



Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives

Rapport de recherche financée par l'ONE

Florence Pirard
Anne Dethier
Nathalie François
Élodie Pools

Juillet 2015

Sommaire

Remerciements	8
Avant-propos	15
Introduction	17
Pour en savoir plus	22
Chapitre I - L'accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles : des éléments de contexte à considérer dans les politiques à venir	23
1. Accueil des enfants très jeunes en dehors de leur famille	23
2. Accueil des enfants de familles en situation de précarité	24
3. Accueil des enfants en situation de handicap et leur famille	25
4. Élaboration et révision du projet d'accueil dans le respect des prescrits légaux et professionnels	25
5. Diversité de lieux et de compétences partagées par une multiplicité d'acteurs aux parcours et formations éparés	26
Pour en savoir plus	28
Chapitre II - Des principes directeurs pour définir les métiers et fonctions de l'accueil des enfants et de leur famille	31
1. Reconnaître une posture professionnelle distincte de la posture parentale.....	31
2. Promouvoir une approche holistique de l'enfant dans le respect de ses besoins et de ses droits et la prise en compte de ses univers d'appartenance	33
3. Prendre en considération le travail avec les enfants, mais aussi celui avec les familles, les professionnel-le-s et la communauté	34
4. Veiller à accueillir tous les enfants quelles que soient leurs spécificités dans un respect de la diversité	36
5. Considérer le caractère relationnel et réflexif de l'activité au-delà des actes techniques.....	37
6. Accueillir des enfants et leurs parents, une compétence neutre de genre.....	40
Pour en savoir plus	41
Chapitre III - Des besoins des enfants (0-12 ans) aux compétences clés d'accueil et d'encadrement	44
1. La mise en place d'un accueil de qualité : identifier et répondre adéquatement aux besoins fondamentaux des enfants	45
1.1. Bien-être et bon développement aux plans physique et psychique	46
1.2. Individualiser l'accueil et assurer un lien sécurisant avec chaque enfant	47
1.3. Soutenir les enfants dans leurs compétences relationnelles et leurs interactions au sein d'un groupe	49
1.3.1. Construction identitaire.....	49
1.3.2. La socialisation	51
1.4. Assurer la continuité de l'accueil.....	54
1.5. Soutenir l'activité de l'enfant	55

2. Compétences clés pour les fonctions d'accueil.....	56
2.1. Les compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives au cœur de l'accueil	57
2.2. Compétences relationnelles	61
2.2.1. Porter attention - (co)observer.....	61
2.2.2. Faire place aux émotions dans la relation avec l'enfant.....	63
2.2.3. Communiquer	64
2.2.4. Favoriser la participation de tous à la vie quotidienne.....	69
2.3. Compétences organisationnelles.....	71
2.3.1. Mettre en place un cadre riche d'explorations, sécurisé et sécurisant	71
2.3.2. Ajuster son action et les conditions d'accueil.....	73
2.4. Compétences de réflexivité.....	74
2.4.1. Prendre du recul sur soi.....	74
2.4.2. Documenter les pratiques éducatives	75
2.4.3. Analyser les pratiques et leurs effets sur les enfants, les familles et les professionnel-le-s	77
2.4.4. Évaluer les pratiques dans une perspective de régulation	79
3. Compétences clés pour les fonctions d'encadrement et de direction.....	80
3.1. La direction et les encadrants dans les textes légaux actuels	83
3.2. Notions de responsabilités, d'autorité et de processus décisionnels.....	86
3.3. Point de départ : les compétences d'accueil	91
3.4. Compétences au cœur des fonctions de direction et d'encadrement	91
3.4.1. Compétences d'orientation et de suivi des pratiques	96
3.4.2. Compétences de gestion d'équipe et des ressources humaines	98
3.4.3. Compétences de gestion administrative, financière et logistique.....	99
3.4.4. Compétences de collaboration, partenariat, interface avec l'extérieur	100
3.5. Les conditions d'exercice de ces compétences	100
Pour en savoir plus	102

Chapitre IV - Repenser le système de formation à l'accueil et à l'éducation des enfants (de 0 à 12 ans)

1. Des idées reçues à dépasser	112
2. La formation : un investissement, reflet d'un choix de société	113
3. Différentes orientations possibles.....	115
3.1. L'âge des enfants accueillis.....	115
3.2. Le type de lieux d'accueil	116
3.3. La filière d'enseignement	117
4. Une formation généraliste : une formation commune, des spécialisations ?.....	123
5. Un accompagnement à l'orientation et au projet de formation.....	125
6. Savoirs, profil des formateurs/-trices et méthodologies, un ancrage dans la pratique.....	126
6.1. Les savoirs en question.....	127
6.2. Les profils des enseignant-e-s.....	127
6.3. Les choix méthodologiques	128
Pour en savoir plus	131

Chapitre V - Ancrer la formation à l'encadrement et à la direction sur la formation d'accueillant-e	134
1. Une formation initiale spécifique pour les fonctions d'encadrement et de direction.....	134
2. Un ancrage dans l'accueil.....	135
3. Accompagner, diriger : des fonctions à différencier et à articuler	136
4. Des spécialisations au croisement de plusieurs domaines de compétences	137
Pour en savoir plus	139
 Chapitre VI - Le devenir des formations actuelles pour la fonction d'accueil	140
1. Révision des référentiels métier et de compétences	142
2. Révision des référentiels de formation et de l'organisation de celle-ci	143
Pour en savoir plus	146
 Chapitre VII - Accessibilité et mobilité.....	147
1. Quelle mobilité ?	147
2. Une mobilité favorisée par la création d'une formation de niveau supérieur.....	147
3. Des formations accessibles	148
4. Des passerelles entre formations	149
5. La reconnaissance des acquis de l'expérience	151
Pour en savoir plus	152
 Chapitre VIII - Responsabilités institutionnelles, interinstitutionnelles et de gouvernance dans le développement des compétences	153
1. Responsabilités institutionnelles et interinstitutionnelles.....	153
1.1. Reconnaître la fonction formative du travail en équipe et en réseau.....	154
1.2. Reconnaître la fonction formative des professionnel-le-s des milieux d'accueil à l'égard des stagiaires	155
1.3. Concevoir une formation continue du personnel qui prend appui sur la rencontre entre les réalités observées sur le terrain et les savoirs	155
1.4. Entrer dans une logique de dispositif qui combine différents types d'actions formatives continues.....	156
1.5. Reconnaître le temps de formation au-delà du temps d'accueil	156
2. Responsabilités de gouvernance	157
Pour en savoir plus	160

Démarche, enjeux et recommandations pour une réforme des conditions de professionnalisation de l'accueil des enfants de moins de 12 ans.....161

La démarche de recherche	161
Les enjeux	163
La terminologie	165

Les recommandations168

1. Mettre en place une formation de niveau supérieur articulée sur le métier d'accueil éducatif de l'enfance et destinée aux accueillant-e-s d'enfants de 0 à 12 ans ainsi qu'à leurs encadrants	168
1.1. Bachelier en éducation de l'enfance	168
1.2. Formations supérieures en encadrement de l'accueil d'enfants et en direction accueil de l'enfance.....	170
1.2.1. Fonction de direction : master en « direction accueil de l'enfance ».....	171
1.2.2. Fonction d'encadrement : spécialisation en « encadrement de l'accueil de l'enfance ».....	172
2. Adopter pour objectif de résultat que l'accueil d'un maximum d'enfants soit confié à des accueillant-e-s bénéficiant de la formation de bachelier en éducation de l'enfance	176
3. Favoriser l'accessibilité à une formation dans l'enseignement de niveau supérieur, notamment pour les personnes en fonction dans l'accueil auprès des enfants	176
3.1. Rendre la formation de niveau bachelier accessible en cours d'emploi	177
3.2. Valoriser financièrement l'exercice du métier par les professionnel-le-s ayant accédé à la formation de niveau bachelier	177
3.3. Prévoir des passerelles entre les niveaux et les cursus de formation	177
3.3.1. Accès de droit à une formation	177
3.3.2. Passerelles donnant l'accès à une formation avec octroi de dispenses	178
3.4. Valoriser les acquis de l'expérience pour permettre l'accès à une formation qualifiante.....	178
4. Faire place au bachelier en éducation de l'enfance en tant que titre donnant accès à la fonction d'accueil dans tous les lieux d'accueil de 0 à 12 ans.....	181
4.1. Prendre toutes les dispositions de nature à favoriser (concrétiser) l'engagement de bacheliers en éducation de l'enfance dans les fonctions d'accueil auprès des enfants dans tous les lieux d'accueil de 0-12 ans.....	181
4.2. Une modulation du passage des accueillant-e-s à la formation de niveau bachelier : l'existence d'une filière complémentaire de formation d'accueillant-e-s au niveau secondaire supérieur.....	181
4.2.1. Un principe de « distinction de deux fonctions d'accueil (métiers) ».....	182
4.2.2. Un principe de « compagnonnage » et de parité dans la coexistence des deux fonctions d'accueil.....	182
4.2.3. Un principe de « niveau minimal de formation » pour la fonction d'accueil auprès des enfants.....	183
4.2.4. Un principe de révision des formations de niveau secondaire.....	184
4.2.5. Mettre fin à toute autre création de filière de formation qualifiante aux métiers d'accueil de l'enfance	184
4.3. Une modulation du passage des accueillant-e-s à la formation de niveau bachelier dans l'ATL : une mise en synergie locale des ressources	184
4.4. Le cas particulier des centres d'activités culturelles et sportives.....	185
4.5. Le cas particulier des organisations de jeunesse.....	186
5. Réviser la réglementation de l'accès à la fonction d'accueil auprès des enfants pour la conformer aux exigences du métier tant du point de vue du contenu de la formation (spécifique à l'accueil) que de son niveau	188

6. Élaborer des référentiels métiers cohérents avec les exigences des métiers pour fonder à la fois la mise en place de la formation au niveau supérieur et la révision des formations du niveau de l'enseignement secondaire.....	188
7. Adopter pour <i>objectif de résultat</i> que direction et encadrement des lieux d'accueil bénéficient des formations spécifiques de niveau supérieur en encadrement de l'accueil de l'enfance et en direction d'accueil de l'enfance.....	189
7.1. Réviser la réglementation de façon à identifier clairement les fonctions d'encadrement et de direction des lieux d'accueil.....	189
7.2. Faire de la direction d'accueil de l'enfance le titre requis, à terme, pour l'accès à la fonction de direction de services d'accueil d'enfants.....	189
8. Doter la formation aux métiers d'accueil des conditions méthodologiques requises.....	190
9. Assurer les conditions de développement et de mobilisation des compétences individuelles et collectives sur le terrain des lieux d'accueil.....	191
10. Poursuivre l'investissement dans la formation continuée.....	191
11. Assurer aux métiers associés au pilotage externe des lieux d'accueil une formation cohérente.....	192
12. Assurer la communication et l'implémentation de la réforme.....	192
12.1. Mise en œuvre phasée de nouvelles prescriptions en matière d'accès aux métiers.....	192
12.2. Mise en place d'un dispositif d'implémentation dynamique.....	193
12.3. Prévoir un dispositif d'accompagnement de la réforme par les instances concernées et compétentes (ONE et Université).....	193
Pour en savoir plus.....	194

Remerciements

Nous adressons nos plus vifs remerciements aux personnes qui ont directement contribué à la réalisation de ce travail.

- Merci aux **experts internationaux** pour leurs apports respectifs. Étroitement associés à la préparation et à l'organisation des journées d'étude, à la révision des rapports consacrés à leur contexte, nous les considérons comme des partenaires de recherche :
 - pour le cas de la **France**
 - Claire BLETON-MARTIN* - Directrice du Développement, de la Recherche et de l'International à l'ESSSE
 - Myriam MONY* - Experte de la recherche CoRe ; membre du réseau DECET
 - Marie-Paule THOLLON BEHAR* - Experte de la recherche CoRe et formatrice à l'École Rockefeller (Lyon)
 - pour le cas de la **Flandre**
 - Geert DE RAEDEMAEKER* - Directeur du bachelier en éducation du jeune enfant à la Haute École Erasmus à Bruxelles
 - Caroline DETAVERNIER* - Directrice du bachelier en éducation maternelle et de celui en éducation du jeune enfant à la Haute École Artvelde à Gand
 - Dr. Jan PEETERS* - Directeur du VBJK (Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen) - Centre d'Innovation de la petite enfance, Université de Gand
 - Sofie VASTMANS* - Coordinatrice du programme Switch, du bachelier en éducation du jeune enfant à Gand
 - Veerle VERVAET* - Psychologue au VBJK
 - Lien WERBROUCK* - Directrice du bachelier en éducation du jeune enfant à la Haute École Karel de Grote à Anvers
 - pour le cas de **l'Angleterre**
 - Pr. Eunice LUMSDEN* - Responsable du département « Early Years » à l'Université de Northampton
 - Denise HEVEY* - Professeure émérite à l'Université de Northampton
 - pour le cas de la **Suède**
 - Pr Ingrid ENGDAHL* - Directrice adjointe du Département des études sur l'enfant et la jeunesse (Department of Child and Youth Studies) à l'Université de Stockholm
 - Anne-Marie DOUCET-DAHLGREN* - Chargée d'enseignements, UFR Sciences psychologiques et Sciences de l'éducation de l'Université de Paris Ouest - Nanterre La Défense (France)

- Merci aux **experts belges** pour leur implication dans le processus de recherche, la relecture des différents rapports et l'ouverture à de nouvelles perspectives :

Dr. Jan PEETERS - Directeur du Centre d'Innovation de la petite enfance,
Université de Gand

Gentile MANNI - Experte AEJE - ULg

Myriam SOMMER - Vice-Présidente du Conseil scientifique - ONE

Pascale CAMUS - Experte, doctorante ULg ; Coordinatrice CAIRN ONE -
Conseillère pédagogique

Perrine C. HUMBLET - Professeure, ULB, École de santé publique

- Merci aux membres du **comité d'accompagnement** de la recherche pour leurs relectures attentives et suggestions constructives :

Séverine ACERBIS - Directrice BADJE - Représentante Conseil d'avis - ONE

Geneviève BAZIER - Directrice - Direction études et stratégies - ONE

Marie-Paule BERHIN - Directrice - Département accueil - ONE

Anne BOCKSTAEL - Responsable de service - Direction Accueil Petite Enfance -
ONE

Vinciane CHARLIER - Responsable du Service Centre de vacances - ONE

Annick COGNAUX - Responsable Service Écoles de devoirs - ONE

Fabiola FRIPPIAT - Directrice FILE - Représentante Conseil d'avis - ONE

Isabelle GASPARD – Directrice FIMS

Eddy GILSON - Direction Accueil Petite Enfance - ONE

Willy LAHAYE - Membre Conseil scientifique - ONE

Laurence MARCHAL - Conseillère pédagogique - Direction psychopédagogique -
ONE

Marie-Christine MAUROY - Directrice - Direction Santé - ONE

Benoît PARMENTIER - Administrateur général - ONE

Sandra SCIAMA - Membre du Conseil scientifique - ONE

Gaëtane VAN UYTVANCK - Responsable du Service accueil extrascolaire - ONE

Michel VANDEKEERE - Directeur de recherches - Coordinateur de l'Observatoire
de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse

Isabelle VANVAREMBERGH - Responsable Direction psychopédagogique et
formations continues - ONE

- Merci aux **personnes-ressources** pour leur participation aux journées d'étude et leur apport aux consultations prévues (focus groupes et questionnaires individuels) :

Stéphane AUJEAN - Attaché principal au service enfance - Cocof

Nathalie BAZDOULJ - Responsable du secteur Services aux personnes FESeC -
SeGEC

Lucie BECDELIÈVRE - Directrice - Cobeff asbl

Maud BELLEFONTAINE - Formatrice - EFP

Joëlle BONFOND - Experte méthodologue - SFMQ

Martine BONNEJONNE - Secrétaire générale - CCE

Thérèse-Marie BOUCHAT - Directrice administrative de l'asbl « Les Trois Portes »
 et Vice-présidente du Comité de gestion du Forem

Luc BOURGUIGNON - Conseiller pédagogique - ONE

Giselinde BRACKE - Docteur-professeure - Haute École Artevelde
 (Arteveldehogeschool) - Gand

Anny BRAUERS - Responsable SAEC (Garderie des tout-petits)

Jean-François BROUILLARD - Responsable Cellule enfance Cabinet Milquet

Vincent BURON - Coordinateur des formations - « Résonance »

Geoffroy CARLY - Directeur - CEMEA

Virginie CHARTON - Crèche « Les P'tits Pinsons »

Monique CLARYS - Conseillère - Cabinet Milquet

Françoise CREMER - Chargée de mission - Service de la jeunesse - CFWB

Geoffroy CREPIN - animateur fédéral - Les Scouts asbl

Annie CUCCHIARO - Coordinatrice milieu d'accueil - ONE

Laurence DE PAUW - Conseillère en formation continue - ONE

Brigitte DECARPENTRIE - Conseillère pédagogique secteur Service aux personnes
 FESeC - SeGEC

Jeannine DEGIVE - Responsable milieux d'accueil

Franck DELCROIX - Coordinateur petite enfance MMI « Les Petits Filous »

Josiane DELEUZE - Directrice - Crèche Royale « Le Nid » asbl

François DEMAIFFE - Conseiller enfance FIMS

Stéphanie DEMOULIN - Coordinatrice - Fédération des Écoles de devoirs

Bernard DEMUYSERE - Directeur de l'École des parents et des éducateurs

Maryse DESCAMPS - SFMQ

Thierry DESNEUX - Responsable groupe de travail - SFMQ

Doriane DETOURNAY - Responsable École de promotion sociale

Anne-Françoise DETRAUX - Assistante sociale et enseignante - SONEFA et IPFS

Deborah DEVIGNE - Accueil extrascolaire

Valérie DEVIS - Conseillère - Cabinet Flahaut

Nathalie DEVIVIER - Coordinatrice milieu d'accueil - ONE

Jean-Marc DION - Maître Assistant HELMo-CFEL, Section éducateur spécialisé

Eric DUBOIS - Centrale Générale des Syndicats libéraux de Belgique - Responsable
 des secteurs non-marchands

Béatrice DUCHESNE - Agent Conseil - ONE

Saïda EL BAHOUDI - Infirmière « La Porte Verte »

Chafia EL MIMOUNI - Conseillère pédagogique - ONE

Raphaël EMMANUELIDIS - Membre du Conseil d'avis - Interrégionale wallonne de
 la FGTB

Christine ERNOULD - Responsable Crèche « Joyeux lurons »

Olivier FABRY - Conseiller pédagogique - Centre IFAPME Liège/Huy-Waremme

Catherine FIASSE - Maître assistante - Haute École Louvain en Hainaut ;
 Psychologue à la Crèche Notre-Dame des tout-petits

Anne FOREST - Crèche « Fort Lapin »

Catherine FOURNIL - Déléguée à la tutelle - COCOF

Catherine FRÈRE - Conseillère - CeGEC - Secrétariat général de l'enseignement
 catholique

Aurélié GAZIAUX - Chef de département accueil 0 à 3 ans - ISBW

Olivier GEERKENS - Directeur COALA asbl - Président sous commission Enfance CCOJ

Pascale GENOT - Conseillère - Cabinet Marcourt

Josseline GHION - Administratrice - Crèche Royale « Le Nid » asbl

Hervé GILBERT - Président de la Commission générale d'avis relative aux centres de vacances

Carine GILLES - Conseillère pédagogique pour l'enseignement secondaire ordinaire - Felsi

Michelle GILLOT - Conseillère pédagogique - CeGEC - Secrétariat général de l'enseignement catholique

Vincent GIROUL - Directeur - Centre efp

François GOFFINET - Conseiller pédagogique pour le Secteur 8 - Service aux personnes

Xavier GOOSSENS - Conseiller pédagogique - ONE

Philippe GOSSUIN - Président de la Commission d'avis des écoles de devoirs

Geneviève HAQUENNE - Centre de protection de l'enfant - L'Accueil asbl

Yves HELLENDORF - Secrétaire national - Centrale nationale des employés (CNE)

Kathleen HENNARD - Coordinatrice accueil - ONE

Vinciane HERVERS - Responsable Pôle service - efp

Stéphane HEUGENS - Chef de cabinet adjoint auprès de la Ministre Milquet

Dominique HOUSSONLOGE - Chargée de mission - UFAPEC

Catherine HUBEAUX - Coordinatrice - ATL

Bernard HUBIEN - UFAPEC

Isabelle HUPPÉ - Professeure - École de puériculture

Caroline HUYGE - Coordinatrice 0-3 ans - CCE

Alex JACQUES - Coordinateur-formateur du secteur Animations - BACV

Françoise JANSSEN - Coordinatrice EDD « Graines de Génie » et présidente de la coordination régionale des EDD de Liège

Laurent JAUNIAUX - Patro - Équipe de direction

Abdourrafik KAIS MEDIARI - Collaborateur pédagogique - Coordination des Écoles de devoirs de Bruxelles ; Enseignant promotion sociale pour formation éducateurs

Lamia KEBBOUL - Directrice - CFA

Anne KINET - Psychopédagogue en section préscolaire - HENaLLux

Alain KOCK - Dirigeant Celex Consortium de validation

Joëlle LACROIX - Secrétaire générale - FAPEO

Marie LALOUX - Conseillère pédagogique - HENAM

Isabelle LAMBERT - Assistante au Département Éducation et Formation, ULg ; Maître assistante, Haute École Robert Schuman

Dominique LAMOTTE - Chargée de mission - Conseil de l'éducation et de la formation

Sylvie LEFEBVRE - Directrice - Promemploi asbl

Sabine LEJEUNE - Directrice des structures d'accueil de l'asbl ARC-Services

Anne LENOIR - Adjointe DG - ISBW

Anne-Sophie LENOIR - Fédération Wallonie-Bruxelles - Administration générale de l'enseignement - Service général du pilotage du système éducatif

Anne-Françoise LHONNAY - Coordinatrice ATL

Françoise LIBION - Professeure - École de puériculture
Renée LIBOTTE - Administratrice - FEDAJE
Nathalie LION - Conseillère pédagogique - CPMS
Sophie LOGJES - Coordinatrice pédagogique de la section Éducateurs spécialisés -
 Haute École Charlemagne, Les Rivageois
Denise MAGIEN - Experte méthodologue SFMQ
Françoise MALOTAUX - Responsable crèche et « Les Bout'Choux »
Evelyne MANIQUET - Crèche « La Récré »
Reine MARCELIS - Directrice pédagogique - CCE
Annick MARCHAND - Membre et administratrice FEDAJE
Véronique MARISSAL - Coordinatrice - Coordination des Écoles de devoirs
Charlotte MARTIN - Responsable Crèche « Village des Enfants »
Diego MESSINA - Écoles promotion sociale FPS Liège - formation auxiliaire de
 l'enfance
Nelly MINGELS - Secrétaire générale adjointe FEProSoC
Raoul MONSALVEZ - Coordinateur - Assistant social pour le MCAE « Les
 Hirondelles » et « Les Arlequins » - La Maison Rue Verte asbl
Pierre MOREAU - Administrateur - délégué de l'asbl Chantier
Joëlle MOTTINT - Chargée de projets RIEPP
Mélody NENZI - Directrice pédagogique - Maison d'enfants « Les Amis
 d'Aladdin » asbl
Jean-Yves NICOLAS - Puériculteur - Intervenant social et chargé de projet au CVFE
 de Liège - formateur indépendant
Nicole PARISEL - Responsable Crèche « Couleur Pastel »
Olivier PARMENTIER - Les stations de plein air - Parc Parmentier
Éliane PAULET - Responsable MCAE « La Maison de Valensart »
Laurence PAULET - Directrice FRAJE
Viviane PENÉ - Inspectrice du Secteur 8 - Service aux personnes
Chantal PIRAEUX - Service d'accueillantes d'enfants conventionnées - Garderie
 des tout-petits
Vanessa PIRARD - Coordinatrice ATL Seraing
Emile PIRLOT - Directeur ATL ONE
Odette PRÉMONT - Responsable MA « Dessine-moi un Mouton »
Fanny PRIGNON - Psychologue Crèche « Le Rameau d'Olivier »
Jean-François RASSEUX - Conseiller pédagogique - IFAPME
Christine REDANT - Coordinatrice Réseau Coordination Enfance
Nicole ROLAND - Directrice Relations internationales - ONE
Emma ROSSBY - Stagiaire suédoise/américaine - Relations internationales - ONE
Philippe ROYER - Conseiller pédagogique
Kwang RUCQUOY - Coordinateur EPE
Marianne SAND - Formatrice FRAJE
Dominique SARTONI - Coordinatrice section préscolaire - HENaLLux
Anne SCHEUNE - Directrice CESA
Claude-Etienne SCORIELS - Président Commission relative à la formation en
 centres de vacances et directeur de Nature et Loisirs asbl Louis
 Picalausa
Maryse SEHÈQUE - Directrice de la Crèche « Le Rameau d'Olivier » ACIS-asbl

Patrick SERRIEN - Responsable EDD
Nima SHARMAHD - Chercheuse VBJK
Françoise SILVERBERG - Déléguée à la tutelle - IFAPME
Lisette STEINWEHE - Infirmière sociale responsable de la MCAE « Les Loustics » et de la MCAE « La Ribambelle »
Brigitte TAETER - Coordination des Services de Gardiennes encadrées de la Communauté française - COSéGé
Pascale TAMINIAUX - FRB - Responsable de projet
Anne TEHEUX - Responsable FSMI
Annick THOMAS - Formatrice - EPE (École des parents et des éducateurs)
Denis TOUNE - Coordinateur du secteur Formation - Fédération Nationale des Patros
Marthe TOUSSAINT - Coordinatrice accueil ONE
Michelle UTHURRY - Coordinatrice - ATL
Cécile VAN WYMERESCH - Consultante CNE Non marchand
Cécile VANDEPUTTE - Responsable asbl « La Porte Verte »
Michèle VANDERHEYDEN - Assistante sociale - CRPE
Amandine VANDORMAEL - FSMI
Isabelle VANHORICK - Consultante non-marchand - Setca fédéral
Marie-Claire VANNUNEN - Service d'accueillantes d'enfants conventionnées - Responsable formation SAEC (Garderie des tout-petits)
Florence VERBEURGT - Psychologue formatrice - FRAJE
Monique VERLY - Chargée de mission CFWB - SFMQ
Quentin VERNIERS - Coordinateur - RIEPP
Natacha VERSTRAETEN - Chef du Département accueil de l'enfant de 3 à 12 ans - ISBW
François VRANCKEN - Conseiller pédagogique - Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné - Cpeons
Catherine WAGEMANS - Professeure de puériculture - ITCF « Félicien Rops »
Dietlinde WILLOCKX - Haute École Karel de Grote
Daphné WINNENPENNINCKX - Coordinatrice filière de formation Petite enfance - asbl Chantier
Chantal WYART - Directrice - Crèches, MCAE, Halte-accueil, lieu de rencontre, service de garde d'enfants à domicile Ville de Seraing
Marie-Pierre YSEBAERT - Crèche « La Volière » asbl « Les Trois Portes »
Marie-France ZICOT - Responsable ATL - Formatrice - CEMEA

○ Merci à Isabelle LAMBERT et Marie HOUSEN, **assistantes** au Département Éducation et Formation qui ont animé des focus groupes et aux **étudiants** en Master Sciences de l'Éducation associés aux journées d'étude sur les contextes européens à titre de secrétaires des focus groupes :

Cécile BOURDOUXHE
 Sarah CLOSE
 Noémie DEFFET
 Stéphanie GÉRON

Justine GLESNER
Régis GROGNARD
Olivia LEJEUNE
François MARÉCHAL
Camille MATTOT
Sacha MULLER
Pauline SCHOENMAECKERS
Monica SCIFO
Fanny WATELET
Valérie WILLÉ
Carine WILLEMSSEN

- Merci aux **secrétaires** du Département Éducation et Formation, Catherine HOUSSA pour la relecture des rapports, et Jasna VORGIĆ, pour la gestion des inscriptions et la finalisation des rapports, ainsi qu'aux secrétaires de l'ONE impliquées dans l'organisation des journées d'étude, Ruxandra SOLOMONESCU et Nancy GOMEZ. Merci également à Céline Tilleul, secrétaire à la Direction études et stratégies pour son suivi.

Avant-propos

Au milieu du siècle dernier, les pratiques professionnelles en milieux d'accueil étaient bien différentes de celles observées aujourd'hui. A leur arrivée matinale, les parents passaient leur enfant par-dessus un guichet pour le confier à une puéricultrice. Une vitre cloisonnait les espaces, séparant la famille des professionnel-le-s¹. La crèche s'apparentait à un monde coupé des autres lieux de vie de l'enfant. Aussi, le premier geste professionnel posé sur ce dernier consistait en un rhabillage complet. Il fallait l'« aseptiser »...

Depuis, l'accueil a évolué, le travail des professionnel-le-s s'est complexifié. Le postulat d'un monde hors du monde a fait place à celui d'un espace de vie inclusif. La distinction professionnel-le-s/non-professionnel-le-s a marqué le pas au profit du concept de co-éducation (qui n'induit cependant pas de confusion des rôles et des responsabilités mais d'un continuum éducatif). Ce chemin parcouru nous réjouit autant qu'il nous interroge. Où va l'accueil professionnel ? Que voulons-nous qu'il devienne ?

Les instances internationales placent les Droits de l'Enfant au centre des recommandations, notamment en matière de qualité de l'accueil. Ce qui engage les états membres de l'Assemblée générale des Nations Unies à reconnaître chaque enfant comme un sujet de droits et à considérer ses besoins comme un axe privilégié autour duquel articuler les politiques de l'enfance. Sur cette base, la qualité de l'accueil est un enjeu sociétal fondamental : investir dans des services de qualité est le gage d'un avenir meilleur.

Dans ce contexte, les métiers de l'enfance appellent des connaissances et des compétences multiples, induites par les orientations prises en matière d'accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles (Code de qualité de l'accueil, référentiels psychopédagogiques...), infléchies par des enjeux sociétaux qu'il s'agit de rencontrer (inclusion, diversité des formes familiales, pauvreté...). Les études internationales le montrent : le travail avec les familles - toutes les familles -, le travail en équipe, l'inscription dans le réseau, l'accueil des stagiaires... complexifient ces métiers qu'il faut dès lors asseoir sur un terreau formatif solide².

L'enjeu des formations initiales est avant tout de placer l'accueil quotidien de chaque enfant au centre des préoccupations des acteurs, parents comme accueillant-e-s, chercheurs/-euses comme praticien-ne-s. Cette centration implique une capacité de prise de distance réflexive pour accompagner l'enfant le plus adéquatement possible dans son développement.

L'ambition de l'Office de la Naissance et de l'Enfance, organisme de référence en matière d'enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles, est dès lors de jouer un rôle actif en alimentant les travaux liés à une réforme des formations initiales du secteur. Sa réalisation passe nécessairement par une large consultation de l'ensemble des acteurs concernés.

Aussi le contrat de gestion de l'ONE lui confie-t-il la mission de formuler des propositions au Gouvernement en vue d'améliorer la formation des accueillant-e-s et de mettre en œuvre, avec ses partenaires, des recommandations sur base des résultats de la recherche.

¹ Dans ce rapport, cette formulation est délibérément utilisée pour marquer le caractère neutre de genre de l'activité professionnelle liée à l'accueil et l'éducation de l'enfance.

² OCDE, 2012 ; UNICEF, 2008 ; Eurydice, 2009 ; European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014.

Dès 2011, l'ONE a financé deux recherches participatives³ sur les formations initiales dans le secteur de l'accueil de l'enfance (0-12 ans) en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Un premier volet, mené en 2011-2012, a mis en évidence une série de constats liés à l'importance des exigences attendues dans les métiers d'accueil de l'enfance⁴.

S'appuyant sur les recommandations internationales et l'analyse de différents systèmes éducatifs européens, le second volet (2013-2015) formule des recommandations relatives à la formation initiale dans le champ de l'enfance pour les fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction dans les lieux d'accueil d'enfants de 0 à 12 ans.

La démarche collaborative choisie (consultation des acteurs du secteur : volontaires, professionnel-le-s, expert-e-s...) accrédite et enrichit les résultats des recherches et les recommandations qui en découlent. Ces dernières sont le fruit de quatre journées de travail organisées pour alimenter la réflexion des participant-e-s autour de leurs pratiques, d'une analyse du contexte de l'accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles et d'une observation d'autres contextes européens. Les partenaires associés au processus de recherche, actifs à différents niveaux de responsabilités, seront appelés à activer et à mobiliser leurs réseaux pour mettre en œuvre ces recommandations.

Les recommandations proposées dans le rapport de synthèse concernent notamment :

- la clarification des parcours de formation, en les faisant reposer sur une description de compétences en lien avec les exigences des métiers ;
- l'amélioration du niveau de formation pour répondre aux recommandations internationales, et plus précisément la mise en place d'une formation de niveau supérieur pour les fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction ;
- la facilitation des mobilités horizontale et verticale.

La recherche jette ainsi les bases pour la réalisation de référentiels métiers, de formation et de compétences, la création de passerelles entre les différents systèmes de formation et l'aménagement des législations en vigueur.

Enfin, la révision des formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance s'inscrit dans le cadre plus large de réforme des réglementations applicables dans le secteur de l'accueil (et en particulier en ce qui concerne le processus de réforme en cours pour le secteur de l'accueil de la petite enfance).

Tout ceci nous engage sur un chemin qui devra mobiliser encore de nombreux acteurs et décideurs à court, moyen et long terme. Bonne lecture.

Benoît PARMENTIER,
Administrateur général de l'ONE

³ Recherches menées par l'Université de Liège, unité PERF (Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation).

⁴ Le rapport est disponible sur le site internet de l'ONE. : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>

Introduction

La recherche sur les formations initiales dans le champ de l'enfance répond à une demande de l'Office de la Naissance et de l'Enfance comme stipulé dans l'avant-propos. Elle s'inscrit dans un mouvement engagé depuis plusieurs années dans le secteur où des personnes pionnières ou des associations comme NOE (Nouvelle Orientation Enfance) ont réitéré une demande de révision des formations initiales à la hauteur des exigences du métier.

Pour des orientations clairement définies

Ce document vise à définir les orientations à prendre en compte dans les formations liées aux métiers de l'enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Il prend appui sur des références scientifiques et professionnelles, une revue de la littérature, une analyse des prescrits en vigueur dans le secteur ainsi qu'une large consultation d'experts et de personnes-ressources. Il ne propose ni profil de fonction, ni référentiel de compétences et de formations prédéfinis qui sont du ressort d'autres organismes. Il identifie plutôt les **éléments de base qui devront fonder la constitution ou la révision de référentiels métiers, de compétences, de formations** dans le secteur de l'accueil de l'enfance (0-12 ans), de son encadrement, voire de sa direction.

Pour un processus de recherche collaborative

Ce rapport est le résultat d'une recherche collaborative impliquant, de novembre 2013 à juin 2015, non seulement une équipe de recherche, mais également des experts belges et d'autres pays européens ainsi que des personnes-ressources de différents secteurs professionnels (ONE, fédérations professionnelles, lieux d'accueil⁵, opérateurs de formation et enseignement, etc.). Il a été élaboré en plusieurs étapes.

Une première centration sur la FWB

Dans une première étape (de novembre 2013 à mars 2014), l'équipe de recherche a effectué une analyse systématique des propositions formulées dans une étude exploratoire, qui a précédé la présente recherche, relative aux compétences professionnelles et aux formations initiales dans le champ de l'enfance en FWB (recherche dite 114, César et al., 2012). Elle a croisé cette analyse avec les documents de référence en FWB, en particulier avec les deux référentiels psychopédagogiques de l'ONE : « Accueillir les tout-petits, oser la qualité » centré sur l'accueil des enfants de 0 à 3 ans (Manni, 2002) et « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans, viser la qualité » (Camus & Marchal, 2007). Elle a également intégré les résultats de travaux menés en FWB et postérieurs à la recherche 114. Citons principalement la parution d'un référentiel sur le soutien à la parentalité « Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel de soutien à la parentalité » (ONE, 2012), les travaux centrés sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en situation de précarité organisés par la Fondation Roi Baudouin (2013-2014) et par le Fonds Houtman (2013) ainsi que les résultats de recherche produits par la Task Force handicap (ONE, 2012-2013). Tous ces travaux posent

⁵ Ce terme désigne tous les lieux où sont accueillis les enfants de 0 à 12 ans en dehors de leur famille et de l'école (voire enfants plus âgés dans certains cas comme, par exemple, les écoles de devoirs).

des questions relatives à la **professionnalisation des fonctions d'accueil et d'encadrement**. Ils soulignent la nécessité de **développer les compétences professionnelles et d'assurer des conditions qui permettent de les mobiliser**. Autrement dit, ils montrent l'importance d'un « **système compétent** » (Urban et al., 2011), une notion qui souligne la nécessité de reconnaître différents niveaux de responsabilité dans le développement professionnel et dans celui d'une qualité d'accueil : responsabilité individuelle (ex. : engagement dans une formation initiale et continue), mais aussi institutionnelle (ex. : organisation du travail sur le terrain qui permet l'expression des compétences et leur développement, accompagnement professionnel de terrain), interinstitutionnelle (ex : travail en réseau en soutien au développement professionnel) et enfin de gouvernance (ex. : politique publique qui soutient les conditions d'un accueil de qualité, la formation continuée du personnel, etc.).

À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens

La deuxième étape de la recherche (de mars 2014 à avril 2015) est celle de la décentration grâce à la découverte d'autres systèmes éducatifs européens reconnus pour la qualité des formations mises en place (Peeters, 2008 ; Oberhuemer, Schreyer & Neuman, 2010). Elle donne des indications à prendre en compte dans la définition des métiers et fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction ainsi que dans l'organisation à promouvoir pour les formations initiales en FWB. Elle traite d'une série de questions clés en lien direct avec les objectifs de la recherche : quelles compétences professionnelles sont visées dans le travail avec les enfants, avec les familles, en équipe et au sein de la communauté locale ? Comment les formations peuvent-elles répondre aux enjeux actuels de professionnalisation dans le secteur de l'enfance (accueil, encadrement et direction) ? Quels types de formation supérieure, encore inexistante en FWB, sont privilégiés en Europe ? Quelles possibilités de passerelles sont prévues avec les autres formations ? Comment le système de formation favorise-t-il la mobilité horizontale et verticale dans le champ de l'enfance ?

Au total, quatre systèmes éducatifs ont été retenus et ont fait l'objet d'une **analyse contextualisée** par l'équipe de recherche à partir de la littérature, d'échanges avec les experts nationaux, voire de visites de terrain. Cette analyse a été systématiquement complétée par l'apport d'experts des différents pays retenus qui sont intervenus dans le cadre de journées d'étude auxquelles ont été associés des personnes-ressources, les membres du comité d'accompagnement de la recherche ainsi que les experts belges. Lors de chaque journée d'étude, un **processus de consultation** a été prévu afin d'identifier les éléments du contexte étudié qui seraient à intégrer dans la définition des compétences professionnelles des fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction. La consultation a aussi porté sur les éléments utiles pour repenser le système éducatif et de formation dans le champ de l'enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles. Un rapport de synthèse a été produit pour chaque contexte européen retenu.

Le cas de la France

La France est le premier système étudié (François et al., 2014). Inscrit dans un système divisé d'offres de services et marqué par une histoire où les préoccupations hygiénico-médicales ont été centrales, ce système éducatif présente plusieurs expériences intéressantes pour la FWB. Une **formation « éducateurs de jeunes enfants »**, de niveau supérieur (quatre ans) et

d'orientation socio-éducative, existe depuis plus de 40 ans. Elle donne accès à des fonctions d'accueil et d'encadrement et s'articule avec une série d'autres formations professionnelles. La possibilité de **formation par alternance dans l'enseignement supérieur et l'existence du système de Validation des Acquis de l'Expérience** facilitent les passerelles et la mobilité des personnes. En France, une formation développe par ailleurs les compétences de direction et de management des professionnel-le-s en fonction (CAFERUIS).

Le cas de la Flandre

La Flandre est le second système étudié (François et al., 2015). Depuis peu, une **formation en accueil de l'enfance et son coaching** (bachelier en pédagogie du jeune enfant 0-12 ans - Bachelor in de pedagogie van het jonge kind) complètent un panorama par ailleurs assez similaire à celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Organisée dans trois instituts supérieurs pédagogiques (Gand, Anvers et Bruxelles) depuis 2010, cette formation de trois ans en enseignement de plein exercice a certifié en 2014 les premiers lauréats qui sont intégrés sur le marché du travail. Dès 2013, cette formation a pu être étalée sur une période de cinq années et être suivie en horaire décalé par des professionnel-le-s du secteur (projet SWITCH).

Le cas de l'Angleterre

Le système anglais constitue le troisième système étudié (Pools et al., 2015). Dans ce pays européen, les enjeux de professionnalisation des fonctions d'accueil et d'encadrement ont été affirmés de manière récente avec, dès la fin des années 90, 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 de Penn Green. 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.

Le cas de la Suède

Enfin, le quatrième et dernier système étudié est celui de la Suède (Pools et al., 2015). Dans ce **système intégré**, y compris pour l'accueil extrascolaire, les différent-e-s professionnel-le-s de l'éducation de l'enfant (enseignant-e-s, professionnel-le-s du préscolaire et de l'extrascolaire) travaillent dans une vision commune de l'enfance et partagent des objectifs complémentaires dans une perspective *d'educare*.

La découverte des différents systèmes européens a été couplée à un processus de consultation des personnes-ressources associées à la recherche. Fortes de leur expérience et

ancrage de terrain ainsi que de leur participation aux journées d'étude inscrites dans la recherche, celles-ci ont été invitées à faire part des éléments de contexte de leur(s) secteur(s) utiles à connaître dans la définition des compétences d'accueil, d'encadrement et de direction ainsi que dans les formations à promouvoir.

Analyse croisée des résultats : ce que nous retenons pour la FWB

La troisième et dernière étape de la recherche, menée en parallèle avec la découverte des expériences européennes (février-juin 2015), est consacrée à **l'analyse croisée des compétences au cœur des métiers** telles qu'elles se dégagent des travaux menés en FWB et des expériences européennes. Cette analyse débouche sur une série de recommandations permettant d'établir une vision plus claire des métiers de l'enfance, en phase avec les besoins actuels du terrain, les savoirs et prescrits en vigueur ainsi que les évolutions de notre société.

Le rapport en quelques lignes

Le présent rapport s'organise en huit chapitres complémentaires.

- Le premier identifie des **éléments de contexte spécifiques à la FWB** et relatifs à la formation, à l'organisation des professionnel-le-s et à l'accompagnement du système d'accueil lui-même, voire plus largement aux politiques éducatives. Leur identification est indispensable pour deux raisons. Premièrement, ils permettent de mieux comprendre d'autres systèmes éducatifs, notamment ceux retenus comme études de cas de référence (France, Flandre, Angleterre, Suède), sans tomber dans les risques de transposition et de généralisation abusives. La présente recherche privilégie en effet des démarches contextualisées. Deuxièmement, ces éléments de contexte peuvent constituer des freins, voire des obstacles dans le système éducatif et donc, nécessiter la mise en œuvre de politiques intersectorielles pour que les principes directeurs proposés pour la formation dans la présente recherche puissent effectivement se réaliser. En référence à la notion de système compétent, la recherche pointe ainsi des aspects qui ne relèvent pas spécifiquement de la formation, mais qui peuvent en conditionner les effets.
- Le second définit **six principes directeurs** que devrait rencontrer tout référentiel métier de compétences et de formation dans le secteur de l'accueil de l'enfance en FWB. Ces principes s'appuient sur des valeurs et des savoirs issus de publications scientifiques ou diffusés dans des documents de référence avalisés, voire produits par l'ONE et d'autres instances officielles de la FWB. Ils constituent le fondement des compétences d'accueil, d'encadrement et de direction à développer dans le secteur et présentées dans le troisième chapitre.
- Le troisième met en avant **les besoins des enfants** tels qu'ils transparaissent dans les référentiels psychopédagogiques de l'ONE. Tout en reconnaissant l'importance du travail avec les familles, en équipe et au sein de la communauté, ces besoins se présentent comme une série de fondamentaux incontournables dans la définition des compétences professionnelles. Ce chapitre en dégage ensuite **les compétences clés nécessaires aux fonctions d'accueil d'enfants de 0 à 12 ans**. Organisation, relation et réflexivité constituent trois éléments intrinsèquement liés. Fondamentalement ancré dans l'accueil, le chapitre présente enfin **les compétences**

d'encadrement et de direction fondées sur la reconnaissance des compétences d'accueil. Celles-ci combinent compétences d'orientation et de suivi des pratiques, de gestion d'équipe et de ressources humaines, de gestion administrative, financière et logistique ainsi que de collaboration, partenariat et interface avec l'extérieur.

- Les quatrième, cinquième et sixième chapitres sont consacrés à **l'analyse croisée des résultats** : ceux qui définissent les compétences au cœur des métiers et ceux relatifs aux systèmes éducatifs et de formation dans quatre contextes européens. Cette analyse pose les fondements d'éléments à prendre en compte pour créer une formation de niveau supérieur dans le champ de l'accueil de l'enfance et le cas échéant, pour réviser les formations existantes. Le quatrième chapitre traite des formations à l'accueil des enfants de 0 à 12 ans ; le cinquième pose les jalons d'une formation à la direction ancrée sur la formation d'accueillant-e-s ; le sixième offre des pistes pour repenser les formations existantes.
- Le septième pose la question de **mobilité d'emploi et de formation en FWB** en tenant compte à la fois de la situation actuelle et des ouvertures que générerait la création d'une formation de niveau supérieur.
- Le huitième questionne **l'organisation du système d'accueil aux niveaux institutionnels, interinstitutionnels et plus largement de gouvernance** qui permettent la mise en œuvre et le développement des compétences au-delà de la formation initiale. Ceci relève à nouveau de la vision systémique de la notion de compétence qui conduit à dépasser le seul niveau de responsabilité individuelle (Urban et al., 2012). Une telle vision montre la nécessité de repenser les conditions des systèmes éducatifs et de ne pas limiter la réflexion aux enjeux de formation. Il s'agit d'assurer les conditions qui rendent possibles l'exercice et le développement des compétences professionnelles.
- Enfin, la dernière partie du rapport en est l'aboutissement : elle est consacrée aux **recommandations relatives aux formations initiales pour les fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction.** Plus largement, elle traite aussi des conditions à mettre en œuvre dans le secteur afin d'assurer un développement professionnel continu au service d'une qualité d'accueil pour tous.

Pour en savoir plus

- César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. C. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *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>
- Camus, P. & Marchal, L. (2007). *Accueillir les enfants de trois à douze ans : viser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE
- François, N., Pools, E., & Pirard, P. (2014). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. France*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- François, N., Pools, E., & Pirard, F. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. Flandre*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- Manni, G. (Ed.) (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE-Fonds Houtman.
- ONE (2012). *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel de soutien à la parentalité*. Bruxelles : ONE avec le soutien du Fonds Houtman. Téléchargeable sur le site : <http://www.one.be/professionnels/publications-professionnelles/details-publications/referentiel-de-soutien-a-la-parentalite/>
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills, MI : Barbara Budrich.
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam, Netherlands : SWP publishers.
- Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015a). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. Angleterre*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- Pools, E., François, N., & Pirard, P. (2015b). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. Suède*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. Report for European Commission, DG Education and Culture.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., VanLaere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.

Chapitre I

L'ACCUEIL EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES : DES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE À CONSIDÉRER DANS LES POLITIQUES À VENIR

L'accueil des enfants en FWB présente une série de spécificités que l'analyse des expériences d'autres pays peut mettre en évidence. Il s'agit de les identifier pour mieux se décentrer sur les réalités d'autres contextes européens et éviter des transpositions inappropriées. Dans une démarche proactive, leur identification permet aussi et surtout de les considérer comme des objets de débats et de recherche de pistes d'amélioration des systèmes éducatifs, objets qui concernent les différentes instances compétentes dans une politique globale cohérente. En effet, certaines spécificités mettent en évidence des obstacles à dépasser et des leviers potentiels de changement en vue d'une meilleure professionnalisation et d'une amélioration de la qualité d'accueil. Ceux-ci peuvent avoir une incidence sur les manières de réaliser les fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction. Ils peuvent entrer en contradiction avec certains principes directeurs que nous proposerons dans le prochain chapitre, notamment pour l'élaboration de référentiels métiers, de compétences et de formations.

1. Accueil des enfants très jeunes en dehors de leur famille

En Fédération Wallonie-Bruxelles, où les congés parentaux sont limités et l'emploi des femmes relativement élevé, les enfants sont accueillis très jeunes comparativement à d'autres pays européens. De même, dans l'Accueil Temps Libre (3-12 ans), le nombre d'enfants de moins de six ans est relativement élevé comparativement à d'autres tranches d'âges (Dieu & Rossion, 2012). Le constat est particulièrement prégnant dans l'accueil extrascolaire (anciennement appelé garderies scolaires) où la question de la qualité d'encadrement est posée (taux d'encadrement, formation initiale et continue). Ce double constat conduit à souligner **l'importance d'une bonne maîtrise des spécificités de l'accueil des jeunes enfants** ainsi que de **compétences professionnelles d'individualisation et de différenciation** indispensables dans l'accueil de jeunes enfants en dehors de leur famille. Comme le soulignent les référentiels psychopédagogiques de l'ONE, cela montre la nécessité de reconnaître, dans une approche globale de l'accueil, l'importance de créer et développer des liens professionnels de qualité, de réfléchir aux conditions de socialisation au sein d'une collectivité, de porter attention aux manières de soutenir l'activité des jeunes enfants et de développer une approche éducative cohérente. Cette approche éducative se différencie de celle développée dans d'autres contextes d'apprentissage formels, comme celui de l'école par exemple, où les services sont parfois implantés. Dans un souci de continuité pour l'enfant, elle montre aussi l'importance de réfléchir aux transitions, qu'elles soient journalières (entre les différents lieux fréquentés par l'enfant à partir de 2,5 ans ou 3 ans) ou inscrites dans des moments charnières (entrée à l'école maternelle par exemple). L'accueil

d'enfants très jeunes soulève aussi des questions médicales spécifiques telles que les développe le guide de médecine préventive de l'ONE. Il est établi que plus l'enfant est accueilli jeune dans un cadre professionnel, plus les questions de santé nécessitent une attention particulière et une formation des intervenant-e-s en la matière.

2. Accueil des enfants de familles en situation de précarité

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la pauvreté infantile constitue un problème majeur. Le taux de risque de pauvreté pour les enfants de 0 à 15 ans a été estimé en 2011 à 24,1 % en Région Wallonne et à 41,7 % dans la région de Bruxelles-Capitale (Source : EU-SILC-DGSIE). Les enfants issus des familles en situation de précarité, voire de pauvreté, fréquentent relativement peu les lieux d'accueil 0-3 ans, y compris ceux qui sont subventionnés et qui pratiquent une tarification en fonction des revenus. Le problème se pose également dans l'Accueil Temps Libre des enfants de 3 à 12 ans (Badje, 2012). Notons que, en FWB, le taux d'occupation des femmes avec un niveau élevé de formation est plus du double de celui des femmes peu scolarisées, ce phénomène pouvant expliquer partiellement ce constat. Par ailleurs, les familles en situation de précarité, monoparentales ou issues de l'immigration, seraient davantage représentées dans les haltes d'accueil, considérées comme un accueil atypique dans la réglementation (Meys, 2013). Ces constats mettent en évidence la difficulté actuelle rencontrée par les autres lieux d'accueil à **jouer pleinement leur fonction sociale à côté des fonctions économiques et éducatives** (Vandenbroeck, Pirard & Peeters, 2009). Ainsi, dans un contexte de pénurie de place pour l'accueil des jeunes enfants, comment garantir à ces familles l'accès à un accueil de qualité ? Dans l'ensemble des lieux d'accueil, y compris ceux dont l'accessibilité est, à priori, universelle, comment lever les freins à l'accueil de tous et parer à tous les facteurs d'exclusion (horaires, inscriptions...) ? Quand on interroge les familles en situation de précarité sur leur vécu à l'égard des services existants, elles expriment clairement une série d'obstacles à surmonter (Crépin & Neuberg, 2013). Si certains concernent davantage les politiques publiques (notamment en termes de développement et d'accessibilité des services, de moyens de fonctionnement nécessaires à un accueil de qualité), d'autres concernent directement les professionnel-le-s de terrain peu préparé-e-s à l'accueil de la diversité. Comment ceux/celles-ci peuvent-ils/elles davantage jouer un rôle proactif et aller à la rencontre de ces familles, prendre en compte des demandes particulières qui peuvent les interpeller dans l'organisation habituelle du service, permettre à ces familles de se sentir les bienvenues dans un lieu qui leur semble étranger et méconnu, leur faire vivre une expérience positive avec les autres enfants et familles alors qu'elles craignent d'être stigmatisées ? Ces questions sont au cœur des préoccupations professionnelles où les compétences d'écoute et de communication deviennent alors essentielles dans les fonctions tant d'accueil que d'encadrement.

3. Accueil des enfants en situation de handicap et leur famille

L'accessibilité aux lieux d'accueil dès le plus jeune âge est garantie à tous les enfants quelles que soient leurs spécificités, via les attendus de l'arrêté du Code de qualité de l'accueil (2003). Même s'il y a une volonté d'ouverture de la part des professionnel-le-s et un souci d'universalité, de nombreux freins opèrent en termes d'accès. Certaines familles rencontrent plus d'obstacles que d'autres : moins de services dans les zones rurales ou économiquement faibles, croyance erronée que l'enfant en situation de handicap ne pourra être accueilli, manque de clarté sur l'offre de services. Parfois, les parents préfèrent ne pas aller à la rencontre des lieux d'accueil, car ils n'arrivent pas à se représenter ce qui va arriver à leur enfant pendant la période où ils ne seront pas disponibles (va-t-il bénéficier de toute l'attention dont il a besoin ?). Dans une recherche menée en 2013 sur le besoin des familles (ONE, AWIPH, Service PHARE, 2014), des parents témoignent que, sans le vouloir, les professionnel-le-s peuvent leur donner l'impression qu'ils bénéficient d'un traitement de faveur ou leur font des commentaires induisant qu'ils ne prennent pas correctement soin de leur enfant. Ce sentiment de ne pas être à la hauteur peut durablement s'installer et les rendre méfiants ou réservés dans les relations avec les professionnel-le-s qu'ils croiseront par la suite.

En vue de pallier ces obstacles, des travaux menés en FWB par l'ONE, en collaboration avec l'AWIPH et le service PHARE, cherchent notamment à soutenir les professionnel-le-s qui interviennent auprès des enfants et de leur famille dans tous les lieux de vie qu'ils fréquentent et notamment les milieux d'accueil et ainsi à rendre ces **lieux inclusifs** (Gardou, 2013).

4. Élaboration et révision du projet d'accueil dans le respect des prescrits légaux et professionnels

Depuis le début des années 2000, quel que soit le service où ils/elles travailleront (0-3 ou 3-12, voire au-delà ; à domicile ou en collectivité), les professionnel-le-s doivent élaborer, mettre en œuvre et réviser de manière régulière un projet d'accueil contextualisé conforme à l'arrêté du Code de qualité de l'accueil (1999, 2004) et aux autres références légales en vigueur, ainsi qu'à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Ce projet d'accueil doit être concerté entre professionnel-le-s et faire l'objet d'une consultation des familles. En Fédération Wallonie-Bruxelles, en accord avec les recommandations de l'OCDE (2001, 2006, 2012), les professionnel-le-s bénéficient de documents de référence officiels qui donnent des orientations psychopédagogiques à privilégier dans les conditions de vie offertes aux enfants (0-12 ans), dans l'accueil des familles et d'un cadre pour penser l'accompagnement réfléchi des familles (Manni, 2002 ; Camus & Marchal, 2007 ; ONE, 2012). Ces documents de référence, appelés en FWB « référentiels », sont les équivalents des curricula sur la scène internationale (Rayna, 2014). Ils permettent d'ancrer les pratiques dans des références pertinentes, appuyées sur des savoirs pluridisciplinaires et des valeurs démocratiques telles

que la participation, la solidarité et la citoyenneté (Pirard, 2011, 2013, 2014). Ils sont conçus pour offrir des balises sur lesquelles les professionnel-le-s construisent leur projet qui n'en sera cependant jamais une simple application, mais restera une expérience singulière, inscrite dans le cheminement des personnes impliquées (enfants, professionnel-le-s, familles, partenaires du réseau). Leur utilisation fait appel à la réflexivité des professionnel-le-s.

Dès leur formation initiale, accueillant-e-s et encadrants de tous les services devraient être **initié-e-s aux notions développées par les référentiels** élaborés en FWB. Ils/Elles doivent aussi développer une démarche professionnelle qui leur permet **d'intégrer ces orientations dans leur travail quotidien** en faisant appel à l'observation des enfants et à l'écoute de leur projet, au dialogue avec leurs parents et d'autres partenaires. Ils/Elles auront à gérer les inévitables désaccords qui peuvent surgir dans les relations avec les familles, dans les manières de concevoir et de pratiquer l'accueil dans un contexte de diversité, en tenant compte de ces orientations, mais sans les imposer de manière normative. Ils/Elles doivent développer une éthique de la relation à l'autre, chère à Levinas, de l'altérité, qui reconnaît l'autre comme différent de soi et qui engage à s'interroger sur ses propres normes de référence pour mieux accueillir l'autre dans sa singularité. Ils/Elles auront à gérer aussi des différences de conceptions éducatives avec des professionnel-le-s d'autres secteurs comme ce fut le cas entre acteurs/-trices des écoles de devoirs et enseignant-e-s qui se sont interrogé-e-s sur la place des travaux scolaires à domicile dans la vie des enfants de l'enseignement primaire (Neubert, 2012).

Ces enjeux posent la question de l'appropriation des notions développées dans les référentiels par l'ensemble des enseignant-e-s et formateurs/-trices actifs/-ves dans le champ de l'accueil de l'enfance, voire de leur diffusion élargie.

5. Diversité de lieux et de compétences partagées par une multiplicité d'acteurs aux parcours et formations épars

De nombreux/-euses professionnel-le-s aux qualifications multiples et aux statuts très différents dont des volontaires, œuvrent dans une diversité de services d'accueil de l'enfance, parfois implantés dans une proximité géographique, voire inscrits dans un travail en réseau. Les services peuvent être subventionnés ou non, organisés à domicile ou dans un cadre spécifique. Ils peuvent offrir un accueil relativement régulier ou davantage occasionnel, un accueil de jour ou 24h/24 (service d'accueil spécialisé de la petite enfance) ; prendre en compte, ou non, des accueils en urgence ou sous contrainte (ex. SAJ). À côté des services dits d'accueil, d'autres institutions ou services, comme les lieux de rencontre enfants-parents, les écoles où sont également organisés ce qui sont communément appelés « les temps de midi », les consultations pour enfants génératrices de projets appelés projets santé parentalité⁶, les centres culturels et sportifs, etc., font appel à d'autres

⁶ Ces projets doivent être développés selon une certaine méthodologie qui devrait être mise en parallèle avec le travail de réflexion professionnelle sur les projets d'accueil dans le secteur de l'accueil de l'enfance. Le projet développé par la consultation doit être concerté avec tous les partenaires de celle-ci (TMS, médecin, volontaire). La place et le rôle de

professionnel-le-s qui sont des acteurs/-trices clés pour les familles et avec lequel-le-s les accueillant-e-s peuvent entrer en relation.

Ce constat de diversité des services et d'intervenant-e-s aux parcours de formation et d'expériences épars, aux statuts et conditions de travail disparates a plusieurs implications. Il confronte l'encadrement à la gestion du décalage entre le niveau et l'orientation des formations, les conditions statutaires souvent précaires et les exigences du métier sur le terrain (César et al., 2012). Dans l'immédiat, il revient à l'encadrement de mettre en œuvre des démarches voulues efficaces de sélection et d'accompagnement du/de la nouveau/-velle professionnel-le dans son entrée en fonction en référence au projet d'accueil. Toutefois, la consultation des personnes-ressources dans la recherche 114 (César et al., 2012) montre l'importance de ne pas faire reposer sur les seules épaules des responsables les effets de cette situation. À terme, **une revalorisation et une harmonisation des formations** de tous/toutes les professionnel-le-s de l'enfance et **une reconnaissance de l'activité dans le secteur** apparaissent indispensables. Cela devrait se traduire notamment par la mise sur pied d'une formation à orientation éducative, de type bachelier, une attention soutenue à la formation des formateurs/-trices travaillant dans les institutions de formation initiale...

Ces constats montrent aussi l'importance des compétences liées au travail communautaire, lequel permet d'analyser et de prendre au mieux en compte, au niveau local, les besoins et les projets des enfants et de leur famille, d'assurer un accueil où la continuité des repères pour l'enfant est mieux garantie et les nombreux risques de rupture évités. Ceci se joue avec acuité dans l'Accueil Temps Libre. Ceci est particulièrement important dans un contexte où les enfants sont accueillis relativement jeunes et où la précarité est présente (Cremers et al., 2013).

chacun doivent être clairement définis ; la place des parents, renforcée. La cohérence entre les activités de médecine préventive, celles de promotion de la santé et de soutien à la parentalité doit être recherchée. Le projet doit être adapté aux réalités locales et aux ressources disponibles.

Pour en savoir plus

- Badje asbl (2012). *L'extrascolaire sans barrière. 2010-2011*. Rapport d'activité pour le Fonds Houtman. Bruxelles : Badje.
- Camus, P., & Marchal, L. (2007). *Accueillir les enfants de trois à douze ans : viser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE
- César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. C. Humblet, & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *Recherche-action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans)*. Récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- Cremers, A., Labat, A., & Sow, M., sous la direction de P. C. Humblet (2013). *Accompagnement autour de la naissance pour les familles précarisées : offre et besoin*. Recherche commanditée par la Fondation Roi Baudouin.
<http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=307229&langtype=2060>
- Crépin, F., & Neuberg, F., sous la direction de F. Pirard, D. Lafontaine (2013). *Vécu et attentes des parents défavorisés – belges ou d'origine étrangère – à l'égard des services, structures et initiatives pour la petite enfance. La parole donnée aux parents en situation de précarité*. Recherche commanditée par la Fondation Roi Baudouin.
<http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=306176&langtype=2060>
- Dieu, A. M., & Rossion, D. (2012). *L'accueil temps libre en Fédération Wallonie-Bruxelles : État des lieux*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles/Le Ministère Secrétariat général, Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse.
http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecured!&u=0&file=fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/Etat_lieux_2012_Rapport_final.pdf&hash=caf45b0be291fc17a0bac7dd27362a9841992342
- Gardou, C. (2013). *La société inclusive, parlons-en. Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès.
- Meys, A. (2013). *Une diversité d'accueils pour une diversité de pauvretés. 9 haltes d'accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Rapport de recherche financée par le Fonds Houtman. Bruxelles : Chacof (Coordination des haltes-accueil de la Communauté française).
- Neubert, F. (2012). *La place des travaux à domicile dans la vie des enfants de l'enseignement primaire*. Rapport de recherche financé par l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse. Liège : Université de Liège Service d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe).
- Manni, G. (Ed.) (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE-Fonds Houtman.
- OECD (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Education and Care*. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD (2012). *Starting Strong III. Early Childhood Education and Care*. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development.
- ONE (2012). *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel de soutien à la parentalité*. Bruxelles : ONE avec le soutien du Fonds Houtman. Téléchargeable sur le site : <http://www.one.be/professionnels/publications-professionnelles/details-publications/referentiel-de-soutien-a-la-parentalite/>

- ONE, AWIPH, Service PHARE (2014). Les enfants en situation de handicap de 0 à 12 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles : un état des lieux quantitatif et qualitatif. Récupéré du site de l'ONE : http://www.one.be/fileadmin/user_upload/psychopeda/Etat-des-lieux-enfants-en-situation-de-handicap-0-12-ans-ONE.pdf
- Pirard, F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(2), 253-266. <http://hdl.handle.net/2268/98333>
- Pirard, F. (2013). De la production de référentiels à l'accompagnement des pratiques éducatives dans les services de la petite enfance. In S. Rayna & C. Bouve (Eds.), *Petite enfance et participation* (pp. 259-274). Toulouse : Eres. <http://hdl.handle.net/2268/143295>
- Pirard, F. (2014). Oser la qualité, un référentiel en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique et son accompagnement. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (dir.), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (pp. 121-145). Toulouse : Eres. <http://hdl.handle.net/2268/173855>
- Rayna, S. (2014). Curriculum : perspectives internationales. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (p. 47-68). Toulouse : Eres.
- Vandenbroeck, M., Pirard, F., & Peeters, J. (2009). New developments in Belgian Child Care Policy and Practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 408-416.

Des références aux prescrits et documents associés

- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 27/02/2003 portant réglementation générale des milieux d'accueil, tel que modifié.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17/12/2003 fixant le Code de qualité de l'accueil.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 05/05/2004 relatif à la reconnaissance des formations et qualifications du personnel des milieux d'accueil prévue par l'Arrêté Milieux d'accueil.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 03/12/2003 fixant les modalités d'application du décret du 3 juillet 2003 relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire, tel que modifié.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté Française du 27/05/2009 relatif aux formations des animateurs et des coordinateurs de centres de vacances, à l'habilitation des organismes de formation, à l'homologation des brevets, aux équivalences et à la commission d'avis relative à la formation.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17/03/2004 déterminant certaines modalités d'agrément et de subventionnement des centres de vacances, tel que modifié.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 25/06/2004 déterminant certaines modalités d'application du décret du 28 avril 2004 relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs tel que modifié.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 23/06/2011 relatif à la formation qualifiante d'animateur et de coordinateur en école de devoirs et aux équivalences aux brevets d'animateur et de coordinateur en école de devoirs.
- Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) – 1989.

Décret du 03/07/2003 relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire, tel que modifié.

Décret du 17/05/1999 relatif aux centres de vacances, tel que modifié.

Décret du 28/04/2004 relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoir, tel que modifié.

Décret du 17/07/ 2002 portant réforme de l'Office de la Naissance et de l'Enfance, en abrégé « O.N.E. ».

ONE (2012). Centres de vacances, Mode d'emploi, Tout ce qu'il faut savoir sur l'agrément, la subvention et l'organisation d'un centre de vacances.

ONE (2015). La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance : http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Brochure_sante_MA_2015_WEB.pdf

Chapitre II

DES PRINCIPES DIRECTEURS POUR DÉFINIR LES MÉTIERS ET FONCTIONS DE L'ACCUEIL DES ENFANTS ET DE LEUR FAMILLE

Une série de principes sont incontournables pour définir les contours des métiers, les manières de penser et d'organiser la formation, de concevoir et de mettre en place les conditions d'exercice de l'activité professionnelle dans le secteur de l'accueil et de l'éducation de l'enfance. Ces principes sont fondés sur des résultats de recherches scientifiques ainsi que sur les orientations prises dans les référentiels de l'ONE et autres prescrits de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils prennent en considération plus largement les recommandations et prescriptions définies sur la scène internationale, comme la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), y compris les valeurs qui les fondent. Ils devraient constituer un cadre commun à la définition des profils attendus dans les métiers et fonctions⁷ de l'accueil de l'enfance, que ces métiers et fonctions concernent l'accueil, l'encadrement ou la direction. Ils constituent un fondement aux compétences présentées dans le chapitre III.

1. Reconnaître une posture professionnelle distincte de la posture parentale

Contrairement à une idée encore trop répandue, l'accueil des enfants des autres n'est pas du même registre que celui des siens. Accueillir des enfants en dehors de leur famille repose sur le développement d'une posture professionnelle qui est de nature différente de la posture parentale (Dethier, 2012), même si certaines attitudes (comme l'empathie), certains actes (organiser le repas, laver les mains, rappeler une règle, suivre les devoirs, etc.) peuvent mobiliser des compétences assez semblables et donc paraître à première vue similaires. Ce premier principe devrait faire l'objet d'une attention particulière dès le choix d'une orientation professionnelle ou l'engagement en formation. L'expérience parentale d'un-e candidat-e ne peut en rien présager de sa posture professionnelle potentielle. Ce principe concerne toutes les pratiques mises en œuvre dans l'exercice du métier. Il nécessite de comprendre les différences entre parents et professionnel-le-s concernant les responsabilités, l'engagement affectif et les ressources à mobiliser. Il s'agit de reconnaître les spécificités des postures parentales et professionnelles (Bosse Platière et al., 2011) sans les réduire à une simple coexistence des façons de faire des uns et des autres, fussent-elles complémentaires. Celles-ci doivent s'articuler dans une dynamique de relation collaborative entre parents et professionnel-le-s (Giampino, 2011). L'instauration de cette collaboration incombe aux professionnel-le-s qui veillent à différencier pratiques parentales et pratiques professionnelles sans les hiérarchiser (Camus, Dethier & Pirard, 2012).

⁷Le terme fonction permet d'inclure les volontaires opérant dans l'accueil de l'enfance.

Alors que les responsabilités parentales, d'ordre privé, sont inscrites dans la durée et portent sur tous les événements de la vie de l'enfant, **les responsabilités professionnelles portent sur les actes d'accueil quotidiens dans, et seulement dans, le temps de l'accueil délimité par la contractualisation** entre les parents et le lieu d'accueil. Les professionnel-le-s doivent pouvoir rendre compte de leurs pratiques quotidiennes, de ce qui en fonde le sens, aux personnes qui confient l'enfant ainsi qu'à d'autres professionnel-le-s, notamment ceux/celles chargé-e-s de l'évaluation de la qualité des services.

L'**engagement affectif** n'est en rien comparable. Entre l'enfant et ses parents se construit « *un lien intime qui a des racines profondes dans la sphère des désirs, des projets personnels et de l'inconscient* » (Dethier, 2012, p. 35). Les professionnel-le-s devront « *se faire progressivement une place auprès des parents et des enfants* » en reconnaissant ces liens de filiation (Giampino, 2011, p. 27). C'est sur fonds de cette reconnaissance qu'ils/elles construiront un **lien professionnel avec l'enfant dès les premiers contacts** et qu'ils/elles le consolideront au jour le jour grâce à l'attention soutenue portée à l'enfant dans une préoccupation constante de comprendre tous les signaux qu'il manifeste, ce qu'il vit, ce qu'il exprime, ce dont il a besoin, ses projets propres. Ils/Elles prendront appui à la fois sur leurs savoirs et leurs savoir-faire, sur les observations quotidiennes ainsi que sur la mobilisation de capacités d'écoute et d'empathie pour apporter une réponse ajustée, répétée et stable aux besoins de l'enfant et susceptible de générer, chez lui, une sécurité et de fonder l'établissement d'un véritable lien **empreint de chaleur et de sécurité, d'émotions et de plaisir partagé**. L'affectivité est ici « *mesurée et maîtrisée chez l'adulte qui trouve sa gratification professionnelle moins dans l'élan affectif (de ou envers l'enfant) que dans la satisfaction de voir l'enfant heureux et progressant* » (Dethier, 2012, p. 35).

Les **ressources mobilisées** sont donc différentes : pour les parents, une expérience unique, faite d'amour inconditionnel et de partialité qu'ils vivent jour après jour avec chacun de leurs enfants dans une relation largement spontanée, intuitive, empreinte d'émotions réciproques et profondément enracinée dans leur histoire personnelle et plus largement de leur famille. Quant au/à la professionnel-le, « *l'intentionnalité éducative qui l'anime suppose un degré de conscience accru, une explicitation permanente des objectifs visés et une plus grande maîtrise des comportements.* » (Bosse-Platière et al., 2011, p. 242). Cette **rationalité** fait cependant place à un certain engagement affectif du/de la professionnel-le dans l'empathie et la communication émotionnelle nécessaires à la création du lien avec l'enfant. Il s'agit alors de « *réguler le paradoxe d'une implication distanciée* » (Mellier, 2000, p. 54) afin de penser et construire la relation avec l'enfant sur un mode tempéré, de rechercher une manière d'être ensemble où domine l'attention soutenue plutôt que les effusions, où l'empathie pour l'enfant l'emporte sur la recherche de proximité physique. C'est justement la **recherche de ces ajustements mutuels**, nourrie par l'attention caractérisant le « soin professionnel » qui se différencie du soin parental et qui contribuera à la création d'une dynamique interactive dans le lieu d'accueil où les enfants pourront échanger dans le respect de soi et de l'autre.

La reconnaissance et l'explicitation de ces différences entre posture parentale et professionnelle vaut pour toute personne qui exerce des fonctions d'accueil quel que soit son statut, y compris pour les volontaires. Elles se travaillent dès la formation initiale et

durant l'activité professionnelle des personnes qui exercent des fonctions d'accueil mais aussi d'encadrement, étant donné leur responsabilité dans la mise en place de conditions qui assurent le soutien professionnel nécessaire au décodage des nombreuses situations où les risques de confusion sont importants.

2. Promouvoir une approche holistique de l'enfant dans le respect de ses besoins et de ses droits et la prise en compte de ses univers d'appartenance

En FWB, le choix est fait, dans tous les secteurs professionnels concernés, de considérer **l'enfant comme étant au centre de l'accueil.**

Cette priorité donnée à « l'intérêt de l'enfant » repose sur une recherche intégrée du bien-être (ici et maintenant) et du bon développement (au-delà) de chacun d'entre eux. Cette recherche doit se traduire dans la conception initiale du dispositif d'accueil lui-même (espaces, horaires, activités, communication, règles de vie, etc.). Elle doit aussi se concrétiser dans l'aménagement de l'accueil au quotidien et la résolution de contradictions induites par des situations particulières : lorsqu'il s'agit, par exemple, de concilier les préoccupations de gestion de la collectivité et celles d'ajustement à chacun des enfants, ou encore de concilier le respect du projet éducatif et des prescrits professionnels avec la prise en compte des particularités des familles et de leur inscription dans des cultures propres (Camus, Dethier & Pirard, 2012).

Concilier à la fois les besoins et les droits de l'enfant suppose de le considérer dans sa globalité et son unité et exige une rencontre des besoins psychiques et physiques,

- considérant leur spécificité liée à l'âge concerné avec une attention particulière aux spécificités de l'accueil des plus jeunes ;
- intégrant les plans moteurs, affectifs, cognitifs, sociaux et de santé ;
- prenant appui sur les approches étayées de l'enfance (les « savoirs ») et réfléchies au quotidien de l'accueil ;
- ménageant les conditions d'établissement d'un lien entre enfant et accueillant-e ;
- assurant à tout âge une *continuité* nécessaire à la sécurité psychique (stabilité des personnes, aménagement des transitions, anticipation...) ;
- offrant une approche individualisée dans le respect des particularités, des rythmes et des intérêts de chaque enfant ;
- favorisant la participation active de l'enfant à son propre univers de vie (motricité, activité individuelle ou en groupe, interactions avec l'adulte et les autres enfants, apprentissages...) ;
- prenant en compte ses ressources et l'état de développement de ses compétences ;
- considérant et respectant toujours l'inscription de l'enfant dans sa famille ainsi que dans un environnement culturel et social propre.

Une telle approche développée dans l'accueil de l'enfant en dehors de la famille **est tant protectrice qu'émancipatrice et devrait engager la société à s'assurer que les conditions institutionnelles sont réunies et que tout accueillant-e dispose, quel que soit son statut, des compétences requises**. Ceci pose la question des volontaires, parfois pleinement responsables de l'organisation du lieu d'accueil comme c'est souvent le cas des écoles de devoirs ou intégré-e-s dans des équipes de professionnel-le-s et bénéficiant d'un encadrement. Ceci nécessite une attention particulière par les organismes compétents.

3. Prendre en considération le travail avec les enfants, mais aussi celui avec les familles, les professionnel-le-s et la communauté

À partir de l'analyse de documents officiels (référentiels métiers, référentiels de formation), d'entretiens avec des experts de 14 régions européennes et de sept études de cas, les auteurs de la recherche européenne CoRe montrent l'importance de redéfinir le cœur des métiers de l'accueil et de l'éducation des enfants de 0 à 6 ans dans une approche systémique et holistique qui intègre les visées d'apprentissage, de soin et d'éducation pour l'enfant. Les auteurs soulignent aussi l'importance de donner plus de place aux compétences liées au travail avec les familles, en équipe ou au sein d'une communauté locale dans un contexte sociétal marqué par la diversité (Urban et al., 2011, 2012). Cette recommandation recoupe celles du rapport de recherche 114 (César et al., 2012) et d'autres travaux postérieurs en FWB, notamment ceux de la Fondation Roi Baudouin. Elle peut être élargie aux métiers de l'accueil jusqu'au moins 12 ans.

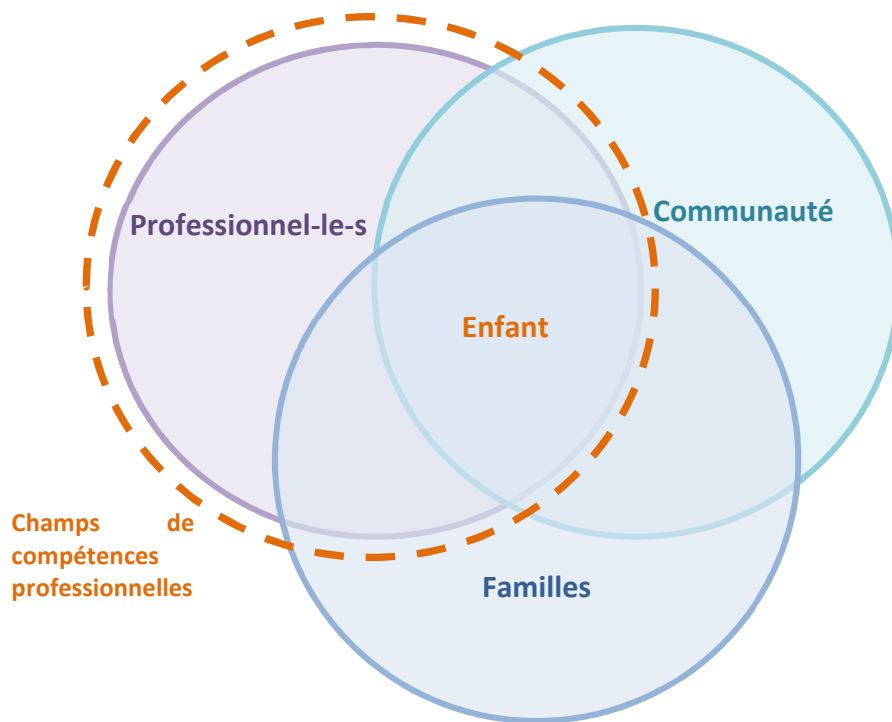
La préoccupation accrue d'un **dialogue avec les familles** s'inscrit dans la centration de l'accueil sur l'enfant. En effet, la collaboration avec les parents doit être mise en place dans une « *logique professionnelle de continuité, qui reconnaît la nécessité d'un dialogue avec les parents dès les premières rencontres et tout au long de l'accueil, au rythme des parents avant tout, dans le respect du processus de découverte mutuelle parents-enfants et de la construction progressive par les parents eux-mêmes de leurs compétences propres* » (Camus, Dethier & Pirard, 2012, p. 27). Ce travail avec les familles requiert l'acquisition de compétences professionnelles ainsi que le développement d'une réflexion d'équipe. C'est ce que souligne l'ONE en invitant à un « *accompagnement réfléchi des familles* » dans son référentiel consacré au soutien à la parentalité (ONE, 2012). Une attention particulière sera apportée à ne pas individualiser des problèmes sociaux qui devraient être traités au niveau sociétal (Humblet & Vandembroeck, 2007).

Le travail avec les familles ne se construit pas seulement dans une **dynamique d'équipe** éducative, mais aussi plus largement dans un **travail en réseau** qui fait appel à différentes compétences. Cette dimension est actuellement insuffisamment développée dans les référentiels métiers des fonctions d'accueil et d'encadrement.

Le travail communautaire tel qu'il transparait dans les expériences analysées en France, en Flandre ou en Angleterre est peu développé en FWB. Il suppose le développement d'un

« maillage » entre professionnel-le-s concerné-e-s par l'accueil et l'éducation des enfants au niveau local ainsi que le **développement d'un réseau local intégré pour l'enfance**. Sa nécessité transparaît particulièrement dans la gestion de situations de précarité ou de handicap. Plus largement, il pose la question des collaborations possibles entre les professionnel-le-s de la petite enfance et les enseignant-e-s préscolaires, entre les enseignant-e-s et les professionnel-le-s de l'Accueil Temps Libre dans un souci de prise en charge globale et cohérente de l'enfant.

Le schéma ci-dessous montre l'importance de considérer les compétences professionnelles centrées sur l'enfant comme intrinsèquement liées au travail avec les familles dans une relation triangulaire et au travail d'équipe qui gagne à intégrer une dimension communautaire.



4. Veiller à accueillir tous les enfants quelles que soient leurs spécificités dans un respect de la diversité

Quel que soit le service où ils/elles travailleront, les professionnel-le-s sont supposé-e-s contribuer à faciliter l'accès des services à tous les enfants et toutes les familles afin de rendre possible le premier contact et l'inscription de l'enfant. Cette facilitation repose non seulement sur les stratégies à mettre en place pour l'accès lui-même (**accessibilité primaire**), mais aussi sur les conditions d'accueil qui permettent aux familles d'être et de se sentir les bienvenues (**accessibilité secondaire**) (Humblet & Laevers, 2013).

Ce principe s'inscrit dans les travaux centrés sur la diversité. Ceux-ci montrent la nécessité de clarifier les logiques à l'œuvre dans les politiques d'accueil au niveau local (Vandenbroeck, 2005 ; Preissing & Wagner, 2006). Ils permettent de formuler une série de questions clés. En amont, qui sont les familles que le service accueille ? Quels critères permettent d'identifier le public cible ? Selon quelles priorités ? Ensuite, il s'agit de s'interroger sur les personnes qui ne fréquentent pas le lieu d'accueil. Quels sont les mécanismes d'exclusion qui peuvent jouer de manière implicite ? Une fois l'enfant et sa famille « accueillis », comment les questions de diversité continuent-elles à se poser dans les pratiques quotidiennes ? Comment gérer les situations rencontrées de manière à ce qu'elles soient des occasions de rencontre entre chaque famille et le personnel plutôt que des objets de litige ? Se posant ce type de questions, les professionnel-le-s s'appuient sur les connaissances professionnelles nécessaires, tout « *en essayant de comprendre ce qui se passe dans la situation toujours changeante se déroulant sous leurs yeux et d'ajuster* » (Urban, 2008).

Dans cette perspective de diversité, **favoriser l'accès des lieux d'accueil à tous** permet d'améliorer les conditions d'accueil. Les professionnel-le-s, en s'interrogeant sur leurs pratiques quotidiennes et en associant toute les parties concernées, échangent, confrontent leurs points de vue, les argumentent et ainsi parviennent à construire ensemble des pratiques dont le sens est davantage partagé et conscientisé et dégagent de nouvelles perspectives de travail.

L'enjeu est de construire, avec et pour les enfants, un monde « sans préjugés », de faire du lieu d'accueil un espace de vie ouvert à tous qui donne l'opportunité à chacun, en fonction de ses compétences et de ses intérêts, dans un respect mutuel, d'y prendre une part active. Cela demande une **reconnaissance et une prise en compte de l'altérité**, le développement d'une approche éducative mettant **l'accent sur les compétences, les différentes identités et les potentialités de tous les enfants et de leur famille**. Cette approche de la diversité se démarque d'une approche centrée sur les déficits, qui met l'accent sur les manques ou les déficiences à compenser par des actions ciblées, sans remettre en question la « normalité », en considérant que l'identité de l'enfant ne se réduit qu'à cette déficience.

C'est à ces conditions que se concrétisera, pour tout enfant, le droit à l'éducation dans un lieu éducatif complémentaire à celui de la famille. Il s'agit ici des fondements mêmes d'une **politique d'inclusion** qui fait place aux familles monoparentales, homoparentales, en

situation de handicap, de précarité, voire de pauvreté, d'immigration... actuellement peu présentes dans de nombreux lieux d'accueil (EACEA, 2009).

Des travaux récents menés par l'ONE en collaboration avec l'AWIPH (Région wallonne) et le service PHARE (Bruxelles-Capitale) soulignent à quel point il est primordial de réfléchir et de mettre en place les conditions qui rendent possible l'inclusion de tous les enfants, quelles que soient leurs spécificités, dans les lieux où un service de qualité leur est offert (lieu d'accueil, lieu de rencontre enfants-parents...). Une série de forums, organisés en 2013-2014 par la Fondation Roi Baudouin, ainsi que des recherches soutenues par le Fonds Houtman et la Ligue des familles soulignent, eux-aussi, le rôle essentiel des professionnel-le-s dans l'accueil des enfants en situation de précarité, voire de pauvreté, qui sont nombreux en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais relativement peu représentés dans les services (lieux d'accueil 0-3/3-12 ans) tant les barrières restent nombreuses.

Outre les mesures politiques et institutionnelles à développer, accueillir tous les enfants et leur famille nécessite de repenser les profils métiers, de compétences de l'accueil et de l'encadrement de manière à permettre à tous/toutes les professionnel-le-s de mieux prendre en compte la singularité et la complexité des situations éducatives dans une visée d'inclusion. Ce principe devrait s'intégrer davantage au cœur des curricula de formation dans une visée transversale au lieu de se réduire à un cours ou à un stage parfois optionnel (Van Avermaet & Pirard, 2013).

5. Considérer le caractère relationnel et réflexif de l'activité au-delà des actes techniques

L'accueil des enfants et de leur famille fait partie des métiers de l'interaction humaine (Beckers, 2007) qui demandent bien entendu de développer des compétences techniques, mais aussi et surtout des compétences relationnelles, communicationnelles et réflexives. Celles-ci sont primordiales pour définir les manières de **penser, d'agir et de s'ajuster au mieux aux situations quotidiennes, toujours complexes et jamais identiques**. Dans ces « métiers adressés à autrui », « les prescriptions des organisations et des institutions sont toujours en retrait par rapport à la complexité de l'activité de travail (...) » (Maubant & Piot, 2011, p. 8). Les professionnel-le-s sont rarement dans une simple application de procédures ou de savoirs appris. Ils/Elles doivent tenir compte de la **complexité du fonctionnement psychique de l'enfant** ainsi que de **celle des vécus parentaux** trop peu considérés à ce jour dans la définition des contours des métiers, des fonctions et des formations. Ils/Elles ont aussi à identifier et à reconnaître la singularité de chaque enfant et de chaque famille. La **diversité qui caractérise le contexte sociétal actuel**, renforce la nécessité de traiter la complexité. Il s'agit de permettre aux professionnel-le-s d'acquérir durant la formation des compétences de remise en question et de mise en recherche (Oberhuemer, 2005 ; Urban & Dalli, 2008 ; Peeters & Vandebroek, 2011) : observation et écoute des enfants, écoute active des parents, analyse des pratiques avec les collègues, concertation avec d'autres professionnel-le-s, voire les membres de la communauté locale, etc. L'accès à ce profil professionnel réflexif est nécessaire pour assurer des conditions d'accueil et d'éducation

ajustées à chacun qui prennent en considération les savoirs contextualisés et les savoirs pluridisciplinaires de référence en la matière.

Cette complexité se traduit par une multitude d'attentes contradictoires dans l'activité quotidienne (Pirard, Camus & Barbier, à paraître ; Pirard, 2013). Sans viser l'exhaustivité, citons une série de tensions particulièrement prégnantes sur le terrain, observées à l'occasion des actions d'accompagnement en FWB. Elles concernent le travail avec les enfants, celui avec les familles, celui mené en équipe ou dans un réseau élargi.

◆ *Intégrer des références plurielles dans le travail avec les enfants*

Dans le travail avec les enfants, les professionnel-le-s doivent être conscient-e-s à la fois d'une certaine fragilité, d'une **immaturité psychique** de l'enfant accueilli parfois très jeune dans les services⁸ et de ses **compétences précoces** sans cesse mises en évidence par les travaux de recherche (Gandini & Pope Edwards, 2001 ; Lansdown, 2005). Ils/Elles ont à concilier des **approches éducatives différentes**. Il s'agit pour les professionnel-le-s, dans la continuité des travaux initiés par Emmi Pikler et l'Institut Loczy, de reconnaître l'importance d'une approche individualisée dans les soins accordés aux jeunes enfants et de différencier les pratiques éducatives, évitant ainsi la gestion collective des groupes d'enfants. Il faut également, à la suite des travaux du CRESAS et ensuite de l'IEDPE notamment, observer et chercher à soutenir les interactions entre enfants. En s'appuyant sur la pédagogie interactive (CRESAS, 1991 ; CRESAS, 2000), les professionnel-le-s mettent en place, évaluent et ajustent des conditions éducatives où les enfants, dès leur plus jeune âge, ont la possibilité d'agir et d'interagir dans la durée. Pourtant complémentaires, ces approches éducatives sont parfois perçues comme contradictoires. Loin d'être exhaustives, elles s'ouvrent encore à d'autres approches comme celle développée dans le réseau DECET⁹, celle des Cent Langages articulée sur les travaux de Malaguzzi dans les régions centre Nord de l'Italie.

◆ *Gérer les contradictions dans le travail avec et auprès des familles*

Le travail avec les parents dans l'activité professionnelle est également générateur de tensions et pose une série de questions aux professionnel-le-s des lieux d'accueil comme cela a été aussi remarqué dans le cadre scolaire (Moureaux, 2012). Comment reconnaître la spécificité des postures parentales et professionnelles, sans créer une hiérarchisation dans les relations interpersonnelles ? Comment **développer une collaboration autour de l'enfant** tout en reconnaissant la part d'asymétrie que comporte toute relation éducative, qu'elle s'adresse à l'enfant ou concerne le parent ? Comment favoriser la collaboration, voire l'implication des familles dans les lieux d'accueil **sans nier les responsabilités professionnelles spécifiques** ? Comment concilier les postures/actions de soutien à la

⁸ Selon les circonstances (reprise du travail très précoce pour la mère, notamment), certains enfants sont accueillis, en FWB, alors qu'ils sont âgés d'à peine un mois. Ils sont alors dans une période de la vie où les premiers liens entre l'enfant et son parent se créent et où l'accueil du bébé séparé de son parent nécessite une attention particulière.

⁹ Voir le site <http://www.decet.org>

parentalité et d'implication des familles, sources potentielles de tension ? Des questions qui feront l'objet d'une prochaine publication associée au référentiel soutien à la parentalité.

◆ *Optimaliser la dynamique de l'équipe professionnelle*

Relevons aussi des tensions inhérentes au travail en équipe en référence au **projet éducatif** (« projet d'accueil ») conçu et utilisé, dans le meilleur des cas, comme un **outil tiers**, support au dialogue, mais parfois vecteur de normalisation, détaillant des manières d'agir dans les services et derrière lequel les professionnel-le-s pourraient se retrancher, se réfugier à défaut de rechercher avec l'autre (enfants, parents, familles, collègues, etc.) les modalités d'accueil les plus ajustées à la situation vécue par l'enfant et sa famille.

◆ *Développer des synergies dans le travail avec la communauté*

Les valeurs, les savoirs, les références des professionnel-le-s, leur manière de concevoir l'accueil des enfants et des familles peuvent être remis en question par les acteurs/-trices avec qui ils/elles collaborent au sein d'un réseau local. Comment collaborer avec les autres acteurs/-trices, concilier leurs apports potentiels, voire leur expertise, sans minimiser l'importance des acquis construits au jour le jour dans l'accueil quotidien de l'enfant et de sa famille, sans mettre en péril les repères du projet d'accueil d'une équipe ? Cette question se pose dans toute collaboration qui implique les professionnel-le-s avec d'autres partenaires des mondes médicaux, sociaux, culturels, éducatifs ou encore des secteurs de l'accueil spécialisé.

Reconnaître la complexité de l'activité professionnelle, les tensions qui la traversent conduit à porter une attention aux compétences nécessaires dans les fonctions d'accueil et d'encadrement et aux conditions de soutien continu du développement professionnel. Ce principe peut remettre en question l'organisation du système de formation des professionnel-le-s de l'accueil qui se situe actuellement dans la sphère des champs technique et professionnel, sans possibilité de formation de niveau supérieur où pourtant, ces types de compétences pourraient être développées, à l'instar d'autres métiers de l'interaction humaine (enseignant-e-s, éducateurs/-trices, assistant-e-s sociaux/-ales, etc.). Il opère dans la définition des fonctions d'encadrement qui jouent un rôle crucial dans la mise en place et l'évaluation des conditions d'accueil avec les membres d'équipe et qui nécessitent une formation spécifique de base et souvent un accompagnement régulier.

6. Accueillir des enfants et leurs parents, une compétence neutre de genre

Actuellement, l'accueil des enfants semble être considéré comme un métier de femme, mais les études montrent l'importance de modifier cette conception naturaliste du métier. Il s'agit de **reconnaitre le caractère professionnel de l'activité et donc la nature neutre de genre des compétences** que celle-ci mobilise sans les réduire à des qualités typiquement féminines. Ces études relèvent différents éléments en faveur d'une plus grande diversité de genre dans les lieux d'accueil sans tomber dans les dérives d'un plaidoyer contre-productif : socialisation des enfants basée sur l'identification à des modèles masculins et féminins (Vandenbroeck & Peeters, 2008 ; Rohrmann, 2014 ; Burgess, 2012 ; Peeters, 2013), forme de diversité au sein des équipes qui renforcerait notamment l'implication des pères dans les lieux d'accueil (Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants, 1996 ; Jensen, 1997 ; Rohrmann, 2014). L'importance de donner une place aux hommes dans le secteur et de recruter une main-d'œuvre qualifiée reflétant la diversité, notamment relative au sexe, est relayée dans une série de recommandations internationales (OECD, 2001, 2006, 2012).

La réalisation de ce principe a des répercussions sur la manière de penser les curricula et les parcours de formation de façon à permettre aux hommes de s'identifier à un métier majoritairement exercé par des femmes et d'oser s'engager dans une formation ad hoc dont le **curriculum** aura été **pensé sans stéréotype lié au genre**, tant dans les instituts de formation que sur les lieux de stage (Pirard, Schoenmaeckers & Camus, 2015)¹⁰.

La réalisation de ce principe pose bien sûr d'autres questions relatives aux conditions salariales et de travail qui jouent un rôle dans le choix des orientations professionnelles, sans pour autant constituer un facteur exclusif. En effet, les freins culturels jouent également un rôle central : manière de définir le rôle des hommes et des femmes, d'attribuer ou non l'accueil des enfants aux femmes dans une société. Sur ce plan, les campagnes d'information sur les métiers de l'accueil ainsi que les actions menées par les professionnel-le-s de l'orientation et de la formation s'avèrent essentielles.

¹⁰Cette étude récente auprès de puériculteurs/-trices de la Fédération Wallonie-Bruxelles en fonction dans des crèches ou maisons communales d'accueil de l'enfance montre qu'à l'heure actuelle, les instituts de formation et les lieux de stage n'anticipent pas la participation d'hommes dans ce type de formation. La logique est plutôt celle d'un ajustement en cours de route des outils, des consignes, des activités quand un homme prend part à la formation. Ce mode de fonctionnement ne donne pas un message clair aux hommes sur l'importance que portent aujourd'hui les acteurs/-trices du secteur à faire reconnaître la nécessité de compétences professionnelles indépendantes du genre.

Pour en savoir plus

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bosse Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse : Erès.
- Burgess, A. (2012). Surmonter les stéréotypes de genre dans la petite enfance : pourquoi est-ce important ? *Enfants d'Europe*, 23, 4-5.
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation familiale*, 32, 17-33.
- César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. C. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *Recherche-action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans)*. Récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : INRP/ESF.
- CRESAS (2000). *On n'enseigne pas tout seul*. Paris : INRP.
- Dethier, A. (2012). Accueil de l'enfant en dehors de sa famille : spécificités et compétences au cœur des métiers. In A. César, A. Dethier, N. François, A. Legrand & F. Pirard, *Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans)*, rapport de recherche financée par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (pp. 27-66). Liège : Université de Liège.
- 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/>
- Fonds Houtman (2013). *Pauvretés, enfances, familles*. Bruxelles : Les cahiers du Fonds Houtman.
- Gandini L., & Pope Edwards, C. (2001). *Bambini : The Italian approach to infant/toddler care*. New York and London : Teachers College Press.
- Giampino, S. (2011). Le pari d'un équilibre possible : être parent, travailler, élever ses enfants, les confier à des professionnels de qualité. In A. Courtois (Ed.), *Bébés d'ici et d'ailleurs : quel accueil dans le respect de la diversité ?* (pp. 19-36). Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles.
- Humblet, P. C., & Vandenbroeck, M. (2007). Sauver l'enfant pour sauver le monde. Le care et la (re)construction des problèmes sociaux. In G. Brougère & M. Vandenbroeck, *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 189-206). Bruxelles : Peter Lang.
- Humblet, P. C., & Laevers, F. (2013). *Pour des services accessibles à tous les enfants*. Forum « Plus de chance dès l'enfance » organisé par la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 18 octobre 2013.
- Jensen, J. J. (1997). *Employer des hommes dans les services d'accueil pour enfants*. Bruxelles : Réseau de la Commission européenne des modes de garde d'enfants et d'autres mesures destinées à concilier les responsabilités professionnelles et familiales des hommes et des femmes.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.
- Maubant, P., & Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(2), 7-12.
- Mellier, D. (2000). *L'inconscient à la crèche*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

- Mouraux, D. (2012). *Entre rondes familles et école carrée*. Bruxelles : De Boeck.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the Early Childhood Pedagogue: Policy Approaches and Issues of Professionalism, *European Early Childhood Education Research Journal* 13(1), 5-16.
- OECD (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Education and Care*. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD (2012). *Starting Strong III. Early Childhood Education and Care*. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development.
- ONE (2012). *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel de soutien à la parentalité*. Bruxelles : ONE avec le soutien du Fonds Houtman. Téléchargeable sur le site : <http://www.one.be/professionnels/publications-professionnelles/details-publications/referentiel-de-soutien-a-la-parentalite/>
- Peeters, J., & Vandebroek, M. (2011). Child Care Practitioners and The Process of Professionalization. In L. Miller (Ed.), *Professional issues, leadership and management in the early years* (pp. 62-76). London : Sage.
- Peeters, J. (2013). Professionnalité et genre : participation des hommes et petite enfance. In S. Rayna & C. Bouve (Eds.), *Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil* (pp. 33-50). Toulouse, France : Éditions Erès.
- Pirard, F. (2013). *Développement professionnel : la place de l'accompagnement dans un système compétent*, Conférence plénière à la journée d'étude et d'échanges « Compétences professionnelles et petite enfance. Mobilisation, construction et transmission » organisée par le RIFT de l'Université de Genève. Genève, Suisse.
- Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J. M. (à paraître). *Professional development in a competent system : an emergent culture of professionalization*. Submitted for the International Handbook on Early Childhood Education and Development (Western-Europe and UK section).
- Pirard, F., Schoenmaeckers, P., & Camus, P. (2015). Men in Childcare Services: from Enrolment in Training Programs to Job Retention. *European Early Childhood Education Research Journal*. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1043810.
- Preissing, C., & Wagner, P. (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne : 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.
- Rohrman, T. (2014). Davantage d'hommes dans les Kitas en Allemagne, renforcement des stéréotypes ou chance pour l'égalité des sexes. In F. Hauwelle, M. N. Rubio & S. Rayna (Eds.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 107-127). Toulouse, France : Éditions Erès.
- Urban, M., & Dalli, C. (2008). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, Special edition on Professionalism, 16(2), 131-133.
- Urban, M. (2008). Dealing with Uncertainty: challenges and possibilities for the Early Childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152.
- Urban, M. (2009). *Cloudy day navigation*. Bucarest : ISSA.

- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. Report for European Commission, DG Education and Culture.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., VanLaere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education, 47*(4), 508-526.
- Van Avermaet, P., & Pirard, F. (2014). *Former et accompagner les professionnels. Diversité dans les soins et l'éducation des jeunes enfants, l'accent étant mis sur les enfants vulnérables et défavorisés*. Forum « Plus de chance dès l'enfance » organisé par la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 24 janvier 2014.
- Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2008). Gender and professionalism: A critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child Development and Care, 178*, 703-715.
- Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité*. Rommanville Saint-Agnes : Eres

Chapitre III

DES BESOINS DES ENFANTS (0-12 ANS) AUX COMPÉTENCES CLÉS D'ACCUEIL ET D'ENCADREMENT

Dans le prolongement des principes directeurs pour définir les métiers et les fonctions d'accueil, ce troisième chapitre traite des compétences d'accueil, d'encadrement et de direction à promouvoir et à considérer toutes comme étroitement liées aux manières de concevoir les réponses aux besoins des enfants dans un cadre professionnel.

La notion de compétence fait l'objet de nombreuses définitions. Nous optons ici pour celle de Beckers centrée sur les métiers de l'interaction humaine, à savoir « *la capacité à agir efficacement en mobilisant spontanément, correctement, de façon organisée (...) des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes propres à l'individu) et externes (expérience d'autres collègues...) en situation complexe non entraînée à l'identique (chez le sujet) qui appartient à une famille de situations ouvertes (...) jugées critiques, essentielles à la vie sociale (...)* » (2007, pp. 88-89). Lorsque nous parlons de compétences clés, il s'agit de repérer les compétences critiques du métier, celles que Vergnaud, cité par Beckers (2007), identifie comme caractérisant le noyau de professionnalité propre à un métier, qui font l'objet de ce rapport. Beckers signale que dans un second niveau d'analyse, il restera à préciser les ressources à mobiliser pour faire face aux situations, étape qui, dans la problématique qui nous occupe, demande un approfondissement ultérieur.

De nombreux travaux ont tenté de définir les compétences spécifiques aux métiers de l'enfance (CCPQ, 1996 ; FIMS, 2012). Chaque opérateur qui organise une formation dans le champ de l'enfance s'appuie sur des références définies pour la qualification qu'il certifie ou, quand il ne bénéficie pas d'un pouvoir certifiant, sur la fonction à laquelle il prépare. La conséquence est une pléthore de documents, de références et de propositions, tantôt à usage interne, tantôt avalisés par les pouvoirs publics. La Recherche-action 114 (Cesar et al., 2012) a permis de réaliser une première analyse des compétences mises en évidence dans ces différents documents de référence du secteur (essentiellement accueillant-e d'enfants à domicile ou extrascolaire, puériculture, auxiliaire de l'enfance, directeur/-trice de maison d'enfants).

Dans la présente recherche, il s'agit de mieux cerner les compétences clés qui caractérisent les métiers/fonctions d'accueil et d'encadrement au travers de l'ensemble des lieux d'accueil. Il s'agit aussi d'analyser les compétences de direction qui n'ont pas fait, à ce jour, l'objet d'études systématiques.

Sans nier les spécificités de secteurs et d'âges, il nous a semblé heuristique, dans un premier temps, de dépasser les clivages habituels étroitement liés à l'organisation administrative des services et de concentrer l'attention sur les **compétences attendues de toute personne responsable de l'accueil et de l'éducation des enfants des autres, dans un cadre professionnel, quel que soit le lieu où la personne travaille**. Nous optons ici pour une approche globale de l'accueil et de l'éducation des enfants où les spécificités de contextes

observées sur le terrain seront davantage à intégrer dans les référentiels de formation des métiers de l'enfance.

Ce travail est destiné à être partagé avec les opérateurs habilités pour définir des référentiels métiers, de compétences et de formation en FWB. Nous pensons particulièrement au rôle majeur joué par le Service Francophone des Métiers et Qualifications (SFMQ) auprès des opérateurs de l'enseignement et de la formation professionnelle, ainsi qu'à l'ARES et aux autres acteurs concernés par l'enseignement supérieur.

1. La mise en place d'un accueil de qualité : identifier et répondre adéquatement aux besoins fondamentaux des enfants¹¹

Accueillir des enfants, c'est répondre à leurs besoins, en particulier ceux liés à leur développement. Nous en dégagerons ici de façon assez succincte les lignes de force principales. Cette approche ne doit cependant ni conduire à négliger le contexte dans lequel vit l'enfant ou sa réalité immédiate, ni induire de réponse universelle à ces besoins.

Fournir la réponse la plus ajustée possible aux besoins de chacun des enfants accueillis relève à la fois du travail des professionnel-le-s de l'accueil et de l'encadrement. Les compétences spécifiques requises pour l'accueil d'enfants en dehors de sa famille et celles nécessaires au personnel d'encadrement seront détaillées dans la suite.

Comme le soulignent Camus et Marchal (2007a), la notion de besoins des enfants doit être abordée en fonction de qui définit ces besoins, sur quelle base et selon quels critères. Les auteures, reprenant les travaux de Woodhead (2005), expliquent qu'il existe une approche développementale, basée sur les besoins fondamentaux, ainsi qu'une approche du développement qui se base notamment sur des éléments de contexte et de culture. Nous soutenons la nécessité d'intégrer ces deux approches : les pratiques professionnelles d'accueil relèvent de l'articulation d'une connaissance approfondie des besoins fondamentaux des enfants avec une connaissance fine de chaque enfant et de sa famille, dans toutes ses particularités.

¹¹ Par besoins fondamentaux, nous entendons ce qui est nécessaire pour que l'enfant grandisse et se développe au mieux tout en prenant en compte son bien-être.

1.1. Bien-être et bon développement aux plans physique et psychique

« Promouvoir la santé de l'enfant dans le milieu d'accueil, c'est lui permettre d'exercer son activité et d'aller à la rencontre de son environnement dans de bonnes conditions. » (Manni, 2002, p. 119). Le bien-être physique est un besoin fondamental de l'enfant. En situation d'inconfort, de gêne, de maladie, l'enfant ne peut investir pleinement son activité. Il est effectivement vite envahi par les différentes sensations de son corps (faim, sommeil...) qui mobilisent alors toute son attention et énergie, l'empêchant ainsi de mener des activités. C'est la prise en compte individualisée de ces besoins physiologiques dans le respect du rythme de chacun qui garantit un sentiment de continuité chez les enfants (Dethier, 2012). Si, avançant en âge, l'enfant devient de plus en plus apte à décoder ses différentes sensations corporelles, voire à se « raisonner » et être capable de postposer la satisfaction d'un désir, sa disponibilité et son attention sont cependant également tributaires d'un état de bien-être physiologique suffisant.

À tout âge, les besoins physiologiques de base des enfants sont à prendre en compte dans l'organisation et l'aménagement du lieu d'accueil ainsi qu'au fur et à mesure du déroulement de chaque journée. L'enfant a besoin d'une alimentation saine, équilibrée et respectant ses besoins en énergie. Il a également des besoins en sommeil, pour lesquels il importe de respecter le rythme propre à chacun et d'organiser un environnement qui le permette. Enfin, il a besoin de mouvement, dans le respect de ses rythmes d'activité et de repos ; sur ce point, des conditions propices au développement psychomoteur seront mises en œuvre par le lieu d'accueil dans le respect des rythmes d'acquisition propres à chaque enfant. Les responsables veilleront donc à un environnement sécurisé et sain, garantissant des conditions d'hygiène et favorisant la santé¹².

D'un point de vue développemental, une spécificité majeure de l'enfance réside dans le fait que c'est une période déterminante pour la **construction psychique** de l'individu. Cette construction psychique est d'abord **identitaire**. Le processus précoce d'*individuation* conduit le tout jeune enfant à différencier « soi » d'« autrui ». Il est nourri par une expérience répétée du sentiment de continuité d'être qui fonde conscience de soi, connaissance de soi et confiance en soi en élaboration constante jusqu'à l'adolescence.

La construction psychique de l'enfant, c'est aussi celle de ses **capacités adaptatives**. De la toute petite enfance à l'adolescence, la maîtrise très progressive de soi, aux plans psychomoteur mais aussi émotionnel, permet à l'enfant de mobiliser ses ressources pour une action de plus en plus efficiente et une compréhension de plus en plus complexe de la réalité du monde qu'il expérimente. Elle permet aussi de conjuguer réalité et satisfaction des désirs et besoins. Cette capacité de *médiation* entre réalité et désir se construit tout au long

¹² Pour plus d'informations, se référer aux brochures de l'ONE :

- « Le guide de médecine préventive du nourrisson et du jeune enfant » (2004),
- « Enfant et nutrition : Guide à l'usage des professionnels » (2009),
- « Mômes en santé : la santé en collectivité pour les enfants de 3 à 18 ans » (2012), <http://www.momesensante.be>
- « Chouette, on passe à table : Guide pratique pour l'alimentation des enfants dans les milieux d'accueil » (2012),
- « La santé dans les milieux d'accueil de la petite enfance » (2015), http://www.one.be/uploads/tx_ttproducts/datasheet/Brochure_sante_MA_2015_WEB.pdf
- « Le Goûter » : <http://www.one.be/professionnels/accueil-temps-libre-3-12-ans-et-plus/le-gouter>

de l'enfance et de l'adolescence et contribue à l'acquisition d'une autonomie d'action, de pensée, de vie qui préserve son intégrité.

La construction psychique est enfin l'élaboration, au terme d'un long processus, d'un système de **régulation interne de ses propres comportements**, qui pour faire bref, relève de la conscience morale et permet à l'enfant une intégration dans la vie sociale ainsi que l'instauration, à l'adolescence, de ses valeurs propres.

Santé physique et santé psychique se rejoignent et participent au développement de l'enfant dans tous les secteurs tels qu'habituellement envisagés : l'intelligence (développement cognitif), l'affectivité (développement conatif et relationnel), le langage et la psychomotricité.

On notera que cette approche sectorielle classique dont l'intérêt est généralement didactique « *a aussi malheureusement le désavantage d'une simplification et d'une réduction (...) qui masque la complexité des processus en cause et qui risque de diluer la notion de l'unité de l'enfant, personne en formation avec tout ce que cela comporte d'intrications, d'imbrications et d'interrelations réciproques entre les différents systèmes et appareils psychiques.* » (Golse, 2008, p. 238).

Aussi, privilégiant cette complexité et cette « unité de l'enfant » au centre de l'approche holistique préconisée ici, nous allons aborder ce que requièrent, pour l'essentiel, le bien-être et le bon développement tant psychique que physique de l'enfant accueilli en dehors de sa famille.

1.2. Individualiser l'accueil et assurer un lien sécurisant avec chaque enfant

« *Dans les premiers mois de sa vie, dans ses premières années, (...) l'enfant apprend à connaître son corps, son environnement, (...) à reconnaître ses émotions et progressivement les parler... Ce travail psychique, l'enfant le fait d'abord avec ses parents. Mais les personnes qui assurent le relais ont aussi, à cet égard, une importante responsabilité* » (Manni, 2002, p. 123). Accompagner l'enfant dans cette élaboration, c'est l'aider « *à s'organiser, à se sentir exister comme un être unifié, rassemblé, cohérent et respecté.* » (Manni, 2002, p. 60)

Un tel accompagnement suppose que l'adulte attentionné et bienveillant agisse en synchronie et en empathie avec ce que vit cet enfant-là à ce moment-là et avec ses besoins propres, synchronie d'autant plus indispensable et étroite que l'enfant est jeune : dans cette expérience « d'accordage »¹³, l'enfant éprouve un « sentiment de continuité d'être »¹⁴, il se sent respecté, il expérimente aussi sa capacité à (inter)agir (avec) sur autrui et nourrit ainsi son sentiment de compétence propre.

¹³ Le terme accordage peut être pris dans un sens commun ; mais il se réfère aussi à « l'accordage affectif » tel que Daniel Stern (1989) l'a décrit.

¹⁴ D. W. Winnicott (1969).

L'enfant a besoin de liens, il grandit dans la relation avec des adultes signifiants. Les premiers liens se tissent avec ses parents. C'est d'abord à travers eux que l'enfant se construit : une séparation de l'enfant avec ses parents ne pourra être bien vécue que si ce lien primaire est préservé et que de nouveaux liens se nouent avec la personne qui va prendre soin de lui et assurer le « relais relationnel ».

Le tissage d'un lien avec cet adulte qui s'attache à bien le connaître, à apporter des réponses attentionnées et adéquates à ce qu'il vit et ce dont il a besoin et se montre bienveillant, fait de l'étranger qu'il était au départ un adulte signifiant et générateur de sécurité psychique pour l'enfant. L'établissement et l'entretien de ce lien stable entre l'enfant et l'adulte référent se font dans tous les moments de la vie quotidienne.

Chez le jeune enfant, il se base sur des moments de proximité, dans les soins corporels ou les repas par exemple, ainsi que dans une attention soutenue tout au long de l'accueil. Ce lien ainsi créé permet une séparation sécurisée : à la difficulté née de l'absence répond la capacité d'intérioriser du lien et la construction d'une sécurité intérieure, pourvu que ces temps d'absence soient mesurés et anticipés. On parle de relation « d'attachement »¹⁵.

En âge de fréquenter l'accueil temps libre, les enfants tolèrent progressivement une plus grande souplesse et discontinuité dans les relations avec les adultes mais ils ont toujours besoin de liens et de sécurité. Ainsi, pour Camus et Marchal (2007d, p. 51), « *il peut y avoir diversité du moment que les animateurs soient 'connus' des enfants, que les pratiques soient cohérentes, que les enfants aient des liens entre eux, se sentent reconnus et entendus et puissent anticiper comment chacun va être.* ».

L'affection n'est pas absente du lien qui se tisse entre le professionnel de l'accueil et l'enfant. Mais il s'agit là d'une relation à la fois engagée et distanciée puisqu'elle se construit avant tout sur la recherche consciente d'ajustement des conditions d'accueil, sur l'observation, sur l'intérêt porté aux enfants, sur le souci de leur bien-être, ce qui lui confère un caractère professionnel fondamentalement différent du lien parental.¹⁶

Individualiser l'accueil des enfants est nécessaire pour que s'établisse un lien significatif avec chacun. Cela signifie veiller à donner une place au sujet et non le fondre dans le groupe ; à concilier, dans tous les lieux d'accueil, la gestion d'un groupe (dynamique au sein du groupe, organisation voire animation des différentes activités...) avec un accompagnement individualisé de chaque enfant dans le groupe. Cela demande à l'adulte d'accorder de l'attention à chaque enfant, d'adapter, de moduler sa façon de faire en fonction de ses particularités, de ménager des moments d'interaction individuelle avec lui. En effet, les enfants ont besoin d'être reconnus et pris en compte par l'adulte dans leurs particularités. Ils ont besoin d'exprimer leurs émotions, de se sentir écoutés et de percevoir l'intérêt de l'adulte pour ce qu'ils font et ce qu'ils vivent. « *Respectés dans leurs activités et dans leurs désirs, ils respecteront l'autre. Écoutés et soutenus dans leurs projets, ils seront attentifs et pourront collaborer à ceux des autres. Reconnus dans leur identité, ils se révéleront fidèles et forts dans leurs engagements, dès l'enfance déjà mais aussi dans l'adulte qu'ils deviendront.* » (Manni, 2002, p. 45).

¹⁵ Voir Blaise Pierrehumbert (2003).

¹⁶ Voir Chapitre II, point 1.

Ce besoin d'individualisation est intimement lié au besoin de reconnaissance de l'enfant et de son identité propre dans toute sa complexité. Comme l'explique Vandebroek, « *l'identité n'est pas statique, ni figée, mais dynamique, multi-facettes. Elle est un processus actif. Elle n'est jamais définitive et correspond à une fusion personnelle entre le passé et l'avenir, les faits réels et la fiction, reformulés de manière créative dans une histoire toujours changeante.* » (2005, p. 21). Il ajoute que ne pas reconnaître un enfant dans la totalité de son identité, en le réduisant par exemple à un seul aspect de sa culture¹⁷, l'ampute d'une partie de ce qu'il est et ignore la multiplicité des paramètres constitutifs de sa personnalité.

Cette « reconnaissance » active de l'enfant dans son identité propre doit aussi permettre à l'accueillant-e d'ajuster ses pratiques aux particularités de l'enfant lorsque cela lui est bénéfique. C'est aussi tout le sens de cette individualisation ; on parlera alors d'individualisation des pratiques.

1.3. Soutenir les enfants dans leurs compétences relationnelles et leurs interactions au sein d'un groupe

Le champ couvert dans cette étude va de l'enfance à l'adolescence et confronte à des représentations diverses et parfois contradictoires qui demandent parfois à être bousculées. Il en est ainsi de certaines représentations relatives à ce que l'on a coutume d'appeler la *socialisation*.

L'idée répandue auprès des parents mais aussi de professionnel-le-s que le besoin des jeunes enfants est avant tout un besoin d'affection, conduit à percevoir le développement d'un lien significatif et affectif de l'adulte avec l'enfant comme la spécificité de l'accueil de la petite enfance tandis que, par ailleurs, on considère la socialisation et la vie collective comme l'apanage des enfants en âge de fréquenter l'école et donc, pour ce qui nous concerne ici, celui de l'accueil durant le temps libre. Cette « bipolarisation » induit une sorte de « **ligne de fracture** » entre la **représentation de l'accueil de la petite enfance et celle de l'Accueil durant le Temps Libre**. Examinons-là de plus près en portant notre attention successivement sur le processus d'individuation et celui de socialisation (voir schéma, p. 53).

1.3.1. Construction identitaire

Le développement des compétences relationnelles de l'enfant et la capacité de ce dernier à entrer dans le monde social ne peut se comprendre en dehors de sa construction identitaire. Cette dernière commence dès les débuts de la vie. Le processus de formation identitaire prend ancrage dans un double mouvement psychique de séparation – individuation (Mahler, 1980). Le premier consiste en un mouvement de « différenciation » qui peut se résumer à une prise de conscience progressive par l'enfant de son existence **distincte de**

¹⁷ La culture est une de ces facettes. « *Le terme 'cultures' désigne, entre autres, le(s) groupe(s) linguistique(s), le(s) groupe(s) ethnique(s), le sexe, la(les) classe(s) sociale(s), le(s) groupe(s) professionnel(s), le(s) groupe(s) familial(familiaux). Pour chacun de ces groupes de référence, il apparait de très nombreuses connexions entre leurs membres et aussi de très nombreuses dissemblances.* » (Vandebroek, 2005, p. 13)

celle d'autrui¹⁸. La séparation (agie ou subie) est rendue de moins en moins anxiogène par une sorte d'intériorisation de l'image de la mère (et ensuite de l'adulte de référence) et du lien de sécurité qu'elle signifie, intériorisation d'abord fugitive qui se stabilise ensuite à peu près au terme de la deuxième année.

Ce mouvement de différenciation va de pair avec un deuxième mouvement, celui d'individuation, c'est-à-dire de constitution du « soi » (ou self). L'enfant prend progressivement conscience de son existence propre pour éprouver, au terme de sa deuxième année, un véritable « sentiment d'identité » (conscience de soi). Il se construit alors une représentation de lui-même (image de soi) qu'il enrichit tout au long de la vie, en particulier à cette période particulièrement féconde qu'est l'adolescence pour une réactivation de la construction identitaire. L'image de soi intervient dans la dynamique relationnelle, en particulier sous l'angle du sentiment de valeur personnelle intériorisé très tôt dans l'enfance qui l'accompagne (estime de soi).

Le processus identitaire est soutenu par la **relation avec l'adulte**, lequel renvoie à l'enfant une image de lui-même, de ce qu'il fait ou manifeste, soutient de façon bienveillante son expression de lui-même, encourage sa créativité et ses prises d'initiative, etc. Si tout cela demande un ajustement particulièrement subtil et précis avec un jeune enfant, le lien significatif qui se construit ainsi avec l'adulte garde toute son importance avec les enfants plus grands jusqu'à l'adolescence. Soutenir le processus identitaire demande à l'accueillant-e une grande attention à l'enfant mais aussi d'être vigilant-e à ses propres attitudes (recul sur soi) : veiller à ne pas « noyer » l'enfant dans le groupe demande d'être attentif aux manifestations parfois discrètes de chacun, de faire des hypothèses prudentes et fondées sur ce que l'enfant éprouve et d'ajuster son comportement afin d'accompagner de la façon la plus constructive son cheminement dans la connaissance de lui-même, l'expression et l'élaboration d'une **juste confiance en soi**.

Le processus identitaire se nourrit aussi de **l'activité autonome** de l'enfant. C'est avant tout lorsque celle-ci est articulée sur les centres d'intérêt de l'enfant, lorsqu'elle s'inscrit dans un projet dont il est porteur, qu'elle lui sera le plus profitable. Dès le plus jeune âge, la libre utilisation par l'enfant de ses capacités chaque jour plus efficaces dans de multiples explorations, recherches et élaborations, nourrit sa construction d'un « self » solide ainsi que sa capacité à s'engager de façon créatrice et imaginative dans l'agir.

On voit donc que l'expérience relationnelle que fait l'enfant d'un **lien stable de bienveillance et de confiance** avec l'adulte qui l'accompagne et le soutient joue un rôle de première importance dans le processus identitaire, quel que soit l'âge de l'enfant. Mais elle nourrit aussi le processus de socialisation. En effet, *« ce qui se trouve alors silencieusement engagé, c'est un processus d'identification inconsciente et continue à l'adulte, dont la présence et le comportement constituent non une menace pour l'intégrité de soi mais une vivante initiation à une certaine manière d'être ensemble et de communiquer avec autrui. »* (Mauvais, 2003, p. 282).

¹⁸ Cette « séparation psychique » commence, selon Winnicott, vers le cinquième mois dans l'éprouvé par l'enfant de ce qu'il désigne « sentiment de continuité d'être » et fait émerger l'enfant d'une phase de fusion symbiotique d'avec sa mère. Elle s'articule sur l'expérience active de la séparation physique grâce aux capacités motrices grandissantes de l'enfant qui lui permettent de s'en éloigner pour ensuite s'en rapprocher.

1.3.2. La socialisation

Le processus de **socialisation** s'enracine dès les premiers mois de la vie dans **la relation avec les adultes** « maternant » : *« Les recherches sur le développement précoce ont montré qu'une grande partie des compétences sensorimotrices mises en évidence chez les nouveau-nés et les nourrissons sont au service de l'établissement des interactions avec leur environnement humain. (...) Si le développement de la relation à autrui s'appuie sur des mécanismes neurophysiologiques et cognitifs, probablement en grande partie prédéterminés »*, pour nombre d'auteurs, les compétences relationnelles sont aussi acquises par l'enfant *« à partir de l'expérience des échanges avec les humains qui l'entourent ; (...) Il est fondamental de prendre en compte le fait que ce sont, avant tout, des affects, des sentiments, des émotions qui sont en jeu dans la communication et les interactions qui se mettent en place dès les premières heures de la vie. Daniel Stern (1989) a particulièrement bien montré comment ces affects étaient partagés dans le processus d'accordage entre l'enfant et son entourage maternant. »* (Golse, 2008 p. 261).

Cependant, les **interactions avec les pairs** prennent place aussi très tôt dans les premiers mois de la vie. Loin encore de la communication intersubjective, qui suppose pour chacun des interlocuteurs la prise en compte du point de vue de l'autre, la compréhension de ses émotions, de ses sentiments (via les supports verbaux et non verbaux), on observe chez les petits des interactions faites d'imitations, de synchronies, de contacts physiques ensuite, des échanges d'objets, des conflits, des agressions, des gestes d'apaisement et enfin les premières coopérations. Ceci ne doit pas nous faire perdre de vue cependant que, *« pour le très jeune enfant, la collectivité n'est pas un besoin (...). La socialisation primaire s'enracine dans la relation avec les parents, en particulier la mère ou l'adulte maternant, et repose sur de tout autres bases que celle de l'intégration en collectivité et la confrontation précoce au groupe »* (Mauvais, 2003, p. 279). Plus tard, l'enfant va éprouver le besoin d'être reconnu comme membre à part entière d'un groupe de pairs. À partir de 8 ou 9 ans la plupart des enfants accordent une grande importance aux feedbacks de leurs pairs ; ils recherchent leur approbation et celle-ci a un impact significatif sur l'estime de soi. Cela est de plus en plus marqué jusqu'à devenir de première importance à l'adolescence. L'approbation du groupe de pairs a un impact significatif sur l'estime de soi (Camus & Marchal, 2007c).

Apprendre le respect des **règles de vie sociale** et le **respect d'autrui** conditionne la vie en groupe. Processus complexe, il demande temps et maturation : pour le jeune enfant, une chose est d'identifier le comportement qu'on attend de lui, une autre d'en comprendre le sens et le bien-fondé, une autre encore d'être en mesure de contrôler sa propre impulsion pour réfréner des comportements non désirés. On connaît aussi le rôle positif joué par l'opposition de l'enfant dans la construction du « self » et on comprend qu'un des enjeux de l'intégration des règles sociales chez l'enfant est le maintien du sentiment subjectif de sa propre intégrité.

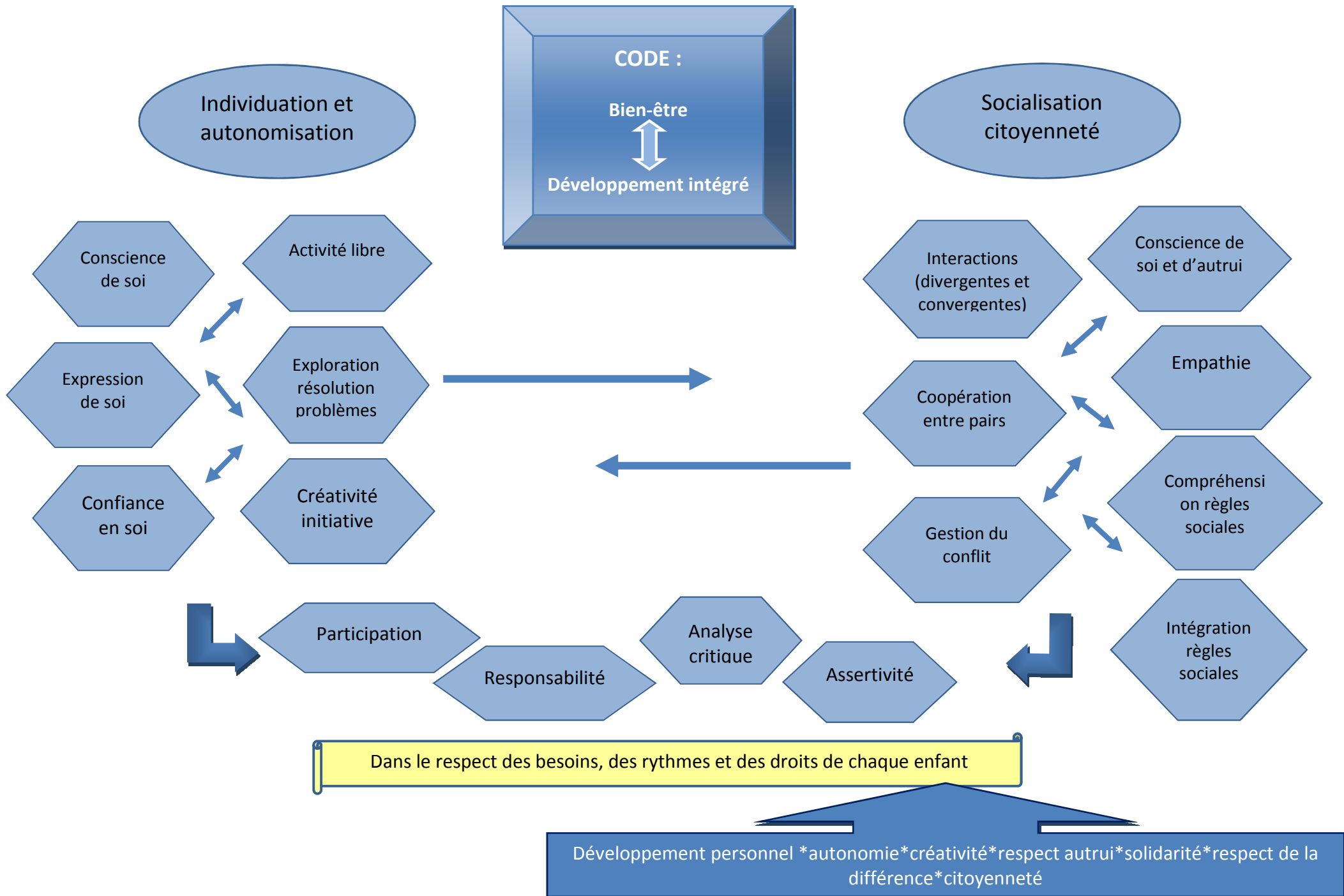
La vie sociale fondée sur le respect d'autrui s'appuie notamment sur **l'empathie**, capacité à se mettre à la place d'autrui pour comprendre ses sentiments. Une forme d'empathie archaïque est probablement déjà présente dès le plus jeune âge, dans son versant

physiologique de résonance motrice¹⁹, mais il faut que se développe la perception de soi et d'autrui (cf. processus d'individuation) pour qu'en grandissant, l'enfant expérimente complicité et amitié dans les relations avec les pairs tout en apprenant à découvrir ces dernières dans leurs envies et attentes différentes. C'est un long processus sur de nombreuses années qui conduit l'enfant à être capable de se décentrer et de se représenter consciemment ce que vit, ce que peut éprouver l'autre en face de lui. Ceci lui permettra de donner pleinement sens aux règles de vie sociale et l'aidera à les respecter. C'est alors que l'enfant est pleinement en mesure tout à la fois de comprendre le sens d'une règle et de se distancier de son désir propre (non par pure soumission ou par crainte) pour activer des mécanismes d'autocontrôle et adopter des comportements cohérents avec le sens des règles sociales.

C'est donc à l'**accueillant-e** qu'il incombe de mettre en place les **conditions d'une vie de groupe** suffisamment paisible pour assurer toutes les richesses potentielles des interactions et échanges entre enfants : la progressivité des règles de vie, de leur nombre et de leur accessibilité en fonction des âges des enfants, l'accompagnement par un adulte bienveillant et protecteur, une modulation de l'accueil individualisée au sein du groupe. Adapter l'accueil au cheminement des enfants vers l'acquisition des règles de vie sociale demande de penser l'organisation du lieu d'accueil dans les détails et exige de l'accueillant-e une compréhension fine des mécanismes en jeu, dont celui de l'individuation.

Ainsi, **de la petite enfance à l'adolescence s'entrecroisent et se nourrissent mutuellement processus identitaire et processus de socialisation** au travers du lien de sécurité tissé avec l'adulte et de l'expérimentation par l'enfant de son activité propre et au travers d'interactions avec les pairs dans une vie en groupe suffisamment protégée et toujours accompagnée par l'adulte au plus près des compétences sociales liées à l'âge. Peuvent alors se développer, progressivement et sans heurts majeurs, les capacités de participation de l'enfant au projet commun, le sens de sa propre responsabilité dans l'agir, ses ressources pour gérer les conflits et faire place à la coopération, mais aussi sa capacité à affirmer un point de vue divergent sans attitude agressive (assertivité) ainsi que son esprit critique.

¹⁹ « Un mécanisme cérébral mis en évidence par l'équipe italienne de Giacomo Rizzolatti semble jouer un rôle important dans ce processus : ces chercheurs ont mis en évidence, dans la région frontale prémotrice du cortex du singe, des neurones qui s'activent à la fois quand un individu exécute une action et aussi lorsqu'il regarde un autre individu exécuter la même action. L'existence de ces neurones miroirs a, par la suite, été confirmée dans l'espèce humaine. » (Golse, 2008, p. 260)



Tout ceci remet en cause la représentation dualiste initiale qui tendait à opposer d'une part un accueil du jeune enfant articulé sur un lien chaleureux avec l'adulte et d'autre part un accueil dans le temps libre articulé sur la vie de groupe et la socialisation. D'autant que cette représentation conduit à ne pas prendre la juste mesure de la progressivité des processus et des conditions d'accueil que cela exige. Ainsi l'accueil dans le temps libre peut-il exposer les enfants aux effets d'une surestimation de leurs capacités à la vie de groupe et à ceux d'une sous-estimation de leurs besoins d'une relation individualisée et sécurisante avec l'adulte. Un autre effet est de minimiser les temps et les processus de transition nécessaires. Quant à la petite enfance, la situation est paradoxale : bien que, pour le très jeune enfant, la collectivité n'est pas un besoin mais au contraire demande des aménagements protecteurs, l'invocation « des bénéfices de la socialisation », regardés souvent comme une préparation à l'entrée à l'école maternelle est cependant largement répandue. Or cette confusion nourrit une surestimation parfois grave des compétences relationnelles des jeunes enfants et des attentes excessives et prématurées, concernant notamment le respect des règles.

On notera que, plus généralement, ce type de représentation « clivante » risque de faire perdre de vue **l'unité de l'enfant**, l'existence de besoins fondamentaux liés à la construction progressive de la personnalité à rencontrer tout au long de l'enfance et de l'adolescence et l'exigence de « développement intégré » (Code de qualité, article 2). La prise en compte des spécificités liées aux âges reste essentielle pour un accueil de qualité au quotidien, mais c'est plutôt dans la façon de répondre à ces besoins qu'elle est à comprendre.

1.4. Assurer la continuité de l'accueil

À tout âge, l'enfant a besoin d'appréhender son environnement, de comprendre ce qui lui arrive ou va lui arriver, il a besoin d'anticiper. Ceci implique la nécessité de lui fournir des **repères** : prévenir de l'action qui va suivre, lui communiquer le déroulement de la journée, mais aussi assurer une stabilité de l'environnement et des accueillant-e-s, une cohérence des pratiques entre accueillant-e-s, instaurer des rituels... C'est par une certaine répétition des interactions et des différents moments de la journée que l'enfant perçoit la stabilité de l'environnement (Manni, 2002 ; Camus & Marchal, 2007d). Les rituels « *facilitent la perception du réel, son ordonnance, sa familiarisation, (et) d'autre part contribuent à apporter de la sécurité par l'anticipation qu'[ils]elles favorisent chez l'enfant.* » (Dethier, 2012, p. 41).

Le besoin de continuité de l'accueil évolue avec l'âge : en effet, plus l'enfant est jeune, plus il a besoin d'adultes et de repères stables. Cette continuité de présence de l'adulte permet l'accompagnement du jeune enfant au plus près de ce qu'il vit, par ce que l'adulte reflète, par ce qu'il prend en compte, par ses verbalisations ajustées à ce que l'enfant vit, par la contenance qu'il lui assure, par le respect des rythmes propres à l'enfant et par l'ajustement de ses comportements envers lui. Pour le jeune enfant, la continuité du lien avec l'adulte, figure d'attachement, et la rythmicité de l'environnement contribuent à consolider l'identité, la permanence de l'objet et la sécurité de base, lui permettant d'interagir avec l'environnement et les autres et d'explorer l'inconnu (Manni, 2002).

En grandissant, l'enfant devient progressivement plus apte à intégrer des changements dans l'environnement du lieu d'accueil, des variations dans les façons de faire ou de nouvelles personnes pour autant qu'il puisse prendre appui sur un-e accueillant-e de référence, sur quelques rituels de base ainsi que sur des règles de vie stables, quels que soient les accueillant-e-s, et que des moyens lui soient donnés d'anticiper suffisamment les changements et leur sens.

La continuité se conçoit aussi dans le passage harmonieux entre les différents milieux de vie (lieu d'accueil - maison, ATL - école...) (Manni, 2002). Ceci est d'autant plus important que les journées des enfants sont composées de multiples moments différents : « *les enfants sont souvent impliqués dans une série de temps 'mosaïque', non nécessairement reliés, qui comportent des temps d'attente, des moments creux... Or, pour avoir des repères, pour se sentir 'secure', les enfants ont besoin d'expérimenter ces changements dans le cadre de séquences plus larges, qui se répètent (macrorythme)* » (Camus & Marchal, 2007d, p. 33).

1.5. Soutenir l'activité de l'enfant

Agir est essentiel. Le jeune enfant est « *un être d'attention, de mouvement et d'action* » (Manni, 2002, p. 100). Pour l'enfant, agir, c'est découvrir le monde, **comprendre** son environnement, son corps. Agir, c'est aussi **s'exprimer**, libérer ses émotions par le mouvement ou par le jeu symbolique par exemple. Enfin, agir, c'est **exister**, c'est découvrir son corps, ses désirs, découvrir ses limites (Manni, 2002).

Ainsi, l'enfant se fixe un projet (ou s'implique dans un projet initié par d'autres, enfants ou adultes), expérimente, découvre, manipule... : il choisit une activité dans laquelle il s'investit pleinement, un problème qu'il se pose et tente de résoudre. « *Ce qui semble fondamental, c'est que chaque enfant puisse décider de sa propre activité, de son projet, de sa réalisation seul ou en échangeant avec d'autres enfants, qu'il soit mis en situation d'expérimenter, de faire des essais qui ne soient pas irréversibles.* » (Camus & Marchal, 2007b, p. 69)

Cette activité autonome ne peut se dérouler que si un espace de vie est prévu en ce sens et que l'adulte prend place à une certaine distance tout en étant attentif et prêt à intervenir à la demande de l'enfant, soutenant ainsi son activité (Manni, 2002). Permettre à l'enfant d'être dans une activité autonome requiert un cadre sécurisé avec des règles de vie claires, adaptées aux compétences sociales des enfants, ainsi qu'une gestion différenciée du groupe soutenue par l'attitude bienveillante des adultes. C'est au sein d'un tel cadre que l'enfant pourra s'impliquer pleinement dans l'activité et dans les interactions avec l'autre.

Chez les petits, une activité soutenue dès le premier âge demande que ce cadre soit rendu sécurisant, en particulier par la présence attentive et continue d'un adulte familial, intervenant au besoin, et par la préservation d'un espace paisible et protégé des interférences.

La liberté motrice est une autre dimension importante de l'activité du jeune enfant. Elle consiste à « *laisser libre cours à tous les mouvements spontanés de l'enfant, sans entraves et sans lui enseigner quelque mouvement que ce soit* » (Manni, 2002, p. 104). Elle permet à l'enfant d'acquérir

une maîtrise de son corps de plus en plus assurée ainsi qu'une connaissance et une confiance en ses capacités.

En grandissant, l'enfant devient progressivement capable d'entrer dans des activités initiées par d'autres. Tout en conservant un besoin d'activité auto-induite, il devient petit à petit à même de rentrer dans des activités organisées ; plus tard, il se montre de plus en plus demandeur de compétences spécialisées chez l'adulte. Enfin, la place laissée à l'enfant dans l'activité peut aussi conduire à sa participation dans la conception même de l'activité, puis dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets.

Promouvoir l'activité autonome et la créativité durant le temps libre, demande aussi, malgré une apparente contradiction, de laisser place à l'inactivité et à l'ennui. Ces derniers permettent repos, rêverie, production imaginaire et alimentent en définitive la recherche d'activité et l'élaboration de son projet propre par l'enfant à son rythme.

En conclusion, l'activité contribue à la construction physique, au développement psychomoteur et psychique de l'enfant. Elle lui procure bien-être, joie, plaisir et développe, entre autres, la confiance en soi et la curiosité. C'est à travers elle que l'enfant explore le monde, s'exprime et se perçoit comme sujet agissant (Manni, 2002 ; Camus & Marchal, 2007b).

2. Compétences clés pour les fonctions d'accueil

Quotidiennement, les professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance veillent à mettre en place des conditions qui répondent au mieux aux besoins des enfants accueillis. Ces démarches impliquent nécessairement d'accueillir les familles et d'établir un partenariat avec elles. Parents et professionnel-le-s ont tous deux la même préoccupation, l'enfant. Ils sont dès lors amenés à croiser leur regard dans le respect de leurs positions et responsabilités spécifiques respectives : « *partager l'éducation de l'enfant ne signifie pas se partager l'enfant* » (Manni, 2002, p. 58). Au-delà de la recherche commune du bien-être de l'enfant, le partenariat avec les familles se justifie également par l'inscription de l'enfant dans une histoire familiale qu'il s'agit de reconnaître. Les vécus antérieurs au sein de la famille influent sur l'accueil de l'enfant et de ses parents, ses réactions et besoins. Enfin, c'est aussi par l'établissement de ce partenariat que les séparations seront mieux vécues, que l'enfant parviendra à « *porter, garder ses parents en lui dans les temps d'éloignement* » et, inversement, que les parents pourront « *conserver leur enfant en eux pendant son absence* » (Manni, 2002, pp. 53-54).

C'est dans ce travail, avec l'enfant et ses parents, que se construit une qualité de l'accueil, pour cet enfant mais aussi pour l'ensemble des enfants du lieu d'accueil. L'accueil concerté et pensé d'un enfant en particulier bénéficiera à tous en permettant aux professionnel-le-s d'ajuster les conditions d'accueil au sein de la collectivité.

On peut donc conclure que l'enfant doit être au centre d'un accueil dont l'ajustement cherche à répondre à ses besoins (décrits précédemment). Cette partie détaille comment le travail concerté

des professionnel-le-s permet de répondre à ces besoins en collaboration avec les familles et présente les compétences requises pour l'accueil de l'enfant en dehors de sa famille.

2.1. Les compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives au cœur de l'accueil

Accueillir l'enfant, c'est avant tout **l'accompagner en collaboration avec sa famille**. Comme l'expliquent Bounafaa et al., l'accompagnement professionnel « *accorde une place particulière à la relation qui s'instaure entre l'accompagnant et l'accompagné. Celle-ci évolue dans des registres d'écoute, d'accueil, comporte une dimension chaleureuse et empathique mais peut aussi être structurante* » (2009, p. 56). Ils ajoutent que cette relation implique une rencontre de l'enfant dans une perspective holistique tenant compte de sa différence, de ses besoins et désirs. L'accompagnement soutient l'individualisation de l'enfant, le développement de son processus identitaire, et le rend « *acteur de sa vie* » (Bounafaa et al., p. 55). Il encourage également le développement de ses capacités et de son utilisation de ressources dans les différentes situations de vie. Enfin, les auteurs soulignent que l'accompagnement est centré sur l'enfant (et non l'activité), ici et maintenant, son action, « *sa vie émotionnelle et l'élaboration de sa pensée* » (p. 57).

Le développement de ces compétences relationnelles doit être constamment soutenu et évalué par l'équipe par rapport aux visées de l'accueil et aux moyens mis en œuvre pour les atteindre (Boufanaa et al., 2009). Il demande une prise de recul sur soi, notamment par un travail sur la résonance affective²⁰ (Dethier, 2012). Il demande également d'évaluer et d'ajuster les conditions d'accueil en faisant appel à des compétences réflexives. Il s'agit de préparer les conditions d'accueil, d'analyser et d'évaluer ce qui a été fait et d'ajuster les pratiques en conséquence. Cette réflexion partagée sur les pratiques quotidiennes est directement au service d'une amélioration des conditions d'accueil. Elle implique de mobiliser des outils et des ressources parmi lesquels des savoirs de haut niveau. Enfin, cette réflexion nécessite des moments de rencontre entre professionnel-le-s en dehors de la présence des enfants.

Accueillir un enfant et sa famille dans un cadre professionnel demande un travail inscrit dans une perspective de prise en charge holistique de l'enfant. Dans cette optique, et en lien étroit avec le besoin d'individualisation de l'enfant et les principes directeurs (plus particulièrement, le quatrième : « *veiller à accueillir tous les enfants et leurs parents quelles que soient leurs spécificités dans un respect de la diversité* », p. 36), une attention toute particulière doit être portée à l'accueil de la diversité. On notera que les référentiels « Oser la qualité » pour l'accueil 0-3 ans dont le dernier chapitre est consacré aux enjeux d'équité et « Viser la qualité », pour l'accueil 3-12 ans, défendent tous deux une approche de la diversité au sein de tous les lieux d'accueil : « *En ce qui concerne la problématique de la diversité des cultures, notre approche privilégie une option 'universaliste' qui met l'accent sur la richesse des échanges entre les groupes sociaux et entre les enfants différents. Une des options fondamentales que nous avons privilégiée dans l'approche de la prise en compte de la différence, c'est de la considérer comme l'une des modalités de l'individualisation. Accueillir les enfants, quel que soit le type de milieux d'accueil, c'est considérer*

²⁰La résonance affective concerne le fait que « *la vie avec les enfants résonne sur les expériences personnelles parfois très anciennes de l'adulte, sur sa sensibilité, ses convictions intimes, au risque, s'il n'en prend pas conscience, de retentir sur l'accueil lui-même.* » (Dethier, 2012, p. 33).

chaque enfant comme une personne unique, apprendre à le connaître dans ses particularités et ajuster son comportement en fonction de ses caractéristiques, de ses forces et de ses éventuelles fragilités. De la même manière, les parents sont considérés comme des parents avec leurs appartenances culturelles, leurs registres particuliers et leurs difficultés de vie éventuelles. » (Manni, 2002, p. 146).

Cette conception des lieux d'accueil ouverts à tous souligne à nouveau l'**individualisation**, la reconnaissance de chaque enfant en tant qu'individu unique. Cette ouverture rend ainsi possible la rencontre d'enfants tous uniques et différents, rencontre bénéfique pour tous les enfants accueillis : *« Les milieux d'accueil sont des microsociétés comportant toute la richesse et la complexité de toute vie sociale : se côtoient ainsi des enfants de différents âges et genres, de milieux socioculturels différents, des enfants porteurs de handicaps, etc. Les milieux d'accueil sont des endroits où se vivent différentes rencontres entre des enfants que, peut-être, tout sépare ; ils sont des lieux où peuvent s'exprimer et se travailler des préjugés. Ils sont également des lieux privilégiés pour 'rencontrer des copains', ce que les enfants estiment être très important »* (Camus & Marchal, 2007c, p. 7).

Un tel accueil de chaque enfant ne va pas de soi. Il demande aux professionnel-le-s de travailler le regard qu'ils/elles portent sur l'enfant et sa famille, ainsi que l'attitude qu'ils/elles adoptent à leur égard. Il importe d'adopter une **vision de l'enfant compétent** et non déficitaire, de considérer la diversité comme étant une caractéristique normale des sociétés et de prendre conscience de la responsabilité sociale inhérente à l'accueil de l'enfant (Humblet & Laevers, 2013 ; Roose, Pulinx & Van Avermaet, 2014). En effet, l'image renvoyée par les lieux d'accueil aux enfants est importante pour la façon dont ceux-ci se perçoivent et perçoivent les autres. Il importe que le lieu d'accueil renvoie une image positive de la diversité et permette à chacun, enfant mais aussi parent, de se sentir reconnu dans la totalité de son identité à travers les pratiques quotidiennes (Preissing & Wagner, 2006).

Aussi, accueillir tous les enfants demande non seulement une collaboration étroite avec les parents, mais aussi un **travail en équipe**, voire un travail avec d'autres partenaires (professionnel-le-s d'autres services d'accueil, enseignant-e-s, éventuel-le-s thérapeutes...). Au-delà du partenariat avec les familles, un travail en concertation avec ces différent-e-s acteurs/-trices est indispensable afin d'ajuster au mieux les conditions d'accueil aux besoins des enfants d'une manière coordonnée et d'assurer les conditions d'une continuité dans la prise en charge des différents temps de vie.

D'une façon générale, soulignons que tenir compte et répondre adéquatement aux besoins des enfants implique d'articuler les temps de travail avec les enfants à des moments de réflexion en équipe sur les pratiques d'accueil. C'est aussi à travers cette réflexion régulière que s'effectue, pour les accueillant-e-s, une prise de recul sur leur vécu et leurs émotions et que se construit une posture professionnelle différente de la posture parentale qui permet d'agir de manière non spontanée mais réfléchie dans un cadre professionnel (Bosse-Platière, Dethier, Fleury & Loutre-Du Pasquier, 2011). Ainsi, *« la construction de la position professionnelle passe obligatoirement par des échanges avec un tiers »* (Manni, 2002, p. 65).

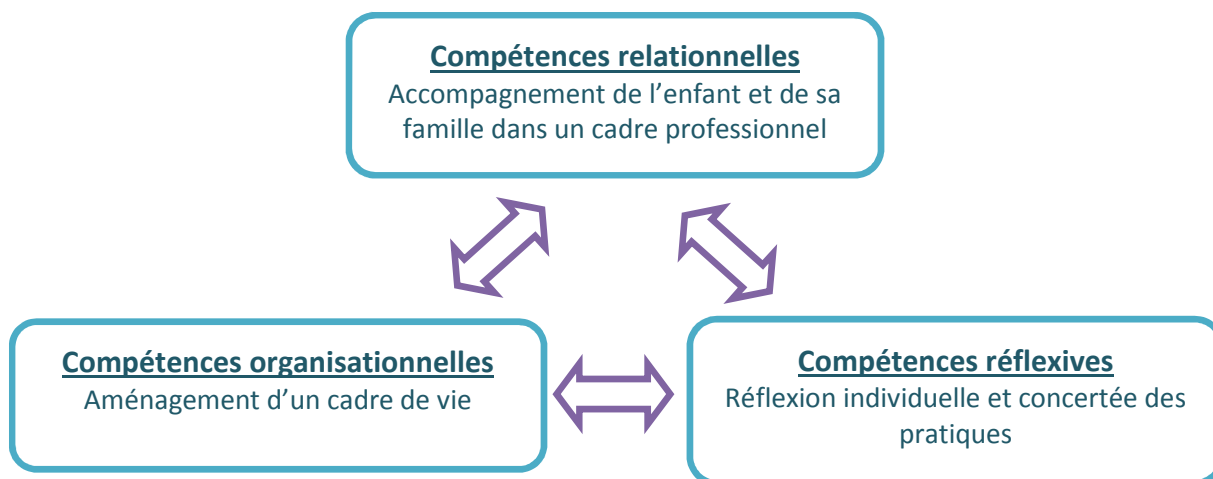
L'importance de ce travail concerté pour accueillir les enfants et les familles transparait déjà dans la recherche 114 (César et al., 2012). L'analyse de référentiels de formation avait permis de

dégager un nombre important de compétences nécessaires à l'accueil des enfants et de leur famille. Sur la base de ces premiers résultats, nous avons approfondi l'analyse et effectué un regroupement en trois catégories de compétences transversales qui sont mobilisées dans les différentes situations professionnelles : des compétences relationnelles (accompagnement de l'enfant et de sa famille), organisationnelles (mise en place d'un cadre de vie) et de réflexivité (réflexion concertée).

Ces trois macro-compétences comportent une dimension à la fois individuelle et collective dans le travail des professionnel-le-s et sont en lien étroit avec la démarche du projet éducatif, son élaboration, sa mise en œuvre et son développement. En effet, il ne s'agit pas seulement de démarches de réflexion sur des situations ponctuelles, voire problématiques, mais aussi de démarches inscrites dans la durée, en lien avec des projets, ceux-ci étant mis en œuvre dans la pratique qui, en retour, l'éclaire (Manni, 2002). Le projet éducatif se construit dans une réflexion et une pratique partagées qui visent plus de professionnalisation afin d'accueillir au mieux ces enfants et leur famille. Il articule des connaissances pointues issues de diverses disciplines telles que la psychologie, la pédiatrie, la pédagogie ou encore les sciences sociales avec la connaissance des accueillant-e-s « *qui est tout à la fois élaborée et intégrée par la confrontation à la réalité, celle qu'on rencontre au jour le jour, celle des gestes, des mots, avec les petits et leurs parents ; dans leur individualité aussi. [...] On peut alors définir le projet éducatif comme un processus de questionnement permanent institué par l'équipe éducative sur ses pratiques avec les enfants qu'elle accueille ; ce questionnement aboutit progressivement à des références pour chacun, accueillantes et parents, dans la conduite et la compréhension de l'action quotidienne.* » (Manni, 2002, p. 130).

Le schéma et le tableau présentés à la page suivante montrent que les compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives au cœur de l'accueil des enfants s'articulent entre elles. Celles-ci sont donc à appréhender les unes au regard des autres. Elles s'exercent en situation en mobilisant toute une série de ressources (des savoirs, des savoir-faire, des attitudes professionnelles).

Ces compétences sont mobilisées dans tous les contextes professionnels de l'accueil des enfants de 0 à 12 ans, même si les conditions de leur exercice peuvent varier et nécessiter des aménagements spécifiques. Ainsi, la prise de recul sur soi, le travail d'équipe, la concertation nécessitent pour les accueillant-e-s isolé-e-s (accueillant-e à domicile, accueillant-e ATL travaillant seul-e...) d'être associées à des lieux d'échange, de partage, d'analyse des pratiques et des vécus en dehors du milieu d'accueil. Les temps de formation continue ou la mise en place d'un réseau entre les accueillant-e-s peuvent, par exemple, aller dans ce sens, bien que de façon plus ponctuelle. Pareillement, dans certains secteurs accueillant des enfants sur des temps morcelés au cours de la journée, le partenariat et la communication entre les acteurs/-trices des différentes institutions est de première importance afin de garantir une continuité d'accueil. Ainsi, les différent-e-s professionnel-le-s intervenants aux différents moments de la journée doivent bénéficier quotidiennement de moments pour échanger.



Compétences relationnelles Accompagnement de l'enfant et de sa famille dans un cadre professionnel	Compétences organisationnelles Aménagement d'un cadre de vie	Compétences réflexives Réflexion individuelle et concertée des pratiques
Porter attention – (co-)observer	Mettre en place un cadre riche d'explorations, sécurisé et sécurisant	Prendre du recul sur soi
Faire place aux émotions dans la relation avec l'enfant	Ajuster son action et les conditions d'accueil	Documenter les pratiques éducatives
Communiquer		Analyser les pratiques et leurs effets sur les enfants, les familles, les professionnel-le-s
Favoriser la participation de tous à la vie quotidienne		Évaluer les pratiques dans une perspective de régulation

Des ressources à mobiliser

Ces compétences ne s'exercent pas à vide. Elles requièrent la maîtrise de savoirs de haut niveau, notamment dans les questions de la psychologie approfondie du jeune enfant, de l'enfant et de l'adolescent ; de la psychologie de la parentalité et de l'accompagnement des familles ; des approches pédagogiques de l'enfance ; de la communication, de la dynamique des groupes et des partenariats institutionnels ; de la sociologie (famille, appartenances culturelles, diversité, précarité, etc.) ; d'anthropologie ; de santé en collectivité et de promotion de la santé.

Elles demandent également la maîtrise de capacités telles que les techniques de soin, techniques d'animation et de communication, techniques créatives et artistiques, techniques sportives.

Enfin, elles font appel à des attitudes professionnelles comme l'écoute, l'empathie, l'assertivité, le non jugement, l'ouverture et la remise en question.

Le cadre légal et l'éthique à respecter

2.2. Compétences relationnelles

2.2.1. Porter attention - (co)observer

Observer et écouter activement les enfants, c'est leur porter une **attention soutenue**. Cette dernière ne correspond pas à « *une sorte de réceptivité passive* » mais est plutôt une démarche de rencontre active des enfants (Manni, 2002, p. 125).

Ainsi, comme le souligne Lalonde-Graton, « *l'observation est d'abord et avant tout basée sur l'écoute des enfants ; elle ne se limite pas simplement à regarder et à percevoir la réalité, elle implique également la construction de la réalité, son interprétation et sa révision.* » (2004, p. 153).

L'observation est un mode de relation mais aussi un moyen de réguler la pratique immédiate. En effet, observer (et écouter) l'enfant, c'est assurer une présence de l'adulte en lien avec l'enfant : « *porter un regard sur l'enfant qui soit la marque d'un intérêt véritable et d'une attention soutenue est source d'un bénéfice direct pour lui en le sens même dont ce regard est porteur* » (Dethier, 2012, p. 55). L'observation est, en ce sens, une **pratique relationnelle**.

L'observation est « *un outil pour étayer le sens qu'on donne au quotidien aux comportements de l'enfant* » (une « *aide à se déprendre de ses projections personnelles sur l'enfant* ») et « *un outil pour ajuster l'accueil aux particularités de l'enfant.* » (Dethier, 2012, p. 55). Ainsi, au-delà d'une pratique relationnelle et d'un outil d'ajustement immédiat des pratiques, l'observation est également une **pratique réflexive** individuelle permettant une régulation des pratiques en situation. Écouter ce que disent les enfants, ce qu'ils expriment, ce qu'ils manifestent – en dehors du langage pour les plus jeunes notamment - est un processus actif qui implique non seulement le fait d'entendre, mais également d'interpréter ce qu'ils mettent derrière les mots ou les comportements, de construire du sens et d'y répondre de manière adéquate (Clark & Moss, 2011). Tous les acteurs/-trices, enfants, professionnel-le-s, mais aussi parents, peuvent être impliqués dans ce processus.

◆ *Nourrir le lien avec l'enfant et ajuster les pratiques*

L'attention portée aux enfants offre aux professionnel-le-s un moyen unique de connaître finement chaque enfant et de comprendre la vie du groupe.

L'observation peut ainsi être perçue comme un **soin** : elle permet de s'assurer que chaque enfant soit compris, connu, valorisé, reconnu en tant qu'individu au sein du groupe. Elle permet en effet un regard unique sur chacun des enfants accueillis qui donne une connaissance approfondie et individualisée de chaque enfant tout en établissant une relation avec lui (Manni, 2002). Cette relation particulière permet, par le regard, d'entendre ce que le bébé ne dit pas, « *ce qu'il exprime en gestes, en expressions faciales, en*

mouvements corporels, en variations de tonus, de position, d'orientation ou de détournement, en sons, en actions » (David, 1996, cité par Manni, pp. 63-64). L'observation permet ainsi de communiquer avec l'enfant au-delà du verbal, ce qui reste par ailleurs crucial dans l'accueil d'enfants ayant déjà acquis le langage. Par exemple, comme le soulignent Camus et Marchal, elle permet d'être attentif aux « *signes qui peuvent être une manifestation de difficultés d'attachement* » (2007d, pp. 12 et 49), ces difficultés pouvant survenir chez des enfants jeunes ou plus âgés. C'est également ce regard qui donne sens et valeur à l'activité de l'enfant et qui est fondateur du lien unissant chaque enfant à son/sa (ses) accueillant-e-s.

Observer et écouter l'enfant permet aussi de détecter des signes d'inconfort, de maladie²¹... afin d'agir en conséquence et de lui garantir un bien-être optimal. Cela permet une prise en charge ajustée des besoins physiologiques des enfants.

L'attention soutenue porte également sur **l'activité de l'enfant et ses interactions au sein du groupe**. Elle permet de saisir son intérêt, le déroulement de son projet et les interactions avec les autres enfants. Elle affine la compréhension de l'enfant et de ses potentialités et lui fournit un environnement toujours plus adapté à ses compétences et à ses intérêts. Elle est ainsi une base au soutien aux apprentissages et au développement des compétences sociales des enfants. Cette attention ne se limite pas à l'observation d'enfants « isolés » mais concerne également le groupe, ce dernier étant un sujet d'observation à part entière. Portée à l'ensemble du groupe, l'attention soutenue est une source unique de connaissance quant aux dynamiques à l'œuvre en son sein. Elle ouvre la voie à une réflexion sur les formes de participation des enfants aux faits et événements qui les concernent tel que le prévoit l'article 12 de la CIDE²² et aux significations qu'elles recouvrent selon l'âge des enfants concernés.

Enfin, on note que certaines organisations facilitent l'observation, telle l'activité en petits groupes (Camus & Marchal, 2007d, p. 58 ; Camus & Marchal, 2007c, p. 76 ; Manni, 2002, p. 95).

◆ *Décoder les enjeux dans la relation avec la famille*

L'observation et l'écoute sont aussi mobilisées dans le travail avec les parents. Elles permettent de décoder les attentes, les envies, les questions, les besoins des familles. Elles sont particulièrement utilisées afin de saisir et décoder les émotions et ressentis des parents lors, par exemple, des moments de séparation et de retrouvailles, ceux d'échanges quotidiens ou de rencontre collective.

²¹ L'observation est essentielle afin de s'assurer de la bonne santé de chaque enfant, surtout auprès de jeunes enfants.

²² Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

2.2.2. Faire place aux émotions dans la relation avec l'enfant

La relation avec l'enfant a aussi des dimensions émotionnelles et affectives.

◆ Accueillir les émotions de l'enfant

Faire place aux émotions de l'enfant ne va pas toujours de soi. Pour l'accueillant-e, le maître mot de l'accompagnement de l'enfant dans la gestion de ses émotions est **l'acceptation** : accepter la colère, la joie, la peur ou la tristesse de l'enfant, ne porter aucun jugement sur elles. **L'émotion est un donné incontournable pour celui qui l'éprouve**, on pourrait dire qu'elle « fait partie de lui-même » au moment où il l'éprouve. Il s'agit là d'éviter absolument une confusion, fréquente, entre ce qui est ressenti et les actes qui s'en suivent ; seuls ces derniers peuvent être jugés plus ou moins acceptables et peuvent être limités, dans la préservation de la vie sociale et quelque fois aussi dans le respect de soi-même. Cependant, leur contrôle par l'enfant résulte d'un long apprentissage tout au long de l'enfance ; il importe d'en respecter le rythme pour chacun et d'éviter d'avoir à l'égard de l'enfant une attente qui le dépasse.

L'accompagnement de l'enfant concerne d'abord la prise de conscience de ses émotions. Le jeune enfant est souvent « débordé » par ce qu'il ressent : il a besoin que l'adulte le reconnaisse, mette les mots justes sur l'émotion pour ensuite l'aider à en canaliser peu à peu l'expression dans la mesure de ce qui est possible pour chacun. Plus tard, il s'agira aussi d'aider l'enfant à identifier ses éprouvés émotionnels et à les mettre en mots lui-même. Enfin, il arrivera que des enfants acceptent difficilement leurs émotions et les retiennent au point de les ignorer. Les accompagner, c'est alors les soutenir dans l'acceptation de ce qu'ils ressentent, les encourager à l'exprimer, dans le respect d'autrui.

◆ Gérer l'émotion adulte

Cet accueil de la vie émotionnelle de l'enfant fait **résonance** chez l'adulte. Sa propre histoire, ses propres sensibilités le rendent plus ou moins ouvert, plus ou moins vulnérable aux colères, aux peurs, aux angoisses manifestées parfois avec force par les enfants et les adolescents. Mais au-delà de cette *résonance émotionnelle*²³ qu'il est demandé au professionnel-le de gérer en pleine conscience, c'est du lien qui se tisse discrètement entre l'enfant et l'adulte qu'il est aussi question. Si ce lien se fonde d'abord sur une réponse attentive, rigoureuse et attentionnée aux besoins de l'enfant, il acquiert aussi une dimension émotionnelle et affective, y compris chez l'adulte. Être professionnel-le dans la relation avec l'enfant ne signifie pas que la communication doit être dénuée de tout affect mais bien que **l'adulte maîtrise sa propre affectivité envers l'enfant**.

Dans sa communication avec l'enfant, le/la professionnel-le privilégiera **l'empathie et l'expression du plaisir partagé** pour autant qu'elles soient authentiques. Avec les tout jeunes enfants, cela fera place à l'expression d'une certaine tendresse notamment dans la

²³ Voir p. 74

délicatesse des gestes. Si l'affection peut être présente dans la communication avec les enfants, elle est exprimée avec retenue. Il s'agit, en particulier chez les jeunes enfants, de respecter le lien privilégié du parent avec son enfant, leur intimité et d'avoir le souci de n'introduire aucune confusion entre l'implication affective des parents et celles des professionnel-le-s. Mais cette retenue vise aussi et surtout l'enfant lui-même, et ceci à tout âge : il est essentiel que chaque enfant se sente apprécié et protégé en toutes circonstances, quels que soient les sentiments qu'il suscite chez l'adulte.

C'est aussi pourquoi des investissements plus problématiques, telles que des relations dites de préférence ou, a contrario, des mouvements d'antipathie, ou encore de colère ou d'anxiété du/de la professionnel-le seront l'objet d'une prise de conscience réfléchi ; ils demandent à l'adulte d'être capable de ne pas se laisser entraîner par ses émotions. Il arrivera cependant que la réflexion des professionnel-le-s les amène à juger opportun de témoigner de l'existence de tels éprouvés pour un enfant, ou une situation donnée ; l'expression en sera alors faite sur un mode strictement verbal, avec calme, même si c'est avec une certaine fermeté et sans jamais disqualifier l'enfant.

Il serait tout aussi illusoire que peu pertinent d'attendre des accueillant-e-s qu'ils/elles éradiquent tout affect. Un double mouvement paradoxal de « distanciation » et d'« implication » est nécessaire dans la relation avec les enfants. Sa gestion est complexe et ne peut être assurée par chaque professionnel-le dans la « solitude » de sa relation avec l'enfant : son accompagnement au sein de l'équipe et dans des lieux de parole par des professionnel-le-s compétent-e-s est indispensable, (en particulier dans l'accueil de jeunes enfants).

◆ *Contenir l'émotion dans le groupe*

L'adulte est confronté à la gestion de groupes d'enfants qui ne sont pas toujours aptes à contrôler leurs actes et leur expression émotionnelle. La dynamique de ces groupes est tributaire de l'émergence d'émotions parfois fortes entre enfants. L'adulte a un rôle de **contenance des émotions**. Il s'agit aussi de gérer les phénomènes de contagion émotionnelle.

Il est conduit à avoir des attentes parfois différenciées envers les enfants : ce qui est possible pour l'un et ne l'est parfois pas encore pour l'autre (équité n'est pas similitude de traitement). Dans un groupe d'enfants, cette différenciation n'est pas toujours acceptée par les enfants eux-mêmes.

2.2.3. Communiquer

La communication peut prendre diverses formes : orale ou écrite, verbale ou non verbale, etc. Elle permet à chacun de rapporter des faits, de décrire des situations vécues, de s'informer mais aussi de s'exprimer sur ses intentions, ses pratiques, ainsi que ses attentes, ses doutes, ses ressentis. Elle implique du/de la professionnel-le une **attitude ouverte**

permettant la reconnaissance des croyances, des habitudes éducatives, des valeurs, des cultures... On note qu'un support important à la communication est la « documentation » (se référer au point « Documenter les pratiques éducatives », p. 75), qu'elle soit à destination des enfants, des parents ou des professionnel-le-s.

Communiquer suppose une bonne **maîtrise de la langue française** orale et écrite. Cela demande également la capacité, pour l'accueillant-e, de **communiquer aussi avec des personnes parlant une autre langue** et peu celle du lieu d'accueil.

Les professionnel-le-s sont amené-e-s à dialoguer **avec des personnes pouvant aussi ne pas partager les codes du milieu d'accueil**. Les professionnel-le-s doivent alors « *explicitement les règles du jeu* » afin que chacun puisse se sentir en sécurité et éviter les malentendus (Crutzen, 2013, p. 6).

Enfin, communiquer ne peut se faire sans **désaccord**. Ceux-ci peuvent être salutaires : ce sont eux qui interrogent les normes, les implicites, les évidences et c'est par eux que se construisent les pratiques réflexives. Ainsi, dans une perspective d'accueil de tous, Vandebroek (2009) souligne l'importance d'entendre l'opinion des enfants et des parents sur l'accueil. C'est à travers ces échanges que naîtront des débats sur de nombreux thèmes : « *l'acquisition du langage, le rôle des services d'éducation de jeunes enfants dans la société, les nombreuses significations d'inclusion ou d'intégration, les relations entre sphères privées et publiques, les relations entre culture et religion, etc.* » (p. 167). Ainsi, le professionnalisme se construit à travers ces questions, ces exceptions, qui poussent le/la professionnel-le à expliciter ses pratiques afin de pouvoir en parler et de trouver des solutions même provisoires et discutables. Enfin, l'auteur relève qu'il est dès lors attendu des professionnel-le-s qu'ils/elles :

- « *soient en recherche de solutions (toujours provisoires) dans des contextes de dissensus ;*
- *mettent l'accent sur la rencontre de l'autre, celui qu'on ne connaît pas ;*
- *co-construisent les savoirs avec les autres (collègues, parents, enfants) ;*
- *agissent dans une perspective de changement »* (p. 168).

On voit donc que la communication est essentielle dans le travail d'accueil, mais qu'elle a des particularités et répond à des exigences différentes selon les partenaires.

◆ *Verbaliser au sein de la relation avec l'enfant*

Verbaliser au sein de la relation avec l'enfant est un acte professionnel individuel qui consiste à donner du sens, à mettre en mots et à expliciter le sens du quotidien : c'est « *mettre des mots sur ce qui se passe pour l'enfant sans réprimer l'émotion* » (Camus & Marchal, 2007d, p. 25). Cette verbalisation, ne s'exerce pas « à vide », des paroles sont mises par l'adulte sur ce que vivent les enfants, il s'agit d'une **verbalisation contextualisée**. Elle concerne les enfants de tous âges avec des significations parfois différentes selon le développement de l'enfant.

Verbaliser permet de refléter le vécu de l'enfant, de mettre des mots sur son activité, ses émotions, etc. Elle permet ainsi d'**accompagner l'enfant dans sa construction psychique**. Pour le jeune enfant, elle soutient son sentiment de continuité d'être et contribue au tissage du lien avec l'adulte. Elle implique alors beaucoup d'attention et une juste interprétation du vécu de l'enfant (Manni, 2002).

La verbalisation, adaptée à l'âge de l'enfant, **soutient aussi l'élaboration de sa pensée et sa réflexion** aux différents moments de son développement (par exemple, aider l'enfant plus âgé à comprendre les différentes étapes d'une activité qu'il est en train de réaliser).

La verbalisation permet à l'enfant d'**anticiper et d'avoir des repères** sur les faits et événements qui le concernent. Par exemple, aide le jeune enfant à anticiper et à participer aux moments des soins. Elle aide aussi l'enfant (jeune ou moins jeune) à se représenter les différents moments de la journée que ce soit dans le cadre d'un lieu d'accueil régulièrement fréquenté, lorsque les enfants sont accueillis lors de séjours de vacances impliquant l'adoption de nouveaux rythmes dans un environnement pas toujours familial ou encore lorsque les accueillant-e-s se succèdent lors des différents moments de la journée. Les verbalisations permettent aussi à l'enfant de se représenter son parent, lors des moments de séparation et dans les différents moments de vie de l'accueil.

◆ *Soutenir la communication de tous les enfants*

Communiquer avec l'enfant, c'est avant tout engager un échange avec lui et lui offrir de nombreuses possibilités de communication. Le/La professionnel-le soutient et suscite cette communication par son attitude et sa propre capacité à communiquer de façon juste et adaptée notamment quant au « langage adressé à l'enfant »²⁴.

L'environnement mis en place se prête à l'expression de l'enfant dans toutes ses formes et favorise la communication entre enfants. C'est **grâce à l'attitude de l'accueillant-e et au cadre mis en place** que l'enfant pourra développer et exploiter pleinement sa capacité à communiquer de manière créative, riche et variée. En effet, loin de se limiter à la parole, l'enfant s'exprime aussi à travers une multiplicité de langages dont les gestes, le dessin, la peinture, la musique, le théâtre, le jeu, la sculpture, l'écriture, le conte, etc. (Lalonde-Graton, 2004).

Offrir des situations de communication riches et variées, couplées à une **attitude bienveillante à l'égard du plurilinguisme**²⁵ et respectueuse de la langue de chacun, soutient aussi l'apprentissage du français : « *il s'agit de multiplier dans le milieu d'accueil toutes les occasions possibles d'imprégnation en langue française* » (Crutzen, 2013, p. 4). Van Gorp (2013) souligne que les compétences communicatives des enfants ayant fréquenté un milieu d'accueil tendent à être plus développées que celles de ceux restés à la maison. Il met en évidence l'importance de l'apport de la variété de situations sociales dans les lieux d'accueil et poursuit en citant Verhelst, Joos et Moons : « *La stimulation du langage donne de*

²⁴ Voir les travaux récents sur le sujet dans le champ de la logopédie.

²⁵ Crutzen définit le plurilinguisme comme étant la capacité des individus à « *communiquer dans au moins deux langues (à quelque niveau que ce soit)* » (2013, p. 1).

meilleurs résultats dans les circonstances suivantes : elle s'effectue de manière ludique et naturelle, elle réagit à ce qu'apportent les enfants et elle est suffisamment concrète, elle respecte la langue parlée à la maison et tient compte de la diversité des enfants » (2013, pp. 1 et 4). Enfin, en se référant à l'auteur, il importe de souligner l'importance pour les professionnel-le-s :

- de posséder une maîtrise approfondie de la langue française ;
- d'avoir une attitude bienveillante à l'égard de la langue parlée à la maison ;
- d'encourager l'expression des enfants et d'entretenir la motivation, notamment en prodiguant des reformulations et retours positifs, en embrayant sur ce qu'ils émettent et en encourageant les approfondissements ;
- d'engager des conversations riches centrées sur l'objet de la communication et non sur le relevé des « fautes » langagières commises ;
- de ne pas forcer un enfant à parler mais plutôt de continuer à lui parler et d'encourager toute tentative de communication (Van Gorp, 2013).

La communication avec l'enfant rend également possible la mise en place de dispositifs lui permettant de faire vivre son parent (jeunes enfants) et de parler de sa famille, maintenant et entretenant ainsi le lien avec son parent absent.

Communiquer avec l'enfant sur son activité ainsi que sur ses attentes, ses désirs et ses ressentis permet à l'accueillant-e d'avoir un feedback sur les conditions d'accueil qui sera utilisé à des fins de régulation, soit dans l'instant, soit en différé dans une réflexion partagée (se référer à la partie concernant l'analyse des pratiques).

◆ *Une rencontre entre la famille et les professionnel-le-s dans la compréhension et le respect mutuel*

L'enfant est au centre de la communication entre professionnel-le-s et familles : la recherche de son bien-être dans les conditions spécifiques de ses environnements respectifs est le « commun dénominateur ». Ce dialogue avec le milieu familial repose sur la différence de posture, le respect des responsabilités mutuelles et le partage d'une préoccupation commune : le bien-être de l'enfant (Camus & Marchal, 2007e).

Les échanges lors des moments quotidiens de séparation et de retrouvailles, les partages d'observations à propos de l'enfant permettent au/à la professionnel-le d'entendre les questions et les préoccupations du parent concernant son enfant et au parent de se représenter la journée de son enfant dans le lieu d'accueil. Ces échanges se réalisent idéalement dans une **logique de continuité** (Camus, Dethier, Pirard, 2012, p. 27) qui « amène parents et professionnels à dialoguer dès les premières rencontres et tout au long de l'accueil, au rythme des parents avant tout, dans le respect du processus de découverte mutuelle parents-enfants et de la construction progressive par les parents eux-mêmes de leurs compétences propres ».

À côté de ces échanges individualisés, les professionnel-le-s peuvent aussi ménager au sein des lieux d'accueil des possibilités de rencontres formelles et informelles entre les familles, donner l'occasion de tisser des liens entre des parents qui ne se seraient éventuellement jamais rencontrés et qui peuvent par ce biais partager leurs expériences et vécus parentaux. Ici aussi la communication dans le respect mutuel est essentielle.

◆ *Rendre visible la vie quotidienne de l'enfant dans le lieu d'accueil*

À travers les échanges à propos de l'enfant, les professionnel-le-s sont inévitablement amenées à traiter de ses conditions d'accueil. Leur communication consiste ici à mettre des mots sur les expériences de vie de l'enfant et sur les pratiques quotidiennes toujours dans le respect du rythme des parents, comme évoqué ci-dessus. Elle est établie de façon à permettre au parent de se représenter le vécu de son enfant en son absence et de mieux comprendre le sens des pratiques d'accueil tout en les resituant dans un cadre professionnel qui ne disqualifie pas les siennes. Elle l'aide à mieux comprendre tel comportement, telle attitude de son enfant dans le groupe en veillant à ce que l'interprétation finale lui revienne. Elle ouvre un espace de dialogue qui permet de dépasser les présupposées évidences chez les professionnel-le-s, faites d'attendus implicites à l'égard des parents et souvent sources de malentendus, voire de conflits.

Communiquer avec les familles, c'est donc d'abord leur donner la possibilité de poser des questions, de faire des commentaires sur la vie dans le lieu d'accueil. C'est à travers ces questions que les pratiques d'accueil peuvent être explicitées. Le souci de **rendre les pratiques intelligibles** impose en effet une vigilance. Le parent a sa propre expérience et sa propre perception des besoins de son enfant : chaque parent chemine avec chacun de ses enfants, construisant ses propres compétences. On connaît l'importance du sentiment de compétence dans la parentalité, il importe donc de ne pas faire intrusion dans ce cheminement en posant de façon trop abrupte un « savoir professionnel ». L'échange avec les parents à propos de leur enfant peut d'ailleurs conduire les professionnel-le-s à des remises en question. Les échanges avec la famille ne sont dès lors plus bénéfiques uniquement pour l'enfant mais aussi pour l'ensemble des enfants accueillis.

Une telle communication peut alors contribuer à consolider une relation de confiance avec les familles. Dans la mesure où elle aide à **comprendre l'utilité du lieu d'accueil et la signification de ce qui est offert à l'enfant**, elle peut aussi favoriser la participation des familles, en particulier celles en situation de précarité (Vandenbroek & Lazzari, 2014).

◆ *La communication au quotidien entre professionnel-le-s*

La communication entre accueillant-e-s n'a pas sa place uniquement lors des réunions mais aussi au quotidien, lors de l'accueil des enfants. Les échanges se mettent en place lors de temps formels et informels, durant les moments de réflexion et pendant l'action.

Pour les professionnel-le-s, communiquer dans l'action permet notamment d'assurer **cohérence et continuité des pratiques quotidiennes**. Échanger avec les collègues est

nécessaire pour garantir une continuité de prise en charge pour l'enfant et assurer une communication avec la famille telle qu'elle vient d'être décrite.

Mais communiquer demande d'être capable d'entendre le point de vue parfois différent de chacun et de pouvoir **gérer les conflits**. Les fonctions d'encadrement et de direction ont ici un rôle important à jouer.

Enfin, avec les stagiaires, **l'explicitation des pratiques est centrale dans le tutorat**: mise en mots des gestes quotidiens quasiment incorporés (De Backer, 2004), verbalisation de l'action à l'œuvre dans les processus interactionnels au moyen desquels des formes d'accompagnement sont établies, négociées et reconfigurées dans le cours de l'activité de travail (Filliettaz, Rémerly & Trébert, 2014), verbalisation de l'action dans les moments organisés d'analyse de l'activité, explication des pratiques éducatives et de leur sens en référence au projet éducatif (François, Noël & Pirard, 2014).

2.2.4. Favoriser la participation de tous à la vie quotidienne

Le soutien qu'apportent les professionnel-le-s aux enfants et aux familles s'exprime de différentes façons en fonction des situations, des besoins et bien sûr de l'interlocuteur. Au-delà de susciter la participation aux événements et faits qui les concernent, cette démarche vise à **rendre in fine les enfants acteurs de leur quotidien et à impliquer les familles dans le milieu d'accueil**. Elle donne un éclairage à la signification accordée à la consultation de familles à propos des pratiques développées au sein du projet d'accueil prévue par la loi (Code de qualité de l'accueil) trop souvent réduite à une enquête de satisfaction.

Ce soutien peut ainsi prendre différentes formes et ne requiert pas toujours une proximité physique avec l'adulte : un-e professionnel-le peut en effet soutenir à distance par l'observation, l'écoute et la verbalisation. Soutenir implique de porter attention et intérêt, d'être disponible et responsable (Manni, 2002).

◆ *Soutenir l'enfant dans sa participation active à tout moment*

Que signifie soutenir la participation de l'enfant ?

Le/La professionnel-le soutient les initiatives et les projets de l'enfant quel que soit son âge. Il/Elle leur accorde valeur et attention : il/elle verbalise les moments importants de l'activité (réussites, difficultés...), il/elle prend plaisir avec l'enfant dans ses découvertes et veille à interférer le moins possible dans son activité, il/elle l'aide à se poser les bonnes questions et à trouver par lui-même des réponses plutôt que d'y répondre directement (Lalonde-Graton, 2004).

Cet encouragement à la participation de l'enfant aux activités et/ou aux projets communs implique de le soutenir dans son intérêt, dans sa persévérance, dans ses interactions avec les pairs.

Le soutien aux interactions entre enfants passe par l'attitude de l'adulte, une attention particulière étant portée sur la gestion des conflits. Accompagner les enfants dans leurs désaccords par exemple, consiste en effet à les impliquer comme acteurs dans la résolution du conflit dans la mesure où leurs vécus émotionnels respectifs le permettent. Soutenir les interactions entre enfants pour permettre la participation active de chacun demande de tenir compte de leurs compétences sociales²⁶.

Pour cela, il importe également que le/la professionnel-le accompagne la séparation afin de permettre à l'enfant de vivre sereinement l'éloignement de ses parents. Si cette forme de soutien est très importante avec les jeunes enfants, elle doit aussi être présente avec des enfants plus âgés, qui ont aussi besoin d'espaces de transitions entre les différents moments de vie. Ce soutien doit aussi être bien présent lors des séparations prolongées, par exemple lors des camps ou séjours.

Soutenir la participation de l'enfant implique également de lui donner des **repères** par la présence d'adultes connus, la prévisibilité de l'environnement et son organisation (espace, temps, matériel), les règles de vie²⁷. Ces repères lui apportent une sécurité nécessaire à son implication active dans la vie du lieu d'accueil.

◆ *Collaborer avec les familles*

La famille, avec ses compétences, ses savoirs et ses observations, aide les professionnel-le-s à mettre en place un cadre d'accueil pour l'enfant. Ceci donne tout son sens à l'instauration d'une collaboration entre accueillant-e-s et parents dans le dialogue quotidien. C'est dans ce but aussi que les familles sont consultées dans le cadre de la construction du projet d'accueil, participant ainsi à l'élaboration de l'accueil de tous les enfants.

Cela rejoint les **visées de coéducation**²⁸ mises en évidence dans les travaux actuels (Rayna, Rubio & Scheu, 2010). Celles-ci sont particulièrement centrales dans le travail avec les familles en situation de précarité (Humbeek, 2014 ; Driessens & Van Robaey, 2014), où le risque est grand de réduire le travail avec les familles à un « *travail sur...* », à un « *travail pour* » plutôt qu'à un « *travail avec* » celles-ci.

En effet, si cette coéducation peut impliquer à l'occasion soutien et conseil aux parents (et requiert la conscience que toute situation est toujours évolutive), elle vise surtout à la mise en place d'une collaboration entre parents et professionnel-le-s centrée sur l'enfant. Driessens et Van Robaey expliquent que cette collaboration nécessite la **reconnaissance**

²⁶ Comme cela a été souligné au point 1.3, p. 49.

²⁷ Se référer aussi aux compétences organisationnelles, point 2.3.

²⁸ Humbeek (2014) définit la coéducation comme étant « *l'aptitude d'au moins deux personnes ou institutions à articuler leurs moyens, leurs compétences et leurs intentions pour participer ensemble à l'éducation d'une ou de plusieurs autres personnes vis-à-vis desquelles elles souhaitent être investies de ce rôle et par rapport auxquelles elles entendent remplir cette fonction dans un rapport institutionnellement légitimé.* » (p. 1).

des parents, de leurs expériences et de leurs attentes quant au soutien souhaité, de leurs forces, de leurs potentiels, de leurs conditions de vie. Les parents sont également reconnus en tant que partenaires et respectés dans la connaissance approfondie qu'ils ont de leur enfant. Ce n'est qu'une fois la confiance établie et les parents écoutés que professionnel-le-s et familles collaborent, abordent les difficultés et cherchent ensemble des pistes de solution (Driessens & Van Robaeys, 2014).

La collaboration avec les familles peut parfois s'accompagner d'une forme de « soutien à la parentalité ». Il s'agit d'abord du soutien à la séparation qui n'implique pas uniquement l'enfant mais aussi sa famille, laquelle peut plus ou moins bien vivre les périodes de séparation. Les professionnel-le-s peuvent aussi être amené-e-s à accompagner les parents qui le souhaitent dans leur questionnement à propos de l'enfant, en veillant tout particulièrement à les suivre plutôt que les précéder dans ce questionnement, à reconnaître leurs compétences et à soutenir leur cheminement propre.

◆ *Se soutenir mutuellement dans le travail quotidien*

Les professionnel-le-s sont également vigilant-e-s à la coopération, l'entraide et le soutien au quotidien entre les différent-e-s acteurs/-trices de l'accueil de l'enfance : collègues, nouveaux membres, stagiaires et personnels d'autres services, en ce compris le personnel de cuisine et d'entretien. Ceci demande une reconnaissance **du rôle actif de chaque membre dans le travail avec les enfants et les familles**. Cela se joue particulièrement dans le travail avec les stagiaires ainsi que dans l'accueil réservé aux nouveaux membres d'une équipe qui peuvent eux aussi y prendre une place active. Le rôle de la direction est ici de première importance.

2.3. Compétences organisationnelles

2.3.1. Mettre en place un cadre riche d'explorations, sécurisé et sécurisant

En se référant aux pratiques quotidiennes d'accompagnement et à la réflexion mise en œuvre, les accueillant-e-s organisent l'accueil des enfants dans un cadre garantissant **sécurité physique** (prévention des dangers et des maladies, conditions de vie saines, hygiène, promotion de la santé...) et **psychique** (continuité, lien avec les accueillant-e-s, changements justement dosés, aide à la gestion de la vie sociale...). Une attention particulière est apportée à la **contenance**, qui « *est une des dimensions de l'accompagnement psychologique : elle est en quelque sorte une disposition de l'adulte à compenser le manque à comprendre, le manque à reconnaître, le manque à intégrer de l'enfant. Cette contenance offerte par l'adulte peut prendre des formes variables selon le niveau de développement de l'enfant et donc aussi selon son âge.* » (Camus & Marchal, 2007d, p. 24 ; Manni, 2002, p. 124). Contenir implique une disponibilité concrète et une disponibilité intérieure d'autant plus grandes que l'enfant est jeune.

Le cadre de l'accueil doit donner des **repères** aux enfants : il importe de mettre en place une organisation et une cohérence d'équipe garantissant régularité et prévisibilité de l'environnement (espace, déroulement de la journée, présence des accueillant-e-s, règles de vie...). Ainsi, avec les jeunes enfants, les repères seront particulièrement stables et les règles de vie claires et peu nombreuses ; l'incitation à les mettre en pratique mobilisera avant tout une attitude bienveillante de l'accueillant-e.

Les professionnel-le-s de l'enfance organisent un **milieu riche et stimulant** permettant aux enfants de découvrir l'environnement tant intérieur qu'extérieur et de mener des projets. L'aménagement des conditions d'activité des enfants doit réaliser un **bon équilibre entre sécurité et expérimentation**. Ils se basent sur l'analyse, l'évaluation et la régulation des pratiques ainsi que sur la connaissance des enfants et l'ajustement continu des pratiques et attitudes professionnelles aux vécus, besoins et ressentis des enfants à chaque instant. Cet environnement rencontre l'intérêt des enfants et leur permet d'interagir avec d'autres enfants s'ils le souhaitent, de s'isoler (seuls ou avec quelques copains), de mener une activité libre ou encore de se reposer.

L'environnement mis en place, l'organisation de l'espace et du temps, le matériel mis à disposition et la taille des groupes d'enfants sont déterminants dans l'activité et les interactions entre enfants. En effet, il importe :

- de penser les « facteurs physiques » (luminosité, niveau sonore, odeurs...) afin de créer une ambiance sécurisante et chaleureuse (Camus & Marchal, 2007b, p. 61 ; Manni, 2002, p. 122) ;
- d'aménager l'espace de vie afin de permettre « *la coexistence de différents types d'activités : activités calmes, activités jeux, espace détente, repos indispensable à tout âge...* » (Camus & Marchal, 2007b, p. 58) ainsi que la coexistence des projets d'enfants de différents âges ; de permettre une attention à distance ;
- de sélectionner du matériel abondant, permettant de multiples usages, adapté aux intérêts et projets de l'enfant et leur étant accessible (Camus & Marchal, 2007b ; Manni, 2002) ; d'anticiper et de préparer le matériel en tenant compte des enfants effectivement accueillis, sans stéréotype de genre.

Progressivement, les démarches par projet ou par ateliers offriront un cadre qui donne l'occasion aux enfants de choisir et prioriser leur activité, leur laisse la possibilité d'en changer, leur permet d'exprimer leur **créativité** (Camus & Marchal, 2007b).

Ces choix sont autant de conditions mises en place qui permettront à l'enfant d'agir et de s'exprimer de façon variée : par la parole, les gestes, les arts (peinture, modelage, dessin...), le théâtre, la musique... À travers ces différents moyens de communication, les enfants vont développer leur capacité à communiquer. Cette communication est aussi source d'apprentissage par les questions, les réponses, les cheminements proposés en cours d'activité.

On remarque que certaines configurations, comme l'organisation en petits groupes favorisant « *la communication, les conflits fructueux, l'exploration et les compromis* », sont

plus propices à la communication que d'autres (Lalonde-Graton, 2004, p. 143)²⁹. Ces petits groupes permettent aussi à l'adulte d'accorder plus d'attention à chacun et à l'enfant de se concentrer sur son activité, dans une organisation qui protège sa concentration des perturbations extérieures (Manni, 2002).

2.3.2. Ajuster son action et les conditions d'accueil

Un ajustement continu de l'accueil est nécessaire et s'opère sur deux niveaux intrinsèquement liés : l'ajustement de l'intervention du/de la professionnel-le et l'ajustement des conditions d'accueil. Ajuster son intervention à l'enfant et à la situation permet en effet de donner des réponses adéquates aux manifestations de chacun en respectant son rythme (Camus & Marchal, 2007d). Cet ajustement vise à mettre l'enfant en sécurité afin qu'il puisse explorer pleinement son environnement. Il peut viser aussi à procurer une certaine souplesse et disponibilité à l'accueillant-e qui pourra alors accorder un moment privilégié à tout enfant le désirant (Camus & Marchal, 2007d). Enfin, c'est aussi laisser une place à l'isolement, au repos ou à l'inactivité.

Ces ajustements se fondent sur les **observations réalisées par les professionnel-le-s, mais aussi suite aux sollicitations des enfants (Camus & Marchal, 2007b) ou des parents**. La souplesse de fonctionnement requise en milieu d'accueil découle de la centration sur l'activité autonome des enfants et de l'importance de la prise en compte de ce qui les intéresse et du respect de leur rythme³⁰. Les ajustements réalisés tiennent également compte des interactions entre enfants dans la vie du groupe. Tenir compte de ces éléments amène les professionnel-le-s à se laisser guider par ce que les enfants expriment, questionnent, par le temps pris par chacun pour réaliser son projet...

Ajuster, c'est aussi veiller aux « *manières d'appréhender l'activité où les enfants ont une place très active, quelle que soit la personne qui initie l'activité (l'adulte, l'enfant, le groupe d'enfants) ou quelles que soient les circonstances de la vie de groupe (moments de repas, activités diverses...)* » (Camus & Marchal, 2007b, p. 15), c'est aussi accompagner l'enfant dans le choix d'une activité (notamment en identifiant ses intérêts) s'il ne parvient pas à en trouver une.

Ajuster son action et les conditions d'accueil se fait donc durant les activités, mais aussi dans les moments « vides »³¹ entre activités (c'est-à-dire des moments de transition, parfois d'attente) : tous ne pouvant être évités/anticipés, le rôle de l'adulte est alors de transformer ces moments « vides », d'attente, en moments d'activité.

²⁹ À propos du travail des différentes formes d'expression des enfants (100 langages) : « *Ces divers moyens d'expression, que l'approche qualifie de '100 langages de l'enfant', amènent les enfants à de surprenants niveaux de communication, d'expressions symboliques et de créativité. Les enfants découvrent et communiquent ce qu'ils savent, comprennent, posent des questions, sentent, imaginent. Ainsi, ils rendent leurs pensées 'visibles' à travers une multitude de langages.* »

³⁰ Il faut également noter que, avec de jeunes enfants, l'organisation des moments de soins et de repas (notamment) doit aussi être pensée et gérée afin de lui permettre d'y participer.

³¹ « *Les moments de vie quotidienne sont aussi des moments d'animation – que ce soient les trajets, les courses, les rangements voire même la vaisselle. [...] si ces moments-là de la journée sont présentés aux enfants comme des corvées, voire même dans certains cas comme des sanctions, alors, ils sont perdus pour chacun.* » (Camus & Marchal, 2007d, p. 60).

Enfin, les ajustements concernent également les moments en présence des parents : il est alors principalement question pour l'accueillant-e d'adapter autant que possible son intervention, sa communication, à ce que la famille exprime ou non.

2.4. Compétences de réflexivité

2.4.1. Prendre du recul sur soi

Prendre du recul par rapport aux situations vécues et éviter de réagir sur le seul mode affectif demande au/à la professionnel-le un travail d'élaboration dans des conditions bien déterminées : du temps et un cadre institutionnel qui définit des « *responsabilités claires, [un] soutien matériel, [un] projet explicite* » (Manni, 2002, p. 66).

Idéalement, ce travail de prise de recul devrait être **soutenu par des tiers**, l'équipe elle-même, mais aussi par des professionnel-le-s compétent-e-s extérieur-e-s au milieu d'accueil dans le contexte d'un travail de supervision (fonction d'accompagnement). Le cadre institutionnel devrait inscrire ces interventions dans le cadre légal en vigueur et dans un cadre éthique où des balises et des limites à l'exercice de la profession sont posées et où la vie privée et l'expression de chacun seront protégées. Ce cadre faisant fonction de tiers, soutiendrait le questionnement sur les implicites, la remise en question des convictions personnelles et des pratiques professionnelles en incitant à gérer les tensions, les contradictions qui traversent l'accueil de l'enfance.

Si cette prise de recul peut se réaliser de manière collective, elle repose aussi et avant tout sur une **démarche individuelle**, voire personnelle, une même situation ne faisant pas écho de la même façon chez tout le monde : « *la prise de recul et la gestion de la résonance impliquent une écoute intérieure et une identification des éprouvés émotionnels (introspection)* » (Dethier, 2012, p. 55). Cette démarche ne vise pas un développement personnel, même si elle peut l'impacter, mais a toujours pour objet premier les questions posées par le travail.

En action, cette compétence permet une **disponibilité émotionnelle** de l'accueillant-e pour tous les enfants, rendant possible une relation à la fois engagée et distanciée avec chacun (Camus & Marchal, 2007d). Elle permet de répondre de façon ajustée aux enfants en évitant les effets de projection des accueillant-e-s.

Cette compétence permet également de développer une **relation constructive avec les familles**, où les postures professionnelles et parentales sont clairement différenciées. Cette prise de recul est nécessaire en toute situation et touche le/la professionnel-le dans ses relations tant avec les enfants, les familles que les autres professionnel-le-s.

2.4.2. Documenter les pratiques éducatives

La pratique de « documentation »³² consiste à garder trace (prise de notes, photos, enregistrements audio ou vidéo...) des **événements vécus au quotidien** dans le milieu d'accueil, au plus près de leur déroulement, pour les rendre lisibles et les exploiter en équipe. C'est une démarche « *intentionnelle, rigoureuse, finalisée qui développe une réflexion professionnelle* » et qui permet une plus grande capacité d'explicitation des pratiques (Pirard, 2011b, pp. 5-6).

La documentation peut enfin fournir un support de communication avec les enfants et les familles.

Il faut souligner que tant **son mode de production que son utilisation sont interactifs** : la documentation (dont celle à destination des enfants et des parents qui sera affichée dans le lieu d'accueil) est produite en équipe et est exploitée en interaction avec d'autres, que ce soit au sein de l'équipe professionnelle, avec les enfants ou avec les familles.

En ce sens, la documentation peut être vue comme la **mémoire partagée des activités**. Comme l'indique Galardini³³, « *garder un souvenir de ce qu'on fait dans la vie de la crèche est une manière de donner une continuité à l'expérience, dans un exercice quotidien d'intégration du vécu* ». À propos de cette mémoire, Galardini, citant Galimberti, ajoute « *qu'elle n'est pas un instantané sur le passé, car elle n'est pas passive mais constructive ; car au moment même où elle évoque, elle recherche, sélectionne, reconstruit et ouvre la continuité vers l'avenir.* »

◆ *La documentation comme outil de réflexivité pour les professionnel-le-s*

Documenter les pratiques permet de revenir sur des événements quotidiens de l'accueil impliquant les enfants, voire leur famille. Il s'agit pour les professionnel-le-s d'appréhender la réalité de l'accueil sous de nombreuses et parfois nouvelles facettes en reconstruisant en quelque sorte le déroulement de l'accueil tel que chacun l'a vécu et perçu puis en prenant distance dans une recherche d'objectivation. Cette documentation permet de **prendre davantage conscience des actes quotidiens et de leur effet** sur l'accueil des enfants et des familles.

La documentation professionnelle alimente une démarche qui **donne sens à l'action éducative** et, in fine, permet d'ajuster les conditions d'accueil. Elle aide les professionnel-le-s à prendre du recul, à analyser et évaluer les pratiques d'accueil. Elle est un soutien à une réflexion partagée qui permet d'affiner la compréhension des pratiques. En ce sens, elle peut contribuer à l'élaboration de critères d'accueil communs (voir 2.4.4) et facilite l'intelligibilité des pratiques et de leur sens.

³² Particulièrement dans les régions du nord de l'Italie, telles que Reggio Emilia, Pistoia...

³³ Galardini a été coordinatrice responsable des lieux d'accueil de Pistoia en Toscane ; elle est présidente de Crescere, association culturelle éducative qui propose des formations et des voyages d'études internationaux en matière d'accueil du jeune enfant.

Elle permet aussi de **croiser les regards** sur un même enfant afin de mieux saisir son développement, ses compétences, ses habitudes, ses rythmes... Elle centre l'attention sur les enfants (et leur environnement) et décode le sens de ce qui a été observé.

Il importe de relever que la documentation comme **support de l'observation partagée** est aussi un outil de formation à mettre en place avec les stagiaires. Croiser des observations sur une même situation est en effet source d'apprentissage, de compréhension et d'explicitation des pratiques et de leurs fondements.

◆ *La documentation pour et par les enfants*

La documentation à destination des enfants poursuit des objectifs spécifiques. Basée et construite sur l'observation quotidienne des enfants, elle permet de concevoir un accueil qui tient compte de ce qui les intéresse. Les enfants, surtout lorsqu'ils sont plus âgés, peuvent être impliqués activement dans le processus d'élaboration même de la documentation.

Cette documentation regroupe toutes sortes de traces, dont des photos de réalisations antérieures accompagnées de commentaires des enfants, voire de leurs parents ainsi que l'explicitation des projets professionnels et de leurs fondements. Elle est un **soutien à l'activité**. Retraçant une activité passée, un processus d'apprentissage, elle permet de se remémorer les activités, les étapes par lesquelles les enfants sont passés lors de leur réalisation... et donc de visualiser le projet et de soutenir ainsi les apprentissages (Camus & Marchal, 2007b ; Lalonde-Graton, 2004). Enfin, elle est également source d'échanges entre enfants.

◆ *La documentation pour les parents, une meilleure lisibilité/intelligibilité des pratiques*

La documentation à destination des parents donne à voir ce à quoi ils n'ont habituellement pas accès, les pratiques quotidiennes d'accueil. Ils n'ont donc **plus seulement accès aux réalisations finales des enfants mais aussi au processus qui y a conduit** (Camus & Marchal, 2007b).

Les professionnel-le-s doivent concevoir une documentation qui facilite les échanges quotidiens avec les familles, qui suscite leur envie d'échanger à propos de l'enfant et de son accueil. Grâce au support, souvent imagé, aux manières de présenter les traces recueillies, au choix judicieux de l'emplacement de cette documentation et de son utilisation, les professionnel-le-s peuvent alors faciliter la communication et dépasser les barrières de la langue et/ou de certains codes culturels relevés plus haut. Ils/Elles veilleront cependant, comme cela a été évoqué plus haut, à concevoir le support de façon à n'avancer dans l'explicitation des pratiques mises en lumière qu'au rythme des interrogations des parents et toujours dans le souci du respect de leur cheminement propre (Camus, Dethier & Pirard, 2012).

Pour conclure, qu'elle concerne les uns ou les autres, la pratique de la documentation exige du **temps pour les professionnel-le-s en dehors de la présence des enfants** : réflexion sur

les pratiques, préparation de la documentation à destination des enfants et des familles, concertation sur les manières d'impliquer ces derniers dans la démarche ...

2.4.3. Analyser les pratiques et leurs effets sur les enfants, les familles et les professionnel-le-s

La fonction éducative relève peu, on l'a vu, de compétences techniques ; aussi les pratiques professionnelles font-elles l'objet d'une élaboration et d'un réajustement récurrent. Il revient aux professionnel-le-s d'analyser les effets escomptés sur les enfants, sur les relations établies avec les familles, voire sur leur propre travail à partir des pratiques observées et documentées. Ils/Elles cherchent à comprendre ce qui se passe, les conditions de mise en œuvre et ce sur quoi ils/elles ont pris pour améliorer l'accueil.

Cette analyse se pratique sur la base de références communes tels que le projet éducatif, les objectifs de l'accueil et les valeurs soutenant les actes professionnels ainsi que le cadre institutionnel du milieu (engagement, responsabilités légales et morales...). Elle croise nécessairement des connaissances particulières, c'est-à-dire les caractéristiques des enfants (et familles) accueillis, et des connaissances générales sur l'enfant et son accueil dans un contexte extrafamilial.

Une telle analyse demande de **se décentrer sur différents points de vue**, celui des enfants, des parents et des accueillant-e-s en reconnaissant que des contradictions sont possibles tout en veillant à maintenir l'intérêt de l'enfant au centre. Cela pose la question de l'implication des familles dans le respect des statuts, responsabilités et compétences de chacun. Cela demande une remise en question des pratiques professionnelles orientée vers un renforcement de leur cohérence et une recherche de continuité entre les milieux de vie de chaque enfant.

Notons que si l'analyse des pratiques concerne en général l'analyse des conditions d'accueil quotidien, elle peut aussi être mise en œuvre afin de répondre à une question précise ou résoudre un problème plus spécifique.

Enfin, l'analyse des pratiques professionnelles et les réflexions qu'elle génère demandent d'être soutenues, par exemple par la formation continue, par des interventions extérieures ou encore par un accompagnement de terrain « rapproché ».

◆ Analyser les effets des pratiques professionnelles sur l'accueil des enfants

Les professionnel-le-s doivent analyser dans quelle mesure l'accueil de l'enfant rencontre effectivement les visées recherchées : comment répond-on adéquatement aux besoins des enfants ? Préserve-t-on la notion de temps libre ?...

L'analyse des conditions d'accueil interroge directement les pratiques professionnelles, les interventions des adultes ainsi que l'aménagement de l'espace et du temps. Il s'agit, par exemple, de s'interroger sur la façon dont l'accueil des enfants :

- garantit sécurité et santé : maintenance et entretien des espaces ; promotion de la santé ; adéquation des règles de sécurité ; sécurisation de l'espace ; déroulement des moments de soins, de repas et de repos ; maîtrise des techniques de soins et de premiers secours... ;
- est sécurisant : lien avec l'accueillant-e ; vécu des séparations ; repères ; continuité ; disponibilité des accueillant-e-s ; règles de vie appliquées avec bienveillance ; prévisibilité de l'environnement ; facteurs physiques tels la luminosité, les odeurs et le niveau sonore (Camus & Marchal, 2007b) ; attention à distance... ;
- favorise l'investissement dans l'activité : organisation des activités permettant repos, inactivité et isolement ; alternance d'activités en extérieur et à l'intérieur, libres et organisées³⁴ ; développement de l'activité autonome de chacun, en permettant par exemple aux jeux spontanés de cohabiter avec les jeux animés par les accueillant-e-s (Camus & Marchal, 2007b, p. 58), et limitation des interruptions de celle-ci ; choix du matériel³⁵ ; activités respectant le rythme, les intérêts et le développement des enfants ; organisation d'ateliers ou de travaux par projets... ;
- permet des interactions constructives entre enfants : type de matériel mis à disposition ; âge des enfants ; organisation des espaces ; organisation en petits groupes ; règles de vie...

La réflexion et l'analyse portent sur **tous les moments du quotidien**, y compris les moments « vides » : comment sont-ils gérés, pris en charge, anticipés, évités... ? Ce questionnement doit aussi être mené sur l'ensemble du processus d'accueil (le dispositif de familiarisation, les transitions) ainsi que sur l'aménagement de la fin de séjour.

◆ *Analyser les effets des pratiques professionnelles sur le travail avec les familles*

Dans l'analyse des pratiques professionnelles, l'accent sera ici particulièrement mis sur l'organisation de la familiarisation, des transitions quotidiennes, des moments de rencontres formelles et informelles, des réunions de parents et de la préparation de la fin de fréquentation du lieu d'accueil. Les professionnel-le-s analysent comment l'accueil favorise ou non la présence des familles, voire leur implication, leur collaboration, leur participation dans le milieu d'accueil. Plus précisément, ils/elles analysent **les conditions qui permettent ou non de renforcer la confiance des familles à l'égard des accueillant-e-s et les manières dont cette confiance peut effectivement s'exprimer**. Les échanges avec les professionnel-le-s, ou des familles entre elles, le déroulement des réunions de parents, etc. sont des objets possibles d'analyse qui permettent de mieux cerner la place et le type de relation établie avec les parents au sein du milieu d'accueil (Kammenou & Anagnostopoulos, 2011).

³⁴ « Le lecteur a été amené à réfléchir à trois options : permettre aux enfants d'agir de manière autonome, reconnaître la valeur des échanges pour une création 'qui fait sens', considérer le temps de loisir des enfants comme un temps à eux. Un équilibre qui respecte ces options est à trouver entre jeux 'spontanés' et jeux animés par les accueillants » (Camus & Marchal, 2007b, p. 46).

³⁵ Sélectionner du matériel abondant permettant de multiples usages, adapté aux intérêts et projets de l'enfant et leur étant accessible (Camus & Marchal, 2007b).

L'analyse professionnelle intègre aussi une réflexion sur les moyens de tenir compte des avis et attentes des familles pour l'accueil de leur enfant, en veillant à une cohérence des pratiques et du fonctionnement du milieu d'accueil ainsi qu'au respect des exigences d'un accueil professionnel.

Enfin, notons que les professionnel-le-s peuvent décider d'**associer les parents** à une analyse des conditions d'accueil en prévoyant des cadres spécifiques à cet effet (dans le cadre d'un projet d'aménagement d'un espace intérieur ou extérieur par exemple). Cette participation peut être mise en place sur la base de la documentation en les amenant à réagir à une projection vidéo d'une séquence de vie (Kammenou & Agnostopoulos, 2011, p. 10).

◆ *Analyser les effets des pratiques sur les professionnel-le-s*

L'analyse des effets des pratiques sur les enfants, le groupe d'enfants et les familles donnent à leur tour des indications aux professionnel-le-s sur les fondements de leur action et de leur projet. Elle leur permet de **prendre davantage conscience des effets de leur action et d'identifier des variables changeables** sur lesquelles ils/elles peuvent influencer pour améliorer la vie quotidienne au sein de la collectivité.

Cette analyse interroge aussi le **bien-être au travail et la cohésion au sein de l'équipe**. Elle porte, plus globalement, sur le fonctionnement d'une équipe d'accueillant-e-s qui est intrinsèquement lié aux visées de qualité d'accueil. Elle s'intéresse à la cohérence et à la coordination des pratiques entre professionnel-le-s dans la prise en charge des enfants et l'accueil des familles. Elle interroge les effets de l'organisation mise en place (par exemple, les horaires des professionnel-le-s), l'encadrement des stagiaires et nouveaux membres du personnel ainsi que la répartition des tâches non seulement sur les professionnel-le-s, mais aussi sur l'accueil des enfants et des familles. Au final, elle développe des compétences réflexives chez les professionnel-le-s qui inscrivent leur travail dans une dynamique de projet éducatif.

Enfin, l'analyse porte également sur la façon dont la réflexion elle-même est menée en équipe, son déroulement, ses éventuels écueils...

2.4.4. Évaluer les pratiques dans une perspective de régulation

Sur la base de l'analyse des conditions d'accueil, de l'adéquation ou non entre les effets escomptés des pratiques et les effets obtenus, les professionnel-le-s jugent de la pertinence des pratiques et définissent des pistes d'amélioration.

Cette évaluation est critériée : elle s'appuie sur une série de critères qui sont au départ souvent externes, définis dans les prescrits et autres documents de référence professionnels, mais qui s'intègrent par la suite progressivement dans un cadre de référence partagé s'inscrivant dans le projet d'accueil. Elle tient compte des points de vue potentiellement contradictoires des enfants, des parents et des professionnel-le-s,

nécessitant des arbitrages les plus justes et ajustés aux situations, conciliant l'intérêt de chacun et une qualité d'accueil pour tous.

On remarque que l'observation et l'analyse partagées sont au centre de la construction de critères davantage partagés dont la signification doit être définie en contexte dans une **démarche de référentialisation**³⁶ (Pirard, 2007 ; 2010 ; 2011a ; 2014 ; à paraître). Il s'agit pour les professionnel-le-s de s'interroger sur les significations qu'ils/elles accordent à des critères souvent formulés de manière générale (dans les référentiels par exemple) dans leurs contextes spécifiques et de co-construire avec leurs partenaires des critères d'évaluation des pratiques éducatives quotidiennement mises en œuvre dans les établissements. En effet, des critères prédéfinis peuvent être proposés pour orienter le regard et l'analyse, donner des balises et un cadre global de travail. Cependant, ils doivent toujours être remis en question à la lumière des situations rencontrées sur le terrain.

L'évaluation et les régulations qui en découlent portent sur les pratiques professionnelles mises en œuvre dans le travail avec les enfants, avec les parents et entre professionnel-le-s, ainsi que sur la réflexion ainsi menée. Les professionnel-le-s mènent donc une **évaluation régulatrice** permettant par la suite d'ajuster toute l'organisation, sur base des observations, notes, propos des enfants... (Camus & Marchal, 2007b).

Les professionnel-le-s pratiquent aussi l'**auto-évaluation** afin d'ajuster leur action éducative. Cela renvoie aux compétences d'accompagnement professionnel assuré par l'encadrement et la direction du milieu d'accueil.

Les pistes de régulation, pour contribuer à la qualité de l'accueil, doivent être nourries de divers apports, par le travail et la réflexion de l'équipe éducative, mais aussi les apports extérieurs tels l'accompagnement de terrain ou les formations continues.

3. Compétences clés pour les fonctions d'encadrement et de direction

Le rapport de la recherche liée à l'article 114 du Contrat de gestion de l'ONE (2008-2013) a rappelé le **rôle crucial joué pas les responsables de services dans le développement d'une qualité de l'accueil des enfants de 0 à 3 ans et de 3 à 12 ans**. Une des recommandations de ce rapport invite à porter une attention particulière « *non seulement à la définition de leur fonction, en lien avec un référentiel métier validé et à leur formation en lien avec un référentiel de compétences et de formation, mais aussi aux conditions de leur exercice* » (César et al., 2012, p. 278).

Comme nous l'envisageons dans le cadre des compétences d'accueil des enfants et de leur famille, il nous semble opportun de considérer les **fonctions de direction et d'encadrement**

³⁶ Terme emprunté à G. Figari, *Évaluer, quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck, 1994.

pour les lieux d'accueil des enfants de 0 à 12 ans. Il s'agit de considérer l'enfant dans sa globalité, l'enfant qui est amené à passer du temps dans différents lieux d'accueil.

« (...) les besoins en matière d'accueil dépassent la seule nécessité de surveillance de l'enfant durant les périodes d'indisponibilité des personnes qui le confient et concernent particulièrement son développement physique, psychologique, cognitif, affectif et social ;

(...) cette multiplicité et cette diversité [des services d'accueil], qui constituent une richesse, doivent s'intégrer dans un cadre cohérent garantissant une continuité dans les pratiques d'accueil, cette continuité étant d'autant plus nécessaire qu'un grand nombre d'enfants peuvent être amenés à fréquenter successivement, parfois au cours d'une même journée, des services d'accueil différents de par leur contexte institutionnel, leur mode de fonctionnement, leur philosophie d'action ainsi que par le type d'activités proposées. » (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le Code de qualité de l'accueil, 2003).

Avant de poursuivre le propos, il semble important de clarifier les termes utilisés. Ainsi, en évoquant des responsables de lieux d'accueil, nous pouvons identifier une **fonction de direction** d'un service d'accueil d'enfants qui assume la responsabilité générale du bon fonctionnement du lieu d'accueil en lien avec le pouvoir organisateur. Pour certains lieux d'accueil, le terme direction pris ici dans son sens générique vise des fonctions comme « responsable de projet » dans l'ATL ou « coordinateurs/-trices EDD » dans les écoles de devoirs, etc. Dans certains lieux d'accueil, souvent de petites structures, la direction sera assumée par une seule personne. Elle assurera dès lors toutes les missions et portera toutes les responsabilités. Dans d'autres lieux d'accueil, la direction sera accompagnée par un ou des « **encadrant(s)** », à qui elle délègue des tâches et responsabilités associées.

Bien que direction et encadrants recourent à des pratiques d'accompagnement dans l'exercice de leurs fonctions, nous distinguons les fonctions de direction et d'encadrement d'une fonction d'accompagnement proprement dit qui, hors de toute relation d'autorité statutaire, ne dispose d'aucun pouvoir de décision sur les pratiques des accueillant-e-s. Par là même, l'accompagnement (superviseur, formateur, coach...) est en mesure d'établir un autre contexte de réflexion plus propice à une parole libre, une remise en question et une progression individuelle.

L'encadrement d'une équipe d'un lieu d'accueil se réalise dans un cadre spécifique où **l'organisation est centrée sur la qualité d'accueil de l'enfant en étroite collaboration avec sa famille**, comme nous l'avons défini dans le chapitre précédent.

Comme le souligne Dethier dans le rapport de la recherche 114 (César et al., 2012), les encadrants jouent un rôle clé dans la définition des missions du lieu et des actions à mettre en œuvre en réponse à **trois fonctions sociétales souvent en tension : éducative, sociale et économique**. Bien que la **fonction éducative** soit de plus en plus reconnue, celle-ci accuse un retard par rapport aux autres fonctions ancrées depuis plus longtemps dans l'histoire des lieux d'accueil. La direction et les encadrants occupent des fonctions clés pour développer une dynamique de projet éducatif avec l'ensemble des acteurs/-trices concerné-e-s. De même, la **fonction sociale** demande à être reconsidérée vu les problèmes d'accessibilité

observés dans les lieux d'accueil, en particulier aux enfants des familles en situation de pauvreté qui devraient en être les premiers bénéficiaires. Enfin la **fonction économique** nécessite la prise en compte des besoins de gardes des travailleurs/-euses, des personnes en réinsertion professionnelle ou en formation. La gestion d'un lieu d'accueil suppose la prise en compte de ces trois fonctions et ne doit pas se réduire à une gestion financière et administrative.

Le risque de privilégier des critères financiers dans la gestion est d'autant plus grand que la conjoncture est défavorable. Dans cette perspective, certain-e-s pourraient confier la direction à des professionnel-le-s du management. On peut s'interroger sur les moyens qui garantiraient, dans ces conditions, une prise en compte des dimensions éducatives et sociales du secteur dans lequel ils/elles évoluent et une centration sur besoins des enfants dans l'organisation et la gestion du lieu. Les **lieux d'accueil** de l'enfance doivent être considérés comme des **institutions socio-éducatives qui assurent la santé en collectivité et la promotion de la santé des enfants et qui répondent en même temps à des besoins économiques sans que ceux-ci ne deviennent prédominants.**

« La recherche du bien-être et des meilleures conditions de développement de chaque [enfant] est une entreprise complexe et difficile ; elle implique différents niveaux de responsabilité : les puéricultrices (les accueillantes), le personnel de cadre, la direction, les intervenants extérieurs, le pouvoir organisateur, les instances subsidiaires, les responsables administratifs et politiques. » (Manni, 2002, p. 42)

Nous allons examiner dans ce qui suit la manière dont l'exercice de ces fonctions requière un cadre et des compétences spécifiques déjà soulignés dans les prescrits. Ainsi, au sein de la brochure « Soutien à l'activité des professionnel-le-s » (ONE, 2004), des indications apparaissent quant au rôle de la direction des milieux d'accueil 0-3 ans. Nous pouvons lire que les personnes qui endossent ce rôle « *contribuent de façon essentielle à aménager des conditions pour une qualité de vie des professionnel-le-s dans l'exercice de leur activité* » (p. 14). Ces personnes vont également jouer un **rôle dans la dynamique du projet d'accueil, sa mise en œuvre et son développement, dans le dispositif de formation continue ainsi que dans « l'insertion du milieu d'accueil dans un projet local »** (p. 37). Comme l'indique le livret VII du référentiel « Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » (Camus & Marchal, 2007e), les responsables d'équipe sont amenés à remplir trois fonctions complémentaires pour l'encadrement d'un lieu d'accueil : une « **fonction de gestionnaire d'équipe et du projet éducatif** », une « **fonction d'administrateur et de gestionnaire [de service]** » et une « **fonction d'interface** ».

3.1. La direction et les encadrants dans les textes légaux actuels³⁷

Le terme « lieu d'accueil de l'enfance » recouvre une grande diversité de contextes et de lieux dans lesquels une fonction d'encadrement et/ou de direction est envisagée. Dans les services d'accueil de 0 à 3 ans, une fonction de directeur/-trice est explicitement prévue. Dans les écoles de devoirs et dans les centres de vacances, la personne qui assure la gestion de la structure est dénommée coordinateur/-trice et enfin, dans l'accueil extrascolaire, elle est appelée responsable de projet³⁸. Ces terminologies multiples pourraient amener à penser qu'il s'agit de fonctions complètement différentes. Dans les textes, les compétences attendues et leur rôle ne sont pas toujours très précis. Mais dans les faits, toutes ces fonctions « d'encadrement et/ou de direction » sont occupées par des personnes qui doivent **assurer la gestion, la coordination et l'élaboration du projet d'accueil en référence au Code de qualité**. Considérant une similarité des fonctions au-delà de spécificités de contexte, nous avons choisi dans la suite du texte de parler de direction et d'encadrants de l'équipe, quel que soit le lieu d'accueil concerné.

Que nous disent les textes de lois sur le rôle des encadrants et de la direction ? Au sein des principaux textes légaux (relatifs aux lieux d'accueil de la petite enfance, à l'accueil temps libre, aux centres de vacances, aux écoles de devoirs), nous avons repris des éléments essentiels qui donnent des indications quant au rôle attendu d'une direction et des encadrants des équipes. Ces données ne sont pas toujours du même registre. Ainsi, nous épinglons parfois des directives quant au rôle attendu, à d'autres moments, il nous a semblé intéressant de relever des points liés à la formation du personnel de direction et des encadrants, éléments qui peuvent également donner des indications quant à ces fonctions.

L'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant sur la réglementation générale des milieux d'accueil, indique que le/la directeur/-trice est désigné-e comme étant « *la personne chargée de la gestion journalière du milieu d'accueil* », qu'il/elle « *est notamment chargé(e) d'assurer le bon fonctionnement du milieu d'accueil et de veiller à l'élaboration et à la mise en application effective du projet d'accueil* » (articles 1^{er} et 22). Ces articles de l'Arrêté s'appliquent à toutes les structures d'accueil en collectivité ainsi qu'aux structures qui organisent un accueil à domicile (SAEC : services d'accueillant-e-s d'enfants conventionné-e-s)³⁹. En matière de formation initiale, cet arrêté mentionne notamment des formations « *d'infirmier(ère) gradué(e), d'infirmier(ère) gradué(e) social(e) ou d'infirmier(ère) gradué(e) spécialisé(e) en santé communautaire ou d'assistant(e) social(e) ou d'une formation supérieure à finalité psychopédagogique reconnue par le Gouvernement* », « *formation psycho-médico-sociale (...) d'une formation de niveau supérieur à finalité psychologique, médicale ou sociale* » (article 42). Comme indiqué dans le rapport de la recherche action 114 (César et al., 2012), jusqu'à présent, il n'existe pas de profil de compétences validé officiellement, ni de formation spécifique pour remplir cette fonction. Une exception apparaît pour un type de milieu d'accueil, où une formation « directeur/-trice

³⁷ Un tableau récapitulatif reprenant les structures, les missions et les textes légaux principaux se trouve en annexe de ce chapitre.

³⁸ On remarque que dans le secteur ATL, un-e autre acteur/-trice porte le titre de coordinateur/-trice mais n'a pas les mêmes fonctions car il/elle assure davantage une coordination au niveau de l'ensemble des opérateurs/-trices d'accueil pour les enfants de 2,5 à 12 ans.

³⁹ Ce service peut aussi être une crèche ou une maison communale d'accueil de l'enfance (article 2, 6).

de maison d'enfants » est organisée. Cependant, cette formation ne correspond pas aux niveaux attendus des fonctions d'encadrement dans les autres services.

Le décret relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire concerne les enfants qui fréquentent l'enseignement maternel ou primaire ou jusqu'à l'âge de 12 ans.

Le décret ATL spécifie que « *chaque lieu d'accueil au sein du programme CLE est encadré par un(e) responsable de projet d'accueil, sous la responsabilité de l'opérateur de l'accueil. Un(e) même responsable peut encadrer plusieurs implantations différentes d'un opérateur de l'accueil qui participe au programme CLE. Dans le respect des objectifs visés à l'article 3, le(la) responsable de projet est au moins chargé(e) du suivi des accueillant-e-s, de l'organisation de la concertation de l'équipe des accueillant-e-s, de l'information des enfants et des personnes qui confient l'enfant, de la planification des activités quotidiennes, en ce compris leur encadrement* » (article 16, §2).

Dans les faits, les responsables de projet de l'accueil temps libre ne sont pas toujours clairement identifié-e-s comme un-e acteur/-trice en fonction endossant son rôle d'encadrement. Par exemple, dans l'accueil extrascolaire, les responsables de l'accueil avant et après école (de type « garderie scolaire ») s'avèrent régulièrement être le/la directeur/-trice de l'école au sein de laquelle est organisé cet accueil.

Nous pouvons lire à propos de la formation des responsables de projet que :

« Les responsables de projet d'accueil au sein du programme CLE ont suivi une formation initiale leur donnant les notions de base leur permettant au moins d'être à même :

- a) d'élaborer un projet d'accueil avec leur équipe,*
- b) de mobiliser des ressources extérieures et de créer un réseau avec d'autres milieux d'accueil,*
- c) de concevoir l'organisation interne du milieu d'accueil en fonction de son projet d'accueil,*
- d) d'élaborer des modalités concrètes de contacts avec les personnes qui confient les enfants,*
- e) d'accompagner la formation d'éventuels stagiaires,*
- f) d'assurer la direction d'équipe,*
- g) de gérer le projet, y compris sa dimension administrative et financière. »*
(article 18, 2)

Lorsque le/la responsable de projet est le/la directeur/-trice d'école, une ambiguïté peut apparaître dans sa fonction. En effet, dans le cadre de l'enseignement, ses missions sont décrites dans un décret fixant le statut des directeurs/-trices. Nous y retrouvons les notions de projet pédagogique (centré alors sur l'enseignement), d'organisation de l'établissement mais aussi la description de missions spécifiques définies dans différents axes : relationnel (gestion et coordination de l'équipe, relations avec les familles et les élèves...) ; administratif, matériel et financier (organisation des horaires, gestion des ressources matérielles et

financières...); pédagogique et éducatif (mise en œuvre du projet, évaluation des attitudes, méthodes et moyens...). L'ensemble de ces éléments pourrait rejoindre ce qui semble être attendu des directions dans les lieux d'accueil de l'enfance. Cependant, il ne faut pas oublier que les objectifs poursuivis ne sont pas les mêmes. L'Accueil Temps Libre met l'accent sur l'épanouissement global de l'enfant, la cohésion sociale et la consolidation de la vie de famille. Le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement, tout en évoquant le développement de la personne, la citoyenneté et l'émancipation sociale, mentionne l'appropriation de savoirs et le développement de compétences permettant aux élèves d'apprendre toute leur vie⁴⁰. Si le/la directeur/-trice d'école est amené-e à assurer le rôle de responsable de projet dans l'accueil extrascolaire, il/elle devra s'appuyer sur les textes et référentiels liés à ce secteur. Cependant, comme le montrent les missions du/de la directeur/-trice évoquées ci-dessus, ses tâches au sein des écoles fondamentales sont déjà très nombreuses et diversifiées. Une circulaire (n°4433) du mois de juin 2013 décrit l'aide spécifique accordée aux directions d'écoles maternelles, primaires et fondamentales. Cette aide « *recouvre toute forme de soutien mise en œuvre dans le cadre de la gestion d'un établissement scolaire à l'exception des tâches pédagogiques* » (p. 2), cela peut prendre la forme d'acquisition de matériel, de recrutement de personnel pour des tâches administratives, éducatives ou sociales, ou encore de rémunérations pour l'accompagnement par un tiers. Peut-on espérer que cette aide donnera aux directeurs/-trices davantage de temps pour une réflexion partagée sur l'accueil des enfants avant et après l'école ? Il s'agit d'assurer des collaborations qui permettent une continuité pour l'enfant et sa famille.

Le décret centre de vacances donne des directives concernant la formation de coordinateur/-trice et des indications quant au rôle attendu de celui/celle-ci. Ainsi la formation vise à rendre le/la coordinateur/-trice capable « *d'assurer la responsabilité d'un centre de vacances* », « *de développer, avec son équipe d'animation, l'application d'un projet pédagogique défini par un pouvoir organisateur de centres de vacances* ». Ce décret précise également des contenus de formation dans les termes suivants : « *l'expression, la créativité, la santé et le bien-être des enfants, les premiers soins, la prévention, la déontologie, la bientraitance des enfants, les méthodes actives d'éducation, l'organisation d'activités, la communication, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la gestion de groupe, l'éveil culturel, les Droits de l'Enfant, les méthodes et enjeux de l'Éducation permanente en centres de vacances, la gestion et le respect des différences, le lien entre le projet pédagogique du centre de vacances, sa mise en pratique et son évaluation* » (article 5bis, §2).

Le décret relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs annonce des critères relatifs à l'encadrement : « *Disposer d'une équipe pédagogique composée d'au moins trois personnes dont au minimum un coordinateur et un animateur qualifiés* » (article 7, §4). Tel qu'énoncé, le terme encadrement semble ambigu car il peut renvoyer à la fois à l'encadrement des enfants et à celui de l'équipe. Il spécifie également que la formation du/de la coordinateur/-trice aborde des contenus étroitement liés à sa fonction : « *l'animation pédagogique d'une équipe d'animation et les rapports avec l'environnement social et institutionnel d'une école de devoirs* » (article 14).

⁴⁰ Article 6 du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 1997.

Pour conclure ce point sur les textes légaux, nous tenons à souligner un **manque de précision quant aux fonctions de direction et d'encadrement, mais également un manque de transversalité entre les différents secteurs qui pourtant ont tous pour mission l'accueil de l'enfant et de sa famille.**

Les différents documents de référence pointent des aspects importants du travail de direction et d'encadrement de l'équipe d'un lieu d'accueil : élaboration et mise en œuvre d'un projet d'accueil, gestion d'équipe, communication avec les familles, travail en réseau, organisation interne, accompagnement des stagiaires, gestion administrative et financière..., mais ne sont pas suffisamment précis, organisés et surtout ancrés sur les compétences d'accueil de l'enfant. Ces éléments s'attachent au développement de compétences spécifiques pour des fonctions particulières et méritent donc d'être davantage formalisés et précisés car, comme indiqué dans le rapport 114 et rappelé ci-dessus, il n'existe pas de référentiel officiellement validé pour les fonctions de direction, d'encadrement et de responsable.

3.2. Notions de responsabilités, d'autorité et de processus décisionnels

De façon implicite, les textes légaux montrent que la personne assumant la fonction de direction et le pouvoir organisateur sont **responsables de la qualité d'accueil dans ses trois dimensions (psychoéducatives, sociale et de santé)**. Cette notion de responsabilité apparaît également dans le référentiel psychopédagogique de l'ONE (Camus & Marchal, 2007) et les brochures repères de l'ONE (ONE, 2004).

« Dans les milieux d'accueil collectifs, la direction, outre toutes les responsabilités organisationnelles liées à sa fonction au sein de son établissement, est garante des règles et du bon fonctionnement de l'institution : (elle) s'assure de la qualité du travail de tous et de chacun, de la prise de décisions et de leur mise en œuvre. En ce sens, les personnes dont la direction a la responsabilité sont en droit d'attendre d'elle sécurité, présence et équité. La qualité de l'accueil sera en partie liée à la façon dont elle s'acquittera de cette mission au travers notamment du respect du Règlement d'Ordre Intérieur (ROI) et des règles de fonctionnement interne, de sa disponibilité et de la mobilisation de tous autour du projet éducatif. Mais aussi, par la façon dont elle pourra écouter et soutenir chacun, affirmer des valeurs et prendre position en cas de difficulté ou de conflit.

On pourrait dire que le rôle des responsables dans les services d'accueillant-e-s d'enfants conventionné(e)s s'apparente aux rôles que nous venons d'évoquer à l'égard du soutien aux professionnel-le-s, mais ils(elles) l'exercent dans des conditions radicalement différentes, en particulier en ce qui concerne la présence sur le terrain. » (Repères pour des pratiques d'accueil de qualité - partie 3, p. 7).

« Un responsable d'équipe formé spécifiquement à l'exercice de son rôle, développant des compétences tout à la fois de gestion des relations humaines, d'organisation et d'accueil de l'enfance, peut constituer pour les équipes un facteur important non seulement d'efficacité, mais de qualité de vie. Le soutien qu'il apporte

aux équipes, dans la réflexion, dans l'aménagement de l'environnement, dans le choix des priorités, dans la gestion des relations, etc., est un paramètre important du fonctionnement professionnel de l'accueil de l'enfant. » (Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité - livret VII, p. 41)

La littérature scientifique anglo-saxonne sur le leadership dans les lieux d'accueil ainsi que des documents de référence étrangers confirment ces travaux de la FWB sur les champs des responsabilités à prendre en considération (Whalley, 2007 ; Skolverket, 2011 ; Sharp, Lord, Handscomb, Macleod, Southcott, George & Jeffes, 2012 ; Woodrow & Busch 2008). Globalement, la direction est responsable du développement de la qualité du service, de son suivi et de son évaluation objectivée. Il importe qu'elle ait une vision claire et large des objectifs et bénéfices de l'accueil pour les enfants et les familles et de comment tendre vers ces buts. La première responsabilité concerne donc le **développement de la qualité d'accueil** fondée sur la reconnaissance des besoins des enfants, la mise en place d'ajustements et d'actions différenciées ainsi que sur l'implication des enfants et des parents dans les faits qui les concernent. Elle touche aussi à l'accessibilité primaire et secondaire des services, y compris à ceux qui ne percevraient pas a priori leur sens et leur utilité alors que ces services pourraient répondre à leurs besoins. Enfin, elle veille à la bienveillance et la non-discrimination de chacun (enfant, parent et professionnel). La deuxième responsabilité concerne le **développement organisationnel**. La direction veille à ce que les membres de l'équipe soient compétents, hautement qualifiés et motivés, et à ce qu'ils aient accès à un développement professionnel continu adéquat. Elle est également responsable du développement d'une dynamique d'équipe au sein de laquelle la communication est aisée, où l'ensemble des membres peut apprendre ensemble (communauté d'apprenants) et s'engage dans une dynamique d'amélioration de qualité. Elle s'assure de la bonne prise en considération des normes et missions des services en vigueur. Enfin, elle utilise ses compétences de gestion de manière judicieuse. La troisième responsabilité porte sur le **développement du travail interinstitutionnel et le développement d'un réseau** en appui sur les forces et acquis professionnels différents des intervenant-e-s qui sont amené-e-s à collaborer. Assumer cette responsabilité demande de développer une vision partagée de l'enfant et un langage commun aux différent-e-s professionnel-le-s. Elle implique également de connaître le champ des compétences et des responsabilités des différentes institutions. Enfin, la quatrième responsabilité se rapporte au **développement professionnel individuel du/de la responsable**. À l'image de ce qui est attendu des professionnel-le-s de l'accueil, les responsables ont eux/elles-mêmes à développer une réflexivité, sont capables de prise de recul de manière critique et savent identifier leurs forces et faiblesses dans une perspective de développement professionnel continu. Ils/Elles sont centré-e-s sur les objectifs et résultats visés et connectés à l'environnement plus large.

Responsable de la qualité de l'accueil, la direction est donc en charge notamment d'un **soutien à l'activité des professionnel-le-s** (ONE, 2004, Camus & Marchal, 2007). Ce dernier implique que la direction puisse instituer une réelle **dynamique de réflexion professionnelle**. Des temps de rencontre programmés permettent des discussions et des analyses de situations vécues (avec des enfants, des familles, des collègues ou encore des stagiaires) sur la base notamment d'observations mais également de savoirs ou de ressources extérieures. Ces échanges amènent la mise en œuvre ou la régulation de certaines pratiques qui seront par la suite évaluées.

Pour soutenir l'activité professionnelle, la direction conçoit et met en œuvre un **plan de formation continue** pertinent par rapport à l'ensemble de l'équipe et assure des conditions qui à la fois incitent et permettent l'engagement des professionnel-le-s dans la formation continue.

La direction veille aussi à assurer les conditions d'une **qualité de vie professionnelle**. Ainsi, elle est attentive à la santé psychique et physique, à la charge émotionnelle de chaque personne qui entre en contact avec les enfants et cela dans un environnement pensé pour le bien-être des uns et des autres. Cette qualité de vie professionnelle passe également par un **travail d'équipe positif** où une cohésion est assurée entre les membres, où un climat relationnel constructif est instauré via notamment des moyens de communication clairs et adéquats (y compris en cas de difficultés ou de conflits). La direction s'assure que chaque professionnel-le puisse **développer une posture professionnelle, prenant en compte un cadre déontologique**, y compris pour les accueillant-e-s travaillant seul-e-s.

Afin que la direction puisse assumer ces responsabilités, il est impératif qu'elle en **ait les moyens**. Parmi ceux-ci, elle doit tout d'abord disposer d'une réelle maîtrise des compétences du métier de l'accueil de l'enfance, en particulier au plan psychoéducatif, mais également d'une autorité lui permettant d'assurer un processus de prise de décision efficiente quant aux pratiques.

Cette notion d'autorité n'est pas étrangère au **pouvoir d'influence** (capacité qu'un sujet a d'influencer les opinions, les comportements, les attitudes d'un autre sujet) mais il n'est pas question ici de leadership spontané : la fonction de direction confère une **autorité légitime** qui la met en mesure de prendre des décisions relatives au travail et donc aux pratiques quotidiennes du personnel et ainsi d'assumer la responsabilité de l'accueil.

Le concept d'autorité peut, aux yeux de certain-e-s, revêtir un caractère péjoratif lorsqu'il est perçu dans ses dérives possibles et notamment dans les rapports de soumission qu'il pourrait induire. Par ailleurs, d'autres, par convictions idéologiques, considèrent que tout groupe peut s'autogérer et n'a donc pas besoin d'un responsable, d'un chef, d'une autorité. Dans le cadre des lieux d'accueil de l'enfance, il est important de se distancier de ces points de vue pour considérer, tel qu'évoqué ci-dessus, l'autorité comme un moyen donnant à la direction un pouvoir de décision qui lui permette d'assumer ses responsabilités.

La position d'autorité n'induit pas pour autant une directivité absolue. Assurer un bon fonctionnement des processus décisionnels ne signifie pas pour la direction de prendre toutes les décisions de sa seule initiative. Sans entrer dans l'exploration de processus complexes, nous pouvons retenir ici que ces processus vont, pour l'essentiel,

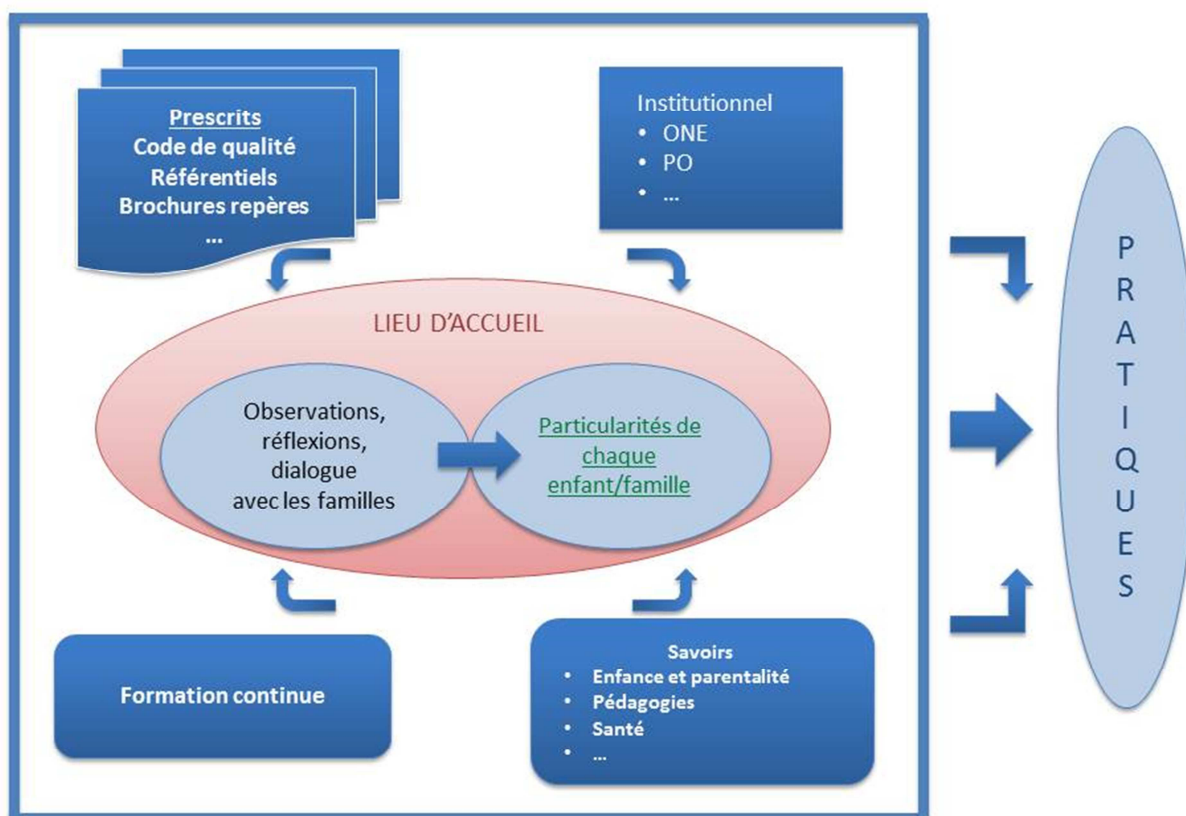
- d'une **décision d'autorité**, c'est-à-dire d'initiative par la direction (liée à une contrainte externe claire, une expertise déterminante, ou en réponse à une urgence...);
- à une **décision collective avec le personnel** (à la majorité, par consensus, à l'unanimité...);

- en passant par une **décision prise par la direction mais prenant appui sur une réflexion partagée au préalable avec le personnel concerné** (partage d'informations, échanges d'arguments, confrontation des points de vue...).

Ces deux dernières démarches (décision collective et consultation) font largement place à la participation des professionnel-le-s qui est indispensable dans une dynamique de projet éducatif (pp. 94-96).

Dans cette perspective, les professionnel-le-s doivent pouvoir bénéficier d'un **accompagnement** leur permettant d'être acteurs/-trices de leur propre processus de développement professionnel, d'être porteurs/-euses d'une réflexion sur leurs pratiques. Si, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, la direction et les encadrants développent des pratiques en ce sens, les professionnel-le-s gagnent à bénéficier par ailleurs de l'intervention d'un accompagnant tel un superviseur, un formateur, un « coach »... qui n'a pas de pouvoir de décision sur les pratiques d'accueil ; il devra cependant veiller à l'existence d'une articulation entre son intervention et l'institution. Toutes les modalités de cette fonction d'accompagnement (intérieurité – extériorité, permanence ou ponctualité, inclusion dans un dispositif plus général, appartenance ou non à un organisme...) sont à discuter et à préciser dans chaque contexte.

Plus précisément, que recouvre cette responsabilité de la qualité d'accueil ? Concrètement, la direction doit d'abord veiller à prendre des dispositions pour que des pratiques quotidiennes pertinentes soient réfléchies avec le personnel et définies : on parlera **d'orientation des pratiques d'accueil**. Elle veillera ensuite à **un suivi de leur mise en œuvre** (p. 96). Cependant, la définition des pratiques ne se fait pas à partir d'une page blanche. La direction doit prendre appui sur un cadre de référence externe au lieu d'accueil lui-même.



La direction doit recueillir des informations locales, contextualisées, par le biais d'observations, de réflexions et de dialogue avec les enfants et les familles permettant une connaissance des particularités de chaque enfant et famille. Les pratiques sont alors déterminées sur la base de ces informations mises en perspective avec une série d'indications externes de différentes sources. La direction va ainsi s'appuyer sur les prescrits (Code de qualité, référentiels psychopédagogiques, brochures repères, guide de médecine préventive du nourrisson et du jeune enfant...), sur les savoirs existants ainsi que sur les apports de la formation continue en cohérence avec les savoirs établis, sur des interventions ou directives des professionnel-le-s de l'ONE ou encore sur des consignes émanant du pouvoir organisateur.

Qu'en est-il des responsabilités plus particulières des encadrants ? Le/La directeur/-trice garde la responsabilité globale du lieu d'accueil mais délègue une partie des tâches, et des responsabilités associées⁴¹, incombant à sa fonction (délégation qui tiendra compte du contexte, des objectifs des lieux d'accueil et de la formation des professionnel-le-s de l'équipe d'encadrants). Les délégations se feront toujours en étroite collaboration entre la direction et chaque encadrant afin de garantir une cohérence des pratiques de chacun-e. Les encadrants joueront alors un rôle significatif dans la prise de décision, en particulier dans l'orientation des pratiques du lieu d'accueil. Cette délégation de responsabilités donne aux encadrants un pouvoir de décision relatif aux pratiques d'accueil qu'il importe de bien expliciter pour un fonctionnement institutionnel sain.

Les fonctions d'encadrement se réalisent au plus près des accueillant-e-s et relèvent, pour l'essentiel, de l'observation, de la définition de nouvelles pratiques, de la documentation de leur mise en œuvre, de l'animation de réunions dans la dynamique du projet éducatif, du soutien et de la supervision quotidienne du travail auprès des enfants, de l'organisation d'une politique de formation continue, etc.

En conclusion sur ces questions de responsabilités, d'autorité et de processus décisionnels, il est indispensable, dans un lieu d'accueil de l'enfance de 0 à 12 ans, que la **direction et les encadrants de l'équipe soient clairement investis d'une autorité leur permettant d'assumer les responsabilités qui leur sont confiées. Les responsabilités éventuellement déléguées et le pouvoir de décision qui les accompagne doivent être identifiés et explicitement annoncés aux professionnel-le-s.** La direction/les encadrants doivent recourir à des processus décisionnels pertinents et adaptés selon les situations. Ces processus doivent être clairs et transparents vis-à-vis de l'équipe afin d'éviter tout malentendu ou incompréhension chez les professionnel-le-s.

⁴¹ Ces responsabilités peuvent relever des domaines sanitaires, sociaux ou psychoéducatifs.

3.3. Point de départ : les compétences d'accueil

Comme nous l'évoquions ci-dessus, les contextes et les organisations sont multiples. Cependant, un point de départ rassemble tous les lieux d'accueil : l'accueil de l'enfant et de sa famille, le fait de garantir des conditions d'accueil qui permettent le développement harmonieux et le bien-être de l'enfant et les compétences que cela suppose. Le personnel de direction et les encadrants de l'équipe doivent faire preuve d'une connaissance approfondie de ces compétences d'accueil. Plus que d'en être conscients, ils doivent s'appuyer sur elles pour penser leur fonction au sein du lieu d'accueil et l'encadrement de celui-ci. **La gestion de l'équipe doit se centrer sur l'accueil de l'enfant, l'organisation doit être pensée en fonction des besoins des enfants et des familles et non l'inverse.**

Dans certaines situations (maison d'enfants, ATL...), la direction devra elle-même mettre en œuvre ces compétences, car elle assumera également, entièrement ou en partie, une fonction d'accueil auprès des enfants et de leur famille dans la structure.

« Son rôle (au/à la directeur/-trice) est de maintenir et de recentrer les préoccupations de l'ensemble du personnel autour de la qualité de l'accueil de l'enfant et de sa famille » (Repères pour des pratiques d'accueil de qualité - partie 3, p. 14). Ce principe est valable pour tous les lieux d'accueil de 0 à 12 ans.

3.4. Compétences au cœur des fonctions de direction et d'encadrement

Comme nous l'évoquions ci-dessus, le référentiel psychopédagogique et les brochures repères (ONE, 2004 ; Camus & Marchal, 2007), donnent différentes indications concernant le rôle de la direction et des encadrants. Il semble important de franchir une étape supplémentaire en donnant une définition structurée des compétences de direction et d'encadrement. Celles-ci, comme évoqué ci-dessus, sont intimement liées au développement des compétences d'accueil tout en les dépassant largement. Partir de ces compétences d'accueil et de ce qu'elles supposent en termes de mobilisation de différentes ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes, valeurs), de ce que l'on souhaite pour les enfants et les familles en tenant compte des prescrits, des textes de lois, des référentiels permet de structurer la fonction de direction et d'encadrement autour de quatre macro-compétences :

- compétences centrales d'orientation et de suivi des pratiques,
- compétences de gestion d'équipe et de ressources humaines,
- compétences de gestion administrative, financière et logistique,
- compétences de collaboration, partenariat et interface avec l'extérieur.

Le diagramme présenté ci-dessous représente l'interaction entre les quatre macro-compétences de la fonction de direction. Comme le diagramme le montre, la **macro-compétence d'orientation et de suivi des pratiques est centrale** dans la fonction de

direction, les trois autres sont au service de celle-ci. Chaque macro-compétence est elle-même déclinée en plusieurs compétences.

Les différentes compétences sont traversées par les trois dimensions fondamentales (représentées également dans le diagramme) de l'accueil de l'enfant et de sa famille : la dimension psychoéducative, la dimension sociale et la dimension santé.

La lecture du schéma doit se faire en premier lieu du centre vers l'extérieur dans la perspective où les compétences d'accueil conditionnent les compétences de la direction et des encadrants. Des allers-retours entre les compétences d'accueil, la compétence centrale d'orientation et de suivi des pratiques et les trois autres macro-compétences doivent se mettre en place afin de maintenir une dynamique cohérente dans l'encadrement de l'équipe du milieu d'accueil.

À la suite de ce diagramme, nous revenons sur chaque macro-compétence, sur leurs compétences spécifiques ainsi que sur les éléments à prendre en compte pour les développer.

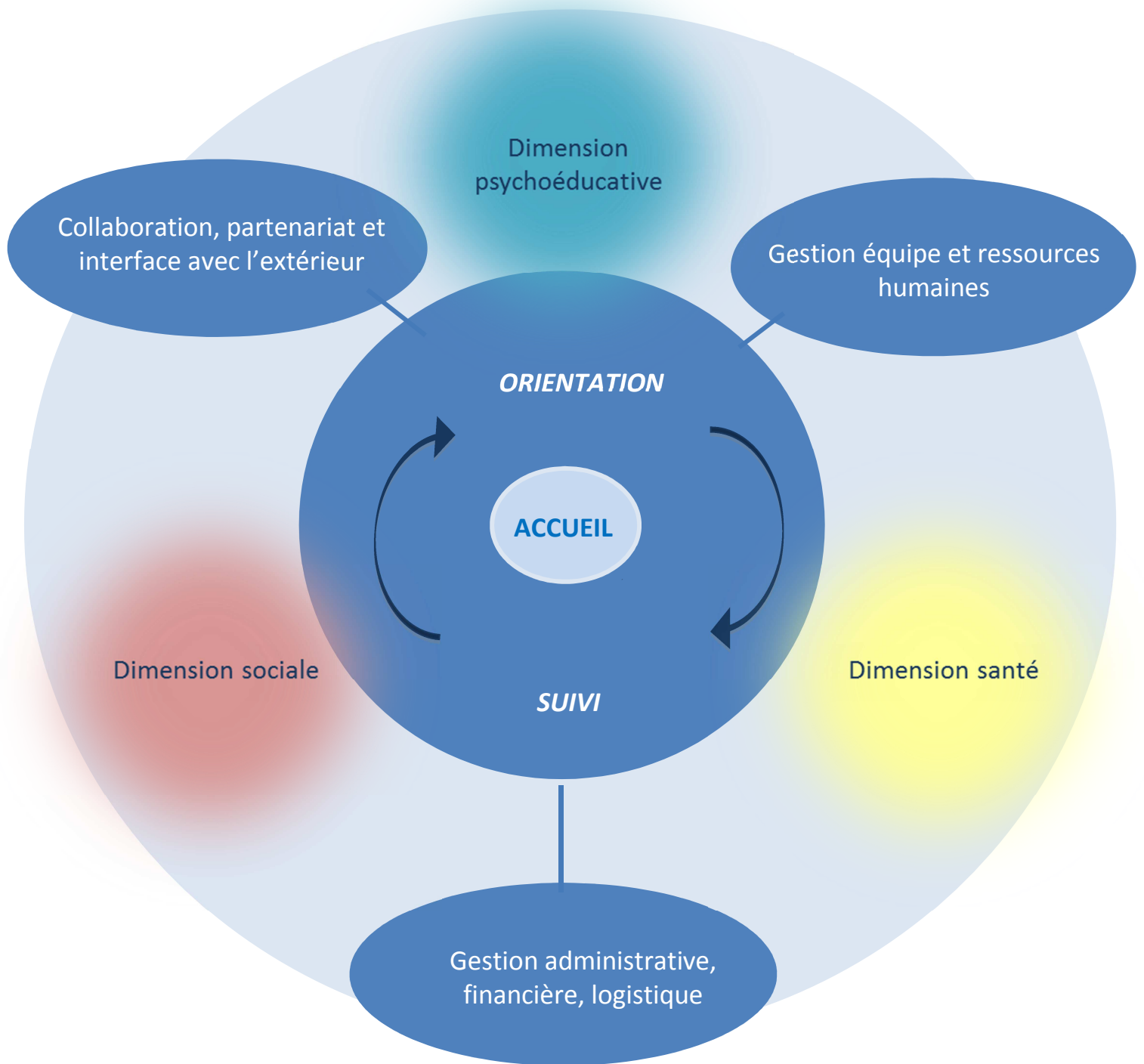


Schéma des macro-compétences pour le pilotage d'un lieu d'accueil

L'ensemble des compétences que nous allons développer sont traversées par les trois dimensions de l'accueil : psychoéducatif, social et de santé représentées dans le schéma.

La direction et les encadrants des équipes sont attentifs à placer l'enfant, dans sa globalité, au centre des préoccupations professionnelles et à assurer l'intégration de chaque enfant au sein du milieu d'accueil en reconnaissant ses compétences, ses spécificités et sa capacité à participer aux événements qui le concernent. Les différentes dimensions (psychoéducatif, santé, sociale) doivent être pensées dans ce sens.

Ainsi, du point de vue **psychoéducatif**, il est important de garantir les conditions nécessaires à l'instauration, entre le/la professionnel-le et l'enfant, d'un lien sécurisant permettant à ce dernier la construction progressive de son identité durant toute l'enfance et l'adolescence. Ce lien se traduit par un soutien, une écoute, un intérêt manifesté dans tous les moments de la journée de l'enfant.

Chaque enfant sera par ailleurs considéré dans ce qu'il est, ce qu'il fait comme un individu singulier même s'il évolue au sein d'une collectivité. La direction et les encadrants doivent permettre aux professionnel-le-s de concilier la vie en groupe avec une attention indispensable à porter à chaque enfant. Des moments d'interaction individuelle doivent permettre à ce dernier de se sentir reconnu dans ce qu'il est.

Il est également essentiel de penser les différents moments de vie de l'enfant au sein du milieu d'accueil dans une continuité en coordonnant les actions des différent-e-s professionnel-le-s. L'enfant, pour se développer et construire son identité, a besoin de repères tant au niveau des relations qu'il entretient qu'au niveau de l'environnement dans lequel il évolue.

La direction et l'équipe encadrante veillera à soutenir les professionnel-le-s dans leur accompagnement de l'activité de l'enfant. L'adulte doit permettre à l'enfant, quel que soit son âge, d'agir par lui-même et donc de découvrir le monde, son environnement et lui-même. Pour le très jeune enfant, parallèlement à l'activité auto-induite, la liberté de mouvement permet également la découverte de son propre corps. Peu à peu, l'enfant sera à même de s'inscrire dans des activités initiées par d'autres, y compris par des adultes. Mais l'enfant, même en grandissant, doit pouvoir être initiateur de ses propres projets.

La vie en collectivité nécessite de penser et de soutenir les interactions entre enfants. Celles-ci évolueront tout au long du développement de ceux-ci. Ainsi, le très jeune enfant, dans une phase de socialisation primaire, a essentiellement besoin du soutien et de l'attention d'un adulte. Même si des interactions précoces peuvent s'observer, le groupe se vit différemment pour un très jeune enfant ou pour un enfant plus âgé. Ce dernier montrant de plus en plus des dispositions à appartenir à un groupe de pairs.

Enfin, une attention est portée à la mise en place de conditions d'accueil adaptées pour les enfants à besoins spécifiques de santé (situation de handicap, allergies, maladie chronique...).

Au sein du projet éducatif, le projet **social** amène la direction et les encadrants à assurer une accessibilité primaire et secondaire à toutes les familles. L'accessibilité primaire demande de faire connaître l'institution directement et indirectement (via d'autres associations et organismes en contact avec l'ensemble des familles, y compris celles en situation de précarité ou avec des enfants en situation de handicap) à l'ensemble des familles du quartier (en particulier celles qui sont peu représentées dans les services : monoparentales, homoparentales, en situation de précarité ou de pauvreté, avec un enfant en situation de handicap, issues de l'immigration). Le projet d'accueil met l'accent sur l'accueil de tous sans discrimination. Ensuite, la direction et les encadrants de l'équipe mettent en place une organisation des lieux, un aménagement des espaces et suscitent des attitudes

professionnelles (d'écoute, d'empathie, de vision positive de l'enfant et de sa famille) visant à renforcer l'accessibilité secondaire dans laquelle le milieu d'accueil est reconnu par les familles comme lieu favorisant le bien-être et l'implication de chaque enfant (Humblet & Laevers, 2013).

La direction et les encadrants considèrent les familles comme partenaires du milieu d'accueil. Il s'agit d'impliquer les parents dans une réflexion sur le projet d'accueil et de mettre en place des réunions avec eux conçues comme des moments de rencontre et de dialogue à propos des conditions de vie quotidienne des enfants mais aussi comme des moments de rencontre entre les familles. La direction et les encadrants de l'équipe veillent au relais fait auprès des familles par rapport à toutes les dimensions de vie de l'enfant au sein du milieu d'accueil. Ils s'assurent que les familles soient accueillies au sein du milieu d'accueil et que la communication à propos de leur(s) enfant(s) soit constructive et adéquate.

Comme rappelé en début de chapitre, un enfant est un être en développement. La **santé** et le développement de l'enfant englobent les aspects physiques, moteurs, sociaux, affectifs, cognitifs et langagiers. La direction et les encadrants de l'équipe veillent au respect et à la mise en place de toutes les mesures nécessaires à ceux-ci et s'inscrivent dans une perspective de promotion de la santé. Selon celle-ci, il s'agit d'offrir aux familles les moyens d'assurer un plus grand contrôle de la santé de leurs enfants, de faire de l'institution un environnement sain, y compris en matière de prévention, d'hygiène, de sécurité et de diététique, et d'agir sur les circonstances de vie (les déterminants) qui ont un impact sur la santé pour lutter contre les inégalités de santé.

Les directeurs et les encadrants soutiennent la participation active et un dialogue avec les familles sur toutes les dimensions de la santé en étant à l'écoute des valeurs familiales, des convictions culturelles. La participation des familles et des enfants ne signifie pas les mettre en position de personnes nécessitant des instructions pour devenir compétentes mais bien de les inclure comme personnes responsables, capables de réfléchir, décider et agir à propos des enfants.

Il s'agit également de mettre en place, si nécessaire, des collaborations et des conventions avec des professionnel-le-s compétent-e-s permettant de respecter les réglementations en matière de santé globale. Dans le cas d'inclusion d'enfants en situation de handicap, la direction et les encadrants de l'équipe font appel aux différents organismes compétents, en particulier ceux inscrits dans des initiatives spécifiques mises en place dans toutes les sub-régions. Ils doivent gérer les situations identifiées comme problématiques et réagir aux situations d'urgence. Ils doivent réfléchir et mettre en place les moyens de prévention des maladies transmissibles propres aux collectivités ainsi que les moyens de gestion d'éventuelles affections médicales et/ou accidents. Ils doivent également être attentifs à d'éventuels signes de maltraitance et interpeller les professionnel-le-s compétent-e-s dans ces situations.

3.4.1. Compétences d'orientation et de suivi des pratiques

La direction et les encadrants devront **assurer l'existence d'un processus de définition de pratiques quotidiennes précises et adéquates vis-à-vis des enfants et de leur famille.** Comme exposé ci-dessus, ces orientations se feront dans un cadre sur lequel la direction et les encadrants devront s'appuyer (voir schéma p. 93). Le choix des processus décisionnels permettra d'ajuster le degré d'implication des professionnel-le-s de l'accueil dans la définition de ces orientations.

Lorsque des orientations claires et précises sont établies, la direction et les encadrants s'assurent de la mise en œuvre des pratiques définies. Le suivi peut se faire par des temps d'observation, d'échanges, de questionnements qui garantiront le respect des décisions prises.

Ces responsabilités « d'orientation » des pratiques d'accueil et de « suivi de leur mise en œuvre » s'appuient sur différentes compétences que la direction et les encadrants doivent développer.

◆ Entretenir une dynamique permanente de réflexion du projet éducatif chez l'ensemble des professionnel-le-s

La direction et les encadrants de l'équipe ont pour rôle de maintenir le cadre d'une posture professionnelle différente d'une posture parentale et de susciter, soutenir une dynamique de réflexion. Ainsi, un accompagnement des pratiques d'accueil demande la mise en place d'un espace-temps protégé qui permet l'expression des ressentis, d'éventuels jugements et ensuite, par un travail de décodage, de prises de distance. Cet accompagnement se réalise aussi dans le soutien de l'activité professionnelle par l'observation et la documentation des pratiques quotidiennes telles que définies dans les compétences d'accueil. La « dynamique du projet éducatif », ainsi qu'elle est prescrite dans les référentiels psychopédagogiques (ONE, 2004 ; Camus & Marchal, 2007) repose enfin sur l'organisation et l'animation de temps d'analyse partagée des pratiques, en dehors de la présence des enfants, et de leurs effets sur les enfants et les familles. Elle conduit à une évaluation et à une régulation dans les manières de faire et à un ajustement du projet d'accueil (produit de cette réflexion permanente). Cette démarche professionnelle est centrale dans la gestion quotidienne d'un lieu d'accueil. Son caractère essentiel se marque particulièrement dans le travail avec des enfants en situation de précarité et en situation de handicap qui nécessite une prise de distance par rapport à ses normes de références.

◆ Parallèlement au processus permanent de la dynamique du projet éducatif, élaborer et réajuster le projet d'accueil de l'institution, de façon intelligible et compréhensible pour toutes les personnes concernées (professionnel-le-s, familles, PO...)

◆ Susciter et gérer l'engagement des professionnel-le-s dans la formation continue

Il s'agit de penser la formation continue de l'équipe comme un dispositif de formation-accompagnement inscrit dans la durée (formations modulaires, accompagnements sur site, rencontres de personnes-ressources) permettant une évaluation, une régulation des pratiques et une ouverture vers d'autres actions au sein du projet d'accueil. Au sein de l'équipe, la direction veille à l'analyse des besoins de formation continue de chaque membre de l'équipe en regard de leurs compétences acquises et à développer, du projet d'accueil et le cas échéant du plan d'amélioration de la qualité. Elle soutient l'engagement des professionnel-le-s dans ces dispositifs de formation continue. Elle prévoit une organisation du travail qui facilite le transfert des acquis de formation dans le travail quotidien : retour et partage entre les membres du personnel selon des modalités cohérentes avec l'objet de formation, identification de pistes d'action possibles et souhaitables à mettre en œuvre dans le lieu d'accueil de manière concertée, analyse de ses effets en vue de régulations qui améliorent la qualité d'accueil.

◆ Observer les pratiques et la réalité locale

La direction et les encadrants, conjointement aux apports des formations, des réflexions et savoirs liés à l'accueil de l'enfance, doivent observer précisément ce qui se déroule au sein même du lieu d'accueil, au sein des différents services. L'observation peut poursuivre différents objectifs.

- La direction et l'équipe encadrante peuvent observer le quotidien d'un service, du lieu d'accueil et le confronter aux savoirs et prescrits pour orienter les pratiques.
- À d'autres moments, une observation peut avoir lieu pour vérifier que les décisions prises concernant certaines pratiques sont effectivement suivies.
- Par ailleurs, l'observation de la direction et des encadrants peut soutenir la réflexion des accueillant-e-s par rapport à leurs pratiques vis-à-vis de chaque enfant.

◆ Mettre en place des dispositifs d'accompagnement des phénomènes de résonance interne (y compris en faisant appel à des intervenant-e-s extérieur-e-s lorsque cela s'avère nécessaire)

◆ Évaluer le projet d'accueil et les pratiques. Mettre en place et accompagner un dispositif d'(auto)évaluation régulière des professionnel-le-s

Penser l'évaluation du projet en se fixant des objectifs et les moyens de les évaluer, notamment par la planification de temps d'observation et/ou de co-observation en section qui sont discutées en équipe, des temps de partage de ces observations, des temps de documentation, d'analyse des pratiques et de leurs effets en fonction de critères explicites et progressivement partagés. Ainsi, l'évaluation conduit à une régulation des pratiques éducatives et contribue à l'évolution du projet d'accueil.

La direction est également attentive à élaborer un système d'évaluation et d'autoévaluation objectif, pertinent pour l'ensemble du personnel. Elle doit soutenir la démarche d'autoévaluation du personnel pour lui permettre l'expression de difficultés et la recherche de pistes d'amélioration. La direction doit pouvoir repérer les manquements professionnels, en discuter avec la personne concernée pour trouver des solutions et, le cas échéant, prendre les mesures nécessaires.

3.4.2. Compétences de gestion d'équipe et des ressources humaines

◆ Assurer le recrutement des professionnel-le-s

Celui-ci doit s'appuyer sur un profil de professionnel-le-s en adéquation avec les valeurs sociales et éducatives du projet d'accueil, en tenant compte des caractéristiques des conditions de travail du milieu d'accueil (milieu d'accueil collectif, accueil à domicile, ATL, EDD, CDV) et de la pluridisciplinarité de l'équipe de professionnel-le-s. Lors du recrutement, la direction pense d'emblée l'engagement en formation continue des professionnel-le-s recruté-e-s.

◆ Coordonner l'organisation générale de l'institution (constituer les groupes, établir les horaires)

Cette organisation doit prendre en compte les besoins des enfants et des familles afin d'assurer une continuité et une relation de confiance. Elle est facilitée par la mise en place de moyens de communication clairs et efficaces entre tous les partenaires. La direction veille à employer des démarches décisionnelles claires et flexibles en fonction des situations. Elle assure les liens avec le pouvoir organisateur et définit, en collaboration avec celui-ci, les objectifs de l'institution à moyen et à long terme. Elle doit analyser les possibilités de délégation des fonctions d'encadrement tout en gardant la responsabilité de l'ensemble.

Elle est également garante du bien-être de l'équipe : elle doit assurer aux professionnel-le-s des conditions de travail de qualité tout en les stabilisant un maximum dans leur fonction et en faisant respecter le Règlement d'Ordre Intérieur.

◆ Gérer la dynamique d'équipe

Cette gestion passe par l'instauration et le maintien d'un climat relationnel positif et d'une communication constructive entre tous/toutes les professionnel-le-s travaillant dans la structure et par la mise en avant des compétences individuelles et des compétences de l'équipe. Elle est attentive à soutenir la résolution de conflits en prenant en considération les différences de points de vue et en amenant les professionnel-le-s à les clarifier pour dépasser les idées de sens commun et aller vers une remise en question professionnelle.

La direction est vigilante à faire respecter le cadre déontologique et éthique de la profession.

◆ Veiller à l'accueil et à l'intégration des nouveaux/-velles professionnel-le-s et des stagiaires

La mise en place d'un dispositif permet aux nouveaux/-velles professionnel-le-s de s'approprier le projet d'accueil tout en leur donnant l'opportunité d'interpeller les pratiques et de les discuter avec l'équipe. L'accueil, l'insertion et l'accompagnement des stagiaires⁴² doivent également être réfléchis, préparés, en collaboration avec les organismes de formation, et mis en place en reconnaissant la fonction de tuteur/-trice intégrée dans le fonctionnement de l'équipe. Ces dispositifs doivent respecter les besoins des enfants et des familles en termes de continuité et de relation de confiance.

3.4.3. *Compétences de gestion administrative, financière et logistique*

◆ Gérer les ressources financières et comptables de l'institution (budget, subsides...)

La direction coordonne un budget prenant en compte les différentes dimensions de fonctionnement du service (matériel, formation des professionnel-le-s...). Elle cherche et établit des accords avec différents organismes permettant une accessibilité financière pour les familles tout en garantissant la viabilité du service.

◆ Assurer les suivis administratifs en lien avec tous les prescrits légaux liés au secteur

La direction établit des conventions et collaborations, prenant en compte le projet d'accueil, avec des organismes intervenants auprès des enfants et des familles (services d'aide précoce, services d'aide à la jeunesse, CPAS...). Elle pense et organise la gestion administrative de façon proactive et sociale, permettant à chaque famille de se sentir accueillie, écoutée et respectée dans sa singularité, en menant notamment une politique d'inscription équitable et en mettant en place des actions permettant une réelle accessibilité primaire.

◆ Veiller à la gestion et à l'entretien des infrastructures et du matériel

Les infrastructures et le matériel doivent être pensés dans une perspective d'accueil de qualité en tenant compte des normes en vigueur dans le secteur et du projet éducatif, en consultation avec les professionnel-le-s qui accueillent les enfants et leur famille au quotidien. L'entretien et le nettoyage des

⁴² L'APEF a lancé, pour l'année scolaire 2013-2014, un projet pilote de renforcement au tutorat pour les milieux d'accueil de la petite enfance. En 2014-2015, le projet s'est étendu sur l'ensemble du territoire de la FWB. L'unité PERF de l'ULg, associée comme accompagnateur de ce projet, a proposé aux participants (milieux d'accueil et acteurs/-trices de l'enseignement) un carnet de bord permettant une réflexion sur l'ensemble du dispositif d'accueil et d'accompagnement des stagiaires en puériculture et auxiliaire de l'enfance. (François, Noël & Pirard, 2014).

infrastructures sont organisés de façon à garantir une qualité de vie et un respect des besoins des enfants dans les services.

3.4.4. Compétences de collaboration, partenariat, interface avec l'extérieur

◆ Développer des partenariats avec les acteurs locaux et d'autres professionnel-le-s autour de l'enfant et de sa famille

La direction doit se situer dans l'environnement de l'enfance en dégagant les perspectives de développement. Elle identifie les ressources locales, établit et maintient les contacts avec les associations et collectivités (bibliothèques, ludothèques, monde associatif...), les professionnel-le-s divers/-es (médecins, kinés...). Elle doit mettre en œuvre des conditions qui rendent possible un travail coordonné entre les différent-e-s professionnel-le-s travaillant auprès des enfants et des familles (tels les services d'aide précoce, les CPAS ou encore les services d'aide à la jeunesse). Enfin, elle doit pouvoir interpeller les professionnel-le-s compétent-e-s dans certaines situations spécifiques (SAJ, SOS enfants...) dans le respect de la déontologie, en particulier à l'égard des parents.

◆ Développer des actions permettant une ouverture à la communauté locale

La direction et les encadrants recueillent des informations, analysent et évaluent l'accessibilité de leur service pour la communauté locale. Ils portent une attention particulière aux familles qui ne perçoivent peut-être pas d'emblée ce service comme une opportunité pour leur enfant (telles les familles en situation de précarité). En réponse aux constats dressés, ils entreprennent des démarches permettant d'accroître (voire de créer) la visibilité et l'accessibilité du lieu d'accueil pour l'ensemble des familles de la communauté.

3.5. Les conditions d'exercice de ces compétences

Il reste à souligner que les **responsables de lieux d'accueil doivent gérer des profils de professionnel-le-s très variables, très variés**, des équipes essentiellement composées de femmes, au parcours divers, ayant des statuts fréquemment précaires, qui vivent un turn-over important, particulièrement dans les lieux d'accueil des enfants de 3 à 12 ans. Dans ce secteur également, les équipes sont parfois composées, au moins pour partie, de volontaires ou encore de personnes bénéficiant d'une assimilation dont la formation initiale, parfois centrée sur l'enseignement, présente le risque d'orienter les pratiques vers une approche trop scolaire ne prenant pas suffisamment en considération les valeurs et les visées de l'accueil temps libre.

Ces conditions d'exercice montrent toute l'importance des compétences à développer mais également les difficultés auxquelles les responsables sont susceptibles d'être confronté-e-s, d'autant plus s'ils/elles sont seul-e-s pour encadrer le lieu d'accueil. Cela souligne à nouveau, comme dans le rapport 114 (César et al., 2012), l'importance de **penser l'ensemble des**

compétences au sein d'un système qui envisage, entre autres, le niveau individuel et le niveau de l'équipe inscrits dans des dynamiques de réseaux élargis.

« La formation initiale et continue d'un(e) professionnel(le) doit s'inscrire dans un projet d'équipe alliant supervision, accompagnement et temps de réflexion en équipe, en dehors de la présence des enfants, projet lui-même soutenu par une inscription dans un accompagnement en réseau et un cadre politico-administratif aux orientations psycho-éducatives claires, définies de manière à susciter la réflexion des acteurs de terrain. » (César et al., 2012, p. 18)

L'enjeu est de former des responsables capables de développer des compétences professionnelles leur permettant de remplir leur rôle d'interface et de partenaire institutionnel. Le référentiel « Viser la qualité » (Camus & Marchal, 2007) souligne d'ailleurs le rôle déterminant des compétences du responsable : ce dernier doit avoir été préparé, en formation initiale, à l'exercice complexe de ce rôle. Il doit pouvoir accéder à des formations continues et doit développer des compétences de gestion d'équipe. Le référentiel épingle également la nécessité de clarté quant à son mandat (en lien avec son pouvoir organisateur).

Il est dès lors nécessaire que la fonction de direction soit reconnue pour tous les lieux d'accueil de l'enfance de 0 à 12 ans et que les rôles d'une équipe d'encadrement soit clairs et précis.

Pour en savoir plus

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre Du-Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse : Erès.
- Boufanaa, N., Degée, C., De Jonghe, A., Dethier, A., Dubois, L., Henrotay, C., Lambert, L., Lempkowicz, N., Logjes, S., Mathieu, C., Somville, C., Spauwen, S., & Vendermeulent, C. (2009). L'accompagnement en éducation spécialisée : c'est quoi, c'est pour quoi ? *L'observatoire*, 63, 55-63.
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation familiale*, 32, 17-33.
- Camus, P., & Marchal, L. (2007). *Accueillir les enfants de trois à douze ans : viser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE
- Camus, P., & Marchal, L. (2007a). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité, un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité (livret I)*. Bruxelles : ONE.
- Camus, P., & Marchal, L. (2007b). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité, un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. À la rencontre des enfants (livret III)*. Bruxelles : ONE.
- Camus, P., & Marchal, L. (2007c). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité, un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. À la rencontre des enfants (livret IV)*. Bruxelles : ONE.
- Camus, P., & Marchal, L. (2007d). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans, viser la qualité, un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. À la rencontre des enfants (livret V)*. Bruxelles : ONE.
- Camus, P., & Marchal, L. (2007e). *Accueillir les enfants de 3 à 12 ans, viser la qualité, un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. À la rencontre des professionnels (livret VII)*. Bruxelles : ONE.
- CCPQ (1996). Profil de formation puériculteur/puéricultrice. CCPQ Ministère de la Communauté Française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Direction générale de l'enseignement obligatoire.
- César A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. C. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *Recherche-action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans)*. Récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- Circulaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 3 juin 2013 relative à l'aide spécifique aux directions d'écoles maternelles, primaires et fondamentales de l'enseignement ordinaire et spécialisé.
- Clark, A, McQuail, S., & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young Children. Research Report RR445*. London : Department for Education and Skills.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspective. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss, *Beyondlistening : Children's Perspectives on Early Childhood Services* (pp. 29–49). Bristol : Policy Press.
Récupéré de : <http://oro.open.ac.uk/17079/>

- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening To Young Children : The Mosaic Approach* (2nd ed.). London : National Children's Bureau.
- Crutzen, D. (2013). *Valoriser et développer toutes les compétences langagières des jeunes enfants*. Forum « Plus de chance dès l'enfance » organisé par la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 29 novembre 2013.
Récupéré de : <http://www.kbs-frb.be/event.aspx?id=308121&langtype=2060>
- 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
- Dethier, A. (2012). Accueil de l'enfant en dehors de sa famille : spécificités et compétences au cœur des métiers. In A. César, A. Dethier, N. François, A. Legrand & F. Pirard, *Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans)*, rapport de recherche financée par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (pp. 27-66). Liège : Université de Liège.
- Driessens, K., & Van Robaeys, B. (2014). *Aide aux enfants de milieux défavorisés en partenariat avec les parents, leur réseau social et d'autres professionnels*. Forum « Plus de chance dès l'enfance » organisé par la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 21 février 2014. Retrieved from <http://www.kbs-frb.be/event.aspx?id=308125&langtype=2060>
- FIMS asbl (2012). *Quelles fonctions d'encadrement médico-social et de direction pour les milieux d'accueil d'enfants subventionnés par l'ONE*. Rapport de conclusion de deux études complémentaires menées entre 2007 et 2011. Bruxelles : FIMS.
- Filliettaz, L. Rémy, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11(1), 22-46, <http://www.activites.org/v11n1/v11n1.pdf>
- François, N., Noël, S., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus (2014). *Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des Milieux d'accueil d'enfants (0-12 ans)*. Carnet de bord à l'usage des tuteurs et formateurs de stagiaires en puériculture, auxiliaires de l'enfance, animateurs et éducateurs en milieux d'accueil d'enfants de 0 à 12 ans ? Liège : Unité PERF, avec le soutien de l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF). <http://www.apefasbl.org/les-fonds-de-formation/mae-milieux-daccueil-denfants/projet-jeunes-carnet-de-bord-ulg>
- Golse B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Issy-les-Moulineaux : Masson.
- Humbecq, B. (2014). De l'idée de co-éducation à la mise en place d'une crèche/école inclusive. In Fondation Roi Baudouin, *Plus de chances dès l'enfance*. Forum « Plus de chance dès l'enfance » organisé par la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 21 février 2014. Retrieved from <http://www.kbs-frb.be/event.aspx?id=308125&langtype=2060>
- Humblet, P. C., & Laevers, F. (2013). *Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants*. Intervention Fondation Roi Baudouin « Plus de chance dès l'enfance ».
- Kammenou, A., & Agnostopoulos, L. (2011). Les relations entre les professionnelles, les familles et les enfants. In EADAP (Ed.), *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans), analyser, évaluer, innover. Guide méthodologique Erato*. Supplément à la revue *Le Furet*, 9-23.
- Lalonde-Graton, M. (2004). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Mahler, M., Pine, F., Bergman, A. (1980). *La naissance psychologique de l'être humain*. Paris : Payot

- Manni, G. (Ed.) (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE-Fonds Houtman.
- Mauvais, P. (2003). Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité. *Devenir*, 15, 279-288.
- ONE (2004). *Repères pour des pratiques de qualité (0-3 ans) : à la rencontre des familles(I), à la rencontre des enfants (II), soutien à l'activité des professionnel-le-s (III)*. Bruxelles : Ed. ONE. Brochures téléchargeables : <http://www.one.be>
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien. Théorie de l'attachement*. Paris : Odile Jacob.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In G. Brougère & M. Vandebroek (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-243). Bruxelles : Peter Lang. <http://hdl.handle.net/2268/95091>
- Pirard, F. (2010). Pour une évaluation participative de la qualité effective de l'accueil. In M.P. Tollon-Behar (Ed.), *Qualité de l'accueil, quel défi aujourd'hui ?* (pp. 37-68). Toulouse : Erès.
- Pirard, F. (2011a). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(2), 253-266.
- Pirard, F. (2011b). Introduction. In EADAP (Ed.), *Guide méthodologique Erato. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans), analyser, évaluer, innover*. Supplément à la revue *Le Furet*, 4-8.
- Pirard, F. (2014). Oser la qualité, un référentiel en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique et son accompagnement. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (pp. 121-146). Toulouse : Erès. <http://hdl.handle.net/2268/95100>
- Pirard, F. (à paraître). Le care dans l'accompagnement professionnel de curriculum. In G. Brougère & S. Rayna (Eds.), *Le care au préscolaire*, ouvrage soumis aux éditions de l'ENSL dans la suite de séminaires doctoraux organisés à l'École Normale Supérieure de Lyon.
- Preissing, C., & Wagner, P. (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Rayna, S., Rubio, M.N., & Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Erès
- Roose, I., Pulinx, R., & Van Aversaet, P. (2014). *Former et accompagner les professionnels*. Forum « Plus de chance dès l'enfance » organisé par la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 24 janvier 2014. Retrieved from <http://www.kbs-frb.be/event.aspx?id=308124&langtype=2060>
- Sharp, C., Lord, P., Handscomb, G., Macleod, S., Southcott, C., George, N., & Jeffes, J. (2012). *Highly effective leadership in children's centres*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Skolverket (2011). *Curriculum for the preschool Lpfö 98*. Revised 2010. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2704>
- Stern D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : PUF.
- Vandebroek, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès.
- Vandebroek, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, 165-170.

- Vandenbroeck, M., & Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care : a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (3), 327-335.
- Vandenbroeck, M., Pirard, F., & Peeters, J. (2009). New developments in Belgian Child Care Policy and Practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 408-416.
- Van Gorp, K. (2013). *Stimulation du langage et plurilinguisme : valoriser et développer toutes les compétences langagières des jeunes enfants*. Forum « Plus de chance dès l'enfance » organisé par la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 29 novembre 2013.
Retrieved from <http://www.kbs-frb.be/event.aspx?id=308121&langtype=2060>
- Whalley, M. (2007). *Developing Leadership Capability: Stories of Leadership Learning*. Paper presented at New Zealand Early Childhood conference, September 23-28, Rotorua : New Zealand.
- Winnicott D.W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Woodrow, C., & Busch, G. (2008). Repositioning early childhood leadership as action and activism. *European Early Childhood education research journal*, 16, 83-93.

Des références aux prescrits

- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 27/02/2003 portant réglementation générale des milieux d'accueil.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17/12/2003 fixant le Code de qualité de l'accueil.
- Décret du 24/07/1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.
- Décret du 17/05/1999 relatif aux centres de vacances, tel que modifié.
- Décret du 03/07/2003 relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire, tel que modifié.
- Décret du 28/04/2004 relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs, tel que modifié.
- Décret du 02/02/2007 fixant le statut des directeurs.

ANNEXE : Tableau récapitulatif encadrement

Secteur d'appartenance	Structure(s)	Missions	Fonctions dans la structure (coordinateur, directeur...)	Intitulé du texte de loi ou du règlement
Accueil 0-3 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Crèche • Prégardiennat • Maison communale d'accueil de l'enfance • Maisons d'enfants Crèche parentale • Crèches parentales • Service d'accueillant-e-s d'enfants conventionné-e-s • L'accueillant-e d'enfants • Haltes-accueil • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la gestion quotidienne dans le milieu d'accueil • Assurer le bon fonctionnement du milieu d'accueil et veiller à l'élaboration et à la mise en place effective du projet d'accueil • Organiser l'accueil de l'enfant dans un esprit de tolérance et d'ouverture. • Permettre à l'enfant de s'épanouir sur le plan physique, psychologique et social dans un cadre et selon un projet pédagogique approprié à son âge. <p>Par ailleurs, les structures d'accueil jouent également un rôle de prévention sociale, en permettant aux parents une meilleure conciliation de leur vie privée et professionnelle et en étant attentives aux besoins spécifiques des enfants (enfants porteurs de handicap, spécificités culturelles, etc.)</p>	Directeur/-trice	Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant réglementation générale des milieux d'accueil (art. 22)
Accueil des plus de 3 ans	<p>Accueil extrascolaire</p> <p>L'accueil extrascolaire est l'accueil organisé dans le cadre du décret de l'Accueil Temps Libre. Il concerne les enfants du maternel et du primaire, principalement dans les écoles, mais aussi dans des lieux extérieurs, avant et après l'école.</p>	<p>L'accueil extrascolaire poursuit les objectifs suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. contribuer à un épanouissement global des enfants en organisant des activités de développement multidimensionnel adaptées à leurs capacités et à leurs rythmes ; 2. contribuer à la cohésion sociale en favorisant l'hétérogénéité des publics dans un même lieu ; 3. faciliter et consolider la vie familiale et professionnelle en permettant aux personnes qui confient les enfants de les faire accueillir pour des temps déterminés dans une structure d'accueil de qualité. 	<p>Responsable de projet</p> <p>(+ coordinateur : pour l'ensemble des opérateurs d'accueil dans le secteur 3-12 ans)</p>	Décret relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire.

Arrêté du gouvernement de la Communauté française fixant le Code de qualité de l'accueil

	<p>Centres de vacances, c'est-à-dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • plaines de vacances • séjours de vacances • camps de vacances 	<p>Les centres de vacances ont pour mission de contribuer à l'encadrement, l'éducation et l'épanouissement des enfants pendant les périodes de congés scolaires.</p> <p>Ils ont notamment pour objectif de favoriser :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. le développement physique de l'enfant, selon ses capacités, par la pratique du sport, des jeux ou d'activités de plein air ; 2. la créativité de l'enfant, son accès et son initiation à la culture dans ses différentes dimensions, par des activités variées d'animation, d'expression, de création et de communication ; 3. l'intégration sociale de l'enfant, dans le respect des différences, dans un esprit de coopération et dans une approche multiculturelle ; 4. l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation. 	<p>Coordinateur/-trice</p>	<p>Décret relatif aux centres de vacances.</p>	
	<p>Écoles de devoirs</p>	<p>Le décret relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs stipule que les missions générales des écoles de devoirs, sont de favoriser :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. le développement intellectuel de l'enfant, notamment par l'accompagnement aux apprentissages, à sa scolarité, par l'aide aux devoirs et travaux à domicile ; 2. le développement et l'émancipation sociale de l'enfant, notamment par un suivi actif et personnalisé, dans le respect des différences, dans un esprit de solidarité et dans une approche interculturelle ; 3. la créativité de l'enfant, son accès et son initiation aux cultures dans leurs différentes dimensions, par des activités ludiques, d'animation, d'expression, de création et de communication ; 4. l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation. <p>Ces dimensions conjointes et complémentaires sont toutes nécessaires à la reconnaissance comme écoles de devoirs.</p>	<p>Coordinateur/-trice</p>	<p>Décret relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs.</p>	
	<p>Autres</p>				

*

* *

À ce point de l'étude, il s'agit d'articuler ce que nous ont appris l'analyse du cœur des métiers d'accueil éducatif de l'enfance d'abord, l'analyse des expériences européennes étudiées et la consultation participative qui a impliqué des interlocuteurs/-trices du terrain ensuite⁴³. Cette articulation sera discutée dans les chapitres qui suivent et nous conduira aux recommandations attendues au terme de la recherche.

La discussion ainsi que les recommandations auront d'abord pour objet les contours d'une formation de niveau supérieur pour les accueillant-e-s d'enfants, principalement quant aux contenus et à la structure de la formation à mettre en place (chapitre IV). Nous traiterons ensuite de la formation de l'encadrement et de la direction des services d'accueil de l'enfance (chapitre V). Ensuite, nous dégagerons des pistes de remaniements pour les formations existantes en termes de compétences à développer et de démarches à privilégier tant au sein des établissements que dans les collaborations avec les lieux d'accueil qui sont aussi les lieux de stage (chapitre VI). Nous proposerons une réflexion sur les principes et les possibilités de mobilité dans le système de formation ainsi que sur l'accès aux métiers (chapitre VII). Enfin, nous relèverons une série de conditions essentielles à mettre en place au niveau des institutions et de la gouvernance, conditions nécessaires à l'acquisition, la mobilisation et le développement continu des compétences professionnelles (chapitre VIII). La dernière partie de ce rapport sera consacrée à la formulation des recommandations.

*

* *

⁴³ Voir rapports liés aux journées d'étude sur la France, la Flandre, l'Angleterre et la Suède (François, Pools & Pirard, 2014, 2015 ; Pools, François & Pirard, 2015a, 2015b).

Chapitre IV

REPENSER LE SYSTÈME DE FORMATION À L'ACCUEIL ET À L'ÉDUCATION DES ENFANTS (DE 0 À 12 ANS)

L'analyse du cœur du métier de l'accueil proprement dit au regard des besoins des enfants et de leur famille a été déterminante quant à la première conclusion de l'étude, celle de la **nécessité d'une formation de niveau supérieur en raison des enjeux particulièrement importants de l'enfance, période de construction déterminante et complexe à tous égards**. Elle répond au constat des interlocuteurs/-trices de terrain qui ont, pour leur part, largement souligné cette complexité de l'accueil et de l'éducation des enfants en dehors de leur famille. Elle reconnaît le caractère professionnel d'une activité fondée sur des savoirs scientifiques, des prescrits professionnels et des curricula psychopédagogiques. Elle ouvre de nouvelles perspectives à ces personnes qui souhaitent consacrer leur activité professionnelle au bénéfice des enfants et de leur famille et permet aux personnes en fonction d'envisager des perspectives de progression, à l'heure actuelle inexistantes.

Les éclairages français, flamand, anglais et suédois, lors des journées d'étude organisées dans le cadre de la recherche et complétées d'une revue de la littérature (François, Pools & Pirard, 2014, 2015 ; Pools, François & Pirard, 2015a, 2015b), ont confirmé l'importance accordée aux compétences d'accueil, d'encadrement et de direction dans les services de l'enfance présentées dans le précédent chapitre. Il se dégage un certain **consensus sur la nécessité de développer des compétences relationnelles et réflexives au-delà des capacités techniques et de développer, pour les fonctions de direction et d'encadrement, des compétences d'encadrement et de gestion centrées sur les missions socio-éducatives des services**.

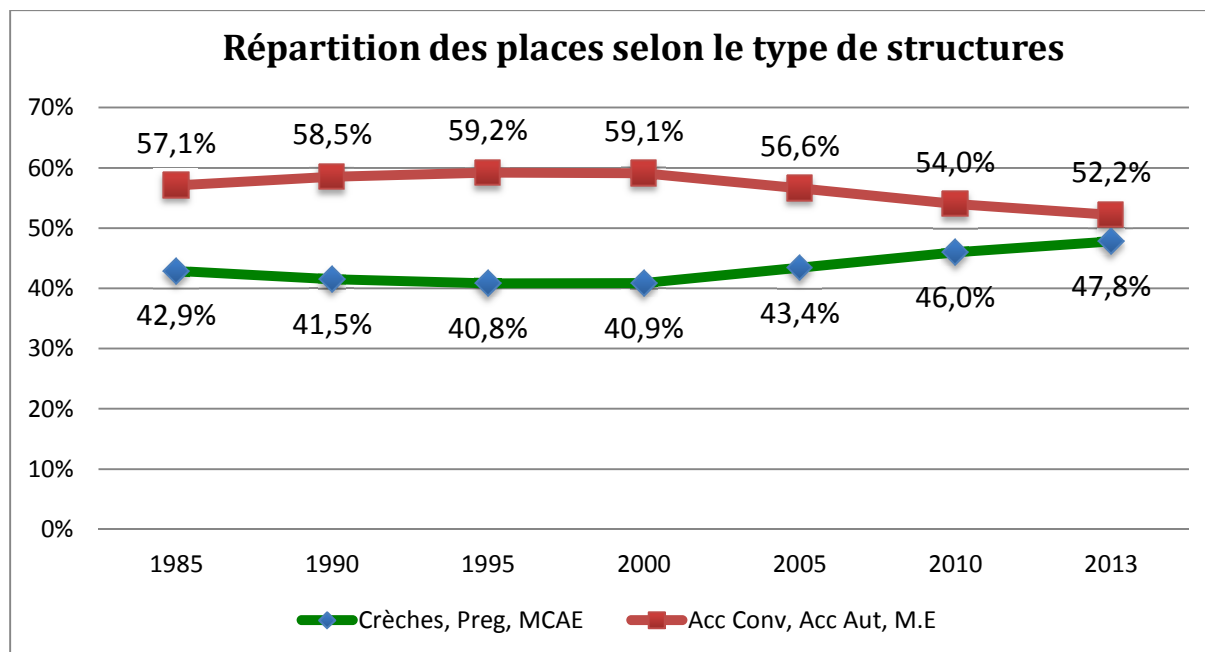
Ce quadruple éclairage a permis de mesurer l'importance d'organiser une formation initiale de niveau supérieur qui rend possible l'acquisition de ces compétences pour les fonctions d'accueil ainsi que pour celles d'encadrement et de direction. Comme la plupart des pays européens, ces quatre régions et pays ont, en effet, créé un système de formation de niveau supérieur conformément aux recommandations internationales en complément d'autres formations existantes de niveaux et d'orientations variables. Tous ont inscrit le développement des compétences d'accueil des enfants et de leur famille au centre de la formation, mais ont aussi prévu le développement de l'encadrement, bien que sous des formes variables.

Malgré les réflexions et interpellations rappelées dans l'introduction, la Fédération Wallonie-Bruxelles reste un des contextes européens où aucune formation ne répond aux exigences du métier tel que le prévoient les recommandations internationales (European commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014), où aucune possibilité de progression vers les standards attendus n'est possible. Malgré des exigences de qualité de services sans cesse croissantes, elle n'organise pas de formation de niveau supérieur qui prépare les étudiant-e-s à des tâches complexes telles qu'accueillir tous les enfants (souvent très jeunes,

parfois en situation de précarité ou de handicap) dans un cadre professionnel en dehors de leur famille ou offrir un soutien à la parentalité tel qu'inscrit dans le référentiel (ONE, 2012). Elle ne prévoit pas non plus de formation adéquate pour la gestion et la direction d'une équipe éducative pluridisciplinaire porteuse d'une dynamique de projet éducatif. Le graphique à la page suivante (Sommer, 2013⁴⁴), établi à partir des données des rapports d'activité de l'ONE, présente l'évolution temporelle du pourcentage de places dans les milieux d'accueil distingués selon la qualification et le statut professionnel requis⁴⁵ pour le personnel en contact direct avec les enfants. Il montre qu'en 2013 (dernières données disponibles), la proportion de places dans des milieux d'accueil où sont exigés des qualifications et un statut professionnel (les crèches, les préguardiennats et les Maisons Communales d'Accueil de l'Enfance ; en vert) reste minoritaire (45,8 %). La majorité des places d'accueil (54,2 %) se situe toujours dans l'accueil à domicile (conventionné et autonome) et les maisons d'enfants (en rouge), où les exigences de qualification sont moindres et le statut professionnel n'est pas garanti. Il met aussi en évidence que la situation n'a guère changé entre 1985 et 2013, le nombre de places requérant une qualification et un statut ayant augmenté d'à peine 4,9 %, malgré les exigences explicites de qualité d'accueil qui transparaissent dans le Code de qualité (1999, revu en 2003) et les référentiels psychopédagogiques (Manni, 2002 ; Camus & Marchal, 2007). Toutefois, on distingue deux mouvements en sens inverse. Le premier, jusqu'au tournant des années 2000, correspondrait à ce que Jan Peeters (2008), pour la Flandre, a dénoncé comme étant le paradoxe de la déprofessionnalisation. D'un côté sont affirmés des objectifs de professionnalisation et de développement d'une fonction éducative dans un secteur marqué historiquement par le poids de la tradition hygiéniste, la valorisation de l'expérience maternelle et l'absence d'une formation initiale solide (Humblet & Vandebroek, 2007). D'un autre côté, on constate sur le terrain une déprofessionnalisation à contre-courant de l'évolution en cours dans d'autres pays européens (Peeters, 2008 ; Vandebroek, Pirard & Peeters, 2009). Dans le second mouvement (de 2000 à 2013), qui correspond à l'entrée en vigueur à l'ONE des Plans Cigogne, on observe une remontée en faveur des milieux d'accueil dans lesquels les exigences de professionnalisation sont plus marquées tout en restant inférieures aux recommandations européennes.

⁴⁴ Le graphique et ses commentaires ont été révisés en fonction des dernières données disponibles.

⁴⁵ Cela n'exclut pas que le personnel peut avoir des formations supérieures.



Le temps des discours est désormais révolu pour faire place à des mesures qui, au-delà des fonctions de garde, voire des fonctions occupationnelles, reconnaissent les **fonctions psycho-socio-éducatives assurées par les services d'accueil de l'enfance**. La réforme des formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance en constitue l'axe majeur, à l'instar de celle réfléchi aujourd'hui pour conduire la formation des enseignant-e-s et des infirmiers/-ères au niveau du master.

Il existe un consensus dans le monde scientifique pour souligner, nous en avons parlé, toute l'importance du support éducatif offert à l'enfance mais aussi sa complexité, et ceci d'autant plus que l'enfant est jeune. Aussi la formation initiale des métiers de l'éducation devrait-elle être à la hauteur de tels enjeux quels que soient les lieux de vie que la société offre à l'enfant (accueil à l'école ou en dehors). On comprendrait mal une différence de traitement à cet égard.

1. Des idées reçues à dépasser

Les débats suscités par la découverte d'autres expériences européennes permettent de déconstruire une série d'idées reçues :

- **la formation continue ne peut remplacer une formation initiale à la hauteur des exigences du métier** contrairement aux idées répandues et pratiques courantes, notamment dans le secteur 3-12 où la formation continue fait encore actuellement, en certains cas, office de formation initiale (César et al., 2012). Des études scientifiques ont montré que les formations continues de courte durée ont peu d'effet sur l'amélioration de la qualité de l'accueil (Eurofound, 2015). Le cas de la Flandre le démontre ;
- **une formation de niveau supérieur n'est pas forcément uniquement théorique**, contrairement à l'avis exprimé par plusieurs participant-e-s durant le processus de recherche. Les quatre études de cas montrent l'organisation d'une formation supérieure où l'articulation théorie-pratique est assurée par différents moyens : choix des formateurs/-trices bénéficiant d'une connaissance du secteur, voire d'une expérience de terrain, place centrale accordée aux stages tout au long de la formation, méthodologie ancrée dans la pratique (documentation, analyse de la pratique, portfolio⁴⁶, etc.) ;
- **la mise en place d'une formation supérieure n'écarte pas les personnes actuellement en activité**. Dans les quatre cas étudiés, des passerelles sont prévues pour permettre l'accès à des personnes initialement moins qualifiées sans réduire excessivement les exigences de professionnalisation. La création du dispositif SWITCH en Flandre, qui permet l'accès à la formation bachelier aux personnes en fonction, le démontre. De même, la mise en place d'une formation supérieure ne supprime pas *ipso facto* les formations existantes. Il est toutefois souligné l'importance de limiter le nombre de formations et de veiller à leur conserver un niveau minimum comme le montre le cas de l'Angleterre ;
- autour de la question de « la différence d'approche selon les secteurs d'accueil » et en particulier selon les âges des enfants, on a souvent rencontré la conviction que les accueillant-e-s ne faisaient pas face aux mêmes réalités, entendu aux mêmes besoins. Certes, les contextes varient. Certes, il y a d'importantes spécificités liées aux âges des enfants ; la vigilance sur ce point est essentielle. Pour autant, l'analyse du cœur du métier a montré que cette spécificité réside moins dans les besoins des enfants que dans la façon dont ils peuvent être rencontrés selon les âges⁴⁷. Ainsi à une vision morcelée de l'accueil éducatif se substitue **une conception cohérente de l'accueil des enfants entre 0 et 12 ans**, fondée tout à la fois sur la prise en compte approfondie des besoins

⁴⁶ Le portfolio est un échantillon de preuves, sélectionnées par l'étudiant pour rendre compte de ses apprentissages (Tardif, 2006).

⁴⁷ Voir chapitre III.

fondamentaux de l'enfance et sur les spécificités liées à l'âge, en particulier celles des moins de trois ans⁴⁸.

Il importe cependant de **ne pas confondre cette cohérence avec une « scolarisation » non pertinente du secteur de l'enfance**. Ainsi, par exemple, une centration sur la performance ou sur les apprentissages ou une fréquentation précoce de l'école préscolaire par les jeunes enfants vont à contre-courant de la rencontre de leurs besoins fondamentaux.

2. La formation : un investissement, reflet d'un choix de société

Au fil du processus de recherche, une majorité de participant-e-s ont de plus en plus manifesté de manière claire leur volonté de pouvoir créer une formation de niveau supérieur à l'image des autres expériences européennes. Leur volonté peut se heurter toutefois à certaines politiques budgétaires.

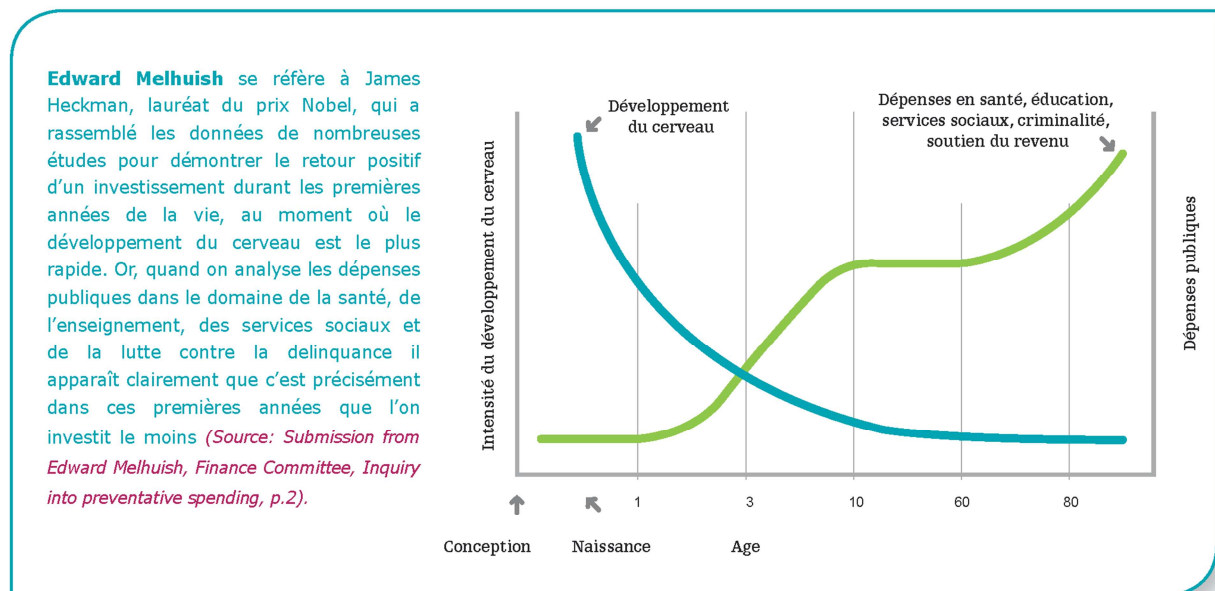
Il s'agit de reconnaître que donner les moyens nécessaires au développement des services à l'enfance et de la formation des professionnel-le-s qui y travaillent constitue un investissement davantage qu'un coût comme le relèvent une série de travaux. *« D'un point de vue économique, il est plus rentable d'investir dans la petite enfance que dans n'importe quelle autre étape de la scolarisation, même si la portée et la continuité de l'effet produit peuvent varier considérablement dans la scolarité ultérieure »* (NESSE, 2009, p. 11). Durant les journées d'étude, il a aussi été fait référence aux travaux de l'économiste James Heckman⁴⁹, qui montre que **les interventions les plus efficaces sont celles mises en place dans la petite enfance**. Ainsi, les programmes de remédiation mis en place à l'adolescence demandent des dépenses beaucoup plus importantes pour atteindre des résultats similaires à ceux qui auraient été obtenus par un investissement dans les premières années de la vie. L'expert démontre ainsi d'un point de vue économique un sous-investissement dans les programmes préscolaires comparativement à l'investissement réalisé dans les programmes adressés à des personnes plus âgées. L'auteur conclut dans un article de la revue « Science » (2006) : *« investir dans les jeunes enfants défavorisés est une initiative de politique publique extraordinaire qui fait progresser l'équité et la justice sociale et qui en même temps promeut la productivité dans l'ensemble de l'économie et de la société. Des interventions précoces visant les enfants défavorisés sont bien plus rentables que des interventions plus tardives (...). Dans l'état actuel des ressources, la société investit trop dans des techniques thérapeutiques visant des enfants déjà grands et n'investit pas assez dans la petite enfance »*.

Cette prise de position recoupe la proposition défendue par S. Mertens de Wilmars lors du séminaire de consultation d'experts lié à l'article 66 du Contrat de gestion de l'ONE du 23 octobre 2014 (Cultiaux, Wagener & Latiers, 2015): mettre en avant les bénéfices d'un investissement dans l'accueil de l'enfance trop souvent vu uniquement comme un coût. Elle rejoint les conclusions des forums internationaux (organisés par la Fondation Roi Baudouin

⁴⁸ Voir chapitre I, point 1, p. 23.

⁴⁹ Sa thèse a reçu le Prix Nobel d'économie en 2000.

en vue de lutter contre la pauvreté infantile) qui se réfèrent aux mêmes travaux repris par Melhuish, professeur du Développement humain à l'Université de Londres, spécialiste internationalement reconnu pour ses études à larges échelles sur l'impact des services de l'EAJE sur le développement des enfants. Son schéma ci-après, repris par la Fondation Roi Baudouin (2013) souligne aussi l'intérêt d'un investissement dans l'accueil et l'éducation des personnes à un âge où le développement cérébral est en plein essor.



Développement du cerveau et dépenses en santé, éducation et services sociaux en fonction de l'âge (Fondation Roi Baudouin, 2013)

Le cas de la Suède a été particulièrement éclairant sur les possibilités et les effets d'un investissement dans l'enfance et son éducation. Confronté à un système d'accueil divisé⁵⁰ jusqu'en 1996, ce pays a fait des choix historiques. Malgré une période de récession dans les années 90, les politiques ont persisté dans le choix d'investir dans l'accueil et l'éducation dès le plus jeune âge. Ils ont regroupé sous une **même responsabilité accueil et éducation au sens « educare »** : il s'est agi, non de fondre l'accueil dans l'école, mais de **repenser l'ensemble du système éducatif pour qu'il réponde de façon cohérente et continue à l'ensemble des besoins des enfants à chacun des niveaux**. Ils ont élaboré des curricula garants de cette continuité à travers le système éducatif préscolaire, scolaire et extrascolaire. Ils ont aussi instauré des congés parentaux prolongés (480 jours), pour les pères et les mères, évitant les séparations précoces avec le tout jeune enfant.⁵¹ Enfin, les professionnel-le-s de l'accueil et de l'éducation préscolaire, extrascolaire et les enseignant-e-s bénéficient des formations spécifiques de niveau supérieur, certains cours

⁵⁰ On distingue habituellement deux types de systèmes de structuration de l'offre de services en Europe : les « systèmes divisés », en vigueur dans une majorité de contextes européens (comme la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Flandre, la France) et les « systèmes intégrés » (comme la Suède). Dans les systèmes divisés, on observe deux types de structures distinctes et séparées en fonction de l'âge des enfants (souvent 0-3 ans/3-6 ans), dépendant de ministères et d'instances de tutelle différentes et qui font appel à des professionnel-le-s bénéficiant de qualifications différentes.

⁵¹ L'accueil est alors organisé à partir de l'âge d'un an.

étant communs. Ces bacheliers sont les principaux profils professionnels rencontrés dans le secteur ; la formation du personnel est une variable centrale de la qualité des services mise en évidence par de nombreuses études ; il est important d'y investir.

3. Différentes orientations possibles

Si l'organisation d'une formation de niveau supérieur fait aujourd'hui consensus, la réalité actuelle des pays et régions varie fortement. Ainsi, sur la scène internationale, plusieurs types de formations de niveau supérieur sont actuellement organisés pour l'accueil et l'éducation des enfants (Peeters, 2008 ; Oberhuemer et al., 2010) :

- **professionnel-le-s de la petite enfance** (0 à 6 ans) en Lettonie, Slovénie, Suède et Nouvelle-Zélande ;
- **enseignant-e-s préscolaires** (3 à 6 ans) en Belgique, à Chypre et à Malte ;
- **enseignant-e-s préscolaires et primaires** (3 à 12 ans) en France, aux Pays Bas, en Bulgarie et en Roumanie ;
- **éducateurs/-trices sociaux/-ales** (de 0 à 99 ans) au Danemark, au Luxembourg et en Finlande ;
- **professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance et du soutien parental** en France (0 à 7 ans) et en Flandre (0 à 12 ans).

Configurer une formation supérieure à destination des métiers de l'accueil des enfants en FWB peut se réaliser selon différents paramètres.

On pourrait retenir trois logiques à l'œuvre :

1. Une logique « bénéficiaires » (ou « public concerné ») : les âges des enfants.
2. Une logique « contextes » : les types d'institution où se pratique le métier et sont accueillis les enfants.
3. Une logique « domaine de compétences » : la(les) filière(s) d'inscription dans la structure de l'enseignement (catégories de l'enseignement supérieur dans lesquelles la formation s'inscrit).

3.1. L'âge des enfants accueillis

Le critère d'employabilité et le souhait de décloisonner conduiraient à élargir la tranche d'âges des bénéficiaires qui seraient pris en charge par les futur-e-s professionnel-le-s. Le cas du Danemark cité ci-dessus est à ce titre révélateur. Toutefois, des pays ont fait d'autres choix. La France a centré les missions des éducateurs/-trices de jeunes enfants sur les moins de 7 ans. L'Angleterre a également opté pour une formation spécifique à la petite enfance. Après avoir expérimenté une formation commune aux professionnel-le-s de l'accueil et de

l'enseignement des enfants de 1 à 19 ans, la Suède a décidé de rétablir une spécialisation des formations en fonction des âges des enfants même si certains cours sont communs. Ainsi, même si sur la scène internationale, la tendance semble aller vers un **élargissement des possibilités de prise en charge** quand une formation est créée, l'analyse de plusieurs expériences montre que cet élargissement pose question.

Il importe de **prendre en considération les spécificités liées aux âges des enfants**. Un élargissement trop important de la tranche d'âges risque de porter préjudice à la prise en compte, pourtant recherchée, des particularités enfantines. Comme explicité en introduction du présent rapport, il est essentiel que toute formation au métier de l'enfance dans notre contexte prenne en compte la spécificité de l'accueil et de l'éducation de très jeunes enfants en dehors de leur famille⁵². La tranche d'âges 0-12 ans, à l'instar du choix flamand, est la plus souvent relevée.

L'élargissement des perspectives gagnerait sans doute à s'organiser sur d'autres facteurs que celui de l'âge. Les cas de la France et de l'Angleterre ont montré l'importance d'une **approche pluridisciplinaire** où l'éducatif croise le social, voire la santé. En France, des expériences de rencontres formatives entre étudiant-e-s de sections différentes (par exemple auxiliaires de l'enfance et infirmiers/-ères pédiatriques) dès la formation initiale sont relevées comme particulièrement intéressantes. L'organisation d'un bachelier enfance pourrait sans doute mieux préparer non seulement les acteurs/-trices de l'accueil, mais également ceux/celles d'autres secteurs connexes (ex. : travailleurs/-euses médico-sociaux/ales et autres fonctions d'accompagnement de l'ONE). Des études pourraient être menées pour évaluer les secteurs à privilégier.

3.2. Le type de lieux d'accueil

La question des âges des enfants croise de très près une autre logique, celle communément appelée des « secteurs » de l'accueil de l'enfance. Cette géographie institutionnelle est assez complexe en FWB.

Le métier s'exerce en effet dans des **contextes très diversifiés** : accueil à domicile, accueil de la petite enfance en collectivité, en services spécialisés, lieux de rencontre parents et enfants, accueil occasionnel, accueil extrascolaire, centre de vacances, école de devoirs, etc.

Les services se caractérisent par l'âge des enfants qu'ils accueillent, mais d'autres paramètres contribuent aussi à les différencier : la formation du personnel, l'identité des secteurs et les objectifs de l'accueil ainsi que les valeurs et options philosophiques qui les fondent. Les consultations menées dans le cadre de deux recherches sur les formations initiales⁵³ ont montré qu'il existait de véritables cultures de secteurs. Ces différences sont potentiellement sources de richesse, mais aussi d'approches parfois très différentes qui tendent à morceler l'accueil de l'enfant dans les différents lieux de vie qui sont les siens

⁵² Sur ce point, relevons une particularité en Fédération Wallonie-Bruxelles, le nombre important de très jeunes enfants accueillis dans un cadre professionnel (voir chapitre I).

⁵³ Voir premier rapport (César et al., 2012) et l'ensemble des rapports liés à la présente recherche.

simultanément ou successivement. Dans la **visée d'une plus grande continuité**, une **formation commune ou partiellement commune** serait à privilégier, sans exclure pour autant l'intégration d'objectifs et de méthodes spécifiques à certains secteurs. En outre, une formation commune faciliterait l'employabilité et, moins rigide institutionnellement, elle se prêterait mieux à une évolution possible de la géographie des lieux d'accueil dans le futur. Cette formation gagne à être réfléchie de manière globale en intégrant les résultats d'autres travaux, notamment ceux relatifs à la réforme de la formation des enseignants.

Les débats menés avec les acteurs/-trices de terrain ont confirmé, si besoin était, la tentation de privilégier un système de formation calqué sur les secteurs dans une sorte de « protection territoriale ». Mais ils ont montré aussi, au fur et à mesure que progressaient les échanges, que les enjeux de territoire pouvaient être dépassés par les professionnel-le-s pour se retrouver autour d'une préoccupation commune à tous/toutes, celle d'une **continuité de réponse à l'ensemble des besoins des enfants dans tous leurs lieux de vie**. Le changement de système de formation devrait être pensé de façon à faciliter et à soutenir ce dépassement, notamment par l'instauration d'espaces de collaboration entre les services et une reconnaissance de leurs richesses respectives, par la mise en place de phases de transition ménageant une certaine progressivité sans mettre en péril les exigences du métier ainsi que par la création et/ou le renforcement de passerelles offrant le plus large accès possible à la nouvelle formation.

Les consultations des participant-e-s à la recherche ont ouvert de nouvelles pistes qui dépassent le seul secteur des lieux d'accueil de l'enfance comme débouchés possibles de la formation. Elles ont montré l'importance d'ouvrir une formation centrée sur l'accueil de l'enfance à des métiers connexes comme ceux des travailleurs/-euses médico-sociaux (TMS), des agents conseil et coordinateurs/-trices accueil de l'ONE ainsi que des coordinateurs/-trices ATL. Ces pistes répondent au moins en partie à l'article 14 du Contrat de gestion de l'ONE qui prévoit d'« *envisager les possibilités de développer au sein de l'Office et/ou en partenariat la formation en périnatalité et petite enfance en cohérence avec la réflexion poursuivie à l'article 123 dans lequel s'inscrit la présente recherche* ».

3.3. La filière d'enseignement

Nous envisagerons ici les filières de formation supérieure relativement à la formation à l'accueil proprement dit (celle des accueillant-e-s d'enfants), celle des encadrants faisant l'objet d'un point à part⁵⁴.

L'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles regroupe les universités, les hautes écoles et écoles supérieures des Arts ainsi que l'enseignement de promotion sociale.

Issue d'une longue réflexion, une réforme de la structure et du paysage de l'enseignement supérieur a été récemment mise en place⁵⁵. Elle a notamment pour objectif de rechercher

⁵⁴ Chapitre V, p. 134.

⁵⁵ Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013 (MB 18 décembre 2013).

l'unicité et l'harmonisation du paysage de l'enseignement supérieur tout en mettant un accent particulier sur l'importance du lien entre l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

À cette occasion, un organisme appelé « Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur » (ARES), instance unique, regroupe universités, hautes écoles, écoles supérieures des Arts et établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale. Ses missions sont, notamment, le développement des collaborations entre les établissements et le pilotage du système d'enseignement supérieur ainsi que l'information et le conseil, notamment en matière d'orientation et d'offre d'enseignement.

S'agissant d'inscrire la formation des métiers d'accueil de l'enfance dans la structure de l'enseignement supérieur, on retiendra l'importance, au sein de ce nouveau « paysage », d'en faire l'objet d'une collaboration entre différentes filières, catégories et/ou institutions⁵⁶.

Le nouveau décret tend à rapprocher les enseignements universitaires et non universitaires. En ce qui concerne la formation à l'accueil proprement dit, il rend possible la création de nouveaux bacheliers professionnalisant non seulement au sein des hautes écoles ou dans les établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale, mais aussi en co-diplomation avec l'université. Différents scénarios pourront donc être envisagés à l'avenir ; ils prennent appui sur l'expérience et l'expertise des différentes institutions de l'enseignement supérieur.

Si l'on se réfère à la structure actuelle, l'enseignement en haute école s'organise selon huit catégories (agronomique, arts appliqués, économique, paramédicale, pédagogique, sociale, technique, traduction et interprétation). La réflexion menée sur les compétences requises dans le métier⁵⁷ identifie trois dimensions à l'accueil proprement dit : prioritairement psycho-éducative, avec une ouverture sociale et une sensibilisation aux questions sanitaires sans visée thérapeutique.

Nous discuterons donc de chacune des filières : pédagogique, sociale et paramédicale.⁵⁸

◆ *L'orientation « pédagogique »*

Cette orientation évoque d'abord un **lien possible avec la formation des enseignant-e-s**. L'analyse des expériences européennes, en particulier le cas de l'Angleterre et de la Suède,

⁵⁶ Relevons, à ce propos, la constitution des « pôles académiques », entités décentralisées dont un des objectifs est de promouvoir et de soutenir les collaborations entre les établissements dans le but d'offrir un service de qualité aux étudiant-e-s.

⁵⁷ Chapitre III, pp. 44-80.

⁵⁸ Ces trois catégories sont présentes dans l'enseignement de promotion sociale à destination des adultes en activité. Outre des brevets, celui-ci délivre aussi quelques titres de bacheliers et masters (gestion des ressources humaines, conseiller conjugal et familial, bibliothécaire - documentaliste dans le « social », éducation spécialisée en accompagnement psycho éducatif dans le « pédagogique » et soins infirmiers dans le « paramédical »).

nous invite toutefois à la prudence. En Angleterre, malgré la recherche d'une unification réglementaire du système d'accueil et d'enseignement ainsi que la volonté de donner une place aux bacheliers de l'accueil de la petite enfance comparable à celle des enseignant-e-s, force est de constater que des disparités entre les secteurs ont été maintenues sur le terrain en termes de statuts, de conditions salariales et de travail. Le rôle joué dans ce pays par les syndicats des enseignant-e-s, nettement plus structurés que ceux des professionnel-le-s de l'enfance, n'est pas à négliger. De même, en Suède, la décision de supprimer le système de qualification intégré a notamment été fondée sur la difficulté de recruter les diplômé-e-s dans le secteur préscolaire où les conditions statutaires et de travail sont moins bonnes que celles observées dans les niveaux d'enseignement supérieur. En FWB, région caractérisée par un système d'accueil et de formation divisé, le monde de l'accueil est fortement séparé du monde de l'enseignement. Les curricula sont différents ; les statuts, conditions salariales et de travail également. Alors que tous/toutes les enseignant-e-s bénéficient d'un cadre légal qui les reconnaît comme des professionnel-le-s partageant les mêmes compétences et contribue au développement d'une identité commune, les professionnel-le-s de l'enfance ont actuellement des qualifications multiples, de niveaux épars, sans référence professionnelle commune qui les fédère tous et toutes. Un ralliement à la formation des enseignant-e-s devrait prendre en considération les points de vigilance relevés dans l'analyse des expériences des autres pays afin d'éviter une reproduction des même effets indésirables.

L'orientation pédagogique peut aussi, à l'image de la formation des « éducateurs/-trices spécialisé-e-s en accompagnement psycho-éducatif »⁵⁹ par exemple, donner une orientation plus socio-éducative à l'instar de la formation d'éducateurs/-trices de jeunes enfants.

Dans la perspective d'un système éducatif en évolution, l'inscription dans la catégorie pédagogique est d'emblée à retenir pour une **recherche de cohérence dans une démarche de type « *educare* »**. Cependant, on retiendra des débats que cette orientation pédagogique devra être définie en veillant à **éviter dès le départ toute « scolarisation » pure et simple de l'accueil de l'enfance et à s'assurer que le bien-être et le bon développement priment sur les objectifs d'apprentissage formels** tels que conçus et pensés actuellement dans l'enseignement. En ce sens, une proximité avec la formation des « éducateurs/-trices spécialisé-e-s en accompagnement psycho-éducatif » pourrait être retenue. Il importera cependant de la réfléchir en notant que cette formation a un caractère beaucoup plus généraliste que sa désignation ne le laisse supposer : le champ est très large puisqu'il concerne l'accompagnement de personnes de tous âges dans des contextes extrêmement variés, depuis l'enfance en difficulté jusqu'à la gériatrie en passant par le handicap, l'aide sociale aux adultes (logements, emplois, prostitution, drogue, réinsertion...), l'accueil des enfants durant le temps libre, la psychiatrie, etc.

⁵⁹ Selon les établissements d'enseignement supérieur, cette formation peut être intégrée dans la catégorie sociale ou pédagogique.

◆ *L'orientation « sociale »*

Les métiers auxquels les formations de la catégorie sociale en haute école préparent au niveau bachelier sont assistant-e en psychologie (options clinique, psychologie du travail ou orientation professionnelle psychopédagogie et psychomotricité⁶⁰), assistant-e social-e, communication, conseiller/-ère social-e, écologie sociale, écriture multimédia, bibliothécaire-documentaliste, éducateur/-trice spécialisé-e en activités socio-sportives, gestion des ressources humaines (+ de nombreuses spécialisations, notamment en gestion du social et en sciences et techniques du jeu).

La catégorie donne aussi accès à des masters en communication appliquée (en relations publiques, animations socioculturelles et éducation permanente, publicité et communication commerciale, éducation aux médias, presse et information, ingénierie et action sociale). L'analyse de ces masters nécessiterait un croisement avec les offres universitaires en charge de masters dans le domaine.

Les liens entre ces formations et celles qui nous concernent dans le champ de l'enfance sont davantage orientés vers les fonctions d'encadrement et de direction que vers celles de l'accueil. L'analyse des compétences liées à l'accueil montre en effet clairement que les accueillant-e-s de première ligne ne sont pas de façon quotidienne autant dans ce registre que dans celui de l'éducatif. **Les compétences éducatives sont dominantes dans l'exercice quotidien de l'accompagnement de l'enfant.** Ceci n'enlève rien ni à l'importance du travail avec la famille, ni, dans certains cas, à l'inscription des pratiques dans une concertation au sein d'un réseau pluridisciplinaire.

Certains intitulés de formation pourraient laisser croire à une parenté étroite avec la formation supérieure dont nous préconisons la création (par exemple, animation socio-culturelle et éducation permanente). Toutefois une lecture minutieuse du programme ne permet pas d'identifier le développement de compétences d'accueil en lien avec une prise en compte des besoins des enfants tels que définis dans le précédent chapitre. Relevons le cas particulier des éducateurs/-trices spécialisé-e-s en activités socio-sportives où l'on note également une prise en compte insuffisante des différentes compétences visées et des contextes à couvrir (en particulier ceux de la petite enfance).

Si des passerelles peuvent être envisagées entre ces cursus et celui d'accueillant-e-s d'enfants, nous ne préconisons pas l'inscription d'un nouveau bachelier à l'accueil et l'éducation de l'enfance dans la catégorie sociale.

⁶⁰ La psychomotricité fait partie de différents cursus de formation de l'enseignement supérieur. Les enseignant-e-s préscolaires et en éducation physique ont le titre requis pour intervenir dans l'enseignement fondamental. Ici, la psychomotricité apparaît comme une orientation des assistant-e-s en psychologie. Elle est aussi inscrite dans le paramédical. Elle fait enfin l'objet d'un nouveau bachelier. Dans tous les cas, elle n'apparaît pas comme une formation centrée sur l'accueil et l'éducation des enfants de 0 à 12 ans tel que défini dans la présente recherche.

◆ *L'orientation « paramédicale »*

Les métiers auxquels les formations de la catégorie paramédicale en haute école préparent, au niveau bachelier, sont sage-femme, audiologie, bandagisterie, biologie médicale, diététique, ergothérapie, logopédie, podologie, psychomotricité, soins infirmiers, technologie en imagerie médicale (ainsi que de nombreuses spécialisations). La catégorie donne aussi accès à un master en kinésithérapie.

Ici aussi, nous relèverons que les formations de cette catégorie concernent davantage les fonctions d'encadrement orientées vers la santé que celles de l'accueil. L'analyse des compétences liées à l'accueil montre l'importance d'une sensibilisation des accueillant-e-s aux critères et aux conditions de bonne santé des enfants, sans aucune visée thérapeutique. Il importe que les accueillant-e-s de première ligne bénéficient d'une formation qui comprenne le développement physique et psychique de l'enfance, des bases de l'hygiène et de la diététique quotidienne, la sécurité physique dans les activités et l'environnement (inclus les notions de secourisme et d'épidémiologie). Toutefois, elles doivent pouvoir faire appel à des personnes plus spécialisées dans le domaine de la santé en fonction des situations rencontrées. **À l'heure actuelle, la dimension éducative occupe une place centrale dans le développement du métier. Les pratiques relatives à la santé ne constituent plus l'essentiel des choix que l'accueillant-e opère dans sa pratique quotidienne.** Les décisions relatives à la prévention et à la promotion de la santé relèvent majoritairement des professionnel-le-s du lieu d'accueil et plus particulièrement du/de la responsable du milieu d'accueil en dialogue avec la famille.

* * *

En conclusion, si certaines parentés existent entre le métier d'accueillant-e-s et certains métiers auxquels prépare la haute école (éducateurs/-trices spécialisé-e-s en accompagnement psycho-éducatif, psychomotriciens/-iennes, enseignant-e-s de l'enseignement fondamental), ces formations ne peuvent préparer à l'accueil des enfants car elles ne rencontrent pas les exigences requises par l'exercice du métier telles qu'elles ont été décrites⁶¹. **C'est bien une formation nouvelle qu'il convient de mettre en place.**

Quelles que soient les filières d'enseignement retenues pour cette formation, les débats menés dans la recherche nous amènent à souligner que sa création doit dans tous les cas être fondée sur la **reconnaissance de la complexité du métier**. On sait qu'il existe dans le supérieur ce qu'on pourrait nommer une « **hiérarchie cachée** », qui distingue des formations valorisées d'autres qui le sont moins. Tout doit être fait pour que la formation en accueil de l'enfance ne soit pas une de ces filières de relégation, dans laquelle on tend à orienter les étudiant-e-s qui ont échoué ailleurs... L'idée d'une co-diplomation d'un bachelier professionnalisant avec l'université serait sans doute un moyen de faire reconnaître la valeur de cette orientation au même titre que d'autres jugées a priori plus nobles.

⁶¹ Chapitre III, p. 44-80.

On retiendra aussi que l'intérêt de penser les contenus de formation au croisement de plusieurs domaines de compétences (éducatif, social, santé, culturel et artistique), tout en restant dans une visée préventive et non thérapeutique, a été relevé par plusieurs participant-e-s lors des journées d'étude.

Enfin, la nécessité d'une formation approfondie relative à l'enfance comme fondement de la formation des métiers d'accueil doit rester un point de vigilance quelle que soit l'inscription institutionnelle de la formation.

EN SYNTHÈSE

Formation des accueillant-e-s

Option 1 :

- *choisir pour les accueillant-e-s proprement dit-e-s la catégorie pédagogique dans la perspective d'une continuité du système éducatif (cohérence dans une future démarche « educare » à privilégier) et dans une proximité avec l'approche socio éducatif des « éducateurs/-trices spécialisé-e-s en accompagnement psycho-éducatif » qui va à l'encontre des risques de scolarisation.*

Option 2 :

- *créer un bachelier professionnalisant intercatégoriel ou transcatégoriel (pédagogique/ social, éventuellement paramédical) compte tenu du caractère pluridisciplinaire de la formation.*

Dans les deux cas :

- *prévoir un partenariat interinstitutionnel (entre hautes écoles – université) et/ou envisager la possibilité d'une co-diplomation avec l'université ;*
- *prévoir des passerelles... entre catégories avec dispenses partielles selon les cursus ;*
- *assurer les conditions d'une cohérence du cursus dans le respect des indications données par l'analyse du cœur du métier (contenus, compétences des formateurs/-trices, organisation de l'enseignement...)*

4. Une formation généraliste : une formation commune, des spécialisations ?

La recherche a pu souligner une série de compétences transversales à des métiers s'exerçant dans des contextes très diversifiés, s'adressant à des enfants d'âges différents et dans l'exercice tant des fonctions d'accueil que des fonctions de direction. La question du choix entre une formation commune et des formations différentes a cependant été présente dès le début du processus de consultation des interlocuteurs/-trices de terrain. Mais alors que les logiques de secteurs prédominaient au début, des convergences de vue ont été de plus en plus observées sur l'accueil et l'éducation de l'enfance, sur les compétences communes nécessaires à développer au-delà des spécificités qui sont aussi à prendre en compte.

À l'heure actuelle, en FWB, les qualifications et les formations requises sont multiples, pas toujours en adéquation avec les exigences du métier. Les formations, souvent de très courte durée, se sont multipliées afin de préparer les personnes à exercer dans un contexte professionnel spécifique souvent extrêmement ciblé, mais sans possibilité de mobilité d'emploi. C'est particulièrement le cas dans le secteur 3-12 ans, malgré certaines avancées (voir point 5). L'analyse du système de l'Angleterre est particulièrement révélatrice de ce même problème rendant le système éducatif très compliqué et difficilement lisible. Dans ce pays, le gouvernement a pris des mesures pour réarticuler l'ensemble des formations autour des deux profils critériés : EYTS (niveau 6, équivalent bachelier) et EYE (niveau 3, équivalent secondaire supérieur). Ainsi, le profil EYE, introduit depuis peu, a fait l'objet d'une définition critériée qui constitue désormais la seule référence pour obtenir une qualification de niveau 3. Alors qu'il y avait pléthore de qualifications de niveau 3, toutes les qualifications de ce niveau doivent, à partir de 2014, correspondre aux critères des EYE.

Une formation de niveau supérieur devrait être pensée de façon à développer chez les étudiant-e-s les compétences transversales des métiers de l'enfance (au moins jusque 12 ans) dans des contextes diversifiés. Au lieu de renforcer les logiques de secteurs, elle pourrait former des personnes au profil généraliste capable d'accompagner l'enfant et sa famille dans une diversité de contextes grâce à une approche globale de l'éducation. Elle éviterait de multiplier encore davantage les formations initiales dans le champ.

Plusieurs options s'offrent quant à la configuration d'une telle formation.

Choisit-on de privilégier **une formation commune avec des stages dans différents contextes** à l'instar de l'expérience flamande ou plutôt **une formation comprenant une partie de cours communs mais avec des spécialisations** à l'instar de l'expérience suédoise où le tronc commun a finalement été supprimé ?

La première option offre l'intérêt d'immerger les étudiant-e-s dans les différentes réalités des secteurs et permet alors à l'enseignement de confronter cette expérience avec la déclinaison de la rencontre des besoins fondamentaux des enfants et des compétences transversales requises. Elle expose cependant à une approche qui peut être superficielle dans la mesure où, d'une part, envisageant l'ensemble des spécificités, elle ne pourra les approfondir toutes et où, d'autre part, elle sera tenue par des expériences de stage variées

mais limitées et soumises aux aléas du choix d'un lieu et d'un-e tuteur/-trice. De plus, elle pose, en termes de débouchés et d'emploi, le problème de disparités des conditions salariales, statutaires et des conditions de travail dans le champ de l'enfance et de la nécessité de leur prise en compte à travers des mesures concrètes pour éviter les dérives observées dans d'autres pays telles que relatées ci-dessus pour l'Angleterre et , dans une moindre mesure, la Suède en référence notamment au monde enseignant.

La deuxième option offre l'intérêt d'approfondir de façon systématique les spécificités retenues (liées à la spécialisation) dans une articulation entre les savoirs requis et une pratique de terrain bien achalandée. Il faut noter cependant que si la part de la spécialisation est importante dans le cursus, une telle formation s'expose à réduire le champ de l'employabilité et à compromettre ainsi peut-être la continuité requise de l'accueil des enfants tout au long de leur parcours. Or c'est bien là le sens du choix fait en amont d'une formation à caractère généraliste.

C'est ce choix de départ qui éclaire à son tour la réponse à cette autre question : en cas de spécialisation, profile-t-on la formation prioritairement sur les contextes de travail, c'est-à-dire sur les spécificités de secteurs, ou sur les bénéficiaires, c'est-à-dire sur les spécificités liées aux âges des enfants ?

Une phase de spécialisation articulée sur les secteurs risquerait de conforter les clivages entre les lieux d'accueil. **L'approfondissement des spécificités liées aux âges des enfants** est une approche sans doute plus significative de la priorité donnée à la rencontre des besoins des enfants de la façon la plus étroite quels que soient les contextes d'accueil. Il assurerait en outre une plus grande mobilité des accueillant-e-s entre les milieux d'accueil, pour autant

- que, là aussi, la **part accordée à la formation commune soit suffisamment importante et inclut des stages dans des milieux d'accueil diversifiés,**
- que l'on veille à **décliner les compétences générales en intégrant les méthodologies propres aux différents secteurs d'accueil** compte tenu aussi de leurs objectifs spécifiques.

Dans tous les cas, il importera de garantir un respect des principes directeurs (voir chapitre II) et de développer les compétences transversales définies en première partie de ce rapport. Ceci impliquera certainement une part d'évolution nécessaire au sein de chaque secteur.

À ce sujet, relevons quelques exemples de points de vigilance :

- dans la formation des personnes qui assurent l'accueil à domicile, comment affirmer et consolider une posture professionnelle dans un contexte où cadre professionnel et cadre privé doivent être clairement définis ? Comment favoriser l'exercice des compétences réflexives quand le/la professionnel-le est isolé-e ?
- dans l'Accueil Temps Libre, comment former aux tensions entre animation d'activités et accompagnement de l'activité de l'enfant ?
- dans les écoles de devoirs, comment former à penser le soutien scolaire (« l'apprendre à apprendre ») en même temps que l'accompagnement des

enfants à une réflexion sur le contexte propice à leur participation dans les activités avec des « possibilités de souffler » ?

- comment faire place à la diversité des parents, des acteurs/-trices et des interlocuteurs/-trices, tout en ménageant la priorité d'une réponse professionnelle aux besoins fondamentaux des enfants ?

5. Un accompagnement à l'orientation et au projet de formation

Un décalage a souvent été observé entre la complexité du métier soulignée dans le chapitre précédent et la représentation que les candidat-e-s potentiel-le-s, voire les étudiant-e-s en formation, peuvent en avoir (motivation fondée sur « l'amour des enfants », activité permettant de concilier vie professionnelle et familiale, etc.). Ce décalage avait déjà été relevé dans la première recherche dite « 114 » sur les formations initiales (César et al., 2012). Il a été confirmé lors du processus de consultation de cette deuxième recherche à l'occasion de chaque journée d'étude.

Ce décalage peut être expliqué par différents facteurs. L'information relative aux métiers de l'enfance ne rend pas compte à l'heure actuelle des exigences attendues, en particulier des compétences réflexives et des savoirs à mobiliser. Elle donne plutôt l'image d'un métier essentiellement technique, facilement accessible à la majorité des femmes. Par ailleurs, l'âge précoce d'entrée en formation dans l'enseignement de plein exercice, tel que c'est le cas actuellement, peut aller à l'encontre d'un choix mûrement réfléchi. Sur ce point, soulignons cependant que le problème de choix au moment de l'engagement en formation a aussi été relevé chez les auxiliaires de l'enfance en promotion sociale qui ont pourtant atteint l'âge adulte. Dans plusieurs cas, les personnes qui s'orientent vers les métiers de l'enfance ont connu une série d'échecs scolaires, vivent des situations personnelles difficiles. Sont-elles dans la position d'effectuer un choix de carrière ou font-elles un choix par défaut ?

L'éclairage des expériences européennes montre **l'importance du choix professionnel comme facteur favorable au développement professionnel continu et ce, quelle que soit la voie d'accès au métier**. Les actions à engager sont multiples, étalées dans le temps et concernent différent-e-s acteurs/-trices.

Ces actions concernent tout d'abord **l'orientation scolaire et professionnelle qui doit donner une vision claire et actualisée des métiers**. Relevons par exemple le cas de la Flandre où ont été menées des campagnes pour sensibiliser les hommes aux possibilités de carrière dans ces métiers qui font appel à des compétences neutres de genre et qui sont encore majoritairement exercés par des femmes. Plus largement, il s'agit de montrer les différentes facettes des métiers qui concernent le travail avec les enfants, mais aussi le travail avec les familles, en équipe, voire avec d'autres partenaires externes.

Le choix du nom donné à une formation s'avère importante au vu des expériences étrangères. Il doit refléter clairement le projet de formation proposé, le métier auquel il

prépare sans recouvrement avec les autres formations existantes. Par exemple, en Flandre, le nom du nouveau bachelier induit une centration trop importante sur le travail avec les jeunes enfants alors qu'il concerne l'accueil des enfants de 0 à 12 ans. De même, le nom du bachelier enfance en Angleterre qui, au moment de sa création, comprenait le terme « professionnel » laissait croire à certain-e-s que les nombreuses personnes du secteur qui n'en étaient pas détentrices ne pourraient plus être considérées comme des professionnel-le-s ou pire, pourraient s'abstenir d'agir comme tels/telles.

Les actions concernent aussi les acteurs/-trices des instituts de formation. Dans d'autres pays, l'accès aux formations est conditionné soit à un grade obtenu dans les études qui précèdent (voir le cas de l'Angleterre), soit à un concours (voir le cas de la France). Sans adhérer à des modalités jugées trop sélectives, des participant-e-s à la recherche ont souligné l'intérêt de telles **mesures comme moyen de susciter la réflexion des candidat-e-s sur les raisons qui motivent leur engagement dans la formation et l'évaluation de l'adéquation de leur profil aux exigences du métier.**

Par ailleurs, il a été souligné l'importance de prévoir, dès le début du cursus, différentes mesures qui **sensibilisent les étudiant-e-s aux réalités des métiers.** On pourrait ainsi envisager la possibilité de mettre en place un premier module type « découverte du métier » et de créer, au premier quadrimestre, une unité d'enseignement d'une durée suffisante qui permettrait une alternance entre la présence sur le terrain axée essentiellement sur l'observation et le retour réflexif sur les pratiques observées. Il s'agit ainsi d'accompagner l'engagement des étudiant-e-s en formation et d'initier ainsi le développement d'une identité et d'une posture professionnelles. Il s'agit aussi de leur permettre d'évaluer en meilleure connaissance de cause l'adéquation de la formation à leurs aspirations et compétences professionnelles. Le cas échéant, ces mesures sont complétées d'un accompagnement plus individualisé favorisant la réorientation professionnelle.

Ces actions concernent aussi les acteurs/-trices de la validation dans les pays où le système de reconnaissance des acquis de l'expérience est opérationnel. Ainsi, en France, les bénéficiaires de la VAE sont suivi-e-s par un-e accompagnateur/-trice qui les aide non seulement à comprendre le référentiel métier, mais aussi à mettre en parallèle leur expérience avec les compétences visées. Des référentiels sont établis pour chacun des métiers.

6. Savoirs, profil des enseignant-e-s et méthodologies, un ancrage dans la pratique

Le cœur du métier, mis en évidence dans le chapitre relatif aux compétences professionnelles attendues, confirme l'importance d'une approche par compétences dans l'enseignement et la formation. Le processus de consultation mis en place dans la première recherche sur les formations initiales des métiers de l'enfance (Recherche-action 114) avait permis de relever une inadéquation des contenus et des démarches d'apprentissage proposés aux élèves, jugés en décalage avec les réalités de terrain. Une orientation

davantage psycho-éducative devrait être développée. Le processus de consultation à partir des éclairages européens dans la présente recherche débouche sur le même constat. Les participant-e-s associent ce problème à la fois à des contenus à redéfinir, au profil des enseignant-e-s et à leurs choix méthodologiques.

6.1. Les savoirs en question

Une approche par compétence fait appel à des savoirs, des capacités et des attitudes professionnelles. L'analyse des compétences requises⁶² et la consultation des participants montrent la nécessité de faire une **place plus importante aux contenus psycho-éducatifs** comparativement à celle occupée actuellement par la santé et l'hygiène. Seraient à développer des savoirs relatifs à la différence entre posture parentale et posture professionnelle, à la psychologie du développement de l'enfant, à la dynamique psycho-affective de l'enfant, à la dynamique et aux enjeux de la parentalité, à la dynamique psycho-affective de l'adulte, aux modèles d'action pédagogiques pour l'accueil (Loczy, Cresas, DECET, Cent Langues, etc.), à l'anthropologie, aux savoirs socio-institutionnels...

Des interlocuteurs/-trices de terrain relèvent une approche trop théorique et décontextualisée, un développement de certains savoirs sans lien avec les compétences métier malgré l'approche par compétences préconisée dans les prescrits de l'enseignement, une méconnaissance des réalités de terrain par certain-e-s enseignant-e-s rendant difficile l'articulation jugée nécessaire entre théorie et pratique. Ils/Elles s'interrogent sur la formation initiale et continuée des enseignant-e-s eux/elles-mêmes. Leur offre de formation continuée ne serait pas suffisamment en adéquation avec leurs besoins (en prise avec les réalités des terrains). Elle est séparée des formations continuées organisées pour les professionnel-le-s de l'enfance auxquelles ils/elles souhaiteraient avoir davantage accès. L'accès aux formations continuées resterait difficile pour certain-e-s enseignant-e-s, en particulier pour ceux/celles qui viennent du monde professionnel. La reconnaissance de la formation continuée ne serait pas nécessairement garantie dans certaines filières (formation professionnelle, promotion sociale par exemple). Dans la même perspective, la question de la formation des tuteurs/-trices qui encadrent les stages a également été posée.

6.2. Les profils des enseignant-e-s

Les débats menés à partir des expériences étrangères ont permis de souligner l'importance du profil des enseignant-e-s. Ces derniers/-ières doivent non seulement maîtriser de manière approfondie les contenus disciplinaires à enseigner, mais aussi être en mesure d'assurer une transposition didactique fondée sur une bonne connaissance des réalités de terrain des métiers de l'accueil de l'enfance. Ils/Elles doivent parvenir à concevoir, mettre en œuvre et réguler des dispositifs d'apprentissage où les étudiant-e-s peuvent, dès leur formation initiale, porter un regard sur soi, interroger les valeurs qu'ils portent, se décentrer des nombreuses idées de sens commun qui traversent l'éducation pour construire des

⁶² Voir chapitre III.

références professionnelles scientifiquement validées. Pour cela, ils/elles doivent se maintenir informé-e-s des résultats des recherches qui doivent elles-mêmes être développées en lien avec le champ des pratiques et faire l'objet d'une large diffusion. La question de l'implication des enseignant-e-s des cours généraux dans l'approche métier est également posée. Plus largement, l'importance d'une formation des tuteurs/-trices qui encadrent les stages ainsi que d'une collaboration étroite entre ceux/celles-ci et les enseignant-e-s des écoles a été soulignée⁶³.

6.3. Les choix méthodologiques

Les questions méthodologiques sont donc centrales dans la formation. Tout en reconnaissant l'autonomie des enseignant-e-s et des établissements, il importe de souligner les orientations méthodologiques largement reconnues pour les formations dans le champ de l'enfance sur la scène internationale (Urban et al., 2011) et reprises dans les différents contextes étudiés. On relèvera, sur ce point, l'intérêt du processus de création et de mise en place des formations supérieures en Flandre où les trois hautes écoles de la Communauté, implantées dans des villes différentes et appartenant à des réseaux différents, ont poursuivi des **démarches concertées et soutenues par l'apport d'experts** comme J. Peeters (Université de Gand et responsable du VBJK) et l'équipe du VBJK. Au-delà des spécificités pédagogiques propres à chaque école, des lignes de force communes transparaissent clairement.

Comme précisé ci-dessus, les formations à l'enfance doivent être conçues de façon à favoriser une **articulation entre la théorie et la pratique** dans la manière de concevoir l'enseignement, dans la place accordée aux stages, à leur préparation, à leur accompagnement continu et à leur exploitation sur le lieu de stage et au sein de l'institut de formation. Cette recommandation est centrale pour la création d'une formation de niveau supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle est prise en compte dans toutes les formations présentées dans le cadre des journées d'étude. Le cas français qui a inspiré la mise en place d'un bachelier en Flandre fait **une large place à l'analyse de pratiques** qui permet de développer des compétences réflexives et de contextualiser les savoirs de différentes disciplines (pédagogie, psychologie, anthropologie, sociologie) et de différents courants théoriques (clinique, systémique, etc.). De telles démarches amènent à privilégier des **démarches de « co-enseignement »** impliquant conjointement plusieurs enseignant-e-s, voire des professionnel-le-s de terrain dans la gestion des apprentissages. Il en va de même dans le cas de la Flandre qui, outre l'analyse des pratiques à partir de l'apprentissage de la documentation, initie les étudiant-e-s aux démarches de recherche, d'analyse de discours et d'enquête et a recours aux portfolios qui font une large place aux démarches réflexives. Sont relevées des démarches peu développées en FWB : le tutorat par les pairs et l'alternance du présentiel et de l'apprentissage e-learning. Le travail de fin d'études est conçu comme un travail intégratif de ces acquis d'apprentissage.

⁶³ Nous renvoyons à ce sujet au rapport d'évaluation de la première phase d'un projet sur le tutorat dans les métiers de l'enfance ainsi qu'au carnet de bord permettant une réflexion sur le tutorat. Disponibles sur le site de l'APEF <http://www.apefasbl.org/les-fonds-de-formation/mae-milieus-daccueil-denfants/projet-jeunes-la-pratique-du-tutorat>. (François, Noël & Pirard, 2014a, 2014b). Le rapport d'évaluation de la phase extensive du projet sera accessible en ligne à l'automne 2015.

Dans un souci de triple concordance entre les objectifs visés, les moyens/méthodologies mis en œuvre et l'évaluation des apprentissages, il s'agit de privilégier des démarches qui font **appel aux savoirs acquis dans une démarche réflexive qui relève de hauts niveaux taxonomiques** tels que définis notamment par Bloom (analyse, synthèse) et ne se réduit pas aux processus cognitifs inférieurs (connaissances, application, compréhension). Dans les quatre contextes étudiés, une alternance entre des périodes de cours et des périodes de stage est prévue dans toutes les années d'enseignement.

Les démarches présentées dans les différents contextes ont non seulement suscité une réflexion sur les manières de développer les compétences professionnelles requises, mais ont aussi montré la nécessité d'investir davantage dans un **travail conjoint sur l'identité professionnelle des étudiant-e-s**. C'est particulièrement mis en évidence en Flandre où un travail de construction identitaire est engagé dès le démarrage de la formation bachelier : « découvrir l'enfant en soi », prendre en compte l'histoire de l'étudiant-e dans la construction d'une identité professionnelle. Cette construction se poursuit ensuite à partir des observations, des interviews et des actions réalisés en stage et relatés dans un portfolio : « soi en tant que professionnel-le », l'enfant et l'autre, la prise en compte des personnes qui entourent l'enfant, l'accueil de la diversité, la découverte d'autres systèmes éducatifs en Europe (Berlin, Reggio Emilia, Pistoia, etc.) ; « soi parmi d'autres professionnel-le-s », l'ouverture aux dynamiques locales et de quartier, au travail en partenariat. Autant de moyens de **se décentrer de ses manières personnelles de penser l'éducation, de prendre conscience de ses valeurs et de s'ouvrir à d'autres approches**. L'importance du **travail en équipe** y est également reconnue à travers la mise en place d'apprentissages collaboratifs qui incitent les étudiant-e-s à travailler ensemble dès la formation initiale et à réfléchir aux enjeux et aux dynamiques à l'œuvre dans un travail collégial. Cela leur permet de développer une identité professionnelle collective.

Ces enjeux de révision de la formation transparaissent particulièrement dans les réflexions menées en Fédération Wallonie-Bruxelles sur l'importance de **sensibiliser, dès le démarrage de la formation, à l'accueil de tous (pauvreté, handicap, multiculturalité, genre, etc.)**, à la diversité devenue un fait de société et donc une thématique incontournable dans l'enseignement. Il s'agit de questions à traiter de manière transversale à travers les cours et les stages, en intégrant tant ce qui différencie que ce qui est partagé. À l'instar des recommandations pour la formation des enseignant-e-s préscolaires (De Graef, 2014), il s'agit d'un axe central de tout curriculum de formation (pas l'exclusivité d'un cours ou d'un stage optionnel) qui influence les critères de sélection des lieux de stage, le profil des formateurs/-trices et ici aussi, les conditions d'une articulation théorie-pratique (Van Avermaet & Pirard, 2014). Dans leur travail avec les enfants et les familles, les (futur-e-s) professionnel-le-s doivent éviter d'attribuer la cause de leurs difficultés à des caractéristiques inhérentes aux personnes (enfants, familles, professionnel-le-s, etc.). Ils/Elles ont plutôt à analyser la situation et à rechercher avec les différentes parties concernées les moyens de transformer les conditions éducatives mises en place de façon à soutenir l'expression des potentialités de tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques (Pirard, 2014). Leur formation leur permet d'apprendre à **questionner les critères et les normes de référence** sur la base desquels les pratiques des uns et des autres seront évaluées, à envisager les situations conflictuelles, trop souvent considérées comme sources de problèmes, comme l'occasion pour chacun-e de s'interroger sur ses propres

normes de référence et leurs fondements, de prendre conscience combien, en certains cas, celles-ci peuvent être sources d'exclusion. Dans cette perspective, il ne s'agit pas de développer chez les futur-e-s professionnel-le-s de la tolérance qui bien souvent est l'expression d'une forme d'acceptation en référence aux normes dominantes (qui tolère qui ?, au nom de quelles normes ?), mais plus profondément de questionner celles-ci (Preissing & Wagner, 2006 ; Vandebroek, 2005, 2009, 2010)⁶⁴. Dans cette perspective, l'interpellation de l'autre n'est plus vécue comme quelque chose de dérangeant où le/la professionnel-le se sent remis-e en cause et obligé-e de se justifier, mais comme une occasion de se remettre en question, de prendre davantage conscience de ses choix et de leur fondement, d'apprendre à en rendre compte, à en discuter avec autrui en vue de développer une qualité d'accueil pour tous/toutes. Ce point a fait l'objet de forums organisés par la Fondation Roi Baudouin, d'un colloque international organisé par le RIEPP en collaboration avec le réseau DECET en avril 2014 et a été repris également par les experts consultés sur les questions de pauvreté lors du séminaire organisé dans le cadre de l'article 66 du Contrat de gestion de l'ONE le 23 octobre 2014.

En conclusion, il importe donc **d'inscrire, dans le programme de formation, davantage la dimension psycho-socio-éducative et, sur le plan des démarches, des temps récurrents d'analyse de la pratique. Il est également fondamental de privilégier des dispositifs professionnalisants qui articulent les moments de la pratique et ceux de la réflexion sur soi et sur l'action enrichis des savoirs de référence, de choisir des méthodologies et des outils en adéquation avec les visées du métier.**

⁶⁴ Nous renvoyons ici aux travaux du réseau DECET <http://www.decet.org>

Pour en savoir plus

- Camus, P., & Marchal, L. (2007). *Accueillir les enfants de trois à douze ans : viser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE
- César A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. C. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *Recherche-action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans)*. Récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- De Graef, V. (2014). *Mieux préparer les futurs instituteurs préscolaires au soutien des enfants de milieux défavorisés. Groupe de travail et recommandations politiques*. Rapport financé par la Fondation Roi Baudouin. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis.
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Fondation Roi Baudouin. (2013). ZOOM : Plus de chances dès l'enfance - Faits, chiffres et recommandations concernant la pauvreté des enfants en Belgique. Récupéré du site : <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=306406&langtype=2060>
- François, N., Noël, S. sous la direction de F. Pirard (2014a). Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des Milieux d'accueil d'enfants – Rapport d'évaluation du projet pilote du premier semestre 2014. Projet financé par l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF). <http://www.apefasbl.org/les-fonds-de-formation/mae-milieux-daccueil-denfants/projet-jeunes-rapport-d2019evaluation-tutorat-de-formation/view>
- François, N., Noël, S., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus (2014b). *Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des Milieux d'accueil d'enfants (0-12 ans)*. Carnet de bord à l'usage des tuteurs et formateurs de stagiaires en puériculture, auxiliaires de l'enfance, animateurs et éducateurs en milieux d'accueil d'enfants de 0 à 12 ans. Liège : Unité PERF, avec le soutien l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF). <http://www.apefasbl.org/les-fonds-de-formation/mae-milieux-daccueil-denfants/projet-jeunes-carnet-de-bord-ulg>
- François, N., Pools, E., & Pirard, P. (2014). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. France*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- François, N., Pools, E., & Pirard, P. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. Flandre*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children, *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Humblet, P. C., & Vandenbroeck, M. (2007). Sauver l'enfant pour sauver le monde. Le care et la (re)construction des problèmes sociaux. In G. Brougère & M. Vandenbroeck, *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 189-206). Bruxelles : Peter Lang

- Manni, G. (Ed.) (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE-Fonds Houtman.
- Cultiaux, J., Wagener, M., & Latiers, M. (2015). Repenser les modèles de financement à partir de la théorie des bénéfiques. In « *L'accueil de la petite enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport des consultations d'experts et d'acteurs du secteur*, Extrait du rapport de recherche destiné à l'ONE rédigé à partir de la communication de S. Mertens de Wilmars, séminaire du 23 octobre 2014, (pp. 27-31). Louvain-la Neuve : ORCHIS
- NESSE (2009). *Early childhood education and care. Key lessons from research for policy makers*. Bruxelles : European Commission <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills, MI : Barbara Budrich.
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam, Netherlands : SWP publishers.
- Pirard, F. (2014). Oser la qualité, un référentiel en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique et son accompagnement. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (pp. 121-146). Toulouse : Erès. <http://hdl.handle.net/2268/95100>
- Van Avermaet, P., & Pirard, F. (2014). *Former et accompagner les professionnels. Diversité dans les soins et l'éducation des jeunes enfants, l'accent étant mis sur les enfants vulnérables et défavorisés*, conférence plénière sur invitation au Forum de la Fondation Roi Baudouin « Plus de chance dès l'enfance », Bruxelles, 24 janvier 2014.
- ONE (2012). *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel de soutien à la parentalité*. Bruxelles : ONE avec le soutien du Fonds Houtman. Téléchargeable sur le site : <http://www.one.be/professionnels/publications-professionnelles/details-publications/referentiel-de-soutien-a-la-parentalite/>
- Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015a). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. Angleterre*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- Pools, E., François, N., & Pirard, P. (2015b). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. Suède*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- Preissing, C., & Wagner, P. (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Sommer, M. (2013). *Évolution des enjeux autour de la garde et de l'éducation des jeunes enfants en Belgique*, conférence plénière sur invitation au Congrès de l'ASSIPS (Association Internationale de Pédiatrie Sociale) « Modes d'accueil de la petite enfance, quelle évolution ? », Salon-en Provence, France, 8 juin 2013.
- Tardif (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. Report for European Commission, DG Education and Culture.
- Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès.
- Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, 165-170.
- Vandenbroeck, M. (2010). Une coéducation possible en contexte d'asymétrie : les mères migrantes et les crèches. In S. Rayna, M.N. Rubio & H. Scheu (Eds.). *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 105-118). Toulouse : Erès.
- Vandenbroeck, M., Pirard, F., & Peeters, J. (2009). New developments in Belgian Child Care Policy and Practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 408-416. <http://hdl.handle.net/2268/98615>

Des références aux prescrits et documents associés :

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17/12/2003 fixant le Code de qualité de l'accueil.

Contrat de gestion de l'ONE 2013-2018. Téléchargeable sur le site :

http://www.one.be/fileadmin/user_upload/presentation/documents/contrat-de-gestion-one/Contrat-de-gestion-de-ONE-2013-1018-full.pdf

Chapitre V

ANCRER LA FORMATION À L'ENCADREMENT ET À LA DIRECTION SUR LA FORMATION D'ACCUEILLANT-E

1. Une formation initiale spécifique pour les fonctions d'encadrement et de direction

L'analyse du cœur des métiers de l'accueil de l'enfance nous montre que l'existence d'un cursus spécifique d'encadrement et de direction se justifie pleinement. De nombreuses responsabilités incombent à la direction, et à l'encadrement le cas échéant : gérer une équipe, assurer la qualité de l'accueil aux plans éducatifs, sociaux et sanitaires, garantir une posture professionnelle et la mobilisation des compétences nécessaires à l'accueil chez les accueillant-e-s, définir des orientations éducatives dans une démarche d'élaboration interactive en équipe, en référence aux référentiels psychopédagogiques de l'accueil de l'enfance (on est loin d'une simple application), intégrer le dialogue avec les familles, assurer la collaboration de professionnel-le-s de différentes formations⁶⁵ et statuts ainsi que, parfois, de volontaires.

À la lumière des expériences anglaise et suédoise, on peut dire **qu'il revient aux directeurs/-trices et aux encadrants de mettre en place les conditions d'un travail en équipe concerté qui permette la mise en œuvre du projet éducatif dans les actes et les gestes quotidiens, en veillant, en outre, à ne pas créer une répartition hiérarchisée des rôles où certain-e-s seraient réduit-e-s à des tâches d'exécution et à reconnaître les compétences spécifiques de chacun-e.**

Les exigences de ce métier supposent des compétences approfondies. Celles-ci s'appuient sur une connaissance minutieuse des compétences d'accueil et sur le développement de compétences d'encadrement et de gestion qui font appel à des savoirs de gestion administrative, comptable et financière, de gestion des ressources humaines, de dynamique des groupes, de gestion des organisations et des institutions et de gestion stratégique...

Les fonctions d'encadrement et de direction de services d'accueil de l'enfance sont complexes et demandent un niveau et une orientation de formation *ad hoc*. En reconnaître la spécificité implique en outre de mettre en place une formation initiale qui leur est consacrée.

⁶⁵ Les cas de la France et surtout de l'Angleterre ont permis de montrer les difficultés que représente la gestion d'une équipe pluridisciplinaire au-delà des croyances de sens commun qui lui attribuent de facto une « richesse ».

En FWB, là où elles sont subventionnées, les fonctions d'encadrement et de direction sont assurées actuellement, dans la majorité des lieux d'accueil, par des personnes bénéficiant d'une formation de niveau supérieur sans lien direct avec l'accueil et l'éducation des enfants. Ainsi, dans les lieux d'accueil 0-3 ans, bon nombre de ces professionnel-le-s ont une formation à orientation sociale ou médicale, tandis que dans les lieux d'accueil extrascolaires, beaucoup de responsables sont des directeurs d'école. De plus, lors du recrutement, la réglementation n'impose pas une expérience utile dans le secteur. Ces fonctions centrales pour le développement de la qualité d'accueil ne font donc pas l'objet d'une formation initiale spécifique et sont soumises aux aléas des parcours individuels des personnes. Quand une formation initiale d'encadrement ou de direction existe, elle n'est pas du niveau attendu pour l'ensemble des lieux d'accueil et reste ciblée sur un type de service.

2. Un ancrage dans l'accueil

Dans les contextes européens étudiés, formation supérieure des accueillant-e-s et formation supérieure de l'encadrement et des directions sont étroitement associées mais de façon assez variable. Trois d'entre eux abordent le développement de compétences de leadership/coaching au sein même du cursus de formation des accueillant-e-s au niveau supérieur. Mais en France, c'est jugé insuffisant et l'on tend à développer des compléments de formation destinés aux directions⁶⁶. La Suède, quant à elle, prévoit un cursus spécifique pour la direction (éducateur chef tel que défini dans le curriculum) et le conçoit comme un complément au cursus de formation des accueillant-e-s de niveau bachelier. On notera que dans ces deux derniers cas, la direction est dès lors une compétence développée plutôt par des formations complémentaires en cours d'emploi.

Ainsi, comme relevé par les intervenantes françaises, **la formation initiale donne accès à un métier ; le parcours professionnel et/ou des formations complémentaires permettent d'évoluer dans différentes fonctions et responsabilités.**

Poser la formation d'accueillant-e-s comme un prérequis à une formation spécifique à l'encadrement et à la direction de service d'accueil présente un double avantage : faciliter la mobilité verticale et développer une fonction d'encadrement et de direction centrée sur une bonne maîtrise des spécificités de l'accueil des enfants et de leur famille dans un cadre professionnel, comme précisé dans le chapitre relatif aux compétences d'encadrement et de direction. Comme le montre l'analyse du cas de l'Angleterre, cette formation répond également aux enjeux de légitimation des fonctions d'encadrement et de direction où l'expérience et la connaissance du terrain sont tout autant nécessaires que la qualification requise. En Angleterre où le statut de EYTS qui donne accès aux fonctions de leadership peut être acquis par quatre voies différentes, avec ou sans expérience de terrain, il a été observé l'importance pour les accueillant-e-s sur le terrain de bénéficier d'encadrants qui les guident dans leur travail, non seulement sur la base de savoirs et de compétences acquises en formation, mais aussi sur la base d'une connaissance des réalités du métier.

⁶⁶ Voir note sur le CAFERUIS dans le rapport consacré à la France (François, Pools & Pirard, 2014).

De ce fait, un cursus propre à l'encadrement et à la direction de services d'accueil ne doit pas cliver les formations (accueil/encadrement/direction). **La fonction d'encadrement et de direction demande une maîtrise des réalités du métier d'accueil et plus encore, une maîtrise approfondie des questions de qualité d'accueil qui sous-tendent la pratique des accueillant-e-s.** À l'inverse, certains domaines de compétences privilégiés de la fonction d'encadrement et de direction ne sont pas à exclure du cursus des accueillant-e-s comme mis en évidence dans le chapitre III. Ainsi par exemple, si la gestion de groupe et de la dynamique du projet éducatif est une compétence spécifique à la direction et à l'encadrement, les accueillant-e-s doivent aussi prendre une part active à l'élaboration, la réactualisation et la mise en œuvre du projet au sein d'une équipe aux profils variés. La communication est une compétence essentielle tant à la direction et autres fonctions d'encadrement qu'aux accueillant-e-s, mais elle est mobilisée dans des situations différentes. Les compétences de documentation relevées comme importantes à développer dans les formations concernent les fonctions d'accueil dans leur conception et leur réalisation et touchent l'équipe de direction qui les soutient voire y participe directement.

3. Accompagner, diriger : des fonctions à différencier et à articuler

Dans de nombreux lieux d'accueil, les fonctions d'encadrement, d'accompagnement et de direction sont assurées par une seule et même personne ; dans d'autres, souvent de taille plus importante, ces fonctions sont assurées par plusieurs personnes aux profils variés. En référence aux travaux de la FIMS (2012) et aux résultats de la première recherche sur les formations initiales (Recherche 114 : Cesar et al., 2012), il a été souligné la complexité de ces fonctions qui touchent des disciplines très diverses (santé, social, éducatif) et confondent des fonctions d'accompagnement et de management pas toujours considérées comme compatibles.

Les journées d'étude ont permis d'approfondir cette question de cumul des fonctions. Le cas de la Flandre, où le nouveau bachelier enfance a été conçu de façon à permettre des débouchés non seulement dans les fonctions d'accueil, mais aussi dans celles d'accompagnement (*coaching*) distinct de la direction, a permis de relancer le débat. Les participant-e-s ont souligné l'intérêt de pouvoir assurer une fonction d'accompagnement psycho-éducatif dans l'encadrement, distincte, mais articulée aux fonctions de direction telle que décrite dans le cas de la Flandre. Cette option vise à assurer dans les lieux d'accueil **un encadrement psycho-éducatif.**

4. Des spécialisations au croisement de plusieurs domaines de compétences

Dans quelle(s) structure(s) d'enseignement pourrait prendre place la formation à l'encadrement et à la direction ? La réponse est ouverte et n'est pas déterminée par les options prises pour la création d'un bachelier professionnalisant pour les fonctions d'accueil. Une formation initiale à l'encadrement et à la direction ancrée sur un parcours de formation initiale d'accueillant-e ne demande pas nécessairement de l'inscrire ensuite ni dans la même filière d'enseignement, ni dans les mêmes structures d'enseignement. Cela engage seulement de l'envisager comme un prolongement de formation et donc une progression dans les niveaux exigés.

a) Vers une formation spécifique pour l'encadrement

Pour les fonctions d'encadrement des lieux d'accueil qui n'exerceraient pas une fonction de direction, on relève, dans les catégories paramédicale et sociale, une série de qualifications actuellement reconnues par l'ONE⁶⁷. Néanmoins, même si la direction est assumée par une tierce personne, pour ces fonctions d'encadrement, on notera la **nécessité d'un complément de formation permettant d'acquérir la connaissance des compétences d'accueil et de celles de gestion de dynamique d'équipe et de projet éducatif**. En effet, les tâches et l'activité d'un-e infirmier/-ière responsable de la promotion et du suivi de la santé des enfants ou d'un-e assistant-e social-e responsable des inscriptions et des relations avec les familles doivent s'inscrire dans le développement du projet éducatif. Par leurs compétences dans un domaine spécifique, ces encadrants ont à soutenir les accueillant-e-s de première ligne, aux profils divers, dans leur réflexion et leurs pratiques quotidiennes. Ceci nécessite un bagage supplémentaire à celui obtenu au terme de leur bachelier initial.

De même, les personnes détentrices d'un bachelier en éducation de l'enfance qui souhaiteraient accéder à des fonctions d'encadrement (hors direction) auraient également à acquérir des compétences de gestion d'équipe et d'accompagnement au développement et à la mise en œuvre d'un projet éducatif. Une formation complémentaire doit être prévue en ce sens.

b) Vers une formation spécifique pour la direction

La direction nécessite des compétences de gestion financière et administrative, de gestion des ressources humaines et de management/leadership, de gestion du développement stratégique d'une institution éducative. Comme développé dans le chapitre III, il s'agit de reconnaître ici la spécificité de la direction d'un service d'accueil de l'enfance et, comme pour l'encadrement, la nécessité d'ancrer la formation dans une (re)connaissance approfondie des compétences d'accueil.

La responsabilité de la direction dans la qualité de l'accueil au croisement des domaines de l'éducatif, du social et de la santé, telle que nous l'avons décrite, pourrait justifier l'intégration de la formation dans un master accessible en cours d'emploi. Cette formation

⁶⁷ Certaines qualifications actuellement reconnues ont cependant peu de lien avec le profil métier.

devrait être conçue comme une prolongation de la formation à l'accueil et l'éducation de l'enfance et à son encadrement.

L'accès à la formation de direction pour des personnes détenant déjà une qualification de l'enseignement supérieur devrait être facilité grâce à des passerelles, l'octroi de dispenses *ad hoc* qui tiennent compte des parcours et/ou d'une expérience utile. Cela permettrait en outre aux directions actuellement en place et bénéficiant d'une formation supérieure d'accéder de façon assez aisée au titre en complétant utilement leurs acquis. Au-delà de la formation initiale, l'exigence d'une expérience utile dans la fonction de direction, à l'instar des réglementations françaises, constitue une mesure importante pour autant qu'elle ne soit pas source d'exclusion des étudiant-e-s qui suivraient le cursus d'enseignement complet. Les bénéficiaires de nouvelles formations d'encadrement et de direction ancrées sur la formation supérieure pour l'accueil bénéficieront à terme du profil à privilégier pour ces fonctions.

EN SYNTHÈSE

Formation à l'encadrement et à la direction des lieux d'accueil de l'enfance

- *Actuellement, aucune formation de niveau supérieur n'approfondit les questions de la qualité de l'accueil réservé aux enfants de 0 à 12 ans en dehors de leur famille (et en dehors de l'école).*
- *Concernant les fonctions d'encadrement (hors direction) qui relèvent du domaine de l'éducatif, du social ou de la santé, une formation reste à créer et à ancrer sur les compétences d'accueil. Cette formation pourrait prendre la forme d'une année de spécialisation du bachelier en éducation de l'enfance, accessible à d'autres bacheliers moyennant reprise de crédits complémentaires en fonction des parcours de formation et des parcours professionnels. Elle pourrait aussi prendre la forme d'un certificat qui implique l'ensemble des acteurs/-trices de la formation supérieure compétent-e-s dans les matières.*
- *Tout en considérant que la fonction de direction requiert des compétences plus approfondies liées, par exemple, au management, à la gestion de groupe et à la gestion institutionnelle, il est pertinent de concevoir sa formation comme une prolongation, une spécialisation postérieure au cursus d'accueillant-e/encadrant afin d'assurer aux professionnel-le-s de la direction une connaissance approfondie du métier. L'organisation de cette formation pourrait s'appuyer sur une collaboration étroite de l'université avec les autres instituts de formation supérieur impliqués dans les formations du secteur ; cette collaboration associerait des représentant-e-s des catégories pédagogique (assurer une cohérence entre cursus d'accueil et cursus de spécialisation en direction), sociale (pour la fonction sociale de l'accueil et la gestion des ressources humaines notamment) et paramédicale (pour les questions de santé entre autres, garantir un environnement sain et promouvoir la santé).*
- *Les modalités de cette collaboration devraient cependant privilégier un ancrage de la formation des directions dans l'institution universitaire. Cette insertion concrète rendrait l'université plus familière aux directions, leur rendant plus aisée une mobilité éventuelle vers des masters d'approfondissement.*

Pour en savoir plus

César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. C. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *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>

FIMS asbl (2012). *Quelles fonctions d'encadrement médico-social et de direction pour les milieux d'accueil d'enfants subventionnés par l'ONE*. Rapport de conclusion de deux études complémentaires menées entre 2007 et 2011. Bruxelles : FIMS.

François, N., Pools, E., & Pirard, P. (2014). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. France*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.

Chapitre VI

LE DEVENIR DES FORMATIONS ACTUELLES POUR LA FONCTION D'ACCUEIL

La recherche 114 sur les formations initiales existantes (César et al., 2012) soulignait la multiplicité actuelle des formations, qualifications et autres titres requis, y compris ceux reconnus par équivalence ou assimilation, pour exercer des fonctions d'accueil et d'encadrement dans les lieux d'accueil. Pour les fonctions d'accueil, elle soulignait un triple problème : un niveau de qualification disparate et toujours inférieur aux recommandations internationales, une orientation psycho-socio-éducative insuffisamment développée et une mobilité réduite vu le caractère ciblé de la plupart des formations de très courte durée. Elle relevait également un problème dans les fonctions d'encadrement et de direction qui soit ne bénéficient pas d'une formation orientée sur leur fonction dans les lieux d'accueil, soit résultent d'une formation de niveau inférieur aux recommandations et ciblée sur un seul type de lieu d'accueil. L'analyse des compétences d'encadrement et de direction réalisée dans le chapitre III souligne encore le décalage entre la situation actuelle et l'attendu. Ces problèmes sont confirmés par les résultats de la présente recherche. Nous centrerons ici l'analyse sur les fonctions d'accueil et renvoyons au chapitre précédent pour celles d'encadrement et de direction.

La mise en place d'une formation supérieure à destination des candidat-e-s aux métiers de l'accueil de l'enfance implique **une réorganisation du système** et confronte à un premier choix : soit la formation supérieure délivre des titres qui deviennent les seuls requis pour l'accès au métier d'accueil d'enfants, soit la formation supérieure coexiste avec des formations de niveau inférieur qui permettent conjointement l'accès au métier comme observé dans les différents cas étudiés. L'éclairage anglais montre l'importance de fixer alors un seuil minimal des niveaux de formation et une clarification des compétences/critères à prendre en compte dans toute formation du champ de l'enfance. Pour rappel, le premier rapport de recherche sur les formations initiales (César et al., 2012) reprenait déjà l'affirmation du conseil d'avis de l'ONE concernant la nécessité de considérer la formation de puériculteur/-trice comme « la formation minimale de référence pour l'accueil 0-3 ans » (César et al., 2012, p. 267). Par ailleurs, le niveau secondaire supérieur (avec CESS) est indispensable pour permettre un accès direct aux formations de niveau supérieur, en particulier celle centrée sur les fonctions d'accueil et sur laquelle repose l'accès principal aux formations d'encadrement et de direction.

Considérant que la création des formations de niveau supérieur permettrait de développer l'ensemble des compétences professionnelles attendues par le secteur de l'accueil de l'enfance, et considérant l'importance de l'accueil éducatif réservé aux moins de 12 ans, on comprend la nécessité de faire tout pour permettre à un maximum de professionnel-le-s de l'accueil d'en bénéficier. Il serait logique en ce sens d'opter pour la première option, entendu qu'alors, un dispositif devrait être soigneusement étudié pour garantir le maintien de l'accès au métier aux personnes déjà en fonction. En effet, en plus des considérations sociales évidentes, une formation de ce niveau a un coût, nous l'avons évoqué, notamment

en termes de dépenses salariales. L'accroissement de ce budget serait progressif dès lors que, dans le passage au nouveau système, on privilégierait le maintien des personnes déjà en fonction.

Il apparaît crucial aujourd'hui de **ne plus créer de formation initiale supplémentaire de courte durée, mais au contraire d'harmoniser les formations existantes en accord avec une vision actualisée du métier**. En ce sens, si la seconde option était adoptée et fondée sur le maintien pur et simple des formations actuelles, le système serait incohérent puisqu'il consacrerait un accès au métier à tous/toutes quel que soit l'écart, parfois important, entre formations et exigences du métier telles que mises en lumière dans cette étude. Dans cette deuxième option, une révision des formations existantes, via notamment une modification du cursus et/ou du profil des enseignant-e-s ainsi que des regroupements, serait donc nécessaire en vue de réduire très sérieusement, sinon de résorber, cet écart, malgré l'obstacle de la définition de deux référentiels métier pour un même métier.

Il resterait pour autant difficile de concevoir, en regard de la complexité du métier, que l'accès à des personnes ayant bénéficié d'une formation inférieure au niveau bachelier préconisé soit sans restriction. Il serait donc indiqué de prévoir en outre un dispositif contraignant au respect d'un quota minimum d'accueillant-e-s formé-e-s dans le supérieur (dispositif phasé) permettant d'aboutir à la présence, dans chaque lieu d'accueil, de ces professionnel-le-s dans une proportion de nature à ménager un accueil de qualité.

Cette coexistence serait conçue sur le mode d'une sorte **d'accompagnement dans le travail d'accueil au quotidien (de compagnonnage, de parrainage) les uns par les autres**, plutôt que d'une répartition hiérarchisée des tâches. Ceci pourrait se concevoir dès lors qu'une parité (un pour un) existe dans le service. Vu les disparités et les logiques d'action observées actuellement selon les types de lieux d'accueil, des aménagements devront sans doute être prévus dans l'organisation de cette parité. Relevons les particularités de l'accueil à domicile, celui des organisations de jeunesse, des clubs sportifs et d'autres types de services de l'accueil Temps Libre où il peut sembler peu réaliste d'exiger les compétences pourtant jugées requises qui fondent la création d'une formation de niveau supérieur. Des participant-e-s relèvent aussi le paradoxe d'exiger une formation de minimum 100 h pour les accueillant-e-s à domicile alors qu'ils/elles exercent seul-e-s à domicile et doivent donc assumer les responsabilités prises en charge dans d'autres lieux d'accueil par une équipe pluridisciplinaire. Vu cette responsabilité, une qualification de niveau supérieur pourrait être attendue.

Cette différenciation des fonctions marque un nouveau tournant dans la conception du système éducatif de l'accueil, de l'enseignement et de la formation professionnelle. Ces dernières décennies, les services se sont diversifiés, avec pour corollaire, une augmentation dans la disparité des statuts, des formations du personnel et de ses conditions de travail. À partir de la fin des années 90, la volonté est marquée, au travers des référentiels psychopédagogiques, de souligner, sans relever les disparités de statut, de formation ou de conditions de travail, le point commun dans les fonctions d'accueil (Sommer, 2013) : exercer la responsabilité d'accueillir des enfants qui ne sont pas les leurs. Le terme générique d'« accueillant-e » désignant toute personne qui exerce une fonction d'accueil des enfants dans un lieu d'accueil est alors utilisé dans ce sens. Les résultats de la présente recherche

soulignent cette fois l'importance **d'harmoniser les conditions de formation et de professionnalisation** dans le champ de l'enfance en prenant explicitement en compte **les disparités entre les structures d'accueil**.

Il s'agit d'envisager des aménagements souhaitables et phasés de ces conditions qui répondent aux exigences actuelles définies dans les référentiels psychopédagogiques avalisés par l'ONE.

1. Révision des référentiels métier et de compétences

La révision des référentiels métier et de compétences assurée par le Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ) devrait davantage prendre en compte les dimensions socio-psycho-éducatives attendues dans les fonctions d'accueil. Nous soulignons l'importance d'assurer, dans tous les référentiels métier et de compétences, un équilibre entre les compétences relationnelles (accompagnement de l'enfant et collaboration avec sa famille dans un cadre professionnel), les compétences organisationnelles (aménagement d'un cadre de vie des enfants) et les compétences réflexives (réflexion individuelle et concertée des pratiques). Dans le cas où un travail en étroite collaboration avec des personnes détentrices d'une formation de niveau supérieur est assuré, le défi sera de **permettre un développement continu des compétences non seulement par des formations complémentaires, mais surtout par un travail en équipe sur le terrain avec des personnes qui bénéficient de ressources différentes et plus approfondies dans le domaine psycho socio éducatif**. Par exemple, l'observation sera attendue de tout-e professionnel-le, mais l'observation partagée en situation et durant des temps de concertation avec une personne qui possède des savoirs plus approfondis dans différents domaines des sciences humaines, aidera des personnes moins formées à aiguïser leur regard et à mieux percevoir les signaux parfois très discrets à prendre en compte pour s'ajuster au mieux aux besoins toujours spécifiques d'un enfant dans une collectivité. Dans le même ordre d'idée, les compétences relationnelles avec les familles sont à développer dans tous les métiers de l'enfance, mais seront à décliner en fonction des ressources acquises par les personnes. Ici aussi, le travail en parité avec des bacheliers formés aux fonctions d'accueil pourra certainement aider des professionnel-le-s de niveau secondaire supérieur à mieux décrypter les demandes implicites ou explicites des familles sur le terrain, à ajuster au mieux les attitudes professionnelles aux diverses situations rencontrées, voire à envisager d'autres actions formelles et informelles, individuelles ou collectives qui permettent de renforcer la collaboration avec les familles pour un mieux-être de leur enfant dans le lieu d'accueil. Enfin, prenons un dernier exemple, celui de la documentation identifiée dans toutes les consultations de cette recherche comme une compétence réflexive à développer dans les formations. Il importe que tout-e professionnel-le comprenne le sens d'une documentation des pratiques quotidiennes sur la base d'observations écrites, photographiques ou vidéographiques (EADAP, 2011), qu'il/elle soit en mesure de participer à sa réalisation et à son analyse partagée en vue d'une amélioration des pratiques quotidiennes. Toutefois, ici aussi, la mise en œuvre d'un processus de documentation rigoureux fait appel à des ressources nécessitant une formation de niveau supérieur et démontre à nouveau l'importance d'un travail en parité.

La différenciation qui reconnaît **deux dimensions dans le travail des accueillant-e-s, celui de l'action et de la conception où une formation de niveau supérieur peut jouer une fonction d'impulsion**, est confirmée par l'analyse de l'expérience des cas étudiés. Nous relèverons principalement l'analyse de cas de la Suède où les enfants sont encadrés par une équipe composée de pédagogues préscolaires (bacheliers) et d'auxiliaires : *barnskötare* (diplômé-e-s de l'enseignement secondaire supérieur), voire d'autres personnes (par exemple des tuteurs/-trices de langue maternelle et des artistes). Les rôles et la responsabilité des uns et des autres sont différenciés au sein d'un **travail en équipe concerté**. Les pédagogues préscolaires ont la responsabilité de s'assurer que le travail est en conformité avec les objectifs du programme national en accord avec l'éducateur/-trice chef ; ils/elles ont la responsabilité pédagogique des conditions éducatives propices au développement et à l'apprentissage des enfants. Les pédagogues préscolaires, les auxiliaires et les autres membres de l'équipe doivent coopérer dans le développement et la mise en œuvre du travail éducatif vers les objectifs du programme national. Ils/Elles travaillent tous/toutes ensemble quotidiennement, durant toute la journée, en se distribuant les activités et les tâches ; ce sont cependant les bacheliers qui ont la responsabilité de la qualité vis-à-vis du chef, des enfants, des parents et des objectifs du programme (Pools, François & Pirard, 2015b). La reconnaissance d'une responsabilité particulière pour les bacheliers ressort également de l'expérience française où interviennent en première ligne des CAP petite enfance, des auxiliaires en puériculture à côté des éducateurs/-trices de jeunes enfants. Clairement, la coexistence de professionnel-le-s de l'enfance aux profils et niveaux de formation différents nécessite une **clarification des rôles et responsabilités dans l'action et la conception/analyse de celle-ci en vue de régulations** (Ullmann, 2015).

La révision des profils métier et de compétences est réalisée de manière à reconnaître la complexité de l'accueil des enfants sans définir des attentes qui relèvent plutôt d'une formation de niveau supérieur. Elle reconnaît ainsi des possibilités de progression dans les fonctions d'accueil. Elle veille à définir des profils qui donnent à voir le caractère neutre de genre des compétences attendues.

2. Révision des référentiels de formation et de l'organisation de celle-ci

La révision des formations existantes demande de considérer les limites d'une formation choisie dans de nombreux cas par défaut, souvent à un âge où il est difficile de mesurer la complexité du métier et de développer des compétences d'accompagnement, de prise de recul sur soi, d'observation, d'analyse multi-référenciée des situations rencontrées et d'évaluation régulatrice des pratiques⁶⁸. Comme précisé pour la création d'une formation de niveau supérieur, il importe de revoir les informations actuellement diffusées sur les métiers d'accueil notamment par les organismes d'orientation scolaire et professionnelle. Il est indispensable de prévoir des actions qui permettent aux élèves de découvrir la complexité des réalités de terrain sans exiger de leur part une prise en charge pour laquelle ils/elles

⁶⁸ Voir chapitre III, compétences d'accueil.

n'ont pas acquis les compétences nécessaires. Il est essentiel de concevoir des possibilités d'accompagnement plus individualisé en vue d'une réorientation éventuelle. Enfin, dans le cas de la création d'une formation de niveau supérieur, une sensibilisation aux perspectives d'approfondissement des acquis en vue d'une évolution dans la carrière gagnera à être prévue dans tous les cursus. La création de cette formation de niveau supérieur donnera enfin la possibilité aux étudiant-e-s qui terminent avec fruit l'enseignement général de transition de poursuivre une formation dans l'enfance, sans être contraint-e-s comme c'est le cas actuellement, de rétrograder dans leur parcours et de s'inscrire dans l'enseignement secondaire de qualification.

La révision des référentiels de formation doit veiller à **un équilibre et une articulation entre cours et stages pratiques pour l'acquisition des compétences requises**. Au-delà des libellés définis dans les programmes actuels, une vigilance particulière doit être accordée au nombre d'heures prévues pour chacun des cours ainsi que pour les stages indispensables à l'acquisition des compétences de base et à la maîtrise des ressources qu'elles supposent (savoirs, attitudes, capacités techniques ou autres). Comment peut-on justifier actuellement que le nombre d'heures de stage et de cours dans la formation en puériculture soit le double de celui enregistré dans la formation d'auxiliaire de l'enfance ? Les écarts sont encore plus importants avec d'autres formations d'un moindre niveau. Si la formation revendique un caractère généraliste (tranche d'âges élargie des enfants accueillis, diversité des institutions), elle doit prévoir un cursus qui permet effectivement de couvrir l'étendue des compétences et des ressources utiles à travers les cours et les stages. Ce principe a guidé la conception d'une formation de niveau supérieur pour l'accueil des enfants de 0 à 12 ans dans les différents lieux d'accueil.

Pour favoriser une meilleure articulation théorie-pratique essentielle dans les métiers de l'enfance, diverses mesures ont été relevées à partir des journées d'étude et des consultations réalisées. Certaines concernent le profil des formateurs/-trices et des enseignant-e-s dans les instituts de formation initiale :

- **renforcement des mesures qui permettent un développement professionnel continu des enseignant-e-s** dont il est attendu une connaissance approfondie des réalités de terrain, des références qui leur sont propres et leur prise en compte dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des dispositifs professionnalisants. Ceci passe par une formation didactique (agrégation, CAP) qui fait une place suffisante à l'approche des métiers et de leurs prescrits, par une formation continuée axée sur les réalités des métiers auxquels les enseignant-e-s préparent. Il a été suggéré de concevoir davantage d'actions de formation continue pour un public mixte accessible à la fois aux accueillant-e-s des lieux d'accueil et aux enseignant-e-s des instituts de formation (ex. : formations agréées par l'ONE à faire reconnaître par l'IFC) ;
- **développement d'un encadrement pluridisciplinaire des stages**. Permettre aux enseignant-e-s de cours dits théoriques d'être aussi impliqué-e-s dans l'encadrement des stages présente le double avantage de renforcer leur connaissance des réalités de terrain et d'assurer les conditions nécessaires à une conception de dispositifs de formation qui articulent mieux les savoirs enseignés

et ceux appris lors de l'expérience de stage, que ce soit dans sa préparation, son accompagnement ou son exploitation.

D'autres mesures concernent davantage les tuteurs/-trices qui encadrent les stagiaires dans les lieux d'accueil. Ici aussi, les consultations ont souligné de manière récurrente **l'importance de former ou d'accompagner les professionnel-le-s des lieux d'accueil dans leur rôle de tuteur/-trice** auquel la formation initiale ne prépare pas. Il s'agit aussi de rendre possible **une organisation du travail qui reconnaît les temps de concertation nécessaires au tutorat** pour qu'ils soient intégrés dans l'ensemble de la formation : concertation avec les formateurs/-trices des instituts de formation en amont et en aval des stages portant sur l'organisation globale de ceux-ci d'une façon qui tient compte à la fois des objectifs de l'enseignement, mais aussi de ceux de l'accueil des enfants et de leur famille ; concertation avec les mêmes formateurs/-trices, centrée sur l'accueil, l'accompagnement et l'évaluation de chaque stagiaire dans le lieu d'accueil et, de manière hebdomadaire, temps de supervision des stagiaires eux/elles-mêmes.

L'organisation de la formation et les méthodologies choisies jouent également un rôle essentiel. Relevons, sur le lieu de stage (stage regroupé ou stage « bloc »), **un temps suffisamment continu, suffisamment encadré, combiné à des moments qui permettent, sur le lieu de formation, de préparer les stages et de les exploiter avec l'ensemble des ressources nécessaires (savoirs, capacités, attitudes)**. Citons encore l'importance des démarches d'analyse des pratiques et de leurs effets (à ne pas confondre avec un simple débriefing) où peuvent être impliqué-e-s des enseignant-e-s de différentes disciplines, mais aussi des professionnel-le-s de terrain, voire des personnes avec une expertise particulière.

Enfin, relevons aussi l'importance de concevoir **un curriculum de formation neutre de genre** qui reconnaît les hommes comme les femmes dans leurs compétences professionnelles.

EN SYNTHÈSE

Révision des titres requis, profils métier, profils de compétences et de formation en fonction des résultats de la présente recherche. Les profils d'une formation de niveau supérieur reconnaissent un développement accru des compétences liées à la formalisation, l'analyse et la conception/régulation du travail sans réduire les autres profils à des fonctions d'exécution. Les compétences organisationnelles, relationnelles et réflexives sont au cœur de tous les profils.

Incitation à l'engagement dans une formation de niveau supérieur pour un maximum de nouveaux/-velles professionnel-le-s mais également pour les personnes en fonction grâce à des passerelles et/ou dispenses prévues (et/ou procédures de VAE) pour accéder au titre requis.

Pour tout nouvel engagement de professionnel-le-s de l'accueil (remplacement et/ou accroissement du cadre), privilégier l'engagement de professionnel-le-s formé-e-s au niveau supérieur.

Pour en savoir plus

- César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. C. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *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>
- EADAP (2011). Guide méthodologique Erato. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans). Supplément à la revue *Le Furet*, 4-8.
- Pools, E., François, N., & Pirard, P. (2015b). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. Suède*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- Ullmann, A. L. (2015). *Diriger une crèche. Regards depuis le travail des professionnels intervenant auprès des enfants ?* Conférence plénière au Réseau Idéal Connaissances, Paris, France, 17 avril 2015.

Chapitre VII

ACCESSIBILITÉ ET MOBILITÉ

Les réflexions menées au point précédent renvoient aux questions multiples de mobilité dans le système de formation et dans l'accès aux métiers de l'accueil de l'enfance.

1. Quelle mobilité ?

La mobilité peut d'abord se décliner selon ses visées. Nous évoquerons les plus pertinentes dans ce contexte.

La mobilité peut viser à élargir l'employabilité : un même titre ouvre d'emblée à différents emplois ou types d'institution dans l'accueil de l'enfance et permet un accès aisé, moyennant des compléments de formation, à d'autres domaines d'activité.

La mobilité peut être destinée à favoriser la progression dans les niveaux de formation et ainsi approfondir et élargir ses compétences, voire accéder à des fonctions différentes tout en restant dans le domaine de l'accueil de l'enfance.

La mobilité peut avoir pour objectif l'accès du métier à des personnes qui, venues d'un autre domaine de formation de niveau équivalent, désirent réorienter leur activité professionnelle.

La mobilité peut aussi viser à permettre l'accès du métier à des personnes en mesure de faire valoir les acquis d'une expérience dans l'accueil de l'enfance, sans pour autant avoir les titres requis.

Quels sont les moyens pour favoriser ces mobilités dans la formation et dans l'exercice du métier ?

2. Une mobilité favorisée par la création d'une formation de niveau supérieur

Le rapport de la recherche 114 soulignait déjà l'importance de la création d'une formation de niveau supérieur dans le champ de l'enfance. **Un tronc commun de formation, axé sur des compétences transversales à l'accueil des enfants en dehors de leur famille, et couplé à des options d'approfondissement selon l'âge des enfants, permettrait le développement**

d'un profil généraliste sensibilisé aux diverses spécificités dans le domaine. De ce fait, la mobilité des personnes dans les emplois serait largement facilitée au sein des diverses structures d'accueil des enfants. **L'articulation de cette formation à la fonction d'accueil à une formation centrée sur l'encadrement et la direction** des lieux d'accueil élargirait encore les possibilités d'emploi, de mobilité, non seulement horizontale, mais aussi verticale. Dans cette dynamique d'évolution professionnelle, il s'agit de porter une attention aux effets d'une reconversion professionnelle. Les expériences étrangères ont souligné les effets d'un changement d'identité professionnelle qui dépasse la seule question des compétences et de leur reconnaissance. C'est particulièrement vrai pour les personnes qui connaissent une évolution de carrière marquée par une mobilité verticale. Les cas de la France et de l'Angleterre notamment ont permis de montrer qu'il ne va pas de soi pour une personne qui occupe une fonction d'accueil d'être reconnue au sein de son équipe dans des fonctions d'encadrement même si elle a obtenu le titre requis. Certaines personnes font d'ailleurs le choix de changer d'établissement.

Outre la facilitation de l'accès à l'emploi, particulièrement d'actualité dans nos sociétés, cette mobilité rencontrerait un autre besoin propre aux métiers de l'accueil des enfants, celui de la **difficulté, souvent accrue avec l'âge, d'assumer physiquement l'activité dans la durée.** Portage, implication relationnelle et émotionnelle, gestion des groupes..., autant d'aspects du travail qui peuvent demander une réorientation de l'activité, possibilité quasi inexistante à l'heure actuelle, particulièrement en petite enfance. Une telle formation généraliste, ouvrant d'emblée l'accès à différents types d'accueil, pourrait en être l'occasion. Soulignons que l'inscription même de la formation dans le niveau supérieur y contribue, car elle permet d'accéder à la fonction de direction (grâce à son articulation sur la formation d'accueillant-e-s et à l'importance d'une expérience utile), voire à un autre domaine d'activité professionnelle grâce à l'existence des passerelles entre les bacheliers de l'enseignement supérieur. Ce point mérite toutefois une vigilance soulignée par des participant-e-s à la recherche qui ont émis la crainte que les professionnel-le-s de l'accueil les plus expérimenté-e-s et expert-e-s quittent les postes en contact direct avec les enfants au profit d'un travail de seconde ligne mieux reconnu et offrant de meilleures conditions de travail. Les débats actuels sur l'allongement des carrières se posent particulièrement dans le secteur de l'enfance et méritent une réflexion qui dépasse le cadre de cette étude centrée sur les formations.

La mise en place de la formation supérieure aux métiers d'accueil de l'enfance ne suffit pas à rencontrer l'ensemble des besoins de mobilité. Il faut pour cela que soit prévue une réflexion sur les **conditions d'accessibilité de cette formation ainsi que sur les passerelles à prévoir avec les formations existantes**, tout en veillant à offrir une réponse à la complexité des exigences reconnues aux fonctions d'accueil.

3. Des formations accessibles

La question de l'accessibilité des formations requises est une des questions jugées importantes par les interlocuteurs/-trices de terrain, en particulier dans le cas de la mise en place d'un enseignement de niveau supérieur. Cette question se pose en effet dans les deux

cas de figure évoqués au point précédent : soit les nouvelles formations de niveau supérieur délivrent des titres qui deviennent les seuls requis pour l'accès au métier, soit elles coexistent avec des formations de niveau inférieur qui permettent l'accès au métier, faisant cohabiter des niveaux de formation différents pour l'exercice d'un même métier.

Les préoccupations manifestées vont de la reconnaissance des personnes en fonction, y compris des volontaires, au souci de donner une place à des personnes qui présentent des atouts pour le secteur sans nécessairement entrer dans une démarche qui fait appel à des apprentissages formels. Certain-e-s ont aussi avancé un souci d'insertion des personnes peu qualifiées. Il est à noter que cette dernière intention, fut-elle socialement motivée, risque de mettre implicitement l'accueil de l'enfance au service de l'emploi, ce qui consisterait ni plus ni moins à inverser l'ordre des choses. Il est certain qu'une représentation de l'accueil d'enfants en dehors de la famille comme étant à la portée de tout un chacun persiste encore, bien que tous les travaux aujourd'hui le démentent.

Le rapport de recherche 114 (César et al., 2012) montrait l'importance accordée par les personnes-ressources consultées à **la possibilité ménagée, pour un maximum de personnes intéressées par le métier d'accueil, de s'engager dans un processus de formation et d'avoir la possibilité de progresser en construisant leur projet professionnel**. Était aussi soulignée l'importance de la reconnaissance des acquis de personnes formées à l'étranger qui ne bénéficient pas nécessairement d'équivalence de diplôme.

Les éclairages européens ont permis de montrer qu'une formation de niveau supérieur pouvait être ouverte à des personnes en fonction initialement moins qualifiées. Des mesures peuvent être prévues pour rendre la formation accessible en cours d'emploi. Citons les dispositifs en alternance, en horaire décalé, couplés à des possibilités de validation (reconnaissance) des acquis de l'expérience et/ou d'autres formations. Dans le dispositif SWITCH en Flandre, un accompagnement des candidat-e-s à la formation est prévu et les soutient dans l'élaboration de leur projet de formation. Ce dispositif prévoit également des dispenses possibles liées à différents diplômes et donc une formation modulable en fonction du parcours antérieur. Nous renvoyons aux rapports sur la France, la Flandre, l'Angleterre et la Suède.

Quelle qu'en soit la formule, ce passage à d'autres formations de niveau plus élevé doit permettre **un approfondissement et un élargissement des acquis, y compris dans les dimensions réflexives nécessaires à l'exercice du métier**.

4. Des passerelles entre formations

Le rapport de recherche 114 (César et al., 2012) mettait en évidence que dans le système actuel, les possibilités de passerelles entre les formations existantes pour les futur-e-s professionnel-le-s de l'enfance sont assez réduites⁶⁹. En termes de mobilité horizontale, on identifie des passerelles entre les formations d'aspirant-e-s en nursing et en puériculture

⁶⁹ Voir schéma, p. 174.

(organisées dans l'enseignement de plein exercice), un accès défini au cas par cas des accueillant-e-s à domicile ou extrascolaires à la formation d'auxiliaire de l'enfance (organisée dans l'enseignement de promotion sociale) et un accès à la formation permettant l'obtention du brevet animateur en EDD (écoles de devoirs) pour toute personne ayant suivi les 100 h de formation « accueillant-e extrascolaire ».

En termes de mobilité verticale, les possibilités de passerelles entre les formations sont également limitées. Les formations en puériculture et d'aspirant-e en nursing dans l'enseignement de plein exercice, de par le CESS, donnent accès aux formations organisées dans l'enseignement supérieur et octroyant les titres requis pour exercer des fonctions d'encadrement dans l'ensemble des services de l'enfance⁷⁰. La formation d'accueillant-e d'enfants à domicile organisée par l'IFAPME est directement liée à celle de directeur/-trice de maisons d'enfants (secteur 0-3 ans non subventionné). Les brevets d'animateurs/-trices et de coordinateurs/-trices en EDD ont aussi été conçus en tenant compte de passerelles possibles et du parcours des personnes formées (secteur Accueil Temps Libre). Toutefois, l'absence de formation centrée sur l'accueil de l'enfance et son encadrement dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles limite les possibilités de progression.

Ces passerelles actuelles ne sont qu'une esquisse de ce que pourrait être un système suffisamment souple pour permettre de diversifier les parcours qualifiants (on parle alors d'individualisation des parcours).

Ainsi la mise en place de la formation de niveau supérieur pour les métiers d'accueil de l'enfance devrait s'accompagner d'un système de passerelles verticales entre niveaux d'enseignement permettant à des personnes d'accéder à cette formation et au titre qu'elle délivre en bénéficiant de possibles dispenses. Ces dispenses seraient définies au préalable pour chaque passerelle en respectant les exigences du cursus⁷¹.

Dans les mêmes conditions, un système de **passerelles horizontales** devrait être conçu pour permettre à des personnes ayant bénéficié de formations supérieures voisines (ex. : enseignant-e-s préscolaires, éducateurs/-trices en accompagnement psycho-éducatif, psychomotricien-ne-s) de se réorienter vers le domaine de l'accueil de l'enfance.

Enfin, une telle formation de niveau bachelier devrait permettre un accès au niveau master de façon à notamment permettre le développement de formations des enseignant-e-s dans le secteur. Le cas de la France montre que ce passage n'est pas toujours automatique. Le cas de la Flandre répond à ces possibilités de passerelles.

⁷⁰ D'autres passerelles sont organisées mais restent spécifiques à un secteur.

⁷¹ Elles pourraient être complétées par des dispenses définies via une procédure permettant de valider des compétences acquises.

5. La reconnaissance des acquis de l'expérience

Sans contredire l'importance de la formation initiale préconisée, on peut se poser la question de savoir comment reconnaître des acquis de l'expérience qui rencontrent les exigences du métier et pourraient utilement être mis à profit dans les lieux d'accueil de l'enfance.

Cela concerne des personnes non qualifiées employées par les services dans des fonctions d'accueil⁷² ainsi que certaines d'entre elles qui ont pu se donner un parcours de formation, par exemple en éducation permanente, mais non sanctionné par la délivrance d'un titre. Cela concerne aussi les personnes disposant d'un titre de formation de niveau inférieur ; des personnes qualifiées mais pour d'autres fonctions avec d'autres titres et qui ne peuvent pas bénéficier de passerelles.

Contrairement à d'autres contextes européens comme par exemple la France ou l'Angleterre, la Fédération Wallonie-Bruxelles n'a pas, à l'heure actuelle, de dispositif officiel de « validation des compétences » dans le champ de l'enfance.

Un système de « validation des compétences » requiert certaines conditions⁷³.

- Valider des compétences pour accéder à une formation ou à un métier demande de recourir à un **référentiel de métier commun** afin de faire cette évaluation de façon pertinente et équitable. Le travail réalisé sur les compétences dans la présente recherche constitue une base pour son élaboration⁷⁴.
- Développer un projet professionnel comportant une reconnaissance officielle de l'expérience demande un **accompagnement** particulier. L'éclairage européen, en particulier celui de la France, montre le rôle crucial joué par les accompagnateurs/-trices des candidat-e-s dans la compréhension du référentiel métier, dans le choix de l'orientation professionnelle, dans la mise en perspective de l'activité professionnelle avec les compétences attendues.
- **Évaluer** les compétences demande une sérieuse **expertise**. Comment et par qui sera organisée l'évaluation des compétences ? Comment tenir compte des spécificités des métiers de l'interaction humaine où les dimensions relationnelles et réflexives sont prégnantes ? Les expériences étrangères mettent en avant l'expertise des évaluateurs/-trices et le recours à des outils évaluant les démarches réflexives comme le portfolio, les jeux de rôles, etc. L'investissement dans une évaluation rigoureuse faisant appel à des expert-e-s formé-e-s est donc indispensable mais représente un coût certain ainsi que cela a été relevé dans l'expérience anglaise (formation des évaluateurs/-trices).

⁷² Ceci renvoie à la distinction entre les apprentissages formels, informels, non formels aujourd'hui remise en cause. Voir <http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/90-notions-formel-informel-nonformel.html?catid=19%3Ajuin-2013-volume-4-numero-2>

⁷³ La définition de ces conditions intègre les résultats de la recherche menée par De Leeuw (2013) dans le cadre de son mémoire de master en Sciences de l'Éducation.

⁷⁴ Le SFMQ a en charge l'élaboration de ce référentiel métier pour les formations qualifiantes de niveau secondaire. Au niveau de l'enseignement supérieur, c'est l'ARES qui est concerné.

- Valider les acquis de l'expérience ne risque-t-il pas de renforcer un mouvement de déprofessionnalisation dans le secteur en ne reconnaissant pas l'importance d'une formation initiale à sa juste valeur ? Les expériences étrangères de validation, en particulier en France et en Angleterre, montrent que **si la validation des acquis de l'expérience peut conduire à l'obtention de dispenses partielles de formation, elle exige dans la plupart des cas une reprise de certains modules de formation.** L'expérience dans ces pays montre que le système de validation peut utilement favoriser l'accès au cursus certifiant de niveau supérieur à condition de respecter les exigences du métier. En FWB, la procédure de VAE prévoit la remise d'un dossier par le/la candidat-e où il/elle doit porter un regard critique et réflexif sur sa pratique en fonction des nouvelles compétences visées par la formation, engager une démarche réflexive dans son argumentaire. Cette procédure permet à la commission compétente de décider des dispenses octroyées dans la formation.

Pour en savoir plus

- César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. C. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *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>
- De Leeuw, M. A. (2013). *Reconnaissance et validation des compétences dans des métiers de l'interaction humaine : Recherche exploratoire sur les enjeux, tensions et limites qui traversent le champ des métiers de l'accueil de l'enfance*. Université de Liège.

Chapitre VIII

RESPONSABILITÉS INSTITUTIONNELLES, INTERINSTITUTIONNELLES ET DE GOUVERNANCE DANS LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

La formation initiale est une variable clé de la qualité d'accueil. Elle ne peut néanmoins à elle seule améliorer le système. **L'effet formation est largement tributaire des conditions mises en œuvre sur le terrain qui vont, ou non, favoriser l'expression des compétences acquises en formation et leur développement continu.** Dans les métiers de l'interaction humaine, en particulier ceux de l'accueil de l'enfance et de son encadrement, le développement de compétences professionnelles repose non seulement sur les acquis d'une formation initiale en adéquation avec les exigences de l'activité professionnelle, mais aussi sur une formation continuée, sur un accompagnement de proximité à partir de situations quotidiennes et sur un travail en équipe éducative, voire plus largement en réseau. Il suppose des conditions statutaires et plus largement de travail qui garantissent la stabilité du personnel et limitent le *turnover* (OECD, 2012). Ces questions font l'objet des travaux liés à l'article 66 du Contrat de gestion de l'ONE, mais nous en pointons les éléments principaux dégagés de la présente recherche et liés aux questions de formation.

On parlera de « développement professionnel continu » pour souligner l'importance des conditions nécessaires à un développement professionnel inscrit dans la durée. Ce développement professionnel continu lié aux enjeux de qualité d'accueil ne peut reposer sur la seule responsabilité individuelle des personnes qui s'engagent en formation. Il fait appel à des responsabilités institutionnelles, interinstitutionnelles et de gouvernance largement soulignées durant le processus de recherche. Il s'inscrit dans « un système compétent » (Urban et al., 2011).

1. Responsabilités institutionnelles et interinstitutionnelles

La formation initiale permet l'acquisition d'une série de compétences clés. La formation continuée et l'expérience de terrain, surtout si cette dernière est accompagnée par un tiers compétent, en assurent le développement continu. Comme nous l'avons souligné lors du séminaire de consultation d'experts organisé par l'ONE en octobre 2014, la nouvelle réglementation des milieux d'accueil (article 66 du Contrat de gestion de l'ONE) est l'occasion d'assurer au mieux les conditions d'un développement professionnel continu en prenant en compte une série de principes.

1.1. Reconnaître la fonction formative du travail en équipe et en réseau

Le travail concerté en équipe est potentiellement source de développement de compétences individuelles et collectives. Il permet l'expression des ressentis et la confrontation de points de vue entre personnes d'expériences et de qualifications souvent variées, le partage des observations et de la documentation des pratiques quotidiennes en vue de leur régulation. Très souvent considérées a priori comme une richesse, cette expression et cette confrontation de points de vue ne vont pas de soi : choc des générations, incompréhensions respectives ou au contraire pseudo consensus au sein du groupe en sont les manifestations.

Le travail concerté gagne à être soutenu par un tiers exerçant des fonctions d'accompagnement clairement différenciées des fonctions de direction comme le coach en Flandre. Il nécessite des temps réguliers de réunion où sont discutées et analysées des situations observées sur le terrain avec différents supports (écrits, photos, vidéos) en vue de régulations possibles ainsi que des temps où sont exploités les acquis de formation en lien avec le projet éducatif (et social, comme c'est le cas en France). Ces temps de documentation et de concertation devraient être reconnus dans le temps de travail du personnel et être organisés en dehors du temps de présence des enfants.

Une série de missions prises aujourd'hui en charge par les professionnel-le-s nécessitent des **temps de concertation avec d'autres partenaires extérieurs à l'institution**. Citons par exemple les acteurs/-trices des instituts de formation initiale quand ils/elles accueillent des stagiaires, les acteurs/-trices de l'aide spécialisée quand ils/elles accueillent un enfant en situation de handicap, les acteurs/-trices sociaux/-ales de l'entité en vue de renforcer l'accessibilité sociale du service, les acteurs/-trices du monde culturel (bibliothèque, ludothèque, centre culturel, etc.), les autres acteurs/-trices locaux/-ales, en particulier ceux/celles du quartier dans lequel est implanté le service, etc. Ces temps de concertation élargis, potentiellement source d'apprentissages mutuels, sont également conditionnés à une organisation qui reconnaît le travail en dehors de la présence des enfants.

Le travail concerté en équipe et en réseau sont des conditions indispensables au développement de la fonction éducative, mais aussi sociale des services. Les cas de la France, de la Flandre et de l'Angleterre ont tous permis de souligner l'importance de cette dynamique qui permet de mieux prendre en compte les problèmes d'accessibilité tant primaire que secondaire. Par la mise en place d'un système intégré qui reconnaît le droit à l'éducation depuis le plus jeune âge et garantit un accès universel aux services, la Suède a répondu autrement à ces défis éducatifs et sociaux, mais est tout aussi concernée par le travail en réseau. L'accessibilité secondaire et plus largement le travail des questions de diversité (notamment de développement de l'identité...) restent travaillés au quotidien dans les équipes.

La reconnaissance de la fonction formative du travail en équipe et en réseau renvoie à nouveau aux compétences de l'encadrement et de la direction qui doivent mettre en place et soutenir le travail concerté interdisciplinaire dans certaines équipes qui, bien que valorisé, nécessite de relever une série de défis en termes de clarification des rôles et des

responsabilités, des démarches par projet dans des cadres restrictifs, etc. Le cas de l'Angleterre est particulièrement éclairant sur ce point (Pools, François & Pirard, 2015a).

1.2. Reconnaître la fonction formative des professionnel-le-s des milieux d'accueil à l'égard des stagiaires

Parmi les missions précitées des lieux d'accueil, revenons à l'accueil et à l'encadrement des stagiaires. La formation des stagiaires dans les métiers de l'enfance est assurée dans le cadre de dispositifs en alternance qui prévoient un temps dans l'institut de formation (cours, travaux pratiques) et un autre dans les lieux d'accueil (stages). Les professeur-e-s de pratiques professionnelles et les tuteurs/-trices peuvent contribuer, par leur encadrement des élèves, à mieux articuler théorie et pratique. Pour ce faire, ils/elles doivent mettre en place et ajuster un **dispositif organisé et concerté et prévoir des moments d'accompagnement et d'évaluation réguliers des stagiaires en dehors de la présence des enfants** (François, Noël & Pirard, 2014). Des formations continuées sont aujourd'hui organisées sous diverses modalités (modules, supervision, intervision) de façon à permettre aux tuteurs/-trices d'acquérir les compétences spécifiques à leur fonction, compétences pour lesquelles ils/elles ne sont pas préparé-e-s. L'encadrement des stagiaires constitue dans cette perspective un réel investissement qui nécessite un temps reconnu d'encadrement, de concertation et de formation pour les tuteurs/-trices et les responsables. Cet investissement peut être doublement justifié par l'apprentissage qu'il produit chez les stagiaires en formation initiale, mais aussi par les bénéfices qu'il produit sur le/la tuteur/-trice lui/elle-même. « Qui enseigne aux autres s'instruit lui-même » (Comenius, cité par De Backer 2004).

1.3. Concevoir une formation continue du personnel qui prend appui sur la rencontre entre les réalités observées sur le terrain et les savoirs

En complément des acquis de formation de base, la formation continuée peut aider les professionnel-le-s à prendre du recul, à développer des pratiques plus ajustées aux situations complexes qu'ils/elles rencontrent au quotidien. Cela suppose néanmoins une série de conditions :

- **le renforcement des démarches d'analyse des besoins au niveau des lieux d'accueil**, pour aller vers la mise en place de plans de formation liés aux projets d'accueil. Cette démarche prise en charge par le/la responsable est engagée pour tous les membres du personnel et les volontaires, quels que soient leur statut, leur formation initiale ou leur fonction d'accueil et/ou d'encadrement. Elle fait appel à des compétences de gestion des ressources humaines et nécessite un temps de travail reconnu ;
- **la référence explicite aux référentiels 0-3/3-12 et aux brochures repères à des pratiques de qualité**. Il s'agit d'intégrer encore davantage ces cadres de

référence au sein des parcours de formation continue au-delà de la formation initiale ;

- **des dispositions permettant l'implication des formateurs/-trices sur le terrain.** Il s'agit d'une condition indispensable pour permettre une prise en compte des réalités de terrain ;
- **une reconnaissance de l'élargissement des fonctions de direction aux plans psychopédagogiques et administratifs** afin de mieux encadrer la formation des équipes.

1.4. Entrer dans une logique de dispositif qui combine différents types d'actions formatives continues

Si les actions de formation continuée ponctuelles et de courte durée ont souvent peu d'effet sur les pratiques, leur combinaison dans un dispositif cohérent en fonction de l'analyse des besoins et inscrit dans la durée est davantage porteuse. Il s'agit de reconnaître et idéalement de **combiner différentes modalités possibles** : formations extra-muros (modules, séminaires, etc.), actions dans les lieux d'accueil (journée pédagogique, accompagnement, supervision, recherche-action-formation, tutorat de formation et d'intégration, etc.). La conception de ce type de dispositif et sa mise en œuvre seraient clairement facilitées par la création d'une fonction spécifique d'accompagnement psychopédagogique « de proximité » et de supervision au sein des lieux d'accueil.

1.5. Reconnaître le temps de formation au-delà du temps d'accueil

La formation requiert « des espaces-temps protégés de formation ». Se former nécessite du temps et des moyens. **Une reconnaissance officielle des temps de formation continue et plus largement de concertation en équipe** (documentation, analyse de la pratique, etc.) est à intégrer dans le futur. Il s'agit également d'être attentif à l'aménagement de l'organisation du temps de formation pour préserver la qualité d'accueil des enfants. Cela implique de reconnaître des temps de formation continuée pour tout le personnel inscrit dans une logique de plan de formation et sans préjudice pour le fonctionnement du service (possibilité de remplacement comprise dans l'établissement du taux d'encadrement).

Toute action de formation prévoit en plus **un temps d'objectivation de ses effets**. Il s'agira de plus d'organiser un accompagnement et une évaluation du transfert des acquis de formation.

2. Responsabilités de gouvernance

La gouvernance et le pilotage des politiques publiques permettent la mise en place des conditions nécessaires à la professionnalisation visée ci-dessus.

Certaines conditions sont de la compétence de plusieurs acteurs/-trices et nécessitent une concertation intersectorielle, à savoir :

- **réviser ou créer, en concertation avec l'ensemble des acteurs/-trices concerné-e-s, les référentiels de compétences** des fonctions d'accueil et d'encadrement à partir des résultats de la présente recherche ;
- **réviser les formations actuelles et créer une formation de niveau supérieur à orientation socio-pédagogique** qui permet de développer les compétences d'accueil et d'encadrement, où l'accompagnement psychopédagogique est distinct ou à tout le moins articulé aux fonctions de direction ;
- **favoriser les possibilités de mobilité tant horizontale que verticale ;**
- **renforcer la cohérence des actions éducatives** en portant une attention particulière au temps de midi dans les écoles qui n'est, à l'heure actuelle, pas reconnu comme un temps extrascolaire et ne bénéficie pas des conditions d'encadrement nécessaires à son bon déroulement.

D'autres concernent davantage les politiques de l'enfance et les compétences de l'ONE :

- l'intégration de la formation nécessite **un taux d'encadrement dans les lieux d'accueil qui soit compatible avec un engagement de tout le personnel en formation continue**, voire l'engagement de certain-e-s dans une formation de niveau supérieur et ce, sans mettre en péril les conditions de qualité de l'accueil ;
- cela nécessite par ailleurs **une prise en compte de l'extension de la charge de travail dans les fonctions de direction et d'encadrement** impliquées dans l'analyse des besoins, l'élaboration des plans de formation, les relations externes. Ces fonctions peuvent être actuellement exercées par une seule personne, particulièrement dans les structures de petite capacité. Cette prise en compte implique de modifier le statut des fonctions d'accueil et d'encadrement et de créer un statut de direction. Elle demande également de reconnaître un temps de travail compatible avec les exigences de la fonction, en particulier dans les situations de cumul (ex. : directeur/-trice d'école, responsable de projet 3-12 ans, directeur/-trice de milieux d'accueil 0-3 ou coordinateur/-trice d'un réseau de structures) ;
- reconnaître **un temps de travail en dehors du temps de travail auprès des enfants et de leur famille pour toutes les fonctions, y compris celle d'accueil**, pour notamment les réunions d'équipe, avec les partenaires externes et les temps nécessaires pour documenter, analyser et évaluer la pratique ;
- **la coordination des efforts et acquis psychopédagogiques peut être assurée par la création généralisée d'une fonction spécifique d'accompagnement**

psychopédagogique au sein de la structure des lieux d'accueil (à distinguer des fonctions d'accompagnement des agents de l'ONE). Cet accompagnement professionnel régulier et de proximité s'inscrit dans la dynamique d'équipe et devrait être encore davantage couplé à des dynamiques d'accompagnement en réseau et de formation continuée. Il s'agit d'offrir un soutien permanent et réflexif de la pratique, un « *appui permanent par des accompagnateurs pédagogiques spécialisés dans la pratique quotidienne, qui partent de l'implication active des collaborateurs dans le changement de la pratique* » (Eurofound, 2015) ;

- plus largement, **une meilleure cohérence entre les différents champs de compétence liés à l'accueil de l'enfance** pourrait être trouvée à travers le développement d'une fonction de coordinateur/-trice 0-12 ans bénéficiant des compétences socio-éducatives requises pour soutenir la collaboration entre acteurs/-trices au niveau local⁷⁵. Des lieux de concertation existent, comme la Commission Communale de l'Accueil (CCA), mais cette dernière gagnerait à être élargie à d'autres acteurs/-trices. Ces fonctions et espaces de coordination permettraient de considérer l'enfant dans la globalité de ses différents moments de vie. Ils permettraient de soutenir tous les types d'accueil de l'enfance (en collectivité/à domicile, accueil 0-12 ans/enseignement), d'encourager les collaborations et de développer une dynamique partenariale relevée comme essentielle à chaque journée d'étude ;
- enfin, doter l'accueil de l'enfance d'indicateurs qui permettraient un accès aux données nécessaires à un pilotage clair du secteur, tant en termes de fonctionnement de l'accueil que de bénéfices pour les enfants, les familles, les professionnel-le-s et la communauté. Ces indicateurs permettraient, notamment, de suivre l'évolution de la professionnalisation du secteur (niveaux de formation des personnes sur le terrain, statuts professionnels et conditions de travail effectives).

Les pistes à développer pour le pilotage du développement professionnel continu sont les suivantes :

- **un système de reconnaissance des parcours individuels de formation** (temps de formation capitalisés, portfolio, etc.) ;
- **une évaluation des formations continues subventionnées** (maintenir une offre financée et régulée par les pouvoirs publics) : pour savoir qui en profite, qui en est exclu et si elles sont en adéquation avec les besoins identifiés sur le terrain ;
- **un système de reconnaissance des diverses actions de formation** comme l'incitation/l'obligation d'au moins une journée pédagogique annuelle couplée à des temps de formation extra-muros, etc. ;
- **le développement d'actions de formation intersectorielles facilitant le développement de collaborations entre les acteurs/-trices de l'enfance et les autres** (ex. : tutorat ONE-IFC, Accueil Temps Libre ONE-IFC, inclusion ONE-

⁷⁵ Voir expérience de formation de coordinateur à l'Université de Florence et plus largement l'analyse de leur rapport dans le développement de la qualité de service en Italie (Lazzari, 2012).

AWIPH/PHARE, etc.). Le rôle central de l'ONE a été relevé au cours des journées d'étude : rassembler, comme ce fut le cas dans la présente recherche, des acteurs/-trices concerné-e-s par l'accueil de l'enfance, mais travaillant dans des secteurs habituellement séparés, susciter une dynamique réflexive qui place l'enfant et sa famille au centre des préoccupations malgré des positions parfois concurrentielles, clarifier les rôles et responsabilités de chacun-e dans des processus d'innovation ou des procédures de réforme. On pourrait ajouter la fonction d'évaluation et de monitoring des actions engagées.

Les travaux en voie de finalisation de l'OCDE soulignent les responsabilités d'une gouvernance des systèmes d'éducation et d'accueil de jeunes enfants en matière de financement, de standards, de développement de curriculum et de monitoring. Le présent rapport donne des indications sur les orientations qui recourent les analyses internationales réalisées dans ce cadre. Relevons l'importance de reconnaître les documents de référence (Référentiels psychopédagogiques en lien avec le Code de qualité, considérés sur la scène internationale comme des curricula), de définir des standards de formation en adéquation avec les exigences du métier et les recommandations internationales, d'assurer un financement qui permet la réalisation des mesures dans un secteur où la précarité est souvent relevée comme un obstacle aux conditions d'accueil, de prévoir un monitoring, un suivi et une évaluation des actions mises en place en vue d'en évaluer le bien-fondé et prévoir, le cas échéant, des ajustements nécessaires.

Pour en savoir plus

- 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
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- François, N., Noël, S. sous la direction de F. Pirard (2014a). Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des Milieux d'accueil d'enfants – Rapport d'évaluation du projet pilote du premier semestre 2014. Projet financé par l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF). <http://www.apefasbl.org/les-fonds-de-formation/mae-milieux-daccueil-denfants/projet-jeunes-rapport-d2019evaluation-tutorat-de-formation/view>
- François, N., Noël, S., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus (2014b). *Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des Milieux d'accueil d'enfants (0-12 ans)*. Carnet de bord à l'usage des tuteurs et formateurs de stagiaires en puériculture, auxiliaires de l'enfance, animateurs et éducateurs en milieux d'accueil d'enfants de 0 à 12 ans. Liège : Unité PERF, avec le soutien l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF). <http://www.apefasbl.org/les-fonds-de-formation/mae-milieux-daccueil-denfants/projet-jeunes-carnet-de-bord-ulg>
- Lazzari, A. (2012). The Public Good. Historical and Political Roots of Municipal Preschools in Emilia Romagna. *European Journal of Education*, 47(4), 556-568.
- OECD (2012). *Starting Strong III. Early Childhood Education and Care*. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development.
- Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015a). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. Angleterre*. Rapport de recherche Article 114 soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF.
- Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. London-Gent : Univesity of East London – Gent University.

Des références aux prescrits et documents associés

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17/12/2003 fixant le Code de qualité de l'accueil.

Contrat de gestion de l'ONE 2013-2018. Téléchargeable sur le site : http://www.one.be/fileadmin/user_upload/presentation/documents/contrat-de-gestion-one/Contrat-de-gestion-de-ONE-2013-1018-full.pdf

DÉMARCHE, ENJEUX ET RECOMMANDATIONS POUR UNE RÉFORME DES CONDITIONS DE PROFESSIONNALISATION DE L'ACCUEIL DES ENFANTS DE MOINS DE 12 ANS

Au terme de cette étude liée à l'article 123 du Contrat de gestion de l'ONE et relative aux formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance 0-12 ans, il nous était demandé de formuler des recommandations. Avant de les présenter, rappelons brièvement la démarche et les enjeux de l'étude.

La démarche de recherche

L'étude s'est attachée d'abord à l'exploration du cœur des métiers d'accueil⁷⁶.

1. L'analyse de la fonction d'accueillant-e faite en regard des besoins de l'enfant, qui font consensus dans le monde scientifique et sont largement repris dans les référentiels psychopédagogiques de l'ONE, a mis en évidence **les enjeux particulièrement importants de l'enfance, période de construction déterminante à tous égards et la complexité du travail éducatif** qui en résulte, en particulier relativement à la construction psychique de l'enfant⁷⁷. L'approche largement recommandée de l'accueil en dehors de la famille relève en effet aujourd'hui de ce que l'on nomme *educare*, une notion qui intègre celles de « soin » et d'éducation. Elle vise tout à la fois bien-être et bien devenir de l'enfant. Les compétences professionnelles requises par une telle approche s'articulent autour de trois registres principaux : des **compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives**.

En effet l'enfant grandit auprès de ses pairs mais aussi auprès d'adultes avec lesquels se noue un lien significatif et sécurisant, à la mesure des besoins et des sensibilités liés à chaque âge. C'est ainsi que l'enfant peut mener une activité et un échange enrichissants avec ses pairs dans le lieu d'accueil. Il importe donc que l'accueillant-e s'approprie des savoirs approfondis sur l'enfance et prenne en compte la complexité du travail avec des enfants qui ne sont pas les siens dans un cadre professionnel.

Dès lors que l'éducation ne se réduit ni à une transmission de savoirs, ni à une injonction de comportements, un aménagement du temps et de l'environnement destiné à susciter de façon appropriée l'activité et l'exploration par l'enfant à son propre rythme demande aussi à être réfléchi en intégrant les savoirs sur les spécificités des compétences et des besoins liés aux âges des enfants. Une approche éducative ne peut être qu'individualisée : il s'agit pour l'accueillant-e de prendre en

⁷⁶ Voir chapitres II et III.

⁷⁷ Voir chapitre III, points 1 et 2.

compte la diversité des situations et des familles mais aussi les particularités propres à chaque enfant.

On comprend, qu'au fur et à mesure des situations rencontrées au quotidien, le métier exige d'établir en permanence des liens pertinents entre des savoirs (généraux) et les réalités particulières rencontrées, qu'elles soient relatives au vécu de l'enfant, à la dynamique des liens qu'il entretient avec ses pairs, à son développement, aux enjeux de parentalité, etc. Dans de nombreux lieux d'accueil, il se réalise dans une démarche collégiale au sein d'un travail en équipe, voire plus largement en réseau. **Les compétences réflexives** ainsi sollicitées sont des compétences très exigeantes et demandent une **formation de niveau supérieur**, à l'instar de celle des professions du monde enseignant.

2. Une analyse des métiers qui assurent l'encadrement et la direction a montré qu'une formation initiale spécifique à ces métiers est indispensable. Il s'agit en particulier d'outiller les encadrants non seulement d'une solide connaissance du métier d'accueil mais aussi d'une appropriation approfondie des questions liées à la dimension psychoéducative de l'accueil de l'enfant.

Aux compétences requises par la dynamisation et l'orientation du travail psychoéducatif de l'accueil s'ajoutent les compétences liées à la gestion des ressources humaines, à la gestion administrative de l'institution et à la fonction d'interface avec l'extérieur, notamment les acteurs de la communauté locale. Les compétences de direction traversent toutes les dimensions de l'accueil : éducative, sociale (la rencontre des besoins locaux et l'inscription dans un réseau de ressources locales), prévention et promotion de la santé. La conclusion s'est imposée : **une formation initiale spécifique de niveau supérieur est requise pour les fonctions d'encadrement et de direction.**

Les études internationales s'accordent à montrer que **la qualité de l'accueil réservé aux enfants est étroitement liée à la formation initiale réservée aux métiers de l'accueil et plus largement aux conditions de professionnalisation de l'accueil** grâce notamment à des temps de concertation et de réflexion partagée en équipe reconnus, un accompagnement psychopédagogique régulier et de proximité couplé à d'autres actions de formations continuées inscrites dans la durée. Si la FWB connaît un retard certain sur ce plan, d'autres pays ont expérimenté depuis de nombreuses années (jusqu'à 30 ans) d'autres systèmes d'accueil et de formation initiale. Élargissant l'angle de vue, l'étude s'est donc alors intéressée aux systèmes existants, en particulier en Angleterre, en France, en Suède, ainsi que dans la partie néerlandophone du pays. Au terme de journées d'étude permettant une prise de connaissance interactive de ces expériences étrangères ainsi qu'une consultation participative qui a impliqué des interlocuteurs/-trices du terrain une présentation très complète des résultats a été communiquée.⁷⁸

Enfin, l'analyse croisée du cœur des métiers d'accueil (accueillant-e-s, encadrants et direction) avec celle des expériences européennes éprouvées a conforté l'identification des

⁷⁸ Voir rapports liés aux journées d'étude sur la France, la Flandre, l'Angleterre et la Suède (François, Pools & Pirard, 2014, 2015 ; Pools, François & Pirard, 2015a, 2015b).

besoins en formation et a défini les enjeux d'une professionnalisation à développer en FWB⁷⁹.

Au terme de ces analyses, il nous revient maintenant de formuler des recommandations relatives à la formation initiale dans le champ de l'enfance pour les fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction dans les lieux d'accueil d'enfants de 0 à 12 ans ainsi qu'aux conditions de professionnalisation associées.

Les enjeux

Rappelons que les travaux internationaux considèrent de manière unanime que **la qualité des services dans le champ de l'enfance est source de bénéfices importants pour les enfants**. L'accès à des lieux d'accueil de qualité a une incidence particulière pour les enfants issus de familles en situation de pauvreté (OECD, 2012 ; UNICEF, 2008 ; EACEA, 2009 ; European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014 ; European Commission Thematic Group on ECEC Quality, 2014). Ces mêmes travaux soulignent, parmi les facteurs de développement de la qualité des services, le rôle central de la formation du personnel et des conditions de travail ainsi que la nécessité de les harmoniser avec les autres acteurs/-trices de l'éducation, en particulier les enseignant-e-s. Les travaux en voie de finalisation de l'OCDE relèvent l'importance des fonctions de leadership dans ce développement de la qualité des services.

La formation initiale est cruciale pour l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice de ces métiers. Penser qu'une formation continue pourrait s'y substituer est tout à fait illusoire. De plus, celle-ci nécessite d'être repensée dans une logique d'accompagnement de proximité, inscrit dans la durée et réalisé dans un cadre qui favorise la concertation entre professionnel-le-s et le dialogue avec les familles (Eurofound, 2015).

Cette « **compétence du système** » (Urban et al., 2011) concerne en particulier le pilotage des politiques publiques : cohérence des règles en vigueur dans les lieux d'accueil, conditions permettant le développement professionnel continu (temps de réflexions partagées en équipe, de formations continues...), règles d'accès aux emplois, octroi de statuts et de budgets assurant les conditions d'exercice des métiers⁸⁰. C'est donc, en accord avec les orientations internationales actuelles, une perspective systémique de professionnalisation qui est adoptée ici. Comme le souligne Boisson (2014, p. 49) :

« (...) alors que les finances publiques sont fortement contraintes, une plus grande efficacité de la dépense est attendue. Les États sont invités à investir davantage en faveur de l'enfance et à renforcer les actions de prévention afin de remédier aux lacunes (...) [dont] le manque d'accès à des services de qualité ».

*« La promotion des droits de l'enfant est au cœur de la recommandation de la Commission européenne – ce qui implique pour les États membres de reconnaître les enfants en qualité de titulaires de droits et de **considérer leurs besoins comme l'axe central des politiques** qu'ils élaborent. S'intéresser aux besoins des enfants n'est*

⁷⁹ Voir chapitres IV à VIII.

⁸⁰ Voir chapitre VIII.

plus une option : il s'agit désormais d'une obligation politique fondamentale, qui devrait avoir pour conséquence pratique l'élaboration de politiques répondant immédiatement à ces besoins ; il ne suffit plus, par exemple, que les mesures relatives à l'accueil des enfants se focalisent sur l'augmentation du nombre de places en garderies pour que davantage de parents puissent occuper un emploi. Une prise en compte effective des droits de l'enfant signifie que tous les enfants doivent pouvoir accéder à des services d'éducation et d'accueil préscolaires, que leurs parents travaillent ou non. Elle implique également une attention particulière à la qualité de ces services, afin qu'ils favorisent le développement et le bien-être de l'enfant. » (Frazer, H., & Marlier, E., 2014, p. 42).

Une politique de l'accueil de l'enfance en dehors de la famille doit donc être pensée d'abord au départ des besoins de l'enfant. C'est là qu'elle trouve sa cohérence fondatrice.

Or, bien que tous les lieux d'accueil soient soumis au Code de qualité (MB 1999, révisé 2004), il nous faut faire le constat que, malgré des avancées dans la réglementation, c'est une approche tout à fait morcelée qui préside aujourd'hui dans la réalité de l'accueil en FWB. L'accueil de l'enfance se réalise dans un véritable patchwork de lieux d'accueil qui se sont accumulés au fil de l'histoire et se différencient aux plans des modes d'organisation, des statuts, des réglementations ou des formations multiples et des niveaux très différents des accueillant-e-s qui y exercent leur activité.

En toute logique, **tous ceux qui assument la responsabilité d'accueillir des enfants en dehors de leur famille devraient à terme bénéficier de la formation et des conditions professionnelles requises** par les exigences du métier afin que tous les lieux d'accueil offrent un service de qualité optimale pour tous les enfants et leur famille. Le niveau des formations actuelles ne le permet pas, en particulier relativement aux compétences de réflexivité. Le projet actuel de mener la formation des enseignant-e-s maternel-le-s, primaires et secondaires au niveau d'un master témoigne de l'exigence des métiers d'éducation mais aussi de l'importance à accorder à l'éducation des générations à venir. Et l'on sait à quel point l'accueil de l'enfance est primordial à cet égard...

Dans le champ de l'accueil de l'enfance, un certain nombre de facteurs de réalité font coexister, voire s'opposer, d'autres logiques. Celles de chaque type d'institution d'abord qui implique des personnes aux conditions statutaires et formations particulières ; l'histoire singulière, les missions spécifiques, les valeurs propres et le sentiment d'appartenance qui y lient les acteurs/-trices peuvent être source de richesse mais aussi source de réaction de rivalité. Les logiques des décideurs ensuite, avec les priorités qu'ils se donnent, ou non, en matière notamment de politique budgétaire.

Un choix a été fait ici de renoncer à s'en tenir aux recommandations évidentes si l'on prenait en considération les seuls besoins des enfants et des familles et de tenter plutôt une prise en compte de ces réalités parfois contradictoires.

Les recommandations proposées ci-après visent néanmoins à impulser une dynamique de changement et d'amélioration des conditions de professionnalisation dans le secteur. Elles s'apparentent aux enjeux relevés pour d'autres métiers de l'éducation et de la santé pour

lesquels une « masterisation » est envisagée (enseignant-e-s, infirmiers/-ères). Elles donnent des orientations pour élaborer des plans d'action qui peuvent être engagés dans la suite de la présente recherche. Elles font le pari que les décideurs reconnaîtront l'enfance comme un objet d'investissement essentiel pour la société.

Une politique d'accueil de l'enfance pensée au départ des besoins des enfants assure une qualité optimale de l'accueil de l'enfance et constitue une source de bénéfices multiples pour la société.

La formation préparant à l'exercice des métiers d'accueil assure cette qualité si elle répond aux exigences de ces métiers. Ce n'est pas le cas à l'heure actuelle.

Les effets attendus de la formation sont étroitement liés à des conditions de gouvernance communautaire cohérentes.

La terminologie

Afin d'éliminer toute ambiguïté dans l'usage d'un vocabulaire aussi multiple que l'est la réalité actuelle de l'accueil et celle des formations conduisant aux métiers de l'accueil en FWB, précisons quelques termes utilisés dans les recommandations.

○ Les « lieux d'accueil »

Nous désignerons ici tous les lieux d'accueil de l'enfant qui sont soumis à l'obligation de respect du Code de qualité.

En FWB, on distingue habituellement l'accueil de la petite enfance et l'accueil durant le temps libre.

L'accueil de la petite enfance comprend les milieux d'accueil au quotidien (crèches, crèches parentales, maisons d'enfants, maisons communales d'accueil de l'enfance, accueil à domicile conventionné ou indépendant...), les services d'accueil spécialisés de la petite enfance (SASPE)⁸¹, ainsi que l'accueil occasionnel (halte-accueil, lieux de rencontre parents-enfants...).

L'Accueil durant le Temps Libre (ATL) regroupe toutes les activités organisées avant et après l'école, le mercredi après-midi, les week-ends et pendant les jours de congés pour les enfants en âge d'aller à l'école maternelle et primaire.

⁸¹ Accueil 24 h sur 24 : anciennement « pouponnières » et « centres d'accueil ».

L'ONE distingue deux types d'accueil dans le Temps Libre :

1. Les centres *d'activités culturelles et sportives* qui offrent des activités monothématiques, généralement centrées sur l'apprentissage et le développement d'une compétence ou d'une aptitude, tels les académies de musique, les clubs sportifs, les cours de danse, de judo, les activités nature...
2. D'autres lieux qui proposent aux enfants un accueil encadré visant leur développement global au travers d'activités plurielles. Il s'agit des centres de vacances, des écoles de devoirs et des accueils extrascolaires au sein des écoles, auxquels s'ajoutent les organisations de jeunesse, les maisons de jeunes...⁸²

○ Les fonctions et métiers

On distinguera ici :

- la **fonction d'accueil** auprès des enfants : elle désigne l'activité de toute personne qui s'occupe d'enfants de façon régulière en dehors de la famille ; fonction à laquelle renvoient ici les expressions « **l'accueillant-e** »⁸³ et « **les accueillant-e-s** » prises dans leur sens générique ;
- la **fonction d'encadrement** qui, en seconde ligne, assure un rôle d'orientation des pratiques pédagogiques, sanitaires ou sociales du lieu d'accueil ; fonction à laquelle renvoient ici les expressions « **les encadrants** », « **l'équipe d'encadrement** » ou « **l'équipe encadrante** »
- la **fonction de direction** d'un service d'accueil d'enfants qui assume la responsabilité générale du bon fonctionnement du lieu d'accueil en lien avec le pouvoir organisateur. Pour certains lieux d'accueil, le terme direction pris ici dans son sens générique vise des fonctions comme « responsable de projet » dans l'ATL ou « coordinateur/-trice EDD » dans les écoles de devoirs, etc. Dans certains lieux d'accueil, la fonction de direction et celle d'encadrement sont exercées par une seule et même personne. Dans d'autres, le/la directeur/-trice exerce sa fonction en collaboration avec l'équipe encadrante ;
- les **fonctions associées au pilotage externe des lieux d'accueil**, telles que celles des agents conseils (ONE), des coordinateurs/-trices accueil (ONE) et des coordinateurs/-trices ATL (commune), les conseillers pédagogiques...

L'ensemble est désigné ici par « **les métiers de l'accueil de l'enfance** ».

⁸² D'après l'O.N.E. : <http://www.one.be/professionnels/accueil-temps-libre-3-12-ans-et-plus/>

⁸³ Pour rappel, nous optons pour une formulation neutre de genre afin de souligner le caractère neutre de genre des compétences professionnelles de l'activité.

○ **Professionnel-le de l'enfance diplômé-e de l'enseignement supérieur**

Ce terme désigne les titulaires du bachelier en éducation de l'enfance et/ou du bachelier spécialisé (ou certificat) en encadrement de l'accueil de l'enfance et/ou du master en direction accueil de l'enfance.

○ **Valorisation/validation des acquis de l'expérience**

- **La validation des compétences (VC)** en formation professionnelle désigne la procédure qui permet de reconnaître les compétences nécessaires à certains métiers par le consortium de validation des compétences. Cette procédure prévoit la passation d'épreuves réglementées prouvant les compétences acquises et permettant d'obtenir des titres de compétences officiels. Ces titres ont une valeur officielle, même s'ils n'ont pas le même effet de droit qu'un certificat de l'enseignement.
- **La valorisation des acquis de l'expérience (VAE)** désigne la procédure d'admission mise en place dans l'enseignement supérieur pour reconnaître les apprentissages informels et non formels réalisés par des personnes qui souhaitent reprendre des études de ce niveau.

○ **L'assimilation et l'équivalence**

Désignent des procédures qui permettent de reconnaître l'accès à une fonction dans des lieux d'accueil à des personnes qui ne bénéficient pas des titres requis (diplôme, titre, brevet, certificat) et prévus dans la réglementation. L'équivalence et l'assimilation sont effectuées sur la base d'un parcours (expérience et formation). Si l'équivalence dépend d'organismes compétents externes à l'ONE, l'assimilation est, elle, du ressort de l'ONE.

○ **Enseignant-e/formateur/-trice :**

Le terme enseignant-e désigne le/la professionnel-le chargé-e de l'enseignement dans les établissements de formation initiale (cours théoriques et encadrement des stages). Le/La formateur/-trice se réfère à la personne qui exerce des missions de formation continuée.

LES RECOMMANDATIONS

Au terme de cette étude, il nous a été demandé de faire des recommandations. Lorsque cela était possible, nous les avons assorties de différents scénarios. Après les recommandations fondamentales (1 et 2) qui visent à ajuster la formation aux métiers d'accueil aux compétences requises, nous avons ciblé celles qui concernent plus particulièrement la fonction d'accueillant-e auprès des enfants (3 à 6), ensuite celles qui concernent les fonctions d'encadrement et de direction (7) avant de clôturer par des recommandations à caractère plus pédagogique et systémique (8 à 12).

1. Mettre en place une formation de niveau supérieur articulée sur le métier d'accueil éducatif de l'enfance et destinée aux accueillant-e-s d'enfants de 0 à 12 ans ainsi qu'à leurs encadrants⁸⁴

1.1. Bachelier en éducation de l'enfance

La pertinence d'une **formation généraliste de l'accueil des enfants de 0 à 12 ans**, telle qu'elle se dégage de l'analyse⁸⁵, se justifie par l'existence de besoins fondamentaux dont l'évolution traverse toute l'enfance. Une telle formation repose aussi sur un double effet attendu : la mobilité professionnelle des accueillant-e-s dans les divers types d'accueil et la continuité des pratiques dans l'itinéraire de chaque enfant d'un lieu d'accueil à un autre. Sur ce point, notons la présence simultanée d'adolescents dans différents lieux d'accueil. On veillera à la prendre en compte dans les cours généraux.

Une formation généraliste n'exclut pas le choix d'une **orientation d'approfondissement** par le/la futur-e accueillant-e en cours de formation, pour autant que ce choix se fasse au plus tôt lors de la troisième année de formation, afin de préserver le « tronc commun » et l'employabilité de tous/toutes dans les divers lieux d'accueil.

Cette orientation « d'approfondissement » offerte au choix de l'étudiant-e peut se concevoir selon divers paramètres : « type de lieux d'accueil » ou « tranche d'âges ». Le choix du premier revient à structurer les options en formation initiale selon la distribution des différents lieux d'accueil et conduit à renforcer les clivages entre eux dans un univers déjà très morcelé plutôt qu'à assurer une continuité pour les enfants comme ce l'est aussi

⁸⁴ Voir recommandation 2.

⁸⁵ Voir chapitre III, pp. 44-80.

recherché dans la réforme de l'enseignement⁸⁶. En outre, concevoir la structure formative sur un découpage institutionnel fluctuant est peu rationnel. **L'approche d'une spécificité des pratiques d'accueil selon les âges des enfants se révèle donc plus pertinente.**

Ainsi, le dispositif recommandé prévoit que la troisième année comporte des cours à option dans les questions approfondies de pratiques éducatives liées à une tranche d'âge choisie par l'étudiant-e. Bien que diminuant un peu la palette de ressources communes, cette solution est préférée à la mise en place d'une spécialisation via une 4^e année en raison de l'effet dissuasif de l'implication supplémentaire que cela requiert de la part de l'étudiant-e.

Reste à préciser le découpage selon les âges. Une dimension retenue est la perspective **d'atténuer la rupture d'univers** entre la petite enfance et l'entrée à l'école maternelle, de favoriser cette première transition entre institutions éducatives.

Les travaux en Sciences de l'Éducation ont montré toute l'importance des transitions entre les différents niveaux scolaires et des actions sont envisagées pour les favoriser. Dans le chef de bon nombre de professionnel-le-s de l'éducation et de parents, les transitions sont souvent vues comme une préparation au changement et au nouveau mode de vie que va connaître l'enfant. Il convient, dans le cas qui nous occupe, de remettre en question ce présumé. La transition entre l'accueil de la petite enfance et l'école maternelle se pose en d'autres termes.

Les prescrits de l'école maternelle et des lieux d'accueil sont distincts et assignent à leurs acteurs des objectifs différents. Dans les lieux d'accueil, les objectifs définis dans les prescrits⁸⁷ soulignent prioritairement l'importance d'offrir un accueil qui réponde aux besoins fondamentaux des enfants : entretien d'un lien de sécurité avec l'adulte, individualisation des pratiques, continuité de la relation, accompagnement de chaque enfant dans le respect de ses particularités et de ses rythmes et nécessité d'une « socialisation protégée » (chez les jeunes enfants en particulier). Dans l'enseignement fondamental, les prescrits⁸⁸ définissent des objectifs d'apprentissages disciplinaires et transversaux inscrits dans des missions comme la promotion de la confiance en soi et du développement de chaque enfant, la citoyenneté et l'émancipation sociale. Cependant, dans l'enseignement préscolaire, si sans nul doute les enseignant-e-s ont un souci du bien-être et du bon développement de l'enfant, l'organisation du contexte scolaire, l'environnement matériel et le taux d'encadrement se prêtent peu à accorder l'importance qu'il conviendrait aux besoins fondamentaux des enfants, dans le prolongement de ce qui se fait à la crèche. Une continuité des lieux de vie étant déterminante pour l'enfant, c'est une sorte de « continuité à rebours » entre la crèche et l'école maternelle qu'il faut concevoir : la transition entre l'accueil 0-3 ans et l'école clairement n'est **pas à envisager dans une optique de préparation** de la première à la seconde mais bien de **continuité entre les deux visant une démarche commune d'educare**⁸⁹.

⁸⁶ Voir chapitre IV, pp. 115-117.

⁸⁷ Voir notamment le Code de qualité de l'accueil et les référentiels psychopédagogiques (Manni, 2002 ; Camus & Marchal, 2007).

⁸⁸ Voir notamment le Décret mission et les Socles de compétences.

⁸⁹ Voir chapitre III, point 1 et chapitre IV point 3.

Dans cette perspective, l'accueil dans l'espace scolaire, particulièrement durant le temps libre, par des professionnel-le-s sensibilisé-e-s à l'accueil de la petite enfance, plus précisément à la façon dont la réponse aux besoins fondamentaux des enfants est envisagée, est de nature à revisiter certaines pratiques. C'est pour rencontrer cette dernière préoccupation que nous avons délibérément écarté le découpage [0-3] [3-6] [6-12] et le découpage [0-3] [3-12] qui se greffent trop étroitement sur le clivage actuel des structures. Deux scénarios sont donc retenus : [0-4] [4-7] [7-12] et [0-6] [6-12].

Options d'approfondissement en cours de 3 ^e année de bachelier	
✓ Scénario A	[0-4] ou [4-7] ou [7-12]
✓ Scénario B	[0-6] ou [6-12]

Prendre en compte l'existence d'une spécificité particulièrement importante, celle de l'accueil des jeunes enfants, constitue une préoccupation majeure. À cet égard, c'est sans doute le scénario A qui est le plus pertinent. En outre, il s'approche d'une préoccupation émergente dans le monde de l'enseignement de sortir des découpages traditionnels des niveaux d'enseignement et d'éviter leur effet de cloisonnement. Cette préoccupation se perçoit dans le pacte d'excellence et les actions envisagées pour la réforme de la formation initiale des enseignants.

EN SYNTHÈSE

Le niveau bachelier est un minimum requis pour développer toutes les compétences attendues pour l'exercice du métier d'accueillant-e-s.

Une formation à caractère généraliste (0-12 ans) assure une continuité dans les pratiques d'accueil pour l'enfant et facilite une mobilité d'emploi dans l'ensemble du secteur de l'accueil.

Un approfondissement selon les spécificités de l'accueil lié aux âges des enfants est aménagé grâce à un choix de cours à option en dernière année. Deux scénarios de découpage en tranches d'âges sont retenus.

1.2. Formations supérieures en encadrement de l'accueil d'enfants et en direction accueil de l'enfance

L'analyse a montré toute l'importance de créer une formation spécifique à l'encadrement et à la direction de lieux d'accueil de l'enfance et de l'ancrer sur une très bonne maîtrise du métier. C'est pourquoi cette formation initiale doit être conçue comme une suite de la formation au métier d'accueil. Cette formule offre par la même occasion la possibilité à des accueillant-e-s d'accéder à ces fonctions. Nos recommandations portent d'abord sur la

fonction de direction car elle est présente dans tous les lieux d'accueil à la différence de l'encadrement.

1.2.1. Fonction de direction : master en « direction accueil de l'enfance »

Les responsabilités liées à la direction d'un service d'accueil d'enfants et la complexité de l'encadrement des métiers d'accueil requièrent une formation de niveau master, comme il en va d'ailleurs des fonctions de cadre dans des secteurs analogues.

La direction est **responsable de la qualité de l'accueil** tant dans la gestion quotidienne de l'institution que dans la réflexion sur les enjeux stratégiques en interface avec le pouvoir organisateur ainsi que dans l'inscription du lieu d'accueil et de ses activités au sein des réseaux de la communauté.

Cette formation doit être développée dans quatre directions au moins :

- approfondissement des **questions psychopédagogiques** et développement des compétences requises pour porter la dynamique du projet éducatif, mise en relation permanente de la réalité de l'accueil avec des savoirs approfondis sur l'enfant et les pédagogies, collaboration avec les institutions éducatives et culturelles de proximité. Les compétences de direction s'appuient sur une connaissance approfondie des compétences d'accueil ;
- acquisition des compétences d'analyse et de conduite du **projet social** (accessibilité aux familles, identification des besoins locaux, collaboration avec les institutions sociales de proximité...);
- développement des compétences de **promotion à la santé** nécessaires pour assurer la sécurité physique et un développement harmonieux des enfants accueillis ;
- acquisition des compétences du registre de la **gestion des ressources humaines et matérielles** : gestion d'équipe, orientation et pilotage de la structure, conception et pilotage de projets, incluant les dimensions administrative et financière.

Une **expérience utile en lien avec l'accueil de l'enfance** sera dans tous les cas indispensable pour occuper utilement des fonctions de direction⁹⁰.

L'éventualité de recourir au master en ingénierie sociale pour la formation des directeurs/-trices de lieux d'accueil de l'enfance a été examinée. Mais ce master n'a pas été retenu ici car il offre des débouchés larges et ne comporte pas d'approfondissement du domaine psycho-éducatif, ce qui constitue une carence flagrante des formations des directeurs/-trices actuel-le-s. Nous renvoyons le lecteur au chapitre III de ce rapport pour une présentation détaillée des compétences attendues.

⁹⁰ Dans ce système, il est en effet possible à un étudiant d'enchaîner le secondaire, puis le bachelier, la spécialisation en encadrement et le master sans véritablement avoir une expérience significative de l'exercice du métier d'accueil.

1.2.2. Fonction d'encadrement : spécialisation en « encadrement de l'accueil de l'enfance »

Dans certains lieux d'accueil de l'enfance, la direction collabore avec une équipe d'encadrement à qui elle confie certaines responsabilités⁹¹. Les encadrants jouent donc ainsi un rôle significatif dans la prise de décision, en particulier dans l'orientation des pratiques du lieu d'accueil. Quel que soit le degré d'association des accueillant-e-s aux réflexions et aux processus décisionnels, cette responsabilité confère aux encadrants une position hiérarchique qu'il importe de bien clarifier pour un fonctionnement institutionnel sain.

Cette fonction d'encadrement des équipes peut être le fait, en tout ou partie, d'une **délégation** de responsabilité par la direction mais toujours en collaboration avec elle afin d'assurer la totale cohérence des interventions respectives.

Les fonctions d'encadrement se réalisent au plus près des accueillant-e-s et relèvent, pour l'essentiel, de l'observation, de la définition de nouvelles pratiques, de la documentation de leur mise en œuvre, de l'animation de réunions dans la dynamique du projet éducatif, du soutien et de la supervision quotidiens du travail auprès des enfants, de l'organisation d'une politique de formation continue, etc.

La formation aux fonctions d'encadrement demande un approfondissement des pratiques auprès des enfants et une bonne appropriation des connaissances qui les fondent. Elle demande aussi le développement de compétences liées à l'animation de projets et de réunions.

Ces deux registres de formations devraient constituer l'essentiel de la formation dédiée à l'encadrement de l'accueil d'enfants. Quatrième année de spécialisation ? Certificat ? Quelle que soit l'option choisie, deux exigences devraient être rencontrées :

- le volume de la formation devrait être au moins de 60 ECTS, soit l'équivalent d'une année académique ;
- succédant au bachelier en éducation de l'enfance, cette formation devrait constituer l'étape nécessaire pour accéder au master en direction accueil de l'enfance, contribuant ainsi en outre à accroître la mobilité professionnelle dans les métiers d'accueil.

⁹¹ Ces responsabilités peuvent relever des dimensions de santé, sociales ou psycho-éducatives. Ce sont ces dernières qui nous occupent ici.

EN SYNTHÈSE

Les fonctions d'encadrement et de direction doivent être ancrées sur une bonne maîtrise du métier d'accueil. C'est pourquoi la formation qui y prépare est fondée sur le principe du prolongement du bachelier en éducation de l'enfance et d'une expérience utile dans l'accueil de l'enfance pour les fonctions de direction.

La formation d'encadrant demande un complément de formation spécifique d'une année qui se réalise au sein d'une année de spécialisation ou d'un certificat dédié à l'encadrement de l'accueil d'enfants comportant 60 ECTS au moins.

Les responsabilités liées à la fonction de direction demandent une formation de niveau master. Le certificat ou l'année de spécialisation précité constitue la voie d'accès à un master en direction accueil de l'enfance.

Ce système par « emboîtements » permet de construire un parcours de formations spécifiques en étroite adéquation avec les métiers d'accueil d'enfants et assure une mobilité au sein de ces métiers.

Ces formations seront confiées à l'enseignement supérieur non universitaire ou universitaire ou aux deux conjointement.

fonction accueil

fonction direc° encadr

→ accès de droit (accès à la formation sans dispense ni complément)
→ passerelle avec dispenses

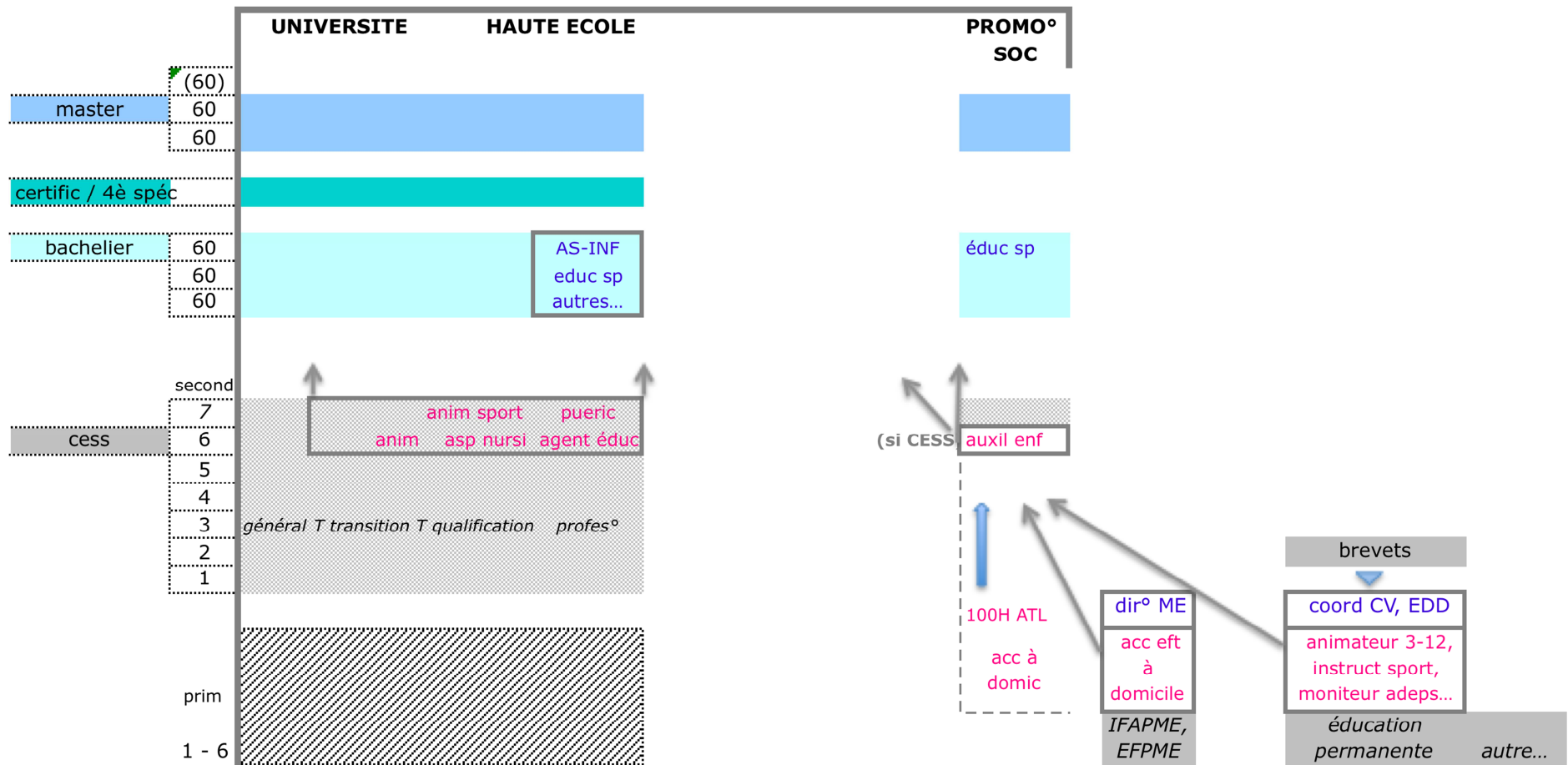


Schéma des formations pour les métiers en accueil de l'enfance
Situation actuelle

fonction accueil

fonction direc° - encadr

- accès de droit (accès à la formation sans dispense ni complément)
- passerelle avec dispenses
- passerelle avec reconnaissance des acquis (VAE dans le sup et VC dans l'inf)

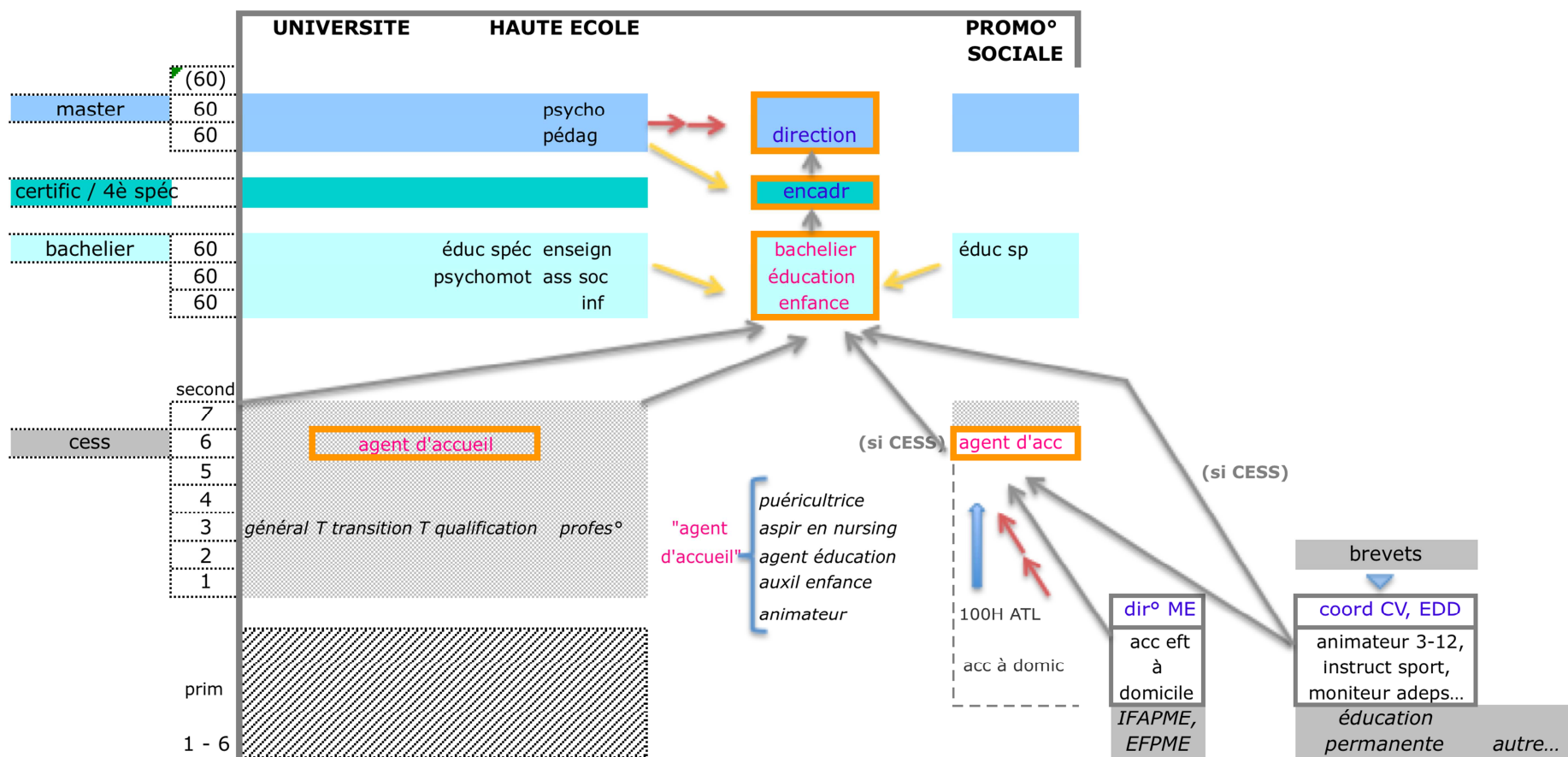


Schéma des formations pour les métiers en accueil de l'enfance
Situation future

Soulignons ici tout de suite que ce nouveau dispositif de formation sera assorti de modalités d'accès destinées à faciliter l'entrée dans cette formation au personnel d'encadrement actuellement en fonction. Selon la qualification des candidat-e-s et leur expérience professionnelle, des dispenses de crédits pourraient être octroyées dans le domaine social (par exemple pour les assistant-e-s social-e-s) ou celui de promotion à la santé (par exemple pour les infirmiers/-ières). Nous renvoyons ici à la recommandation 3.

2. Adopter pour *objectif de résultat* que l'accueil d'un maximum d'enfants soit confié à des accueillant-e-s bénéficiant de la formation de bachelier en éducation de l'enfance

Donner aux professionnel-le-s qui accueillent les enfants les outils nécessaires et les compétences à la hauteur de l'exercice de leur métier est devenu aujourd'hui une condition requise pour offrir un accueil de qualité aux enfants et à leur famille. L'acquisition des compétences d'accueil, dont la complexité encore trop méconnue a été mise en lumière dans l'étude, ne peut se réaliser que dans des formations dont le contenu ainsi que le volume horaire de cours et de stages sont appropriés.

Dès lors, une recommandation s'impose, celle de prendre toutes les dispositions pour que se renouvelle le profil de formation des accueillant-e-s et que progressivement dans l'ensemble des lieux d'accueil, l'accueil des enfants soit au maximum confié à des personnes bénéficiant d'une formation initiale de bachelier en éducation de l'enfance.

3. Favoriser l'accessibilité à une formation dans l'enseignement de niveau supérieur, notamment pour les personnes en fonction dans l'accueil auprès des enfants

L'accessibilité du bachelier contribue à atteindre à terme l'objectif de renouvellement du personnel. Il s'agit aussi, d'une façon générale, de **favoriser à l'avenir une progression dans les compétences**, y compris des personnes ne disposant pas des formations prérequis pour accéder au bachelier. Il s'agit enfin de pouvoir intégrer des individus dont le bagage est intéressant pour la fonction, soit du fait de leur formation dans un domaine parent (comme par exemple les bacheliers en psychomotricité ou en éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif), soit du fait de leur expérience, soit des deux.

3.1. Rendre la formation de niveau bachelier accessible en cours d'emploi

La formation de niveau bachelier doit être rendue accessible en cours d'emploi. Des mesures sont à prendre par les opérateurs comme des dispositifs en horaire décalé, en alternance, etc., en tenant compte des formules qui ont fait leurs preuves dans d'autres contextes européens⁹².

3.2. Valoriser financièrement l'exercice du métier par les professionnel-le-s ayant accédé à la formation de niveau bachelier

Par delà les questions d'équité sociale, une augmentation salariale constitue, dans le système préconisé, une des motivations à entreprendre une formation supérieure.

3.3. Prévoir des passerelles entre les niveaux et les cursus de formation⁹³

3.3.1. Accès de droit à une formation

Prenant appui sur les conditions d'accès immédiats à une formation en vigueur dans notre système d'enseignement, le dispositif proposé permet **un élargissement et une continuité d'accès aux niveaux de formation supérieurs** pour l'exercice des métiers d'accueil ; ainsi :

- tous les étudiant-e-s diplômé-e-s du secondaire ont, quelle que soit leur orientation, accès aux formations destinées aux métiers d'accueil de l'enfance ; sur ce point, il est heureux que la formation généraliste (sections de transition) devienne aussi une voie d'accès à ces métiers ;
- les accueillant-e-s formé-e-s au niveau secondaire avec CESS ont un accès immédiat à la formation bachelier en éducation de l'enfance et ensuite au certificat d'encadrement ainsi qu'ensuite encore au master de direction ;
- pour les accueillant-e-s qui ne sont pas formé-e-s au niveau secondaire supérieur (notamment à domicile ou de l'accueil 3-12), l'accès à une formation modulaire (comme actuellement celle d'auxiliaire de l'enfance en promotion sociale) devrait permettre ensuite de poursuivre une filière vers le bachelier en éducation de l'enfance si le/la candidat-e obtient le CESS.

⁹² Voir rapports liés aux journées d'étude sur la France, la Flandre, l'Angleterre et la Suède (François, Pools & Pirard, 2014, 2015 ; Pools, François & Pirard, 2015a, 2015b).

⁹³ Voir le schéma p. 180.

3.3.2. Passerelles donnant l'accès à une formation avec octroi de dispenses

Les dispenses sont octroyées selon le titre de départ (dispenses définies à l'avance) et, le cas échéant, selon une validation des acquis de l'expérience (présentation d'un dossier à un jury).

- Elles concernent les formations « parentes » des métiers d'accueil de l'enfance, à savoir les bacheliers relatifs à l'enseignement préscolaire, à l'éducation spécialisée en accompagnement psycho-éducatif, à la psychomotricité, au métier d'assistant-e social-e ou d'infirmier/-ière pédiatrique ; ceux-ci devraient donner accès à la formation de bachelier en éducation de l'enfance avec un nombre significatif de dispenses raccourcissant ainsi l'accès à la fonction d'accueil mais aussi celui aux formations d'encadrants et de direction. Des dispositifs de reconnaissance des acquis peuvent utilement compléter ce dispositif. Ils seront abordés plus spécifiquement au point suivant.
- Elles concernent aussi des formations qui confèrent une base très large d'équivalence permettant d'accéder plus directement au titre convoité. C'est le cas par exemple des psychologues clinicien-ne-s ou spécialisé-e-s en développement de l'enfant ainsi que des psychopédagogues de niveau master pour l'accès aux fonctions d'encadrement et de direction de l'accueil. Les compléments de formation néanmoins requis sont définis à l'avance relativement aux formations initiales suivies avec succès par le/la candidat-e. Dans le cas où celles-ci sont assorties d'une expérience de terrain, les compléments de formation exigés peuvent être modulés sur base de l'examen d'un dossier pour valider des acquis de l'expérience (VAE).

3.4. Valoriser les acquis de l'expérience pour permettre l'accès à une formation qualifiante

L'accessibilité des formations de niveau supérieur peut prendre également appui sur des dispositifs permettant une reconnaissance des acquis⁹⁴. Il s'agit de permettre l'accès à un niveau de formation plus approfondi, voire à des titres requis, à des personnes qui n'ont pas les diplômes prévus pour y accéder.

Ainsi peut-on voir dans le dispositif schématisé ci-dessous que les personnes qui assurent actuellement l'encadrement et la direction des accueillant-e-s devraient voir facilité leur accès aux titres d'encadrement pédagogique de l'accueil et au titre de direction accueil de l'enfance en faisant valoir leur expérience. En effet, celles qui disposent d'un titre de l'enseignement supérieur (assistant-e-s sociaux/-ales, infirmiers/-ières, enseignant-e-s, psychologues, etc.) devraient pouvoir recourir à un dispositif de « valorisation des acquis de l'expérience ». De même, des accueillant-e-s disposant d'un titre de l'enseignement supérieur pourraient voir ainsi leur parcours allégé dans l'accès au titre de bachelier en éducation de l'enfance.

⁹⁴ Symbolisé dans le schéma qui suit par un fléchage rouge.

Des dispositifs analogues devraient être étudiés pour reconnaître des acquis d'accueillant-e-s ne disposant pas de diplôme de l'enseignement supérieur, voire pas de diplôme du tout. Des possibilités de dispense pourraient être prévues dans le parcours de formation en vue de faciliter la progression recherchée. Il en va ainsi des accueillant-e-s à domicile ou extrascolaires qui pourraient voir facilité leur accès au titre d'auxiliaire de l'enfance ou à celui d'une autre formation « d'agent d'accueil »⁹⁵ qui serait modularisée même s'ils/elles ont suivi leur formation initiale de 100 h dans un autre cadre que celui de l'enseignement de promotion sociale par exemple. Reste dans tous les cas la nécessité d'obtenir le CESS qui conditionne l'accès à une formation de niveau supérieur.

Enfin, notons le dispositif de « validation des compétences », qui n'est pas mis en place pour les métiers de l'enfance et qui pourrait alors permettre d'objectiver des compétences acquises et d'accéder ainsi à un titre officiel. Ce titre n'a cependant pas le même effet de droit qu'un certificat et pourra difficilement rendre possible l'accès à l'enseignement supérieur.

Ces dispositifs demandent à être soigneusement conçus afin d'assurer une réelle **équivalence de compétences dans les trajectoires de formation** ainsi permises. Ils posent la question des modalités d'évaluation des compétences compatibles avec les enjeux de professionnalisation, en particulier celles des compétences relationnelles et réflexives de ces métiers qui ne peuvent être réduits à des actes techniques. Ils nécessitent le recours à un jury composé d'experts alliant maîtrise des compétences métier et de ses ressources (savoirs, capacités, attitudes professionnelles attendues) ainsi que des démarches qui permettent de les évaluer.

⁹⁵ Voir la notion d'agent d'accueil p. 182.

fonction accueil (en fonction avant le changement)

fonction direc° - encadr (idem)

- accès de droit (accès à la formation sans dispense ni complément)
- passerelle avec dispenses
- passerelle avec reconnaissance des acquis (VAE dans le sup et VC dans l'inf)

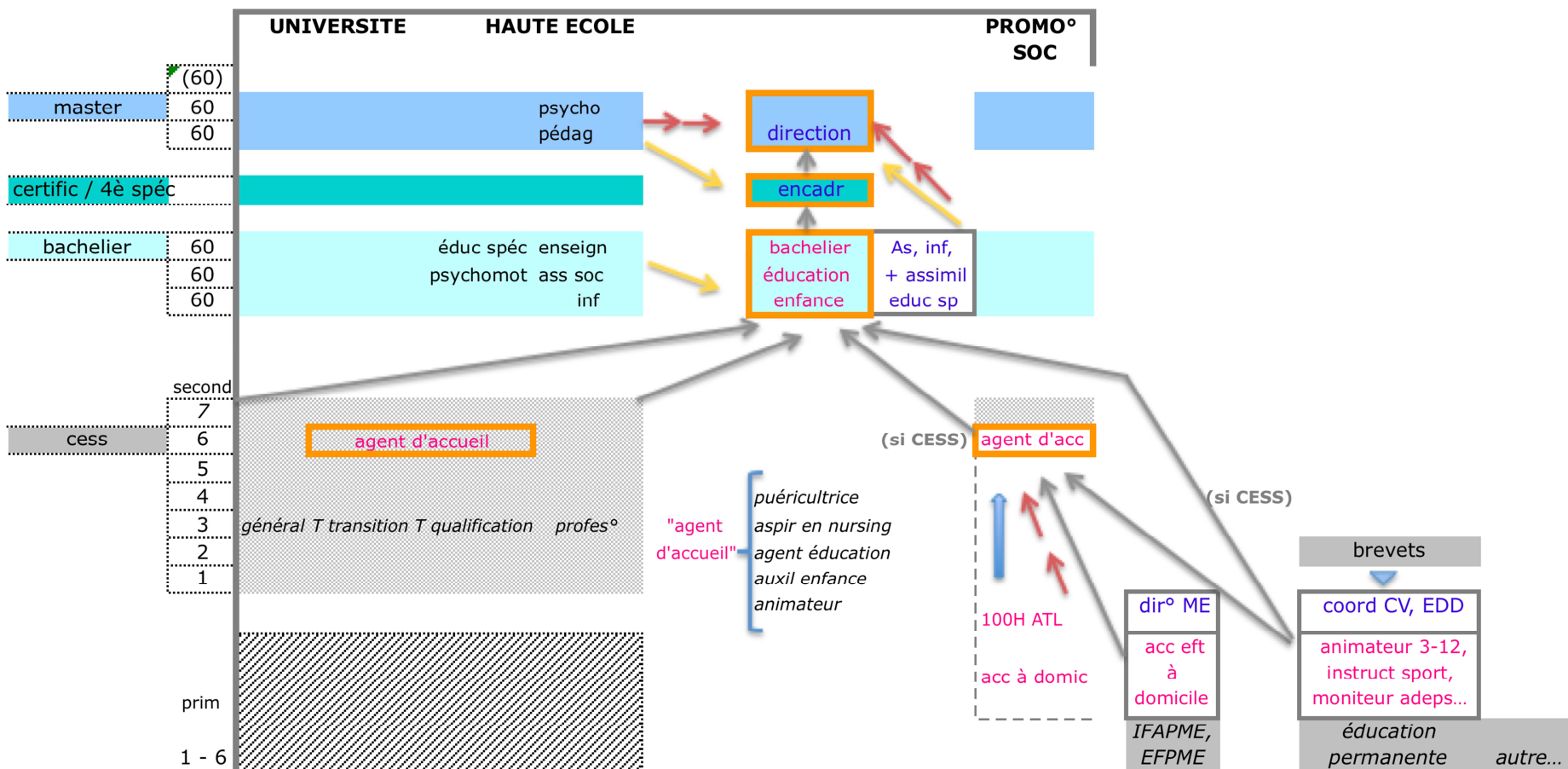


Schéma des formations pour les métiers en accueil de l'enfance
Transition

4. Faire place au bachelier en éducation de l'enfance en tant que titre donnant accès à la fonction d'accueil dans tous les lieux d'accueil de 0 à 12 ans

4.1. Prendre toutes les dispositions de nature à favoriser (concrétiser) l'engagement de bacheliers en éducation de l'enfance dans les fonctions d'accueil auprès des enfants dans tous les lieux d'accueil de 0-12 ans

Le Code de qualité stipule qu'au delà de la rencontre des besoins de garde des familles, tous les lieux qui accueillent des enfants, et ce quelles que soient leurs fonctions spécifiques, doivent rencontrer aussi l'ensemble des besoins éducatifs des enfants. Faire place à des professionnel-le-s ayant reçu une formation généraliste à l'accueil des enfants de 0 à 12 ans de niveau supérieur répond à cette nécessité.

Des mesures doivent être prises afin de faire de cette évolution professionnelle une réalité. Un plan d'action et sa mise en œuvre devraient être engagés sous cette législature afin d'aboutir dans un délai qui ne dépasse pas les dix années à venir. L'expérience internationale montre que cela constitue un délai réaliste pour implémenter une réforme d'un système de formation.

La prise en compte du contexte de l'accueil en FWB ainsi que de la situation budgétaire actuelle dans le domaine du non marchand nous amène cependant à considérer que l'évolution nécessaire des accueillant-e-s vers une qualification professionnelle supérieure sera envisagée de façon progressive. C'est pourquoi nous envisageons ci-après quelques modulations possibles. Cette volonté de prendre en compte l'existant a été affirmée lors des consultations participatives à l'occasion des journées d'étude. Elle ne doit pas cependant masquer le résultat à atteindre.

4.2. Une modulation du passage des accueillant-e-s à la formation de niveau bachelier : l'existence d'une filière complémentaire de formation d'accueillant-e-s au niveau secondaire supérieur

Il est légitime d'exiger pour l'accueil éducatif de l'enfance une formation d'accueillant-e-s d'un niveau équivalent à celui des acteurs/-trices du champ scolaire, particulièrement pour les jeunes enfants. Cependant la volonté de prendre en compte le contexte nous conduit à considérer le maintien de filières de formation d'accueillant-e-s à un niveau inférieur au bachelier tout en ouvrant des possibilités de progression.

Sous peine d'une totale incohérence avec les objectifs fondamentaux de mise en place des conditions pour un accueil de qualité, cette double qualification en parallèle, d'un niveau bachelier d'un côté et d'un niveau inférieur au bachelier de l'autre, ne peut être envisagée que dans le respect de certains principes. Nous en identifions quatre.

4.2.1. Un principe de « distinction de deux fonctions d'accueil (métiers) »

En effet, au terme de l'analyse des compétences requises, le niveau d'enseignement supérieur s'imposant pour leur acquisition, on ne peut considérer qu'une formation de niveau inférieur au bachelier prépare de façon égale à l'exercice du même métier. Il nous faut donc **distinguer ici deux fonctions prenant en compte la spécificité des formations respectives.**

Nous proposons de désigner par « **agent d'accueil d'enfants** » les accueillant-e-s d'enfants qui disposent d'une formation spécifique de niveau secondaire supérieur, à savoir actuellement les puériculteurs/-trices, aspirant-e-s en nursing, agents d'éducation, auxiliaires de l'enfance et animateurs/-trices. Nous différencions alors la fonction d'agent d'accueil d'enfants de celle du **bachelier en éducation de l'enfance**⁹⁶.

Dans un contexte de niveaux de formation, de statuts et de salaires différents, un enjeu majeur est d'assurer entre les deux fonctions une cohabitation la plus harmonieuse et la plus profitable à la qualité de l'accueil réservé aux enfants. Il s'agit d'éviter que l'un ne devienne la « petite main » de l'autre. Aussi, il est important que **les tâches au quotidien (aménagement de l'espace, animation d'activités, soins...) soient assumées aussi bien par l'un que par l'autre** ainsi que leurs formations les y préparent. Cependant, la formation des détenteurs/-trices du bachelier apporte un **développement de compétences plus approfondies dans le registre psycho-socio-éducatif** qui les prédispose en outre à impulser la réflexion sur le terrain en assumant de façon plus active observations, documentation des pratiques⁹⁷, initiatives de projets, développement de savoirs d'action, etc. Ceux/celles-ci auraient plus particulièrement en charge le suivi de la dynamique du projet éducatif et de sa concrétisation auprès du groupe d'enfants dont ils assurent, en partenariat avec les agents d'accueil, l'accueil au quotidien.

4.2.2. Un principe de « compagnonnage » et de parité dans la coexistence des deux fonctions d'accueil

Cette optique de coexistence de deux fonctions au sein d'un même lieu d'accueil devrait, pour assurer une qualité égale des pratiques auprès de tous les enfants accueillis, se traduire sur le terrain par une sorte de « compagnonnage » professionnel au sens où tout-e accueillant-e ne bénéficiant pas de la formation de niveau bachelier travaillera en collaboration avec un-e accueillant-e bachelier en éducation de l'enfance.

Des dispositions doivent donc être prises pour rencontrer cette **exigence de « parité » dans l'accueil** (un pour un) et atteindre ainsi à terme une proportion d'au moins 50 % de

⁹⁶ Ou parfois plus brièvement « agent d'accueil » et « éducateur ».

⁹⁷ La documentation est une compétence professionnelle d'accueil explicitée au chapitre III.

professionnel-le-s de l'enfance qualifié-e-s de niveau bachelier dans chaque institution pour ensuite progresser vers la parité (un pour un) dans chaque groupe d'enfants.

Elles rejoignent les recommandations de L'UNICEF (2008) reprises par de nombreux organismes internationaux qui recommandent un enseignement tertiaire et une qualification correspondante pour 50 % du personnel des services agréés d'éducation à la petite enfance et qui soulignent l'importance d'une spécialisation relative à la petite enfance ou autre domaine en rapport.

Soulignons que c'est **en prenant appui sur un travail d'équipe** que ce compagnonnage pourra se réaliser pleinement.

4.2.3. Un principe de « niveau minimal de formation » pour la fonction d'accueil auprès des enfants

Toute formation permettant **l'accès à une fonction d'accueil d'enfants ne peut être inférieure au niveau sanctionné par le CESS**. Ceci confirme le premier rapport de recherche sur les formations initiales (dites 114) qui relatait l'affirmation du conseil d'avis de l'ONE concernant la nécessité de considérer la formation de puériculteur/-trice comme « *la formation minimale de référence pour l'accueil 0-3 ans* » (César et al., 2012, p. 267).

Ce niveau minimum est particulièrement nécessaire pour l'accueil des plus jeunes enfants, quel que soit le lieu. Dans ce domaine de la petite enfance, la situation des **accueillant-e-s à domicile** est particulière, car ils/elles ne bénéficient pas à l'heure actuelle du statut professionnel requis et la formation initiale exigée se limite à 100 h minimum depuis 2006 malgré les responsabilités et les exigences de l'activité professionnelle, exercée dans la plupart des cas dans un cadre privé et de manière isolée. Notons toutefois que le constat actuel de terrain montre que d'ores et déjà un certain nombre d'accueillant-e-s bénéficient de formations de niveau secondaire supérieur à orientation petite enfance, voire d'un bachelier dans des domaines liés à l'enfance.

Afin de répondre aux difficultés professionnelles liées à l'isolement des accueillant-e-s à domicile, une évolution organisationnelle de l'accueil de la petite enfance aurait tout son sens. La politique de développement de l'accueil en collectivité devrait **prévoir des formules favorisant la collaboration locale entre les accueillant-e-s à domicile et des accueillant-e-s travaillant en équipe dans l'accueil en collectivité**. Cette collaboration régulière rendrait possible, dans l'accueil à domicile aussi, le principe de compagnonnage préconisé plus haut. Elle pourrait prendre forme dans des dispositifs analogues aux « crèches familiales » et « relais d'assistantes maternelles » en France et au « jardin d'éveil » en Suède. Cette indication devra être intégrée dans les travaux en cours liés à l'article 66 du Contrat de gestion de l'ONE.

Le principe de renforcer les compétences psycho-éducatives dans les fonctions d'encadrement (voir recommandation 2) conforte cette visée de professionnalisation.

4.2.4. Un principe de révision des formations de niveau secondaire

Les formations actuelles du niveau du 3^e degré de l'enseignement secondaire délivrant les titres de puériculteurs/-trices, aspirant-e-s en nursing, auxiliaires de l'enfance et animateurs/-trices devront évoluer et être ajustées au futur référentiel métier « *agent d'accueil d'enfants* » avec une attention particulière accordée à la dimension psycho-éducative des compétences. Le terme d'« agent d'accueil d'enfants » devrait favoriser à terme la **vision d'un corps professionnel commun**. La formation d'agent d'éducation est également concernée par cette évolution nécessaire pour la part professionnelle attribuée à l'accueil de l'enfance (le profil prévoyant des interventions auprès d'autres publics).

Le Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ) est l'organisme compétent pour la réalisation de ce profil commun de référence en accord avec les résultats de la présente recherche. Il serait indiqué que celui-ci soit élaboré en collaboration avec les auteurs et commanditaires de l'étude présente afin d'assurer la meilleure cohérence possible avec l'analyse du cœur des métiers de l'accueil.

4.2.5. Mettre fin à toute autre création de filière de formation qualifiante aux métiers d'accueil de l'enfance

La présente recherche ainsi que celle qui l'a précédée (César et al., 2012) ont mis en évidence les effets néfastes de l'existence d'une pléthore de formations de niveaux épars et d'orientations différentes : manque de lisibilité des pratiques, décalage par rapport aux nécessités de l'exercice du métier, cloisonnement et rétrécissement des itinéraires professionnels.

4.3. Une modulation du passage des accueillant-e-s à la formation de niveau bachelier dans l'ATL : une mise en synergie locale des ressources

À l'heure actuelle, ni les écoles de devoirs qui confient l'accueil principalement à des volontaires aux parcours de formation hétérogènes, ni les plaines de vacances dont l'activité est épisodique, l'un et l'autre mal financés, ne sont actuellement en mesure d'engager des professionnel-le-s de l'accueil comme il serait indiqué de le faire. Et cependant, là comme ailleurs, la société doit apporter des garanties d'un accueil de qualité. Il en va de même pour l'accueil extrascolaire au sein des écoles, trop souvent les parents pauvres de l'accueil durant le temps libre.

Des dispositions doivent donc être recherchées afin de soutenir le secteur de l'ATL dans la recherche d'une qualité d'accueil au même titre que tous les lieux d'accueil. On pense d'abord à un financement plus adéquat. On retiendra aussi, dans ce cadre, la mise en synergie de ressources à un niveau local favorisant dans un premier temps la progression nécessaire des professionnel-le-s actuellement en place.

Cette mise en synergie, dont les modalités doivent être étudiées (précisées), pourrait se concrétiser de deux façons.

- Elle pourrait permettre un **engagement d'accueillant-e-s de formation supérieure (bachelier en éducation de l'enfance) mis à disposition de plusieurs petites structures** pour assurer des temps d'accueil des enfants partagés avec des accueillant-e-s de formation inférieure sur le mode du compagnonnage évoqué plus haut, et ceci dans une proportion minimale qu'il importerait de définir pour que ce compagnonnage porte ses effets.
- Elle pourrait aussi permettre, là où des structures n'ont pas (encore) une direction disposant du titre de master en « direction d'accueil de l'enfance », l'engagement d'un-e professionnel-le titulaire de ce titre et qui aurait une **mission d'accompagnement et de supervision partagée par plusieurs structures au niveau local**. Sa bonne connaissance de la réalité des besoins des enfants et des pratiques d'accueil et ses compétences lui permettraient d'assurer un accompagnement formatif des accueillant-e-s en assurant une présence dans les lieux d'accueil suffisante pour les accompagner et les encadrer dans leurs pratiques quotidiennes avec les enfants sur le terrain. Elles lui permettraient aussi de participer à la définition de lignes directrices pour l'accueil au niveau local en collaboration avec le coordinateur ATL.

Cette création de fonction pourrait s'inscrire dans l'expérimentation des « Contrats Ville-ONE » prévue dans le Contrat de gestion de l'ONE⁹⁸.

Dans les deux cas, une disposition devra être prise pour assurer un temps d'accompagnement régulier sur le terrain auprès des professionnel-le-s qui permette d'atteindre les objectifs de progression dans la qualité de l'accueil.

Il est à noter que cette option élargirait en outre considérablement la perspective d'emploi pour le master en direction accueil de l'enfance, optimisant l'investissement dans cette nouvelle formation.

4.4. Le cas particulier des centres d'activités culturelles et sportives

Les lieux centrés sur le développement de compétences particulières dans un domaine culturel ou sportif nécessitent la participation d'intervenant-e-s formé-e-s dans le domaine de l'activité en question. Cela ne signifie en aucune façon qu'ils soient dispensés de la prise en compte de la réalité globale de l'enfant et de la nécessité de garantir les conditions de son bien être physique et psychique. En ce sens, il serait souhaitable que les conditions d'accès à la fonction garantissent pour chaque intervenant-e un minimum de sensibilisation à l'accompagnement des enfants. Il n'est cependant pas réaliste de demander à tous/toutes

⁹⁸ Elle ne serait pas concurrentielle mais complémentaire à celle du/de la coordinateur/-trice ATL dont le travail est souvent, dans les faits, essentiellement consacré aux missions administratives et organisationnelles, ne permettant pas un tel accompagnement. Un profil de fonction serait établi en ce sens.

une qualification professionnelle spécifique en accueil de l'enfance de niveau supérieur. Aussi, dans ce contexte et dans une option de progressivité, le minimum devrait être d'assurer sur le terrain un **accompagnement de l'accueil par un-e/des professionnel-le-s spécialisé-e-s bachelier en éducation de l'enfance disposant de la formation supérieure en « encadrement de l'accueil de l'enfance »**.

Tout en préservant la richesse potentielle d'une pluridisciplinarité, cet accompagnement est destiné à assurer une régulation des pratiques envers les enfants dans l'optique de la prise en compte de l'ensemble de leurs besoins. C'est pourquoi la présence sur le terrain de ce/cette professionnel-le de l'enfance est requise sur un temps qui lui permette un accompagnement effectif des accueillant-e-s qui ne sont pas nécessairement des professionnel-le-s de l'enfance.

4.5. Le cas particulier des organisations de jeunesse

Une caractéristique des nombreuses organisations de jeunesse est de fonder l'accueil des enfants sur des principes et valeurs spécifiques et de l'articuler sur le principe d'un mouvement éducatif par les jeunes et pour les jeunes. Dans cette culture, l'activité des jeunes animateurs/-trices s'inscrit donc difficilement dans une professionnalisation de l'accueil. Sans ignorer les formations dispensées par les organisations de jeunesse auprès de ces jeunes volontaires, il serait pertinent là aussi de considérer le bénéfice d'un accompagnement sur le terrain par un bachelier en éducation de l'enfance (disposant d'un certificat d'encadrement) pour le respect des besoins fondamentaux des enfants : une réflexion et un regard partagés sur la réalité vécue permettraient à ce/cette professionnel-le d'aider les jeunes animateurs/-trices qui se succèdent à dépasser leur expérience personnelle d'éducation.

Mais, comme pour les centres sportifs et culturels, l'encadrement psycho-éducatif ne peut se faire qu'en accompagnant les jeunes animateurs/-trices lors des activités menées avec les enfants dans les groupes locaux. Il ne peut donc être conçu qu'en préservant du temps de présence sur le terrain en suffisance pour partager à la fois les situations et la réflexion menée à leur propos. Un quota de 15 à 20 accueillant-e-s par équivalent temps plein d'accompagnateurs/-trices serait requis pour assurer les temps de présence sur le terrain (moments d'activités avec les enfants, d'observations et de documentation, d'entretiens avec l'accueillant-e).

EN SYNTHÈSE

Dans la fonction d'accueil auprès des enfants, la plus large place possible doit être faite aux accueillant-e-s disposant d'un titre de bachelier en éducation d'enfance, et ceci dans l'ensemble des lieux d'accueil. C'est à cette condition que l'objectif peut être atteint.

Afin de rencontrer autant que possible le contexte existant, le processus peut être modulé et planifié en phases.

*Une modulation peut consister en l'existence d'une **filière complémentaire** de formation d'accueillant-e-s au niveau secondaire supérieur. Dès lors, l'existence d'une formation à deux niveaux (bachelier et CESS) conduit à distinguer deux métiers de l'accueil auprès des enfants : les bacheliers en « éducation de l'enfance » et les « agents d'accueil d'enfants » (CESS). Leur coexistence n'est cohérente avec la recherche de qualité qui sous-tend la réforme que si elle est assortie de la mise en œuvre d'un principe minimal de parité, un pour un (ou un et un par groupe d'enfants), requis à terme dans chaque lieu d'accueil et permettant un « compagnonnage professionnel » dans le travail avec les enfants et les familles. Ce compagnonnage prendra tous ses effets s'il s'inscrit pleinement dans un travail d'équipe.*

*La formation des « **agents d'accueil d'enfants** » doit évoluer et être ajustée au nouveau profil métier, en particulier dans la dimension psycho-éducative de l'accueil.*

*Une autre modulation peut être envisagée dans les centres sportifs et culturels⁹⁹, l'extrascolaire¹⁰⁰, les écoles de devoirs, les centres et plaines de vacances par la voie d'une **mise en synergie des ressources au plan local**.*

*Actuellement sous financées, ces structures **ATL** peuvent éprouver des difficultés à engager des accueillant-e-s bachelier en suffisance ou des directions titulaires d'un master « en accueil de l'enfance ».*

Une mise en synergie des ressources au plan local permet une première disposition qui consiste à « partager » des accueillant-e-s bacheliers en « éducation de l'enfance » pour des temps définis auprès des enfants et en « compagnonnage professionnel » avec les accueillant-e-s en place dans les structures.

Une deuxième disposition consiste, lorsque les directions n'ont pas le titre requis, à assurer un accompagnement psycho éducatif « partagé » par un-e professionnel-le de l'accueil de l'enfance locale. Titulaire d'un master en direction accueil de l'enfance, il/elle dispose du temps nécessaire pour assurer un accompagnement formatif régulier sur le terrain auprès des accueillant-e-s et des responsables de projet.

⁹⁹ Relevante de l'ATL..

¹⁰⁰ Accueil dans les écoles avant et après le temps scolaire proprement dit.

Il s'agit ainsi de contribuer, dans un premier temps, à l'impulsion d'une dynamique de progrès de la qualité de l'accueil des enfants dans les structures ATL.

Cas particulier, les animateurs/-trices des organisations de jeunesse ne sont pas considéré-e-s comme des professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance. En vertu d'une même préoccupation de la rencontre des besoins fondamentaux de l'enfant, un accompagnement de ces accueillant-e-s sur le terrain par des professionnel-le-s disposant d'un bachelier en éducation de l'enfance avec certificat d'encadrement sur le lieu d'accueil est requis.

5. Réviser la réglementation de l'accès à la fonction d'accueil auprès des enfants pour la conformer aux exigences du métier tant du point de vue du contenu de la formation (spécifique à l'accueil) que de son niveau

La réglementation qui définit les titres requis et les titres assimilés pour l'accès aux fonctions d'accueil devra être mise à jour pour tous les lieux d'accueil dans le souci d'une cohérence avec l'ensemble des recommandations.

Une commission d'experts devra être constituée à cet effet qui, en association étroite avec l'ONE, mettra à jour les listes de titres donnant accès aux fonctions d'accueil, en examinant avec précision les assimilations et équivalences, titres étrangers inclus¹⁰¹.

6. Élaborer des référentiels métiers cohérents avec les exigences des métiers pour fonder à la fois la mise en place de la formation au niveau supérieur et la révision des formations du niveau de l'enseignement secondaire

Au niveau de l'enseignement supérieur, il est nécessaire de construire un référentiel de métier d'éducation de l'enfance étroitement conçu sur les exigences du métier telles que définies dans l'étude.

¹⁰¹ Comme ceux étudiés dans le cadre de la présente recherche : « Éducateurs de Jeunes Enfants » en France, le bachelier « Pedagogie van het Jong Kind » en Flandre, les « Early Years Teachers » en Angleterre...

De même, au niveau secondaire, il s'agit de construire un référentiel de métier agent d'accueil d'enfants aussi cohérent que possible avec l'analyse du cœur des métiers d'accueil réalisée dans l'étude.

Les « agents d'accueil d'enfants » et les personnes détentrices d'un bachelier en « éducation de l'enfance » effectuent les mêmes tâches sur le terrain. Les trois registres de compétences (organisationnelles, relationnelles et réflexives) doivent donc exister dans les deux référentiels mais le niveau d'approfondissement est différent, notamment en ce qui concerne la réflexivité (conception et formalisation). Les acquis plus approfondis dans le domaine psycho-éducatif et des outils permettant le développement de la réflexivité (documentation, analyse de la pratique) des bacheliers seront mis à profit dans le travail en équipe. Nous renvoyons pour ces questions au chapitre VI, p. 142-143.

Ces référentiels métier sont élaborés avec l'ensemble des acteurs compétents en étroite collaboration avec l'ONE.

7. Adopter pour *objectif de résultat* que direction et encadrement des lieux d'accueil bénéficient des formations spécifiques de niveau supérieur en encadrement de l'accueil de l'enfance et en direction d'accueil de l'enfance

Pour l'essentiel, il s'agit de redéfinir l'accès aux fonctions d'encadrement et de direction dans les services d'accueil de façon à prendre en compte les exigences requises par l'exercice de ces fonctions, en particulier au plan psycho-éducatif, telles que l'a montré l'analyse du métier et des compétences requises¹⁰².

7.1. Réviser la réglementation de façon à identifier clairement les fonctions d'encadrement et de direction des lieux d'accueil

En cohérence avec la recommandation 1, et plus particulièrement le point 1.2., une révision de la réglementation des lieux d'accueil devra permettre d'identifier clairement les fonctions respectives de direction et d'encadrement ainsi que leur statut.

7.2. Faire de la direction d'accueil de l'enfance le titre requis, à terme, pour l'accès à la fonction de direction de services d'accueil d'enfants

Un enjeu de l'accès aux fonctions d'encadrement et de direction est d'assurer aux cadres des services de l'accueil de l'enfance une formation spécifique et de combler ainsi le déficit

¹⁰² Voir chapitre III.

majeur actuel du pilotage des structures, celui du registre psycho-éducatif. Hormis l'accès facilité au personnel d'encadrement déjà en fonction avant la réforme (point 3.3), il s'agit de faire du master de direction d'accueil de l'enfance le titre requis, à terme, pour l'accès à la fonction de direction de services d'accueil d'enfants et de faciliter l'accès à ce titre à des masters orientés sur le pôle psycho-éducatif de l'enfance (psychologue de l'enfance, pédagogues...).

Il importera donc de limiter fortement les titres « assimilés » requis pour l'accès à ces fonctions. La mise à jour de la liste des titres requis pour l'accès aux fonctions d'encadrement et de direction sera confiée à la commission d'experts déjà évoquée en ce qui concerne les titres d'accès à la fonction d'accueil.

Dans les mesures de progressivité nécessaires, déjà évoquées pour les fonctions d'accueil, retenons la disposition suivante pour le secteur ATL : durant une période de transition à déterminer, les petites structures pourraient substituer à l'existence d'une direction disposant des nouveaux titres requis, celle du bénéficiaire d'une fonction d'accompagnement et de supervision par un-e professionnel-le disposant du titre de master en direction d'accueil et partagée avec d'autres structures au niveau local (synergie).

8. Doter la formation aux métiers d'accueil des conditions méthodologiques requises

Des conditions sont nécessaires pour articuler au mieux la formation sur la réalité du métier et assurer l'adéquation du projet professionnel individuel de chaque étudiant-e, et cela quel que soit le niveau de l'enseignement concerné.

- Doter la formation des enseignant-e-s d'une approche approfondie du métier d'accueil.
- Favoriser l'accès des enseignant-e-s aux formations continues, tout particulièrement à celles qui sont destinées aux professionnel-le-s en fonction dans les lieux d'accueil.
- Créer des centres subrégionaux de ressources en étroite collaboration avec l'ONE et d'autres organismes de référence facilitant l'accès aux documents essentiels pour les professionnel-le-s de l'accueil enseignant-e-s et soutenant la création des supports pédagogiques indispensables à l'enseignement.
- Prévoir au sein de l'établissement de formation un dispositif d'accompagnement à l'orientation professionnelle de chaque étudiant-e et, au besoin, à sa réorientation.
- Organiser l'encadrement des stages de façon à impliquer l'ensemble des disciplines liées au métier dans un suivi concerté comportant une présence sur le terrain.

- Renforcer les mesures qui favorisent le tutorat dans tous les lieux d'accueil et la collaboration avec les instituts de formation et d'enseignement.

Nous renvoyons pour ces questions au chapitre VIII.

9. Assurer les conditions de développement et de mobilisation des compétences individuelles et collectives sur le terrain des lieux d'accueil

L'expression des compétences professionnelles dépend étroitement des conditions de travail assurées sur le terrain. En référence à l'article 66 du Contrat de gestion de l'ONE portant sur la révision de la réglementation des milieux d'accueil de la petite enfance, **il importe de reconnaître à tout le personnel des lieux d'accueil**, quels que soient son statut ou sa formation initiale, **un temps hebdomadaire de réflexion et de concertation sur les pratiques en dehors de la prise en charge des enfants** ainsi que du temps régulier consacré à l'encadrement des stagiaires pour les tuteurs/-trices et à la participation au réseau local. En collectivité, des réunions devraient être planifiées au moins tous les mois pour tout le personnel sans porter préjudice à la qualité d'encadrement des enfants. Des journées pédagogiques ainsi qu'un quota de jours par an devraient être exigés de façon à garantir une réflexion élargie à l'ensemble du personnel. Les personnes bénéficiant d'un bachelier en éducation de l'enfance pourront jouer un rôle majeur dans ces temps de concertation, dans l'analyse partagée des pratiques éducatives et de leurs effets à partir de la documentation réalisée au sein de leur institution. Idéalement, elles seront soutenues par des tiers extérieurs à l'institution en fonction des problématiques traitées. Cette reconnaissance d'un temps de réflexion du personnel en dehors de la présence des enfants est directement liée au taux d'encadrement prévu dans les lieux d'accueil.

10. Poursuivre l'investissement dans la formation continuée

L'investissement dans la formation continuée concerne tant les **actions menées au sein des lieux d'accueil** (analyse des besoins de formation, établissement de plan de formation, mise en place des conditions de transfert des acquis) **qu'à l'échelle de la FWB** (offre de formation en adéquation avec les besoins du terrain, soutien aux dispositifs inscrits dans la durée sans saupoudrage des moyens dans de multiples actions ponctuelles dont les effets sont difficilement perceptibles, développement d'actions interinstitutionnelles qui favorisent la mixité des publics au sein des formations, par exemple les enseignant-e-s de l'IFC et les professionnel-le-s des lieux d'accueil de l'ONE). Une attention sera portée à **l'articulation entre les actions menées au sein des lieux d'accueil et hors site qu'elles soient modulaires ou organisées dans des dynamiques de projet en réseau**. L'articulation entre les actions de formation reconnues par l'ONE et celles d'accompagnement assurées par ses agents (conseillers/-ères pédagogiques, coordinateurs/-trices accueil, agents conseil) ou des

intervenant-e-s externes est à renforcer au vu de leur effet potentiellement démultiplicateur.

11. Assurer aux métiers associés au pilotage externe des lieux d'accueil une formation cohérente

La formation de niveau d'enseignement supérieur relative à l'encadrement et la direction s'adresse aussi à des métiers s'exerçant autour de l'accueil, certains apparentés à de l'encadrement, telles que les agents conseil, les coordinateurs/-trices accueil, les coordinateurs/-trices ATL, les agents assurant une mission d'accompagnement et de supervision partagée par plusieurs structures au niveau local ...

Afin d'assurer une cohérence dans le pilotage des lieux d'accueil et de l'ensemble de la politique d'accueil en FWB, il est notamment recommandé de faire du titre de master en direction d'accueil de l'enfance ou de celui de master en encadrement de l'accueil de l'enfance le titre requis pour l'accès aux fonctions de coordinateurs/-trices accueil et agents conseil de l'ONE.

Ce point est à mettre en lien avec l'article 14 du Contrat de gestion de l'ONE.

12. Assurer la communication et l'implémentation de la réforme

12.1. Mise en œuvre phasée de nouvelles prescriptions en matière d'accès aux métiers

Accéder à une formation de meilleur niveau et valorisée statutairement sera un levier de changement pour certain-e-s. Cela ne peut à lui seul assurer l'objectif principal de renouvellement progressif du profil de formation des accueillant-e-s, de leurs encadrants et de leurs directions. Des dispositions incitatives et prescriptives devront être conçues, dans la visée, par exemple, de conditionner autant que possible l'engagement de personnel nouveau avec une formation de niveau supérieur.

Ces dispositions devront sans doute prévoir un phasage de la mise en place des accueillant-e-s, encadrants et directions disposant des titres créés dans le cadre de cette réforme. L'importance des enjeux ne doit pas être sous-estimée. Hormis les nécessaires protections sociales à l'égard des travailleurs/-euses en place, soulignons le souci d'effectuer les changements dans des délais compatibles avec la finalité de la réforme : la qualité de l'accueil réservé aux enfants et à leur famille. Difficile de ce point de vue d'envisager un dispositif qui conduirait à attendre de nombreuses années pour le renouvellement du profil de formation d'une moitié d'accueillant-e-s sur le terrain.

Ainsi, les travaux de réforme de la réglementation engagés dans le cadre du Contrat de gestion de l'ONE doivent intégrer au plus tôt les résultats de la présente étude. De même, un plan d'action doit pouvoir être engagé dans le cadre de la législature en cours.

12.2. Mise en place d'un dispositif d'implémentation dynamique

Assurer de façon proactive une communication adressée à un large public et ajustée de façon différenciée aux différents interlocuteurs (acteurs/-trices de l'enseignement, professionnel-le-s du terrain, opérateurs/-trices de formation, familles...) en vue de faire connaître tant le sens de la réforme que son contenu et d'assurer une bonne compréhension des nouvelles possibilités de progression offertes par le bachelier et le master ainsi que la mobilité prévue, notamment par les passerelles. Cette communication devrait avoir un volet interactif donnant aux acteurs/-trices concerné-e-s l'occasion de trouver des réponses à leurs interrogations.

12.3. Prévoir un dispositif d'accompagnement de la réforme par les instances concernées et compétentes (ONE et Université)

On peut à cet effet concevoir que, dans la première phase de mise en œuvre de la réforme, la durée par exemple d'un cursus complet, la formation mise en place dans quelques premières écoles soit inscrite dans un dispositif d'accompagnement et d'évaluation régulatrice du système afin d'en tirer les meilleurs enseignements pour le cursus suivant et pour l'extension à d'autres institutions candidates.

Le nombre d'écoles concernées par cette phase doit être suffisant pour permettre l'accès à un nombre substantiel de candidat-e-s sous peine de voir ralentir excessivement la réforme.

Ce travail doit être associé à un système plus large de pilotage qui suppose une prise de données analysables sur les qualifications effectives du personnel des lieux d'accueil de l'enfance à partir d'indicateurs suffisamment précis sur le niveau et l'orientation des formations. À cette fin, un **organisme de service public indépendant** et compétent aurait en charge les missions de vigilance et d'interpellation requises¹⁰³.

¹⁰³ L'existence d'un tel centre de « veille » fonctionnant à la manière du Centre pour l'Égalité des Chances a été recommandée par des experts associés à la recherche

Pour en savoir plus

- Boisson, M. (2014). Commission européenne, Recommandation « Investir dans l'enfance pour briser le cercle vicieux de l'inégalité ». In V. Wisnia-Weill & M. Boisson-Cohen, *Les objectifs des stratégies intégrées pour l'enfance et l'adolescence et leurs mesures. Éléments pour discussion*. Commissariat général à la stratégie et à la prospective. Commission enfance et adolescence. Téléchargeable sur le site <http://www.strategie.gouv.fr/actualites/objectifs-strategies-integrees-lenfance-ladolescence-leurs-mesures-commission-enfance>
- Camus, P., & Marchal, L. (2007). *Accueillir les enfants de trois à douze ans : viser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE
- César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. C. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *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>
- 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/>
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- European Commission Thematic Group on ECEC Quality (2014). *European Quality Framework for Early Childhood Education and Care: research evidence*, presented at the Conference of the Greek EU Presidency in Athens, 19-20 June 2014.
- François, N., Pools, E., & Pirard, P. (2014). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. France*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- François, N., Pools, E., & Pirard, P. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. Flandre*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- Frazer, H., & Marlier, E. (2014), *Investir dans l'enfance pour briser le cercle vicieux de l'inégalité. Analyse des politiques nationales. Quelles mesures les Etats membres devraient-ils prendre pour mettre en œuvre la recommandation de la Commission Européenne ?* Rapport de synthèse. Commission européenne. Réseau européen d'experts indépendants en inclusion sociale. Téléchargeable sur le site : <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&langId=fr&newsId=2061&moreDocuments=yes&tableName=news>
- Manni, G. (Ed.) (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE-Fonds Houtman.
- OECD (2012). *Starting String III. A quality toolbox for early childhood education and care*, OECD Publishing. Téléchargeable sur le site : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015a). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs*

européens. Angleterre. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.

Pools, E., François, N., & Pirard, P. (2015b). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans). À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens. Suède.* Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.

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/>

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.

Des références aux prescrits et documents associés

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17/12/2003 fixant le Code de qualité de l'accueil.

Contrat de gestion de l'ONE 2013-2018. Téléchargeable sur le site :
http://www.one.be/fileadmin/user_upload/presentation/documents/contrat-de-gestion-one/Contrat-de-gestion-de-ONE-2013-1018-full.pdf

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre D. 24-07-1997. M.B. 23-09-1997

Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du Système éducatif. (2013). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire.* Bruxelles, Belgique. Téléchargeable sur le site :
<http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=295>