

**Florence Pirard**

Université de Liège (B)

Mél : [pedagen@ulg.ac.be](mailto:pedagen@ulg.ac.be)

---

**Fonction formative des encadrants**

---

**des milieux d'accueil de**

---

**la petite enfance et diversité**

---

**des logiques d'action éducative**

---

*Résumé*

Face aux nouvelles exigences de qualité de services, l'encadrement des milieux d'accueil de la petite enfance en Europe se transforme. Il comprend une dimension formative de plus en plus explicite. L'étude du cas de la Communauté germanophone de Belgique permet d'esquisser une modélisation des logiques d'action éducative mobilisées par les encadrants lorsqu'ils sont accompagnés dans la transformation de leur fonction.

■ Mots-clés : qualité - accompagnement - formation - encadrement - petite enfance

*Abstract*

*Facing new quality requirements for services, the management of early childcare services in Europe is in transformation. It includes an always more explicit training dimension. The case study of the German speaking Community of Belgium allows us to draw the premises of a modelisation for the educational action logics mobilised by the managers when they are accompanied in the transformation of their function.*

■ Keywords : quality, accompagnement, training, management, early childhood.

## Emergence d'une fonction formative chez les encadrants des milieux d'accueil de la petite enfance

Ils s'appellent “coordinateur”, “inspecteur”, “directeur”, “conseiller” des services d'accueil de la petite enfance. Les dénominations se multiplient selon les contextes européens pour désigner les agents qui encadrent les milieux d'accueil de la petite enfance d'une entité donnée : un quartier, une commune, une région, etc ♦. Il peut s'agir de nouveaux métiers, mais très souvent, ces dénominations marquent une transformation de fonction dans des métiers existants qui semble directement liée aux exigences de qualité de services apparues depuis les années 80.

Ces métiers d'encadrement semblent actuellement difficiles à définir. Comme le montre l'analyse de monographies réalisées dans 22 pôles européens ♦, ils couvrent une diversité de qualifications et de fonctions, une hétérogénéité de statuts et de profils professionnels. Au sein d'un même pays ♦ ou d'une même région ♦, des différences apparaissent dans les niveaux de qualification et leur orientation, dans les statuts et les trajectoires professionnels, dans le nombre de structures à encadrer et leur type, dans les tâches et l'organisation du travail.

De cette diversité se dégage cependant une ligne de force qui permet de considérer l'ensemble de ces métiers comme une seule entité : l'affirmation d'une fonction formative, voire intégrative. “*Le constat principal est que, malgré l'hétérogénéité des situations et les contraintes budgétaires, une tendance est de reconnaître un cadre et des postes correspondant aux nouvelles qualifications (nous dirions plutôt aux nouvelles compétences) professionnelles qu'exige l'affirmation de la fonction éducative et préventive des services à l'enfance et aux familles et la complexité d'une gestion, non plus sectorielle, mais partenariale, intersectorielle, intégrée au plan local et régional*” (THIRION, 1999, p. 37).

L'analyse de la situation italienne est sur ce point sans équivoque. Elle affirme la nécessaire intégration des tâches de gestion et d'accompagnement dans le travail des coordinateurs pour garantir une qualité de services insérés dans le projet d'une commune. “*La compétence technique spécifique du coordinateur semble être définie par le fait que tant les aspects administratifs que les aspects pédagogiques et relationnels doivent être contenus dans un projet de gestion cohérent de service éducatif destiné à l'enfance. C'est pour cela que le métier de coordinateur semble trouver – au-delà des indiscutables diversités – une unité par rapport à la manière dont il est exercé ; que cette activité concerne un seul service ou un réseau de services vaste et articulé sur le territoire municipal*” (MUSATTI, 1998, p. 160).

▶ “Encadrant” est le terme choisi dans cet article pour désigner ces métiers qui assurent une fonction d'encadrement éducatif - et pas seulement administratif et/ou social - des services et des personnes qui prennent directement en charge l'accueil de jeunes enfants.

▶ Voir l'analyse des formations-action de l'Institut Européen pour le Développement des Potentialités de tous les Enfants (IEDPE), soutenues par le programme européen Leonardo da Vinci : Accompagner pour assurer la qualité de l'accueil de la petite enfance : contextes, démarches, compétences, impacts, Paris, IEDPE, rapport pour la Commission européenne, programme LEONARDO DA VINCI, 1998; Démultiplier un dispositif de formation innovant pour les encadrants des milieux d'accueil de l'enfance, Paris, IEDPE, rapport pour la Commission européenne, programme LEONARDO DA VINCI, 2001.

▶ Pour la France, voir BAUDELLOT, O., RAYNA, S. (2000).

▶ Pour les régions centre-nord de l'Italie, voir MUSATTI, T. (2000).

L'émergence d'une fonction formative et intégrative chez les encadrants rend plus complexe leur activité vu la combinaison de fonctions autrefois distinctes et souvent jugées contradictoires (gestion, contrôle, soutien, accompagnement). Pourtant, il n'existe pas à l'heure actuelle ni de qualification préparant à l'exercice de cette fonction, ni de programme de formation officiel. La fonction apparaît comme une construction inédite liée à des facteurs essentiellement conjoncturels. L'enquête menée sur les coordinations petite enfance en France conclut : *“la fonction de coordonnateur de la petite enfance se construit, localement, sans cadre de référence précis, à partir des compétences initiales diverses de ces personnes, mais aussi de l'expérience acquise dans la position d'interface propre à leur nouvelle fonction, au contact d'une grande variété d'interlocuteurs (personnels des structures de la petite enfance et parents) et de partenaires locaux”* (BAUDELLOT, RAYNA, 2000, p. 36). La formation-action menée depuis 1995 par l'IEDPE fait exception. Il s'agit dans ce cadre de créer des dispositifs de formation inscrits dans les dynamiques locales où des encadrants ont l'occasion d'expérimenter l'accompagnement de projets d'action éducative mis en œuvre dans les milieux d'accueil et de bénéficiaire, pour ce faire, du suivi d'un formateur.

Confrontés à une identité professionnelle encore incertaine, les encadrants sont amenés à construire une nouvelle professionnalité. Celle-ci peut sans doute prendre des formes variables en fonction des conceptions de la qualité de services.

### **La fonction formative des encadrants : quelles logiques d'action éducative pour quelles conceptions de services ?**

La relation entre le développement d'une fonction formative dans l'encadrement des milieux d'accueil et l'amélioration de la qualité des services qu'il vise est loin d'être univoque. MOSS et ses collaborateurs propose deux modèles d'actions. Il distingue une conception moderniste dominante des services de la petite enfance avec un encadrement expert d'une vision postmoderniste qui, selon lui, privilégierait plutôt un encadrement facilitateur.

La vision moderniste des services est fondée sur des idéaux de standardisation normalisée, d'uniformité impartiale et de maîtrise contrôlée où les critères de qualité sont prédéfinis. *“Ainsi, dans le champs de la petite enfance, nous pouvons voir se développer un corps d'experts – chercheurs, consultants, inspecteurs, évaluateurs, etc. – dont la tâche est de définir et de mesurer la qualité. De plus en plus, nous nous basons sur ce système expert pour émettre des jugements à notre place sur les services que nous souhaitons ou dont nous avons besoin pour nous et nos enfants. Nous attendons de ces experts qu'ils nous disent que ce que nous avons est de bonne qualité. De plus en plus surchargés, nous cherchons l'assurance plutôt que la compréhension, nous voulons la garantie d'une évaluation experte plutôt que l'incertitude de nos propres jugements.”* (DAHLBERG, G. al, 1999, p. 92). L'encadrant-expert se distingue ici par la maîtrise de ses savoirs qui lui permettent de définir la qualité et d'en évaluer l'application dans les milieux d'accueil. Sa fonction formative semble surtout répondre à une culture de l'enseigne-

ment (BARBIER, 1998) fondée sur la possibilité de transmettre des savoirs que les praticiens sont susceptibles de s'approprier.

L'analyse d'expériences récentes menées en Italie, en Suède, au Canada ouvre de nouvelles perspectives aux services de la petite enfance. MOSS les situe dans une vision postmoderne qui valorise la diversité, la subjectivité et les perspectives multiples avec leurs ambiguïtés et leurs contradictions. Le travail pédagogique apparaît ici comme co-construit à partir d'une confrontation de points de vue multiples et souvent contradictoires (enfants, familles, professionnels de la petite enfance, politiciens, communautés locales) sur les pratiques mises en œuvre. Il engage à opérer des choix parmi les alternatives possibles considérant les institutions pour jeunes enfants comme de nouveaux forums publics. Une telle démarche s'appuie notamment sur la participation d'encadrants-facilitateurs "*aux expériences et histoires professionnelles multiples, incluant le travail pédagogique et la philosophie (...), où est reconnu comme le but éthique de l'évaluation le rôle de rendre les gens capables d'approfondir leur compréhension et de cultiver leur habilité à émettre des jugements*" (DAHLBERG, G. al, 1999, p. 108).

L'affirmation d'une fonction formative chez les agents d'encadrement peut renvoyer à diverses logiques d'action éducative. L'ambiguïté des enjeux de qualité auxquels est associée leur nouvelle fonction formative multiplie les interprétations possibles. Quelles logiques d'action éducative sont privilégiées ? Celle qui valorise la figure emblématique de l'encadrant-expert qui doit savoir ce qui caractérise un service de qualité, qui doit être en mesure de le communiquer à chaque partie concernée et d'évaluer la conformité de son application dans les pratiques éducatives au moyen d'outils appropriés ? L'image de l'encadrant-facilitateur engagerait plutôt à privilégier l'accompagnement des différentes parties concernées dans une co-construction des pratiques éducatives et ainsi, à investir dans de nouvelles formes d'organisation du travail - comme l'organisation de forums, l'aide à la documentation sur les pratiques éducatives notamment par vidéoscopie - qui s'avèrent in fine formatives. La culture de l'enseignement laisse place à une culture de la professionnalisation (BARBIER, 1998) qui considère l'espace de production de services comme un espace de développement de compétences avec l'hypothèse d'une transformation conjointe des actions, des acteurs et de l'environnement.

### **Logiques d'action éducative et conceptions des services mobilisées dans des dispositifs de formation pour encadrants.**

---

Comment des encadrants conçoivent-ils leur fonction formative, quand ils expérimentent une nouvelle forme d'accompagnement des pratiques éducatives et comment l'analysent-ils entre eux avec le soutien d'un formateur ? Pour répondre à cette question, nous proposons l'analyse d'une formation-action de l'IEDPE, soutenue par le programme Leonardo da Vinci, pour encadrants à l'accompagnement des pratiques éducatives dans les milieux d'accueil de la petite enfance. Il s'agit de l'encadrement des milieux d'accueil en Communauté germanophone de Belgique que nous avons pu suivre de manière régulière durant sept années consécutives (1991-1998).

Dans un premier temps, notre posture a été celle d'un chercheur universitaire engagé dans la transformation des pratiques éducatives et le développement des services. A ce titre, nous avons notamment accompagné les encadrants des milieux d'accueil dans la création de dispositifs de formation et animé à cette fin des réunions de pilotage pour concevoir et analyser les actions qu'ils mettaient en œuvre. Toutes les réunions de pilotage ont fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une transcription intégrale. Pour la recherche, nous avons procédé, dans un second temps, à une sélection jusqu'à saturation des séquences où s'affirmaient une opposition de points de vue argumentés entre encadrants sur les questions de formation et de qualité des services. Nous avons ensuite réalisé, pour chaque séquence, une analyse de contenu systématique de chaque acte d'énonciation situé dans l'interactivité de la communication en fonction de paramètres communs. Quelles conceptions éducatives se dégagent des séquences où s'affirment une opposition de points de vue argumentée ? Quelles conceptions de l'accompagnement des pratiques éducatives peuvent être identifiées ? La démarche de recherche a donc tenté d'appréhender les logiques d'action éducative dans leur contexte de mobilisation. Elle s'est fondée sur l'analyse d'actions collectives destinées au départ à développer des services et des compétences professionnelles.

## **L'encadrement des services de la petite enfance en Communauté germanophone de Belgique**

En Communauté germanophone de Belgique ♦, une fonction formative de l'encadrement s'est affirmée au début des années 90, au moment de la diversification des milieux d'accueil. Elle semble répondre aux nouvelles exigences de professionnalisation de l'accueil et de qualité de services portées par les programmes européens. Elle marque sans doute l'ouverture d'un système traditionnel à de nouvelles approches.

► Entité de 68.000 habitants située en région à dominante rurale, elle détient les compétences pour développer sa propre politique d'accueil de l'enfance comme les Communautés française et néerlandophone de Belgique.

### ■ **L'encadrement dans un système traditionnel**

Un réseau de gardiennes encadrées (crèche familiale) par des travailleurs sociaux (les encadrants) est créé en 1984. Il constitue le premier service financé par la Communauté (le Regionalzentrum für Kleinkind Betreuung, R.Z.K.B.). Seul ce mode d'accueil semble à l'époque pouvoir acquérir une légitimité au sein de la population. *“Les traditions et les pratiques actuellement encore fort vivaces font que la population et ses représentants estiment quasi unanimement que l'accueil et l'éducation de l'enfant de moins de trois ans relève exclusivement de la sphère familiale”* (REYNDERS, 1993b, p. 16). Jusqu'en 1990, le réseau de gardiennes encadrées constitue le seul mode d'accueil organisé et financé par la Communauté qui n'édicte aucune orientation éducative particulière.

Les travailleurs sociaux s'occupent essentiellement de la gestion administrative et sociale du service. Ils assurent la sélection des gardiennes (assistantes maternelles) et prévoient deux mesures d'accompagnement distinctes. Ils assurent eux-mêmes des visites à domicile, moments d'échanges individualisés avec chaque

accueillante. Ils organisent par ailleurs des séances de formation avec des tiers extérieurs (exposés thématiques avec des experts, groupe d'échanges d'expériences avec un animateur). Les pratiques éducatives sont peu formalisées ; des options générales sont explicitées dans un document de présentation du service. Sans qualification requise, les accueillantes pour la plupart déjà mères s'en réfèrent essentiellement à leur propre expérience pour exercer leur activité. Seules les séances animées par des tiers-formateurs semblent être considérées comme des mesures de formation, sans lien recherché avec les visites assurées par les travailleurs sociaux. Les questions de qualité ne sont pas posées en tant que telles. L'accent porte surtout sur la qualité du service rendu et la satisfaction exprimée spontanément par les usagers.

### ■ **L'encadrement face aux enjeux de professionnalisation et de qualité de services**

A la fin des années 80, l'offre d'accueil ne permet plus de répondre aux demandes sans cesse croissantes des familles. Le recrutement de nouvelles gardiennes se fait plus difficile et l'organisation de formes d'accueil collectives est envisagée. Au début des années 90, le RZKB s'engage dans des programmes européens (NOW, Leonardo da Vinci) et instaure à cette occasion une collaboration avec le service de Pédagogie de L'Université de Liège pour accompagner :

- de 1991 à 1994, la création conjointe de la première crèche et d'un dispositif de formation initiale pour accueillantes de jeunes enfants dans une Communauté qui n'organise pas de formation initiale de ce type (REYNDERS, 1993a, PIRARD, 1994),
- de 1991 à 1998, le développement de l'accueil extra-scolaire encore embryonnaire et la professionnalisation de son animation assurée jusque là par une gardienne assistée d'emplois étudiants,
- de 1995 à 1998, le développement de services qui se veulent intégrés (gardiennes encadrées, crèche, accueil extra-scolaire) et la création d'un dispositif d'insertion professionnelle pour les nouvelles accueillantes (PIRARD, 1997).

Ces projets sont directement associés à des enjeux de professionnalisation de l'accueil et de qualité de services. Pour ce faire, la fonction universitaire assurée ici mise dès les premiers projets sur un accompagnement dans la conception, la mise en œuvre, l'évaluation régulatrice des actions. Cet accompagnement nécessite l'instauration d'une collaboration suivie avec les stagiaires en formation, les accueillantes en place, les encadrants et les responsables politico-administratifs, tous concernés par les changements opérés. Au fil des projets, les encadrants deviennent des agents-clés : l'amélioration des actions éducatives dans les services semble être conditionnée notamment par la transformation de leur fonction. L'enjeu essentiel consiste à reconnaître, formaliser et développer la dimension formative de leur activité. La formation n'est plus seulement cette activité prise en charge par l'expert externe. Elle comprend aussi l'accompagnement assuré par les encadrants dans les situations de travail des accueillantes, qu'il soit réalisé au domicile privé des gardiennes ou dans les milieux d'accueil. Les projets de création et de développement des services reposent sur toute une série d'"activités formatives" (PIRARD, 1998, p. 175) sus-

ceptibles de transformer conjointement les pratiques éducatives des accueillantes et leur accompagnement par les encadrants.

L'accompagnement de ces projets génère un questionnement sur les orientations privilégiées dans le travail éducatif. L'absence de programme éducatif et de cadre réglementaire en la matière associée à l'absence d'autres pratiques de référence dans la Communauté facilitent une démarche de co-construction où les critères de qualité s'élaborent ensemble à partir des pratiques mises en œuvre et de leur analyse partagée. Une telle démarche s'appuie sur la fonction formative de l'encadrement. Elle peut se réaliser au quotidien en exploitant davantage les rencontres entre les encadrants et les accueillantes comme des moments d'échanges de points de vue centrés sur les pratiques éducatives. Elle engage aussi la création de nouveaux dispositifs d'accompagnement dont les encadrants assurent la conception, la mise en œuvre et l'évaluation régulatrice (ex. : un dispositif d'insertion professionnelle). Dans tous les cas, la démarche s'appuie sur la valeur formative de l'analyse des situations éducatives. Elle nécessite l'organisation de réunions de pilotage régulières avec le formateur-chercheur pour non seulement concevoir ensemble les actions, mais surtout en analyser de manière suivie la mise en œuvre. L'analyse collective de ces nouvelles pratiques est susceptible de produire conjointement de nouvelles démarches d'accompagnement et une référentialisation (FIGARI, 1994) pour les pratiques éducatives.

### ■ **L'accompagnement des pratiques éducatives par les encadrants, quelles logiques d'action éducative ?**

Quelles logiques d'action éducative les encadrants mobilisent-ils dans le cadre d'un dispositif de formation qui valorise une approche socio-constructiviste ? L'analyse de la mise en œuvre du système et l'examen des contenus de réunions de pilotage montrent qu'elles peuvent diverger considérablement. Trois catégories de logiques d'action éducative ont pu être identifiées.

Dans une logique normative, l'encadrant semble surtout rechercher dans les pratiques des accueillantes les situations éducatives exemplaires (l'idéal-type, l'étalon de référence). Ces pratiques lui procurent un support concret pour l'explicitation des principes éducatifs dont il se porte en quelque sorte garant de la transmission et de la bonne application dans les milieux d'accueil ("la même qualité partout pour un libre choix des familles"). La socialisation est donc étroitement liée à une fonction reproductive. L'identification de bonnes pratiques dans un lieu donné fait l'objet d'une valorisation positive de l'encadrant vis-à-vis de l'accueillante ou du service concerné. L'évaluation apparaît d'emblée externe, normative et comparative. Elle est séparée de la fonction de production : "celui qui juge bon n'est pas celui qui fait". Les décalages inévitablement rencontrés entre les pratiques préconisées et celles effectivement mises en œuvre sont jugés problématiques. Face à l'idéal d'une homogénéisation des pratiques éducatives, la différence tend à être traduite en termes de disparité. Cela se perçoit dans le rapport de l'encadrant aux accueillantes dont il pointe les différents profils (différences de qualifications, de statuts, d'expérience, de savoirs, etc.). Cela transparaît aussi dans son rapport à chaque milieu d'accueil (gardiennes encadrées, crèche, accueil extra-scolaire) dont le développement semble

envisagé de manière parallèle et comparative avec des effets de concurrence ou d'opposition. L'encadrant semble surtout attendre du groupe de pilotage une méthode qui permettrait de réduire l'écart à la norme et d'obtenir un résultat optimal.

Selon une autre logique, l'accompagnement de l'encadrant semble surtout viser le soutien aux accueillantes des différents milieux d'accueil dans l'analyse de leurs pratiques professionnelles et l'élaboration de leurs principes éducatifs. Il semble surtout viser le développement de capacités de réflexion sur les pratiques éducatives et d'autres capacités transversales (ex. : savoir s'exprimer, trouver sa place, etc.), supposant que celles-ci pourront ensuite être mobilisées dans les situations d'accueil. La socialisation est étroitement liée à un enjeu d'émancipation. Le rôle de l'encadrant consiste à accompagner une démarche réflexive à partir de l'analyse de situations éducatives plutôt que de mettre à disposition des savoirs ou proposer des réponses aux problèmes posés. Il soutient la recherche des conditions qui permettraient d'assurer "un mieux". Il met ainsi l'accent sur un processus évolutif là où "le parfait" soulignait dans la logique normative l'atteinte d'un état visé. Il s'inscrit dans la complexité du réel avec ses contraintes et ses ressources alors que "le parfait" la transcendait. Ici, la diversité des pratiques semble valorisée en référence à une diversité d'offres possibles aux familles et à la liberté d'initiative des accueillantes en fonction de leur contexte. La pluralité des services et des expériences est perçue comme source d'enrichissement mutuel.

Enfin, une troisième logique situe l'accompagnement des encadrants dans l'analyse de situations éducatives communes partagée avec les accueillantes des différents services, dans la recherche d'améliorations possibles en fonction de critères définis ensemble et dans l'évaluation régulatrice de leur mise en œuvre. L'évaluation s'entend ici comme une démarche qui permet d'analyser une pratique en fonction d'une pluralité de critères et d'indices relevés dans la situation à transformer. Elle s'appuie sur une analyse des pratiques éducatives qui fait appel à de nouveaux savoirs et compétences professionnelles, les mobilise, voire les construit. Les choix éducatifs s'élaborent à partir de la transformation des actions. L'accent porte sur les points de ralliement entre les agents, entre les services plutôt sur les signes distinctifs (1° logique) ou sur les différences (2° logique). Plutôt qu'une homogénéisation (1° logique) ou l'acceptation d'une diversité (2° logique), est recherchée une cohérence entre les pratiques et les principes éducatifs à construire en commun. Les démarches interactives sont préférées aux méthodes individualisées (1° logique) et aux approches différenciatrices (2° logique). La qualité se construit dans l'interaction de toutes les parties impliquées dans la transformation des pratiques éducatives.

## **Logiques d'action éducative et conceptions des services de la petite enfance : essai de modélisation.**

---

Dans les faits, les logiques semblent donc se composer de manière plurielle et contradictoire. En confrontant la classification ci-dessus aux travaux de MOSS, nous pourrions identifier les logiques suivantes.



Une **logique normative** considère la qualité comme un attribut des services objectif et défini a priori selon un référentiel externe. Cette logique rencontre le paradigme de la qualité "excluante" qui "*comporte souvent la croyance implicite que la qualité est une réalité objective, une sorte de Graal sacré, que des spécialistes, disposant de moyens techniques appropriés, ont à découvrir et à restituer*" (MOSS, 1996, p. 56). Cette logique privilégie une homogénéisation et une standardisation des pratiques éducatives en référence à un idéal-type à réaliser dans chaque service. Selon une culture de l'enseignement, elle valorise une image de l'encadrant-expert porteur des savoirs du référentiel dont il devrait assurer la transmission, l'application et le contrôle de conformité.

A la logique normative s'oppose une **logique intersubjective** qui envisage la qualité comme co-définie, culturellement située et évolutive ; qui invite à réaliser un choix parmi les référentiels possibles. Cette logique veut reconnaître la diversité dans les pratiques éducatives et accepte une certaine relativité dans la mise en œuvre. Ce modèle renvoie au paradigme de la qualité intégrative (MOSS, 1996) définie comme un processus dynamique et continu, complexe et démocratique impliquant un large éventail de groupes portant un intérêt aux services d'accueil pour jeunes enfants (enfants, parents, professionnels, personnel, communauté locales, autorités publiques). Elle privilégie l'image de l'encadrant-facilitateur qui soutient les acteurs des services dans la définition des pratiques qu'ils estiment souhaitables et dans la recherche de démarches qui leur permettraient de s'y engager. L'essentiel porte ici sur l'engagement d'un processus de changement plutôt que sur la production d'un résultat.

La confrontation de ces deux logiques contradictoires semble pouvoir produire une troisième, celle de l'**effectivité** ♦. Celle-ci considère la qualité comme co-construite et située dans l'action. En prise directe sur le fonctionnement réel des services, elle engage un processus de référentialisation. Elle privilégie, en vertu d'une culture de professionnalisation, l'image d'un accompagnement collectif impliquant les différents acteurs dans l'analyse des pratiques éducatives, la recherche d'améliorations possibles et leur mise en œuvre régulée. C'est à partir de ces actions concrètes que s'élaborerait un référentiel commun, que se construiraient des critères davantage partagés qui orienteraient les actions présentes et futures et par là, seraient susceptibles de transformer à nouveau le référentiel négocié.

► Nous renvoyons ici à l'idée de qualité effective proposée par FURTER, P. (1983).

## En guise de conclusion

L'émergence d'une fonction de formation pour les encadrants des milieux d'accueil est directement liée à des enjeux de qualité de services. Ce lien, largement observé en Europe dans des contextes très divers ne doit pas faire oublier la présence de logiques d'action éducative divergentes. L'analyse de cas proposée incite à davantage étudier les pratiques dites d'accompagnement et à construire des cadres d'analyse qui permettent de mieux comprendre de quels points de vue sont envisagés les services et leur encadrement.

L'analyse de dispositifs où les situations d'accueil sont utilisées à des fins forma-

tives montre qu'il existe différentes manières d'envisager l'activité d'accompagnement des pratiques éducatives : ou bien elle est envisagée comme une mise en mots qui formalise les pratiques dans une situation et les relie à des principes éducatifs préétablis ; ou bien elle est considérée comme le support d'une réflexion partagée et productrice de principes éducatifs auxquels chacun pourra se référer dans sa pratique. Elle peut encore être entendue comme le point de départ d'un processus de transformation au cours duquel se co-construisent des principes éducatifs. La valorisation de démarches formatives partant des situations d'accueil ne témoigne pas nécessairement de l'émergence d'une culture de professionnalisation dans un secteur encore fort marqué par le poids des traditions. Elle peut tout aussi bien s'accorder avec des logiques normative, intersubjective et/ou fondée sur l'effectivité.

Cet essai de modélisation mériterait d'être mis à l'épreuve à partir de l'analyse d'autres expériences. Nous sommes d'ailleurs engagée dans le suivi et l'analyse d'un dispositif qui vise à développer la fonction d'accompagnement chez les inspecteurs de l'Office de la Naissance et de l'Enfance, l'organe qui agrée, finance et contrôle les milieux d'accueil en Communauté française de Belgique. Ce cas soulève de nouvelles questions.

Il incite notamment à interroger les manières d'envisager les rapports entre accompagnement et contrôle selon les logiques d'action éducative choisies.

## Bibliographie

- BAUDELLOT, O., RAYNA, S. (2000). *Coordinateurs et coordination de la petite enfance dans les communes, actes du colloque du Crésas*, Paris, 9 et 10 mars 2000, I.N.R.P.
- BARBIER, J.M. (1998). *Voies nouvelles de la professionnalisation*, Toulouse, symposium du R.E.F.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. (1999). *Beyond quality in Early Childhood Education and Care, postmodern Perspectives*, London, Routledge Falmer.
- FIGARI, G. (1994). *Evaluer, quel référentiel*, Bruxelles, De Boeck Université.
- FURTER, P. (1983). *Les espaces de formation, essai de micro-comparaison et de macroplanification*, Lausanne, Presses Polytechniques Romandes.
- MUSATTI, T. (1998). Enquête sur le rôle des encadrants dans les services pour la petite enfance en Italie, in *Accompagner pour assurer la qualité d'accueil de la petite enfance : contextes, démarches, compétences, impacts*, Paris, IEDPE, rapport pour la Commission européenne, programme Leonardo da Vinci.
- MUSATTI, T. (2000). Les coordinateurs des structures de la petite enfance (0-6 ans) en Italie, in O., BAUDELLOT, S., RAYNA *Coordinateurs et coordination de la petite enfance dans les communes, actes du colloque du Crésas*, Paris, 9 et 10 mars 2000, I.N.R.P., pp139-150.
- MOSS, P. (1996). Vers une définition des objectifs des services d'accueil de la petite enfance, in M., DELEAU, S., RAYNA, F., LAEVERS, *L'Education préscolaire : quels objectifs ?* Paris, I.N.R.P., Nathan, pp. 51-68.
- PIRARD, F. (1994). Créer un programme de formation pour les professionnels de la petite enfance en Communauté germanophone de Belgique. Un enjeu pour la qualité de service, *La lettre*. Formation. Développement local. L'accueil de la petite enfance : évaluation, n°3, pp. 12-20.
- PIRARD, F. *Pour des services intégrés de qualité en faveur de jeunes enfants : quels dispositifs de formation au niveau local ?*, 7th European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Munich, 5 septembre 1997.
- PIRARD, F. (1998). Accompagnement pour un accueil de qualité, in F. DAJEZ et S. RAYNA (Eds), *Formation, Petite enfance et Partenariat*, Paris, I.N.R.P., L'Harmattan, pp. 151-177.
- REYNDERS, S. (1993a). Créer une crèche : un outil de formation, *La lettre*, Formation, insertion et accueil des petits enfants, n° 1, pp. 20-23.
- REYNDERS, S. (1993b). Vers une démarche intégrée pour l'enfance et son accueil dans le contexte culturel et linguistique de la Communauté germanophone de Belgique, *La Lettre*, Formation et développement : l'approche culturelle, n°2, pp. 15-20.
- THIRION, A.M. (1999). Accompagner pour assurer la qualité de l'accueil de la petite enfance, *Génération O.N.E.*, n°6, pp. 35-38.