de stimuler les enfants ainsi que de soutenir leurs familles (Oberhuemer et al., 2010).

Comme le souligne Moss (2014), la politique du Labour Gouvernement va dès lors s'articuler autour de trois grands objectifs :

- un droit universel des jeunes enfants à l'éducation ;
- une plus grande accessibilité, notamment d'un point de vue financier, des milieux d'accueil de grande qualité ;
- une création de services intégrés (le programme Sure Start et les *children's centres*) visant à lutter contre les dommages causés par la pauvreté infantile.

Les mesures du gouvernement vont également aller vers une intégration, sur le plan légal, des services d'accueil et des services d'éducation des jeunes enfants. L'évolution vers ce système unifié sera dans un premier temps présenté. La mise en œuvre des trois objectifs du

Labour Gouvernement sera ensuite détaillée. Bien entendu, dans une perspective de système compétent, ces objectifs s'articulent étroitement entre eux, chacun contribuant à améliorer les conditions d'accueil.

1.1.1.1 Vers un système intégré

Le secteur de l'accueil des jeunes enfants et sa régulation se sont progressivement inscrits dans le cadre réglementaire relatif à l'éducation, permettant la mise en place progressive d'un système intégré. Cette intégration n'a cependant pas dépassé le cadre légal et, bien qu'il y ait eu des améliorations pour les accueillant-e-s, les différences sur le terrain entre accueil et enseignement restent patentes (Moss, 2014).

Comme le soulignent Miller et al. (2012), l'Angleterre veut sortir de cette tradition de système divisé, ce qui se traduit notamment par l'utilisation du terme « *early years* » (petite enfance), employé tant dans l'accueil que dans l'enseignement, et la création d'un nouveau département reprenant l'enfance, la jeunesse et la famille : le département des enfants, écoles et familles ou Department for Children, Schools and Families (DCSF). Ainsi, l'Angleterre a évolué vers la création d'un département regroupant tous les services à destination des jeunes et des enfants à l'exception des services de santé (Moss, 2014). Cette évolution s'est faite en plusieurs temps (Moss) :

- 1998 : transfert des services d'accueil du département de la santé vers celui de l'éducation ;
- 2000 : transfert de la protection de l'enfance et d'autres services sociaux du département de la santé vers celui de l'éducation ;
- 2007 : ajout de la justice, de la jeunesse et des comportements antisociaux des jeunes à ce département.

Par ailleurs, l'inspection des différents services de l'enfance va également désormais dépendre du même organisme. L'Ofsted (Office for standards in education, children's services and skills) avait la charge de l'inspection des écoles tandis que les services d'accueil de la petite enfance étaient inspectés par les autorités locales⁴ (*counties*, qui sont responsables notamment de l'accueil au niveau local). En 2001, il fut décidé que l'Ofsted aurait la charge du contrôle à la fois de l'enseignement et de l'accueil des jeunes enfants (Hevey & Lumsden, 2014b ; Moss, 2014). Comme l'expliquent Hevey & Lumsden, l'Ofsted va inspecter les milieux d'accueil et d'enseignement des moins de 5 ans selon des critères communs, critères qui ne se réfèrent pas encore à un curriculum commun à l'accueil et l'éducation mais qui balisent en quelque sorte les prémises.

⁴ Ou *Local Authority*

L'Ofsted contrôlera ensuite les autres services de l'enfance sous la responsabilité du département des enfants, écoles et familles : Oberhuemer et al. (2010) relèvent que, en 2005, l'Ofsted inspecte tous les services de la petite enfance.

Un organisme d'inspection et de régulation commun : l'Ofsted

L'Ofsted est un département établi en 1992 (dans l'Education Act, qui concernait à l'époque uniquement les écoles) responsable de l'inspection et de la régulation des structures suivantes : « écoles et collèges ; milieux d'accueil et aspects de la prise en charge sociale des enfants, y compris des Children's services des autorités locales, les services d'adoption et les *'fostering services'*⁵ » (Department for Education, 2013b). Il est également en charge de l'inspection et de la régulation des services d'accueil périscolaires et extrascolaires. Hevey et Lumsden (2014b) précisent que tous les milieux d'accueil prenant en charge des enfants de moins de 5 ans doivent être inspectés et inscrits auprès de l'Ofsted. Cette inscription implique notamment une visite d'inspection initiale. Les milieux étaient initialement inspectés tous les 18 mois. Cependant, Hevey et Lumsden relèvent qu'actuellement, ces délais peuvent être plus long pour les milieux d'accueil ayant satisfait à l'inspection, la fréquence des inspections étant proportionnelle aux risques.

Suite à l'inspection d'un service, l'Ofsted rend un jugement (remarquable, bon, satisfaisant, inadéquat) sur trois points : l'efficacité globale, le leadership et le management ainsi que la qualité et l'atteinte des standards (Oberhuemer et al., 2010, p. 462). Denise Hevey et Eunice Lumsden ajoutent que l'Ofsted vérifie également le niveau de qualification du personnel : le jugement « remarquable » ne peut être obtenu que si certain-e-s professionnel-le-s possèdent une qualification supérieure au niveau 3⁶. Elles précisent également que les jugements sont accompagnés de pistes et conseils pour aider les milieux d'accueil à s'améliorer et que ces derniers disposent également de document pour s'autoévaluer (communication personnelle, 3 novembre 2014). Enfin, selon ces mêmes auteures, l'Ofsted a la possibilité de fermer un milieu d'accueil si la qualité est très mauvaise, c'est-à-dire s'il est jugé inadéquat (2014b).

⁵ Les *fostering services/parents* sont des parents d'accueil qui accueillent des enfants lorsque leurs parents sont dans l'incapacité de le faire. Il peut s'agir d'enfants ayant été abusés ou ayant besoin d'être protégés. Il s'agit aussi d'enfants dont les parents sont malades ou ont des conditions de travail ne leur permettant pas de s'occuper d'eux (ex : travail de nuit et/ou le week-end, absence temporaire), ces enfants sont régulièrement accueillis pendant la nuit et l'accueillant-e à domicile doit aussi s'inscrire en tant que *foster parent*. Les parents d'accueil peuvent être subsidiés par l'autorité locale ou être privés.

⁶ Le présent rapport se base sur le cadre européen de qualifications.

L'intégration de l'accueil et de l'enseignement dans la petite enfance ne se limite pas à la création d'un département commun et à une inspection par un même organisme. Parmi les différentes mesures prises, le Childcare Act de 2006 introduit la petite enfance (enseignement et accueil) dans le curriculum anglais, via le Early Years Foundation Stage (EYFS) (Lumsden, 2012a). Avec l'EYFS, accueil et éducation de la petite enfance sont pour la première fois réunis (Oberhuemer et al., 2010), l'EYFS étant la première étape du curriculum anglais qui concerne, désormais, les enfants de 0 à 16 ans. C'est dorénavant également selon ce cadre commun (et ces standards identiques) que les milieux d'accueil et d'enseignement prenant en charge les enfants de 0 à 5 ans sont évalués par l'Ofsted. C'est la mise en place de l'EYFS qui a rendu possible l'unification de l'enseignement et du care (Mc Gillivray, 2011).

Cependant, comme mentionné précédemment, si enseignement et accueil de la petite enfance sont unifiés sur un plan légal, une distinction entre ces deux secteurs persiste sur le terrain. McGillivray (2011) souligne que le rapport de Nicholson et al. (2008, cité par l'auteur) met en évidence des différences notamment de formation et de rémunération entre les professionnel-le-s travaillant dans l'accueil de la petite enfance et ceux/celles employé-e-s dans les écoles. Il ajoute qu'il faudra plus que la fusion des curriculums et des standards pour unifier les deux secteurs.

Ainsi, bien que l'Angleterre coordonne sa vision de l'enfance, il reste des différences entre accueil de la petite enfance et enseignement au niveau du financement, des exigences concernant le personnel et des exigences réglementaires, ces différences étant le reflet d'une tradition de système divisé (Oberhuemer, 2014).

1.1.1.2 Un droit universel à l'éducation

Les réformes de l'accueil de l'enfance ont également visé une meilleure accessibilité grâce à la gratuité des services d'accueil et d'éducation pour une durée limitée. D'une part, les mesures ont porté sur les milieux d'accueil (Oberhuemer et al., 2010) : un accueil à temps partiel gratuit dans les milieux d'accueil pour les enfants de 4 ans (en 1998) et de 3 ans (en 2004). D'autre part, elles ont également touché l'enseignement préscolaire pour un accès gratuit à temps partiel pour les enfants de 3 et 4 ans (en 2002) (Oberhuemer et al., 2010). Selon Hevey et Lumsden (2014b) ainsi que le rapport Eurydice (d'Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014), depuis 2014, certains enfants défavorisés de 2 ans ont également accès à un service d'accueil ou d'éducation gratuit. Oberhuemer et al. ajoutent que cette réglementation a pour conséquence que beaucoup d'enfants fréquentent quotidiennement plus d'un service.

Enfin, si l'accessibilité des milieux d'accueil s'est améliorée, beaucoup de parents rapportaient avoir des difficultés à trouver un milieu d'accueil accessible financièrement en 2008 (Oberhuemer et al., 2010) : ce problème d'accessibilité est dû en partie à la prégnance du secteur privé dans les milieux d'accueil.

1.1.1.3 Une meilleure accessibilité des milieux d'accueil de qualité

L'Angleterre a aussi voulu accroître l'accessibilité et la qualité des milieux d'accueil et d'éducation. Comme mentionné précédemment, cette nation dispose d'un large secteur privé pour l'accueil de la petite enfance ; elle fait par ailleurs face à une importante précarité infantile. Hevey et Lumsden (2014b) ajoutent que, dès la fin des années 90, le projet Effective Preschool and Primary Education (Éducation préscolaire et primaire efficace) souligne les bénéfices apportés par une grande qualité d'accueil et d'éducation, en particulier pour les enfants défavorisés : alors que ce sont ces enfants qui ont accès à un choix plus réduit et de moindre qualité de milieux d'accueil, ce sont eux qui devraient le plus accéder à des milieux de grande qualité.

Ainsi, dès 1999, le gouvernement introduit un système de paiement des parents proportionnel à leurs revenus afin d'accroître les chances de tous les enfants d'avoir accès à un milieu d'accueil (Moss, 2014). L'auteur ajoute que les autorités locales ont un plus grand rôle à jouer dans la régulation de la politique de marché qui régit l'accueil de la petite enfance : le Childcare Act de 2006 impose notamment aux autorités locales de faire des états des lieux de l'offre d'accueil et d'intervenir dans cette politique de marché.

Augmenter la qualité des milieux d'accueil implique notamment d'élever le niveau de formation. Selon Hevey et Lumsden (2014a), le gouvernement donne pour la première fois des normes nationales en matière d'encadrement en 2001 : alors que la majorité de la main d'œuvre des milieux d'accueil est non qualifiée, il est désormais attendu que les responsables aient au minimum une qualification de niveau 3 dans la petite enfance (niveau permettant un travail en autonomie) et que 50 % du personnel ait au moins une qualification de niveau 2 (travail sans supervision). Aussi, le Childcare Act introduit un nouveau statut professionnel interdisciplinaire de niveau bachelier, les Early Years Professionals Status (EYPS) (Lumsden, 2012a). Pour rappel, ce même texte de loi prévoit également un curriculum commun aux secteurs de l'enseignement et de l'accueil de la petite enfance, l'EYFS, impliquant dès lors des exigences communes à ces deux secteurs.

Ce nouveau statut donne à l'Angleterre un moyen supplémentaire d'élever le niveau de qualification des professionnel-le-s de l'enfance. Cette augmentation de la qualification de la main d'œuvre passe également par la formation en cours d'emploi. La réforme du personnel des milieux d'accueil comporte des visées de professionnalisation (Simpson, 2010) avec notamment l'objectif que tout le personnel atteigne le niveau 3 (McGillivray, 2011). Afin de favoriser la mobilité horizontale et verticale dans le secteur, un *common core* regroupant les compétences communes à tous/toutes les professionnel-le-s travaillant avec les enfants est défini et le Children's Workforce Development Council (CWDC)⁷ développe un cadre de qualification intégré (Integrated Qualification Framework, IQF) devant être mis en œuvre en 2010 (Peeters, 2008).

⁷ Cet organe, créé en 2005, avait pour mission la réforme des professionnel-le-s de l'enfance (Simpson, 2010) et, plus largement, était responsable des réformes des services de l'enfance (Lumsden, 2012a).

Cependant, comme le note Oberhuemer (2012), dans les secteurs privés, volontaire et indépendant (qui concerne la majorité des milieux d'accueil), il n'y a ni droit ni obligation au développement professionnel continu. Par ailleurs, les restrictions budgétaires sont un obstacle financier important au développement professionnel continu dans ce secteur (pour le personnel et pour les organismes de formation). Ainsi, soulignons que seul-e-s les enseignant-e-s travaillant dans le secteur de l'éducation ont droit à cinq jours de formation par an.

1.1.1.4 La création de services intégrés

Entre 1997 et 1999, des Early Excellence Centres sont mis en place. Il s'agit de « centres travaillant en pluridisciplinarité : accueil de la petite enfance, équipements préscolaires, centres de soutien parental, centres de formation pour les chômeurs de longue durée, services de santé et centres de recyclage (formation) » (Peeters, 2008, p. 84). Ces expériences pilotes visent la création de services intégrés à destination des familles défavorisées.

Peeters ajoute que le succès de ces nouvelles structures, de ce programme pilote, a incité le gouvernement à libérer des fonds pour créer plus de services intégrés dans le cadre du programme Sure Start, c'est-à-dire « un bon départ » (Pascal & Bertram, 2002, p. 78), dès 1998. Enfin, en 2003, les *children's centres*, ou centres pour enfants, remplacent les centres Sure Start (Moss, 2014). Ces centres pour enfants ne ciblent plus spécifiquement les zones défavorisées. Ils ont pour mission de fournir des services intégrés de qualité à toutes les communautés : ces centres rendent des services aux enfants, aux parents et à la communauté, en particulier dans les quartiers les plus défavorisés. Ils assurent une prise en charge holistique et multidisciplinaire de l'enfant via des services intégrés et une meilleure accessibilité à des services de qualité (Peeters, 2008 ; Miller et al., 2012).

Oberhuemer et al. (2010) notent qu'il était prévu que tous les *children's centres* soient dirigés par une personne graduée pour 2012 (2015 pour tous les autres milieux d'accueil).

1.1.2 Le changement de gouvernement en 2010

Le changement de gouvernement en 2010 a cependant mis à mal cette dynamique de développement professionnel. Le nouveau gouvernement a mis en place des mesures d'austérité et réduit les subventions allouées au secteur de la petite enfance (Moss, 2014). Lumsden (2012b) ajoute que ces restrictions budgétaires dans le secteur de la petite enfance et des services à la jeunesse permettent de protéger les écoles.

Ainsi, le gouvernement a mis en œuvre des changements qui s'opposent à ceux induits par son prédécesseur (Lumsden, 2012b). Lumsden souligne également la cooccurrence de ces changements avec un discours émergent percevant la petite enfance comme étant le lieu de préparation à l'école. Elle ajoute que ces changements semblent avoir été réalisés

indépendamment des résultats des recherches effectuées sur l'efficacité des réformes du gouvernement précédent.

Miller et al. (2012) notent que le DCSF (département des enfants, écoles et familles) devient le Département de l'éducation (Department for Education, DfE), la santé des enfants étant toujours sous la responsabilité du département de la santé. Ces changements de noms traduisent des perceptions différentes de l'enfance. Ainsi, comme expliqué précédemment, lorsque l'Angleterre a fusionné les responsabilités de l'enfance à celles de l'enseignement, le département de l'éducation et des compétences (Department for Education and Skills) est devenu le département de l'enfance, l'école et les familles (DCSF). Ce changement, montrant la volonté d'intégrer symboliquement l'enfance et la famille, fut bien accepté. Cependant, le dernier changement de nom, de DCSF à DfE en mai 2010, indique un recentrage sur l'enseignement (Lumsden, 2012b).

De plus, en 2010, les EYPS (ou professionnel-le-s de la petite enfance) sont devenus des Early Years Teachers Status (EYTS), soit des enseignant-e-s de la petite enfance. Ces EYTS n'ont cependant ni le statut, ni le salaire, ni les conditions de travail des enseignant-e-s qualifié-e-s (Qualified Teacher Status, QTS). Il importe de noter que le nouveau gouvernement veut également remodeler le vaste paysage des qualifications des accueillant-e-s de la petite enfance autour de deux travailleurs : les Early Years Teachers Status (EYTS, niveau 6) et les Early Years Educators (niveau 3) (Moss, 2014).

Par ailleurs, le CWDC a été supprimé en mars 2012 (DfE, 2013a) et remplacé par une nouvelle agence d'enseignement, le National College for Teaching & Leadership, qui est un groupe exécutif du DfE. Hevey et Lumsden (2014c) ajoutent que c'est le National College for Teaching & Leadership qui rédigea les nouveaux standards des EYTS lorsque le gouvernement décida d'aligner les EYTS sur les enseignant-e-s. L'obligation de disposer de personnel de niveau bachelier dans les structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants a aussi été abolie (Lumsden, 2012a) : il était en effet prévu que tous les *children's centres* disposent d'un EYPS et d'un-e enseignant-e qualifié-e (QTS) et, d'ici 2015, que tous les milieux d'accueil disposent d'un EYPS. Par ailleurs, le cadre de qualifications intégrées (IQF), qui devait être implémenté en 2010 n'a pas abouti (Miller et al., 2012).

Enfin, les restrictions budgétaires ont également eu de fortes répercussions sur les services intégrés que sont les *children's centres*. Certains ont fermé ou ont été fusionnés : Hevey et Lumsden (2014b) notent que l'Angleterre a perdu plus de 500 centres suite à cette réduction des financements. Les *children's centres* sont désormais davantage centrés sur les familles défavorisées et offrent un ensemble plus réduit de services. L'offre de services est désormais moins universelle, beaucoup plus ciblée sur les besoins des familles défavorisées et le nombre de places des services d'accueil proposées dans les *children's centres* a chuté (Moss, 2014).

1.2 Une diversité d'offres de services

Les milieux d'accueil de l'enfance peuvent relever des secteurs privés, volontaire, indépendant ou public. Miller et al., (2012) notent que les milieux d'accueil privés à but lucratif ont augmenté tandis que les formes d'accueil occasionnel ou de courte durée⁸ et l'accueil à domicile ont diminué. Aussi, Hevey et Lumsden (2014b) notent que, en 2014, on comptait 54 000 accueillant-e-s à domicile, 26 000 milieux d'accueil des secteurs privé, volontaire et indépendant et 16 000 écoles accueillant des enfants de plus de 3 ans.

Cette prégnance du secteur privé n'est pas sans conséquence sur l'accessibilité des milieux d'accueil. Ainsi, comme le souligne Moss (2014), si l'enseignement à la petite enfance est financé par l'État, l'accueil de la petite enfance est principalement à charge des parents. Il relève d'ailleurs l'existence d'une forte présence des bons (vouchers) fournis par les employeurs ; le rapport Eurydice souligne que ces vouchers peuvent être liés à une diminution du salaire, constituant un « sacrifice salarial » (European commission, 2014, p. 89). Moss nuance cependant ce constat et relève que l'État a investi plus dans la petite enfance durant les 13 années de gouvernance du Labour Government qu'auparavant par son intention de garantir que le prix d'une place en milieu d'accueil soit proportionnel aux revenus, par la mise en place du droit à l'éducation dans la petite enfance ou encore par la création des services intégrés.

Enfin, tous les milieux d'accueil et d'éducation doivent être inscrits⁹ et sont inspectés par l'Ofsted qui les évalue sur des standards communs et selon une procédure identique (Miller et al., 2012).

1.2.1 Accueil à domicile

Selon Oberhuemer et al. (2010), les accueillant-e-s à domicile¹⁰ accueillent les enfants de 0 à 8 ans (parfois 12 ans) pendant toute la journée ou selon un horaire convenu avec les parents. Il existe d'autres accueillant-e-s à domicile, tels les Nannies, qui peuvent s'inscrire sur base volontaire et être inspecté-e-s par l'Ofsted.

Comme le souligne le curriculum (DfE, 2014), avant de s'inscrire à l'Ofsted, tout-e accueillant-e à domicile doit avoir suivi une formation lui permettant d'implémenter l'EYFS ; ils/elles doivent également détenir un certificat de premiers secours. Oberhuemer et al. (2010) relèvent que certain-e-s accueillant-e-s ont parfois une qualification plus élevée que

⁸ *Sessional provisions* en anglais.

⁹ Il y a deux types de registres pour l'inscription : le Early Years Register, pour l'accueil des enfants de 0 à 5 ans, et le Childcare Register, pour l'accueil des enfants de 5 à 8 ans. L'inscription auprès du Childcare Register est obligatoire pour tout accueil d'enfants de 5 à 8 ans sur plus de 2h par jour et pour les accueillant-e-s à domicile (déjà inscrit-e-s au Early Years Register) s'occupant aussi d'enfants de 5 à 8 ans à raison de plus de 3h. Enfin, certains types d'accueil tels les *nannies* du secteur privé (accueil d'enfants de 0 à 18 ans), les accueillant-e-s d'enfants de 8 à 18 ans ou encore les services d'activités sportives ne sont pas soumis à l'inscription. Ils peuvent cependant y recourir volontairement, offrant ainsi aux parents une garantie quant à l'adéquation du personnel ainsi que, dans certains cas, une réduction des taxes.

¹⁰ *Childminder*

cette formation. Certain-e-s ont, par exemple, une qualification de niveau 3 dans le secteur de l'éducation et du care du jeune enfant.

1.2.2 Accueil en collectivité

Les structures d'accueil en collectivité dans la petite enfance sont de différents types. Il existe des crèches, dont le personnel est peu qualifié et/ou possède une qualification orientée sur l'éducation et le soin des jeunes enfants. Les *children's centres* offrent des services intégrés où travaillent des équipes pluridisciplinaires. Enfin, d'autres structures, à destination d'enfants de 2 ou 3 ans, sont plus proches de l'enseignement : elles peuvent se trouver dans une école et les accueillant-e-s sont des enseignant-e-s (QTS).

Les enfants peuvent donc être accueillis dans des milieux d'accueil (du secteur privé, volontaire ou indépendant) ou dans des écoles (ces dernières étant publiques).

Le secteur public (organisé et subsidié par l'État) est gratuit pour certains services et comprend l'enseignement préscolaire (*nursery schools and classes*), les crèches de quartier¹¹ et certaines autres crèches (Oberhuemer et al., 2010); les crèches sont cependant majoritairement privées. Oberhuemer et al. notent également que le secteur volontaire est organisé par des organisations de milieux d'accueil à but non lucratif et comprend les pre-schools (*playgroups*).

Les différences entre ces deux secteurs (le public, principalement les écoles, et les milieux d'accueil du secteur privé, volontaire et indépendant) se marquent notamment au niveau du personnel employé. En effet, Hevey et Lumsden (2014c) relèvent que seuls 50 % des enfants accueillis dans un milieu d'accueil sont dans une structure comprenant au moins un-e professionnel-e de niveau bachelier tandis que tous les élèves des écoles fréquentent une classe encadrée par un enseignant-e (bachelier).

1.2.2.1 Les milieux d'accueil en collectivité

Oberhuemer et al. (2010) décrivent les différentes structures d'accueil et expliquent que les crèches (*day nursery*) accueillent les enfants de 0 à 5 ans toute la journée ou de 9h à 15h. Elles sont majoritairement privées et demandent une participation financière élevée aux parents. Les crèches de quartier sont subsidiées par l'État, sans but lucratif et donc financièrement plus accessibles. D'autres crèches dépendent de l'autorité locale¹² et sont souvent gratuites, à destination des parents vulnérables. Enfin, certaines crèches sont implantées sur le lieu de travail des parents¹³.

Désormais, au moins 50 % du personnel doit avoir une qualification dans le domaine de la petite enfance. Dans la plupart des structures, le taux d'encadrement est d'un-e

¹¹ *Neighbourhood nurseries.*

¹² *Local authority day nurseries.*

¹³ *Workplace nurseries.*

professionnel-le pour trois enfants de moins de 2 ans, pour quatre enfants de 2 à 3 ans et pour huit enfants de 3 à 7 ans. Hevey et Lumsden (2014c) soulignent que les personnes occupant des fonctions de direction dans les milieux d'accueil sont parfois les seul-e-s professionnel-le-s de la structure à détenir une qualification de niveau 6.

Oberhuemer et al. (2010) ajoutent qu'il existe également des *pre-school*, qui accueillent les enfants de 2 ou 3 ans à 4 ans, de manière partielle ou sur toute la journée. Ces infrastructures appartiennent au secteur volontaire et doivent être inscrites auprès de la Pre-school Learning Alliance (plus grand fournisseur de services d'accueil et d'éducation pour les moins de 5 ans du secteur volontaire).

Enfin, certaines crèches sont gérées par un comité de parents et sans profit (Oberhuemer et al., 2010) : elles fonctionnent avec au moins 50 % de personnel qualifié (parfois des enseignant-e-s QTS), les autres accueillant-e-s étant volontaires. Les ratios accueillant-e/enfants sont identiques à ceux des crèches.

1.2.2.2 Les services dans les écoles

Comme le relèvent Oberhuemer et al. (2010), les *nursery schools* et *nursery classes* accueillent les enfants de 3 à 4 ans suivant un horaire scolaire. Ces structures peuvent être organisées par l'État (et sont donc gratuites pour les parents) ou privées/indépendantes (payantes). Beaucoup ont fermé ou ont été intégrées dans les *children's centres*. Un enseignant-e (QTS) et un-e puériculteur/-trice ou assistant-e de classe sont responsables de 20 à 26 enfants.

Les *reception classes* accueillent les enfants de 4 et 5 ans et correspondent à la première année de l'enseignement obligatoire. Enfin, les *Foundation Stage Units* sont des infrastructures accueillant des enfants de 3 à 5 ans organisées par l'État et combinant *nursery classes* et *reception classes* (Oberhuemer et al., 2010).

1.2.2.3 Accueil péri et extrascolaire

Les structures extrascolaires accueillent les enfants de 5 à 11 ans sur des durées flexibles, souvent avant et après l'école ainsi que pendant les vacances (Oberhuemer et al., 2010). Ces infrastructures doivent être inscrites à l'Ofsted. Elles peuvent être avec ou sans but lucratif et certaines sont situées dans les bâtiments de l'école.

Certains centres de vacance¹⁴ (ceux accueillant des enfants de 5 à 8 ans sur plus de 2h par jour) ont les mêmes exigences d'inscription auprès de l'Ofsted, dans le Childcare Register. Ils recevaient des subsides à court terme pour le démarrage (subsides qui n'existent plus actuellement). Ils connaissent un turn-over important au niveau des opérateurs/-trices (Oberhuemer et al., 2010).

¹⁴ *Holiday playscheme.*

Il importe de relever l'existence, jusqu'il y a peu, des *extended schools*, qui se développaient dans le cadre d'une initiative du précédent gouvernement, en lien avec le plan *strategy for childcare*. Ils offraient un accueil périscolaire et extrascolaire dans les locaux de l'école ou dans le voisinage et proposaient une variété d'activités destinées aux enfants, du soutien parental (information, accès à divers services, formation pour adultes) et collaboraient avec d'autres services (Oberhuemer et al., 2010). Cependant, suite au changement de gouvernement en 2010, la plupart des subsides accordés à cette initiative ont été supprimés et, aujourd'hui, les « clubs avant et après l'école »¹⁵ sont beaucoup plus communs.

1.2.2.4 Un cas particulier : les children's centres

Les *children's centres*, tel Pen Green, se situent dans le prolongement de l'expérience pilote des Early Excellence Centres (1997) et existent depuis le programme Sure Start (2003).

Ainsi, comme le souligne Moss (2014), le programme Sure Start, annoncé en 1998, offrait des services intégrés en priorité dans les quartiers défavorisés. Dès 2002, on dénombrait 524 centres Sure Start (ou Sure Start Local Program), chacun proposant une offre intégrée de services (Moss) : services de sensibilisation et de visite à domicile, soutien parental, services d'accueil de qualité, services de santé (y compris conseils en la matière) et services à destination des enfants à besoins spécifiques. Les centres pouvaient également offrir d'autres services selon les besoins.

Forte de ces expériences pilotes, l'Angleterre annonce en 2002 la création de *children's centres*, qui remplacent les centres Sure Start dès 2003 (Moss, 2014). Ils offrent également des services de qualité aux jeunes enfants et à leur famille, intégrant notamment accueil et éducation. Contrairement aux centres Sure Start, les *children's centres* ne ciblent plus uniquement les familles défavorisées, une zone géographique fixe, mais cherchent à accroître l'accessibilité pour tous. Moss ajoute que ces centres se sont développés selon trois phases : (i) centration sur les 20 % des zones les plus défavorisées, (ii) centration sur les 30 % les plus défavorisées et quelques autres zones et (iii) couverture de l'entièreté du pays. Ainsi, lorsque le programme fut complètement implémenté en 2010, on dénombrait environ 3500 centres, un dans chaque communauté (Moss, 2014 ; Pascal & Bertram, 2010).

Différents services peuvent être proposés : des services de garde et d'éducation, des services de soutien parental, des services de santé pour les enfant et la famille ou encore des programmes de formation et d'emploi pour les parents (Oberhuemer et al., 2010 ; Whalley, 2011). Notons que le rapport Eurydice (European commission, 2014) relève que, en Angleterre, les structures de soutien parental ne se trouvent qu'au sein des *children's centres* et des crèches¹⁶. Moss (2014) détaille les fonctions centrales des services offerts :

- information et conseils aux parents ;

¹⁵ *Before and after school club.*

¹⁶ *Day nurseries.*

- activités pour les parents, enfants et professionnel-le-s¹⁷ (sessions ouvertes, sans obligation, au cours desquelles les enfants peuvent jouer entre eux et où les parents peuvent parler avec d'autres parents ou avec le/la professionnel-le présent) ;
- services de sensibilisation et de soutien parental (y compris visites à domicile dans les deux mois suivant la naissance) ;
- services de santé (y compris services de spécialistes) pour les enfants et les familles ;
- services de formation, d'emploi et de conseils en la matière ;
- soutien aux accueillant-e-s à domicile.

Moss ajoute que d'autres services peuvent être proposés selon les besoins des communautés et relève que seul un quart des centres proposait un accueil à temps partiel ou à temps plein en 2010. Ainsi, il explique que ces centres fournissent accueil et éducation au minimum cinq jours/semaine, 10h/jour, 48 semaines/an dans les zones défavorisées ; dans les zones non défavorisées, un accueil peut être proposé si l'offre d'accueil ne rencontre pas les besoins des familles et des enfants. Enfin, Moss souligne que l'accent est mis sur les services d'information et de soutien.

Ainsi, ces infrastructures accueillent des enfants de 0 à 5 ans (parfois plus âgés si le centre inclut des services extrascolaires) (Oberhuemer et al., 2010). Les auteurs ajoutent que ces centres sont organisés et subventionnés par l'État en partenariat avec des organisations du secteur public, privé et volontaire. Ceux-ci sont établis en collaboration avec les parents, les secteurs privés, volontaire et indépendant, les agences d'emploi et d'autres services.

Il est à noter que le nouveau gouvernement a entrepris de sérieuses coupes dans le budget alloué à ces centres en 2011, générant de grands changements pour le secteur (Sharp, Lord, Handscomb, Macleod, Southcott, Georg et Jeffes, 2012). Lumsden et Hevey (communication personnelle, 3 novembre 2014) soulignent également que ces réductions drastiques des budgets alloués aux *children's centres* ont induit des réactions différentes des autorités locales, telles que fermer des centres, demander une plus grande participation financière aux parents ou encore supprimer une partie des services comme les services d'accueil et ne maintenir que les services de santé et les services sociaux par exemple. Moss (2014) précise que ces mesures ont provoqué la fermeture ou la fusion de 11 % des centres, une réduction du nombre de places d'accueil proposées et une recentration sur les zones défavorisées.

La suite de cette section dédiée aux *children's centres* propose une brève présentation de Pen Green, un centre intégré pour enfants reconnu internationalement et présenté lors de la journée d'étude du 28 novembre 2014. Elle détaille ensuite la nécessité d'un travail interdisciplinaire ainsi que les caractéristiques d'un leadership efficace. Enfin, le rôle joué par les centres pour enfants à un niveau interinstitutionnel est abordé.

¹⁷ *Drop-in sessions and activities.*

a. L'exemple de Pen Green



Pen Green Centre for Children and their Families¹⁸ (n.d.a et n.d.b) est un centre intégré de renommée nationale et internationale ayant toujours eu des évaluations « remarquables » auprès de l'Ofsted. Il est situé dans la ville de Corby, dans le Northamptonshire, dans un environnement défavorisé.

Comme l'expliquent les documents produits par le centre (n.d.a et n.d.b), celui-ci a une longue tradition de services intégrés. Il fut fondé en 1983 et proposait enseignement, accueil, soutien parental et formation d'adultes. Il était d'ailleurs subsidié conjointement par les services sociaux et l'enseignement de l'autorité locale. Il fut ensuite un Early Excellence Centre (en 1997), un pionnier dans le projet Sure Start (1999) et un des premiers *children's centre* en 2004.

Pen Green (n.d.a et n.d.b) est un des plus grand centre intégré du pays. Alors qu'il employait initialement six employé-e-s et accueillait 35 enfants, il emploie actuellement plus de 100 professionnel-le-s (dont environ 56 % sont d'anciens parents formés au centre) et plus de 1400 familles utilisent ses services. Parmi les enfants de Corby, Pen Green accueille (n.d.a et n.d.b) :

- 46 % des enfants de 2 ans et 13 % des enfants de 3 à 4 ans ;
- 28 % des enfants vulnérables (*children in need*) de 0 à 5 ans. Ces enfants ont besoin d'un soutien supplémentaire (Department for Children, Schools and Families, 2010 ; Citizens Advice, 2015b ; Coram Children's Legal Centre, n.d.b), soit (i) pour maintenir ou atteindre un niveau raisonnable de santé (physique ou mentale) ou de développement (physique, intellectuel, émotionnel, social ou comportemental), (ii) pour être protégés de dommages physiques ou de développement ou encore (iii) parce qu'ils sont en situation de handicap ;
- 70 % des enfants de 0 à 5 ans pour lesquels des mesures de soutien et de prévention ciblées ont été définies ;
- 50 % des enfants de 0 à 5 ans qui ont un plan de protection (*child protection plans*) visant à garantir la sécurité de l'enfant et à soutenir sa santé et son développement (Citizens Advice, 2015a ; Coram Children's Legal Centre, n.d.a) ;
- 37 % des enfants vulnérables de 0 à 5 ans n'habitant pas avec leurs parents (notamment les enfants placés en famille d'accueil) (*looked after children*) (Citizens Advice, 2015b).

¹⁸ Site internet : www.pengreen.org

Pen Green (n.d.a, n.d.b & n.d.c) est un centre pour enfants proposant une large gamme de services intégrés. Parmi ceux-ci, on peut relever :

- éducation et accueil des enfants de 0 à plus de 4 ans ;
- accueil extrascolaire et périscolaire pour les enfants de 4 à 11 ans ;
- soutien parental et visites à domicile : notamment des groupes de soutien sur divers thèmes tels que la dépression post-partum, les troubles de la santé mentale ou l'addiction alcool/drogue (affectant la vie familiale et l'enfant). Pen Green propose aussi des groupes pour les pères et des groupes pour parents et enfants en situation de handicap ;
- services de santé ;
- programme de réunions (groupes ouverts) ;
- opportunités de formation pour adultes : notamment des cours d'anglais, une qualification relative aux TIC (technologies de l'information et de la communication) ou encore une formation menant au statut d'Early Years Educator (voir section 2.3).

Le soutien parental est mis en œuvre par un personnel très qualifié et expérimenté. Par ailleurs, le centre propose également aux parents des réunions visant à mieux connaître leur enfant (Pen Green centre for children and their families, 2014). Par exemple, *social babies* (bébés sociaux) et *social toddler* (bébés rampants sociaux) sont des groupes qui soutiennent les parents dans leur compréhension du développement de l'enfant et de ses compétences de communication. Certains groupes sont également destinés spécifiquement aux papas (*Dads group*), leur proposant de se réunir et de jouer avec leur enfant.

Comme le relève la documentation du centre (n.d.a & n.d.b), Pen Green a un profond ancrage dans la communauté locale, cette dernière étant impliquée dans la vie du centre, notamment via le volontariat. Par ailleurs, celle-ci est également consultée et prise en compte par le centre, dont les services tentent de répondre le plus adéquatement possible aux demandes/besoins du quartier. Par exemple :

- les groupes de cuisine (*food for thought*) sont des groupes qui proposent des cours de cuisine sur cinq semaines pour apprendre facilement et rapidement à cuisiner des plats sains (Pen Green centre for children and their families, 2014). Ce service répond au constat d'obésité infantile, véritable fléau frappant les enfants de Corby. Par ailleurs, ces cours suscitent parfois des vocations auprès des parents, initiant un désir de reconversion professionnelle ;
- un service d'écoute et de conseil pour les jeunes vivant une grossesse précoce. Ces derniers peuvent accéder à ce service via une porte dérobée pour garantir une discrétion maximale ;

- un accès pour la communauté aux infrastructures. Par exemple, Pen Green dispose d'une plage artificielle (*the beach*) accessible à certains moments aux enfants ne fréquentant pas le milieu d'accueil et d'éducation. En été, cette plage est très prisée des enfants qui, autrement, ne pourraient avoir accès à la mer (Corby étant une ville éloignée des côtes).



Illustration 1 : photos de la plage issues de la documentation du centre (Pen Green centre for children and their families, n.d.c)

Enfin, Pen Green (2014) soutient et forme également d'autres professionnel-le-s de l'enfance. Le centre propose notamment aux accueillant-e-s à domicile de la ville d'accéder avec leurs enfants à ses services, notamment aux infrastructures de jeu, et offre à ces professionnel-le-s des opportunités de formation (*childminder's group – children under 5*). De plus, Pen Green Research Base, le centre de recherche et de développement professionnel, propose des formations et travaille avec des services d'accueil et d'éducation à travers tout le pays (n.d.a).

b. Des enjeux de travail interdisciplinaire

Les centres pour enfants comme celui de Penn Green disposent d'équipes interdisciplinaires proposant une offre intégrée de services de qualité. Cependant, travailler en interdisciplinarité dans un centre intégré ne va pas de soi (Greenfield, 2011) et parvenir à une qualité de service demande des compétences particulières. En effet, il faut que les professionnel-le-s comprennent les rôles de chacun-e et travaillent sur les divergences de points de vue et de priorités dans chaque contexte. Un centre intégré implique du *co-working* (collaboration), pas de la *co-location* (co-localisation) : il ne s'agit pas uniquement de réunir des personnes de profils différents dans un même bâtiment mais aussi de les amener à travailler ensemble, à partager les informations, à coordonner leurs actions. Dans ces centres intégrés, il importe de développer une vision « multi-professionnelle » de l'enfant et de sa famille et de prendre en compte une série de risques liés au travail interdisciplinaire (Whalley, 2011) :

- des tensions entre les différent-e-s professionnel-le-s au regard de leurs différences de priorités et de pratiques ;
- une confusion des rôles et responsabilités de chacun.

Dès lors, Greenfield (2011) souligne l'importance de partager un langage commun tout en conservant les spécificités de chaque profession, les identités individuelles ainsi que d'adopter une vision holistique de l'enfant. Chaque profession a son propre langage qui est le reflet de son professionnalisme et les professionnel-le-s peuvent y recourir de façon plus intensive s'ils/elles se sentent dans l'incertitude. Cette incertitude peut venir, par exemple, de différences dans les pratiques, perceptions, valeurs et priorités, ces divergences pouvant engendrer des difficultés à définir des objectifs communs.

Par ailleurs, Greenfield (2011) relève également que les professionnel-le-s peuvent éprouver des craintes de perdre leur identité professionnelle, notamment si le leader est issu d'une des professions impliquée dans le travail interdisciplinaire.

c. Des enjeux de leadership

Un travail en équipe interdisciplinaire nécessite des compétences de leadership. Sharp et al. (2012) soulignent la difficulté à diriger des services intégrés tels ceux des *children's centres*. En effet, au delà de la complexité de gérer un centre répondant aux besoins des enfants et des familles en collaborant avec une diversité de services et d'organismes (autorité locale, conseils...), les directeurs/-trices sont face à de nombreux challenges tels que :

- assurer la direction de ces centres dans une période de changement intensif (voir notamment les nombreux changements induits par les gouvernements dans une courte période de temps) ;
- assurer une grande qualité de service en dépit de l'incertitude et des réductions de budget (depuis 2010) ;
- motiver et maintenir le moral de l'équipe ;
- trouver un juste équilibre entre services universels et services ciblés sur des populations vulnérables ;
- parvenir à accueillir un nombre toujours plus élevé de familles vulnérables tout en ayant moins de ressources et de soutien ;
- faire face au manque de (re)connaissance des autres services à l'égard des *children's centres* ;
- dépasser les barrières entre services partenaires afin de partager les informations.

Les auteurs notent également que les leaders les plus efficaces des *children's centres* présentent les caractéristiques suivantes (pp. 9 et 20) :

- ils ont une vision claire de la mission des *children's centres* par rapport aux enfants et aux familles. Leur vision place les bénéficiaires pour l'enfant et sa famille au centre des débats ; ils s'assurent que les équipes partagent cette préoccupation première et donnent des lignes directrices dans cette perspective ;
- ils sont engagés auprès des parents. Ils s'assurent d'avoir des contacts directs avec eux et garantissent que ces familles seront accompagnées au plus près de leurs demandes, pas à pas. Ils rendent les parents actifs dans la vie du centre, les encouragent à s'exprimer et tiennent compte de leurs avis ;
- ils cherchent à améliorer leurs services en se basant sur des évaluations. Ils évaluent la mesure dans laquelle ils atteignent leurs objectifs par rapport aux enfants et aux familles de manière qualitative et quantitative : ils mènent, par exemple, des études de cas longitudinales ou encore fournissent des questionnaires aux parents à la fin de sessions d'activité. Par ailleurs, ils s'intéressent également aux données nationales et locales afin de se situer par rapport à d'autres centres ou encore de mieux cibler les services proposés. Ils se basent également sur des constats réalisés au sein du centre (par exemple, ce qui marche et ce qui ne marche pas) ou dans la littérature pour orienter les pratiques. Enfin, ils portent également attention aux familles n'utilisant pas leurs services ;
- ils ont des compétences de gestion financière et organisationnelle ;
- ils ouvrent la communication avec les parents, avec et entre les différents services ainsi qu'avec la communauté. Ils ont également des réunions régulières et ont une communication efficace afin que chacun ait toutes les informations nécessaires au bon moment ;
- ils parviennent à mettre en œuvre un travail intégré dans une perspective de prise en charge holistique des enfants et des familles. Ils connaissent les compétences des différents services et aident à établir une compréhension commune des différentes cultures professionnelles, des priorités et des difficultés de chacun. Ils mettent en place des pratiques et des processus communs, par exemple en implémentant des évaluations communes. Les auteurs soulignent également l'importance des réunions en face à face et des échanges réguliers ainsi que des observations centrées sur le fonctionnement des différents services ;
- ils soutiennent la motivation de l'équipe et de chaque membre de celle-ci, notamment par les possibilités de développement professionnel continu, des formations adaptées aux besoins des équipes et des bénéficiaires et des moments de réflexion sur les pratiques. Par ailleurs, ils impliquent l'ensemble du personnel et veillent à prendre en compte l'avis de chacun dans les décisions. Ils fournissent un soutien tant au niveau des pratiques qu'au niveau émotionnel ;

- ils sont eux-mêmes engagés dans leur apprentissage et leur développement. Ils réfléchissent sur leurs pratiques, sont conscients de leurs forces et de leurs faiblesses et continuent de se former et d'apprendre. Ils posent de bonnes questions, font des liens entre les théories et les pratiques et ouvrent différentes pistes qui facilitent la réflexion aussi chez les autres.



Figure 1 : Comportements des leaders efficaces de centres pour enfants (traduit et adapté de Sharp et al., 2012, p. 20)

d. Des enjeux d'amélioration de l'entièreté du système

Comme l'expliquent Sharp et al. (2012), certains de ces leaders peuvent également être impliqués, au-delà de la gestion de leur centre, dans une gestion plus large du système qui

contribue à des améliorations possibles à travers le secteur. Ils contribuent ainsi, à travers les différentes institutions de la petite enfance, à développer un système capable de s'améliorer par lui-même. En effet, il est attendu de ces leaders qu'ils jouent un rôle de catalyseur auprès des autres centres et services afin d'améliorer la qualité globale des services de la petite enfance.

Les auteurs soulignent que ce leadership au niveau du système peut se produire de différentes manières : par exemple, via des interactions entre les différents centres ou services de la petite enfance. Ils dégagent plusieurs modèles organisationnels pour les *children's centres* (figure 2) :

- le modèle en grappe implique la collaboration de plusieurs *children's centres*, de manière informelle ou formelle. Ces centres sont donc regroupés en un seul groupe, en une grappe. Souvent situés dans une même zone géographique, ils possèdent chacun leur propre leader, mais collaborent soit sur certains sujets spécifiques, soit en prenant en charge des aspects spécifiques du travail et en le partageant ensuite ;
- le modèle en grappe avec managers locaux ressemble au modèle en grappe. Chaque grappe de centres dispose d'un manager local qui est responsable de ce regroupement de centres par rapport à l'autorité locale. Il collabore avec des managers locaux d'autres grappes de centres ;
- le modèle du pivot comprend un « centre pivot » qui coordonne les services de plusieurs autres *children's centres*. Le centre pivot a son propre leader tandis que les centres coordonnés par celui-ci peuvent avoir soit un leader, soit un adjoint. Enfin, le centre pivot peut disposer de services non fournis par les centres pour enfants coordonnés.

Enfin, Sharp et al. (2012) relèvent également l'existence d'Early Years Teaching Centres, ou centres de formation de la petite enfance. Ces centres sont rattachés à des *children's centres* et à des services d'enseignement de la petite enfance (*nursery schools*) de grande qualité. Ces *teaching centres* forment et soutiennent le personnel d'autres milieux d'accueil et contribuent ainsi à l'amélioration de tout le système d'accueil. Pen Green Research, Development and Training Base and Leadership Centre, centre de formation de la petite enfance rattaché à Pen Green, est un projet qui vise à créer un réseau entre ces différents Early Years Teaching Centres.

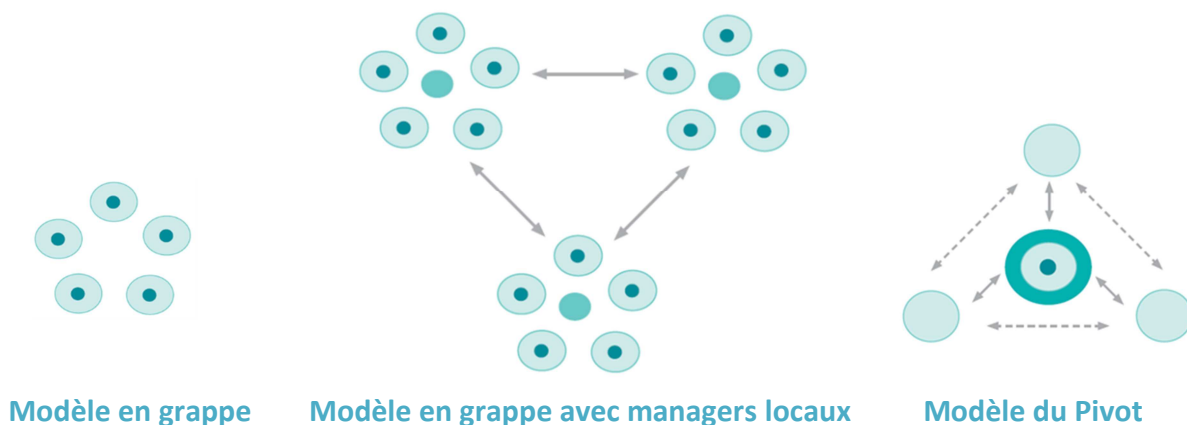


Figure 2 : modèles organisationnels des centres pour enfants (issu de Sharp et al., 2012, pp. 15-16)

1.3 La première étape du curriculum national: the Early Years Foundation Stage

Comme mentionné précédemment, l'Angleterre dispose d'un système intégré sur le plan légal pour l'enseignement et l'accueil de la petite enfance. Le curriculum de l'accueil de la petite enfance est donc commun à l'enseignement. Ce curriculum concerne l'enseignement (et l'accueil des jeunes enfants) de 0 à 16 ans et est divisé en différentes étapes :

- *Foundation stage* pour la petite enfance (jusqu'à 5 ans) ;
- *Key stage 1* (5-7 ans) et *Key stage 2* (7-11 ans) pour l'enseignement primaire ;
- *Key stage 3* (11-14 ans) et *Key stage 4* (14-16 ans) pour l'enseignement secondaire inférieur et le début de l'enseignement secondaire supérieur (jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire).

Moss (2014) explique que, avant 2006, l'Angleterre ne disposait d'un curriculum que pour l'enseignement préscolaire. En effet, en 2000, le *Foundation stage* fut introduit : il ne concernait alors que l'enseignement préscolaire (enfants de 3 et 4 ans) et la première année de l'enseignement obligatoire (ou *reception class*, enfants de 5 ans). Il fut ensuite remplacé par le *Early Years Foundation Stage* (EYFS), qui concerne tous les services accueillant des enfants de la naissance à la première année de l'enseignement primaire : la dernière version de l'EYFS date de 2014 et a été produite par le DfE (Département de l'Éducation). Il donne des exigences en matière d'apprentissage, de développement et de bien-être (Miller et al., 2012). Il encourage également l'enseignement et l'apprentissage pour s'assurer que les enfants soient prêts pour l'école (DfE, 2014).

Il concerne tous les services de la petite enfance, à savoir les écoles subsidiées, non subsidiées et privées, tous les milieux d'accueil inscrits au *Early Years Register* ou auprès d'une *Early Years Childminder Agency* (DfE, 2014). Ces milieux d'accueil/d'enseignement de

0 à 5 ans prennent donc en charge les enfants selon ce cadre et sont évalués par l'Ofsted en regard de ce même cadre (Oberhuemer et al., 2010).

L'EYFS souligne qu'il peut cependant y avoir des exceptions¹⁹ concernant une partie (ou la totalité) des objectifs d'apprentissage et de développement. Aucune exception ne peut cependant être faite dans la protection et le bien-être des enfants. Ces exceptions peuvent concerner un enfant particulier ou un milieu d'accueil. Ainsi, un milieu d'accueil peut demander une exception si ses principes directeurs ne sont pas en accord avec un ou plusieurs objectifs d'apprentissage et de développement et une école privée peut demander des exceptions pour ses élèves âgés de plus de 3 ans. Dans tous les cas, ces démarches ne peuvent se faire que si l'établissement a reçu au minimum une mention « bien » lors de sa précédente inspection et s'il agit en concertation avec les parents et l'autorité locale.

Ainsi, le curriculum EYFS promeut :

- une consistance et une qualité de service à travers les différents milieux pour tous les enfants ;
- une base dans les apprentissages et le développement de tous (en lien avec les besoins et intérêts de chacun), cette base étant évaluée régulièrement ;
- le travail en partenariat avec les parents et entre professionnel-le-s ;
- l'égalité des chances et les pratiques antidiscriminatoires, chacun devant être soutenu.

1.3.1 Quatre principes directeurs

L'Early Years Foundation Stage relève quatre principes directeurs dans l'enseignement et l'accueil de la petite enfance (voir Annexe 2) :

- chaque enfant est unique et compétent ;
- les relations positives sont la base pour devenir fort et indépendant ;
- un environnement riche (répondant à leurs besoins individuels et impliquant un partenariat professionnel-le-s-parents) permet et soutient le bon développement et l'apprentissage des enfants ;
- les enfants apprennent et se développent de différentes manières et à différentes vitesses.

¹⁹ Ils ne concernent pas non plus l'accueil périscolaire et extrascolaire des enfants de 5 ans fréquentant les *reception classes* (l'accueil extrascolaire et périscolaire n'étant pas concerné par l'EYFS) (DfE, 2014).

1.3.2 Des exigences d'apprentissage et de développement

L'Early Years Foundation Stage donne également des exigences d'apprentissage et de développement qui comprennent (DfE, 2014) :

- sept domaines d'apprentissage et de développement ;
- des objectifs d'apprentissage précoces (*early learning goals*) dont les connaissances et compétences attendues au terme de la *reception class* ;
- des exigences d'évaluation.

1.3.2.1 Les domaines d'apprentissage et de développement et les objectifs d'apprentissage précoce

L'Early Years Foundation Stage souligne l'égalité importance des sept domaines d'apprentissage et de développement, tous étant interconnectés. Ces sept domaines sont :

- la communication et le langage (expression dans un environnement riche, confiance en soi et expression) ;
- le développement physique (activité de l'enfant, interaction, développement de la coordination, du contrôle, du mouvement, promotion de la santé et alimentation saine) ;
- le développement personnel, social et émotionnel (image positive de soi et des autres, relations positives, respect, compétences sociales, gestion des émotions, confiance en soi, compréhension des comportements adaptés en groupe) ;
- la littéracie (émergence du lien son-lettre, début de la lecture et de l'écriture, accès à un large choix de matériaux de lecture) ;
- les mathématiques (amélioration et développement du comptage, de la compréhension et de l'utilisation des nombres, résolution de problèmes d'addition et de soustraction simples, description des espaces, formes et mesures) ;
- la compréhension du monde (compréhension par l'exploration, l'observation de l'environnement physique) ;
- les arts expressifs et le design (exploration de divers matériaux et média, communication sur les sentiments et idées via l'art, la musique, le mouvement...).

Parmi ces domaines, les trois premiers sont transversaux et cruciaux pour développer « la curiosité des enfants et l'enthousiasme pour l'apprentissage, et pour construire leur capacité à apprendre, à entretenir des relations et à persévérer » (DfE, 2014, p. 7). C'est également sur ces trois domaines qu'il est conseillé aux professionnel-le-s de se concentrer lorsqu'ils/elles travaillent avec les plus jeunes.

Le curriculum précise également que chaque enfant doit avoir un-e professionnel-le de référence qui s'assure que les apprentissages et les soins correspondent à ses besoins. Ce/cette professionnel-le a également pour rôle d'accompagner les parents dans les choix opérés à la maison pour soutenir le développement de l'enfant. Les professionnel-le-s doivent évaluer la progression des enfants dans chacun de ces domaines et, si besoin, contacter les parents et/ou d'autres professionnel-le-s, et, le cas échéant, faciliter les prises de contact avec une aide spécialisée.

Enfin, le curriculum anglais spécifie qu'un équilibre doit être trouvé entre activité auto-induite et activité menée par l'adulte : plus l'enfant est âgé, plus les activités de ce second type doivent être présentes pour le préparer aux apprentissages formels de l'école. L'enseignement et l'apprentissage répondront également à trois grandes caractéristiques :

- le jeu et l'exploration, qui ont sens pour l'enfant ;
- l'apprentissage actif, permettant aux enfants de se concentrer, de persévérer et de prendre du plaisir ;
- la création et la pensée critique, pour développer des stratégies, faire des liens et penser par soi-même.

Il est à noter que, dans des versions antérieures du curriculum, il y avait six domaines d'apprentissage et de développement. Miller et al. (2012) ainsi que Oberhuemer et al. (2010) avaient en effet relevé l'existence d'un domaine concernant la résolution de problème, le raisonnement et la numéracie. Ce domaine a donc disparu de la version 2014 au profit de deux nouveaux domaines, la littéracie et les mathématiques.

Pour chaque domaine d'apprentissage et de développement, des objectifs d'apprentissage sont à atteindre au terme de la *reception class*.

1.3.2.2 Les exigences d'évaluation

Le curriculum explique que l'évaluation de l'atteinte des sept domaines a pour but d'aider les parents et les professionnel-le-s à reconnaître les progrès et les difficultés des enfants et à s'y ajuster. Ces évaluations formatives se font principalement par l'observation, celle-ci devant permettre d'ajuster l'environnement d'apprentissage des enfants et les interactions avec l'adulte. Ces observations sont également partagées avec les parents et les professionnel-le-s.

L'évaluation se base donc principalement sur l'observation, les interventions sur papier ou les entretiens avec l'enfant devant être limités afin de le couper le moins possible dans ses interactions avec ses camarades.

Entre 2 et 3 ans, les enfants sont évalués sur leur progression dans les trois premiers domaines (communication et langage ; développement physique ; développement personnel, social et émotionnel). Le/la professionnel-le rédige un rapport, communiqué aux

parents et aux autres professionnel-le-s, faisant état des progrès de l'enfant, des domaines dans lesquels un éventuel soutien supplémentaire est envisagé ainsi que d'éventuels retards développementaux (pouvant traduire des besoins éducationnels spécifiques ou un handicap). Le/la professionnel-le y retranscrit également ce qu'il compte mettre en place en lien avec ces constats.

À 5 ans, avant le 30 juin, le profile EYFS de chaque enfant est complété. Il donne une image complète de l'enfant, de ses compétences, des savoirs qu'il maîtrise et de ce qu'il comprend, de ce qu'il fait mieux qu'attendu et de ce qu'il ne maîtrise pas encore. Ce profil sert de base de discussion entre l'enseignant-e de la *reception class* et l'enseignant-e de 1^{ère} année qui travaillera avec l'enfant l'année suivante. Il est partagé avec les parents et les professionnel-le-s.

1.3.3 La protection et le bien-être des enfants

Au-delà des principes directeurs et des exigences de développement et d'apprentissage, le référentiel donne également des indications et des directives pour promouvoir la protection et le bien-être des enfants accueillis. Ainsi, chaque milieu d'accueil doit notamment s'assurer de la sécurité des enfants, de leur protection dans et hors du milieu d'accueil, être garant du personnel encadrant les enfants et promouvoir la santé (DfE, 2014).

Par ailleurs, un-e professionnel-le par structure est garant-e de la protection des enfants dans chaque infrastructure ; il/elle est formé-e à la protection de l'enfance et sait identifier, comprendre et répondre à des signes de négligence ou de maltraitance. Tous les membres du personnel sont également formés à reconnaître et à agir face à des signes de négligence ou de maltraitance (changement dans le comportement de l'enfant ; détérioration de son bien-être ; marques sur le corps ; commentaires des enfants ; suspicion sur des faits se déroulant en dehors du milieu d'accueil ou dans le milieu d'accueil).

L'Early Years Foundation Stage souligne également l'importance de disposer de personnel adéquat au sein des infrastructures. Ainsi, le personnel doit avoir une qualification adéquate et un casier judiciaire vierge pour travailler avec les enfants. La vérification des casiers judiciaires s'applique aussi à toute personne vivant sur le lieu où est implanté le milieu d'accueil (par exemple, les personnes vivant ou travaillant dans la maison de l'accueillant-e à domicile). Le milieu d'accueil ou le service d'accueillant-e-s à domicile doit aussi vérifier la qualification des personnes qu'il emploie et s'assurer qu'elles reçoivent une formation d'entrée²⁰ comprenant les procédures d'évacuation d'urgence, la protection de l'enfance, la politique d'égalité du milieu d'accueil et les questions de santé et de sécurité. Il doit également encourager le personnel à suivre des formations continues pour garantir une qualité d'accueil. Il doit assurer un accompagnement des professionnel-le-s pour parler des

²⁰ *Induction training.*

questions qu'ils/elles se posent et y trouver des réponses ; il doit également les coacher pour améliorer leur pratique.

Enfin, l'EYFS prévoit également des ratios personnel-enfants, ces ratios garantissant un accueil ajusté de chaque enfant. Ces ratios varient selon le type de structure et la qualification du personnel.

1.3.3.1 Ratios pour l'accueil à domicile

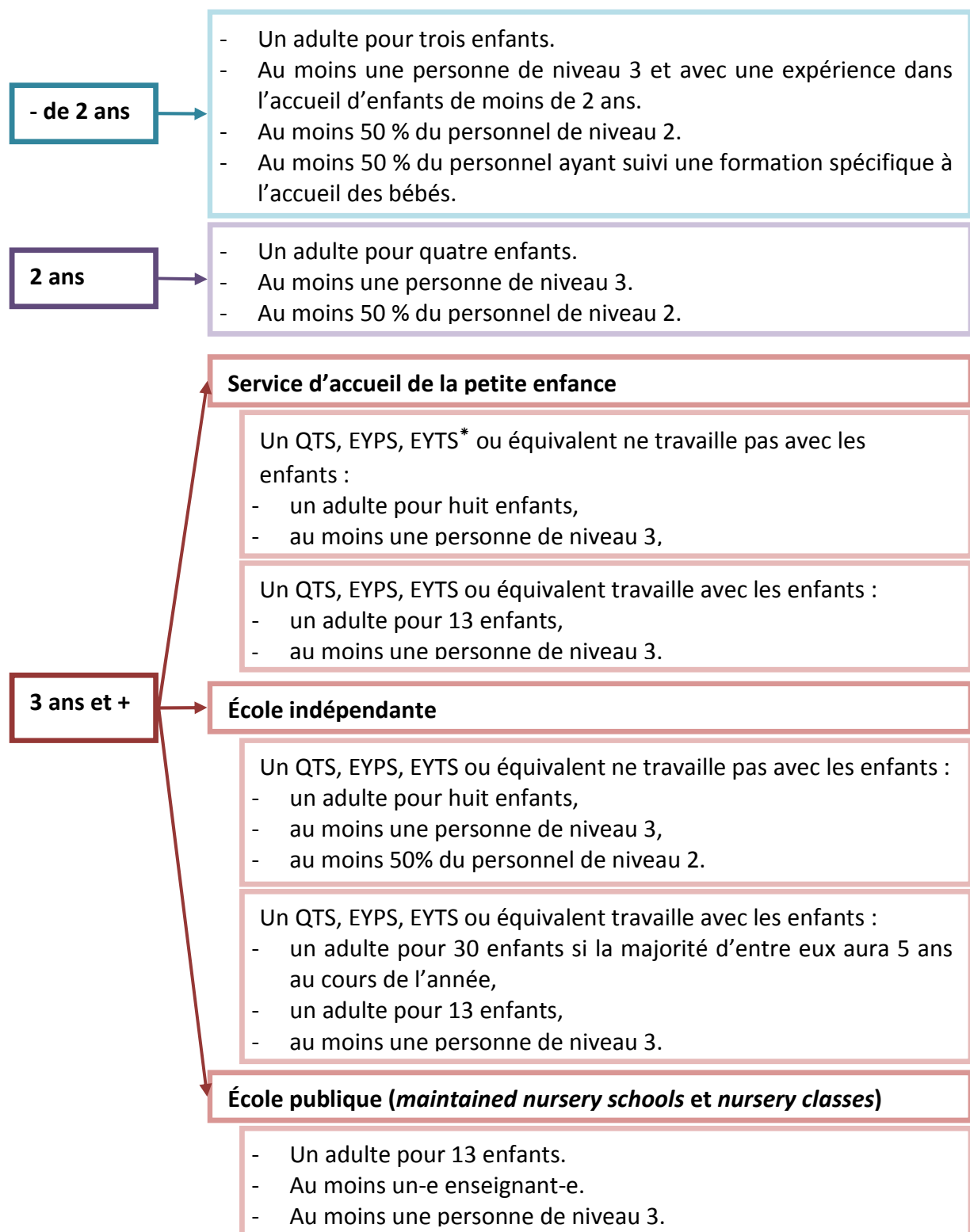
Un-e accueillant-e à domicile ne peut accueillir plus d'un enfant de moins de 1 an (sauf dans le cas d'une fratrie), trois enfants de moins de 5 ans et jusqu'à six enfants de moins de 8 ans, ses propres enfants inclus.

1.3.3.2 Ratios pour l'accueil en collectivité

En collectivité, le personnel doit comprendre au moins une personne ayant une qualification de niveau 3 et au moins la moitié du personnel doit avoir une qualification de niveau 2 (ou supérieure). Une personne qualifiée en premiers secours pédiatrique doit toujours être présente lors des temps de présence des enfants. L'ensemble du personnel doit avoir une maîtrise suffisante de l'anglais. Seules les personnes de plus de 17 ans peuvent être comptées dans le personnel, les adultes de moins de 17 ans devant travailler sous supervision. Les étudiant-e-s, les volontaires de plus de 17 ans et les apprenti-e-s (de plus de 16 ans) peuvent cependant être compté-e-s dans l'encadrement s'ils sont jugés satisfaisants et s'ils sont compétents.

Le/la directeur/-trice doit au moins avoir une qualification de niveau 3 et au moins deux ans d'expérience utile dans la petite enfance (ou deux ans d'expérience pertinente) ; il/elle doit nommer un *deputy* qui puisse le/la remplacer en cas d'absence.

Les ratios personnel/enfants sont présentés à la page suivante. Il est à noter que les *reception classes* dans les écoles publiques sont soumises à une autre réglementation, la *infant class size legislation* ; elles sont limitées à 30 enfants par enseignant-e.



* N.B. Les signes repris dans ce schéma sont explicités dans le glossaire en annexe 1.

1.3.3 Ratios pour l'accueil extrascolaire et périscolaire des jeunes enfants

Concernant les enfants fréquentant une *reception class* (et plus âgés), il doit y avoir suffisamment de personnel que pour encadrer l'équivalent d'une classe de 30 enfants. Le service décide du nombre de personnes et de leur qualification éventuelle. Il n'est pas astreint de respecter les objectifs d'apprentissage et de développement.

2 Formations et qualifications

L'Angleterre avait un paysage de qualification extrêmement vaste et varié. Dans ce paysage complexe se trouvaient des qualifications de contenus variables, pas toujours encore enseignées, et il n'était guère aisé d'avoir une vision claire des formations et qualifications des différent-e-s professionnel-le-s. Aussi, le gouvernement arrivé au pouvoir en 2010 a voulu remodeler ce paysage des accueillant-e-s de la petite enfance autour de deux travailleurs/-euses : les Early Years Teachers (bacheliers) et les Early Years Educators (niveau 3) (Moss, 2014).

Dans un premier temps, cette section abordera la diversité de qualifications présentes dans le secteur de la petite enfance ainsi que les enjeux de qualité liés à la qualification. Ensuite, elle présentera le *common core*, cœur de compétences et de connaissances communes aux professions de l'enfance. Enfin, elle présentera les Early Years Teachers, les Early Years Educators et la National Professional Qualification for Integrated Centre Leadership.

2.1 Une grande diversité de formations et de qualifications

Le panel de formations et de qualifications dans le champ de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance en Angleterre est extrêmement vaste et, comme le souligne Nutbrown (2012), il existe des centaines de qualifications de contenu variable, certaines n'étant plus enseignées mais toujours détenues par des milliers de professionnel-le-s. Aussi, l'auteure met en évidence qu'il est difficile pour les étudiant-e-s et pour les employeurs de s'y retrouver dans ce paysage.

Par ailleurs, comme mentionné précédemment, il existe également des variations de qualifications en fonction des secteurs considérés. Selon Oberhuemer et al. (2010), ces variations viennent notamment de la tradition de système divisé entre éducation et care. Le niveau de qualification reste donc relativement bas à l'exception des *nursery schools/classes* où sont engagés des QTS.

2.1.1 La professionnalisation d'un secteur peu qualifié

Actuellement, les qualifications du personnel travaillant dans les Early Years vont de non-qualifié (*unqualified*) à qualifié de niveau bachelier ou master (*undergraduate/postgraduate degree*) (Miller et al., 2012, p. 39). L'objectif était que tous/toutes les professionnel-le-s de la petite enfance atteignent au moins le niveau 3 (McGillivray, 2011). L'auteur explique que ce niveau correspond au niveau atteint à la sortie de l'école avec une qualification à 18 ans et est le niveau requis pour travailler sans supervision. Les professionnel-le-s ayant une qualification inférieure au niveau 3 doivent travailler sous supervision.

2.1.2 Des enjeux de qualité

Nutbrown (2012) souligne que le secteur de la petite enfance doit faire face à de nombreux défis en lien avec de nouvelles connaissances (sur le développement de l'enfant, l'attachement, les changements dans les familles, etc.), de nouvelles opportunités (telle la création des bacheliers EYPS), des modifications liées à l'implémentation du curriculum EYFS, le droit de disposer de places gratuites à temps partiel pour les enfants de 3 et 4 ans ou encore l'expansion du nombre de places gratuites pour les enfants de 2 ans issus de milieux défavorisés. Ces enjeux de qualité demandent une main d'œuvre hautement compétente et qualifiée.

Le niveau de qualification s'est nettement amélioré et l'auteure relève que 70 % de la main d'œuvre possède au minimum une qualification de niveau 3. Brind, Norden, Mc Ginigal, Oseman et Simon (2012) expliquent dans leur étude de la main d'œuvre du secteur de la petite enfance que, en 2011, le niveau de qualification le plus élevé était le niveau 3 pour 56 % du personnel, le niveau 4 pour 9 %, niveau 5 pour 5 % et niveau 6 pour 8 %. Ils relèvent cependant l'existence de variations selon les secteurs et, chez les accueillant-e-s à domicile, 19 % n'atteignent pas le niveau 3 tandis que seuls 2 % ont une qualification de niveau 6. Inversement, dans les Early Years (éducation préscolaire dans les écoles publiques), 29 % du personnel a une qualification de niveau 6 et 13 % une qualification de niveau 7, soit 42 % du personnel détient une qualification de niveau 6 ou plus. Nutbrown ajoute cependant qu'avoir « plus de personnes avec une qualification ne signifie pas nécessairement que nous avons une main d'œuvre plus compétente » (p. 15) et note que ses entretiens auprès de professionnel-le-s du secteur font ressortir une anxiété quant à la qualité et au contenu des qualifications. Face à cette situation, le CWDC était chargé de maintenir une liste des qualifications jugées *full and relevant* (répondant aux directives du curriculum en matière de qualification et pouvant donc être comptées dans les ratios d'encadrement des enfants). Nutbrown relève que, selon le CWDC, il y aurait au moins 445 qualifications différentes (enseignement supérieur compris) dont seules 223 considérées *full and relevant*. Elle ajoute que, aux niveaux 2 et 3, sur 129 qualifications *full and relevant*, seules 22 font actuellement l'objet d'un enseignement. De plus, si l'existence de standards communs aux différentes qualifications est jugée importante pour garantir un certain contenu d'apprentissage,

certain relèvent une tension entre la nécessité d'harmoniser les qualifications et les risques d'imposer des standards qui ne tiendraient pas suffisamment compte de la diversité de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance (Nutbrown).

En termes de contenus de formation, les professionnel-le-s du secteur interrogé-e-s par Nutbrown ont relevé l'importance des points suivants :

- le curriculum (EYFS) et la législation ;
- la compréhension claire du développement (en particulier pour les moins de 7 ans) et des théories de l'apprentissage ;
- des compétences de communication (notamment vis-à-vis des bébés, des enfants et des parents) ;
- la protection de l'enfance ;
- l'observation ;
- la capacité d'engager les parents dans le développement des apprentissages précoces de leur enfant.

Ces professionnel-le-s relèvent également que les contenus doivent être en adéquation avec les exigences des différents niveaux de qualification et doivent se centrer sur le jeune enfant et le bébé (Nutbrown, 2012). L'importance d'effectuer des stages dans des milieux d'accueil et d'éducation diversifiés est également soulignée.

2.1.3 Les effets de la qualification du personnel sur la qualité d'accueil

Denise Hevey et Eunice Lumsden (2014b) ont relevé plusieurs résultats qui montrent qu'un personnel plus (mieux) qualifié permet d'accroître la qualité d'accueil des enfants de moins de 5 ans. Comme le montre la figure 3, issue du rapport annuel de l'Ofsted (2012), parmi les milieux d'accueil dont au moins un-e professionnel-le a une qualification de niveau 6, environ 30 % reçoivent un jugement « excellent » à l'occasion des évaluations de l'Ofsted ; inversement, cette proportion atteint seulement les 10 % lorsque le plus haut niveau de qualification au sein du milieu d'accueil est le niveau 2. Aussi, si la proportion de jugements « excellent » s'accroît lorsque la qualification du personnel augmente, la proportion de milieux « à améliorer » décroît lorsque les qualifications s'accroissent. L'Ofsted (2012) explique qu'une plus grande expertise et une meilleure qualification du personnel permettent de faire la différence quant à la richesse des expériences vécues par les enfants et de donner le meilleur départ possible aux enfants dans leur développement et leur apprentissage. De manière générale, Hevey et Lumsden relèvent que les milieux de la petite enfance offrant la meilleure qualité (traduite pas des meilleurs *rankings* à l'Ofsted) sont les écoles et expliquent ce phénomène par le fait que, dans le système scolaire, chaque classe est encadrée par un-e enseignant-e (bachelier), ce dernier ayant un haut statut et un bon salaire.

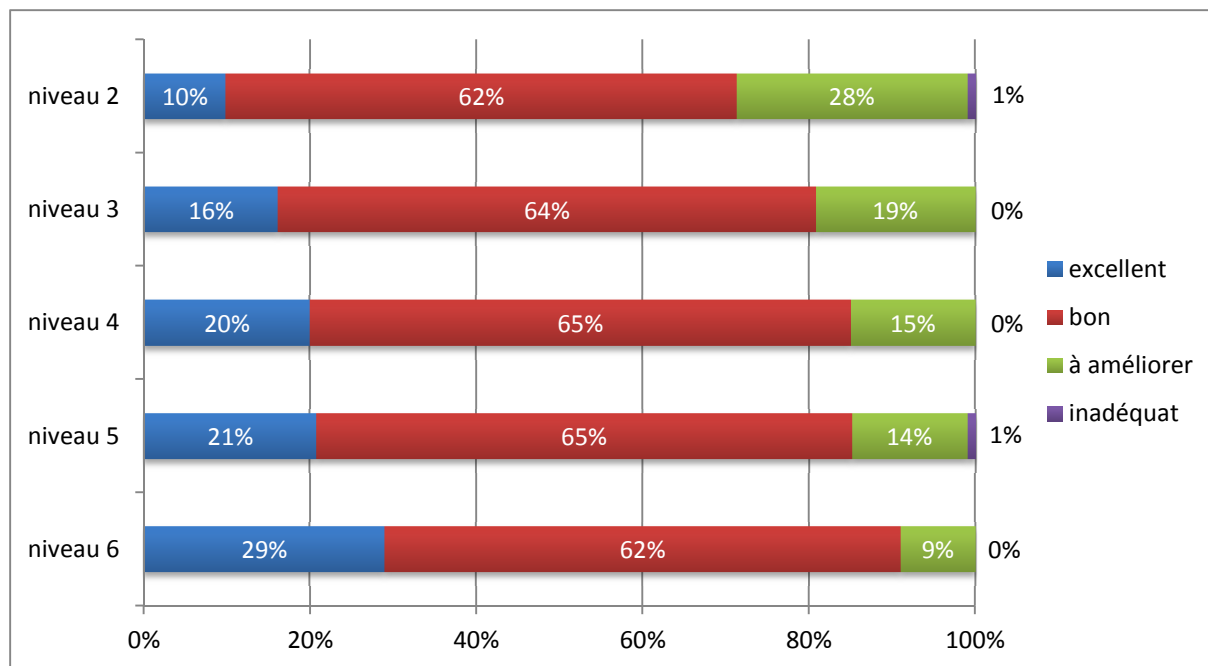


Figure 3 : notes de l'inspection (Ofsted) en fonction de la qualification du personnel en 2011-2012 (Ofsted, 2012, p. 19)

Par ailleurs, Hevey et Lumsden (2014b) notent également que toutes les enquêtes menées suite aux réformes soulignent que la présence de personnel qualifié pour encadrer les professionnel-le-s permet une plus grande qualité d'accueil et de meilleurs bénéfices pour les enfants. Faisant une revue de la littérature et des recherches menées sur les effets des réformes de professionnalisation menées en Angleterre, elles relèvent la nécessité d'avoir un personnel mieux formé pour offrir un accueil de grande qualité. Elles notent ainsi que les réformes menées en Angleterre portent leurs fruits dans différents domaines, comme le soulignent les études suivantes :

- santé (voir la revue de Marmot, 2010),
- pauvreté et chances de réussite (voir Field, 2010),
- intervention précoce (voir Allen, 2011),
- formation de base dans le champ de la petite enfance (voir Tickell, 2011),
- protection de l'enfance (voir Munro, 2011),
- qualification du personnel (voir Nutbrown, 2012).

2.2 L'instauration d'un « common core of skills and knowledge », cœur de connaissances et de compétences commun à toutes les professions travaillant avec des enfants

Le *common core* est un ensemble de compétences et de connaissances commun à tous les professionnel-le-s travaillant avec des enfants, y compris les volontaires, et permet un travail multidisciplinaire efficace dans l'intérêt de l'enfant (Peeters, 2008). Il concerne notamment les secteurs de l'accueil et de l'enseignement de la petite enfance, l'enseignement et les services d'accueil extrascolaire et périscolaire, les sports et la culture, la justice et la protection de la jeunesse, la santé, le social et la jeunesse (CWDC, 2010). Il crée donc un lien entre les différents profils professionnels afin de favoriser la mobilité horizontale et de rendre ces professions plus attrayantes (Peeters, 2008). Le CWDC (2010) ajoute que ce cœur commun de compétences et de connaissances est destiné à quiconque travaille avec des enfants (en ce compris les volontaires) et est sous-tendu par des valeurs d'égalité, de respect de la diversité et de lutte contre les stéréotypes.

Comme l'expliquent Miller et al. (2012), Peeters (2008) et le CWDC (2010), le *common core* reprend les aires de compétences et savoirs requis pour le travail avec des enfants, ces aires de compétences ayant trait :

- à la communication et à l'implication auprès des enfants, des jeunes enfants et des familles ;
- au développement de l'enfant et du jeune ;
- à la protection et à la prévention dans le secteur de l'enfance et de la jeunesse ;
- au soutien aux transitions, au fait de guider les enfants de manière empathique tout au long de la vie ;
- au travail intégré et multidisciplinaire/entre plusieurs services ;
- au partage d'informations.

Le CWDC (2010) met en évidence que ces compétences sont en interaction mutuelle. Les professionnel-le-s maîtrisent toutes les compétences mais, selon les secteurs dans lesquels ils/elles travaillent, ils/elles ne les mettent pas forcément en œuvre quotidiennement. Par exemple, certain-e-s professionnel-le-s ne sont pas régulièrement confronté-e-s au soutien aux transitions ; cependant, tous/toutes les professionnel-le-s doivent comprendre ce que ces transitions sont et impliquent (CWDC).

2.3 Les éducateurs de la petite enfance : Early Years Educator

Les Early Years Educators (ou éducateurs de la petite enfance), EYE, sont une nouvelle qualification de niveau 3, c'est-à-dire équivalente à un niveau d'étude secondaire supérieur. Cette qualification n'est d'application que depuis septembre 2014 (voir le site du

département de l'éducation, DfE : GOV.UK, 2014a et DfE, n.d.). Ce sont les critères des EYE qui définissent les formations donnant accès au niveau 3 de qualification, les EYE remplaçant donc les qualifications de niveau 3 qui existaient précédemment, ce qui simplifie le paysage des qualifications.

Selon Hevey et Lumsden (2014b), ce diplôme peut être obtenu à 18 ans mais il existe d'autres systèmes de formation pensés pour les professionnel-le-s sur le terrain : différents chemins permettant d'accéder au diplôme sont pensés afin que les professionnel-le-s expérimenté-e-s puissent être diplômé-e-s sans pour autant partir de zéro.

Le National College for teaching & Leadership (2013a) donne les critères minimaux pour obtenir cette qualification. Ceux-ci s'articulent autour de six domaines :

- soutenir l'éducation et le développement des jeunes enfants ;
- planifier et mettre en œuvre des soins, des apprentissages et des enseignements afin de promouvoir les progrès et la préparation à l'école ;
- évaluer de manière précise et productive ;
- développer des pratiques efficaces et réfléchies ;
- protéger et promouvoir la santé, la sécurité et le bien-être des enfants ;
- collaborer avec des personnes clés, collègues, parents ou autres accueillant-e-s et professionnel-le-s.

Les critères relatifs à ces six domaines sont repris à l'annexe 3.

2.4 Les enseignant-e-s : Qualified Teacher Status (QTS)

Les QTS sont les enseignant-e-s et ont une qualification de niveau bachelier. Comme le soulignent Miller et al. (2012), les enseignant-e-s sont principalement employé-e-s dans les écoles et *nursery classes/schools* publiques.

2.5 Les professionnel-le-s/enseignant-e-s de la petite enfance : Early Years Professional (EYPS) et Early Years Teacher (EYTS)

Les bacheliers EYPS et EYTS ont été créés afin d'introduire des personnes de qualification de niveau supérieur dans les milieux d'accueil, une multitude de chemins permettant d'acquérir ce statut (Oberhuemer et al., 2010). La création de ce bachelier suivait le constat des bénéfices associés à la présence d'enseignant-e-s dans les milieux d'accueil ; cependant, les milieux d'accueil comprenaient peu d'enseignant-e-s et beaucoup de personnel peu qualifié (Peeters, 2008). Ce constat a entraîné la création d'un bachelier autre qui permette à des personnes peu qualifiées d'atteindre ce niveau.

Le nouveau statut d'EYPS a ainsi été introduit en 2006 pour avoir un rôle de leader stratégique possédant un *common core* de compétences (Whalley, 2011). Hevey et Lumsden (2014c) relèvent que, dans les milieux d'accueil de la petite enfance, les EYPS étaient l'occasion d'inclure un-e professionnel-le gestionnaire des changements et soutenant la mise en œuvre du curriculum : les directeurs/-trices dans les secteurs privé, volontaire et indépendant pouvant être des managers sans formation spécifique à la petite enfance, les EYPS permettaient de s'assurer que les spécificités de l'accueil du « jeune enfant » soient prises en compte. Elles notent cependant que ce rôle d'initiateur et de soutien au changement n'apparaît plus dans les standards des EYTS.

Par ailleurs, les bacheliers de la petite enfance ne se limitent pas à des fonctions d'encadrement/direction dépourvues de contacts avec les enfants : Lumsden et Hevey précisent que les EYPS/EYTS peuvent travailler avec l'équipe de professionnel-le-s (soutien à la réflexivité) et auprès des enfants (communication personnelle, 3 novembre 2014).

En 2013, la formation des EYPS est stoppée et remplacée par celle des EYTS (Devon County Council, n.d ; GOV.UK, 2014b ; University of Worcester, 2014 ; University of Winchester, n.d.), cette dernière se basant sur les forces des EYPS. Les EYPS sur le terrain sont équivalents aux EYTS mais aucun des deux n'équivaut aux QTS.

2.5.1 L'accessibilité du statut d'EYTS

Comme le soulignait Peeters en 2008, le statut d'EYPS pouvait être atteint de plusieurs manières. L'auteur ajoutait que, dans une optique de praticien réflexif, l'accent était mis sur l'articulation théorie/pratique. En effet, avant l'implémentation des EYPS, les formations donnant accès aux professions de la petite enfance étaient professionnelles, avec une approche pratique et très technique. À l'époque, on voulait s'assurer, sur le terrain, que les professionnel-le-s maîtrisent les compétences, que les examinateurs/-trices puissent « voir les compétences en action » (p. 94). Peeters explique que les EYPS ont ajouté une dimension réflexive. La formation est, en conséquence, plus longue et chère que la VQ ou NVQ (voir point 3.1), systèmes de reconnaissance des acquis qui sont des *competency-based approaches* (p. 95). Ainsi, la formation des EYPS s'inspire de celle des enseignant-e-s qui ont cette approche réflexive (Peeters).

Le statut d'EYPS pouvait être acquis par quatre chemins différents en fonction des connaissances et de l'expérience des candidat-e-s, ces derniers/-ières devant démontrer qu'ils/elles maîtrisent 39 standards, des connaissances et compétences essentielles au soutien des pratiques de la petite enfance (Miller et al., 2012 ; Simpson, 2010 ; Whalley, 2011). Le détail de ces différentes voies se trouve dans la section « mobilité verticale et horizontale », au point 3.4. Whalley ajoute que ces standards impliquent également la capacité de conduire et de soutenir les autres dans l'acquisition de ces compétences. Ces connaissances et compétences sont distinctes de celles des QTS (Simpson, 2010).

2.5.2 L'acquisition du statut

Le référentiel des EYPS, qui était en application jusqu'en septembre 2013, comprenait 39 standards (Teaching Agency, 2012, pp. 3-13). Afin d'accéder au statut d'EYTS, les candidat-e-s doivent désormais démontrer la maîtrise de 38 standards (National College for Teaching and Leadership, 2013b). Ces standards sont regroupés autour de huit domaines :

- fixer des attentes élevées qui inspirent et motivent les enfants ;
- encourager les progrès et les réalisations des enfants ;
- faire preuve de bonnes connaissances concernant les apprentissages précoces et l'EYFS ;
- planifier l'accueil et l'éducation des enfants en tenant compte des besoins de tous les enfants ;
- adapter l'accueil et l'éducation des enfants en fonction de leurs forces et de leurs besoins ;
- utiliser l'évaluation de manière précise et productive ;
- garantir et promouvoir le bien-être des enfants et leur fournir un environnement d'apprentissage sûr ;
- assumer des responsabilités professionnelles larges.

Le détail de ces standards est fourni dans l'annexe 4.

Certains standards ont été assez peu modifiés dans les nouveaux standards des EYTS. C'est le cas notamment de ceux en lien avec l'évaluation. À l'inverse, d'autres se retrouvent moins dans l'EYTS. Hevey et Lumsden (2014c) relèvent ainsi que le rôle des EYPS de responsables des changements et de la mise en œuvre du curriculum était beaucoup plus présent dans les standards des EYPS que dans ceux des EYTS.

En effet, les standards des EYPS prévoyaient que les professionnel-le-s soient à même d'accompagner la pratique et de promouvoir une culture de développement continu (point 8 : Lead Practice and Foster a Culture of Continuous Improvement, voir Annexe 5). Les EYPS devaient ainsi démontrer, à travers cinq standards (8.1 à 8.5) qu'ils savaient réfléchir sur les pratiques mises en œuvre dans le milieu d'accueil, proposer des régulations, accompagner le(s) changement(s), être responsables de leur développement professionnel et de celui des autres professionnel-le-s, promouvoir l'équité et la non-discrimination, comprendre et appliquer le cadre légal. Comme le souligne la Teaching Agency (2012), ils ont des connaissances et des compétences leur permettant de travailler avec les autres, de les impliquer dans l'évaluation et la régulation des pratiques ; ils possèdent de grandes connaissances venant de la recherche et des politiques nationales afin d'améliorer continuellement la pratique, les politiques de l'établissement et de promouvoir le développement professionnel continu ; enfin, ils réfléchissent sur leur pratique et sur celle des autres, notamment en les observant dans leur

activité quotidienne et en mettant en place des moments de mentorat. Par ailleurs, le préambule des standards pour le statut d'EYPS (Teaching agency, 2012) met clairement l'accent sur leur rôle de soutien à la professionnalisation et sur le leadership afin d'améliorer la qualité des services.

La dimension encadrement apparaît également dans les standards des EYTS. Elle est en effet reprise dans le standard 8 : « assumer des responsabilités ». Comme le soulignent Hevey et Lumsden (2014c), l'encadrement apparaît dans le préambule ainsi que dans les standards 8.3 à 8.5 :

- prendre l'initiative d'un travail coopératif entre collègues, parents et professionnel-le-s ;
- élaborer et mettre en œuvre un accueil et une éducation efficaces ainsi que soutenir et encadrer d'autres praticien-ne-s, y compris les EYE ;
- assumer la responsabilité de l'encadrement de la pratique par un développement professionnel (d'eux-mêmes et des autres) approprié.

Hevey et Lumsden (2014c) soulignent que la dimension « encadrement » n'apparaît plus clairement, par exemple dans un titre (« assumer des responsabilités professionnelles plus larges »), car les enseignant-e-s (QTS) dans les écoles n'encadrent pas les professionnel-le-s tandis que les EYTS sont amenés à le faire dans la petite enfance. C'est donc en raison du rapprochement avec les QTS que cette dimension apparaît moins visiblement dans les nouveaux standards.

Ainsi, les EYPS et les QTS sont complémentaires mais « différents par essence », les enseignant-e-s ayant une orientation centrée sur l'éducation tandis que les EYPS ont une approche holistique de l'enfant (Lumsden, 2012a, p. 6)

2.5.3 Une nouvelle profession intégrée

Comme le souligne Lumsden (2012a), ce nouveau statut d'EYPS a été bien accueilli pour les perspectives de développement offertes ; il a également permis plus de reconnaissance du secteur de la petite enfance.

Elle ajoute que les EYPS sont des professionnel-le-s aux frontières flexibles dont les compétences se situent à l'interaction de l'éducation, de la santé et du travail social. Ils ne peuvent être définis par un seul rôle mais endossent plutôt des fonctions différentes selon les structures. Ils portent cependant toujours une grande importance à la pratique réflexive et au leadership.

« Early Years Professional », « Early Years Teacher » : le choix du nom

Avoir opté pour le nom de « Early Years Professional » n'est pas sans conséquence. Miller et Cable (2011) ainsi que Lumsden (2012a) expliquent que le terme « professionnel » dans le

titre pose question à l'égard de la démarche de professionnalisation entreprise dans le secteur. Qu'en est-il dès lors des professionnel-le-s de l'enfance dont le titre ne comporte pas le terme *professional* (ou autre *teacher*) ; sont-ils/elles dès lors considéré-e-s comme non « professionnel-le-s » ?

Lumsden suggérait en conséquence de renommer cette profession en « Early Years Pedagogue » pour plusieurs raisons :

- ce nouveau nom permettrait d'éviter l'écueil du terme « professionnel » ;
- il permettrait également de mettre l'accent sur le fait qu'il s'agit d'une nouvelle profession intégrée. Il ferait le lien avec les *social pedagogues* (Danemark) et aiderait les professionnel-le-s à affirmer une nouvelle identité professionnelle ;
- le titre de « Early Years Professional » est peu utilisé et, lorsqu'il l'est, il est employé sous son abréviation EYPS, le renommer « pédagogue » pourrait donc être envisagé.

En 2013, les EYPS sont finalement devenus des EYTS, des *teachers* (sans pour autant qu'ils aient le même statut que les QTS). Comme le relevait Simpson (2010), les EYPS étaient plus proches des enseignant-e-s (*new teachers model* de Nouvelle-Zélande) que des social pédagogues danois.

Hevey et Lumsden (2014c) soulignent cependant que ce nouveau nom porte à confusion car, bien qu'ils soient appelés enseignants, les EYTS n'ont pas le statut d'un enseignant (QTS). Cette confusion est observée chez les parents, les employeurs, mais aussi chez les étudiants qui entreprennent ces études.

2.5.4 L'implémentation d'une nouvelle profession dans les milieux d'accueil

Comme le souligne Lumsden (2012a), cette nouvelle profession a été orchestrée par le gouvernement, dans la foulée des réformes des politiques de l'enfance et de la famille. Elle note que les EYPS ont été accueillis de différentes manières dans les infrastructures d'accueil de l'enfance et distingue quatre situations :

- des infrastructures accueillant les EYPS et au sein desquelles les autres professionnel-le-s soutiennent ce rôle ;
- des infrastructures, dans un premier temps résistantes à ce nouveau statut, ayant finalement réussi à intégrer les EYPS ;
- des infrastructures dont les professionnel-le-s ont entrepris la formation de EYPS en raison des directives gouvernementales, de subsides reçus et de l'obligation de disposer d'un-e professionnel-le de niveau bachelier dans la structure (et non pour la valeur ajoutée de cette nouvelle profession) ;
- des infrastructures résolument opposées au changement (changement des pratiques, des rôles et des responsabilités).

Elle ajoute que clarifier les rôles et responsabilités de chacun au sein des structures aurait aidé à l'implémentation des EYPS, ces derniers devant constamment négocier leur rôle au sein des milieux d'accueil.

Enfin, Lumsden relève qu'il existe des difficultés financières liées au salaire et au profil des EYPS qui peuvent constituer un frein pour certaines structures (le secteur privé, notamment, rencontrant dans certains milieux d'accueil et d'éducation, des difficultés financières). Une piste de solution réside dans les *community pedagogues*, qui sont des EYPS engagés par l'autorité locale ou, pour le secteur privé, dans des agences rassemblant plusieurs milieux d'accueil (accueillant-e-s à domicile et collectivités), chaque infrastructure payant une contribution financière.

« Early Years Professional Status » : des différences persistantes avec les QTS et des difficultés d'implémentation

L'implémentation d'une nouvelle profession suscite des questionnements et des défis à relever. Les EYPS font face à des différences persistantes avec les enseignant-e-s mais aussi à des difficultés à faire reconnaître leur nouvelle profession.

En comparaison des enseignant-e-s (QTS), les EYPS/EYTS n'occupent pas les mêmes postes dans les mêmes infrastructures. Comme le détaillent Oberhuemer et al. (2010), les EYPS sont l'équivalent des QTS mais sont destinés à travailler dans les secteurs non organisés par l'État (secteurs privé, volontaire et indépendant) alors que les enseignant-e-s sont dans le secteur subventionné et n'ont pas le même salaire. Plus précisément, Hevey et Lumsden (2014c) expliquent que les enseignant-e-s (QTS), qui travaillent dans le secteur public, s'inscrivent dans une structure de carrière et de salaire : le statut d'enseignant-e permet en effet une progression (notamment salariale) dans leur carrière. À l'inverse, pour les EYPS/EYTS travaillant dans les secteurs privé, volontaire et indépendant, il n'existe ni structure de carrière et de salaire ni obligation de salaire minimal. Ainsi, s'il y a eu des propositions d'équivalence avec les QTS, il reste des différences de statut et de salaire (Miller et al., 2012).

Les EYPS souffrent également d'un manque de reconnaissance sur le terrain et ne sont pas aussi bien considérés que les enseignant-e-s (Whalley, 2011). Certains disent qu'il faut laisser le temps aux EYPS, que les enseignant-e-s sont là depuis longtemps et qu'il a fallu du temps pour se constituer en *graduated profession* (p. 22).

Les difficultés d'implémentation de cette nouvelle profession ne se limitent pas à des inégalités avec les enseignant-e-s. Il existe aussi des différences entre EYPS travaillant dans différents secteurs en termes de salaire et de conditions de travail. Whalley (2011) relève que le gouvernement a alloué des fonds à la formation et au salaire des EYPS mais, comme le montant des salaires et leur révision relèvent des compétences des autorités locales, de fortes disparités sont observées entre régions. Il note qu'il existe aussi des différences selon les secteurs (privé et volontaire vs public).

De plus, Whalley ajoute que les EYPS ne jouissent pas d'une uniformité dans leur rôle et n'ont pas de définition claire de leur rôle : ce statut a été construit comme étant un rôle pouvant être contextualisé différemment en fonction des différentes infrastructures (privé, volontaire, indépendant – accueillant-e-s à domicile inclus-e-s -, public) et il n'y a pas suffisamment de consistance dans le rôle que ces professionnels prennent sur le terrain. Ils peuvent également occuper plusieurs postes sur le terrain : leader, assistant dans une école ou travail social de proximité (2011, p. 22). Les EYPS veulent donc instaurer une nouvelle identité professionnelle alors que leur situation est ambiguë.

Lumsden (2012a) note également que l'accueil de la petite enfance en Angleterre ne se caractérise pas par des revendications fortes des professionnel-le-s qui ne peuvent invoquer une histoire d'évolution de la profession et ne disposent ni d'important regroupement professionnel ni de syndicat fort. De plus, si les professionne-le-l de l'enfance estiment que les EYPS devraient avoir le même statut et salaire que les enseignant-e-s, les fonds alloués par le gouvernement sont insuffisants ou mal utilisés.

Enfin, la question de l'expérience des EYPS est aussi soulevée. En effet, il existe quatre chemins permettant d'obtenir le statut d'EYPS, ceux-ci étant fonction du profil des candidats (voir le point 3). Whalley (2011) relève que ces voies étaient initialement prévues pour des personnes ayant beaucoup d'expérience dans le secteur de l'accueil de la petite enfance. En 2009, un nouveau chemin donnant accès à des candidat-e-s n'ayant aucune expérience dans le secteur a été introduit. Celui-ci permet à des personnes graduées de n'importe quelle discipline, ayant ou non de l'expérience avec les jeunes enfants, d'accéder au statut d'EYPS. Il prévoit un programme de formation d'une année complète comprenant des cours théoriques et des stages dans deux structures accueillant des enfants de 0 à 5 ans. Whalley relève que les EYPS sont sensés être expérimentés pour guider la pratique du personnel déjà en place, alors que les EYPS ayant suivi cette dernière voie sont peu expérimentés. Le EYPS peut donc être le plus qualifié d'une structure mais le moins expérimenté, alors qu'il est supposé guider la pratique des autres membres du personnel. Whalley souligne aussi l'importance des maîtres de stage et de la façon d'informer le staff sur cette formation d'EYPS.

2.6 National Professional Qualification for Integrated Centre Leadership (NPQICL)

Le NPQICL était une qualification reconnue au niveau national destinée aux managers des *children's centres* qui ont normalement une qualification de niveau bachelier²¹ (Whalley, 2011) ; elle concernait principalement les managers en fonction, tous n'étant pas diplômés et venant de différents secteurs professionnels dont la santé, le travail social ou encore l'enseignement. Selon Hevey et Lumsden (2014c), cette formation de niveau 7 fut créée par

²¹ Honour degree.

le Labour Gouvernement afin d'aider les directeurs de centres intégrés à relever le défi de gérer de grandes équipes pluridisciplinaires. Greenfield (2011) souligne par ailleurs que le NPQICL était utilisé notamment pour soutenir les leaders déjà en place dans leurs compétences réflexives et démocratiques.

Contrairement aux EYPS, qui assument également des fonctions de leadership, il s'agit ici d'une qualification qui couvre 1/3 d'un master, ce qui correspond au National Professional Qualification for Headship in schools (qualification des directeurs/-trices d'école).

Ce programme a cependant cessé d'exister en juillet 2014 et n'a pas été remplacé (DfE & National College for Teaching and Leadership, 2014). En effet, le nouveau gouvernement a, d'une part, limité les subsides et les rôles des *children's centres* et, d'autre part, mis l'accent plus sur l'éducation et moins sur l'interdisciplinarité. Si elle n'existe plus aujourd'hui, cette formation soutenant les directeurs/-trices d'établissement déjà en fonction mérite d'être mentionnée dans la présente recherche où la gestion d'équipe mixte a été maintes fois questionnée.

Ainsi, les managers des *children's centres* sont garants de l'efficacité de leur centre auprès des enfants et des familles et ont plusieurs fonctions (Department for Education and Skills, 2007) :

- donner le sens, la vision et le leadership nécessaires à la création d'un centre intégré pour les enfants, les parents et les familles ;
- fournir aux enfants un environnement soutenant et stimulant, qui garantit leur sécurité et au sein duquel ils peuvent s'épanouir et apprendre ;
- encadrer le travail afin de garantir son succès, son amélioration continue (la collaboration entre services et avec la communauté étant cruciale) et de pouvoir en rendre compte ;
- assurer, via un travail concerté, des services flexibles et adaptés perpétuellement aux besoins changeants des enfants et des familles ;
- assurer la compréhension par tous/toutes les professionnel-le-s des besoins développementaux de chaque enfant et, en conséquence, apporter une réponse adaptée à ces besoins ;
- garantir la collecte et l'utilisation par le centre de toutes les données sur la communauté afin de comprendre la complexité de celle-ci ;
- utiliser ces connaissances sur la communauté locale afin d'organiser les différents services et d'offrir des services répondant aux besoins de tous (y compris, les pères, les enfants ou les parents en situation de handicap, les personnes appartenant à des minorités ethniques).

Afin d'assurer de telles fonctions, la formation visait l'atteinte de standards regroupés dans six domaines clés (Department for Education and Skills, 2007) :

- soutenir l'apprentissage et le développement ;
- travailler avec la communauté locale afin de contribuer à rendre les familles et les communautés plus fortes ;
- rendre des comptes et être responsable pour tous les services ;
- modeler le présent et créer le futur (sur le développement des centres, en adéquation avec la communauté et les autorités locales) ;
- gérer l'organisation quotidiennement ;
- construire et renforcer les équipes.

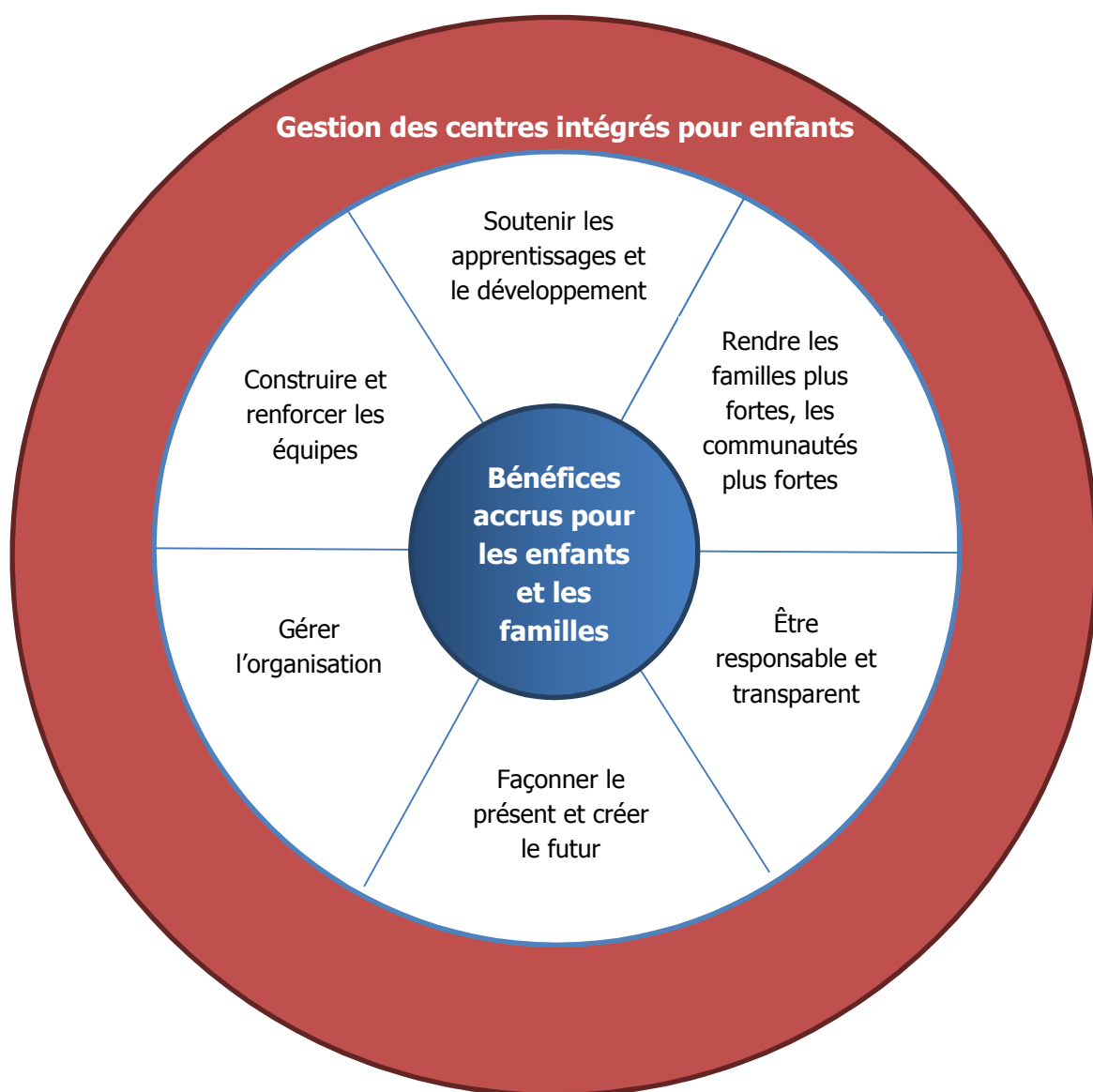


Figure 4 : standards pour la Qualification Professionnelle Nationale pour la Direction des Centres Intégrés (traduit et adapté de Department for education and skills, 2007, p. 6)

3 Mobilité horizontale et verticale

Comme le souligne McGillivray (2011), le gouvernement a entrepris, fin des années 90, une réforme du personnel de la petite enfance qui a permis d'intégrer éducation et *care* (au niveau des politiques) et d'augmenter le niveau de qualification via notamment la mobilité verticale et horizontale.

La mobilité verticale était permise par la National Vocational Qualification (NVQ). La NVQ était implémentée depuis 1992 dans le secteur de la petite enfance pour les niveaux 2 (travail sous supervision) et 3 (travail autonome) (Peeters, 2008). Cependant, ce système a cessé d'exister depuis peu : l'introduction des éducateurs/-trice de la petite enfance (EYE) a en effet mis fin à ce système. Désormais la mobilité verticale passe par l'acquisition de qualifications supérieures (niveau 3 : EYE, et niveau 6 : EYTS).

Par ailleurs, comme Oberhuemer et al. (2010) l'expliquent, un des systèmes de formation et de qualification était l'Integrated Qualifications Framework (IQF), qui aurait dû être implémenté en 2010 mais qui, in fine, n'a pas été mis en application. Il visait à garantir plus de mobilité verticale et horizontale en liant les professionnel-le-s des secteurs de la santé, de l'éducation et du *care*. Il aurait permis d'atteindre les niveaux 5 (Specialist Foundation Degrees), 6 (Honour Degrees, c'est-à-dire bachelier) et 7 (National Professional Qualification for Intergated Centre Leadership, Master).

Le cœur de compétences (*common core of skills*) décrit précédemment vise également un accroissement de la mobilité tant verticale qu'horizontale. Cette organisation des compétences permet la mise en place d'un cadre de progression à l'image d'un mur d'escalade (*climbing frame*) au sein duquel les professionnel-le-s peuvent tant progresser dans leur secteur que de se déplacer vers d'autres secteurs voisins sans pour autant repartir à zéro.

Enfin, relevons l'existence de plusieurs voies d'accès menant au statut d'EYTS, rendant celui-ci accessible aux professionnel-le-s.

Cette section décrira dans un premier temps les systèmes de reconnaissance des compétences (NVQ et VQ) qui existaient jusqu'il y a peu dans le secteur de l'enfance. Elle abordera ensuite le projet avorté de l'IQF, le *climbing frame* permis par le cœur de compétences et finalement les différents chemins menant au statut d'EYPS.

3.1 La National Vocational Qualification et la Vocational Qualification

Peeters (2008) relevait qu'il existait en Angleterre deux systèmes permettant la reconnaissance de compétences : la National Vocational Qualification (NVQ) et la Vocational Qualification (VQ). Les deux systèmes évaluaient les compétences des candidat-e-s de

manière différente, soit par le biais d'observations, d'entretiens et de jeux de rôle (NVQ), soit par questionnaire (VQ).

Comme l'expliquent Hevey et Lumsden (2014b), dans le secteur de la petite enfance, la NVQ a été remplacée en 2014 par la nouvelle qualification d'éducateur/-trice de la petite enfance (EYE) ; la VQ a, quant à elle, été remplacée par des diplômes délivrés par les écoles. Toutes les formations de niveau 3 doivent désormais rencontrer les critères des EYE et la mobilité verticale dans le secteur de la petite enfance passe par ce nouveau statut.

Au-delà d'une reconnaissance des compétences des candidat-e-s, VQ et NVQ impliquaient une formation. Il ne s'agissait donc pas d'une simple reconnaissance des acquis mais aussi d'un moyen d'identifier les compétences à développer chez les candidat-e-s par des formations complémentaires qui peuvent varier selon le système.

Peeters ajoute que ces systèmes présentaient cependant des faiblesses. Standardiser les évaluations et garantir la qualité des évaluations n'était pas aisé. Par ailleurs, les standards sont élevés pour les évaluateurs/-trices et le processus demande une supervision interne et externe. De plus, les délais d'attente pour les candidat-e-s pouvaient être longs car relativement peu d'évaluateurs/-trices étaient disponibles.

Points communs	Différences	
	NVQ	VQ
Reconnaissance de compétences	Évaluation sur base d'observations sur le terrain, de jeux de rôle, d'entretiens	Évaluation par questionnaire écrit
Implique une « formation », ne se contente pas de délivrer une qualification	Soit contrat d'apprenti ; soit sur le lieu de travail	½ stage et ½ cours théoriques

Tableau 1 : La NVQ et VQ en Angleterre

3.1.1 National Vocational Qualification (NVQ)

Le système de reconnaissance des compétences acquises sur le lieu de travail existe depuis 1986 et est effectif dans le secteur de l'enfance depuis 1992 (Peeters, 2008). Hevey et Lumsden (2014a) expliquent qu'il se réfère à un cadre de qualifications unique, commun à toutes les professions. Les auteures ajoutent que les normes ont été déterminées par les employeurs et les travailleurs/-euses et présentent une description des cinq niveaux inférieurs (tableau 2) :

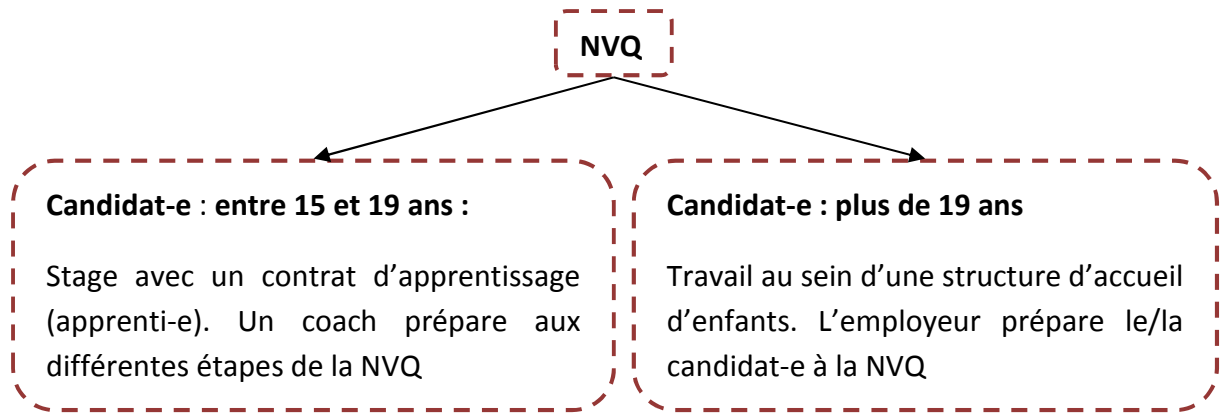
Niveau	Description	Commentaire
5	Cadre supérieur : responsabilités organisationnelles majeures	---
4	Spécialiste/expertise avancée ou cadre inférieur/intermédiaire	Recoupe les niveaux d'enseignement supérieur (environ la première année d'un bachelier)
3	Travailleur/-euse entièrement compétent-e en situations complexes et imprévisibles – certains rôles de surveillance	NVQ 3, aujourd'hui éducateur/-trice de la petite enfance
2	Tâches plus complexes et imprévisibles exigeant moins de surveillance	NVQ 2, aujourd'hui assistant-e
1	Tâches simples, procédures fixes sous surveillance étroite	Jamais utilisé dans l'EAJE

Tableau 2 : cadre de qualification (Qualification Credit Framework) pour les cinq niveaux inférieurs au Royaume-Uni par rapport aux niveaux de compétences initiaux (adaptés de Hevey & Lumsden, 2014a)

Dans le secteur de la petite enfance, Hevey et Lumsden (2014a) expliquent que le niveau 1 n'existe pas car le travail avec les enfants n'est ni simple, ni répétitif, ni prévisible. Le niveau d'entrée est donc le niveau 2, qui implique un travail sous supervision. Le niveau 3 correspond à un niveau de formation secondaire supérieur ; au moins une personne par infrastructure doit atteindre ce niveau et au moins 50 % du personnel doit avoir le niveau 2 de qualification. Enfin, les niveaux 4 et 5 ne correspondent pas exactement au niveau des hautes écoles, la NVQ étant difficilement comparable avec les hautes écoles reposant sur des systèmes de crédits, d'heures d'étude et de compétences minimales à acquérir. Rappelons que le niveau 6 correspond au niveau bachelier (EYTS).

La NVQ évalue la compétence des candidat-e-s, leur capacité à réaliser des tâches propres à l'exercice de leur fonction, plutôt qu'uniquement des connaissances. Cette évaluation se fait indépendamment du chemin parcouru pour maîtriser ces compétences (de manière formelle, par l'expérience...). Hevey et Lumsden (2014a) expliquent que la NVQ se base en effet sur les métiers et non sur les niveaux académiques.

Peeters précise que l'évaluation de la compétence des candidat-e-s se fait par entretien avec eux/elles, observation sur le lieu de travail et jeux de rôle ; elle n'implique pas d'examen écrit. Cette reconnaissance de compétence s'accompagne d'une formation d'environ 15 mois pour atteindre le niveau 2 et de plus ou moins 15 mois supplémentaires pour le niveau 3. Il n'y a pas de durée fixe d'étude ou de formation sur le terrain : ces durées dépendent de l'expérience antérieure des candidat-e-s et de leur vitesse d'apprentissage. Peeters note également que la formation diffère selon l'âge des candidat-e-s (il est cependant possible que les candidat-e-s de moins de 19 ans et ceux/celles de plus de 19 ans soient formé-e-s ensemble au sein de la même structure, sans contrat d'apprentissage formel) :



La NVQ est payante. Auparavant, une partie des frais était prise en charge par le gouvernement mais ces subsides ont cessé. La NVQ était donc onéreuse pour les employeurs des infrastructures d'accueil.

3.1.2 Vocational Qualification (VQ)

La VQ se déroule sur deux ans et demi (Peeters, 2008), la moitié du temps en stage et l'autre en cours. Peeters explique que l'évaluation des compétences implique un examen écrit et pas d'observation du/de la candidat-e sur le lieu de travail (contrairement à la NVQ). Au terme du processus d'évaluation, l'examen est réussi ou raté sans système de cotation.

3.2 Le cadre de qualification intégré (Integrated Qualification Framework, IQF)

Le nouveau cadre de qualification intégré (*Integrated qualification framework*) aurait permis d'offrir plusieurs portes d'entrée aux professions de la petite enfance, portes d'entrée tenant compte du niveau de qualification de l'étudiant-e (Peeters, 2008). Peeters explique que ce cadre aurait compris huit niveaux ; le CWDC aurait eu la charge de déterminer le niveau de chaque candidat-e en fonction des formations, de la VQ que la personne a suivis et/ou de l'évaluation de ses compétences reconnues par la NVQ.

Peeters ajoute que ce cadre aurait permis de stimuler les compétences des individus et de favoriser la mobilité verticale. Il aurait pu se fonder sur des évaluations similaires à celles de la NVQ et de la VQ ainsi que sur des formations, notamment celles du champ de la formation des adultes.

Selon Peeters, les avantages de l'IQF auraient été nombreux. Parmi eux, il relève :

- une plus grande clarté des qualifications et des possibilités d'emploi, garantissant ainsi plus de lisibilité dans les différentes professions. Cette clarté aurait été bénéfique tant pour les candidat-e-s que pour les employeurs ;

- une reconnaissance formelle des connaissances et expériences élargissant les perspectives d'évolution de carrière ;
- une clarification quant à l'accès à des formations de niveau supérieur ;
- une stimulation de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- une amélioration des compétences de tout le système par la reconnaissance des acquis formels et informels.

3.3 Le « climbing frame »

L'Angleterre souhaitait un système qui permette aux professionnel-le-s de progresser dans leur secteur mais aussi d'aller vers d'autres. Selon Hevey et Lumsden (2014a), alors que beaucoup de pays ont des systèmes en échelle, où les seules progressions possibles sont verticales (et où un-e professionnel-le souhaitant changer de secteur doit repartir de zéro), le système du *climbing frame* permet plus de flexibilité. Les auteures expliquent que, afin de permettre aux professionnel-le-s de la petite enfance de travailler dans des secteurs connexes plutôt que dans une aire étroite sans devoir repartir de zéro, le cadre comprend trois types de compétences :

- des compétences de base, ou *core skills* (communication, résolution de problèmes), qui sont utiles à tous/toutes les professionnel-le-s travaillant avec des enfants. Cependant, selon les secteurs, certain-e-s professionnel-le-s ont plus besoin de développer certaines de ces compétences plutôt que d'autres ;
- des compétences courantes pour les professionnel-le-s de l'enfance, par exemple, pour les professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance. Ces compétences peuvent être, par exemple, liées à des connaissances sur le développement des enfants de 0 à 18 ans, sur la protection de l'enfance, à des questions relatives au jeu... ;
- des compétences spécifiques à la petite enfance et spécialisées : par exemple, des compétences spécifiques au soutien aux apprentissages entre 0 et 3 ans.

Hevey et Lumsden (2014a) soulignent cependant que, si ce modèle permet plus de flexibilité dans les frontières entre les différentes professions, il existe une tension entre transférabilité et spécialisation : être plus transférable implique de passer moins de temps sur des contenus très spécialisés et peut diluer l'expertise.

3.4 Les différentes voies d'accès au statut d'EYPS et EYTS

Comme expliqué précédemment, les EYPS ont été remplacés par les EYTS et ce changement a notamment été accompagné de modifications dans l'accessibilité du statut. Cette section décrit les différentes voies qui permettaient d'accéder au statut d'EYPS et celles menant actuellement à l'acquisition du statut d'EYTS.

3.4.1 L'acquisition du statut d'EYPS

Lumsden (2012a, pp. 9-10) mettait en exergue l'existence de quatre grandes routes pour acquérir le statut de EYPS : la validation, la formation courte, longue et complète (voir tableau 3). Ainsi, l'accès au statut d'Early Years Professional se faisait soit via la validation, soit via une formation plus ou moins longue selon le profil des candidat-e-s.

Sur le terrain, ce nouveau statut a été accueilli différemment selon les formations et expériences antérieures des professionnel-le-s : Lumsden (2012a) relève, à travers des interviews, focus groups et questionnaires, trois approches différentes de cette nouvelle profession par les candidat-e-s :

- les candidat-e-s occupant des postes de haut niveau, dont certain-e-s enseignant-e-s, n'ont pas vu leur identité professionnelle changée par l'EYPS et l'ont perçu comme étant une formalité ;
- les candidat-e-s ayant déjà une qualification dans l'enseignement (préscolaire ou primaire) ont vu leur identité d'enseignant-e évoluer : leur professionnalisme s'en est vu renforcé et ils/elles se perçoivent désormais comme expert-e-s de la petite enfance (et non novices) ;
- les candidat-e-s n'ayant pas de formation ont développé une identité professionnelle nouvelle de EYPS.

Ainsi, les professionnel-le-s chez qui une nouvelle identité professionnelle s'est développée sont ceux/celles ayant suivi la formation courte, longue et complète. Ceux/celles qui ont suivi la validation, visent plutôt, selon Lumsden, à compléter leur curriculum vitae avec un nouveau titre qu'à développer une nouvelle identité professionnelle. C'est donc à travers les trois voies incluant une formation que se développe principalement une nouvelle compétence et identité professionnelles d'EYPS.

Enfin, comme certain-e-s professionnel-le-s ayant entrepris et obtenu l'EYPS ont mentionné un déplacement d'une position de « novice » de la petite enfance à celle d'« expert-e », Lumsden explique qu'un tel déplacement demande la mise en place d'une année d'insertion (*induction year*) qui permette à l'EYPS de prendre son rôle de leadership dans la structure ainsi que l'organisation du développement professionnel continu. Ce dernier devra également tenir compte des différents besoins liés au travail dans différents types de structures.

Parcours	Candidat-e-s	Durée	Contenu
Validation	Professionnel-le-s ayant une qualification et une expérience requises	4 mois à temps partiel	Préparation à l'évaluation mais pas de cours
Formation courte	Professionnel-le-s ayant la qualification requise	6 mois à temps partiel	Formation supplémentaire pour développer des savoirs et des compétences de base
Formation longue	Personnel ayant un <i>foundation degree in early years</i> (niveau 5) ou dans un autre secteur pertinent	15 mois à temps partiel	Nécessité d'obtenir un <i>ordinary degree</i> (niveau 6) avant de commencer le processus d'obtention du statut de EYPS
Formation complète	Candidat-e n'ayant pas de diplôme requis	Plus d'un an	Formation intensive en ECEC ; cette formation s'apparente à celle des <i>post graduate teaching</i>

Tableau 3 : voies d'accès au statut d'EYPS (Lumsden, 2012a, pp. 9-10)

3.4.2 L'acquisition du statut d'EYTS

Hevey et Lumsden (2014c) présentent quatre voies d'accès au statut d'EYTS (voir tableau 4) :

- la filière générale pour diplômés concerne des personnes ayant déjà un diplôme sans lien avec la petite enfance. Elles suivent un programme intensif d'un an qui comprend : six mois de cours à l'université et six mois d'apprentissage sur le lieu de travail, dans un milieu d'accueil de la petite enfance ;
- la filière pour diplômé salarié est destinée à des candidat-e-s qui sont diplômé-e-s et qui travaillent dans une infrastructure de la petite enfance. La formation est flexible, notamment au niveau des horaires, et leur permet de travailler à partir de leur pratique professionnelle quotidienne ;
- la filière pour *undergraduate* (c'est-à-dire des étudiant-e-s suivant des cours en lien avec le secteur à l'université ou en Haute École) concerne principalement des jeunes de 18 ans qui souhaitent travailler avec des enfants. Ils entreprennent alors un *early years degree*, soit des études académiques dans la petite enfance et choisissent ensuite de devenir EYTS. Hevey et Lumsden notent qu'environ un tiers, voire la moitié des étudiants choisissent de devenir EYTS. Ces étudiant-e-s suivent alors des cours supplémentaires et des stages dans des milieux d'accueil de la petite enfance pendant les vacances et toute période hors cours.
- la validation implique uniquement une évaluation et concerne les professionnel-le-s ayant une expérience professionnelle avec des enfants de 0 à 7 ans (avec une centration sur la tranche d'âge 0-5 ans). Ces derniers/-ières fournissent des preuves

de leur maîtrise de compétences et connaissances dans le secteur pour obtenir le statut.

Parcours	Candidat-e-s	Durée	Méthode de financement
Filière générale pour diplômé	Diplômé-e-s peu expérimenté ; éventuellement titulaire d'un diplôme non pertinent	12 mois à temps plein + stages de 24 semaines	- Allocation de formation pour couvrir le coût de 7 000 £ - Bourse uniquement pour les étudiant-e-s ayant un bon diplôme 2:1 ²²
Diplômé salarié	(a) Diplômé-e-s expérimenté-e-s.	6 mois à temps partiel + stages	Prime pour employeur
	(b) Nouveaux/-velles diplômé-e-s à former sur le tas	12 mois à temps partiel + stages + 60 jours de formation	14 000 £ par un organisme de formation initiale d'enseignant pour inclure les frais de formation Environ la moitié de ces 14 000£ doivent être versés à l'employeur.
Filière pour non diplômé	Non diplômé-e-s en parcours professionnel Early Childhood Studies (étude de la petite enfance)	3 années temps plein +Stage de 24 semaines	Non-spécifique - Frais de scolarité HE - Prêts d'entretien HE
Évaluation uniquement	Diplômé-e expérimenté-e 0-5 + 5-7 ans	3 mois temps partiel	Néant Financement personnel ou par l'employeur

Tableau 4 : voies d'accès au statut d'EYTS (Hevey et Lumsden, 2014c)

Hevey et Lumsden (2014c) ajoutent qu'il y a désormais un test d'entrée avant de pouvoir accéder à une de ces voies. Les candidat-e-s doivent disposer d'un diplôme de niveau 2 en mathématiques, sciences et anglais. Ils/Elles sont également soumis-es à des tests de compétences portant sur l'anglais et les mathématiques. L'accès à la formation est devenu plus difficile, en particulier pour les professionnel-le-s entreprenant la formation sur le lieu de travail (« diplômé salarié ») qui, en général, n'ont pas eu un parcours scolaire antérieur aisé. Lumsden (communication personnelle, 3 novembre 2014) souligne que le système était

²² Ces bourses (destinées à couvrir les frais de subsistance) ne sont disponibles que pour les étudiant-e-s ayant déjà obtenu avec brio un diplôme pertinent (*honour degree*). Au Royaume-Uni, les points associés à ces diplômes sont les suivants :

- 1 :1, le top (5 % à 10 % des diplômés)
- 2 :1, la deuxième classe supérieure (50 % à 60 % des diplômés)
- 2 :2, la deuxième classe inférieure (30 % à 50 % des diplômés)
- la troisième classe/les hors-classement (5 à 10 %)

plus ouvert auparavant et relève plusieurs sources de difficultés relatives à l'accès à la formation : parmi celles-ci, relevons la présence d'EYPS sur le terrain, les restrictions budgétaires du gouvernement et l'annulation de l'obligation de disposer d'un EYPS par structure.

3.5 Des réflexions autour de l'expérience de professionnalisation anglaise

L'Angleterre est engagée dans l'amélioration de la qualification du personnel des Early Years. Les travaux de McGillivray, de Hevey et Lumsden et de nombreux autres auteurs permettent de mieux cerner les enjeux liés à la professionnalisation en Angleterre. McGillivray (2011) relève des difficultés liées aux tentatives d'étendre les routes de qualification au delà du niveau 3 dans les Early Years. Hevey et Lumsden (2014a), quant à elles, soulèvent plusieurs questions à se poser pour mettre en place des systèmes de professionnalisation.

Des enjeux de reconnaissance

Tout d'abord, la reconnaissance (notamment salariale) de la professionnalisation dans le secteur de la petite enfance n'est guère aisée. Les EYTS, qui ont le même niveau (6) que les enseignant-e-s (QTS), n'ont ni le même statut, ni les mêmes conditions de travail, ni le même salaire. Un autre exemple, donné par McGillivray (2011) concerne un titre de niveau 5, le *senior practitioner*, qui n'est pas mis en œuvre en pratique. Ce titre de niveau 5, délivré aux personnes ayant suivi le Early Years Sector Endorsed Foundation Degree (240 crédits – work based) ne donnerait lieu ni à une augmentation salariale, ni aux rôles et responsabilités de *senior practitioner*. McGillivray explique que cette situation est notamment due au fait que beaucoup de personnel travaille dans les secteurs privé, volontaire et indépendant, secteurs qui, à quelques exceptions près, manquent de moyens pour payer des salaires plus élevés.

De plus, les changements pour les services intégrés se sont fait au niveau local (et non national) et varient donc selon les ressources et les besoins des différentes localités (McGillivray).

Des enjeux politiques

Hevey et Lumsden (2014a) expliquent que professionnaliser le secteur implique d'avoir une vision sur le long terme : notamment, comment créer des voies de professionnalisation ? Par qui ? Quelles mesures transitoires ? Quels organismes professionnels impliquer ? Elles relèvent également le rôle crucial du soutien politique et du financement.

Au-delà du soutien politique, McGillivray (2011) soulève également l'importance des fédérations professionnelles. L'absence d'une union professionnelle commune aux professionnel-le-s de la petite enfance (enseignant-e-s et non enseignant-e-s) constitue un frein supplémentaire. Ainsi, d'une part, l'union professionnelle pour la petite enfance est

faible ; d'autre part, les enseignant-e-s veulent protéger leur statut de QTS dans la petite enfance et exclure les assistant-e-s de leur union professionnelle. Enfin, les autres unions ont revendiqué des salaires et des conditions plus égales.

Des enjeux liés à l'accessibilité d'un nouveau statut de niveau bachelier

Hevey et Lumsden (2014a) relèvent que les professionnel-le-s de la petite enfance déjà sur le terrain doivent faire partie intégrante des réformes. Elles soulignent l'importance des parcours de formation sur le lieu de travail. Organiser une formation flexible, accessible aux professionnel-le-s déjà en fonction, permet à ces derniers/-ières d'obtenir également ce nouveau statut et de progresser dans leur carrière. S'ils/elles sont ignorés des formations adressées à de nouveaux (jeunes) bacheliers, les professionnel-le-s de terrain risquent d'éprouver du ressentiment. Prévoir un accès à la profession pour les professionnel-le-s de terrain est dès lors nécessaire.

Hevey et Lumsden soulignent également l'importance de la VAE et/ou du principe de la « grand-mère ». Elles expliquent qu'il importe de reconnaître des professionnel-le-s proches de la retraite, expérimenté-e-s, influent-e-s. Ainsi, pour des professionnel-le-s proches de la retraite, qui ont montré tout au long de leur carrière un bon travail, elles conseillent de leur donner ce nouveau statut afin de :

- reconnaître leur expertise,
- s'assurer le soutien des professionnel-le-s influent-e-s,
- obtenir, dans les milieux d'accueil, des mentors capables d'accueillir et d'accompagner les étudiant-e-s.

Selon Hevey et Lumsden (2014a), les questions d'accessibilité passent également par les conditions d'admission. Beaucoup de professionnel-le-s de la petite enfance concerné-e-s et potentiellement intéressé-e-s par le nouveau bachelier ont un faible niveau. Il existe dès lors une tension entre, d'une part, rendre le bachelier accessible et, d'autre part, maintenir un niveau d'exigence élevé pour garantir la qualité de la formation.

Enfin, certaines difficultés d'accessibilité peuvent être liées au public ciblé. McGillivray (2011), qui reprend les propos de Penn (2000, cité par l'auteur), explique que le personnel dans la petite enfance est féminin, peu qualifié et issu de milieux défavorisés : ces professionnel-le-s mettent fort l'emphase sur leur expérience personnelle et le caractère « naturel » de la profession (et non sur des savoirs et compétences à acquérir), ce qui engendre des difficultés à aller vers plus de qualification et plus d'hommes dans les milieux d'accueil.

Des enjeux liés à la présence d'hommes dans les milieux d'accueil

Comme il vient d'être mentionné, l'Angleterre, comme beaucoup d'autres pays, éprouve des difficultés à recruter plus d'hommes dans les milieux d'accueil. Roberts-Holmes et Brownhill (2011) expliquent qu'il persiste des discours naturalisant les rôles du père et de la mère et justifiant la place des hommes en dehors du care. Ils notent également que les stéréotypes liés au caractère féminin de cette profession sont renforcés par la présence d'hommes dans les milieux d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. Aussi, les auteurs relèvent une peur de la sexualité masculine et une mise en question de la sexualité de ces professionnels de la petite enfance, certains associant travail avec des jeunes enfants à l'homosexualité. De plus, une vision patriarcale de la société associe faibles statuts et salaires (en vigueur dans le secteur) aux femmes. Ainsi, les auteurs reprennent les propos d'Owen (2003, cité par les auteurs) et expliquent que ces hommes peuvent être considérés comme des futurs directeurs, comme des personnes homosexuelles ou encore, parfois, comme des pédophiles. L'accueil et l'éducation de jeunes enfants apparaissent donc comme un choix peu évident pour les hommes.

Roberts-Holmes et Brownhill relèvent cependant l'existence d'initiatives ayant relevé le challenge d'attirer des hommes. Par exemple, le *children's center* de Sheffield emploie 25 hommes pour un total de 58 personnes : il explique cette participation des hommes par une philosophie considérant la diversité comme étant la norme ainsi que par une forte implication des pères dans la vie du centre.

Des enjeux liés aux contenus de formation

Comme le relèvent Hevey et Lumsden (2014a), l'expérience anglaise soulève la tension entre, d'une part, rendre les formations plus flexibles, plus transférables, et, d'autre part, former des professionnel-le-s hautement spécialisé-e-s. Comme mentionné dans le point 3.3 (*climbing frame*), rendre les formations plus transférables, par le biais d'une base commune aux professions de l'enfance, implique de passer moins de temps sur des contenus spécifiques à un secteur et il existe dès lors un risque de perdre en spécialisation. Hevey et Lumsden expliquent également qu'il y a un équilibre à trouver entre connaissances, aptitudes et compétences, entre formation théorique et pratique.

4 En résumé

	Fédération Wallonie-Bruxelles	Angleterre
Structuration de l'offre de services	Structures distinctes et séparées en fonction de l'âge des enfants (accueil/enseignement). Diversité de structures dans l'accueil en dehors du cadre scolaire (accueil en collectivité et à domicile/privé et subventionné).	<p>Historique de services divisés entre l'éducation et le care.</p> <p>Accueil de la petite enfance : services intégrés sur un plan légal (depuis la fin des années 90) : curriculum commun, même département (Département de l'éducation).</p> <p>Accueil péri et extrascolaire : séparés de l'enseignement et accueil de la petite enfance.</p> <p>Sur le terrain, énormes différences de salaire, de statut, de qualification entre l'enseignement et l'accueil de l'enfance.</p> <p>Secteur privé très important.</p>
Programmes-curriculum	Référentiels psychopédagogiques pour l'accueil des enfants de 0 à 3 ans (« Oser la qualité ») ; de 3 à 12 ans (« viser la qualité ») + référentiel soutien à la parentalité.	<p>Référentiel « Early Years Foundation Stage » (1^{ère} étape du curriculum anglais) commun à l'accueil des jeunes enfants et de l'enseignement (0 à 5 ans).</p> <p>Pas de curriculum dans l'accueil péri et extrascolaire.</p>
Projet éducatif et social	Obligation légale d'élaborer un projet d'accueil, voire d'obtenir une attestation de qualité.	<p>Obligation pour tous les milieux d'accueil (petite enfance et accueil péri et extrascolaire où l'accueil est prévu sur plus de 2h) de s'inscrire auprès de l'Ofsted.</p> <p>Exigence de produire un document similaire au projet d'accueil de la FWB.</p>

<p>Qualification du personnel</p>	<p>Qualifications et salaires différents en fonction des types de structure.</p> <p>Qualifications au mieux de niveau secondaire pour l'accueil des enfants (pas de formation de niveau supérieur).</p> <p>Qualifications de niveau supérieur pour la plupart des fonctions d'encadrement mais sans préparation spécifique à l'accueil des enfants, ni expérience utile requise.</p>	<p>Personnel dans l'accueil de l'enfance très peu formé → réformes depuis la fin des années 90 pour augmenter le niveau de formation.</p> <p>Existence d'une formation et d'un statut de niveau bachelier dans le secteur de l'enfance : les Early Years Professionals (EYP) /Early Years Teachers (EYT).</p> <p>Existence, jusqu'il y a peu, d'une formation spécifique de niveau supérieur à la direction des <i>children's centres</i>.</p>
<p>VAE/VC</p>	<p>Pas opérationnel dans le champ de l'enfance.</p>	<p>La NVQ et la VQ permettent aux professionnel-le-s pas/peu formé-e-s d'obtenir une qualification.</p> <p>Le statut d'EYT peut être obtenu selon plusieurs voies, de durée et contenu différents, tenant compte de l'expérience et des qualifications des candidat-e-s.</p>
<p>Accompagnement, suivi et évaluation des services</p>	<p>Coordinateurs/-trices accueil et agents conseil de l'ONE.</p> <p>À distinguer des coordinateurs/-trices ATL.</p>	<p>Inscription et inspection de tous les milieux d'accueil par l'Ofsted, un organisme qui évalue tous les milieux d'accueil (y compris l'enseignement) selon des standards et un processus commun. Conseils de l'Ofsted pour accroître la qualité.</p> <p>Vérification également du niveau de qualification du personnel (possibilité d'avoir la meilleure évaluation uniquement si le personnel a un haut niveau de qualification).</p>
<p>Formation continuée et accompagnement de terrain</p>	<p>Programme piloté et financé par les pouvoirs publics en fonction d'un plan triennal (actions modulaires et accompagnement sur site).</p> <p>Intervention de psychologues, psychomotricien(ne)s sur fonds propres (dans certains lieux).</p>	<p>Difficulté à former les professionnel-le-s du secteur privé pour lequel il n'y a ni droit ni obligation à la formation.</p> <p>Seul-e-s les enseignant-e-s ont une obligation de formation de 5 jours par an.</p> <p>Rôle d'accompagnement des EYP.</p>

PARTIE II : (Résultats à usage interne, non diffusables en dehors de la recherche)

Pour en savoir plus

- Allen, G. (2011). *Early intervention : The next steps. An independent report to Her Majesty's Government*. Londres, Angleterre : HM Gouvernement. Téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/284086/early-intervention-next-steps2.pdf
- Brind, R., Norden, O., Mc Ginigal, S., Oseman, D., & Simon, A. (2012). *Childcare and Early Years Providers. Survey 2011*. Department for education.
- Cameron, C. (2006). Male workers and professionalism. *Contemporary issues in Early Childhood*,7(1), 68-79.
- Children's Workforce Development Council. (2010). *The common core of skills and knowledge. At the heart of what you do*. Leeds, United Kingdom : auteur. Téléchargeable à l'adresse : <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120119192332/http://cwdcouncil.org.uk/common-core>
- Citizens Advice. (2015a). *Child abuse – child protection plans*. En ligne sur le site Citizens advice bureau : http://www.adviceguide.org.uk/england/relationships_e/relationships_children_and_young_people_e/family_child_abuse/local_authority_involvement/child_abuse_child_protection_plans_ca17.htm
- Citizens Advice. (2015b). *Local authority services for children in need*. En ligne sur le site Citizens advice bureau : http://www.adviceguide.org.uk/england/relationships_e/relationships_looking_after_people_e/local_authority_services_for_children_in_need.htm
- Coram Children's Legal Centre (n.d.a). *Child Protection Plan*. En ligne sur le site : <http://protectingchildren.org.uk/cp-system/initial-assessment/child-protection-plan>
- Coram Children's Legal Centre (n.d.b). *Children in Need*. En ligne sur le site : <http://protectingchildren.org.uk/cp-system/child-in-need/>
- De Backer, B. (2004). *La formation des accueillantes des milieux d'accueil par le biais du tutorat, étude qualitative*. Rapport de recherche pour la Fédération des Institutions Médico-Sociales (FIMS asbl), avec le soutien de la Communauté française. Récupéré du site de l'APEF : www.apefasbl.org

- De Backer, B. (2005). *La formation des accueillantes des milieux d'accueil par le biais du tutorat, étude quantitative*. Rapport de recherche pour la Fédération des Institutions Médico-Sociales (FIMS asbl), avec le soutien de la Communauté française. Récupéré du site de l'APEF : www.apefasbl.org
- Department for Children, Schools and Families. (2010). *Working together to safeguard children. A guide to inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children*. Nottingham, United Kingdom: auteur
- Department for education. (2012). *The Early Years Foundation Stage (EYFS) Learning and Development requirements: Guidance on exemptions for early years providers*. Londres, United Kingdom: Department for Education
- Department for education. (2013b, 19 mars). *DfE to close arm's length bodies to improve accountability*. En ligne sur le site « the National Archives », <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151655/http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a0065273/dfе-to-close-arm's-length-bodies-to-improve-accountability>
- Department for education. (2013a, 05 avril). *2011/12 Departmental and ALB spend over £25,000: CWDC*. En ligne sur le site « the National Archives », <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151655/http://www.education.gov.uk/aboutdfе/departamentalinformation/transparency/expenditure/expen12/b0077556/departamental-and-alb-spend-over-25000-in-201112/Childrens-Workforce-Development-Council-CWDC>
- Department for education. (2014). *Statutory framework for the early years foundation stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. Téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014_with_clarification_note.pdf
- Department for Education. (n.d.). *Early Years Qualification List. Level 3*. En ligne sur : <http://www.education.gov.uk/eypqd/level3.shtml>
- Department for Education & National College for Teaching and Leadership. (2014, 01 janvier). *National Professional Qualification in Integrated Centre Leadership (NPQICL)*. En ligne sur le site « The National Archives » <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140109141252/http://www.education.gov.uk/nationalcollege/index/professional-development/npqicl>
- Department for education and skills. (2007). *National Standards for leaders of Sure Starts Children's Centres*. Nottingham, Angleterre : auteur. Téléchargeable à l'adresse : http://dera.ioe.ac.uk/7612/1/National_Standards_CC_Leadership.pdf

- Devon County Council. (n.d.). *Training for childcare providers. Early Years Professional Status and Early Years Teachers*. En ligne sur : <http://www.devon.gov.uk/eycs-workdev-professionalstatus>
- EACEA (Agence Exécutive Éducation Audiovisuel et Culture) (2009). *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil de jeunes enfants en Europe*. Bruxelles : Eurydice, pp. 109-121. Téléchargeable sur le site : <http://eaca.ec.europa.eu/>).
- European commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe*. 2014 edition. Eurydice and Eurostat report. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Field, F. (2010). *The foundation Years : preventing poor children becoming poor adults*. The report of the independant review on poverty and life chances. Londres, United Kingdom : HM Government. Téléchargeable à l'adresse : <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110120090128/http://povertyreview.independent.gov.uk/media/20254/poverty-report.pdf>
- Greenfield, S. (2011). Working in multidisciplinary teams. In L. Miller & C. Cable, *Critical vision in the early years. Professionalization, leadership and management in the early years*, (pp. 77-90). London, United Kingdom: Sage
- GOV.UK. (2014a, 22 août). *Guidance. Early years qualifications finder*. En ligne sur : <https://www.gov.uk/early-years-qualifications-finder>
- GOV.UK. (2014b, 1 septembre). *Improving the quality and range of education and childcare from birth to 5 years*. En ligne sur : <https://www.gov.uk/government/policies/improving-the-quality-and-range-of-education-and-childcare-from-birth-to-5-years>
- Hevey, D., & Lumsden, E. (2014a, novembre). *La mobilité horizontale et verticale dans le secteur de l'enfance*. Communication présentée à l'ONE, Bruxelles, Belgique.
- Hevey, D., & Lumsden, E. (2014b, novembre). *La nécessité de professionnaliser des personnes pour accueillir des enfants de 0-7 ans*. Communication présentée à l'ONE, Bruxelles, Belgique.
- Hevey, D., & Lumsden, E. (2014c, novembre). *Les fonctions d'encadrement et de direction – profil de compétence, statuts et formation*. Communication présentée à l'ONE, Bruxelles, Belgique.
- Lumsden, E. (2012a). *The Early Years Professional. A new professional or a Missed opportunity ? Research overview*. Northampton, United Kingdom: The University of Northampton
- Lumsden, E. (2012b) *The Early Years Professional: holding a mirror up to policy makers*. Seminar Presentation presented to: 2nd Global Conference, Childhood: A Persons Project, Mansfield College, Oxford, 7-9 July 2012.

- Marmot, M. (2010). *Fair Society, Healthy Lives. The Marmot Review*. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.instituteofhealthequity.org/projects/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review>
- McGillivray, G. (2011). Constructions of professional identity. In L. Miller, & C. Cable, *Professionalization, leadership and management in the early years* (pp. 93-106). London, United Kingdom: Sage.
- Miller, L., & Cable, C. (2011). The changing face of professionalism in the early years. In L. Miller, & C. Cable, *Critical issues in the early years. Professionalization, leadership and management in the early years* (pp. 1-11). London, United Kingdom: Sage.
- Miller, L., & Hevey, D. (2012). *Policy Issues in Early Years*. London, United Kingdom: Sage.
- Miller, L., Cable, C., & Goodliff, G. (2012). Leading and managing in an Early Years Setting in England. In L. Miller, C. Dalli & M. Urban, (eds.), *Early childhood grows up. Towards a critical ecology of the profession*, (pp. 37-54). Pays-Bas: Springer
- Moss, P. (2014). Early childhood policy in England 1997-2013 : anatomy of a missed opportunity. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 346-358.
- Munro, E. (2011). *The Munro Review of Child Protection : Final report. A child-centred system*. Téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175391/Munro-Review.pdf
- National College for Teaching and Leadership. (2013a). *Early Years Educator (level 3) : Qualifications Criteria*. Téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/211644/Early_Years_Educator_Criteria.pdf
- National College for Teaching and Leadership. (2013b). *Teachers' standards (Early Years) from September 2013*. Téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/211646/Early_Years_Teachers_Standards.pdf
- Nutbrown, C. (2012). Review of early education and childcare qualifications: interim report. Nutbrown Review. Téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180927/Review_of_early_education_and_childcare_qualifications_-_Interim_report.pdf
- Oberhuemer, P. (in press). Seeing early childhood issues through a European Lens. In L. Miller and C. Cameron (Eds.), *International Perspectives in the Early Years* (pp.13-31). London, United Kingdom : Sage.
- Oberhuemer, P. (aout-septembre 2012). *Continuing professional development systems : rights and risks in a cross-national perspective*. Communication présentée au 22nd EECERA Annual Conference, Oporto.


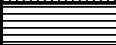




- Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Farmington Hills, MI : Barbara Budrich Publishers.
- OECD (2012). *Starting String III. A quality toolbox for early childhood education and care*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.
- ONE (2002). *Accueillir les tout-petits. Oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE-Fonds Houtman.
- Ofsted. (2012). *The Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills: Early Years. 2011/2012*. Manchester, United Kingdom: Ofsted. Téléchargeable à l'adresse: [http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/services-client-groups/children-young-people/ofsted/139538The report of Her Majesty's Chief Inspector of Education Children's Services and Skills Early years\[1\].pdf](http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/services-client-groups/children-young-people/ofsted/139538The%20report%20of%20Her%20Majesty's%20Chief%20Inspector%20of%20Education%20Children's%20Services%20and%20Skills%20Early%20years%5B1%5D.pdf)
- Pascal, C., & Bertram, T. (2010). Des centres intégrés pour tous les enfants. Le cas de l'Angleterre. *Revue internationale d'éducation*, 53, 77-88.
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam, Netherlands : SWP publishers.
- Pen Green centre for children and their families (2014). *Groupwork booklet & timetable*. Document non publié, Pen Green centre for children and their families, Corby.
- Pen Green centre for children and their families (n. d. a). *The Pen Green Centre – an outstanding integrated service for children and families working across Corby*. Document non publié, Pen Green centre for children and their families, Corby.
- Pen Green centre for children and their families. (n. d. b). *The Pen Green Centre for children and families. History and background*. Document non publié, Pen Green centre for children and their families, Corby.
- Pen Green centre for children and their families. (n. d. c). *Timetables: all days*. En ligne sur le site de Pen Green : http://childrenscentre.pengreen.org/time_tables_day/all_days/
- Pirard, F. (2012). Recommandations internationales en matière de formation initiale relative aux métiers de l'enfance. In A. César, A. Dethier, N. François, A. Legrand & F. Pirard, en collaboration avec P. Camus, P. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard, *Recherche-Action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans)* (pp. 15-24). Récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- Pirard, F. (2013). De la production de référentiels à l'accompagnement des pratiques éducatives dans les services de la petite enfance. Dans S. Rayna & C. Bouve (Eds.), *Petite enfance et participation* (pp. 259-275). Toulouse : Erès.



- Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants (1996). *Cibler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants, proposition pour un programme d'action de dix ans*. Bruxelles : Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants.
- Roberts-Holmes, G., & Brownhill, S. (2011). Where are the men ? A critical discussion of male absence in the Early Years. In L. Miller & C. Cable, *Critical issues in the early years: Professionalization, leadership and management in the early years* (pp. 119-132). London, United Kingdom: Sage
- Sharp, C., Lord, P., Handscomb, G., Macleod, S., Southcott, C., George, N., & Jeffes, J. (2012). *Highly effective leadership in children's centres*. Nottingham, United Kingdom: National College for school leadership.
- Simpson, D. (2010). Becoming professional ? Exploring the Early Years Professional Status and its implications for workforce reform in England. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 269-281.
- Teaching Agency. (2012). *Guidance to the standards for the award of Early Years Professional Status*. July 2012.
- Tickell, C. (2011). *The Early Years: Foundations for life, health and learning. An independent report on the Early Years Foundation Stage to Her Majesty's Government*. Téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180919/DFE-00177-2011.pdf
- UNICEF (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant : tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés*. Florence : Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, bilan 8, pp. 23-27. Téléchargeable sur le site : <http://www.unicef-irc.org/>
- University of Winchester. (n. d.). *Early Years Initial Teacher Training*. En ligne sur : <http://www.winchester.ac.uk/Studyhere/Pages/early-years-initial-teacher-training.aspx>
- University of Worcester. (2014, December 19). *Early Years Teacher*. En ligne sur : <http://www.worcester.ac.uk/journey/early-years-teacher.html>
- Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. London – Gent : University of East London – Gent University.
- Whalley, M. E. (2011). Leading and managing in the early years. In L. Miller & C. Cable, *Critical issues in the early years: Professionalization, leadership and management in the early years* (pp. 13-28). London, United Kingdom: Sage

ANNEXES

Annexe 1 : Glossaire

Le présent glossaire reprend des termes et acronymes utiles pour appréhender le système d'accueil et d'éducation anglais. Il comprend également des liens (en anglais) vers de la documentation officielle complémentaire sur certaines entrées. Afin d'en faciliter l'utilisation, la légende suivante est utilisée :

	Qualification, formation et/ou statut pour le personnel
	Service d'accueil et/ou de scolarisation
	Système de mobilité verticale/horizontale
	Cadre de qualification
	Curriculum
	Organisme gouvernemental

NOM ET ACRONYME	DÉFINITION
 Childminder	Accueillant-e à domicile
 Children's centre	<p>Les <i>children's centres</i> sont des centres fournissant des services intégrés aux jeunes enfants (0-5 ans) et parents. Ils proposent une diversité de services répondant aux besoins des enfants et familles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - accueil et éducation des jeunes enfants, - services sociaux pour enfants et (futurs) familles, - services de santé aux enfants et (futurs) familles, - formation et services d'emploi aux (futurs) familles, - information et conseils aux (futurs) familles. <p><u>Télécharger le cadre entourant les <i>children's centres</i> :</u> DfE (2013). <i>Sure Start children's centres statutory guidance</i>. Téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/publications/sure-start-childrens-centres</p>

	<p>Children's Workforce Development Council (CWDC)</p>	<p>Le CWDC avait pour mission de soutenir l'implémentation de toute une série de réformes dont l'augmentation du niveau de formation et de qualification des professionnel-le-s de la petite enfance. Il était en charge de développer l'IQF (voir « Integrated Qualification Framework ») (Peeters, 2008 et Department for education, 2013b).</p>
	<p>Early Years Foundation Stage(EYFS)</p>	<p>L'EYFS est la première étape du curriculum commun à l'enseignement et l'accueil de la petite enfance : il concerne les enfants de 0 à 5 ans. Il donne les standards que tout milieu d'accueil et d'enseignement doit rencontrer afin que chaque enfant se développe au mieux, soit en bonne santé et en sécurité et possède les compétences et connaissances nécessaires pour entrer dans la scolarité (DfE, 2014).</p> <p><u>Télécharger le curriculum :</u> Department for Education (2014). <i>Statutory framework for the early years foundation stage : Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five</i>. Téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework--2</p>
	<p>Early Years Professional Status (EYPS)</p>	<p>Formation de niveau bachelier donnant accès au statut d'Early Years Professional. Ce statut pouvait être atteint de plusieurs manières selon les qualifications et expérience des candidats. Les EYP travaillent avec les enfants et avec l'équipe.</p> <p>Elle a été remplacée en 2013 par les Early Years teachers (voir ci-dessous).</p>
	<p>Early Years Teacher Status (EYTS)</p>	<p>Les EYT remplacent depuis 2013 (date du lancement de leur formation) les EYP. Ils sont donc équivalents aux EYP mais pas aux enseignants QTS.</p> <p><u>Télécharger le profil des EYTS :</u> National College for Teaching & Leadership (2013). <i>Teachers' Standards (Early Years)</i>. Téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/publications/early-years-teachers-standards</p>

	<p>EarlyYearsEducator</p>	<p>Nouvelle qualification de niveau secondaire supérieur. Les personnes détentrices de cette formation (ou équivalente) peuvent travailler avec les enfants sans supervision. Il s'agit des critères minimaux (connaissances et compétences) requis afin de travailler avec des enfants de 0 à 5 ans.</p> <p><u>Télécharger le profil des Early Years Educators :</u> National College for Teaching & Leadership(2014). <i>Early Years Educator (Level 3) : Qualifications Criteria</i>. Profil téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/publications/early-years-educator-level-3-qualifications-criteria</p>
	<p>Extended services</p>	<p>Les <i>extended services</i> (anciennement <i>extended schools</i>) sont des services d'accueil péri/extrascolaire offrant des services intégrés aux enfants et familles. Ils peuvent proposer les services suivants (Wallace et al., 2009) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des activités variées pour enfants (dont du soutien aux devoirs), - accueil d'enfants de 8h à 18h, - soutien parental, - accès à d'autres services spécialisés (logopédie par exemple), - accès pour la communauté à des services tels des infrastructures sportives, des ordinateurs... <p><u>Télécharger un rapport de recherche sur les extended services :</u> Wallace, E., Smith, K., Pye, J., Crouch, J., Ziff,A., & Burston, K. (2009). <i>Extended Schools survey of schools ; pupils and parents. A quantitative study of perceptions and usage of extended services in schools</i>. Téléchargeable à l'adresse : https://www.gov.uk/government/publications/extended-schools-survey-of-schools-pupils-and-parents-a-quantitative-study-of-perceptions-and-usage-of-extended-services-in-schools</p>
	<p>Foundation Stage unit</p>	<p>Les Foundation Stage Units sont des infrastructures d'enseignement préscolaire accueillant des enfants de 3 à 5 ans. Elles combinent <i>nursery classes</i> et <i>reception classes</i> (voir ci-dessous) (Oberhuemer et al., 2010).</p>
	<p>Integrated Qualification Framework (IQF)</p>	<p>L'IQF est un cadre de formation qui aurait dû être implémenté en 2010 mais qui, in fine, n'a pas été mis en application. Il visait à garantir plus de mobilité verticale et horizontale en liant les professions de la santé, de l'éducation et du care. Il aurait permis notamment d'atteindre un niveau bachelier et master (NPQICL, voir National Professional Qualification for Integrated Centre Leadership)(Peeters, 2008).</p>

	<p align="center">National Professional Qualification for Integrated Centre Leadership (NPQICL)</p>	<p>LA NPQICL est une formation qualifiante qui était accessible au personnel dirigeant un <i>children's center</i> (voir entrée dans le glossaire). Elle formait plus spécifiquement à la gestion d'équipe interdisciplinaire (éducation-santé-social) et au travail inter-services.</p> <p><i>Télécharger un prospectus sur le NPQICL :</i> National College for School Leadership (n.d.). <i>National Professional Qualification in Integrated Centre Leadership (NPQICL)</i>. Téléchargeable à l'adresse : http://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=OCFEQFjAF&url=http%3A%2F%2Fwww.jackiedearden.co.uk%2Fpdf%2FNCS_940_NPQICL_Flyer.pdf&ei=eCdaVL20E5GP7AaA3oGYCQ&usg=AFQjCNFOa4VUF_KH-YZ8DDauLvK4w50tkg&bvm=bv.78677474,d.ZGU</p>
	<p align="center">Nursery School/ nursery Class</p>	<p>Les <i>nursery classes</i> sont des classes d'enseignement préscolaire qui accueillent des enfants de 3 à 4 ans (Oberhuemer et al., 2010).</p>
	<p align="center">National Vocational Qualification (NVQ)</p>	<p>La NVQ est un système permettant la reconnaissance des compétences. Les candidats sont évalués sur base d'observation de leur pratique, de jeux de rôles et d'entretiens (Peeters, 2008).</p>
	<p align="center">Office for standards in education, children's services and skills (OFSTED)</p>	<p>L'OFSTED est un département gouvernemental en charge de l'inspection et de la régulation des services d'accueil et d'éducation de l'enfance (entre autres : accueil de la petite enfance, services péri et extrascolaires, école). Tout milieu d'accueil doit être inscrit auprès de l'OFSTED (Oberhuemer et al., 2010, et Department for Education, 2013b).</p>
	<p align="center">Qualified Teacher (QTS pour Qualified Teacher Status)</p>	<p>Enseignants.</p>
	<p align="center">Reception class</p>	<p>La <i>reception class</i> est la première année de l'enseignement obligatoire (primaire). Les enfants ont généralement entre 4 et 5 ans (Oberhuemer et al., 2010).</p>
	<p align="center">Vocational Qualification (VQ)</p>	<p>La VQ est un système permettant la reconnaissance des compétences. Les candidats sont évalués par questionnaire (Peeters, 2008).</p>

Annexe 2 : Quatre principes directeurs dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance (Early Years Foundation Stage)

- « every child is a **unique child**, who is constantly learning and can be resilient, capable, confident and self-assured;
- children learn to be strong and independent through **positive relationships**;
- children learn and develop well in **enabling environments**, in which their experiences respond to their individual needs and there is a strong partnership between practitioners and parents and/or carers; and
- **children develop and learn in different ways and at different rates**. The framework covers the education and care of all children in early years provision, including children with special educational needs and disabilities. »

(DfE, 2014, p. 6)

Annexe 3 : Critères pour les Early Years Educators

1. Support and promote children's early education and development

- 1.1. Understand the expected patterns of **children's development** from birth to 5 years, and have an understanding of further development from age 5 to 7.

Children's development patterns to include :

- cognitive
- speech, language and communication development
- literacy and numeracy
- physical
- emotional
- social
- neurological and brain development

- 1.2. Understand the significance of attachment and how to promote it effectively.

- 1.3. Understand a range of underpinning theories and philosophical approaches to how children learn and develop, and their influence on practice.

- 1.4. Analyse and explain how children's learning and development can be affected by their stage of development and individual circumstances.

- 1.5. Understand the importance of promoting diversity, equality and inclusion, fully reflecting cultural differences and family circumstances.

- 1.6. Understand the importance to children's holistic development of:

- speech, language and communication
- personal, social and emotional development
- physical development

- 1.7. Understand systematic synthetic phonics in the teaching of reading, and a range of strategies for developing early literacy and mathematics.

- 1.8. Understand the potential effects of, and how to prepare and support children through, **transitions and significant events** in their lives.

Transitions and significant events include:

- moving to school
- starting and moving through day care
- birth of a sibling
- moving home
- living outside of the home
- family breakdown
- loss of significant people
- moving between settings and carers

1.9. Understand the current early education curriculum requirements.

1.10. Promote equality of opportunity and anti-discriminatory practice.

2. Plan and provide effective care, teaching and learning that enables children to progress and prepares them for school

2.1. Plan and lead activities, purposeful play opportunities and educational programmes which include the learning and development areas of current early education curriculum requirements.

To include:

- communication and language (extending vocabulary, language structure, and dialogue, for - example)
- physical development
- personal, social and emotional development
- literacy
- mathematics
- understanding the world
- expressive arts and design

2.2. Ensure plans fully reflect the stage of development, individual needs and circumstances of children.

2.3. Provide learning experiences, environments and opportunities appropriate to the age, stage and needs of individual and groups of children.

2.4. Encourage children's participation, ensuring a balance between adult-led and child-initiated activities.

2.5. Engage in effective strategies to develop and extend children's learning and thinking, including sustained shared thinking.

2.6. Support and promote children's speech, language and communication development.

2.7. Support children's group learning and socialisation.

2.8. Model and promote positive behaviours expected of children.

2.9. Support children to manage their own behaviour in relation to others.

2.10. Understand when a child is in need of additional support.

2.11. Plan and provide activities to meet additional needs, working in partnership with parents and/or carers and other professionals, where appropriate.

3. Make accurate and productive use of assessment

3.1. Understand how to assess within the current early education curriculum framework using a range of assessment techniques.

- 3.2. Carry out and record observational assessment accurately.
- 3.3. Identify the needs, interests and stages of development of individual children.
- 3.4. Make use of formative and summative assessment, tracking children's progress to plan next steps and shape learning opportunities.
- 3.5. Discuss children's progress and plan next stages in their learning with the key person, colleagues, parents and/or carers.

4. Develop effective and informed practice

- 4.1. Demonstrate a good command of the English language in spoken and written form.
- 4.2. Explain the importance of continued professional development to improve own skills and early years practice.
- 4.3. Engage in continuing professional development and reflective practice to improve own skills, practice, and subject knowledge (for example, in English, mathematics, music, history, or modern foreign languages).

5. Safeguard and promote the health, safety and welfare of children

- 5.1. Know the legal requirements and guidance on health and safety, security, confidentiality of information, safeguarding and promoting the welfare of children.
- 5.2. Identify and act upon own responsibilities in relation to health and safety, security, confidentiality of information, safeguarding and promoting the welfare of children.
- 5.3. Plan and carry out physical care routines suitable to the age, stage and needs of the child.
- 5.4. Understand why health and well-being is important for babies and children and promote healthy lifestyles.
- 5.5. Understand how to respond to accidents and emergency situations.
- 5.6. Demonstrate skills and knowledge for the **prevention and control of infection**.

Prevention and control of infection including:

- hand washing
- food hygiene
- dealing with spillages safely
- safe disposal of waste
- using correct personal protective equipment
- knowledge of common childhood illnesses and immunisation
- exclusion periods for infectious diseases

- 5.7. Carry out risk assessment and risk management in line with policies and procedures.

5.8. Understand safeguarding policies and procedures, including child protection, recognise when a child is in danger or at risk of **abuse**, and know how to act to protect them.

Types of **abuse** including:

- domestic
- neglect
- physical
- emotional
- sexual abuse

5.9. Maintain **accurate and coherent records and reports** and share information, only when appropriate, to ensure the needs of all children are met.

Records and reports include:

- medication requirements
- special dietary needs
- planning
- observation and assessment,
- health, safety and security
- accidents
- daily registers

6. Work in partnership with the key person, colleagues, parents and/or other professionals

6.1. Work co-operatively with colleagues and other professionals to meet the needs of babies and children and enable them to progress.

6.2. Work in partnership with parents and/or carers to help them recognise and value the significant contributions they make to the child's health, well-being, learning and development.

6.3. Encourage parents and/or carers to take an active role in the child's play, learning and development.

(National College for teaching & Leadership, 2013a, p. 4-9)

Annexe 4 : Standards pour les Early Years Teachers

Standards pour les EYTS

1. Set high expectations which inspire, motivate and challenge all children

- 1.1. Establish and sustain a safe and stimulating environment where children feel confident and are able to learn and develop.
- 1.2. Set goals that stretch and challenge children of all backgrounds, abilities and dispositions.
- 1.3. Demonstrate and model the positive values, attitudes and behaviours expected of children.

2. Promote good progress and outcomes by children

- 2.1. Be accountable for children's progress, attainment and outcomes.
- 2.2. Demonstrate knowledge and understanding of how babies and children learn and develop.
- 2.3. Know and understand attachment theories, their significance and how effectively to promote secure attachments.
- 2.4. Lead and model effective strategies to develop and extend children's learning and thinking, including sustained shared thinking.
- 2.5. Communicate effectively with children from birth to age five, listening and responding sensitively.
- 2.6. Develop children's confidence, social and communication skills through group learning.
- 2.7. Understand the important influence of parents and/or carers, working in partnership with them to support the child's wellbeing, learning and development.

3. Demonstrate good knowledge of early learning and EYFS

- 3.1. Have a secure knowledge of early childhood development and how that leads to successful learning and development at school.
- 3.2. Demonstrate a clear understanding of how to widen children's experience and raise their expectations.
- 3.3. Demonstrate a critical understanding of the EYFS areas of learning and development and engage with the educational continuum of expectations, curricula and teaching of Key Stage 1 and 2.
- 3.4. Demonstrate a clear understanding of systematic synthetic phonics in the teaching of early reading.

3.5. Demonstrate a clear understanding of appropriate strategies in the teaching of early mathematics.

4. Plan education and care taking account of the needs of all children

- 4.1. Observe and assess children's development and learning, using this to plan next steps.
- 4.2. Plan balanced and flexible activities and educational programmes that take into account the stage of development, circumstances and interests of children.
- 4.3. Promote a love of learning and stimulate children's intellectual curiosity in partnership with parents and/or carers.
- 4.4. Use a variety of teaching approaches to lead group activities appropriate to the age range and ability of children.
- 4.5. Reflect on the effectiveness of teaching activities and educational programmes to support the continuous improvement of provision.

5. Adapt education and care to respond to the strengths and needs of all children

- 5.1. Have a secure understanding of how a range of factors can inhibit children's learning and development and how best to address these.
- 5.2. Demonstrate an awareness of the physical, emotional, social, intellectual development and communication needs of babies and children, and know how to adapt education and care to support children at different stages of development.
- 5.3. Demonstrate a clear understanding of the needs of all children, including those with special educational needs and disabilities, and be able to use and evaluate distinctive approaches to engage and support them.
- 5.4. Support children through a range of transitions.
- 5.5. Know when a child is in need of additional support and how this can be accessed, working in partnership with parents and/or carers and other professionals.

6. Make accurate and productive use of assessment

- 6.1. Understand and lead assessment within the framework of the EYFS framework, including statutory assessment requirements (see annex 1).
- 6.2. Engage effectively with parents and/or carers and other professionals in the on-going assessment and provision for each child.
- 6.3. Give regular feedback to children and parents and/or carers to help children progress towards their goals.

7. Safeguard and promote the welfare of children, and provide a safe learning environment

- 7.1. Know and act upon the legal requirements and guidance on health and safety, safeguarding and promoting the welfare of the child.
- 7.2. Establish and sustain a safe environment and employ practices that promote children's health and safety.
- 7.3. Know and understand child protection policies and procedures, recognise when a child is in danger or at risk of abuse, and know how to act to protect them.

8. Fulfil wider professional responsibilities

- 8.1. Promote equality of opportunity and anti-discriminatory practice.
- 8.2. Make a positive contribution to the wider life and ethos of the setting.
- 8.3. Take a lead in establishing a culture of cooperative working between colleagues, parents and/or carers and other professionals.
- 8.4. Model and implement effective education and care, and support and lead other practitioners including Early Years Educators.
- 8.5. Take responsibility for leading practice through appropriate professional development for self and colleagues.
- 8.6. Reflect on and evaluate the effectiveness of provision, and shape and support good practice.
- 8.7. Understand the importance of and contribute to multi-agency team working.

(National College for Teaching and Leadership, 2013b, pp. 2-5)

Annexe 5 : Standard 8 pour les Early Years Professionnals

Standard 8 pour les EYPS concernant le soutien aux pratiques et aux changements

8. Lead practice and foster a culture of continuous improvement

- 8.1. Model and implement effective practice, and support and mentor other practitioners.
- 8.2. Reflect on the effectiveness of provision, propose appropriate changes and influence, shape and support the implementation of policies and practices within the setting.
- 8.3. Take responsibility for improving practice through appropriate professional development, for self and colleagues.
- 8.4. Promote equality of opportunity through championing children's rights and anti-discriminatory practice.
- 8.5. Understand the implications of relevant legislation, statutory frameworks, including the EYFS, and policy for early years' settings and apply in practice.

(Teaching Agency, 2012, p. 13)