



Redefining and developing professional competencies for early childhood education and care

Redéfinir et développer des compétences d'accueil de la petite enfance

Florence Pirard,
Marie Housen,
Elodie Pools,

University of Liège, Belgium

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 10 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Date of reception: 07 June 2018

Date of revision: 02 February 2019

Date of acceptance: 25 October 2019

Pirad, F., Housen, M. & Pools, E. (2019). Redéfinir et développer des compétences d'accueil de la petite enfance. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 10(2), pp. 193 – 204.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 10 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Redefining and developing professional competencies for early childhood education and care

Redéfinir et développer des compétences d'accueil de la petite enfance

Florence Pirard, florence.pirard@uliege.be
Marie Housen, marie.housen@uliege.be
Elodie Pools, elodie.Pools@uliege.be

University of Liège, Belgium

Abstract

The competences expected from early childhood education and care professionals have evolved significantly in our Western countries following the transformation of services and the affirmation of their educational function. This article is based on action research projects carried out in the Wallonia Brussels Federation (FWB) which integrate an analysis of other education and training systems (France, Flanders, England, Sweden and Quebec). It presents a reflection on the development of professional competencies and their acquisition from the initial training in a holistic approach to education. It notes that a diversity of formations coexists, leading to an absence of clear view on professional skills and profiles. In response to this observation, it proposes a modeling that articulates organizational, relational and reflexive competencies that are needed for the development of a professional posture. That modeling is presented as a grid of analysis that can enable better understanding of the complexity of early education and care in its many dimensions (working with children, families, professionals and the local community). It can be considered as a tool to globally rethink initial and continuing education and training in a systemic perspective

Résumé

Les compétences attendues chez les professionnels de l'accueil de la petite enfance ont fortement évolué dans nos pays occidentaux suivant la transformation des services et l'affirmation de leur fonction éducative. À partir des recherches-actions menées en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB) qui intègrent l'analyse d'autres systèmes éducatifs et de formation (France, Flandre, Angleterre, Suède et Québec), le présent article présente, dans une approche holistique de l'éducation, une réflexion sur le développement des compétences d'accueil et de leur acquisition dès la formation initiale. Il relève le manque de lisibilité des profils et des compétences dans les systèmes où une multiplicité de formations coexiste. En réponse à ce constat, il propose une modélisation qui articule compétences organisationnelles, relationnelles et réflexives nécessaires au développement d'une posture professionnelle. Cette modélisation se présente comme une grille d'analyse susceptible de mieux faire comprendre la complexité de l'activité d'accueil dans ses multiples dimensions (travail avec les enfants, les familles, les professionnels, la communauté locale). Elle peut être considérée comme un outil pour repenser globalement la formation initiale et continue dans une perspective systémique

Keywords

Competence; Early years; Initial training; Professional development

Mots clés

Compétence; Petite enfance ; Formation initiale; Développement professionnel

1. Introduction

Dans de nombreux pays, au cours de ces dernières décennies, les services d'éducation et d'accueil de jeunes enfants (EAJE) ont connu de profondes transformations sources d'autres manières de penser les compétences, la formation initiale et le développement professionnel des acteurs qui y travaillent. Ces services sont aujourd'hui investis de fonctions éducatives à concilier avec leurs fonctions économiques et sociales (Vandenbroeck, Pirard & Peeters, 2009). Sur le plan international, plus d'attention a été portée aux politiques d'EAJE ces deux dernières décennies, visant à ne pas dissocier les questions quantitatives (taux de couverture, etc.) des enjeux de qualité des services, ces nouvelles orientations étant justifiées notamment par les études internationales en la matière (OECD, 2017). Cette affirmation de la fonction éducative s'est traduite par un affinement des méthodes de recherche, un exemple prégnant étant, en 2011, la subdivision du niveau 0 de la CITE (Classification Internationale Type de l'Éducation) en deux catégories, 010 et 020, respectivement consacrées aux programmes de développement éducatif de la petite enfance (ciblant généralement les enfants de moins de 3 ans) et à l'éducation préprimaire (UNESCO Institute for statistics, 2012; OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2016). L'affirmation d'une fonction éducative transparaît aussi dans l'importance accordée au curriculum qui édicte des orientations éducatives pour les services de l'EAJE ainsi qu'à un personnel qualifié de niveau supérieur et bénéficiant des conditions nécessaires à sa mise en œuvre : temps de réflexion, de concertation et de formation continue reconnus ainsi que de bonnes conditions de travail (European Commission Thematic Group on ECEC Quality, 2014; European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; OECD, 2001, 2006, 2012, 2015; UNICEF, 2008).

Le développement d'une fonction éducative des services et de nouvelles exigences de qualification se manifeste également, mais de manière variable, dans les politiques des régions et des pays. Ainsi, le développement d'une fonction éducative apparaît dans l'élaboration de plus en plus répandue de curriculums, même s'ils ne sont pas généralisés et ne couvrent pas toujours l'accueil des enfants de moins de trois ans là où l'offre de services est divisée (Rayna & Laevers, 2011). Ces curriculums présentent, à l'échelle nationale ou plus locale, des objectifs et des principes communs convergents au-delà des indications réglementaires; ils présentent un ensemble de valeurs et de connaissances dans divers domaines et constituent un cadre de référence explicite qui peut contribuer à améliorer la vie quotidienne des jeunes enfants et à favoriser une cohérence d'ensemble des pratiques éducatives, particulièrement importante dans les systèmes divisés d'offre de services (Rayna, Bouve & Moisset, 2014). Ils sont élaborés dans une démarche qui dans l'idéal devrait être participative et démocratique et font l'objet d'une diffusion accompagnée auprès des professionnels auxquels ils s'adressent et qui n'ont pas, pour la plupart d'entre eux, participé à leur conception (Pirard, 2011).

Conjointement à ce développement curriculaire et en accord avec les recommandations internationales, une série de réformes reconnaissant l'importance d'une formation initiale et continue pour les professionnels de l'EAJE est en cours dans plusieurs pays. À l'encontre de l'idée tenace qui réduit les compétences du métier à des qualités humaines, essentiellement féminines (Miller & Cable, 2008), ces réformes permettent une élévation progressive des niveaux de qualification et une révision des orientations davantage socio-éducatives avec une ouverture aux hommes, même si une diversité de profils peut coexister au sein d'un même pays et si les résultats de ces réformes peuvent fortement varier, particulièrement en termes de parité (Oberhuemer & Schreyer, 2017). Dans la littérature, l'importance du travail en équipe, de la formation continue et de l'accompagnement professionnel (Pirard, & Barbier, 2012; Pirard, Camus, & Barbier, 2018), voire plus largement de la création et du développement de communautés d'apprentissage et de pratiques est aujourd'hui soulignée pour répondre aux enjeux actuels de qualité de services (NESSET 2017). Surtout dans les pays et régions où le personnel est peu qualifié, il s'impose de dépasser les actions ponctuelles de formation continue dont les effets positifs restent à démontrer (Peeters, Budginaite, Cameron, Hauari, Lazzari, Peleman & Siarova, 2014) et de privilégier des dispositifs qui combinent différents types d'action dans la durée, ancrés dans les réalités de terrain (Vandenbroeck, Urban & Peeters, 2016). Ces actions sur et hors site, idéalement accompagnées et réalisées selon des

démarches qui soutiennent l'articulation théorie-pratique (analyse de la pratiques, formation-action, démarche projet, recherche-action, etc.).

Cette évolution du secteur de l'EAJE souligne la nécessité de mieux définir le contour des métiers des professionnel-le-s de l'EAJE de manière à faire ressortir clairement le caractère professionnel, tout en laissant place à une orientation contextualisée en accord avec les valeurs privilégiées localement. Il s'agit ici de développer une posture professionnelle distincte de la posture parentale (Bosse-Platière, Dethier, Fleury & Loutre-Du Pasquier, 2011) en reconnaissant que les responsabilités à l'égard de l'enfant, l'engagement affectif et les ressources (savoirs et autres références) à mobiliser sont différents selon que l'on soit parent ou professionnel. Cette reconnaissance des spécificités des postures parentale et professionnelle permet de différencier pratiques parentales et pratiques professionnelles en veillant toutefois à ne pas les hiérarchiser (Camus, Dethier, & Pirard, 2012), en vue d'une dynamique collaborative entre parents et professionnel-le-s (Giampino, 2011) que le terme de coéducation résume bien (Rayna, Rubio & Scheu, 2010).

Les résultats de la recherche européenne « Core » fondée sur un survey impliquant 15 pays et 7 études de cas (Urban, Vandenbroeck, Peeters, Lazzari & Van Laere, 2011; Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari & Peeters, 2012) insistent sur l'importance de reconnaître aujourd'hui les compétences nécessaires au travail non seulement avec les enfants, mais aussi avec les familles, entre professionnels et plus largement avec la communauté locale. Si le travail avec les enfants est central, celui avec les familles, les professionnels et la communauté locale a pris actuellement une place considérable dans un contexte sociétal marqué par la diversité (Urban et al., 2011, 2012). L'accueil d'un enfant signifie aussi accueillir sa famille 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 » (Camus, Dethier & Pirard, 2012, p. 27). Accueillir l'enfant et sa famille s'inscrit dans une dynamique de projet éducatif qui, loin d'être une simple application de curriculum, devrait permettre de transformer les idées en projets à mettre en œuvre, à analyser et à évaluer ensemble en vue de régulations au bénéfice de tous (EADAP, 2011).

L'accueil de tous dans un respect de la diversité reste toutefois un défi quand on sait que les familles monoparentales, celles avec un enfant en situation de handicap, en situation de précarité, voire de pauvreté ou issues de l'immigration restent peu présentes dans de nombreux services alors que la fréquentation d'un service de qualité leur serait particulièrement bénéfique (EACEA, 2009; European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Ce constat doit interpellier non seulement les responsables concernés par les politiques éducatives, mais aussi les professionnels de l'enfance dans la mesure où ils sont supposés, eux aussi, contribuer à faciliter l'accès des services à tous les enfants et à toutes les familles afin de rendre possible le premier contact, l'inscription et l'accueil de l'enfant. Il incombe aux professionnels de définir des stratégies à mettre en place pour favoriser l'accès lui-même (accessibilité primaire), mais aussi de mettre en œuvre des conditions d'accueil donnant aux familles le sentiment d'être les bienvenues (accessibilité secondaire) (Humblot & Laevers, 2013). Renforcer l'accessibilité primaire et secondaire des services nécessite une réflexion permanente sur ses propres normes de référence, sur l'organisation du service (bénéficiaires accueillis ou non, critères d'accès, priorités établies, pratiques mises en œuvre) et sa lisibilité par l'ensemble des familles (Vandenbroeck & Lazzari, 2014; Garnier, Brougère, Rayna & Rupin, 2016).

Cette façon nouvelle de concevoir le métier a le double mérite de mettre en évidence tant le caractère relationnel et réflexif de l'activité d'accueil au-delà des actes techniques que la nécessité de compétences qui permettent de définir les manières de penser, d'agir et de s'ajuster au mieux aux situations quotidiennes, toujours complexes et jamais identiques. Dans ce métier adressé 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 professionnels sont rarement confrontés à une simple application de procédures, de savoirs appris ou diffusés dans les curriculums. Ils ont moins à se préoccuper de la bonne manière de faire en réponse à des enjeux de qualité normative, qu'à rechercher une manière ajustée d'agir en fonction de la complexité des situations rencontrées en accord avec une

approche contextualisée de la qualité (qualité effective, Pirard, 2007). Avec Osgood (2011), on soulignera la composante émotionnelle essentielle dans ce profil réflexif, mais aussi l'importance de parvenir à gérer l'incertitude inhérente aux métiers de l'interaction humaine et particulièrement cruciale dans le développement de relations avec les enfants, les familles, les professionnels et les autres partenaires où il s'agit d'« être suffisamment sûr pour ne pas l'être » et de parvenir à gérer les contradictions de points de vue (Sharmahd & Pirard, 2018).

De cette nouvelle manière de définir les compétences professionnelles doit résulter un changement de paradigme de la formation initiale et continue non plus fondée sur le modèle du « professionnel expert » d'un domaine où la composante technique prime, mais sur celui d'un « professionnel réflexif » capable de réfléchir avec d'autres (enfants, familles, partenaires) aux actions et ajustements les plus adéquats en situation complexe et évolutive. Le tout repose sur différents niveaux de responsabilité dans « un système compétent » (Urban et al., 2011) : responsabilité individuelle des professionnels et plus largement responsabilités institutionnelles, interinstitutionnelles, de gouvernance engagée dans le développement d'une qualité de services.

2. Méthodologie

Nous avons mené deux recherches-actions entre 2011 et 2016 en FWB en vue de la mise en place d'une réforme des formations initiales des professionnels dans l'accueil de l'enfance. Elles s'inscrivaient dans un contexte caractérisé par une offre divisée de services, où des curriculums éducatifs (appelés « référentiels psychopédagogiques ») centrés sur l'accueil des enfants de 0 à 3 ans et de 3 à 12 ans en dehors de la famille et de l'école avaient été élaborés selon une démarche participative et diffusés, dès les années 2000, dans le cadre de dispositifs d'accompagnement, mais où les formations initiales des professionnels du secteur censés s'y référer n'avaient guère changé. Les formations étaient et sont toujours actuellement d'un niveau inférieur aux recommandations internationales et axées majoritairement sur des préoccupations d'hygiène et de santé.

Les recherches-actions en question ont impliqué 150 participants sélectionnés pour leur connaissance des métiers et formations dans les différents services d'accueil ainsi que leur rôle clé dans leur possible amélioration : professionnels de l'accueil de l'enfance et encadrants, formateurs, enseignants, représentants des fédérations professionnelles, syndicats, responsables administratifs et politiques. Elles ont été structurées en quatre étapes étroitement liées entre elles et toutes fondées sur une collaboration entre l'équipe de recherche et les participants associés. La première étape consistait à identifier les compétences attendues dans les métiers d'accueil et d'encadrement dans les services tant à domicile qu'en collectivité et à évaluer la manière dont les formations existantes permettent de les faire acquérir. Elle a procédé à une analyse des prescrits (référentiels métiers et de formation) et a recueilli le point de vue des participants sur les compétences attendues, sur les conditions de leur acquisition et de leur développement dans le cadre de focus groupes (consultation collective) et lors de deux journées d'études (consultation individuelle par questionnaire). Il s'en est suivi la rédaction d'un premier rapport débouchant sur des recommandations en matière de formation à l'intention des décideurs (César, Dethier, François, Legrand & Pirard, 2012).

La deuxième étape a eu pour objectif une prise de recul nécessaire pour repenser le système établi en FWB grâce à l'analyse de systèmes éducatifs et de formation de quatre pays (la France, l'Angleterre, la Suède et le Québec) et une région (la Flandre). Le premier pays étudié, la France, présente un système divisé d'offre de services proche de celui en FWB, sans curriculum national jusqu'en 2016 et où œuvrent des professionnels aux qualifications très différentes. Parmi celles-ci, relevons les éducateurs de jeunes enfants qui bénéficient d'une formation de niveau supérieur reconnue pour la qualité de ses approches méthodologiques articulant théorie et pratique (François, Pools & Pirard, 2014). En second, la Flandre qui vient de créer un cursus de formation de niveau supérieur pour l'accueil et le coaching dans les services de l'enfance à côté des autres programmes. Ce baccalauréat est accessible aux personnes en fonction. La Flandre a également, par la suite, développé un curriculum

spécifique à l'accueil de la petite enfance (François, Pools & Pirard, 2015). Troisièmement, l'Angleterre s'attache elle à mieux intégrer les services relatifs à la petite enfance dans l'enseignement, l'accueil constituant désormais la première étape du curriculum anglais (0-16 ans). Dans ce pays, une formation de niveau supérieur a été mise en place avec un système de passerelles facilitant l'accès à des personnes très peu qualifiées (Pools, François & Pirard, 2015a). Quatrièmement, la Suède, de son côté, offre un système intégré de services avec un curriculum national et une formation de niveau supérieur pour les professionnels qui y travaillent (Pools, François, & Pirard, 2015b). Enfin, en dernier lieu, le Québec où l'offre de services est divisée, les qualifications variables, mais où est organisée une formation d'éducateurs conçue sur un programme de 22 compétences et où a été implémenté un curriculum pour les services d'accueil (Housen & Pirard, 2017).

Chacun de ces cinq systèmes a été étudié à partir d'une analyse de la littérature et des prescrits. Il a fait l'objet d'une journée d'étude où intervenaient au moins deux experts du pays concerné. Comme dans la première étape, les journées d'étude ont été l'occasion de consulter les participants sur les compétences attendues, les éléments qu'ils jugeaient porteurs dans les contextes éducatifs et de formation étudiés pour la FWB, sur les conditions et les freins à prendre en compte pour une réforme des formations initiales. Dans chaque cas, un rapport a été rédigé comprenant la présentation du système éducatif et de formation (révisée par les experts du pays) et une synthèse des points de vue des participants sur ce qu'il peut apporter en FWB dans une perspective de système compétent.

Dans la troisième étape, la recherche s'est recentrée sur le contexte de la FWB par l'analyse croisée de l'ensemble des résultats (Pirard, Dethier, François & Pools, 2015). Au départ d'une confrontation du système éducatif et de formation de la FWB aux autres contextes étudiés, elle a défini les compétences attendues ainsi que les conditions de leur acquisition et de leur développement dans un système compétent. Elle a débouché sur toute une série de productions : un rapport présentant les caractéristiques contextuelles dont il faut tenir compte; des principes directeurs d'une formation initiale et continue; la mise en discussion des besoins de l'enfant (0-12 ans); une modélisation des compétences d'accueil autour de trois macro compétences interdépendantes (Pirard, Dethier, François & Pools, à paraître) et des compétences relatives à la direction et l'encadrement et enfin une série de recommandations concrètes pour la FWB, mais dont la portée peut être plus large.

3. Résultats

L'analyse des résultats fait ressortir l'extrême diversité des profils métiers et de formations particulièrement en FWB ainsi que, plus largement, la multiplicité des qualifications dans le secteur de l'EAJE des systèmes étudiés. Cette diversité de profils est plus souvent déterminée par des éléments du contexte historique, culturel et politico-administratif de la région que par des choix fondés sur une définition actuelle des métiers, des services et des curriculums de référence là où ils existent. Notons que dans de nombreux contextes, la plupart des prescrits de formation ont été définis bien avant la parution de curriculums dans l'accueil de la petite enfance.

En FWB, une multiplicité de formations coexistent, mais aucune n'atteint le niveau supérieur et l'orientation socio-éducative visés par les recommandations internationales et le curriculum en vigueur. Dans les autres systèmes étudiés, des professionnels de niveau de formation baccalauréat côtoient des professionnels dont la formation est de niveau inférieur. En France, au Québec et, plus récemment, en Flandre, ces formations de niveau supérieur à orientation socio-éducative co-existent avec les formations d'un niveau inférieur, à orientation davantage technique et sanitaire. En Angleterre, un mouvement de professionnalisation de l'accueil de la petite enfance a été impulsé dès 1997. Le personnel étant alors fort peu qualifié, notamment en raison de la persistance d'une vision « maternelle » et féminine du secteur, le pays s'est attelé à réarticuler le paysage des formations autour de deux profils clés, un dont le niveau de formation correspond au secondaire supérieur et l'autre à un baccalauréat. L'accueil suédois, dont la qualité est soulignée dans plusieurs enquêtes internationales, tire une partie de son excellence

dans la formation des professionnels, dont plus de la moitié est titulaire d'un diplôme universitaire pour l'accueil de la petite enfance. Enfin, au Québec existe depuis 1975 une formation professionnalisante appelée « Techniques d'éducation à l'enfance » qui comprend 3 années d'études après l'école secondaire. En 2016, dans les Centres de la Petite Enfance (CPE), 56% du personnel était porteur de ce diplôme.

La diversité de profils qui, à première vue, pourrait apparaître comme une richesse offrant une multiplicité de formations pour des services eux-mêmes très diversifiés génère, dans de nombreux contextes, un problème de visibilité et de lisibilité des compétences et des responsabilités attendues des personnes qui travaillent dans les services de l'EAJE et donc des formations initiales et continues à privilégier. Le cas de l'Angleterre le montre bien : les formations et qualifications des professionnels du champ extrêmement nombreuses (des centaines) et au contenu fortement variable ont conduit à la réorganisation des qualifications autour de deux profils visant à accroître la lisibilité du système en établissant une série de critères auxquels les formations doivent répondre pour se conformer à un des deux profils.

Cette trop grande diversité de profils va à l'encontre d'une reconnaissance des compétences professionnelles requises de tout professionnel et de mieux en mieux définies dans la littérature. Cela risque de réduire le métier à une check list de compétences génériques qui peuvent, du reste, se lire dans une multitude d'autres profils métier de l'interaction humaine, masquant la spécificité éducative de ce que certains revendiquent comme « un vrai métier ». En effet, ces différents profils déclinent dans de nombreux cas une multitude de compétences qui de manière très différente, abordent les dimensions du travail avec les enfants, de manière souvent superficielle le travail avec les familles, le travail entre professionnels et rarement celui réalisé au sein d'une communauté locale. Si certains profils, souvent les plus récents et ceux qui relèvent du niveau supérieur de l'enseignement, abordent ces différentes dimensions, d'autres se focalisent davantage sur les tâches à accomplir avec ou pour les enfants sans montrer de manière explicite la complexité de leur prise en charge dans un cadre professionnel. Nous voyons ici la difficulté de rendre compte de la complexité de situations quotidiennes apparemment banales telles que le change d'un enfant, la prise en charge d'un repas, l'accueil d'un parent, la gestion d'un moment de retrouvaille ou encore la participation à une réunion d'équipe. Pourtant, la prise en compte de cette complexité permettrait de mieux cerner les compétences professionnelles attendues, les ressources (savoirs multidisciplinaires, capacités, attitudes) qu'elles mobilisent, dont les bases s'acquièrent en formation initiale et dont le développement nécessite un travail d'équipe, une formation continue et un accompagnement professionnel régulier.

L'analyse des prescrits, la consultation des participants ainsi que des experts des différentes régions et pays étudiés montrent la nécessité non seulement de tenir compte des différentes dimensions du travail, mais surtout de démontrer leurs interconnexions. Ainsi, si le travail avec les enfants constitue le cœur des métiers de l'EAJE, il ne peut être conçu aujourd'hui indépendamment d'un travail en étroite collaboration avec les familles, d'un travail d'équipe et plus largement encore d'un travail en réseau favorisant l'inscription du service dans le quartier en réponse notamment à des enjeux d'inclusion. Ainsi, en Flandre, l'attention récente portée au développement de la fonction sociale des milieux d'accueil ainsi que le curriculum MeMoQ, qui souligne l'importance des milieux d'accueil pour les parents et la société, renvoient à la nécessité, pour les professionnels, de développer des partenariats avec les parents et avec la communauté locale. À ce titre, la nouvelle formation de niveau baccalauréat « Pedagogie van het jong kind » fait la part belle au travail avec les familles, avec les professionnels des milieux d'accueil et, plus largement, avec le secteur éducatif et la société. En Angleterre, les Children's Centers sont des services intégrés travaillant en pluridisciplinarité autour du jeune enfant et de sa famille. Cette expérience révèle les bénéfices mais aussi les difficultés du travail interdisciplinaire et interinstitutionnel ainsi que la nécessité d'un personnel expérimenté, qualifié et disposant de compétences spécifiques. Au Québec, on note une volonté d'intégrer les familles dans le lieu d'accueil et sa gestion. La gestion des CPE est assurée en grande partie par les parents usagers du service de garde, ce qui leur permet de jouer un rôle important dans la prise de décisions administratives et éducatives qui concernent leur enfant (Tougas, 2002). Dans tous les cas, une vision élargie des services de l'EAJE, considérés dans leur

environnement local, telle qu'elle transparaît dans les curriculums exige une perspective élargie des compétences professionnelles et génère une réorganisation du programme de formation des éducatrices.

Dans nos recherches, cette vision élargie des compétences d'accueil a fait l'objet d'une modélisation organisée autour de trois macro-compétences inter-reliées et mobilisables dans le travail avec les enfants, les familles et les professionnels au sein d'une communauté locale. Il s'agit : des compétences organisationnelles, nécessaires à l'aménagement et l'ajustement d'un cadre de vie; des compétences relationnelles avec les enfants et les familles ainsi qu'entre professionnels et plus largement avec la communauté locale; des compétences réflexives nécessaires à une prise de recul et à l'analyse partagée des pratiques en vue de leur régulation. L'interdépendance de ces compétences se comprend dans la mesure où, par exemple, les compétences relationnelles (porter attention, observer, faire place aux émotions, communiquer, soutenir la participation de tous à la vie quotidienne) dépendent en grande partie des compétences dites organisationnelles (mettre en place une organisation de l'espace, du temps et du travail en équipe) qui permettent de se rendre disponible et de garantir une intimité a priori peu compatible avec une gestion collective de l'accueil. Ces compétences font elles-mêmes appel à un troisième type de compétences dites réflexives : prise de recul sur soi, documentation des pratiques éducatives quotidiennes, analyse de leurs effets sur les enfants, les familles et les professionnels et évaluation régulatrice des pratiques pour un mieux-être de tous. Ceci montre l'intérêt de développer davantage certaines dimensions de ces trois macro-compétences, particulièrement celles de réflexivité trop peu développée actuellement dans la formation initiale et continue, mais surtout de renforcer leur interdépendance.

Portant sur les situations quotidiennes dans les services, cette modélisation est conçue avant tout comme un outil mobilisable dans une diversité de contextes et de services de l'EAJE. Elle s'attache à dépasser les cloisonnements liés aux découpages institutionnels et aux catégories d'âges associés et fortement ancrés dans les représentations des acteurs de terrain. L'analyse du processus de recherche mis en place en FWB fait apparaître trois difficultés majeures qu'éprouvent les acteurs de terrain : dépasser les découpages établis entre l'accueil des enfants de moins de 3 ans d'une part et celui des enfants de 3 à 12 ans en dehors de l'école d'autre part; envisager et adopter une approche holistique de l'éducation fondée sur une transversalité des besoins des enfants dont les dimensions culturelles et contextuelles sont reconnues; assurer une nécessaire continuité éducative dans leur prise en charge sans nier les spécificités de contextes institutionnels. L'analyse de leurs discours montre une représentation dualiste/binaire qui tend 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 des enfants de 3 à 12 ans, articulé avant tout sur la vie de groupe et la socialisation. Cette conviction, très répandue, conduit à ne pas intégrer la progressivité des processus et des conditions d'accueil. Ainsi l'accueil des 3-12 ans en dehors de l'école 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. Le risque est aussi bien présent dans l'accueil de la petite enfance : une surestimation des compétences relationnelles des jeunes enfants se traduit notamment par des attentes excessives concernant par exemple le respect des règles et en même temps sous-estime leur capacité à participer aux faits et événements quotidiens qui les concernent. Une approche holistique de l'enfant lui donne une position centrale dans l'accueil et conduit à une recherche intégrée de son bien-être – ici et maintenant – et de son bon développement – au-delà – dans ses différents contextes de vie, respectant ses besoins et ses droits, et tenant compte de ses univers d'appartenance. Le développement d'une telle approche fait appel à des professionnels dont les compétences organisationnelles, relationnelles et réflexives sont reconnues et soutenues, permettant un décryptage de ce qui se joue pour l'enfant en toute situation, une recherche avec d'autres (collègues, parents, accompagnateurs) des manières les plus ajustées d'agir en tenant compte de l'observé, de l'éprouvé et des références utiles. Plus largement, une telle approche globale suppose des conditions de travail compatibles avec une prise de recul et une réflexion partagée, si possible accompagnée et soutenue par des processus de formation continue jugés nécessaires à la dynamique de projet éducatif attendue dans tous les services de l'EAJE.

4. Discussion et conclusion

Notre recherche montre l'importance d'articuler étroitement les orientations prises dans la définition des compétences et les formations avec celles définies dans les curriculums ou autres références pour les services de l'EAJE. Elle pose la question de l'accompagnement des acteurs de terrain, et plus particulièrement de l'ensemble des opérateurs de formation potentiellement concernés mais pas nécessairement suffisamment informés et associés dans la diffusion des curriculums. Plus largement, elle pose l'importance du temps de rencontre entre acteurs des secteurs de l'accueil, de la formation (professionnels de l'enfance, formateurs, enseignants) et leurs responsables politico-administratifs. Les processus de recherche présentés ici ont montré la possibilité de telles rencontres et permettent d'envisager de les rendre structurelles. Ceci favoriserait une vision davantage partagée sur les conditions d'accueil des enfants, les relations à établir avec les familles et sur les compétences requises pour les rendre possible au sein d'un système compétent.

L'analyse des recherches menées en FWB, intégrant celle d'autres systèmes éducatifs et de formation, sur les compétences attendues dans les métiers de l'accueil de l'enfance et sur les formations à développer dans une perspective systémique confirme l'intérêt de développer une approche globale de l'éducation et de la formation. Cette approche intègre différentes dimensions (accueil de l'enfant, de sa famille, en équipe et en réseau) et reconnaît des compétences communes aux professionnels de l'accueil de l'enfance travaillant dans différents types de service. Elle souligne surtout l'importance de travailler leur interconnexion montrant que toutes les situations éducatives font appel à des compétences à la fois organisationnelles, relationnelles et réflexives.

En réponse à la pléthore des profils métiers et de formation, il est essentiel aujourd'hui d'identifier et de faire reconnaître les compétences centrales qu'une approche globale et holistique requiert. Une modélisation combinant compétences organisationnelles, relationnelles et réflexives peut constituer un outil d'analyse utilisable dans d'autres contextes que celui de la FWB à partir duquel il a été produit.

La modélisation fournit un outil pouvant démontrer la complexité de situations éducatives ordinaires pointées dans les résultats et faisant comprendre la spécificité des compétences professionnelles à laquelle elles font appel. Elle peut être utilisée dans l'analyse de situations exemplaires et donner à voir ce qu'elles mobilisent comme compétences organisationnelles, relationnelles et réflexives avec leurs ressources associées (savoirs pluridisciplinaires, savoir-faire et attitudes professionnelles telles que réceptivité, bienveillance, etc.). Elle permet d'aller au-delà des prescrits souvent déclinés en « compétences » confondues avec des capacités décontextualisées et présentées sans lien entre elles.

Elle permet aussi de souligner l'importance, pour tous les professionnels de l'accueil et indépendamment de leur niveau de formation, de disposer de compétences relationnelles et réflexives. Ce cadre peut dès lors permettre d'harmoniser les multiples formations existantes autour de références communes et actualisées. Dans une perspective de création d'une formation de niveau supérieur, il permet également de faire coexister des professionnels formés à un niveau baccalauréat avec ceux ayant une qualification équivalente à un niveau secondaire supérieur, en distinguant les rôles et responsabilités dans l'action et l'analyse régulatrice de celle-ci, sans hiérarchisation des tâches effectuées par chacun.

Pour mieux saisir encore la complexité des situations, on relève l'intérêt majeur d'un travail complémentaire d'analyse contextualisée de l'activité qui rend, lui aussi, visible les compétences complexes mobilisées en acte et en situation. Des travaux de recherche inscrits dans les courants de l'analyse de l'activité, de la didactique professionnelle ou de l'analyse interactionnelle ouvrent des perspectives complémentaires prometteuses. Certains travaux précurseurs, peu nombreux, ont pu être réalisés dans le secteur spécifique de l'accueil de la petite enfance alors que ce type de démarche de recherche a été au départ utilisé dans d'autres métiers. Relevons les travaux précurseurs de Zorgmal (2015) qui a étudié, à partir de

situations filmées dans des crèches de Genève, les démarches d'observation de professionnels de la petite enfance que l'auteure associe à des démarches de catégorisation. Cette analyse de l'activité permet de mieux comprendre les processus d'observation en situation de travail dans lequel nous pouvons identifier des compétences organisationnelles (aménager et ajuster le cadre de vie), relationnelles dans les interactions avec l'enfant et les adultes impliqués dans la situation et réflexives, mobilisées en acte (pas seulement en dehors de l'action). Relevons aussi les travaux d'Ullmann (2017) qui par son analyse de l'activité dans des crèches parisiennes, contribue aussi à rendre visible aux yeux de tous, la complexité du métier.

Nous soulignerons en conclusion l'importance de poursuivre les travaux qui contribuent à mieux rendre compte de la complexité d'un métier et d'une activité professionnelle trop peu étudiée et (re-)connue à ce jour malgré la pléthore de recommandations internationales et prescrits locaux. Parmi ces travaux, la recherche a un rôle important à jouer. On gagnerait sans doute à mieux identifier son rôle dans le développement de systèmes compétents dans les différents contextes internationaux.

Références

- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse, France : Erès.
- 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. (2012). *Recherche-Action 114 : formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans)*. Rapport de recherche soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : EPEF.
- EACEA. (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). Brussels, Belgique: Eurydice Network.
- EADAP. (2011). Erato – *Analyse, evaluate and innovate: A guide for early childhood education and care (0-6)*. Edinburgh: Children in Scotland.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe*. 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*. Paper presented at the Conference of the Greek EU Presidency in Athens, 19-20 June 2014.
- François, N., Pools, E., & Pirard, F. (2014). *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, la France*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF.
- François, N., Pools, E., & Pirard, F. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la Flandre*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF.
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna, S., & Rupin, P. (2016). *À 2 ans : vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, jardin maternel, classe passerelle, école maternelle*. Toulouse, France : Erès.
- 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, Belgique : Presses Universitaires de Bruxelles.
- Housen, M., & Pirard, F. (2017). *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, le Québec*. Rapport de suivi de la recherche

- Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF.
- Humblot, P., & Laevers, F. (2013). *Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants. Plus de chances dès l'enfance*. Bruxelles, Belgique : Fondation Roi Baudouin.
- 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.
- Miller, L., & Cable, C. (2008). *Professionalism in the Early Years*. London, UK: Hodder Education.
- Oberhuemer, L., & Schreyer, I. (Eds.). (2017) Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe <http://www.seepro.eu/English/Home.htm>.
- OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO. (2016). Niveau 0 de la CITE 2011 : éducation de la petite enfance. In *Guide opérationnel CITE 2011 : directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*. Paris, France : Institut de statistique de l'UNESCO.
- OECD. (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD. (2012). *Starting String III. A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Starting String IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation Development.
- Osgood, J. (2011). Contested constructions of professionalism within the nursery. In L. Miller (Ed.), *Professional issues, leadership and management in the early years* (pp. 107-118). London, UK: Sage.
- Peeters, J., Budginaite, I., Cameron, C., Hauari, H., Lazzari, A., Peleman, B., & Siarova, H. (2014). *Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child-interactions and children's outcomes: A systematic synthesis of research evidence*. Eurofound. Gent, Belgique: VBJK.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-243). Bruxelles, Belgique: Peter Lang.
- 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.
- Pirard, F., & Barbier, J. M. (2012). Accompaniment and quality of childcare services: The emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 32, 169-182.
- Pirard, F., Camus, C., & Barbier, J. M. (2018). Professional development in a competent system: An emergent culture of professionalization. In M. Fler & B. van Oers (Eds.), *International Handbook on Early Childhood Education, Volume I: Western-Europe and UK* (pp. 409-426). Dordrecht: Springer.
- Pirard, F., Dethier, A. François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. http://www.one.be/fileadmin/user_upload/professionnels/Recherche/RAPPORT-Recherche-123-DEF16-OK.pdf
- Pirard, F., Dethier, A. François, N., & Pools, E. (à paraître). Les compétences professionnelles au cœur des métiers de l'accueil de l'enfance. In P. Moisset (dir.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels*. Toulouse, France : Érès.
- 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, l'Angleterre*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF.

- Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015b). *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, la Suède*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège: PERF.
- Rayna, S., Bouve, C., & Moisset, P. (2014). *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance*. Toulouse, France: Eres.
- Rayna, S., & Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 161-172.
- Rayna, S., Rubio, M. N., & Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en question*. Toulouse, France : Érès.
- Sharmahd, N., & Pirard, F. (2018) Relation entre les professionnel-le-s / familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 42, 155-173.
- Tougas, J. (2002). La restructuration des services éducatifs et de garde à l'enfance au Québec : les cinq premières années. *Childcare Resource & Research Unit*, Hors-série 17. Université de Toronto, Canada.
- Ulmann, A.-L. (2017). Le travail auprès des jeunes enfants : quels apprentissages pour quelles pratiques professionnelles, *Revue française des affaires sociales*, 2, 316-327.
- UNESCO Institute for statistics. (2012). *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*. Montreal, Canada: Auteur.
- 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, Italie : Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, bilan 8, p. 23-27 Téléchargeable sur le site : <http://www.unicef-irc.org/>
- 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., Van Laere, 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.
- 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.
- Vandenbroeck, M., Urban, M., & Peeters, J. (Eds.). (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. Abingdon, England: Routledge.
- Zorgmal, M. (2015). *Les processus d'observation et de catégorisation des éducatrices et éducateurs de l'enfance*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Genève: Université de Genève.