

Florence Pirard

Accueillir les jeunes enfants : une posture professionnelle complexe, bien distincte et complémentaire de celle de parent¹

Donner un repas, assurer un soin corporel, tout le monde le fait. Il suffit d'avoir de la patience et de l'expérience. Face à de tels propos, pas étonnant que les enjeux de professionnalisation fassent débat dans le domaine de l'éducation de l'enfance.

Il est indispensable d'identifier les spécificités d'une prise en charge professionnelle des enfants, très différente de celle des parents au niveau affectif, ressources à mobiliser et responsabilités (Bosse-Platière, Dethier, Fleury & Loutre-Du Pasquier, 2011), de reconnaître les compétences complexes relationnelles, organisationnelles ou réflexives qu'elle requiert (Pirard, Dethier, François & Pools, 2019) et d'assurer les conditions adéquates. Il en va du bien-être et bon développement de tous les enfants dans un contexte de grande diversité.

Une posture et des compétences professionnelles

L'engagement affectif contrôlé constitue un premier élément : garder à la fois une « juste distance » et une « juste proximité », une « implication distanciée » (Mellier, 2000, p. 54), rechercher une manière d'être ensemble où l'attention et l'empathie pour l'enfant l'emportent sur la recherche de proximité physique. Cet engagement affectif est empreint de chaleur et de sécurité, d'émotions et de plaisir partagé, mais mesuré et maîtrisé, en réponse tant au souci de bien-être et de bon développement de l'enfant qu'à la préservation des liens intimes avec les parents (Dethier, 2012). Un tel engagement exige une attention minutieuse à tout ce qui permettra de créer un lien de confiance réciproque avec l'enfant et sa famille, de décoder et comprendre les signaux que l'enfant manifeste, son vécu, ses besoins, pour s'y ajuster au mieux.

La mobilisation en actes de savoirs et la référence à des valeurs explicites constituent le deuxième élément : savoirs d'action, savoirs et valeurs issus des prescrits, savoirs scientifiques de différentes disciplines (sciences humaines, sociales et de la santé notamment). Il s'agit de poser des actes réfléchis dans des situations singulières qui font appel aux savoirs, aux va-

leurs et aux observations circonstanciées, qui nécessitent le décodage de tensions (Pirard, Camus & Barbier, 2018) : reconnaître les compétences des jeunes enfants et la nécessité d'un soutien à leur développement, s'engager dans une coéducation en interrogeant les attentes de soutien à la parentalité, etc. Toutes les ressources nécessaires pour mettre l'enfant au centre de l'action, rechercher son bien-être ici et maintenant et au-delà, sont à mobiliser, en accord avec une approche holistique de l'éducation qui reconnaît l'enfant dans ses compétences de l'instant, toujours en évolution, dans sa construction physique et psychique propre, dans le respect de ses besoins et de ses droits, en tenant compte de ses univers d'appartenance (Pirard, Dethier, François & Pools, 2015).

Cette démarche professionnelle est loin d'être facile, dans un métier qui fait appel à des savoirs pluridisciplinaires en perpétuelle évolution. Elle requiert une réactualisation constante des connaissances, associée à une remise en question des professionnelles. Car ici, il n'existe pas de vérité universelle, ni de procédures standardisées ou de bonnes pratiques à appliquer, mais un agir contextualisé ajusté aux situations toujours inédites et évolutives. Les professionnel-le-s se définissent moins par leur position d'expertise, qui risquerait de disqualifier les parents et de hiérarchiser une relation par essence asymétrique, mais plutôt par leur compétence à gérer, en collaboration, des situations complexes et incertaines : partage d'observations, de documentation des pratiques et d'analyse de leurs effets dans le service et le réseau local. Ainsi, peuvent être remises en question les croyances figées, trop nombreuses dans l'éducation de jeunes enfants, qui s'opposent à une approche holistique des enfants, reconnu-e-s à la fois dans leurs besoins de protection et dans leur participation active aux faits et événements qui les concernent (Camus, 2018). Fort d'un lien significatif et affectif, les jeunes enfants pourront ainsi bénéficier d'une démarche émancipatrice qui leur permettra de découvrir le monde qui les entoure, de le comprendre et d'y jouer un rôle actif d'une manière parfois étonnante et non prévue par l'adulte.

¹ Cet article est une réactualisation de celui publié en 2019 dans la revue Suisse Actualité Sociale, 80, 14-15.

Des responsabilités partagées

Enfin, le troisième élément d'une posture professionnelle est celui des responsabilités qui, contrairement à celles des parents, sont contractualisées et portent spécifiquement sur les actes d'accueil quotidiens, uniquement durant le temps d'accueil. La question de la responsabilité interroge les limites à ne pas dépasser au niveau individuel, tout en reconnaissant les responsabilités institutionnelles, interinstitutionnelles et de gouvernance dans le développement d'une qualité d'accueil pour tous les enfants, dont les effets bénéfiques ont été largement démontrés, en particulier pour ceux et celles vivant dans des familles en situation de précarité.

Le développement des compétences professionnelles attendues aujourd'hui engage différents niveaux de responsabilité. Au-delà de la responsabilité des professionnel-le-s existe une responsabilité institutionnelle. L'individu doit être soutenu par un travail en équipe – qui permet la prise de recul, l'observation, la documentation des pratiques éducatives et leur analyse partagée en vue de régulation –, par des mesures de développement professionnel dans des cadres formalisés (journées d'étude, formation, etc.), mais aussi dans des situations non formelles d'apprentissage comme les voyages d'étude (Pirard, Rayna & Brougère, 2021). Dès lors est aussi engagée une responsabilité interinstitutionnelle, de bonne gouvernance, qui permet la mise en place et le développement de ces mesures à long terme. Au final, l'enjeu est de développer un système compétent (Urban, Vandebroek, Van Laere, Lazzari & Peeters, 2012) où les différents niveaux de responsabilité sont engagés conjointement et rendent possible le développement des compétences relationnelles et réflexives qui ne seront plus réduites à l'acquisition rapide de quelques techniques de communication et d'intervention. C'est ce que souligne l'ensemble des recherches internationales : la formation initiale et le développement professionnel continu sont des variables déterminantes de la qualité de l'interaction entre l'adulte et l'enfant et de ses apprentissages (Milotay, 2018) alors que les années d'expérience dans le métier n'ont pas d'effet positif mesurable.

Cet article est une réactualisation de celui publié en 2019 dans la revue Suisse Actualité Sociale, 80, 14-15.

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 : Érès.
- Camus, P. (2018). La participation des enfants à la vie quotidienne de la crèche. Rencontres sur la participation de l'enfant : professionnels, parents, enfants... TOUS les enfants ! Quels outils ? Conférence à l'Institut National des Droits de l'Enfant, Genève, Suisse, 13 p.
- 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, 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 (25-67). Liège : EPEF.
- Mellier, D. (2000). L'inconscient à la crèche. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Milotay, N. (2018, August). Early childhood education and care in EU policies: How can they help? Paper presented at the 28th EECERA Conference, Budapest, Hongrie.
- Pirard, F., Rayna, S. & Brougère, G. (2021). Voyager, apprendre, changer. Toulouse, France : Érès.
- Pirard, F., Camus, C., & Barbier, J.-M. (2018). Professional development in a competent system: An emergent culture of professionalization. In M. Fleer & 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.
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2019). Compétences professionnelles au cœur des métiers de l'accueil de l'enfance. In P. Moisset (Ed.), Accueillir la petite enfance, le vécu des professionnels (47-64). Toulouse, France : Érès.
- Urban, M., Vandebroek, 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, 508-526.
- Florence Pirard**, professeure à l'université de Liège (Belgique), Unité de recherche RUCHE (Research Unit for a life-course perspective on Health and Education)
- Avec l'aimable autorisation de l'autrice.