



Université
de Liège



ULB
UNIVERSITÉ
LIBRE
DE BRUXELLES



Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans)

(Article 114 Contrat Gestion ONE)

*Recherche-action exploratoire financée par
l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) avec le soutien de la
Fédération Wallonie-Bruxelles*

A. César, A. Dethier,
N. François, A. Legrand, F. Pirard (ULg)
en collaboration avec P. Camus (ULg), P. Humblet et F. Parent (ULB)

Sous la direction scientifique de Florence Pirard

Liège, juillet 2012

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de la recherche.

- À titre d'**INTERVENANT** à la journée d'étude :

DETHIER Anne - *Psychologue spécialisée dans l'enfance, co-auteur de l'ouvrage « Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels », paru aux éditions Erès.*

PEETERS Jan - *Directeur du VBJK, Centre de recherches et de ressources des milieux d'accueil, Université de Gand.*

- À titre de **PERSONNE RESSOURCE** consultée lors des journées d'étude et/ou des entretiens collectifs, voir individuels :

- dans le secteur 0-3 :

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

BRIBOSIA Frédérique - *Maître de formation pratique (MFP)*

CARLY Geoffroy - *Directeur - CEMEA*

CUCCHIARO Annie - *Coordinatrice milieu d'accueil - ONE*

DE VOS Martine - *Responsable - COBEFF*

DEGIVE Jeannine - *Responsable milieux d'accueil*

DETRAUX Anne-Françoise - *Formatrice EPNAM*

DEVIVIER Nathalie - *Coordinatrice milieu d'accueil - ONE*

DUCHESNE Béatrice - *Agent Conseil - ONE*

DUCHESNE André - *Président FEDAJE*

ERNOULD Christine - *Responsable Crèche « Joyeux Lurons »*

FOURNIL Catherine - *Déléguée à la tutelle – COCOF*

FRIPPIAT Fabiola - *Directrice FILE*

GASPARD Isabelle - *Directrice FIMS*

GAZIAUX Aurélie - *Chef de département « Accueil de l'enfant de 0 à 3 ans » - ISBW*

HENNARD Kathleen - *Coordinatrice accueil ONE*

HERVERS Vinciane - *Responsable du pôle métier de service - SFPME*

HUPPÉ Isabelle - *Professeur, École de puériculture Institut Notre-Dame*

JOURDAIN Isabelle - *Coordinatrice pédagogique et responsable de la filière de formation « Petite enfance » - EFT Chantier*

LEFEBVRE Sylvie - *Chef de projet - Prom'emploi*

LIBION Françoise - *Professeur, École de puériculture Institut Notre-Dame*

MALOTAUX Françoise - *Coordinatrice SONEFA, responsable crèche et SASPE « Les Boutchoux »*

MARCELIS Reine - *Directrice pédagogique - CCE*
 MARCHAND Annick - *Vice-présidente FEDAJE*
 MARTIN Charlotte - *Responsable Crèche « Village des enfants »*
 MINGELS Nelly - *Conseillère SEGEC*
 MONNIER François - *Collaborateur - Cellule enfance - Cabinet Nollet*
 MOREAU Pierre - *Responsable MCAE « Les P'Tits loups »*
 NICOLAS Jean-Yves - *Puériculteur MCAE Valensart - Éducateur spécialisé - CFEL Helmo*
 PARISEL Nicole - *Responsable Crèche « Couleur Pastel »*
 PAULET Eliane - *Responsable MCAE « La maison de Valensart »*
 PENÉ Viviane - *Inspectrice du secteur 8 - « Service aux personnes »*
 PRÉMONT Odette - *Responsable Maison d'enfants « Dessine-moi un mouton »*
 PRIGNON Fanny - *Psychologue Crèche « Le Rameau d'Olivier »*
 RASSEAU Jean-François - *Conseiller pédagogique - IFAPME*
 SEHÈQUE Maryse - *Responsable Crèche « Le Rameau d'Olivier »*
 SILVERBERG Françoise - *Déléguée à la tutelle - IFAPME*
 TAETER Brigitte - *Coordination des Services d'accueillantes d'enfants conventionnées*
 VANDERHEYDEN Michèle - *Service d'accueillantes d'enfants conventionnées- Responsable formation - Centre petite enfance*
 VANNUNEN Marie-Claire - *Service d'accueillantes d'enfants conventionnées - Responsable formation SAEC (Garderie des tout-petits)*
 VERBEURGT Florence - *Psychologue formatrice - FRAJE*
 WAGEMANS Catherine - *Professeur de puériculture - ITCF « Félicien Rops »*

- dans le secteur 3-12 :

ACERBIS Séverine – *Directrice BADJE*
 BOUCHAT Thérèse-Marie - *Président de la commission enfance de l'UVCW*
 BURON Vincent - *Coordinateur des formations - Résonance ASBL, Bruxelles*
 DEMOULIN Stéphanie - *Coordinatrice - Fédération des écoles de devoirs*
 DION Jean-Marc - *Formateur CFEL-HELMO*
 GEERKENS Olivier - *Coala - Formateur ATL*
 GOSSUIN Philippe - *Président de la Commission d'avis des Écoles de devoirs*
 HUBAUX Catherine - *Coordinatrice - ATL*
 JAUNIAUX Laurent - *Patro - Équipe de direction*
 HOORNAERT Annick- *Les Scouts ASBL - Animatrice fédérale chargée des relations extérieures*
 LAMOTTE Dominique - *Chargée de mission - Conseil de l'éducation et de la formation*
 LENOIR Anne - *Adjointe à la Direction générale - ISBW*
 LHONNAY Anne-Françoise - *Coordinatrice ATL*
 LOGJES Sophie - *Coordinatrice pédagogique - Les Rivageois*
 THOMAS Annick - *Formatrice - EPE (École des Parents et des Éducateurs)*
 TOUSSAINT Marthe - *Coordinatrice accueil ONE*
 UTHURRY Michelle - *Coordinatrice - ATL*

VERSTRAETEN Natacha - *Chef du département « Accueil de l'enfant de 3 à 12 ans » - ISBW*
ZICOT Marie-France - *Formatrice - CEMEA*

○ À titre de **MEMBRES DE COMITÉ D'ACCOMPAGNEMENT** de la recherche :

ACERBIS Séverine – *Membre du Conseil d'avis - ONE*
BAZIER Geneviève - *Directrice - Direction études et stratégies - ONE*
BERHIN Marie-Paule - *Directrice - Département accueil - ONE*
DEVIS Valérie - *Directrice - Direction psychopédagogique - ONE*
FRIPPIAT Fabiola – *Membre du Conseil d'avis - ONE*
LAHAYE Willy – *Membre Conseil scientifique - ONE*
MARCHAL Laurence - *Conseillère pédagogique - Direction psychopédagogique - ONE*
PARMENTIER Benoît - *Administrateur général - ONE*
PIRLOT Emile - *Directeur ATL - ONE*
SCIAMA Sandra - *Membre du Conseil scientifique ONE*
VANVAREMBERGH Isabelle - *Responsable formation continue des professionnel(le)s de l'accueil - Direction psychopédagogique - ONE*

○ **AUTRES COLLABORATEURS** associés notamment dans le cadre des journées d'étude :

CHARLIER Vincianne - *Responsable du service centre de vacances - ONE*
COYETTE Isabelle - *Collaboratrice, Attachée au cabinet Nollet*
COGNAUX Annick - *Responsable du service école de devoirs - ONE*
DUBOIS Eric- *Membre du Conseil d'avis - Centrale générale des syndicats libéraux*
EMMANUELIDIS Raphaël - *Membre du Conseil d'avis - Interrégionale wallonne de la FGTB*
HELLENDORFF Yves - *Membre Conseil d'avis - Centrale nationale des employés*
HUMBLET Perrine - *Professeur École de santé public - ULB, Centre de recherches approches sociales de la santé*
LENOIR Anne-Sophie - *Conseillère auprès du Ministre de l'Enseignement supérieur, Jean-Claude Marcourt*
PARENT Florence - *Docteur École de santé publique - ULB, Centre de recherches approches sociales de la santé*

Remerciements	3
Sommaire	7
Introduction.....	11
CHAPITRE 1 : Recommandations internationales en matière de formation initiale relative aux métiers de l'enfance	15
1.1 Pour un niveau de formation ajusté aux exigences de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE).....	15
1.2 Pour des référentiels de compétence repensés.....	16
1.3 Pour une prise en compte des conditions de développement professionnel : vers un système compétent.....	17
1.4 Réalités disparates sur le plan européen, prises de position à effectuer	19
1.5 Parcours guidé à partir d'extraits significatifs de recommandations officielles sur la formation des professionnel(le)s de l'enfance.....	20
Bibliographie.....	24
CHAPITRE 2 : Accueil de l'enfant en dehors de sa famille : spécificités et compétences au cœur des métiers.....	27
2.1 L'exercice d'un métier pour un accueil de qualité	27
2.1.1 Accueillir le jeune enfant : un métier.....	27
2.1.2 Paramètres qui fondent les pratiques sur le terrain.....	30
2.2 Spécificité de l'accueil du jeune enfant en dehors de sa famille et fondamentaux psychoéducatifs.....	34
2.2.1 Postures parentale et professionnelle.....	35
2.2.2 Enfant, un être en construction psychique.....	36
2.2.3 Besoins de continuité.....	40
2.2.4 Besoins d'activité libre	44
2.2.5 Une relation individualisée avec chaque enfant : l'accompagnement psychique.....	46
2.3 Questions spécifiques à l'accueil des enfants de 3 à 12 ans dans leur temps extrascolaire....	47
2.3.1 Questions d'âges.....	47
2.3.2 Aujourd'hui, le temps « libre »	49
2.3.3 Activité et accompagnement de l'enfant.....	50
2.3.4 Approche éducative globale et pédagogie du projet.....	51
2.4 Les compétences pour les métiers d'accueil de l'enfant	52
2.4.1 Sensibilité relationnelle	52
2.4.2 Prise de recul sur soi	53
2.4.3 Observation, analyse et élaboration des pratiques	55
2.4.4 Intégration dans le travail avec des partenaires professionnels	56
2.4.5 Investissement dans la recherche de qualité.....	58
2.4.6 Des compétences spécifiques pour l'accueil au quotidien	58
2.4.7 Des compétences spécifiques pour l'encadrement des accueillant(e)s	59
2.5 En conclusion : fondamentaux et fonctions de l'accueil.....	64
Bibliographie.....	65
CHAPITRE 3 : Méthodologie de recherche.....	67

3.1 Objectifs de la recherche.....	67
3.2 Pour une clarification conceptuelle	68
3.3 État des lieux des principales qualifications et formations certificatives	68
3.4 Démarches d'analyse de référentiels de métier, de compétences et de formation dans le champ de l'enfance.....	69
3.4.1 Matériaux utiles à la construction d'une grille d'analyse	69
3.4.2 Présentation de la grille d'analyse des référentiels.....	70
3.5 Démarches de consultation sur les formations initiales.....	73
3.5.1 Échantillonnage de personnes ressources – « experts »	73
3.5.2 Dispositif de consultation	74
3.5.3 Traitement des données recueillies.....	76
3.6 Proposition de recommandations	77
Bibliographie.....	79
<i>CHAPITRE 4 : État des lieux des principales qualifications requises pour les fonctions d'accueil et d'encadrement dans les milieux d'accueil de l'enfance 0-12 ans</i>	81
Bibliographie.....	90
<i>CHAPITRE 5 : Formations initiales relatives à l'accueil en collectivité des enfants de 0 à 3 ans</i>	91
5.1 Introduction	91
5.2 Qualifications requises et formations existantes.....	92
5.3 Analyse des référentiels.....	93
5.3.1 Formation en puériculture.....	93
5.3.2 Formation auxiliaire de l'enfance	103
5.4 Avis des personnes ressources	113
5.4.1 Qualifications actuellement requises pour l'accueil en collectivité.....	113
5.4.2 Compétences clés du métier	115
5.4.3 Organisation des formations	119
5.4.4 Terrain professionnel.....	122
5.5 Regard des chercheurs sur les débats et échanges	124
5.6 Constats relatifs aux fonctions d'accueil en collectivité 0 – 3 ans et aux formations qui leur sont liées	124
5.7 Recommandations spécifiques pour la fonction d'accueil en collectivité des enfants de 0 à 3 ans	125
Bibliographie.....	126
<i>CHAPITRE 6 : Formations initiales relatives aux fonctions d'accueil à domicile</i>	129
6.1 Introduction	129
6.2 Qualifications requises et formations existantes.....	131
6.3 Analyse des référentiels.....	132
6.3.1 Formation d'accueillant(e) d'enfants – IFAPME/SFPME.....	133
6.3.2 Formation d'auxiliaire de l'enfance : accueil des enfants dans un lieu adapté à un accueil à caractère familial - bases méthodologiques.....	143
6.4 Avis des personnes ressources	151
6.4.1 Formation insuffisante avant l'entrée en fonction	151
6.4.2 Forme actuelle du co-accueil remise en question	152
6.4.3 Profils particuliers de candidat(e)s à prendre en compte.....	153

6.4.4 Organisation des stages, l'articulation théorie pratique : un nœud dans les formations	154
6.4.5 Profil des formateurs, un gage pour la qualité de formation	154
6.4.6 Débat sur le dédale des qualifications reconnues pour les fonctions de (co-)accueil à domicile.....	155
6.4.7 Vers plus de coordination entre opérateurs de formation.....	156
6.4.8 Manquements identifiés par les experts	156
6.4.9 Compétences requises.....	158
6.4.10 Passerelles	159
6.5 Constats relatifs aux fonctions de (co-)accueil à domicile et aux formations qui leur sont liées	161
6.6 Recommandations spécifiques pour la fonction de (co-)accueil à domicile	161
Bibliographie.....	163
CHAPITRE 7 : Formations initiales relatives aux fonctions de direction et de responsables de milieux d'accueil (0-3 ans).....	165
7.1 Introduction	165
7.2 Quelles fonctions d'encadrement médico-social et de direction pour les milieux d'accueil d'enfants subventionnés par l'ONE ?	166
7.2.1 Stratégique et politique	167
7.2.2 Gestion administrative et financière	168
7.2.3 Gestion des infrastructures.....	169
7.2.4 Gestion des ressources humaines	169
7.2.5 Administration des ressources humaines.....	170
7.2.6 Travail social.....	171
7.2.7 Travail médical.....	172
7.2.8 Travail psychopédagogique	172
7.2.9 Quelques éléments de synthèse.....	173
7.3 Qualifications requises et formations existantes.....	174
7.4 Focus sur la formation « directrice de maison d'enfants » - SFPME/IFAPME	175
7.4.1 Cadre général de formation.....	175
7.4.2 Compétences terminales	176
7.4.3 Quelques éléments de synthèse.....	178
7.4.4 Analyse des activités de formation	178
7.4.5 Quelques éléments de synthèse.....	185
7.4.6 Projet de référentiel « directrice de maison d'enfants » (pour puéricultrice)	186
7.5 Avis des personnes ressources	187
7.5.1 Responsables de milieux d'accueil collectif, une fonction à géométrie variable.....	188
7.5.2 Nécessité d'investir les formations des responsables et directions	191
7.5.3 Compétences requises selon les experts	194
7.5.4 Manquements à pallier.....	195
7.5.5 Valorisation du modèle « équipe encadrante ».....	196
7.5.6 Passerelles	197
7.5.7 Formation spécifique aux responsables de milieux d'accueil.....	198
7.6 Constats relatifs aux fonctions d'encadrement 0-3 ans en collectivité et à domicile et aux formations qui leur sont liées.....	199
7.7 Recommandations spécifiques pour les fonctions d'encadrement 0-3 ans en collectivité et à domicile	200
Bibliographie.....	201
CHAPITRE 8 : Formations initiales relatives à l'accueil des enfants de 3 à 12 ans.....	203
8.1 Introduction	203

8.2 Accueil temps libre (ATL) : 3 types de structures et leurs exigences décrétales en matière de formation	205
8.2.1 Accueil extrascolaire	205
8.2.2 Écoles de devoirs (EDD)	206
8.2.3 Centres de vacances (CDV)	207
8.3 Présentation synthétique des formations existantes.....	208
8.3.1 Enseignement de plein exercice	209
8.3.2 Enseignement supérieur.....	209
8.3.3 Éducation permanente	210
8.3.4 Formation IFAPME/SFPME	213
8.3.5 Promotion sociale	213
8.4 Focus sur la formation d'auxiliaire de l'enfance	214
8.5 Avis des personnes ressources	222
8.5.1 Regard sur la diversité du secteur	222
8.5.2 Regard sur les formations initiales.....	228
8.5.3 Vers un système compétent	232
8.5.4 Manquements relatifs aux offres de formation.....	237
8.5.5 Compétences requises.....	239
8.5.6 Mobilité horizontale et verticale au sein des différents types d'accueil : CDV, EDD, Accueil extrascolaire.	248
8.6 Passerelles	251
8.6.1 Passerelles existantes	251
8.6.2 Passerelles suggérées par les personnes ressources.....	251
8.7 Perspectives futures	252
8.8 Constats relatifs aux fonctions d'accueil et d'encadrement 3-12 ans et aux formations qui leur sont liées	253
8.9 Recommandations spécifiques pour la fonction d'accueil et de coordination des lieux accueillant les enfants de 3 à 12 ans	255
Bibliographie.....	257
CHAPITRE 9 : Synthèse et conclusion - Fonctions d'accueil et d'encadrement dans le champ de l'enfance (0-12 ans) : constats, enjeux de formation et recommandations	259
9.1 Formations relatives aux fonctions d'accueil 0-3/3-12 ans	259
9.1.1 Multiplicité de formations initiales dans le champ de l'enfance : vers la construction d'une identité commune dans l'accueil de l'enfance?	260
9.1.2 Principe de formation préalable à l'activité, mais des exigences différentes	263
9.1.3 Formations initiales trop peu orientées sur le socio-psycho-éducatif.....	265
9.1.4 Niveaux de formation initiale insuffisants : des possibilités de progression à construire.....	267
9.1.5 Au-delà de la formation initiale, la formation continue et l'accompagnement professionnel : vers un système compétent	268
9.1.6 Enjeux de passerelles à prendre en compte	271
9.2 Formations relatives aux fonctions d'encadrement.....	272
9.2.1 Formation des responsables, une question clé pour le développement de la qualité d'accueil.....	272
9.2.2 Profil de compétence à officialiser qui tient compte de la diversité des contextes de mise en œuvre.....	274
9.2.3 Fonction de responsable, un profil mais aussi des conditions d'exercice à repenser	275
9.2.4 Enjeux de passerelles à prendre en compte	276
9.3 En conclusion : recommandations liées à la formation dans l'accueil de l'enfance et son encadrement	277
Bibliographie.....	280

Introduction

L'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) a chargé l'unité EPEF (Éducation petite enfance et formation) de l'Université de Liège¹ de mener une recherche action portant sur l'article 114 de son contrat de gestion, article relatif aux aspects de **formations initiales destinées aux professionnel(le)s² travaillant dans le secteur de l'accueil de l'enfant de 0 à 12 ans**. Inscrite dans la continuité des actions engagées par l'Office et le conseil d'avis sur le sujet, cette **recherche** se veut **exploratoire**. Elle balise un champ encore peu étudié en Fédération Wallonie-Bruxelles et, sans prétendre répondre à toutes les questions sur le sujet, vise avant tout à poser les jalons d'une réflexion à court, moyen et long terme avec l'ensemble des acteurs concernés du monde professionnel, de l'enseignement, de la formation et de la recherche, situés à tous les niveaux décisionnels. En effet, traiter des questions de la formation initiale exige une approche intersectorielle. Centrer l'étude sur les formations dans le champ très diversifié de l'accueil de l'enfance de 0 à 12 ans nécessite de prendre en compte la complexité du système sans tomber dans les revers d'une approche simplificatrice, décontextualisée ou managériale des compétences, objet de multiples critiques actuellement.

Cette recherche, menée d'octobre 2011 à juin 2012, a poursuivi **plusieurs objectifs** définis par un cahier des charges. Elle s'est d'abord attelée à donner un **éclairage conceptuel** sur des termes-clés qui ont des significations différentes dans les champs de l'enfance, de la formation et de l'enseignement³. Ensuite, sans prétendre élaborer un référentiel métier supplémentaire à ceux existants, ni se substituer aux organismes compétents en la matière, elle a **identifié des compétences requises pour l'exercice des métiers d'accueil et d'encadrement** dans les milieux d'accueil de l'enfance, à partir d'une analyse de la littérature, des documents de référence et d'une large consultation de personnes ressources en la matière. Sur ces bases, elle a analysé, à partir d'une grille construite ad hoc, des **formations déjà requises** pour le personnel travaillant dans les différents modes d'accueil de l'enfance, tant dans les fonctions d'accueil que d'encadrement. Elle a aussi envisagé l'éventualité de **passerelles entre les formations** du personnel de tous les secteurs (0/3 ans, 3/12 ans) dans la perspective de mobilité à la fois horizontale et verticale. Enfin, elle a débouché sur la formulation de **propositions d'adaptation des législations et de recommandations** au Gouvernement par l'intermédiaire de l'Office.

¹ L'EPEF a proposé une collaboration interuniversitaire avec l'École de Santé Publique, le Centre de recherche Approches Sociales de la santé de l'ULB (Pr P. Humblet, Dr F. Parent).

² Nous utilisons le féminin et le masculin pour souligner l'accès possible et souhaité aux hommes et aux femmes aux fonctions d'accueil et d'encadrement dans le champ de l'enfance ainsi qu'aux formations qui y préparent.

³ César, A., Pirard, F., en collaboration avec Humblet P., Parent, F. (2012). *Essai de clarification conceptuelle des notions utilisées dans le champ de l'accueil de l'enfance et des formations qui y sont liées*. Recherche-action 114 financée par l'ONE. Liège : Université de Liège.

Cette recherche s'est appuyée sur une **double démarche, d'une part d'analyse de la littérature et des prescrits en matière de formation, et d'autre part de consultations individuelles et collectives d'experts** issus du champ professionnel, de la formation et de l'enseignement, au total 73 experts. Avec la volonté de donner largement la parole à des acteurs clés du domaine et d'impulser un débat sur les enjeux actuels de formation, elle a proposé un dispositif articulant temps de réflexion partagée dans le cadre de journées d'études sur les compétences professionnelles requises et les enjeux de formation pour l'ensemble du secteur (0-12 ans; fonctions d'accueil et d'encadrement) et temps de réflexion en sous-groupes davantage centrés sur un secteur (0-3 ans/3-12 ans) ou sur une fonction (accueil/encadrement).

La démarche a pris à la fois en compte la littérature et les points de vue d'une diversité d'acteurs dans un processus d'élaboration interactive de recommandations sur les compétences requises, les formations à développer et les possibilités de passerelles entre formations initiales dans le champ de l'enfance. La présentation, dans le cadre de la clôture des États Généraux de l'ONE, ce 24 avril 2012, a été l'occasion de communiquer en primeur les premiers résultats qui se dégageaient des analyses en cours.

Le présent document a été conçu de façon à susciter la réflexion de l'ensemble des acteurs impliqués dans le processus, au-delà du cadre temporel de la recherche. Il est rédigé de manière à rendre possible la lecture de chaque chapitre indépendamment des autres selon l'intérêt prioritaire du lecteur avec le risque de produire une certaine redondance.

Le premier chapitre présente une **synthèse des principales recommandations internationales en matière de formation** des professionnel(le)s de l'enfance. Il propose un parcours guidé à travers une sélection d'extraits significatifs qui peuvent être approfondis par une lecture des ouvrages repris en bibliographie.

Le deuxième chapitre soumet une réflexion **sur le cœur du métier dans les fonctions d'accueil et d'encadrement**, dans la continuité de la première journée d'étude organisée dans le cadre de la présente recherche. Il montre la complexité de la fonction d'accueil de jeunes enfants en dehors de sa famille où les compétences réflexives et les dimensions affectives et émotionnelles sont à prendre davantage en compte. Il interroge les attendus des responsables de services où l'affirmation d'une dimension socio-éducative détermine en grande partie les autres aspects de la fonction.

Les autres chapitres se focalisent sur les réalités observées, vécues et perçues en Fédération Wallonie-Bruxelles. Après le troisième chapitre qui présente la **méthodologie de recherche**, le quatrième présente la **diversité des qualifications** actuellement exigées pour les fonctions d'accueil et d'encadrement dans les secteurs de l'accueil des enfants de 0 à 3 ans et de 3 à 12 ans. Conçu de façon à pouvoir devenir un outil à l'usage des professionnel(le)s de l'accueil, il démontre la complexité du champ de l'enfance où les qualifications requises sont multiples selon le type de milieux d'accueil. Il sera en partie repris dans les chapitres suivants en fonction des types d'accueil traités.

Les quatre chapitres suivants présentent, chacun pour des fonctions et secteurs particuliers, **l'analyse croisée de référentiels métiers, de compétences, de formation**. Ils synthétisent

l'analyse du contenu **des consultations** réalisées lors des entretiens collectifs et des journées d'études à propos des différentes fonctions d'accueil et d'encadrement, des compétences et formations attendues, des conditions nécessaires à leur développement ainsi que des possibilités de passerelles entre formations. Ils se terminent par une présentation synthétique des **principaux constats et recommandations propres au secteur étudié**.

Ainsi, le cinquième chapitre, centré sur **les formations relatives à l'accueil 0-3 ans en collectivité**, présente une analyse des référentiels de métier et de formation de puériculture et d'auxiliaire de l'enfance. À partir des avis émis par les experts, il soulève une série de questions sur leur mise en œuvre ainsi que sur les attendus observés sur le terrain en matière de formation.

Le sixième chapitre traite des **compétences et formations dans l'accueil 0-3 à domicile**. Il analyse les référentiels officiels des formations actuellement reconnues et organisées en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il complète l'analyse du regard des experts sur les compétences attendues dans ce secteur et les conditions susceptibles de les développer.

Le septième chapitre est centré sur les **compétences et formations liées aux fonctions d'encadrement dans l'accueil 0-3 à domicile et en collectivité**. En l'absence de profil métier officiel, il donne en primeur une première lecture d'études réalisées sur la question. Il propose une analyse de la seule formation existante sur la fonction d'encadrement. À nouveau, il laisse une large place à la parole des experts sur la question.

Le huitième chapitre nous fait entrer dans la complexité du **secteur de l'accueil 3-12 ans** (accueil extrascolaire, centres de vacances et écoles de devoirs) où les exigences en matière de formation pour les fonctions d'accueil et d'encadrement font l'objet de nombreux débats, où transparaissent des cultures éducatives diverses liées à l'enseignement, la promotion sociale et l'éducation permanente. Il centre l'analyse sur les prescrits officiels et le référentiel auxiliaire de l'enfance sans pouvoir parcourir l'ensemble des programmes et outils de formation propres aux multiples organismes intervenant dans le secteur. Il accorde une large place à la parole des experts consultés.

Enfin, le dernier chapitre de ce rapport relève **les principaux constats et enjeux qui se dégagent de toutes les analyses pour les formations liées d'abord aux fonctions d'accueil, ensuite aux fonctions d'encadrement dans les secteurs de l'accueil 0-3 et 3-12 ans**. Il aborde en particulier les réflexions menées sur la question des passerelles entre formations. Pour chaque constat, il propose une série de pistes possibles. Sur cette base, il conclut par **la formulation de recommandations** relatives aux formations existantes, aux conditions de mise en œuvre sur le terrain ainsi qu'aux formations à envisager à l'avenir.

Nous espérons que ce rapport pourra constituer un support pour les futurs travaux en matière de formation des professionnel(le)s de l'enfance. Qu'il soit la trace d'une étape importante certes, mais dont la portée ne pourra être évaluée qu'à terme, au vu des actions qu'elle aura pu initier et développer dans son champ et au-delà de ses frontières.

CHAPITRE 1 : Recommandations internationales en matière de formation initiale relative aux métiers de l'enfance

Florence Pirard⁴

La question de la formation initiale des professionnel(le)s de l'enfance est débattue sur la scène internationale depuis plusieurs années. Elle porte plus précisément sur la **formation des professionnel(le)s des institutions d'éducation et d'accueil de jeunes enfants (EAJE), âgés de 0 à 6 ans** et ne couvre donc pas tous les métiers examinés dans le cadre de la recherche liée à l'article 114 du contrat de gestion de l'ONE.

Faisant suite aux journées d'études organisées dans le cadre de la recherche, nous proposons une synthèse des **principales recommandations internationales** en matière de développement de compétences et de formation dans le champ de l'enfance. Ces dernières constituent **des références à prendre en compte** dans les politiques et actions menées au sein des différents États membres de l'Union Européenne. Elles favorisent un processus de décentration en **ouvrant des perspectives** que l'ancrage dans une réalité locale risque de masquer. Elles donnent des balises à partir desquelles **prendre position**.

1.1 Pour un niveau de formation ajusté aux exigences de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Tous les travaux soulignent la **nécessité de compétences professionnelles dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants**. Ils relèvent que parmi les multiples variables inhérentes au développement d'une qualité d'accueil, celle de la formation est décisive. « (...) *il est nettement prouvé qu'un personnel plus instruit et spécialisé développe une interaction plus stimulante et gratifiante avec les enfants (...)* » (UNICEF, 2008, p. 25). Tout en reconnaissant le caractère plurifactoriel des mesures à prendre pour rompre le cycle de la pauvreté, l'importance accordée à la formation des professionnel(le)s de l'enfance est **d'autant plus importante quand l'accueil s'adresse à des populations en situation de précarité** (Esping-Andersen, 2002; Penn, 2009 ; Leseman, 2009).

En accord avec les résultats de recherche, les instances internationales se prononcent en faveur du **développement d'un corps professionnel**. « *La plupart des chercheurs font état*

⁴ Docteur en sciences de l'éducation, responsable de l'EPEF (Ulg).

d'un consensus : la formation des adultes responsables des activités éducatives et des autres intervenants de l'EAJE devrait être de niveau bachelor dans l'enseignement supérieur et recevoir une formation spécialisée. Là où ce niveau de formation initiale n'est pas atteint, la formation en cours d'emploi devient encore plus impérative pour apporter les compléments indispensables au bon exercice de la profession, en particulier dans sa dimension d'intégration des enfants à risque. » (EACEA, 2009, p. 109).

1.2 Pour des référentiels de compétence repensés

Les débats sur les niveaux requis de formation sont souvent associés à une réflexion plus globale sur les manières de concevoir les **processus et orientations de formation**. L'analyse de différents travaux internationaux montre l'importance, dans la formation initiale des professionnel(le)s (Pirard, 2011) :

- de prendre en compte de manière holistique et interdisciplinaire la diversité des besoins des enfants, des familles, voire des sociétés ;
- d'offrir un « care » et une éducation centrés sur les expériences de vie, dans « l'ici et maintenant » de tous les enfants y compris de ceux ayant des besoins spécifiques ;
- de créer un environnement où puissent s'épanouir les identités multiples des enfants et des familles dans le respect de leur diversité ;
- de reconnaître les compétences des enfants et des familles par des démarches inclusives et participatives de tous qui prennent en compte les différents points de vue (partenaires à part entière), tout en prenant conscience de la spécificité des postures parentales et professionnelles ainsi que des rapports de force inéluctables entre professionnel(le)s et familles qui peuvent être sources d'exclusion malgré les efforts d'accessibilité ;
- de faire appel et de co-construire des savoirs et des pratiques de qualité ajustées aux contextes, aux situations de vie quotidienne et aux environnements locaux. Les manières de concevoir l'accueil et les pratiques éducatives nécessitent des remises à jour continues (Penn, 2009) ;
- d'intégrer le lieu d'accueil dans son environnement, offrant ainsi un point de rencontre à toutes les familles, même les plus isolées, voire un espace démocratique où le débat sur les implications de l'éducation des enfants dans la société peut avoir lieu.

Comme le montre le rapport Eurydice (EACEA, 2009, p. 109) et la recherche CoRe (Urban *et al.*, 2011), la formation ainsi revue demande une approche particulière des contenus et des méthodologies, fondée sur une **forte articulation entre théorie et pratique**, de façon à préparer adéquatement les futurs adultes responsables (enseignants, pédagogues, éducateurs, etc.) à la diversité des tâches qu'ils devront accomplir et aux spécificités du métier, y compris le dialogue avec les parents, la prise en compte de leurs besoins et de leurs conditions de vie quotidienne, la sensibilité aux multiples problèmes sociaux et humains liés à la précarité des plus défavorisés, l'attention à la diversité culturelle des familles, la spécificité du travail dans l'équipe éducative.

Enfin, cette formation initiale renouvelée gagnerait beaucoup à être **proposée de manière à être fréquentée tant par les hommes que les femmes, ouvrant la voie à « un professionnalisme sans préjugé sexiste »** (Peeters, 2010), professionnalisme qui remettrait ainsi en question l'idée répandue selon laquelle s'occuper de jeunes enfants serait un métier de femmes qui n'exige qu'un faible niveau de qualification avec pour conséquence une faible valorisation salariale. Il s'agirait alors de prendre un ensemble coordonné de mesures: sensibilisation au caractère mixte du métier dès l'orientation en formation (« *not gender bound* »), élévation du niveau de professionnalisation, augmentation des salaires, amélioration des conditions de travail, etc. Chaque mesure prise séparément risquerait de ne pas avoir l'effet escompté (Peeters, 2008).

1.3 Pour une prise en compte des conditions de développement professionnel : vers un système compétent

Dans une perspective systémique, les travaux les plus récents relèvent l'importance de ne pas focaliser l'attention uniquement sur les compétences individuelles des professionnel(le)s en formation initiale, mais d'inscrire la réflexion dans **une approche globale qui prend en compte les conditions de développement professionnel à tous les niveaux de responsabilités** (Urban *et al.*, 2011). Pour assurer une qualité de l'accueil, ils associent les questions de formation à celles de statut, de conditions de travail, d'accompagnement et de formation continue qui rendent possible une stabilité des personnes, ainsi que le développement et l'exercice de leur compétence : « *La qualité des services d'EAJE dépend fortement des niveaux de formation, de salaire et des conditions de travail des personnels ainsi que du soutien dont ils bénéficient* » (Penn, 2009, p. 13). En résumé, « *good training, good pay, good working* ».

La recherche CoRe (Urban *et al.*, 2011) a modélisé cette approche systémique en identifiant **quatre dimensions indissociables de la compétence** (« *système compétent* ») et de son développement à prendre en compte dans les politiques des différents États membres : dimensions individuelles, institutionnelles et d'équipe, interinstitutionnelles ainsi que de gouvernance (voir annexe 5).

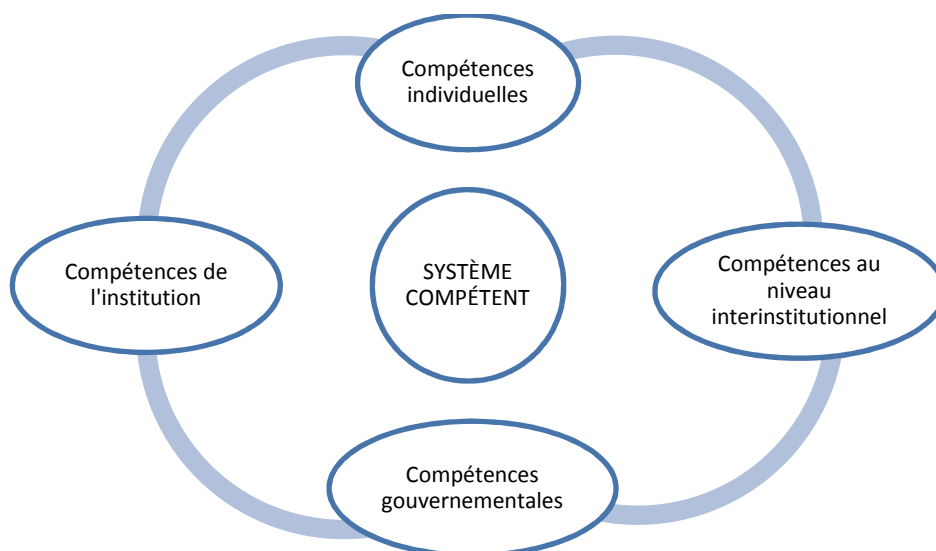


Schéma réalisé par Jan Peeters (2012)³

Cette recherche montre que la **force de travail d'un individu compétent est en interaction avec un système compétent**. Comme le montre le tableau ci-après, la formation initiale et continue d'un professionnel 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.

Niveau politique				Un système compétent
Politique et ressources formation et accompagnement	Référentiel psychopédagogique		Temps pour réunions pédagogiques	
↓				
Interinstitutionnel : centre de formations et grandes organisations EAJE				
Formation directeurs	Échange de bonnes pratiques	Groupe de pairs	Formation pour des nouveaux centres	
↓				
Institution				
Formation pour toute l'équipe	Accompagnement		Réunions de groupe	
↓				
Individuel				
Formation initiale (60 % BA) différents parcours	Formation continue		Conférences et littérature	

Tableau réalisé par Jan Peeters (2012)⁵

⁵ Deuxième journée d'étude de la recherche-action 114 : Les compétences professionnelles nécessaires dans les métiers de l'enfance face aux enjeux de professionnalisation. Bruxelles, le 17/04/2012.

1.4 Réalités disparates sur le plan européen, prises de position à effectuer

La cohérence des recommandations des instances officielles, les rappels constants des efforts à réaliser dans le secteur n'ont pas réussi jusqu'à présent à harmoniser les conditions de mises en œuvre des formations dans les différents États membres (EACEA, 2009). Les formations initiales organisées dans de nombreux pays ne répondent pas aux nouvelles exigences du métier que ce soit en termes de niveau ou en termes d'orientation. Ces formations, comparables à celles des enseignants, sont de **haut niveau dans les quelques pays organisés en systèmes intégrés**⁶ (ex. Danemark, Suède, etc.). Elles restent par contre d'un **faible niveau pour des professionnel(le)s s'occupant de jeunes enfants (0 à 3-4 ans) dans les nombreux pays marqués par des systèmes divisés**⁷ (à l'exception de la France où existe une formation d'éducateur de jeunes enfants). Dans ces pays, dont la Belgique, on note un écart important entre le niveau de formation des enseignants préscolaires et celui des personnes en charge des jeunes enfants en dehors de leur famille. Notons en Flandre la création d'une formation de niveau bachelor dans le secteur de l'enfance depuis 2011.

Dans un certain nombre de pays, à système intégré ou non, l'accueil est pris en charge par du **personnel en partie qualifié, en partie non qualifié** dénommés « les assistants invisibles » dans la recherche CoRe (Urban *et al.*, 2011). Ainsi, selon Peeters (2010, p. 20), « dans beaucoup de pays européens et de l'OCDE, le personnel est constitué d'environ un tiers de titulaires d'une licence⁸, un tiers de diplômés du secondaire et un tiers sans niveau scolaire reconnu ». De plus, les exigences de qualification peuvent varier fortement selon le type de service (0-3 ans/plus de 3 ans ; privé/public ; services en collectivité/à caractère familial, etc.).

Autre forme de disparité encore : on observe, selon les pays, des **formations soit généralistes, soit spécialisées en fonction de l'institution ou de l'âge des enfants** (Cameron, Moss, 2007). Comment alors, au-delà des spécificités de secteurs et de la mobilité professionnelle tant horizontale que verticale en cours de carrière, dégager une identité professionnelle commune ? « À quoi correspond le profil souhaité ou désiré du professionnel ? Est-ce ce profil généraliste comme au Danemark qui s'appuie sur une combinaison d'éléments pédagogiques, du travail social et de la santé et qui exerce son métier au bénéfice de personnes de tout âge ou comme dans la plupart des autres régions, un profil plus spécialisé, centré sur des institutions et une tranche d'âges spécifiques (de jeunes enfants). La diversité des profils suggère qu'il n'y a ni consistance, ni clarté sur les issues et certainement aucun profil européen du professionnel de la petite enfance, ni à travers les régions, ni dans beaucoup de cas, au sein de celles-ci » (Oberhuemer *et al.*, 2010, p. 496).

⁶ Système fondé sur une approche globale de l'éducation des enfants de 0 à 6 ans sous la responsabilité d'une seule instance politique.

⁷ Système caractérisé par un découpage selon l'âge des enfants dans la période préscolaire et impliquant différentes instances politiques. L'accueil des moins de trois ans est clairement distingué de l'offre d'éducation des enfants plus âgés.

⁸ Master dans la terminologie actuelle.

Ces disparités d'offres et de profils pourraient se lire comme une richesse potentielle et propre à décourager toute tentative de standardisation des formations. Elles présentent pourtant un certain nombre de lacunes: l'absence à l'échelle de l'Europe d'un « socle commun de compétences » (Bennett, 2010) ou celle d'un profil européen tel que le décrit ci-dessus Oberhuemer. La recherche financée par la DG Éducation et Culture (Urban *et al.*, 2011) s'est attachée à mieux cerner le cœur du métier à partir non seulement d'une revue de la littérature, mais aussi d'une analyse contextualisée de cas reconnus dans différents pays européens. La recherche 114 s'inscrit dans son prolongement pour susciter un débat à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

1.5 Parcours guidé à partir d'extraits significatifs de recommandations officielles sur la formation des professionnel(le)s de l'enfance⁹

Depuis le début des années 90, on note une multiplication des rapports axés sur les enjeux de formation dans le champ de l'enfance. Nous reprenons ici les principaux extraits d'une partie d'entre eux, invitant le lecteur intéressé à approfondir le sujet en se référant aux références proposées en bibliographie.

○ 1996, 40 cibles du réseau européen des modes de garde :

Cible 25-26 (REMG, 1996, pp. 5-8): « *un minimum de 60% du staff qui travaille directement avec les enfants dans les services collectifs devrait avoir un niveau bachelor, ce qui inclut à la fois en théorie et en pratique l'éducation et la psychologie développementale de l'enfant (...) Toutes les formations doivent être modulaires pour permettre l'accès à ce niveau de formation supérieur de différentes manières et à différents moments (...) Tous les professionnel-le-s (en collectivité/à caractère familial) ont droit à une formation continue en cours de carrière.* »

Cible 29 (REMG, 1996, pp. 23-25) : 20% du personnel sont des hommes.

○ 2008, propositions d'Enfants d'Europe (p. 11) :

« *La valorisation du travail avec les enfants de 0 à 6 ans : une profession en parité avec les enseignants du système scolaire (60%, de manière égale entre les salariés femmes et hommes).* »

⁹ Par ordre chronologique de parution.

○ 2008, rapport UNICEF, bilan Innocenti Research Center 8 :

Point de référence 5 :

« Le niveau proposé est que 80% du personnel en contact substantiel avec de jeunes enfants, y compris dans le cadre des services de garde de voisinage ou à domicile, aient une formation adaptée. Tout le personnel devrait au moins avoir suivi un cours d'initiation. Un alignement sur les conditions de paiement et de travail des professions plus générales de l'enseignement et du social devrait également être envisagé. » (p. 8).

Commentaires p. 25 :

« Le point de référence 5 demande que tous les personnels aient au moins une formation initiale avant d'être engagés dans un service d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. La valeur suggérée de 80% actuellement attachée à ce point de référence se rapporte à toutes les personnes travaillant régulièrement avec de jeunes enfants, y compris les nourrices à domicile ou le voisinage. En cas de nécessité d'employer des personnes non qualifiées pour couvrir des besoins à court terme, un cours d'initiation agréé en matière de soins à la petite enfance devrait constituer une obligation prévue par la loi.

Le point de référence 5 tente également de répondre au problème de qualité et de continuité du personnel en stipulant qu'un salaire et des conditions d'emploi alignés sur ceux des enseignants et des éducateurs sociaux soient au moins envisagés. Ce point de référence comporte aussi des lacunes évidentes en ce qu'il ne permet pas de saisir l'étendue et la durée de la formation requise, de même que l'intensité de la formation sur place, le soutien nécessaire à la petite enfance et la détermination des gouvernements à appliquer plutôt qu'à 'envisager' une revalorisation des métiers de la petite enfance. Il n'en reste pas moins significatif et dérangent de constater que seuls 17 des 25 pays de l'OCDE examinés répondent à ce point de référence relativement modeste. Il est également étonnant que la Norvège et le Danemark, dont les services à la petite enfance sont généralement bien considérés, n'atteignent pas le niveau minimum de 80% en matière de formation initiale du personnel en charge de la petite enfance ». Il est fait référence ici au problème de disparité des niveaux de formation au sein d'un même pays, voire d'un même milieu d'accueil. Ainsi, si les milieux d'accueil du Danemark bénéficient de personnes très qualifiées dans le chef des pédagogues, ils doivent également compter sur d'autres membres du personnel très peu qualifiés, « les assistants invisibles »¹⁰ dont la littérature parle peu et dont l'activité est largement méconnue.

Point de référence 6 :

« Une proportion minimum de professionnels de niveau et de formation universitaires. Le minimum proposé est qu'au moins 50% du personnel des centres d'éducation de la petite enfance subventionnés et agréés par les gouvernements aient suivi au moins trois ans d'enseignement du troisième degré et présentent une qualification reconnue en puériculture ou tout autre domaine correspondant. » (p. 8).

¹⁰ Nom emprunté aux travaux de la recherche « CoRe » (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care) coordonnée par les Prof. Vandenbroeck (Université de Gand) et Prof. Mathias Urban (Université East London), avec le soutien de la Direction Générale Éducation et Culture de la Commission Européenne.

Commentaires p. 26 :

« Le point de référence 6 renforce la dimension relative à la formation de personnels de qualité en stipulant qu'un minimum de 50% des intéressés, y compris les assistants et tous les conseillers et enseignants au service de la petite enfance doivent pouvoir justifier d'au moins trois ans d'enseignement du troisième degré, avec une spécialisation relative à la petite enfance ou autre domaine en rapport. Actuellement, 20 des 25 pays de l'OCDE satisfont à cette norme (excepté l'Autriche, la Finlande, le Japon, la Norvège, la Suisse). Ce point de référence présente également des insuffisances évidentes et doit être interprété assez largement de façon à inclure :

- les pays où la qualification requise est constituée par un diplôme d'enseignement supérieur obtenu en deux ans ;
- les pays tels que la France, l'Irlande et le Royaume-Uni qui demandent uniquement un diplôme de professeur de l'enseignement primaire, sans formation spéciale concernant les besoins évolutifs des enfants d'âge préscolaire. »

○ **2009, rapport NESSE (Penn, 2009, 62) :**

« Une bonne formation, un bon salaire et de bonnes conditions de travail pour le staff ainsi que l'accompagnement qui lui est accordé sont des facteurs clés pour améliorer la qualité des services EAJE. »

○ **2009, rapport Eurydice (EACEA, 2009, 109-118) :**

« La plupart des chercheurs font état d'un consensus : la formation des adultes responsables des activités éducatives et des autres intervenants de l'EAJE devrait être de niveau bachelor dans l'enseignement supérieur et recevoir une formation spécialisée. Là où ce niveau de formation initiale n'est pas atteint, la formation en cours d'emploi devient encore plus impérative pour apporter les compléments indispensables au bon exercice de la profession, en particulier dans sa dimension d'intégration des enfants à risque » (EACEA, 2009, p. 109).

○ **2010, recommandations 7 et 8 du groupe permanent intergouvernemental Europe de l'Enfance :**

- « examiner et faire évoluer les normes de qualification, les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage en vue de tendre vers une plus grande professionnalisation, en investissant les ressources disponibles dans la formation de base et continue pour tout le personnel des services EAJE ainsi que dans l'accompagnement professionnel, avec une attention particulière pour le travail avec de jeunes enfants en situation de vulnérabilité et leurs parents ;
- le cas échéant, en fonction des situations juridiques nationales, œuvrer en vue d'assurer des conditions de travail, de salaire, de statut compatible avec une stabilité d'emploi et un investissement professionnel à long terme, de façon à contribuer à l'augmentation de la valorisation sociale de la prestation de services

en matière d'EAJE et de la sorte, encourager la mixité de genre dans une perspective d'égalité des chances. »

○ **2011, recommandations CoRe (Urban et al., 2011, 50-54) :**

Ce rapport reprend et confirme les recommandations des précédents rapports ainsi que les conditions de base nécessaires à un accueil de qualité, en particulier celles préconisant l'augmentation du nombre de personnes qualifiées de niveau supérieur : « *au moins une personne qualifiée (ISCED 5) dans chaque groupe d'enfants qui partage les responsabilités avec les autres membres de l'équipe* ». Il ajoute : « *une professionnalisation inclusive nécessite tant une diversification qu'une augmentation générale des qualifications. Ceci signifie qu'une diversité de qualification comprenant des niveaux master et doctoral doivent être disponibles dans les métiers de l'enfance* ».

Sur le plan régional et national, le rapport préconise :

- *« de garantir des relations réciproques et équilibrées entre théorie et pratique (...) pour construire des capacités « réflexives » ;*
- *de construire des capacités de leadership ;*
- *de développer des politiques effectives qui s'adressent à tout le système éducatif (...) en assurant les conditions systémiques qui améliorent les pratiques professionnelles et en développant et soutenant différents parcours menant à une professionnalisation de tout le personnel, y compris les assistant ;*
- *de repenser le développement professionnel continu, (reconnaissant que) les formations continues à court terme ne sont pas suffisantes. Cela demande de repenser les approches existantes de développement professionnel continu vers des approches plus soutenues et compréhensives ;*
- *d'augmenter la mobilité professionnelle à la fois horizontale et verticale ;*
- *d'inclure les assistants dans les parcours ajustés qualifiants ».*

○ **de 2001 à 2012, trois rapports de l'OCDE :**

2001 : Le premier rapport de l'OCDE souligne l'importance d'une « *formation appropriée et de conditions de travail pour le personnel dans tous les types de services* » (...) « *un EAJE de qualité dépend d'une solide formation des personnels et des conditions de travail correctes dans le secteur. (... Il s'agit) d'étendre la formation initiale et la formation en cours de service pour refléter un large éventail de responsabilités éducatives et sociales (OCDE, 2001, 157-158) ».*

2006 : Le deuxième rapport confirme l'importance « *d'améliorer les conditions de travail et la formation professionnelle du personnel de l'EAJE (... et souligne qu') une forte corrélation existe entre d'un côté la formation du personnel et les ressources qui lui sont affectées – ce qui englobe une rémunération et des conditions de travail appropriées et de l'autre la qualité des services EAJE. (... Il recommande) d'être attentif au niveau du recrutement des employés de la petite enfance, à leur formation initiale et continue (...) de veiller à éliminer les emplois sans avenir des systèmes d'accueil des jeunes enfants, et à rattacher la formation en cours*

d'emploi à la progression dans la carrière et à l'obtention de qualifications supplémentaires » (OCDE, 2006, 252-253).

2012 : Dans le troisième rapport (OECD, 2012, 143-216), l'amélioration des qualifications, de la formation et des conditions de travail apparaît comme un des cinq leviers incontournables dans une politique d'accueil de l'enfance. Il préconise :

- une augmentation des qualifications des praticiens des EAJE,
- l'offre d'une formation continue pour le staff,
- l'offre de formations spécialisées pour les personnes qui travaillent avec de jeunes enfants.

Bibliographie

Bennett, J. (2010). Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance, Qualité, équité et diversité, *Revue internationale d'éducation*, 53, 31-87.

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.

Cameron, C. (2008). Qu'entend-on par « compétence »?, *Enfants d'Europe*, 15, 7-11.

Cameron, C., Moss, P. (2007). *Care work in Europe. Current understandings and future directions*. London-Oxford : Routledge.

Esping-Andersen, G. (2002). *Why we need a New Welfare State ?* Oxford : Oxford Press.

Leseman, P. (2009). The impact of high quality education and care on the development of young children : review of the litterature. In Eurydice (Ed.), *Early Childhood Education and Care in Europe : Tackling Social and Cultural Inequalities* (17-49). Brussels : EACEA.

Lund, S. (2008). Professionnels de la petite enfance, *Enfants d'Europe*, 15, 5-6.

Oberhuemer, P., Scheyer, I. (2008). Quel professionnel ?, *Enfants d'Europe*, 15, 7-11.

Oberhuemer, P., Schreyer, I., Neuman, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladden & Farmington Hills MI : Barbara Budrich Publishers.

Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession, A European perspective on professionalism in Early childhood Education and Care*. Amsterdam : SWP Publishers.

Peeters, J. (2008). Professionnels de la petite enfance, éditorial, *Enfants d'Europe*, 15, 2-4.

Peeters, J. (2010). Le professionnalisme dans les services aux jeunes enfants en Europe, *Le Furet*, 61, 18-20.

Peeters, J., Lund, S.G. (2011). Favoriser la capacité d'agir des enfants, des parents et des professionnels : les compétences en question, *Enfants d'Europe*, n°21.

Penn, H. (2009). *Early Childhood Education and Care. Key lessons from research for Policy makers*. Brussels : NESSE.

- Pirard, F. (2011). Formation des professionnel(le)s de la petite enfance, notes de cours. Liège : Université de Liège.
- 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.
- Vandebroek, 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.

Principaux documents de référence pour les politiques d'accueil et d'éducation qui se sont prononcés sur la 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/>).
- Enfants d'Europe (2008), *Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance*, p. 2-12.
<http://www.lefuret.org/EDE/charte/REPRINT%20Declaration%20FR%20FINAL.pdf>
- Europe de l'Enfance (2010). Declaration of the permanent intergovernmental group « Europe de l'Enfance ».
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis : éducation et structure d'accueil*, Paris : OCDE. (version anglaise : Starting Strong I), pp. 112-129 ; 156.
- OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis (II) : éducation et structure d'accueil*, Paris : OCDE. (version anglaise : Starting Strong II), pp. 179-203 ; 252-253.
- OECD (2012). *Starting String III. A quality toolbox for early childhood education and care*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.
- REMG (1991). *Qualité des services pour les jeunes enfants, Réseau européen des Modes de Garde d'Enfants*, Bruxelles : Commission des Communautés Européennes, pp. 27 - 28.
- REMG (1996). *Cibler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants*, Réseau européen des Modes de Garde d'Enfants et d'autres mesures destinées à concilier les responsabilités professionnelles et familiales des hommes et des femmes, pp. 5-8 ; 23-25.
- 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.

CHAPITRE 2 : Accueil de l'enfant en dehors de sa famille : spécificités et compétences au cœur des métiers.

Anne Dethier¹¹

Dans ce chapitre, nous verrons d'abord comment la recherche d'un accueil de qualité est étroitement liée à la professionnalisation des accueillant(e)s. Afin d'identifier les compétences requises, nous dégagerons ensuite ce qui fait la spécificité de l'accueil des enfants et explorerons ce qui est au cœur du métier d'accueillir un enfant en dehors de sa famille. Nous soulèverons quelques questions particulières de l'accueil en dehors du temps scolaire. Enfin nous explorerons les principales compétences requises pour les accueillant(e)s ainsi que pour celles et ceux qui les encadrent.¹²

2.1 L'exercice d'un métier pour un accueil de qualité

2.1.1 Accueillir le jeune enfant : un métier

La compréhension relativement récente dans nos sociétés de la relation qui s'établit entre le parent et l'enfant nous conduit à mieux comprendre la nécessité de différencier la posture parentale dans la relation avec l'enfant de la posture de celui ou celle qui prend soin de cet enfant en l'absence de ses parents.

S'il est de plus en plus largement admis que s'occuper d'un enfant qui n'est pas le sien ne peut être ramené à l'expérience parentale, il reste que cette expérience est encore aux yeux de beaucoup une ressource importante pour l'accueil de l'enfant « de l'autre » au quotidien. La similitude de situation (prendre soin de l'enfant), l'enfant, la conception du rôle des femmes – encore largement majoritaires dans le métier – et de ce qui serait toujours pour certains leur prédisposition majeure à « s'occuper des enfants » y sont pour beaucoup.

¹¹ Psychologue, collaboratrice de l'EPEF, co-auteure de « Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels ».

¹² Ce chapitre s'inspire de la communication prise en charge par l'auteure lors de la journée d'étude du 8 mars 2012 dans le cadre de la présente recherche. Le powerpoint de synthèse présenté lors de cette journée figure en annexe 1, pp. 5-28.

Or, sans ignorer les bases biologiques sur lesquelles s'enracine la fonction maternelle, on ne peut plus aujourd'hui la considérer comme l'expression d'un instinct maternel mais plutôt comme le résultat d'une rencontre et d'une élaboration conjointe très subtile de la mère avec l'enfant dans un environnement familial soutenant, le père en particulier. L'établissement du lien entre les parents et l'enfant, et singulièrement entre la mère¹³ et l'enfant est très spécifique et ne peut être confondu avec la relation qui s'instaure entre l'accueillant(e) et l'enfant.

La complexité de l'accueil et la nécessité de différencier le rôle parental et le rôle non parental¹⁴ requiert un cadre professionnalisé garant de la qualité des pratiques éducatives de l'accueil de l'enfant en dehors de sa famille.

Professionnaliser l'accueil de l'enfant

Mais d'abord, qu'entend-t-on par professionnalisation ?

Professionnaliser l'accueil implique la reconnaissance de celui-ci comme une profession à part entière et donc l'identification du champ des pratiques propres ainsi que des responsabilités propres du professionnel.

Professionnaliser pose les contours de l'autonomie du professionnel mais aussi l'exigence de rendre compte de ses pratiques à des tiers dans le respect d'une déontologie spécifique.

Professionnaliser, c'est aussi réguler l'accès à la profession par des dispositifs assurant une qualification et des compétences à la mesure des exigences de l'activité.

Professionnaliser enfin, c'est soutenir un processus de construction identitaire en clarifiant les rôles, bien plus que constituer des corporations regroupées autour de la défense de leurs intérêts. L'identité professionnelle repose sur des références et un corpus de savoir-faire et savoir-être partagés que donnent la formation initiale ainsi que le questionnement professionnel commun qui vise ensuite, tout au long de l'exercice professionnel, à élaborer les pratiques et actualiser les compétences.

L'accueil de l'enfant en dehors de sa famille considéré comme exercice d'un véritable métier justifie **toute l'importance à accorder non seulement à l'accès au métier et à la formation initiale** mais aussi à la formation continue et aux dispositifs de réflexion professionnelle sur le terrain (la dynamique permanente d'élaboration du projet éducatif) comme vecteur de qualité de l'accueil.

¹³ Ou, dans certaines circonstances particulières, celle - parfois celui - qui tient ce rôle auprès de l'enfant.

¹⁴ Voir dans ce chapitre le point 2.2.1

Entre garde et accueil de qualité : une contradiction à dépasser

On a souvent, et on le fait encore, opposé la notion de « garde » à celle de « qualité ». Ce n'est pourtant pas une contradiction en soi. Depuis quelques années déjà, l'Observatoire de l'Enfant¹⁵ nous rappelle « qu'il n'est pas opportun d'opposer systématiquement notion de garde et de qualité »¹⁶.

L'accueil du jeune enfant dans nos sociétés remplit trois fonctions : économique, psychoéducative et sociale (Vandenbroeck, Pirard, Peeters, 2009).

On comprend aisément la fonction économique quand on pense à la nécessité de lieux qui prennent en charge l'enfant pour permettre aux parents de travailler.

Cette prise en charge s'est faite, se fait encore malheureusement parfois, dans des conditions qui permettent tout juste de surveiller l'enfant et d'assurer une sécurité physique de base. On a parlé de « parkings » d'enfants ou « d'enfants à la consigne »¹⁷ pour illustrer cette situation rendue possible par manque de moyens, d'espaces adéquats, de personnels en nombre suffisant et de qualification. Rendue possible aussi parce que pendant longtemps on a méconnu les besoins des jeunes enfants.

Les choses ont évolué et une autre fonction de l'accueil a progressivement émergé : la fonction psychoéducative, prenant en compte petit à petit les besoins globaux de l'enfant et introduisant une visée de bien-être et de bon développement. En conséquence, le terme « garde » s'est vu supplanté par le terme « accueil » associé à une visée de qualité éducative. Pourtant, la fonction de garde persiste. En effet, bon nombre de lieux d'accueil que ce soit l'accueil organisé après l'école ou lors d'activités de loisirs, par exemple, remplissent cette fonction qui reste importante en réponse aux besoins des familles. **L'enjeu central est plutôt de savoir comment on répond à ce besoin de garde et donc quel accueil on réserve à l'enfant, comment on prend soin de lui pendant ce temps d'absence de ses parents.**

Enfin la fonction sociale de l'accueil interroge à son tour une autre dimension de la qualité : celle de l'accessibilité à tous, avec une attention particulière aux familles à la recherche d'un emploi, aux familles défavorisées et en situation de pauvreté, familles monoparentales, familles issues de l'immigration, familles confrontées au handicap, familles confrontées à la maltraitance, etc. Comme la recherche de qualité psychoéducative, la visée d'une meilleure intégration sociale de toutes les familles concerne tous les lieux d'accueil sans exception, associée à une éducation à la diversité.¹⁸

¹⁵ Observatoire de la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles - Capitale (« COCOF »).

¹⁶ *Grandir à Bruxelles*, 2002 n°10, p. 11.

¹⁷ En France, en 2009, suite à des mesures, à finalité budgétaire, portant sur une ouverture à du personnel moins qualifié, une augmentation de la tolérance du nombre d'enfants en surplus, une diminution de l'exigence d'expérience pour le personnel d'encadrement, et une intégration dans le droit commun de micro-crèches bénéficiant de dérogations diverses, un mouvement de protestation est né qui s'est intitulé « pas de bébés à la consigne ! » s'affichant soucieux « de modes d'accueil de qualité » et toujours d'actualité à ce jour (site <http://www.pasdebebesalaconsigne.com/>; 27 juin 2012).

¹⁸ Pour éclairer la notion de diversité dans l'éducation des jeunes enfants voir notamment Vandenbroeck, 2005. Preissing, Wagner, 2006; Favaro, Mantovani, Musatti, 2008 ainsi que les travaux du réseau DECET, <http://www.decet.org>

2.1.2 Paramètres qui fondent les pratiques sur le terrain

Imaginons un(e) accueillant(e) dans une crèche, une garderie scolaire, un mouvement de jeunesse,...qui, à un moment donné, prend une des multiples décisions qu'il(elle) est amené(e) à prendre tout au long d'une journée (sans toujours y prêter attention d'ailleurs !) : intervenir auprès de deux enfants qui se chamaillent, donner une collation à un enfant, regrouper les enfants pour leur expliquer les règles d'un jeu ...ou les interroger sur ce qu'ils souhaitent faire, disposer l'un ou l'autre matériel, ou autoriser son accès ou inciter à son utilisation... etc.

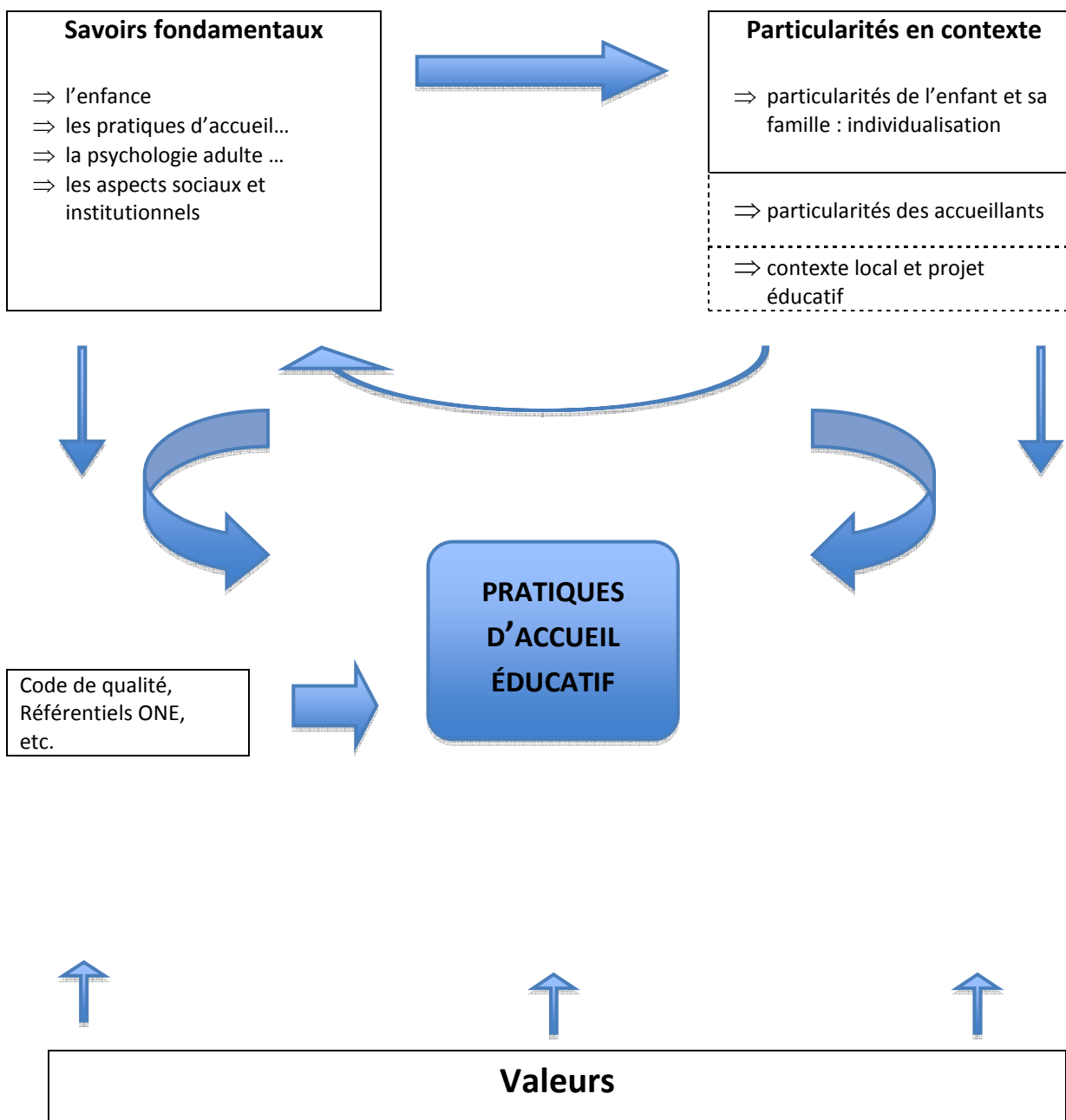
Sur quoi peut se fonder cette décision ? De façon simple on pourrait dire que plusieurs paramètres entrent en jeu :

- Les savoirs, savoir-faire et savoir être dont dispose l'accueillant(e)¹⁹,
- Les particularités de l'accueillant(e) lui(elle)-même : ses convictions, ses valeurs personnelles, son histoire, sa résonance affective, ses routines,
- Les particularités de chaque enfant (identifiées par l'accueillant(e) ainsi que par la famille),
- Le cadre de référence extérieur : les dispositions légales (l'arrêté du code de qualité et de l'accueil ...), les référentiels de l'ONE etc.,
- Les particularités du contexte, inclus le projet d'accueil et la réflexivité des professionnel(le)s qui le portent (« culture » locale),
- Les valeurs dominantes portées par la société.

Tous ces paramètres s'articulent entre eux et pèsent sur les pratiques. Leur articulation ne peut occulter les différences de poids respectifs qu'il convient de leur accorder dans la recherche de pratiques de qualité.

On pourrait ainsi schématiquement représenter les influences respectives des paramètres qui président à l'émergence des pratiques et fondent la qualité de l'accueil :

¹⁹ Nous parlons ici en priorité de l'accueillant(e) qui est au contact quotidien de l'enfant et des familles, il va de soi que ceci concerne aussi l'encadrant même s'il est plus souvent en seconde ligne.



2.1.3 Points de vigilance pour un accueil psychoéducatif de qualité

Quatre points du schéma qui précède appellent une vigilance particulière étant donné leur poids sur les pratiques d'accueil.

a) **Particularités de l'enfant et sa famille : articulations des savoirs généraux et des savoirs particuliers**

Chaque enfant a ses particularités : il arrive au monde avec son bagage d'innéité et une toute première expérience fœtale, et la rencontre avec une famille particulière (une histoire, un environnement, un mode de vie, des valeurs ...) va contribuer à façonner une trajectoire et les contours particuliers d'une personnalité.

Ce que nous savons du fonctionnement humain ne peut prédire à coup sûr ce qu'il advient pour chacun. Mais ces savoirs peuvent éclairer les situations particulières. **C'est donc un va et vient entre les savoirs généraux²⁰ et les particularités de chaque enfant, famille et situation qui fonde des pratiques de qualité.**

Ainsi, le fait de savoir qu'un tout jeune enfant ne dispose pas a priori de l'équipement psychique pour intégrer le sens d'une règle sociale ou pour la mettre en acte aide les accueillant(e)s qui prennent soin de lui à comprendre que leur rôle consiste à répéter patiemment la règle, sans se sentir l'objet d'une hostilité d'un enfant qui semblerait « ne pas vouloir comprendre » ou, pire, « qui sait bien qu'il ne peut pas faire mais qui nargue ». A l'inverse c'est en observant attentivement les réactions des enfants de tel groupe, qu'on va pouvoir identifier les règles de vie que l'on peut mettre en place et celles qui sont prématurées. C'est aussi en observant ainsi qu'en dialoguant avec la famille de tel enfant qu'on va pouvoir identifier que telle contrainte n'est pas encore tolérable pour lui, alors qu'elle l'est pour son petit camarade. C'est alors qu'un principe de justice, au sens d'égalité de traitement, dans la façon de faire avec les enfants peut être interrogé et faire place à un principe éducatif essentiel de l'accueil des jeunes enfants : l'individualisation des pratiques. **On a des repères communs, des façons de faire adoptées de façon réfléchie, mais on les met en œuvre de manière adaptée aux besoins, aux réalités de chaque enfant et sa famille.** La prise en compte de ces particularités ne suppose pas pour autant de répondre à toutes les demandes des familles. C'est, on le verra²¹, une logique de continuité qui est à promouvoir.

b) **Particularités de l'accueillant(e) : une gestion de la résonance affective**

Quant aux particularités de l'accueillant(e) lui-même (elle-même), la situation est complexe. **Le(la) professionnel(le) ne peut à l'évidence fonder ses pratiques d'accueil sur ses choix et**

²⁰ Voir point 2.4. dans ce chapitre

²¹ Voir le point 2.2.3. c) Relations de confiance avec les parents, dans ce chapitre

ses convictions personnelles aux dépens des savoirs dont nous disposons sur l'enfant. Ceci pourtant est encore loin d'être un acquis dans l'ensemble du secteur de l'accueil éducatif de l'enfant en dehors de sa famille.

Mais il importe surtout de voir ici que l'accueillant(e), comme dans tout métier de relations humaines, est aussi « son propre outil de travail » ; c'est en effet dans la relation, dans le lien qu'il(elle) établit avec l'enfant et avec la famille que prennent sens ses actes et que se joue pour une bonne part la qualité de l'accueil. Mais, 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-même²².

Cette *résonance affective* est un paramètre de l'exercice du métier, **il importe qu'on mette en place des ressources permettant aux accueillant(e)s de gérer cette résonance** afin d'en limiter les effets perturbants mais aussi d'en tirer le meilleur parti ; l'empathie, par exemple, suppose aussi une mobilisation –consciente–des sensibilités personnelles.

c) Particularités du contexte local : une centration sur l'enfant à préserver

Le type d'accueil organisé (une halte-accueil, une crèche, une garderie scolaire, un club de natation, un mouvement de jeunesse), le quartier d'implantation, le pouvoir organisateur, les finalités qu'il poursuit et sa politique de gestion, l'équipe, ses qualifications et ses convictions philosophiques, l'inscription dans un réseau social...autant de particularités qui peuvent infléchir la façon d'accueillir l'enfant et les familles et se traduire dans le projet d'accueil de l'institution.

Ces particularités ont leur place dans la définition des contours de l'accueil **pour autant que l'on maintienne l'enfant au centre des préoccupations.** La vigilance s'impose à l'égard des contradictions qui peuvent survenir entre certaines orientations « locales » et le bien-être et le bon développement de l'enfant. Ainsi, par exemple, une politique d'accueil d'un pouvoir organisateur centrée sur une politique d'emplois à temps partiels peut mettre en difficulté l'équipe dans la recherche d'une stabilité des personnes auprès des enfants en raison d'un trop grand turn-over des personnes qui les accueillent. Or nous savons que cette stabilité des personnes est génératrice de sécurité pour les enfants ; cela est vrai pour tous même si c'est plus crucial encore pour les jeunes enfants. Autre exemple, un responsable particulièrement sensible au fonctionnement de son équipe et à la prise en compte de tous les avis fonde le choix d'une organisation horaire sur la recherche d'un consensus dans le personnel. Ce choix pourtant peut avoir des impacts délétères sur le respect des rythmes des enfants.

d) Valeurs ou savoirs ? Savoirs et valeurs !

Il ne fait pas de doute que les questions d'éducation ne peuvent se résumer à une simple traduction, à une simple opérationnalisation des savoirs, en particulier ceux issus de la psychologie de l'enfant. Une véritable élaboration des pratiques est à faire. Ensuite parce

²² Voir la notion de résonance affective dans ce chapitre au point 2.4.2. Prise de recul sur soi.

que les questions d'éducation sont traversées aussi par des options, des choix qui orientent notre façon d'accompagner l'enfant dans son développement en favorisant certaines façons d'agir plutôt que d'autres, certaines façons de penser plutôt que d'autres. Bref l'éducation est traversée, consciemment ou non, par les valeurs qui habitent les individus, qui sont portées par un groupe, une société.

Certains courants sociologiques et pédagogiques se sont attachés plus récemment à mettre le rôle de ces valeurs en évidence dans l'accueil (participation des parents, soutien des réseaux sociaux, respect de la diversité, par exemple). Et de fait, les identifier et les réfléchir fait partie intégrante de l'exercice des métiers d'accueil éducatif. Il importe cependant de veiller à **toujours les articuler avec les savoirs** susceptibles de nous éclairer sur le grandir de l'enfant, son fonctionnement psychique, celui de la parentalité, etc. Et là aussi, lorsqu'il y a tension, l'intérêt de l'enfant, son bien-être et son bon développement doivent prévaloir.

Les questions de la relativité culturelle se posent dans le domaine de l'éducation de l'enfant. Les conceptions que tout un chacun, parent ou non, se fait de l'enfance et de ses besoins varient selon l'endroit de la planète où il se trouve. Le contexte social, politique, culturel n'épargne pas le monde de l'accueil de la petite enfance ni la réflexion menée à son sujet²³. La présente recherche s'y est trouvée confrontée, elle aussi.

Les systèmes de valeurs n'épargnent pas non plus le champ de la recherche et de la connaissance. De surcroît la recherche en sciences humaines est jeune, diverse et encore partielle. **Cependant, malgré la part de relativisme, la part d'incertitude et de découvertes à venir qui subsistent, il est une exigence à laquelle nous ne pouvons pas nous soustraire : mettre au cœur du métier ce que nous savons, à l'heure actuelle, du grandir de l'enfant et de ce dont il a besoin pour bien-être et se développer au mieux.** La professionnalisation de l'accueil du jeune enfant et les questions de qualité d'accueil – et donc la formation initiale des accueillants – ne peuvent être réfléchies de façon pertinente sans cette compréhension. C'est le sens de la réflexion qui suit.

2.2 Spécificité de l'accueil du jeune enfant en dehors de sa famille et fondamentaux psychoéducatifs

Interroger les compétences et donc le profil de formation revient à interroger d'abord la spécificité de l'accueil de l'enfant et en particulier celle du jeune enfant.

²³ D'où le débat autour des enjeux de qualité sur la scène internationale. Voir notamment Dahlberg, Moss, Pence, 2012

2.2.1 Postures parentale et professionnelle

a) Responsabilité

Le sentiment de responsabilité, bien que ressenti fortement dans les deux cas, a une portée très différente selon qu'on est parent ou non. Les responsabilités parentales sont inscrites dans la durée et portent sur la totalité des aspects de la vie de l'enfant, tandis que les responsabilités professionnelles portent sur les actes d'accueil quotidiens dans, et seulement dans, le temps de l'accueil.

Plus significatif, dans nos sociétés la responsabilité parentale est, une responsabilité qui relève de la vie privée: il est communément admis que, hormis les cas de maltraitance, les parents donnent à leurs enfants l'éducation qu'ils jugent bon de leur donner et que nul n'a à s'immiscer dans les choix parentaux. A l'inverse **le professionnel a en quelque sorte à « rendre compte » de l'accueil qu'il réserve à l'enfant qu'on lui confie**. Aux parents et, plus largement à ceux qui en sont les intermédiaires (les responsables) ou les représentants (la société). Rendre compte, c'est pouvoir à tout moment justifier les pratiques d'accueil, expliciter le sens de telle ou telle façon de faire qui a conduit le professionnel à agir de la sorte. Cette rationalisation attendue du professionnel ne doit pas être confondue avec une attitude de défense qui consisterait à toujours revendiquer la pertinence des actes posés: elle n'est pas affirmation illusoire de perfection, tout au contraire, elle est **recherche permanente de conscience de ce qu'il fait et pourquoi il le fait**.

b) Lien et affectivité

La venue de l'enfant s'inscrit dans l'histoire d'un couple, mais aussi dans l'histoire personnelle et transgénérationnelle de chacun des deux parents. Il est investi, souvent de manière inconsciente et complexe, tout à la fois d'espoirs, de réjouissances et de craintes. On projette alors désirs d'avenir, de réparation parfois, enfant idéal, idéal de parent, crainte d'échec, de rivalité même ou d'envahissement ... **Le lien qui se construit entre l'enfant et ses parents est un lien intime qui a des racines profondes dans la sphère des désirs, des projets personnels et de l'inconscient**.

La rencontre avec l'enfant, la confrontation, parfois sensible, entre le bébé imaginé et le bébé réel, l'engagement affectif intense contribuent au tissage d'un lien fort, traversé d'émotions intenses et fondé presque toujours sur un socle générateur de sécurité pour l'enfant : l'amour inconditionnel du parent.

À cette brève évocation on comprend de suite qu'il n'en va pas de même (qu'il ne peut pas en aller de même) pour la relation à construire entre l'accueillante et l'enfant. Cette relation n'est pas dépourvue d'affectivité, mais se fonde de façon différente : l'accueillant(e) porte une grande attention à l'enfant dans une préoccupation constante de comprendre ce qu'il manifeste, ce qu'il vit, de dont il a besoin. Cette compréhension prend appui à la fois sur les savoirs et les savoir-faire que le professionnel a acquis, sur son observation ainsi que sur la mobilisation de qualités personnelles comme la capacité d'empathie.

L'attention soutenue, consciente, réfléchie de l'accueillant(e) vise à apporter une réponse quotidienne aux besoins de l'enfant. Si cette réponse est ajustée, répétée et stable, elle génère sécurité chez l'enfant et fonde l'établissement d'un véritable lien, à propos duquel on évoquera la notion d'« attachement » (Pierrehumbert, 2003). Ce lien sécurisant, dont on sait qu'il facilite notamment l'activité de l'enfant, n'est pas exempt d'une certaine circulation émotionnelle et d'un plaisir partagé. Mais l'affectivité est très 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.

c) Ressources

Les parents ont pour ressource principale une expérience unique qu'ils construisent pas à pas avec chacun de leurs enfants, expérience que nourrissent amour inconditionnel et partialité et dans un lien qui se tisse avec beaucoup de spontanéité tout en s'inscrivant dans une filiation complexe.

Quant au professionnel, « *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) Ainsi, si la force émotionnelle est au rendez-vous dans la relation parentale, c'est « d'implication distanciée » dont on parlera dans la relation non parentale.

De manière générale, la confusion des rôles, encore très fréquente malgré une affirmation « rationalisée » de la différence, est génératrice de bien des difficultés : rivalité sourde entre accueillant(e)s et parents, confusions et malaise chez l'enfant, relations de préférence et conflits dans l'équipe,... pour ne citer brièvement que les plus flagrantes. On comprend toute l'importance de dégager les pratiques, attitudes et représentations qui déterminent l'accueil professionnel du jeune enfant de celles qui fondent le lien privé qui se tisse entre parents et enfants.

Il appartient donc aux professionnel(le)s dans l'élaboration et l'évaluation de leurs pratiques de se référer de façon réfléchie à ce qui est fondateur du bien vivre et du bien grandir de l'enfant.

2.2.2 Enfant, un être en construction psychique

Accueillir un enfant c'est accueillir un être en construction psychique. Cette dimension de l'accueil est encore trop souvent peu prise en considération, elle est pourtant essentielle. Si elle est vraie pour toute la tranche d'âge qui nous occupe, elle contribue en particulier à la spécificité de l'accueil du jeune enfant qui commence très précocement en Fédération Wallonie-Bruxelles comparativement à d'autres pays européens (Unicef, 2008).

Les différentes théories en psychologie de l'enfant reflètent la complexité de l'évolution de l'enfant et de son psychisme (Golse, 2008 ; Mellier et al., 2012). Que retenir de façon simple

qui nous éclaire ensuite sur ce que l'on pourrait appeler les « fondamentaux » de l'accueil (Dethier, Fleury, Loutre Du-Pasquier, 2011) ?

L'enfant et la réalité

Notre psychisme adulte nous permet de mobiliser des ressources telles que la mémoire, l'intelligence, la perception, la motricité, etc. pour gérer le réel qui nous entoure : en bref nous le comprenons, nous l'anticipons, nous pouvons nous y orienter. Cela nous permet, en nous adaptant à la réalité extérieure, de satisfaire besoins et désirs tout en ménageant notre intégrité (physique et psychique), voire en assurant notre propre survie (on parle d'*autoconservation*).

Cette fonction de mobilisation et de gestion des ressources à la recherche d'une médiatisation entre réalité et désirs relève d'une instance psychique appelée le *Moi* dans la dynamique psychanalytique. Il participe de notre capacité à donner du sens à ce qui nous entoure, à ce que nous faisons, à qui nous sommes et à ce que nous projetons.

Ainsi par exemple, nous sommes là en ce moment à lire ou parcourir un texte, nous savons pourquoi nous faisons cette lecture et quel sens elle peut prendre pour nous, dans notre travail, dans nos intérêts, dans nos projets et ceux des institutions au sein desquelles nous agissons. Dans le même temps nous sommes capables d'intégrer d'autres réalités, celle de l'activité qui nous attend, de l'heure qu'il est, d'un projet ou d'une rencontre que nous espérons et qui n'a rien à voir avec notre lecture ; dans le même temps, nous sommes aussi conscients de notre sensation de bien-être ou au contraire des soucis qui nous habitent, d'une douleur peut-être ou d'une inquiétude. Et bien d'autres choses encore.

Cette simultanéité de tant de « vécus » n'en compromet pas l'homogénéité parce que nous pouvons les penser et leur donner du sens et ce sens s'articule autour de notre existence, de notre personne même. Nous sommes habités, sans nous en rendre compte, de ce qu'on peut appeler « **un sentiment de continuité interne** » solide.

Un Moi suffisamment fort se traduit aussi chez l'adulte par la capacité à gérer les mouvements émotionnels, pulsionnels. Chez les enfants c'est la gestion du mouvement agressif qui nous intéresse particulièrement. En effet, l'agressivité est précieuse parce qu'elle est élan vital, capacité à s'affirmer, à se défendre, à persévérer par-delà les obstacles, mais elle peut être aussi bien sûr un mouvement destructeur. La capacité à la gérer est le fruit d'une longue évolution.

Sans méconnaître le potentiel neurologique du bébé, nous sommes amenés aujourd'hui à concevoir les tout débuts de la vie psychique du bébé sous le signe d'une grande immaturité.

Le monde du très jeune enfant est fait de sensations avant tout corporelles, celles qui naissent de ses besoins primaires, celles qui naissent de son action sur les objets, celles qui naissent de sa rencontre avec les autres humains. Mais il n'a pas la possibilité de penser d'emblée les choses de la même manière que nous les pensons, on peut se représenter alors

ce qu'il vit comme une succession de micro événements dans lesquels il est immergé, micro événements à allure « chaotique », pourrait-on dire, dans un premier temps.

La fonction maternelle, qui permet de subvenir aux besoins de l'enfant, elle qui se substitue au Moi encore inconsistant du bébé, on parle de « Moi auxiliaire », va permettre au bébé, au travers des soins ritualisés (repas, mise au lit, change...) de prendre petit à petit des repères : l'inconnu devient progressivement familier.

L'élaboration du Moi est un processus en cours tout au long de l'enfance ; et si on est amené à s'attarder sur le bébé c'est en raison de la plus grande immaturité psychique de celui-ci et de la complexité de son appréhension.

Ce processus est cependant très loin d'être achevé lorsque l'enfant entre à l'école maternelle. Avant 6-7 ans, avec le développement du langage, le jeune enfant accroît certes son aptitude, par exemple, à se représenter le monde et à le comprendre MAIS dans des limites que nous oublions parfois : sa pensée est encore intuitive. L'enfant articule les événements, conçoit des rapports de cause à effet, bref s'intéresse au fonctionnement des choses mais sa logique reste enfantine : non réversibilité, finalisme (confusion résultat et but : la nuit c'est pour dormir, le copain est monté sur le toboggan pour tomber sur lui ...), artificialisme (l'orage c'est quelqu'un qui...), animisme (l'objet est vivant). Il continue donc à d'abord percevoir les choses à partir de lui, de sa place à lui, avec son vécu qu'il transpose à l'extérieur : **le registre irrationnel (affectif et imaginaire) est encore difficilement dissocié du registre rationnel (intellectuel et réel).**

La construction psychique concerne une autre dimension qui intéresse aussi l'accueillant(e) d'autant que les enfants sont généralement accueillis en groupe : celle qui a trait à la conscience du bien et du mal et à la capacité de conformer ses actes à cette conscience. On notera que l'instance psychique²⁴ qui préside à ce contrôle de son comportement par l'enfant, même si les prémices en apparaissent dès la deuxième année, n'est véritablement constituée et efficiente que vers l'âge de cinq ans.

La façon dont l'enfant vit ce qu'il éprouve lui-même et le monde qui l'entoure, est encore loin de la maîtrise dont l'adulte peut disposer. Certes, il a des compétences qu'on a longtemps sous estimées, mais il reste un fil rouge à suivre dans notre façon de concevoir l'accueil de l'enfant, celui de sa vulnérabilité psychique, en en prenant la mesure à la fois en fonction de son âge mais aussi de ses particularités propres.

La place du lien

« Le développement de l'enfant et de ses troubles se jouent (...) soit à l'interface de sa part personnelle et de son entourage, soit encore à la rencontre des facteurs endogènes (équipement neurobiologique, cognitif...) et de facteurs exogènes (effets de rencontre avec l'environnement écologique, biologique, alimentaire et, surtout, relationnel) (Golse, 2010, p.25)

²⁴ Nommée « Surmoi » dans la dynamique psychanalytique.

« *Un bébé seul, cela n'existe pas* », dit Winnicott: le besoin de l'autre est primaire, vital chez le bébé. De façon très précoce, la mère se montre très largement disponible à l'enfant ; tout entière orientée vers lui et vers la compréhension de ce qu'il vit, elle mobilise toute sa capacité à « ressentir » le bébé. Winnicott parle alors de *préoccupation maternelle primaire*. Avec le soutien du père, cet état prédispose à une rencontre entre la mère et son bébé qui va lui permettre de s'ajuster au plus près et d'apporter réponse à ses besoins dans ce que Stern appelle un « pas de danse » « *entre deux partenaires très inégaux où l'un guide l'autre tout en se laissant guider par lui. Dans ce pas de danse, la mère, parce qu'elle répond de façon suffisamment régulière, mais aussi de façon légèrement différente à chaque fois, permet à l'enfant de se repérer petit à petit, de commencer à reconnaître, puis de se lier d'amour tout en profitant de ce qui est nouveau (parce qu'apporté de façon « dosée » et dans une sécurité suffisante).*

Le moi du bébé s'étaye donc très progressivement sur les soins donnés par la mère ou la figure maternelle. On peut dire avec Winnicott que la figure maternelle aide le bébé à percevoir le monde à petites doses » (Loutre-Du Pasquier, 2011, p. 36).

L'expérience répétée par le bébé d'un adulte en synchronie avec lui, d'un adulte qui décède, s'ajuste et répond à ses besoins, ouvre à une première structuration psychique. En effet, petit à petit, le bébé va commencer à s'orienter de façon préférentielle vers une voix, une odeur, une partie du visage... Ainsi, au cours des six premiers mois, les morceaux d'un puzzle, agglomérats, îlots vont progressivement s'associer et permettre aux objets et surtout aux figures devenus familiers d'émerger de façon privilégiée.

La répétition des séquences « besoin – réponse au besoin » ainsi que les sensations de satisfaction associées vont parallèlement permettre au bébé d'identifier progressivement le besoin comme émanant de lui, pour autant que la réponse survienne de façon proche. C'est aussi, parce qu'il expérimente l'échange avec l'adulte (il manifeste, on lui répond, il reprend), qu'il est peu à peu en mesure d'éprouver sa capacité d'influencer le monde qui l'environne. Ainsi se renforce un sentiment de compétence. Le bébé prend conscience que ce qu'il exprime a un sens pour l'autre, il prend conscience de lui-même, de sa possibilité d'agir sur l'autre et en même temps qu'il peut compter sur cet autre (Falk, 1986).

C'est donc dans une réponse aux besoins de l'enfant au plus près de leur rythme propre que la relation avec l'adulte au quotidien est le creuset d'un processus psychique fondamental pour le petit enfant : **l'individuation**. Fondé sur l'expérience d'un sentiment de continuité d'être, né de cette expérience d'accordage avec l'adulte. Il s'agit pour l'essentiel d'une élaboration très progressive d'une distinction entre soi et autrui et donc **l'émergence d'une conscience de soi**²⁵ encore très archaïque en même temps que les débuts d'une capacité à construire une **relation avec autrui**²⁶.

Ainsi, vers six ou sept mois, un lien privilégié se crée qui dépasse la simple familiarité acquise plus tôt par l'entourage proche. Il traduit la capacité d'établir un lien d'attachement. Source de sécurité affective, il permet à l'enfant de se livrer sans crainte à des activités et des explorations même en terrain inconnu. La présence des personnes auxquelles l'enfant est attaché est alors recherchée mais leur absence deviendra très lentement plus aisée à

²⁵ Le « *self* » voir Golse (2008).

²⁶ La « relation d'objet » voir Golse (2008).

supporter, au fur et à mesure que, plus tard, le petit enfant deviendra capable d'intérioriser le lien, c'est à dire d'en « conserver le souvenir en soi ».

À cette première structuration succédera, entre 2 et 4 ans, **une deuxième structuration permettant à l'enfant d'accéder à une autonomisation et à une maîtrise de soi progressive**, pour autant, là encore, que les liens établis avec les adultes, soient stables et sources de sécurité notamment par un accompagnement psychique cohérent avec ce que vit l'enfant. Les capacités psychomotrices et cognitives de l'enfant progressent de façon significative et lui permettent de devenir progressivement moins dépendant de l'adulte. Son Moi se renforce : l'enfant s'adapte mieux à la réalité et commence tout doucement à cheminer vers un début de contrôle de soi: sa maîtrise gestuelle surtout. Une gestion émotionnelle et pulsionnelle s'instaure bien qu'encore balbutiante. Son image de soi est plus élaborée et il gagne en confiance en lui-même²⁷
L'enfant gagne en sécurité psychique même en dehors de la relation avec les personnes auxquelles il est attaché: il apprivoise la séparation.

Les liens avec des adultes significatifs sont donc essentiels dans la construction du psychisme de l'enfant. C'est particulièrement vrai avant six ans. Mais on a tendance, lorsque l'enfant entre dans l'âge dit « de raison » à sous-estimer son besoin de lien sécurisant et à occulter tout ce qui dans ces liens contribue, en famille, à l'école, en dehors de l'école, à soutenir sa construction psychique laquelle se traduit par une assez bonne gestion émotionnelle, une adaptation au réel, une image de soi suffisamment bonne, un idéal de soi, l'intégration d'un sens moral, ...(Camus, Marchal, 2007).

Cela étant posé, examinons plus en détails **comment l'accueil de l'enfant peut répondre à ses besoins fondamentaux**, en nous intéressant aux premières années mais aussi en faisant quelques incursions dans les années suivantes lorsque qu'une même logique est à l'œuvre même si elle est modulée différemment avec l'avancement de l'enfant en âge...

2.2.3 Besoins de continuité

a) **Lien « secure »**

On comprend maintenant que l'accueil du jeune enfant doit se faire par un petit nombre d'**adultes stables**, agissant en synchronie avec lui, suffisamment à l'écoute pour décoder (puis entendre) ses demandes et ses besoins, attentifs à instaurer des rituels de vie. Cette stabilité de l'accueillant(e) associée à une grande attention de sa part permet à l'adulte tant d'acquérir progressivement une grande connaissance de la manière dont l'enfant exprime ses besoins, ses intérêts, ses émotions de manière à pouvoir le « porter dans sa tête » que d'assurer une continuité entre les micro-événements qui se succèdent au cours d'une journée, d'une semaine, au cours de semaines successives et d'aider l'enfant à leur donner du sens. L'exigence est certes très grande pour le jeune enfant, pour lequel il s'agit véritablement d'une continuité d'être. Nous savons pourtant aussi, que même plus grand, bien après 6 ou 7 ans, la stabilité dans la prise en charge des accueillant(e)s est génératrice

²⁷ On parle de *stabilisation narcissique*.

de sécurité car elle permet non seulement à l'enfant d'anticiper mais aussi d'installer un lien significatif avec l'accueillant(e). Les lieux d'accueil durant le temps libre souvent orientés vers une ou des activités ne devraient pas perdre de vue l'importance de ce lien (Camus, Marchal, 2007).

L'expérience du lien comme lien d'attachement « sécuritaire » suppose donc un petit nombre de personnes, attentionnées, fournissant des réponses ajustées à l'enfant, ménageant une stabilité des interactions et des façons de faire... Les réponses apportées aux besoins des enfants n'ont véritablement du sens chez les jeunes enfants, on l'a vu, que si elles respectent les rythmes individuels des enfants (activité, sommeil, nutrition, interactions avec les autres enfants). Cette **prise en compte individualisée des rythmes** liés aux besoins physiques de base, rythmes propres à chaque enfant mais aussi susceptibles de connaître des variations selon les circonstances, est facteur de continuité et essentielle chez les enfants. On sait combien, par exemple, le respect des rythmes individuels dans l'alternance veille – sommeil est nécessaire pour entretenir notamment l'investissement dans l'activité et la découverte (Camus et al, 2004).

b) Repères stables

Parler de « besoin de continuité » c'est aussi parler de la nécessité pour l'enfant de disposer de repères (stabilité de l'environnement, rituels, cohérence des pratiques entre les différents accueillant(e)s etc.) qui :

- d'une part facilitent la perception du réel, son ordonnance, sa familiarisation,
- d'autre part contribuent à lui apporter de la sécurité par l'anticipation qu'elles favorisent chez l'enfant.²⁸

« Ce qui est bien connu est sécurisant pour un petit enfant : ce qui est stable, ne change pas, ce qu'il peut reconnaître comme « ça a toujours été », dans son corps, son environnement affectif et matériel, sa mémoire sensorielle, ses positions motrices... Les adultes sont aussi sensibles à ce « familier », mais leur capacité en particulier de représentation, de s'exprimer par le langage, de se situer dans le temps, de pouvoir « voyager dans le temps » leur permet d'être moins vulnérables. Ils ont conscience de leur identité, et pour la plupart d'entre eux, le sentiment de continuité interne est solide. Le petit enfant, lui, est en pleine construction de ce processus » (Dethier, Fleury, Loutre-Du Pasquier, 2011, p177).

Aigu chez le jeune enfant, le besoin de repère persiste mais devient moins exigeant avec le renforcement progressif des fonctions du Moi et la capacité accrue de l'enfant à gérer le réel. Il ne faudrait cependant pas négliger les repères qui permettent à l'enfant même après six ou sept ans de décoder aisément le fonctionnement de l'univers du lieu d'accueil. Nos propres expériences d'adultes, la façon dont nous pouvons nous sentir démunis devant l'inconnu, l'imprévu ou au contraire apaisés lorsqu'on nous en donne des « clefs de lecture », devraient nous sensibiliser à l'utilité des repères.

²⁸ A. Ciccone *et al.* (2012), quant à lui, parle de l'importance de la rythmicité dans les expériences subjectives du tout petit et dans son développement psychique. Pour lui, le rythme est constitutif d'une base de sécurité.

c) Relation de confiance avec les parents

Les relations entre professionnels et parents exigent des professionnel(le)s une perception la plus claire de leur place réciproque. Celle-ci « *est à remettre au travail chaque jour. Il est étonnant que tant de projets pédagogiques ou autres écrits parlent de laisser une place aux parents. Il n'y a pas à faire une place aux parents, c'est plutôt aux professionnels de se faire progressivement une place auprès des parents et des enfants. (...) Les parents sont dans la filiation et la chaîne des générations, dans un lien avec l'enfant, ils sont pris dans les « fils », les fils de la filiation.* » (Giampino, 2011, p. 27).

L'accueil des familles mais aussi la qualité de vie de l'enfant se jouent dans l'établissement d'une relation de confiance avec ses parents. On constate que les relations avec les parents prennent dans l'accueil des enfants de 0- 12 ans des contours très variables. L'importance elle-même des échanges est très inégale. Or pourtant l'enfant est étroitement lié à sa famille. Il a donc besoin d'éprouver une continuité entre les éducateurs non parents qui s'occupent de lui et ses parents, sous peine de générer une tension diffuse chez le petit, ou un problème de loyauté chez le plus grand. D'autre part, l'accueillant(e) n'a qu'une perception partielle de l'enfant, la sienne. Le regard de la famille et son expérience propre peuvent être précieux pour comprendre et prendre en compte une façon de réagir, un malaise passager, une réalité familiale.

L'approche des parents est très variable elle aussi, et fait souvent l'objet de débats²⁹. Trois logiques se dégagent dans la manière d'envisager les relations avec les familles (Camus, Dethier, Pirard, à paraître). On pourrait les présenter ainsi de façon brève et schématique.

Une logique d'assimilation : le lieu d'accueil tend à attendre du parent qu'il s'adapte au lieu d'accueil, qu'il adopte les normes de celui-ci, voire les pratiques éducatives. Cela peut reposer, en toute bonne foi, sur une conscience de la professionnalisation comme détention d'un savoir qui s'impose, la plupart du temps, au nom de l'intérêt de l'enfant. Cela peut reposer aussi sur la priorité donnée au fonctionnement de l'institution dans une visée plus pragmatique d'économie de fonctionnement.

Une logique d'accommodation : le lieu d'accueil tend à se conformer autant que possible aux attentes des parents, aux dépens de sa cohérence professionnelle. La crainte de s'immiscer dans ce qui est perçu comme le champ privé des prérogatives familiales peut être à l'œuvre. Mais aussi, la dépendance qu'ont certains lieux d'accueil à l'égard des familles qui, en quelque sorte, sont leurs clients et qu'il convient de ménager.

Une logique de continuité : « *afin d'assurer une continuité avec ce que vit l'enfant dans la sphère familiale, les échanges quotidiens peuvent amener un ajustement de certaines pratiques du service d'accueil, l'objectif n'étant pas de viser une pleine communauté de vue mais de rechercher une sécurité pour l'enfant en lui évitant les effets d'une trop grande rupture de vie* » (op cit. p. 22). **La famille devient ainsi pour l'accueillant(e) une interlocutrice pour une réflexion partagée sur l'une ou l'autre pratique concernant son enfant, sans que pour autant ce dialogue ne se substitue à la responsabilité des professionnel(le)s quant à leurs pratiques.**

²⁹ Ainsi en témoigne le débat sur la coéducation ; voir notamment Rayna, Rubio, Scheu, 2010.

Ce dialogue est à promouvoir même en cas de désaccords. « *Très souvent, la tentation est grande de taire les sources de désaccords, (...) Il importe (...) de les considérer comme des moyens d'interroger et de mieux comprendre le sens que chacun donne aux situations de la vie quotidienne. Tout en prenant appui sur les acquis du projet et les multiples références auxquelles il fait appel, il s'agit de s'ouvrir à l'altérité* » (Pirard, à paraître). C'est en effet l'occasion pour les professionnel(le)s de réinterroger leurs normes éducatives, de s'en réapproprier le sens, et peut-être aussi de découvrir des voies alternatives et inédites qui, non seulement permettent de dégager une solution pour cet enfant-là et cette famille-là, mais aussi enrichissent plus largement les pratiques éducatives quotidiennes.

d) Familiarisation et transitions

La construction de la confiance avec les parents commence dès les tous débuts et se poursuit tout au long de la fréquentation du lieu d'accueil. Nous pensons aux premiers contacts, aux temps de familiarisation et aux temps de transitions.

Dans les lieux d'accueil de la petite enfance, **un dispositif de familiarisation³⁰ est essentiel pour répondre aux besoins de chacun :**

- celui des accueillant(e)s d'aller à la rencontre de la famille, de découvrir le bébé et d'apprendre à le connaître pour adapter leurs façons de faire, dans un premier temps du moins, au bébé afin de lui assurer une continuité maximum dans les façons d'être et de faire,
- celui de l'enfant de se familiariser avec l'environnement du lieu d'accueil progressivement et en présence du parent qui seul jusqu'alors lui est familier (la voix, l'odeur, les sensations de contact corporel pour les tout-petits),
- celui des parents d'être rassuré sur l'accueil que recevra leur enfant.

Chez les jeunes enfants, et quel que soit leur âge à l'arrivée dans le lieu d'accueil (Sciama, 2011), ce dispositif est indispensable. Il est progressif et demande à être adapté selon l'évolution de l'enfant et ses parents. Mais une chose est certaine, il demande du temps et ne peut se réduire à un très petit nombre de séances ni à un plan d'accoutumance à l'absence du parent programmée selon un unique paramètre de temps. Nombreux en effet sont les dispositifs qui s'en tiennent à une programmation d'une ou deux séances avec les parents puis deux, parfois trois, séances en leur absence (une heure puis deux heures...) Et cela en l'espace de trois à quatre jours. Qu'en est-il de la souplesse nécessaire pour ajuster le plan selon les signaux de l'enfant et selon que le parent se sente prêt ou non à la séparation ? Qu'en est-il de la nécessité de donner du temps aux uns et aux autres ? Peut-on concevoir qu'en l'espace de quatre jours une mère a fait le cheminement pour apprivoiser la séparation et confier suffisamment sereinement son jeune enfant à un(e) étranger(e) ?

Tout accueil d'un enfant dans un lieu inconnu de lui devrait être précédé d'un dispositif de familiarisation. Même chez les plus de six ans, qui découvrirait ainsi le nouveau lieu en toute sécurité en présence de leur parent, ce dispositif permettrait moins d'adapter l'enfant

³⁰ Voir à ce sujet Camus et al. (2004) dans « A la rencontre des familles » et Dethier A., Fleury C. et Loutre-Du Pasquier (2011, p. 168).

au lieu d'accueil que l'inverse ! Les accueillant(e)s, découvrant l'enfant, auraient à cœur de prendre en compte ses particularités pour lui permettre de s'intégrer en douceur...

Il va de soi que le contact avec le parent à l'arrivée et au départ (les « **transitions** ») constitue un moment précieux pour entretenir un dialogue et consolider la relation de confiance. Nombreux sont les lieux d'accueil qui se plaignent d'un passage éclair des parents (le contraire est parfois vrai !). Mais comment ont été réfléchis ces espaces et ces temps pour donner à l'accueillant(e) et au parent, dès les premières rencontres et tout au long du séjour, une vraie possibilité concrète d'échanges ? Quels outils sont accessibles aux parents pour leur permettre de se rendre compte de la qualité de vie au quotidien ? Quelles informations sur les pratiques éducatives quotidiennes et leur sens sont disponibles ? En ne perdant pas de vue cependant que le respect du rythme propre des parents est ici essentiel. Une présentation détaillée des pratiques professionnelles et de leur sens faite à l'initiative du milieu d'accueil peut générer un « effet de normes » (« ce qu'il convient de faire ») préjudiciable à tous et ne respectant pas le cheminement propre de chaque parent dans la découverte de son enfant et dans la construction de son propre « sentiment de compétence ».

Mais ce moment de transition prend aussi beaucoup de sens pour l'enfant et s'y jouent des enjeux de séparations et retrouvailles parfois compliqués. Là aussi, comment l'organisation mais aussi l'attitude de l'accueillant(e) est-elle pensée pour faciliter ces moments ?

2.2.4 Besoins d'activité libre

Liberté et sécurité

L'activité de l'enfant, si elle est menée librement et avec le soutien à bonne distance de l'adulte, joue un rôle important tant dans son développement cognitif qu'affectif³¹.

L'activité, c'est d'abord le **libre mouvement**. Les travaux de Pickler (1979) ont bien montré combien l'aisance corporelle est au rendez-vous lorsqu'on permet à l'enfant d'accéder lui-même sans aide de l'adulte à de nouvelles positions. C'est à une découverte confiante et assurée de son propre corps qu'il est alors convié plutôt qu'à l'instabilité, la précarité du mouvement et la dépendance lorsqu'il ne peut se mouvoir qu'avec l'assistance de l'adulte ou tenir une position à l'aide de dispositifs matériels de soutien. On est frappé, en outre, de l'activité terriblement réduite d'un petit enfant lorsqu'il est « coincé » dans un relax ou instable et contracté dans une position assise qu'il ne peut quitter.

Depuis longtemps, nous savons comment, dans **son activité**, c'est à dire avant tout l'exploration spontanée de ce qui l'entoure et dans la manipulation des objets, l'enfant dès son plus jeune âge, découvre comment fonctionne l'environnement. Ses découvertes, sur le monde des objets, leurs caractéristiques, les lois physiques qui les régissent sont autant d'occasions de construire son intelligence, de développer petit à petit sa capacité à gérer le

³¹ « Importance du mouvement dans le développement de la personnalité » Initiative ? Compétence, *Spirale*, 2009/2 n° 50, p. 175-181. DOI : 10.3917/spi.050.0175

monde qui l'entoure et donc à satisfaire ses désirs de façon bientôt de plus en plus autonome.

Dans cette expérimentation menée à sa guise, l'enfant poursuit un but qui est le sien. Source de persévérance, cette activité peut donc être aussi source de confiance en soi et développe la créativité. Elle est aussi l'occasion d'exprimer joies, peurs et de libérer les tensions dans le geste. Plus encore, l'activité est sans doute un premier mode d'expression symbolique qui permet par exemple au bébé, sur une sorte de mode à penser préverbal, de figurer, par exemple, les sensations de perte et de retrouvailles dans le geste répété de jeter et reprendre. « *Cette symbolisation naissante se poursuit chez l'enfant grandissant par l'accès au jeu de faire semblant. Répétant et revisitant les situations significatives, l'enfant les métabolise et devient bientôt à même de signifier son émotion à autrui sans la passer à l'acte* » (Dethier, Fleury, Loutre-Du Pasquier, 2011, p. 191).

Soulignons la nécessité que **l'activité du jeune enfant se développe selon son intention propre, autour du problème qu'il se pose et tente de résoudre : l'adulte intervient peu et laisse librement expérimenter l'enfant en acceptant l'activité qu'il se choisit, le projet qu'il se donne**. La présence de l'adulte, pourtant, est loin d'être anodine et peut soutenir l'enfant dans son projet, pour autant qu'il témoigne de sa capacité à être disponible et apporte attention discrète, bienveillance, quelques fois réconfort et assistance quand l'enfant en manifeste le besoin ou qu'il sollicite directement l'adulte pour l'inviter dans son exploration. Cette sécurité est importante quel que soit l'âge de l'enfant, même si la capacité du jeune enfant à « être seul » en présence de l'adulte³² est encore fragile et demande une plus grande attention et capacité de « contenance » encore, dans un véritable lien.

Soutien des interactions entre enfants

Les interactions entre enfants peuvent être tout autant source de richesse que de souffrances. **Il appartient aux adultes par leur organisation de la vie sociale, par l'aménagement de l'espace, par leur capacité à établir avec les enfants des liens protecteurs et par leurs interventions de faire en sorte que la richesse prévale.**

Il peut exister pas mal de formes de « violences » dans les groupes d'enfants. On connaît les petites violences dans les cours de récréation des maternelles, les violences psychiques ou physiques des plus grands. On connaît moins l'immatunité des tout-petits qui les expose à de l'incompréhensible dans la confrontation parfois brutale au désir de l'autre et à une difficile « solitude dans le groupe » si l'adulte n'assure pas une présence très attentive (Appel, 1993).

Notre psychisme adulte nous permet de gérer nos désirs, nos élans, c'est à dire de contrôler suffisamment nos mouvements pulsionnels et nos actes pour nous intégrer dans la vie en société : c'est là une des fonctions du Moi qui prend en compte non seulement les réalités qui nous entourent et les effets prévisibles de nos actes mais aussi les exigences de notre conscience morale et de notre idéal personnel.

³² Nous voulons dire ici à être *psychiquement* seul ainsi qu'en parle Winnicott.

La gestion pulsionnelle est loin d'être aboutie dans l'enfance. Chez le petit enfant les pulsions règnent en maître ; le plus souvent avec force et insistance : il s'agit alors moins de caprices que de débordements (chez le petit), il s'agit aussi d'affirmation de soi (autour de 2 ans) ou plus largement, de difficulté à gérer la frustration...

Les petits devinent assez vite le sens du « non ! », bien plus tard celui des règles... mais il ne suffit pas encore de comprendre, il s'agit d'intérioriser la règle et de l'agir. Autour de 5 ans s'installe de façon plus effective cette intériorisation des règles, des interdits, ce sens intérieur du bien et du mal qui fait que l'enfant passe de l'adhésion à l'injonction parentale à l'adhésion à son propre sens du bien et du mal (évitement de la culpabilité). C'est seulement à ce moment que l'enfant semble équipé psychiquement pour endosser la responsabilité des intentions et idées destructrices dont il est nécessairement porteur. Pour l'adulte, soutenir des interactions constructives entre enfants va de pair avec accepter que la réalité enfantine est faite aussi de telles intentions (Scoatarin, 2003). Nos attentes ne sont-elles pas souvent prématurées ?

Il appartient à l'adulte d'installer un **cadre sécurisant**. Un tel cadre est fait d'un aménagement de l'environnement réfléchi pour que les règles de vie qu'il nécessite soient à la portée des enfants de l'âge concerné (limitation des risques et minimisation des interactions conflictuelles).

Les recherches du CRESAS (1991) ont permis de mettre en évidence une série de conditions favorables à des interactions constructives telles l'ambiance (calme et détendue), l'organisation (petits groupes, matériels diversifiés...), la gestion du temps (temps d'expérimentation des enfants) ainsi que la présence de l'adulte (attentif mais n'intervenant que de façon mesurée).

Un cadre sécurisant est fait aussi de limites claires, simples, accessibles aux enfants de l'âge concerné. Des interdits très peu nombreux chez les petits, une explicitation et un dialogue permanent sur le sens des règles chez les plus grands.

Un cadre sécurisant est fait enfin de l'existence d'un adulte attentif et attentionné sur lequel les enfants peuvent compter pour faire respecter les limites à tous avec calme et fermeté mais aussi pour accueillir avec bienveillance et, surtout, **sans disqualification**, les errances, les peurs, les colères...

2.2.5 Une relation individualisée avec chaque enfant : l'accompagnement psychique

L'accompagnement psychique de l'enfant réside chez l'accueillant(e) « dans une capacité d'attention, un savoir être et agir avec lui, en étroite adéquation avec ce qu'il vit ». Cela permet au tout jeune enfant « *de ne pas rester en quelque sorte figé dans un « éprouvé » immédiat, mais aide à une élaboration intérieure, un apaisement, et soutient ensuite une ouverture au monde, son exploration active et sa rencontre avec l'autre* » (Dethier, Fleury, Loutre-Du Pasquier, 2011, p. 199)

Chez l'enfant grandissant, cet accompagnement continue à soutenir le processus si important qu'est la **construction de son identité**. Découverte de son corps, de ses émotions, de ses goûts, ses aspirations, ses limites aussi.

Un tel accompagnement n'est pas à confondre avec une quelconque démarche thérapeutique. Mais sous une apparente facilité, il est beaucoup plus subtil qu'il n'y paraît et ne s'improvise pas. Il est le résultat d'une élaboration consciente et demande une formation suffisamment pointue permettant une véritable articulation entre théories et pratiques.

2.3 Questions spécifiques à l'accueil des enfants de 3 à 12 ans dans leur temps extrascolaire

2.3.1 Questions d'âges...

Quel sens cela a-t-il de parler des enfants âgés de 3 à 12 ans ?

Cette question, un peu provocante, soulève en réalité plusieurs enjeux, ce sont eux qui nous intéressent.

Parler du secteur de l'accueil « 3-12 » en Fédération Wallonie Bruxelles, c'est sans doute d'abord parler d'une **réalité institutionnelle**, constellation d'institutions très diverses « fédérées » notamment par une législation commune (le code de qualité) et qui donc est porteuse d'enjeux de territoire, d'autant plus cruciaux que les moyens sont pauvres.

Au-delà des enjeux à « exister », et quelque fois à « subsister », avec leur lot de résistances aux changements, surtout lorsque ceux-ci peuvent conduire à imposer des exigences sans en donner toujours les moyens, le 3-12 est aussi une **réalité de vie des enfants** : après trois ans, et malheureusement souvent avant, l'univers du jeune enfant peut changer de tout au tout. L'entrée à l'école est synonyme de découvertes, d'émancipations, d'une certaine fierté de grandir, mais aussi de grands groupes de vie, de rythmes contraignants, d'attentes de plus en plus fortes. Les journées se déclinent dans une multiplication de lieux puisque pour beaucoup se succèdent cette fois quotidiennement le *dans* et le *en dehors* de l'école.

Mais le « 3-12 ans » a-t-il une **cohérence psychoéducative** ?

On a vu que l'accueil des 0-3 ans avait une spécificité liée à la construction psychique particulière des tout jeunes enfants. Mais on a vu aussi que cette construction psychique se poursuivait ensuite tout au long de l'enfance et restait un enjeu majeur de développement. De ce point de vue, il existe donc à la fois des spécificités mais aussi une continuité qu'on pourrait situer de 0 à 6-7 ans, âge correspondant à une transition vers ce qu'on a appelé longtemps l'âge de raison faisant référence aux capacités tant cognitives qu'affectives de l'enfant à commencer à se gérer d'une façon assez bien adaptée au réel.

Donc de ce point de vue c'est plutôt une séquence 0-3 / 3-6 / 6-12 ou une séquence 0-6 / 6-12 qui serait pertinente. Mais pertinente pour quoi ? L'organisation de l'accueil ? Les pratiques d'accueil elles-mêmes ? La formation des accueillant(e)s ?

Très schématiquement, on pourrait dire que dans l'histoire récente, le clivage entre l'accueil 0-3 et l'accueil 3-12 s'accompagnait d'une vision qui est aujourd'hui largement remise en cause. Le 0-3 reposait sur une confusion entre les postures parentales et professionnelles : l'accueil y était confié à des femmes peu qualifiées, s'appuyant sur leurs compétences innées (potentiellement mères donc aptes à se montrer aimantes), et leur donnant une formation orientée surtout sur l'hygiène et de la santé. Le 3-12, intégrant le champ socioculturel au-delà de la « simple » garderie scolaire a, lui, plutôt mis l'accent sur les activités menées avec les enfants ; les compétences plus techniques et plus pointues liées aux activités ont pris le devant laissant plus dans l'ombre la dimension relationnelle et les aspects affectifs de la dynamique enfantine.

Explorant les fondamentaux de l'accueil, nous avons pourtant vu que bien des choses, dites à propos du jeune enfant, trouvent leur prolongement chez l'enfant plus grand. Et, dès lors qu'on inscrit l'accueil, d'un côté comme de l'autre, dans la **prise en compte de l'ensemble des besoins de l'enfant** avec sa famille, une continuité de pratiques dans l'accueil a tout son sens.

Ainsi les recommandations de l'O.N.E. concernant l'accueil des 3-12 ans ne peuvent-elles que faire écho avec l'accueil des enfants de moins de trois ans :

Il s'agit de :

- *« préserver en permanence une qualité de lien avec chaque enfant, fondement de sa sécurité psychique de base dans le lieu d'accueil, quelle que soit la vocation spécifique de celui-ci (sport, activité artistique, etc.),*
- *ménager les conditions d'une activité alliant les registres collectifs et individuels dans le respect des rythmes particuliers, des âges et des intérêts de chaque enfant et donnant la plus grande place à ses projets propres, y compris une inactivité temporaire,*
- *ménager les conditions d'une vie sociale émancipatrice, adaptée à chaque âge et permettant à chacun d'être respecté et d'apprendre à respecter, grâce notamment à un cadre de sécurité comportant des règles de vie dont l'accueillant se montre à tout moment garant,*
- *entretenir avec le milieu familial un dialogue fondé sur la différence de posture (« dé-confusion » des rôles), le respect des responsabilités mutuelles et le partage d'un « commun dénominateur » : la recherche du bien-être de l'enfant dans les conditions spécifiques de ses environnements respectifs (école, famille, quartier, milieu d'accueil...) » (Camus, Marchal, 2007, p. 9).*

En termes de pratiques éducatives, il devrait donc exister à la fois une continuité de 0 à 12 ans et à la fois une prise en compte des spécificités des « tranches d'âge » dans la conception même de l'accueil (espace, rythme, encadrement, activité, composition des groupes, relation avec l'enfant, etc.)

Enfin, en matière de **compétences** et donc de formation initiale, il serait donc tout à fait cohérent de concevoir un profil de formation et un cursus comportant :

- une partie commune très concrète fondée sur cette continuité de pratiques et sur les connaissances à mobiliser (enfants et familles) pour ces pratiques et contribuant à l'existence d'une dynamique identitaire commune ;
- une partie spécifique orientée de façon privilégiée vers des tranches d'âges.

2.3.2 Aujourd'hui, le temps « libre »

L'accueil en dehors du temps scolaire s'est donc inscrit d'abord dans l'école elle-même comme réponse à des besoins de garde croissant rencontrés par les familles (horaires décalés, isolement des familles, temps de déplacement). Conçu d'abord, quand les moyens étaient là, comme un prolongement de l'étude (aide aux devoirs), cet accueil dit « extrascolaire » s'est ensuite élargi à des structures à vocation socioculturelles (artistiques, sportives...) Les mouvements de jeunesse à finalité principalement éducative ont constitué eux aussi, d'une certaine manière, une réponse aux besoins de garde.

L'approche de l'accueil de l'enfant en dehors du temps scolaire proprement dit porte la trace de ces multiples ancrages et le débat aujourd'hui porte sur ses finalités : concevoir cet accueil comme un temps de prolongation des apprentissages voire comme l'occasion, dans l'esprit d'une égalité des chances, de permettre à des enfants que l'école met en difficulté de ne pas décrocher du train scolaire ? Ou le concevoir comme un temps « autre », où certes des apprentissages peuvent se faire, mais dégagés de toute pression d'efficacité à cet égard, dans un espace de découverte et, pourquoi pas, de plaisir ?

À l'école, l'enfant fait l'expérience d'une sanction sociale et individuelle (réussite / échec) du fait de son travail. Cette expérience nouvelle de stigmatisation ne se vit pas sans éprouvés subjectifs sensibles et parfois difficiles (sentiments de valorisation / dévalorisation). On devine alors toute l'importance de réaffirmer que « l'enfant n'est pas réductible à l'élève »³³ et de lui offrir des espaces où il puisse jouer, découvrir, se poser, rêvasser, prendre des initiatives seul ou à plusieurs, déployer sa curiosité, sa créativité, bénéficier d'espaces d'émancipations et, surtout, de valorisation auprès d'un adulte, certes capable de lui apporter des savoir-faire particuliers, mais qui, surtout, est à son écoute.

Sans négliger la part d'aide aux devoirs qui peut, dans des quartiers sensibles, contribuer à la lutte contre les déterminismes sociaux de l'échec scolaire, l'accueil des enfants en dehors du temps scolaire devrait surtout être consacré à de tels espaces. L'appellation « temps libre » reflète cette préoccupation.

³³ Ainsi qu'est motivé le décret « Accueil durant le temps libre » (2003) de la Communauté Française de Belgique.

2.3.3 Activité et accompagnement de l'enfant

Place de l'activité.

Dans nos sociétés un mode de vie qui s'impose et se généralise est celui de la consommation. Il s'est étendu au monde des loisirs avec son corollaire, celui d'une certaine rentabilité. Les parents dépensent des sommes non négligeables pour permettre à leurs enfants de fréquenter un club de sports, de faire un stage de musique ou d'informatique. L'efficacité qu'ils se sentent logiquement en droit d'attendre se focalise généralement sur l'activité elle-même et les compétences à acquérir par l'enfant. Ceci s'accorde bien d'un certain activisme de nos sociétés où *l'agir* l'emporte sur *l'être*, et l'agir exécutant sur l'agir créateur.

Voilà posé un des enjeux du temps libre : dégager l'enfant d'une surabondance de stimulations et d'incitations à *l'agir* pour faire plus de place à *l'être*. Pour des raisons éthiques sans doute, mais aussi pour des raisons pédagogiques. On sait que le développement de l'enfant résulte d'une rencontre entre un environnement favorable et une démarche d'exploration personnelle articulée sur ses motivations propres et dans des interactions constructives avec ses pairs. En ce sens l'enfant est acteur de son développement. Pour autant qu'un espace de liberté lui soit proposé dans lequel, l'inaction elle-même a sa place. Place au rêve, place à l'imaginaire, place à l'ennui : ils sont aussi le lit de la créativité et de la naissance des projets personnels.

Place de l'adulte

Ce qui vient d'être dit n'exclut pas le fait de proposer aux enfants des activités organisées aussi. Mais une question se pose : se centre-t-on sur le déroulement et l'aboutissement de l'activité et donc, inévitablement sur la performance attendue de l'enfant pour être efficace ?

Le terme même d'*animateur* généralement utilisé dans ce contexte d'accueil confirme une tendance très nette rencontrée dans la réalité à se centrer sur l'activité elle-même et à cibler le développement des compétences requises pour sa réussite.

Une alternative est de se **centrer sur l'enfant, comme une personne vue dans sa globalité** à tout moment. Cela signifie que la compétence requise pour l'aboutissement de l'activité est prise en compte mais n'est plus au centre de la préoccupation de l'adulte, que l'activité est en quelque sorte prétexte, contexte : l'attention de l'adulte est alors surtout portée sur ce que vit l'enfant dans cette activité, son bien-être (degré de difficulté adapté, sentiment de sécurité, valorisations ...), le développement personnel qui peut être le sien à cette occasion (découverte de soi, confiance en soi, interactions constructives avec ses camarades...).

La notion d'*accompagnement* dans le monde de l'éducation traduit cette approche. L'adulte accompagne chaque enfant dans la construction de sa personne : il soutient la position de l'enfant comme acteur de sa propre vie, il soutient sa construction identitaire (conscience de soi ...), il soutient son intégration sociale.

Quelles pratiques caractérisent cette posture professionnelle d'accompagnement ?

- « faire preuve d'attention à ce que fait, ce que vit l'enfant,
- l'écouter (« écoute active » en particulier),
- faire preuve d'intérêt et établir un lien suffisamment chaleureux avec lui,
- soutenir l'expression rationnelle de l'enfant (ses pensées, intentions, perceptions),
- soutenir son expression affective (émotions ressenties, désirs, craintes),
- soutenir la réalisation des projets qui sont – ou deviennent– les siens (les leurs),
- et donc inciter l'enfant à identifier ses intérêts, désirs, intentions,
- encourager – soutenir la persévérance,
- « structurer » sur un plan concret (ex. : aider à réfléchir à l'organisation, proposer des activités, aider à la gestion du temps, identifier ou mettre des limites, être garant de la vie en collectivité ...),
- « structurer » sur un plan psychique (soutenir les prises de conscience, interpeller, confronter : inciter à repérer les valeurs ...) » (Camus, Marchal, 2007, p. 16).

2.3.4 Approche éducative globale et pédagogie du projet

Que la demande des familles soit orientée vers la réponse à un besoin de garde, vers des apprentissages spécifiques ou vers des finalités éducatives, il est clair aujourd'hui, et c'est le sens des décrets concernant l'accueil dans le temps libre, que tout lieu d'accueil doit avoir pour vocation prioritaire de garantir aux enfants un accueil qui vise à la fois leur bien-être et leur bon développement global. Il s'agit là aussi d'une mission de prévention au sens de promotion de la santé, tant physique que mentale et sociale (OMS).

C'est l'occasion ici de valoriser la *pédagogie du projet*³⁴ comme méthodologie adaptée à cet objectif et favorisant tout à la fois le développement personnel et la socialisation des enfants pour autant qu'on l'adapte à leurs âges respectifs. Sans négliger l'importance des interactions entre jeunes enfants et la mise en place des processus de communication dès le jeune âge, il est question ici d'enfants en âge de socialisation au sens plein du terme, soit généralement des enfants de plus de trois ou quatre ans (Tardos *et al.*, 1991; Mauvais, 2002).

Cette méthodologie est née dans le courant des *pédagogies actives* et place l'enfant et le groupe d'enfants en situation d'acteurs d'un projet de sa conception à son aboutissement en passant par sa réalisation par étapes successives. Cette démarche mobilise en situation réelle (penser le projet, le gérer et assurer les réalisations concrètes) des compétences multiples, tant cognitives et psychomotrices qu'affectives et sociales. Ce dernier point étant vu sous l'angle des compétences (communication, négociation, considération d'autrui...) mais aussi des valeurs (solidarité, lien social, citoyenneté responsable, démocratie) (Le GRAIN, 1985).

³⁴ Bien que parente à certains égards, la « méthodologie du projet » n'est pas à confondre avec ce que l'on désigne par « projet éducatif » dans le milieu d'accueil, méthode au service de l'élaboration de pratiques de qualité.

2.4 Les compétences pour les métiers d'accueil de l'enfant

L'accueil ne relève pas seulement de compétences qui sont propres à des situations concrètes bien délimitées (soin, animation d'activité, ...) mais fait appel à des compétences générales essentielles et qui relèvent de **registres alliant affectivité et réflexivité**. Ceci est vrai pour sa fonction première d'accueil psychoéducatif mais aussi pour sa fonction sociale d'intégration de toutes les familles. Ce sont ces compétences que nous examinerons en premier lieu.

2.4.1 Sensibilité relationnelle

Il nous faut nous dégager d'une image de technicité voire de froideur traditionnellement associée au professionnalisme. Les métiers d'accueil au contraire supposent chaleur humaine et empathie. Sur ce point, comme d'autres, une approche nuancée s'impose. Dans le mouvement empathique, l'accueillant(e) doit se garder de la contagion émotionnelle. « Un « trop » d'empathie peut être source de confusion. *« Quand une souffrance est encore très dépendante de la rupture de l'environnement, l'attitude empathique a des effets de présence (holding de Winnicott). Si par contre la souffrance est plus profondément enfouie sous des défenses primitives, son accès risque d'être plus délicat »* (Mellier et al., 2012, p. 219). Si l'affectivité n'est présente que de façon mesurée et maîtrisée, on l'a vu, on peut affirmer en tout cas que **la dimension relationnelle elle-même est partie intégrante du métier** voire en est le centre.

Dans la relation avec les parents, le respect des rôles respectifs et des sensibilités et particularités individuelles de chaque famille est primordial. *« Il importe que l'accueillante trouve la juste place : suffisamment empathique, chaleureuse et impliquée dans la recherche d'une coopération, mais ne prenant pas le pas sur les prérogatives parentales, respectant le rythme des parents dans la découverte de leur enfant et d'eux-mêmes dans leur rôle propre, n'envahissant ni par le questionnement, ni par les conseils »* (Dethier, Fleury, Loutre-Du Pasquier, 2011, p. 145).

Au-delà d'une attitude bienveillante et chaleureuse, c'est d'une véritable sensibilité relationnelle qu'il s'agit, laquelle permet de pressentir ce que peut ressentir un parent de sa place de parent, d'anticiper sur l'effet que peut produire l'une ou l'autre demande qui lui est adressée. Pressentir mais aussi être d'une grande réceptivité aux manifestations même discrètes qui peuvent permettre à l'accueillant(e) d'ajuster finement sa communication. Cette intelligence de la relation est nécessaire aussi pour être en mesure de comprendre les apparentes contradictions parfois entre ce qui est dit et ce qui est manifesté.

La relation avec l'enfant est au centre du métier d'accueil. S'investir de façon « juste » dans cette relation demande une grande compétence : il est question de porter attention à chaque enfant de façon consciente et réfléchie avec rigueur, d'être dans une grande écoute

et réceptivité de façon là aussi consciente et volontaire, mais il est question dans le même temps de **s'investir** dans la relation, d'ancrer l'intérêt qu'on porte à chacun dans le désir de son bien-être, de mobiliser un profond mouvement empathique permettant une certaine circulation émotionnelle et cela, sans pour autant glisser jamais dans la répétition d'une relation parentale. On a parlé d'*implication affective distanciée* : équilibre délicat, à rechercher et ajuster constamment et qui repose sur une capacité de sensibilité et de réflexivité relationnelles.

En synthèse, les principales compétences de ce registre et les savoirs qu'elles mobilisent :

Établissement et entretien d'un lien <i>secure</i> avec l'enfant Établissement et entretien d'un lien de confiance avec les parents Empathie et chaleur humaine Écoute et communication constructive - assertive Gestion contrôlée de l'investissement affectif et émotionnel
Mobilisation des savoirs / différences entre posture privée et posture relationnelle / dynamique psycho affective de l'enfant / dynamique et enjeux de la parentalité

2.4.2 Prise de recul sur soi

La vie quotidienne avec les enfants, et une présence soutenue dans la relation avec eux, confronte l'adulte à des situations parfois chargées émotionnellement. S'agissant du tout jeune enfant, c'est à des mouvements très archaïques que sont confronté(e)s les accueillant(e)s (avidité, détresse, extrême dépendance, chagrin, confiance, abandon...). Chez les plus grands les mouvements sont plus élaborés et nuancés mais les situations tout aussi « chargées » (rivalité, affrontement, séduction, peur, dévalorisation, affirmation de soi, gestion de la frustration...).

L'accompagnement éducatif appelle l'adulte à soutenir l'enfant dans la conscience de ses mouvements propres et dans sa capacité grandissante à les gérer ainsi qu'à intégrer des réalités parfois contradictoires. Mais dans le même temps, ces situations **ravivent chez l'adulte lui-même** des vécus personnels, affectivement connotés, liés à son expérience de parent, ou plus encore à sa propre expérience d'enfant. Cela se fait le plus souvent de façon inconsciente : ces vécus anciens sont tellement intégrés à la sensibilité propre de chacun qu'ils attribuent à la réaction qu'ils entraînent chez l'adulte une sorte « d'évidence » traduite en « prescrits » éducatifs semblant aller de soi. Et qui, lorsqu'ils sont mis en cause, donnent souvent lieu à des rationalisations très convaincues ! Ainsi, par exemple, cette réaction

outrée d'une accueillante que l'on conviait à laisser un jeune enfant porter la main à la nourriture (il ne mangeait pas encore avec l'aide d'une cuillère mais se montrait vivement intéressé à toucher ce qui se trouvait dans son assiette) : «Comment ça, poigner dans sa nourriture?... On ne va quand même pas le laisser faire ça! Il va en mettre partout! Et puis, c'est contraire à l'hygiène ! D'ailleurs les parents n'apprécieraient pas! ...Et les autres, ils vont tous faire pareil... ». On ne s'étonnerait pas d'apprendre que l'accueillante a elle-même grandi dans une famille où la propreté était survalorisée et qu'elle l'a vécue, enfant, comme une sorte de « condition d'amour » auprès de ses propres parents.

Les réactions que les vécus personnels et anciens suscitent chez l'adulte, prolongent en quelque sorte son expérience propre (répétition), ou conduisent à attribuer à l'autre des éprouvés ou des intentions qui lui sont étrangères (projection) ou tente à apporter une solution à une difficulté qui n'est pas rencontrée par l'enfant (réparation).

On comprend alors que **ce phénomène de *résonance interne* puisse conduire à des comportements inappropriés de l'accueillant(e) mais profondément ancrés dans des convictions intimes. On comprend aussi qu'il lui appartient d'identifier de tels mouvements de répétition, de projection, de réparation... pour éviter qu'ils ne parasitent la relation éducative.**

Il en va de même dans les relations avec les parents qui exposent elles aussi à raviver de telles positions anciennes ou vécues, par l'accueillant(e) même comme parent. Prendre conscience de l'attitude intérieure que nous avons vis-à-vis des familles accueillies, prendre conscience de la façon dont cette attitude peut s'intriquer avec des réactions personnelles, autant de démarches nécessaires pour s'en dégager autant que possible.

Se dégager progressivement de leurs projections personnelles sur le lien parental et de la trop forte charge émotionnelle que cela peut susciter, est nécessaire aux professionnel(le)s pour entrer dans un dialogue avec les parents. Cela leur permet d'articuler leurs rôles respectifs et d'éviter les dérapages, trop répandus encore, dans des positions de rivalité, qui, même si elles s'expriment de façon anodine, n'en sont pas moins parfois blessantes pour le parent et mettent à mal la confiance.

L'accueil d'enfant en collectivité peut conduire aussi à des phénomènes semblables dans les relations entre accueillant(e)s. Ainsi, par exemple, la situation de relations de préférence qui s'installe parfois entre un accueillant(e) et un enfant (les « chouchous ») peut susciter une dynamique profondément perturbante dans l'équipe par la résonance affective qu'elle provoque. L'analyse qu'en fait Mellier (2000) est particulièrement éclairante. Il montre combien la situation peut envahir insidieusement, provoquant disqualifications, rivalités, culpabilités, conflits intérieurs. Il montre aussi combien la capacité introspective des accueillant(e)s ne peut à elle seule suffire : l'équipe a besoin d'être soutenue pour comprendre la crise et s'en déprendre (rôle de la direction, temps d'échanges institués pour l'équipe, soutien d'un psychologue).

En synthèse, les principales compétences de ce registre et les savoirs qu'elles mobilisent :

Écoute intérieure et identification des éprouvés émotionnels (introspection) / enfant, parent, collègue Communication et écoute constructive Réflexion à propos de ces éprouvés
Mobilisation des savoirs / <i>fonctionnement psychoaffectif de l'adulte</i> / <i>fonctionnement psychoaffectif de l'enfant</i> / <i>connaissance de soi</i>

2.4.3 Observation, analyse et élaboration des pratiques

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 pour le sens même dont ce regard est porteur: la présence de l'adulte en **lien** avec l'enfant.

L'observation permet une centration sur l'enfant qui aide à se déprendre de ses projections personnelles sur lui. Observer c'est donc aussi se donner un outil pour étayer le sens qu'on donne au quotidien aux comportements de l'enfant.

Enfin, observer l'enfant, c'est se donner un outil pour ajuster l'accueil à ses particularités. Car c'est au point de rencontre entre les connaissances dont nous disposons sur l'enfant (connaissances « générales ») et celles que nous nous donnons sur cet enfant-là en particulier que se trouve la qualité de son accueil (Camus, à paraître).

L'observation ne doit pas être réduite à un regard attentif mais demande à être menée avec une **méthodologie rigoureuse**, anticipée en fonction des questions posées et qui permette d'objectiver les pratiques réelles et concrètes ainsi que les manifestations des enfants. De telles démarches existent, ainsi la méthode d'Esther Bick centrée sur l'observation précise des comportements même les plus discrets du bébé et se voulant prudente à l'égard des interprétations (Sandri, 1994). Dans une autre approche, Mellier (2001) assimile l'observation à un soin au sens de « prendre soin de » (le « take care » en anglais), il montre que la valeur de l'observation résulte surtout du travail que les professionnel(le)s peuvent réaliser à cette occasion pour percevoir toute la complexité de la vie psychique. D'autres expériences encore, menées dans le nord de l'Italie, ont donné le nom de « *documentation* » à une démarche cherchant à objectiver les réalités de l'accueil en ayant recours à divers supports (écrits, photo, vidéo...) (Rinaldi 2006 ; EADAP 2011).

L'analyse et la réflexion menées ensuite doivent conduire à progresser dans les façons de faire avec les enfants, à définir avec précision le contour des pratiques à développer ou à innover. Cette progression vers des pratiques de qualité est d'autant plus au rendez-vous qu'elle prend appui sur une **réflexion partagée** entre professionnel(le)s. **Une réflexion**

rigoureuse, fondée sur un aller-retour entre les faits observés et les outils théoriques qui permettent de leur donner du sens. Une réflexion critique qui s'ouvre à des pratiques nouvelles mais les confronte à l'épreuve de la réalité quotidienne. Une réflexion encadrée, qui fait appel à des ressources expertes.

Une telle élaboration concertée des pratiques, appelée « **dynamique du projet éducatif** » s'appuie sur une méthodologie précise, faisant l'objet d'un large consensus au niveau international (Bosse-Platière *et al.*, 2011; Camus *et al.*, 2004). Elle est gage de la recherche de qualité mais soutient aussi la dynamique de l'équipe des accueillant(e)s et la refonde en permanence sur ce qui donne le sens premier au travail : l'enfant.

En synthèse, les principales compétences de ce registre et les savoirs qu'elles mobilisent :

Observation Documentation Réflexivité : <ul style="list-style-type: none"> > recherche de sens > formulation d'hypothèses > exploration des savoirs Concertation en équipe
Mobilisation des <i>savoirs</i> <i>/ psychologie de l'enfant</i> <i>/ pratiques d'accueil de références</i> <i>/ parentalité</i> <i>/ santé, sécurité physique et hygiène</i>

2.4.4 Intégration dans le travail avec des partenaires professionnels

Repérer la place de chacun dans l'institution, son rôle, les attentes qu'on peut avoir vis-à-vis de lui, savoir échanger à propos du projet d'accueil, ... sont autant d'atouts importants. Cette compréhension des rôles s'entend aussi dans un champ institutionnel plus large que celui du lieu d'accueil proprement dit, ce qui est requis pour tout travail en réseau et partenariat.

Nous noterons ici que les professionnels gagnent à s'investir dans l'élaboration de partenariats avec les autres institutions éducatives, culturelles, sociales, ... à tous niveaux (local, régional ou autre). Ces échanges interinstitutionnels peuvent, s'ils sont élaborés sur base d'un projet concerté et d'une identification claire des rôles, fonctions, missions de chacun, favoriser une continuité dans les pratiques d'accueil et la mise en place d'un cadre cohérent en réponse à la diversité des services d'accueil existants surtout dans un système éducatif séparé entre l'accueil 0-3 ans et l'accueil 3-12 ans.

Devant la multiplicité et la diversité des lieux rencontrés aujourd’hui dans l’accueil des familles et devant la diversité des demandes des familles elles-mêmes, **le travail en réseau** apparaît aujourd’hui indispensable. L’implication des différents partenaires dans des projets communs est alors vecteur de professionnalisation. Dans les situations particulières, comme, par exemple, l’accueil de l’enfant en situation de handicap, le travail en réseau permet de répondre à différents enjeux : assurer la prise en compte de l’ensemble des besoins de l’enfant grâce à l’articulation des différentes compétences de chacun des intervenants dans son contexte (le milieu d’accueil ayant avant tout une mission éducative et non thérapeutique), soutenir les professionnels dans leur rôle d’accompagnement du cheminement des parents, et enfin, garantir une réflexion constante sur la mise en place de conditions pour assurer le bien-être et le développement optimal de l’enfant. Sur ce dernier point, nous insistons sur le fait que s’interroger sur les situations particulières incite l’équipe à rechercher des solutions nouvelles qu’elle peut mettre en œuvre auprès de tous les enfants accueillis.

Cependant, si le travail en réseau de partenaires d’institutions différentes est un élément à part entière du travail social, sa mise en place relève d’une activité complexe et pouvant générer des difficultés et des enjeux à prendre en compte : formuler et exprimer les visions de la situation à prendre en charge en commun et échanger sur les modes de résolution préconisés, envisager ensemble la place accordée aux personnes qui sont soutenues par le réseau, savoir à qui adresser l’une ou l’autre, pouvoir comprendre le point de vue de l’autre, comprendre les rapports de force et de pouvoir, ... demande autant de comportements nécessaires pour une collaboration satisfaisante au bénéfice de l’accueil.

De nombreuses compétences sont à développer tant au niveau de la mise en place de dispositifs (de l’élaboration à l’évaluation), de la maîtrise de la méthodologie du projet, de l’élaboration et d’animation d’espaces-temps d’échange et de coordination qui puissent être disponibles et investis par tous les partenaires, ...

En synthèse, les principales compétences de ce registre et les savoirs qu’elles mobilisent :

Identification des rôles et des objectifs de travail respectifs Identification des processus de décision Intégration dans le partenariat professionnel <ul style="list-style-type: none"> > communication constructive et assertive > connaissance du cadre de travail respectif de chacun des partenaires > Capacité à susciter la participation effective des personnes concernées (écoute, prise de recul, co-construction de pistes de solution, ...)
Mobilisation des savoirs <i>socio-institutionnels</i>

2.4.5 Investissement dans la recherche de qualité

On ne passera pas sous silence une compétence de base, que d'aucuns appellent « motivation » ou « goût pour le métier » mais que l'on pourrait aussi formuler en termes de capacité à s'investir dans la recherche de qualité dans le métier. Ceci relève de la conscience professionnelle et recouvre, entre autres, un certain degré d'exigence pour soi-même, et donc une posture de questionnement, en particulier une disposition à s'interroger sur l'impact de ses actes, une disposition à faire appel si nécessaire aux compétences d'autrui, une disposition à s'engager dans des projets.

En synthèse, les principales compétences de ce registre

Intérêt pour le métier Implication dans les projets Remise en question En recherche de progrès

2.4.6 Des compétences spécifiques pour l'accueil au quotidien

Les compétences générales ne peuvent suffire. Se limiter à définir de telles compétences générales peut présenter le risque d'en rester à des formulations vagues qui donnent lieu à une trop grande diversité d'interprétations (« établir une bonne relation », « capacité à rencontrer l'autre »).

La complexité de l'accueil de l'enfant fait du métier d'accueil un travail très spécifique et requiert des compétences spécifiques.

Elles viennent **préciser les compétences générales** en les traduisant de façon plus opérationnelle : ainsi les compétences *d'écoute* peuvent-elles se décliner en pratiques d'écoute réceptive, en pratiques d'écoute active, où l'on fera la différence entre la reformulation, le reflet, les questions ouvertes etc. sans oublier la capacité à identifier si les conditions pour une écoute sont rassemblées. Autre exemple, *l'élaboration partagée des pratiques en équipe* s'appuie notamment sur le recours à l'écrit et la capacité à dégager le sens de textes professionnels, le recours aux techniques d'expression pour concrétiser des pratiques de *documentation*, etc.

Des compétences spécifiques doivent aussi venir **compléter les compétences générales** dans des registres plus contextualisés, qui peuvent relever par exemple de la dimension éducative dans les soins corporels chez les plus jeunes, l'aménagement de l'espace, la conception et la gestion des activités (intégrant les aspects psychomoteurs et créatifs, les recours aux différentes techniques...), les gestes de prévention et de santé et sécurité physique dans les activités de plein air, en sortie en groupe, etc.

Enfin des **problématiques** particulières demandent, elles aussi, de définir précisément de compétences spécifiques attendues des accueillant(e)s comme par exemple, les questions déontologiques, ou les questions liées à l'inclusion de familles confrontées à des situations susceptibles de les marginaliser ou de les précariser (de handicap, de pauvreté, de maltraitance, d'immigration récente, de recherche d'emploi...).

Aller plus précisément dans la définition des compétences spécifiques reviendrait à entrer dans la conception d'un référentiel de formation. Ce n'est pas le sens de ce chapitre. A ce point cependant, nous pouvons dire que **l'examen de l'ensemble des compétences requises traduit la complexité du métier d'accueillant(e) et plaide pour une formation qui soit à la hauteur, soit une formation de niveau supérieur.**

2.4.7 Des compétences spécifiques pour l'encadrement des accueillant(e)s

En clôture de ce chapitre, nous souhaitons porter une attention particulière aux fonctions d'encadrement. Signalons d'emblée que l'équipe encadrante³⁵, outre toutes les responsabilités organisationnelles au sein de l'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 des décisions et de leur mise en œuvre.** En ce sens, les personnes dont l'équipe encadrante 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, à sa disponibilité et à 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. Les responsables, cependant, exercent leur rôle dans des conditions souvent radicalement différentes, en particulier en ce qui concerne la présence sur le terrain.

Dans cette partie, nous nous centrerons surtout sur le champ des responsabilités propres à ces personnes qui encadrent les accueillant(e)s afin de faire une synthèse des compétences spécifiques requises pour l'exercice des fonctions de responsable dans l'accueil de l'enfant. Cependant, nous considérons aussi que les responsables devraient maîtriser les savoirs et compétences que nous venons de décrire pour les fonctions d'accueil ; ils(elles) ne sont généralement pas impliqué(e)s directement dans la prise en charge des soins donnés aux enfants, mais ils(elles) doivent en avoir une connaissance particulièrement approfondie et fine vu le rôle central qu'ils(elles) ont dans la réflexion autour des pratiques éducatives et la responsabilité en termes de dynamique du projet d'accueil.

³⁵ Le terme équipe encadrante est employé de façon générale pour désigner l'ensemble de ceux qui assurent des responsabilités vis-à-vis des accueillant(e)s et du personnel associé au fonctionnement du lieu d'accueil ; Il inclut la direction et, dans certains cas se réduit à elle.

a) Responsabilités

On pourrait ainsi faire une synthèse des différentes responsabilités de l'équipe encadrante et de la direction.

1. *Politique générale de l'institution*

Il s'agit pour l'essentiel de participer en collaboration avec le pouvoir organisateur à la définition des objectifs et stratégies à moyen et long terme ainsi qu'à une politique de développement de partenariats.

2. *Qualité de l'accueil réservé aux enfants et aux familles*

Les responsables sont en charge de l'évaluation et de la recherche de pratiques pour un accueil de qualité. Cette responsabilité à l'égard de la qualité de l'accueil se décline sur trois dimensions.

- *Qualités psychoéducatives de l'accueil*

1. L'exercice des métiers d'accueil demande, nous l'avons vu, que les responsables veillent au développement d'une **dynamique permanente de réflexion** sur le travail par des mises en projets successives des accueillant(e)s visant transformations et évolutions (la « *dynamique de projet éducatif* ») (Bosse-Platière et al, 2011 ; Camus et al, 2004)

2. La recherche et le maintien d'une qualité d'accueil requièrent aussi son **évaluation régulière**. Cette évaluation inclut l'ensemble des pratiques relatives aux enfants et aux familles et vise à s'assurer de leur adéquation ; elle se fonde donc non seulement sur le respect du projet d'accueil et sur les savoirs mais aussi sur l'objectivation du bien-être et du bon développement de l'enfant ainsi que du dialogue avec les familles.

On peut voir cette évaluation des pratiques comme le résultat d'un processus continu au cours duquel la qualité de la structure est continuellement adaptée. En ce sens l'évaluation s'articule sur la dynamique du projet éducatif (point 1.) qui implique l'ensemble des professionnels. Elle est porteuse d'une démarche d'évaluation à caractère participatif, qui avec son impact formatif, devrait devenir un élément essentiel pour améliorer les compétences des membres de l'équipe.

3. L'évaluation de l'accueil se double d'une **évaluation des professionnels**, laquelle est principalement en charge des responsables. Une telle évaluation se doit d'être régulière et gagne à associer le professionnel concerné dans une démarche partagée d'autoévaluation en prolongation de la démarche de réflexion commune (point 2.) Occasionnellement cependant, il reviendra au responsable, selon ses observations, d'interpeller d'initiative lorsqu'il constate des manquements. A ce propos, on devine l'importance d'une cohérence entre le responsable de l'institution et le pouvoir organisateur, sans quoi l'exercice de cette responsabilité perdrait toute crédibilité.

Cette évaluation se prolongera dans une démarche aidant les accueillant(e)s concerné(e)s à remettre leur travail en perspective (en cohérence avec les différents cadres de références : projet d'accueil, code de qualité, comptes-rendus de réunion de travail, etc.) ; dans le même esprit il reviendra aux responsables d'élaborer des plans de formation ou supervision et de les mettre en place, en cohérence avec les orientations prises dans le projet éducatif.

- *Qualités sanitaires de l'accueil*

Les responsables doivent promouvoir la santé et s'assurer de la mise en œuvre des recommandations en matière de santé (hygiène, sécurité et diététique) dans la vie du milieu d'accueil.³⁶

« Après s'être assuré de l'existence d'une surveillance médicale pour chaque enfant, le milieu d'accueil se préoccupe de l'alimentation et de la diététique, des infrastructures et du matériel, de l'hygiène, de la sécurité, et de la santé des professionnels. » (Santé en collectivité, 0-3 ans).

Les responsables ont en charge de détecter les situations problématiques et d'assurer les réactions d'urgence adéquates (affections, maltraitance...).

Ils veillent à une bonne communication des données sanitaires avec les parents (relais des informations santé, constitution de dossier médical,...).

- *Qualités sociales de l'accueil*

Les responsables doivent veiller à faciliter l'accès au lieu d'accueil pour toutes les familles y compris celles qui sont marginalisées et/ou précarisées ou en voie de l'être (politiques d'inscription notamment) et à assurer un accompagnement dans les contacts quotidiens favorisant leur accueil. À ce sujet, une réflexion approfondie devrait être menée sur une politique d'accessibilité fondée sur un droit pour l'enfant quelle que soit la situation sociale et familiale de ses parents et non sur les seuls besoins de garde des parents (fonction économique).

Lorsque cela est pertinent, ils inscrivent les actions du lieu d'accueil dans des partenariats locaux et favorisent le travail en réseau (réseau de réflexion sur les missions et les pratiques d'accueil, collaboration réfléchie avec l'enseignement pour l'intégration de stagiaires, réseaux d'intervenants dans une situation particulière d'accueil, comme la maltraitance par exemple etc.)

³⁶ L'ONE met à leur disposition deux brochures pour réfléchir à ces aspects : « la santé dans les milieux d'accueil petite enfance » en ce qui concerne le secteur 0-3 ans et, nouvellement, la brochure « Mômes en santé » (3-12 ans), réalisée en collaboration avec les services de promotion de la santé à l'école et l'appui du Service communautaire de promotion de la santé Question-Santé (voir le site <http://www.momesensante.be/>)

3. Gestion d'équipe et des ressources humaines pour un accueil de qualité

L'organisation et la gestion des ressources humaines vise avant tout à assurer une qualité des pratiques professionnelles, qu'il s'agisse du recrutement du personnel, de l'attribution des rôles, mais aussi de la constitution des groupes d'enfants, des équipes, de la composition des horaires, ...qui ont tous partie liée avec la dimension psychoéducative de l'accueil.

Dans la même visée, les responsables ont en charge une gestion de la dynamique d'équipe : qu'il s'agisse d'aider à la résolution de conflits, de se mettre à l'écoute de chacun ou de mettre en place des dispositifs d'accompagnement susceptibles d'encourager l'élaboration des phénomènes de *résonance interne* ³⁷.

4. Gestion administrative et logistique

La gestion administrative et logistique est essentielle pour assurer les conditions d'un bon fonctionnement : tenue des documents administratifs (contrats de travail, salaires, ...) élaboration du budget et recherche de subsides et gestion comptable, achats et gestion matérielle de l'infrastructure... en respect des contraintes réglementaires et du cadre légal.

b) Compétences

L'examen des responsabilités montre la polyvalence des compétences requises pour l'encadrement qui évoluent dans trois directions: psychoéducative et sociale, sanitaire et enfin administrative.

Les compétences déclinées précédemment pour la fonction d'accueil sont requises pour les responsabilités concernant la qualité de l'accueil tant pour la dimension **psychoéducative** que **sociale**. Nous l'avons déjà souligné.

Mais les compétences des responsables en la matière vont bien au-delà. D'abord la maîtrise des données liées à la psychologie de l'enfant, de la parentalité et la sociologie des familles et celle des pratiques d'accueil (les différentes pédagogies et leur articulation avec la psychologie de l'enfant) se doivent d'être **plus approfondies**. Il en va de même des connaissances institutionnelles et sociologiques requises pour ce qui relève de la fonction sociale de l'accueil.

En outre, le rôle des responsables demande des compétences **spécifiques**

- de conduite de réunion,
- de recours aux méthodes d'analyse de la pratique,
- de recours aux méthodes propres à la « dynamique de projet éducatif » (élaboration concertée des pratiques d'accueil),
- d'observation et de documentation,
- d'évaluation des pratiques et du personnel,
- de recours aux cadres de références en matière de pratiques d'accueil,

³⁷ Retentissements plus ou moins conscients des affects mobilisés dans la relation accueillants – accueillis : voir point 2.4.1

- d'élaboration et rédaction de projet d'accueil,
- d'élaboration de plan de formation,
- de guidance des accueillant(e)s pour un changement dans leurs pratiques.

On peut ajouter à ceci, dans un registre proche, des compétences liées à la gestion d'équipe et des ressources humaines, en particulier :

- de recrutement,
- de gestion de dynamique de groupe,
- d'exercice de la fonction d'autorité,
- d'organisation des groupes, horaires,...

Le domaine **sanitaire** en accueil du jeune enfant est mieux balisé car inscrit de bien plus longue date dans les pratiques et l'organisation des milieux d'accueil, nous ne les déclinons pas ici. Il est à relever pourtant que tous les types de milieux d'accueil ne disposent pas des mêmes ressources : le personnel infirmier est principalement présents dans les crèches et les pré-gardiennats, les institutions privées n'obéissant pas aux mêmes contraintes d'encadrement. Ceci est regrettable, particulièrement dans certaines situations comme, par exemple, l'accueil à domicile de l'enfant en situation de handicap.

En ce qui concerne le domaine **administratif**, là aussi le travail est largement balisé : il demande avant tout des compétences de secrétariat, de comptabilité et de gestion.

c) Ajustement des fonctions d'encadrement

À l'examen des compétences requises, la composition des équipes d'encadrement est à ajuster aux nouvelles exigences, tout particulièrement dans le secteur de l'accueil du jeune enfant (tant pour l'accueil à domicile qu'en collectivité). En petite enfance l'évolution des milieux d'accueil vers un accueil éducatif ne s'est pas accompagnée ou peu d'une évolution de l'encadrement en ce qui concerne le profil de compétences. Infirmier(e)s et assistant(e)s sociaux (sociales) ne sont pas formé(e)s à la mesure de ce que l'on attend d'eux(elles) aujourd'hui.

En premier lieu, **l'importance des missions confiées à l'encadrement de l'accueil demande un niveau de formation suffisamment élevé (baccalauréat voire maîtrise).**

Ensuite **l'équipe gagnerait à être pluridisciplinaire dans sa composition**: en associant des profils de compétences psychoéducatives, sociales et sanitaire dans des proportions requises par le type d'accueil. Il est notamment nécessaire d'envisager l'intégration de psychologues ou psychopédagogues de la petite enfance dans les milieux d'accueil concernés.

Les aspects purement administratifs devraient pouvoir être confiés à un secrétariat, permettant à l'équipe encadrante de se consacrer à ses missions spécifiques. En petite enfance, le travail administratif prend des proportions très importantes qui captent tout le temps des responsables aux dépens de leur fonction d'accompagnement et de contrôle de la qualité. En outre, là non plus, infirmier(e)s et assistant(e)s sociaux (sociales) ne sont pas formé(e)s pour ce travail.

Enfin **la fonction de direction** devrait, là où ce n'est pas encore le cas, être clairement définie (poste et profil de compétences) et budgétisée en conséquence³⁸.

2.5 En conclusion : fondamentaux et fonctions de l'accueil.

Quelques mots sur l'angle de vue adopté dans ce chapitre sur l'accueil : **pourquoi utiliser le terme fort de « fondamentaux de l'accueil » ?** C'est à un double titre que ce choix a été posé. Ce que nous évoquons sous le terme « fondamentaux » s'appuie sur un corpus de données psycho pédagogiques largement reconnu par la communauté scientifique. Les notions auxquelles nous nous référons constituent également les « bases » du grandir de l'enfant – l'enfant en lien avec sa famille –, les « fondations » de son architecture personnelle en devenir. Il s'agit dès lors de ce qui doit fonder l'accueil de l'enfant, avant toute chose. Nous considérons bien entendu que d'autres aspects pourraient venir enrichir ce socle, pour autant qu'ils ne s'inscrivent en faux contre ces fondements.

Ainsi, par exemple, fonction psychoéducatrice et fonction sociale de l'accueil à laquelle nous avons fait allusion dans le chapitre ne peuvent pas tout simplement s'additionner, elles sont à articuler, mais il arrive qu'elles se trouvent en tension. Pour effectuer des choix nécessaires, nous invitons à considérer comme « premiers » les fondamentaux de l'accueil. Il est à souligner que ces derniers concernent d'ailleurs aussi cette fonction : elle est envisagée comme une des dimensions de la qualité. Ce qui est dit, tant des relations avec les familles, que de la place des savoirs sur l'enfant, les familles et le fonctionnement social dans la définition des pratiques de qualité concerne aussi directement la fonction sociale de l'accueil. Soulignons cependant qu'elle mériterait ultérieurement un développement plus précis que celui que nous lui avons réservé dans ce chapitre.

³⁸ Ce n'est par exemple pas le cas pour les crèches.

Bibliographie

- Appell, G. (1993) « Du groupe, lieu de solitude et violence, au groupe, lieu de communication harmonieuse », *Dialogue*, 2è trim., 76-82.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C. et Loutre Du-Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse : Erès.
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P., Pirard, F. (2004) *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE.
- Camus, P. et Marchal, L. (2007). *Accueillir les enfants de trois à douze ans : viser la qualité*. Bruxelles : ONE.
- Camus, P., Dethier, A., Pirard, F. (à paraître). « Les relations familles – professionnel(le)s de la petite enfance en Belgique francophone », *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, n° 32.
- Camus, P. (à paraître). L'observation, *Guide de formation à l'usage des professionnels de l'accueil de la petite enfance*. Bruxelles : FILE.
- Ciccone, A. (2012). Rythmicité et discontinuité des expériences chez le bébé. In D. Mellier, A. Ciccone, A. Konicheckis. *La vie psychique du bébé : émergence et construction intersubjective*. Paris : Dunod.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris: INRP/ESF.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. Toulouse: Erès.
- Dethier, A., Fleury, C., Loutre-Du Pasquier, N. (2011) « Compétences et pratiques pour un accueil de qualité ». in S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury et N. Loutre Du-Pasquier, *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse : Erès, 139-198.
- Loutre-Du Pasquier, N. (2011). « Fonction parentale et fonction d'accueil » in in S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury et N. Loutre Du-Pasquier, *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse : Erès, 21-56
- EADAP (2011). Guide méthodologique. Erato. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) ? Analyser, évaluer, innover. *Grandir à Bruxelles / Le Furet* (supplément à la revue).
- Falk, J. (1986). « Soins corporels et prévention », *Médecine et Enfance*, 283 – 292.
- Favaro, G., Mantovani, S., Musatti, T. (2008). *Une crèche pour apprendre à vivre ensemble*. Ramonville Saint-Agne: 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 (édit) *Bébés d'ici et d'ailleurs : quel accueil dans le respect de la diversité ?*. Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles, 16-36
- Golse, B. (2008 4è éd). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Issy les Moulineaux : Masson.
- Le GRAIN (1985). *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*. Bruxelles : Editions Vie Ouvrière (3ème éd).
- Manni, G. (coord.) (2002). *Accueillir les tout-petits. Oser la qualité*. Bruxelles : ONE-Fonds Houtman.
- Mauvais, P. (2002). Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité, *Devenir*, 15, 279-288.
- Mellier, D. (2000). *L'inconscient à la crèche*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

- Mellier, D. (2001). L'observation est un soin. Le travail d'attention. In D. Mellier (dir.) *Observer un bébé : un soin*. Toulouse : Érès, 7-17.
- Mellier, D., Ciccone, A., Konicheckis, A. et al. (2012). *La vie psychique du bébé. Emergence et construction intersubjective*. Paris : Dunod.
- Pickler, E. (1979). *Se mouvoir en liberté dès le premier âge*. Paris : PUF.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien*. Paris : Odile Jacob.
- Pirard, F. (à paraître). « Faire vivre un projet au quotidien », conférence plénière à la XIX^e Université d'automne de la Fédération des Educateurs de Jeunes Enfants (FNEJE) *éducateurs de jeunes enfants, une recherche d'équilibre dans la construction de son expertise*. Tour, France.
- 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.
- Rinaldi, E. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rayna, S., Rubio, M.N., Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse: Erès.
- Sandri, R. (1994). *L'observation du nourrisson selon Esther Bick et ses applications*. Lyon : Cesura.
- Sciama, S. (2011). « Accueillir un enfant plus grand dans un groupe déjà constitué : lui faire une place, à sa famille, à son passé ». In A. Courtois (ed), *Bébés d'ici et d'ailleurs : quel accueil dans le respect de la diversité ?*. Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles, 117-126.
- Scoatarin, S. (2003). *C'est pour mieux te manger, mon enfant ! De l'agressivité et des morsures à la crèche et ailleurs*. Paris : Desclée-De Brouwer.
- Tardos, A., Vasseur-Paumelle, A. (1991) Règles et limites en crèche. Acquisitions des attitudes sociales, *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 4 : 7, 409-415
- 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, (téléchargeable sur le site : <http://www.unicef-irc.org/>).
- Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité: sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Saint-Agne: 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.

CHAPITRE 3 : Méthodologie de recherche

Angèle César³⁹
Nathalie François⁴⁰
Florence Pirard⁴¹

Comme annoncé dans l'introduction de ce document, la recherche s'appuie sur une double démarche, d'une part sur l'analyse de la littérature et des prescrits en matière de formation, et d'autre part sur les consultations individuelles et collectives d'experts issus du champ professionnel, de la formation et de l'enseignement. Après avoir défini les objectifs, nous précisons les démarches privilégiées en fonction des différentes étapes jalonnant la recherche.

3.1 Objectifs de la recherche

Directement liée à l'article 114 du contrat de gestion de l'Office de la Naissance et de l'Enfance, la présente recherche-action vise à répondre aux cinq objectifs prédéfinis dans le cahier des charges :

- *« clarifier les termes utilisés en vue de construire des profils de compétences dans un langage commun (être sur la même longueur d'ondes) ;*
- *identifier les compétences idéalement requises pour l'exercice du métier en tenant compte principalement des trois axes définissant le cœur du métier d'accueil (prise en charge d'un enfant/d'un groupe d'enfants, relation avec les familles, positionnement professionnel individuel et collectif en lien avec le projet éducatif de l'équipe) ;*
- *identifier les compétences utiles à acquérir en formation initiale pour l'exercice des « métiers » dans le champ de l'accueil de l'enfant 0-3 ans et/ou 3-12 ans ;*
- *faire une mise à plat des compétences acquises au terme des différents cursus et identifier celles qui permettraient d'ouvrir sur une base commune de formation au sein des différentes fonctions ;*
- *envisager les possibilités de passerelles ainsi que les compétences utiles à l'établissement de passerelles entre les différentes formations et les différents secteurs sans en oublier les modalités de mise en œuvre ».*

³⁹ Psychologue, chercheuse EPEF (ULg)

⁴⁰ Psychologue, chercheuse EPEF (ULg)

⁴¹ Docteur en sciences de l'éducation, responsable de l'EPEF (ULg)

3.2 Pour une clarification conceptuelle

L'établissement de passerelles entre les formations initiales dans le champ de l'enfance, actuellement très diversifiées et impliquant une multiplicité d'acteurs institutionnels, nécessite le développement d'une sémantique et d'un langage commun indispensables à la compréhension des différents points de vue, à la possibilité de débats entre les acteurs et à une meilleure cohérence des actions, à terme au développement d'une professionnalisation du secteur. La présente recherche a proposé en première étape, par le biais de l'élaboration d'un document⁴², de :

- réaliser un repérage des principales notions utilisées dans le champ de l'éducation, de la formation, de l'enseignement et des milieux professionnels directement utiles à l'objet de recherche (ex. : référentiel/curriculum, qualification/compétence, compétences/capacités, profils métier/de qualification/de compétence/de formation, certification de compétence/valorisation de l'expérience/validation des compétences etc.) ;
- souligner les tensions et les points de vigilance que soulève l'utilisation de ces termes dans le champ de l'éducation, de la formation et de l'enseignement ainsi que dans le monde du travail.

Notons que les notions utilisées ici sont pour la plupart caractérisées par une polysémie qui sert les enjeux de l'action (sémantique de l'action), à la différence des concepts scientifiques aux significations plus stabilisées et relevant eux davantage d'une sémantique de l'intelligibilité (Barbier, 2000; Barbier, Galatanu, 2004). Il s'agissait donc de proposer des éléments clarifiant ces notions sans chercher à les définir au sens strict du terme. Par exemple, comment comprendre la notion de « référentiel » alors qu'elle a des significations différentes dans le secteur de l'ONE et celui de l'enseignement et de la formation ?

La réalisation de cette clarification conceptuelle s'est appuyée non seulement sur une revue de la littérature scientifique, mais aussi sur la lecture des documents de référence de l'ONE et des organismes de formation concernés par l'objet de la présente recherche. Elle a pu être affinée tout au long de la recherche en fonction des objets de débats.

3.3 État des lieux des principales qualifications et formations certificatives

Pour favoriser l'échange de points de vue entre partenaires institutionnels sur la formation et leur donner un outil les aidant à comprendre le paysage complexe de la formation dans le champ de l'enfance, la présente recherche s'est engagée à réaliser un document de

⁴² César, A., Pirard, F., en collaboration avec Humblet P., Parent, F. (2012). *Essai de clarification conceptuelle des notions utilisées dans le champ de l'accueil de l'enfance et des formations qui y sont liées*. Recherche-action 114 financée par l'ONE. Liège : Université de Liège.

présentation des principales qualifications requises et formations existantes dans les secteurs de l'accueil 0-3⁴³ et 3-12 ans pour les fonctions d'accueil et d'encadrement.

À partir de ce premier tour d'horizon susceptible de contribuer à une vue d'ensemble de l'offre, une analyse plus approfondie des profils des principales formations certificatives des métiers de l'enfance est réalisée et discutée avec les acteurs de l'ONE, de la formation, de l'enseignement et des milieux professionnels impliqués dans les entretiens sur les compétences professionnelles des fonctions d'accueil et d'encadrement.

3.4 Démarches d'analyse de référentiels de métier, de compétences et de formation dans le champ de l'enfance

3.4.1 Matériaux utiles à la construction d'une grille d'analyse

En Fédération Wallonie-Bruxelles, on note une grande diversité des qualifications requises pour l'exercice des fonctions d'accueil et d'encadrement dans les milieux d'accueil, aux formes juridiques et statuts eux-mêmes diversifiés (accueil à domicile ou en collectivité, accueil

0-3/3-12, accueil subventionné/non subventionné, etc.). Plusieurs référentiels métiers, de compétence et de formation dans le champ de l'accueil de l'enfance coexistent, mais seuls certains ont été officiellement validés. Deux s'en détachent : dans le secteur de l'accueil 0-3 ans, le « profil de qualification » suivi du « profil de formation » réalisé en 1997 par la Commission Communautaire des Professions et Qualification (CCPQ) pour le titre de puériculteur(trice) ou aspirante en nursing dans l'enseignement de plein exercice ; dans le secteur de l'accueil 0-12 ans le « profil professionnel » d'auxiliaire de l'enfance du conseil supérieur de l'Enseignement de Promotion sociale (adopté en mai 2007).

En parallèle, l'ONE a élaboré, selon des démarches participatives impliquant largement les acteurs du secteur, deux référentiels psychopédagogiques donnant des orientations pour le développement des services (accueil 0-3 ans et 3-12 ans) et en produit actuellement un troisième sur le soutien à la parentalité. Ces trois référentiels, ainsi que les outils associés (ex. : brochures « Repères pour des pratiques de qualité ») donnent des indications sur les compétences attendues par l'Office et les acteurs du secteur de l'enfance.

Dans un premier temps, cette recherche a identifié les concordances et les éventuelles discordances entre les profils tels qu'ils ont été établis, et les attendus du secteur tels qu'ils se dégagent des productions de l'ONE, pour les fonctions d'accueil auprès des enfants, mais aussi celles d'encadrement. Elle a croisé ce travail avec les principaux résultats qui se

⁴³ Pour le secteur 0-3, cet état des lieux avait déjà été réalisé au sein de l'ONE et fait l'objet d'une publication « six clés pour ouvrir son milieu d'accueil ». Bruxelles : ONE, 34-35.

dégagent de la littérature en rapport avec le sujet (Bosse Platière *et al.*, 2011 ; Urban *et al.*, 2011).

3.4.2 Présentation de la grille d'analyse des référentiels

Sur la base de ces différentes sources, l'équipe de recherche a élaboré une grille d'analyse donnant une lecture critériée des référentiels précités, essentiellement pour la fonction d'accueil de l'enfant, étant donné qu'aucun référentiel validé pour la fonction d'encadrement n'existe à l'heure actuelle. Cependant, il nous semble primordial qu'une personne occupant un poste d'encadrement dans le secteur de l'accueil de l'enfance connaisse bien les enjeux, le fond, les responsabilités liés au métier d'accueil. Ainsi, notre grille constitue également un outil d'analyse pour les documents examinés dans le cadre de la fonction d'encadrement.

La construction de cette grille est basée sur un ensemble de valeurs primordiales dans le domaine de l'accueil de l'enfance :

- Adopter une vision holistique de l'éducation ;
- Considérer enfants, familles et professionnel(le)s comme tous porteurs de compétences et de valeurs ;
- Concilier valeurs d'activité autonome et actions solidaires ;
- Promouvoir la participation des enfants, des familles et des professionnel(le)s tout en reconnaissant la spécificité de leurs positions respectives ;
- S'engager dans des approches éducatives inclusives qui valorisent la diversité.

La grille, présentée ci-dessous, est constituée de 5 « catégories » qui comprennent chacune des compétences clés nécessaires à l'accueil de l'enfant et de sa famille, nécessitant la mobilisation de toute une série de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) que l'élaboration éventuelle de nouveaux référentiels de formation devraient définir.

1. « **Posture professionnelle** » : cette rubrique se veut transversale, en regroupant des compétences à développer avec l'ensemble des partenaires impliqués dans le secteur de travail. La diversité doit s'entendre au sens large du terme. Il s'agit de développer des pratiques d'accueil et de collaboration avec tous les partenaires (enfants, familles, collègues...) quel que soit leur origine sociale, culturelle, religieuse, leur situation économique, familiale, leurs besoins spécifiques... Les professionnel(le)s doivent prendre une place adéquate par rapport à tous les acteurs qu'ils rencontrent dans leur vie professionnelle.

La communication est également vue dans un aspect global : verbale, non verbale, corporelle, orale et écrite, adaptée à la personne présente et à la situation professionnelle.

La remise en question et prise de recul engagent les professionnel(le)s à se questionner sur ce qu'ils/elles vivent ou ressentent face aux différents partenaires, à

prendre conscience de leur « vécu interne ». Il s'agit de « faire la part de sa propre résonance interne à propos des parents et des enfants » (Bosse Platière *et al.*, 2011).

2. **Travail avec les familles** : cette rubrique rend compte d'une réelle rencontre permettant une collaboration, un partenariat au sein duquel le dialogue est constructif. Les familles doivent se sentir accueillies dès les premiers contacts, pour que la confiance s'instaure, leur permettant ainsi d'exprimer leurs ressentis, leurs questions, leurs points de vue, de sentir que leur avis à propos de l'accueil de leur enfant est écouté, qu'il sera pris en compte dans le cadre défini par le projet d'accueil.
3. **Travail avec les enfants** : trois compétences transversales traversent cette rubrique. La première porte sur les liens, la relation affective distanciée que les professionnel(le)s doivent établir de façon réfléchie et contrôlée. En second lieu, l'observation de l'enfant pour mettre en œuvre et réguler ses actes. Enfin vient l'accompagnement psychique pour lequel l'adulte va « porter l'enfant dans ses bras mais aussi dans sa tête ». Le jeune enfant a besoin d'entrer en relation avec une personne qui lui permet de progressivement se représenter comme il est et cela par une fonction de soutien et de miroir. L'adulte, dans sa relation au quotidien avec l'enfant va soutenir un processus d'élaboration psychique interne durant les premières années de sa vie, au-delà des trois ans. L'accompagnement psychique est fait d'attention, de contenance (disposition de l'adulte à combler le manque à comprendre, à reconnaître, à intégrer de l'enfant) d'empathie, de verbalisation et de soutien à distance (Bosse Platière *et al.*, 2011 ; O.N.E. - Fonds Houtman, 2002). Le travail avec les enfants est ensuite décliné en quatre « famille de tâches » : les soins et la santé, les moments de vie quotidienne, l'activité, la socialisation.
4. **Travail avec les professionnel(le)s** : ce volet aborde les dimensions de projet éducatif, du travail en équipe notamment dans le développement et l'ajustement de pratiques cohérentes par l'observation, de la documentation de l'activité professionnelle, du travail en réseau par le partage avec d'autres professionnel(le)s et la réflexion sur les pratiques, de la formation continue.
5. **Travail avec la communauté** : cette rubrique évoque l'insertion du milieu d'accueil au sein de la communauté locale mais également les collaborations à établir avec des professionnel(le)s d'autres secteurs.

Une explicitation plus précise de ces notions figure dans le chapitre 2, relatif à une réflexion portant sur le cœur du métier dans les fonctions d'accueil et d'encadrement.

VALEURS	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter une vision holistique de l'éducation • Considérer enfants, familles et professionnel(le)s comme tous porteurs de compétences et de valeurs • Concilier valeurs d'activité autonome et actions solidaires • Promouvoir la participation des enfants, des familles et des professionnels tout en reconnaissant la spécificité de leurs positions respectives • S'engager dans des approches éducatives inclusives qui valorisent la diversité 				
Posture professionnelle					
<ul style="list-style-type: none"> • Accueillir la diversité et développer des pratiques d'inclusion de tous • Communiquer de façon constructive et adaptée au partenaire présent (enfant, parent, collègue, ...) • Prendre du recul et se remettre en question par rapport à ce qui est vécu avec les différents partenaires • Respecter la déontologie 					
<ul style="list-style-type: none"> • Établir et consolider une relation de confiance / Faire en sorte que chaque famille se sente la bienvenue dès les premiers contacts • Prendre en compte ce que ressentent et expriment les parents en les accompagnant dans leur vécu et en assurant les conditions d'un dialogue réciproque • Prendre en compte le point de vue des parents par rapport au travail éducatif quotidien dans les prises de décisions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un lien dès les premières rencontres et tout au long du séjour. S'engager avec chaque enfant, dans une relation affective nécessairement distanciée • Observer, pour répondre aux manifestations de besoins et à l'intérêt de l'enfant • Assurer un accompagnement psychique 		<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif du service • Observer et documenter pour réguler les pratiques • Développer des pratiques pédagogiques cohérentes en équipe et les évaluer en permanence • Partager avec d'autres professionnel(le)s et réfléchir sur les pratiques • S'engager dans un processus de formation continue 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire connaître le caractère inclusif du service à tous les membres de la communauté locale • Analyser les besoins des communautés locales pour travailler durablement avec les familles et les groupes précarisés • Établir des relations de collaboration avec d'autres professionnel(le)s au niveau local • S'engager dans les communautés locales en promotionnant la participation des enfants et des familles 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer les conditions d'hygiène et de sécurité • Promouvoir la santé 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer une continuité dans les relations en particulier dans les moments de vie quotidienne 			<ul style="list-style-type: none"> • Aménager un espace approprié, sécurisé permettant une liberté de mouvement et une activité autonome soutenue (présence et soutien de l'adulte) • Permettre aux enfants de participer aux actions qui les concernent
Familles	Enfant(s)			Professionnel(le)s	Communauté

Une attention est portée non seulement aux éléments d'organisation générale, aux contenus et aux pratiques de formation, mais aussi aux modalités d'organisation de stages qui permettent une articulation théorie – pratique.

3.5 Démarches de consultation sur les formations initiales

3.5.1 Échantillonnage de personnes ressources – « experts »

Afin de recueillir un maximum d'éléments pertinents concernant la formation initiale des personnes assurant l'accueil et l'encadrement dans le champ de l'enfance, 73 personnes ressources ont été identifiées sur la base de 3 critères:

- avoir une expertise reconnue sur les questions de qualité de l'accueil de l'enfance 0-3 et/ou 3-12 ans ;
- avoir une expertise reconnue, en lien avec les objectifs de la recherche, sur les questions de formation initiale des professionnel(le)s de l'enfance, qui travaillent auprès des enfants et/ou qui assurent l'encadrement des équipes ;
- être inscrit dans un réseau de professionnel(le)s, ou nourri d'une telle expérience en lien avec la problématique de recherche.

Ces personnes sont issues de différents terrains concernés par l'objet de recherche. Il s'agit

- soit de professionnel(le)s de l'accueil (accueil, encadrement, direction de MA, coordinateurs ; représentants des milieux d'accueil collectifs, services d'accueillant(e)s, fédérations professionnelles et représentants des travailleurs) ;
- soit des professionnel(le)s de l'enseignement de plein exercice et de promotion sociale ou d'autres types de formation (formation professionnelle, formation en alternance, opérateurs de formations agréés et subventionnés par l'ONE...) ;
- soit d'acteurs de l'ONE (agent conseil, coordinateur accueil, conseiller pédagogique, direction...) ;
- soit d'autres personnes qu'il est pertinent d'associer dans le cadre des objectifs de la recherche et qui répondent aux 3 critères précités (experts universitaires, collaborateurs de ministère...).

Vous trouverez une répartition des personnes ayant participé à au moins un temps de consultation dans le tableau ci-dessous.

	0-3 ans	3-12 ans
Les professionnel(le)s de l'accueil	18	8
L'enseignement et la formation	17	6
Les acteurs de l'One	8	6
Les autres personnes ressources (et qui répondent aux 3 critères)	5	5

3.5.2 Dispositif de consultation

a) Journées d'études

En appui de la réflexion, deux journées d'étude ont été organisées à l'attention des experts associés à la recherche de tous les secteurs précités et des différents types d'accueil (0-3 ; 3-12 ans). Il s'en est suivi **une réflexion transversale** :

- *le 8 mars 2012* : journée d'étude sur la professionnalisation de l'accueil de l'enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles (en collaboration avec A. Dethier, coauteure des ouvrages Bosse Platière *et al.*, 1995; Bosse Platière, 2011) ;
- *le 17 avril 2012* : présentation des résultats d'une recherche européenne sur les compétences requises dans les métiers de l'enfance (Urban *et al.*, 2011) et sur la mise en place d'une formation initiale du personnel en charge de jeunes enfants et de leur encadrement en Flandre. Cette journée est organisée en collaboration avec Jan Peeters du VBJK, Vormingscentrum voor Begeleiding van het Jonge Kind, Gand.

Suite aux exposés des intervenants, une consultation fut réalisée sous la forme d'échanges et de débats, organisés en deux sous-groupes 0-3 et 3-12 ans, avec les personnes ressources invitées. Tous les débats ont fait l'objet d'un enregistrement et d'une transcription permettant une analyse de contenu.

Lors de la journée du 8 mars 2012, les discussions en sous-groupes ont été préparées grâce à un document transmis au préalable aux participants les invitant à se prononcer, d'abord individuellement par écrit, sur les questions suivantes :

- Compétences clés requises pour l'accueil des enfants ?
- Éléments vous apparaissant comme faisant actuellement défaut dans le secteur de l'accueil des enfants ?
- Compétences clés requises pour la fonction d'encadrement des professionnel(le)s en charge de l'accueil des enfants ?
- Éléments vous apparaissant comme faisant actuellement défaut par rapport à la fonction d'encadrement des professionnel(le)s ou bénévoles en charge de l'accueil des enfants?

Les échanges en sous-groupes de la journée du 17 avril 2012 ont fait l'objet d'une réflexion sur un document (voir annexe 3) reprenant des propositions rédigées sur la base des

consultations faites lors des entretiens collectifs, des entretiens individuels ainsi que sur les premières analyses de la littérature et des référentiels. Les participants ont été invités à classer les 3 propositions prioritaires à leurs yeux et à marquer leur degré d'accord avec des propositions portant sur :

- le cadre général de la formation,
- le contenu de la formation,
- la mise en œuvre de la formation,
- le terrain professionnel.

Sans viser la production de résultats significatifs, ces documents utilisés dans les journées d'étude devaient avant tout susciter la réflexion individuelle avant la mise en débat. Remis en fin de journée à l'équipe de recherche, ils constituaient une trace précieuse du positionnement individuel des participants que complétaient les matériaux enregistrés par ailleurs. Vous trouverez en annexe 3, le résultat du traitement des documents recueillis au terme de la deuxième journée d'étude.

b) Entretiens collectifs

Dans un esprit de consultation davantage ciblé sur des fonctions (accueil ou encadrement) et sur un secteur (accueil 0-3 ans/3-12 ans), des entretiens collectifs semi-dirigés ont été organisés, entre les deux journées d'études, auprès d'agents de l'ONE (agent conseil et coordinateur accueil), de responsables de structures d'accueil de chaque secteur d'activité concerné (0-3/3-12, accueil à domicile ou en collectivité), de professionnel(le)s du secteur de l'enseignement et autres types de formation. Les personnes, reconnues pour leur engagement sur les problématiques de compétences professionnelles, furent retenues afin de mieux identifier les compétences qu'il faudrait développer dans le cadre des formations initiales à l'avenir, au vu de l'évolution des besoins des services, et ce au niveau des différentes fonctions :

- accueil des enfants et des familles,
- encadrement et gestion d'une équipe éducative.

Quatre entretiens collectifs, d'une demi-journée chacun, furent centrés sur:

- la fonction d'accueil en collectivité 0-3 ans,
- la fonction d'accueil à domicile 0-3 ans,
- la fonction d'encadrement dans les structures 0-3 ans,
- les fonctions d'accueil et d'encadrement dans les structures 3-12 ans⁴⁴.

La trame de ces entretiens fut construite sur la base des démarches d'analyse déjà entreprises mais également sur la base des données recueillies le 8 mars 2012, traitées et formalisées dans un PowerPoint (cf. annexe 2). Les participants furent invités à échanger leurs points de vue sur :

- la diversité des offres de formation,

⁴⁴ Les fonctions encadrement et accueil 3-12 ans ont fait l'objet d'un seul groupe car plusieurs entretiens préliminaires individuels ou de quelques personnes avaient déjà permis un recueil de données relativement important.

- les compétences clés du métier et celles qui font défaut dans le secteur, identifiées par les participants de la journée du 8 mars, mises en parallèle avec la grille d'analyse élaborée par l'équipe de recherche,
- les dispositifs de formation,
- le public en formation,
- les stages et l'articulation théorie/pratique,
- le profil des formateurs,
- les passerelles,
- le terrain professionnel.

Ces entretiens collectifs ont également fait l'objet d'un enregistrement et d'une transcription en vue d'une analyse de contenu.

c) Entretiens individuels

Parmi les personnes ressources identifiées, certaines ont été consultées individuellement afin de permettre à l'équipe de recherche de cerner certains points plus précis relatifs aux secteurs concernés par la recherche, à la construction de référentiel, à l'organisation des formations...

Ces entretiens individuels ont également fait l'objet d'un enregistrement et d'une transcription en vue d'une analyse de contenu.

3.5.3 Traitement des données recueillies

Ces consultations ont permis la récolte d'informations importantes. Celles-ci ont fait l'objet d'une analyse de contenu dont la fonction heuristique a permis d'enrichir le tâtonnement exploratoire et d'accroître la propension à la découverte (Bardin, 1993).

L'analyse de contenu est un « *ensemble de techniques d'analyse des communications. Il ne s'agit pas d'un instrument mais d'un éventail d'outils ; ou plus précisément d'un même outil mais marqué par une grande disparité dans les formes et adaptable à un champ d'application très étendu : les communications* » (p. 35, Bardin, 1993) ; il s'agit d' « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter* » (p. 39-40, Bardin, 1993).

Il s'agissait de traiter les données en fonction des questions de recherche qui ont amené à l'élaboration de différentes catégories (compétences clés, dispositif de formation, public, stages, profil des formateurs, passerelles, terrain professionnel).

Le but de cette analyse est « *l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non)* » (p. 43, Bardin, 1993).

Sur cette base peut alors être réalisée une analyse thématique des discours, analyse des « *signifiés* », à propos de la formation initiale et des conditions de sa mise en œuvre en veillant à ne pas dissocier la question du développement des compétences du système dans lequel celles-ci s'inscrivent.

3.6 Proposition de recommandations

À partir de l'ensemble des travaux réalisés dans le cadre de cette recherche et des autres actions mises en œuvre par l'Office et compte tenu des recommandations européennes en la matière, des propositions de recommandations furent identifiées au fil des travaux. Elles concernent tant l'ONE, les instances liées à la formation initiale dans le champ de l'enfance que leurs organes de tutelle.

Dans une perspective systémique (Urban *et al.*, 2011), ces recommandations ne portent pas uniquement sur les compétences individuelles, mais sur les conditions de leur développement aux différents niveaux de gouvernance. Elles permettent d'engager des mesures à court et moyen terme en fonction du contexte spécifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles; elles ouvrent également des perspectives pour l'avenir afin de répondre aux enjeux de professionnalisation du secteur.

Étape finale de la recherche, la proposition de recommandations est dans les faits inscrite dans un processus de co-construction intégré dans la démarche participative et largement publique de la recherche. Relevons la participation de représentants du Ministère de l'Enfance et de responsables de l'administration ONE aux journées d'étude en plus des personnes ressources expertes, une implication des responsables de l'ONE dans les comités de pilotage et d'accompagnement de la recherche, la présentation des premiers résultats de la recherche-action dans le cadre de la journée de clôture des États généraux de l'ONE au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit de conditions essentielles pour la prise en compte des résultats de recherche dans les politiques mises en œuvre selon des modalités qui restent à définir.

Processus interactif d'élaboration de recommandations sur les compétences requises et les possibilités de passerelles entre les formations initiales dans le champ de l'enfance

	<u>OCTOBRE</u>	<u>NOVEMBRE</u>	<u>DÉCEMBRE</u>	<u>JANVIER</u>	<u>FÉVRIER</u>	<u>MARS</u>	<u>AVRIL</u>	<u>MAI</u>	<u>JUIN</u>
Activités chercheurs	<ul style="list-style-type: none"> • Clarification conceptuelle • Parcours littérature et documents de référence • Identification de personnes ressources 			<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des profils métiers et de compétences • Confrontation de l'analyse aux référentiels 		Analyse de l'offre de formation en vue de possibilités de passerelles		Formulation de propositions de recommandations à destination des organismes de formation initiale et des organes de tutelle de l'ONE	
Activités partagées	<div style="border: 1px dashed black; padding: 10px;"> <p>Recueil des points de vue de représentants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des milieux professionnels, - de l'ONE, - de l'enseignement et de la formation. <p align="center">↔</p> <p>4 entretiens collectifs - recueil des points de vue de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - professionnel(le)s, - ONE, - enseignement - formation. <p align="center">↔</p> <p>Les métiers de l'enfance en FWB face aux enjeux de professionnalisation (Dethier)</p> <p align="center">↔</p> <ul style="list-style-type: none"> • Définition du cœur du métier (recherche CoRe) • Expérimentation d'une formation de niveau supérieur en Flandre (Peeters) </div>								
Journées d'étude									
Produits				Glossaire	Rapport		Note de recommandations		
					<ul style="list-style-type: none"> • Recommandations internationales • Présentation des formations en FWB • Tableau comparatif de l'offre • Note prospective 				

Bibliographie

- Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In B. Maggi, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, 89-104.
- Barbier, J.M., Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences ?* Paris: L'Harmattan.
- Bardin L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- 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.
- Collectif (2002). *Accueillir les tout-petits oser la qualité. Un référentiel psycho-pédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. ONE - Fonds Houtman.
- Urban, M.; Vandenbroeck, M. Peeters, J. & Van Laere K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. London-Gent : University of East London – Gent University.

CHAPITRE 4 : État des lieux des principales qualifications requises pour les fonctions d'accueil et d'encadrement dans les milieux d'accueil de l'enfance 0-12 ans

Angèle César⁴⁵

En Fédération Wallonie-Bruxelles, de nombreuses qualifications peuvent être reconnues pour exercer des fonctions d'accueil, de direction ou de responsable dans les milieux d'accueil 0-3 ans et 3-12 ans. Elles sont liées à la diversité des types de milieux d'accueil existants et aux réglementations spécifiques qui les régissent.

Dans le domaine de l'éducation, cette situation tranche avec celle de l'enseignement, où les enseignants sont clairement reconnus comme les acteurs principaux et bénéficient d'une formation initiale basée sur les mêmes compétences, quel que soit le niveau où ils exercent. Elle nécessite une clarification afin de permettre à tous les acteurs concernés de mieux comprendre le paysage complexe de la formation initiale dans le champ de l'accueil de l'enfance.

Pour les milieux d'accueil 0-3 ans, l'ONE a publié un document synthétisant l'ensemble des qualifications requises à la fois pour les fonctions d'accueil et d'encadrement⁴⁶. Nous insérons ici les tableaux publiés dans ce chapitre à titre indicatif. Ils ont été largement utilisés lors des consultations de la présente recherche.

Pour les milieux d'accueil 3-12 ans, nous avons réalisé un document similaire à celui produit pour le 0-3 ans, à partir d'un travail de compilation des différents textes législatifs relatifs aux formations et qualifications dans ce secteur, d'un travail préliminaire réalisé par Promemploi en 2006, par le conseil d'avis en 2010 ainsi que des travaux réalisés par la direction accueil de l'ONE. Ce document prend la forme de deux tableaux, l'un consacré aux fonctions d'accueil et l'autre aux fonctions d'encadrement. Ces tableaux ont été relus par les services concernés de l'ONE et sont conçus de façon à pouvoir devenir un outil à l'usage des professionnel(e)s du secteur.

⁴⁵ Psychologue, chercheuse EPEF (ULg)

⁴⁶ « Six clés pour ouvrir son milieu d'accueil ». Bruxelles : ONE, 34-35.

Diplômes requis	Milieu d'Accueil Subventionné collectif				Milieu d'Accueil Non Subventionné collectif	
	Personnel Puériculture	Personnel Médical	Personnel Social	Directeur(trice)	Personnel encadrant les enfants *3	Directeur(trice)
Formation de Puériculture et assimilés (sous certaines conditions) : *1						
Puériculteur(trice)	×				×	×
Agent d'éducation (plein exercice)	×				×	
Aspirant(e) en nursing (plein exercice)	×				×	
Auxiliaire de l'enfance (prom. sociale)	×				×	
Auxiliaire de l'enfance 0-12 ans à domicile (prom. sociale)	×				×	
Auxiliaire de l'enfance 0-12 ans dans une structure collective (prom. sociale)	×				×	
Auxiliaire de l'enfance en structures collectives (prom. sociale)	×				×	
Auxiliaire de l'enfance en structures collectives (ens. en alternance)	×				×	
Éducateur(trice) (plein exercice)	×				×	
Éducateur(trice) spécialisé(e) (prom. sociale)	×				×	×
Formation Médicale :						
Infirmier(ère) gradué(e)		×		×	×	×
Infirmier(ère) gradué(e) social(e)		×	×	×	×	×
Infirmier(ère) gradué(e) spécialisé(e) en santé communautaire		×	×	×	×	×
Formation Sociale :						
Assistant(e) social(e)		×	×	×	×	×
Formation Psychopédagogique :						
Assistant(e) en psychologie : options « psychologie clinique », « psychopédagogie et psychomotricité », « psychologie du travail et orientation professionnelle »	×	×	×	×	×	×
Candidat(e), bachelier(ère) en : - Sciences psychologiques, - Sciences de l'éducation, - Sciences psychologiques et de l'éducation.	×	×	×	×	×	×
Éducateur(trice) spécialisé(e)	×	×	×	×	×	×
Gradué(e), bachelier(ère) en logopédie	×	×	×	×	×	×
Instituteur(trice) maternel(le)	×	×	×	×	×	×
Licencié(e), maître en : - Logopédie,				×	×	×

- Sciences psychologiques, - Sciences de l'éducation, - Sciences psychologiques et de l'éducation.	x	x	x			
Formation Directeur de Maison d'enfants : IFAPME/SFPME					x	x
Formation Accueillante d'enfants : IFAPME/SFPME ou Formation Accueillante d'enfants de 100h					x	

Diplômes requis	Milieu d'Accueil Subventionné et Milieu d'Accueil Non Subventionné familial Accueillant(e) et co-accueillant(e) conventionné(e) ou autonome
Formation de Puériculture et assimilés :	
Puériculteur(trice)	x
Agent d'éducation (plein exercice)	x
Aspirant(e) en nursing (plein exercice)	x
Auxiliaire de l'enfance (prom. Sociale)	x
Auxiliaire de l'enfance 0-12 ans à domicile (prom. sociale)	x
Auxiliaire de l'enfance 0-12 ans dans une structure collective (prom. sociale)	x
Auxiliaire de l'enfance en structures collectives (prom. sociale)	x
Auxiliaire de l'enfance en structures collectives (ens. en alternance)	x
Éducateur(trice) (plein exercice)	x
Formation Médicale :	
Infirmier(ère) gradué(e)	x
Infirmier(ère) gradué(e) social(e)	x
Infirmier(ère) gradué(e) spécialisé(e) en santé communautaire	x
Formation Sociale :	
Assistant(e) social(e)	x
Formation Psychopédagogique :	
Assistant(e) en psychologie : options « psychologie clinique », « psychopédagogie et psychomotricité », « psychologie du travail et orientation professionnelle »	x
Candidat(e), bachelier(ère) en : - Sciences psychologiques, - Sciences de l'éducation, - Sciences psychologiques et de l'éducation.	x
Éducateur(trice) spécialisé(e)	x
Gradué(e), bachelier(ère) en logopédie	x
Instituteur(trice) maternel(le)	x
Licencié(e), maître en : - Logopédie, - Sciences psychologiques, - Sciences de l'éducation, - Sciences psychologiques et de l'éducation.	x
Formation Accueillante d'enfants : 100h minimum	x

Formation Directeur de Maison d'enfants : IFAPME/SFPME	X*4
<p>*1 Le diplôme de puériculteur(trice) ne peut être remplacé que si le nombre de puériculteur(trice)s représente au moins la moitié du personnel affecté à l'encadrement des enfants.</p> <p>*2 Si la crèche ou le prégardiennat dispose d'un encadrement médico-social (S + I) supérieur à un temps plein (100%), le personnel social et infirmier peut, <u>au maximum pour moitié</u>, être remplacé par du personnel titulaire d'une des formations supérieures à finalité psychopédagogique suivantes, pour autant que le suivi médico-social soit assuré. *3 Ou toute autre formation axée sur la petite enfance, à orientation sociale ou pédagogique au moins du niveau de l'enseignement technique secondaire supérieur. *4 Uniquement accueillante autonome.</p>	

Encadrement 3 – 12 ans

	ATL	CDV	EDD
Coordinateur école de devoirs – CEDD (brevet)	x (assimilé)		x
Coordinateur centre de vacances – CCDV (brevet)	x (assimilé)	x	x (assimilé)
Coordinateur accueil temps libre – CATL	x		
Responsable de projet	x		
Tout diplôme ou certificat de fin d'études du niveau de l'enseignement supérieur social, psychopédagogique ou en éducation physique au moins de type court, de plein exercice ou de promotion sociale :	x (assimilé)		x (assimilé)
<ul style="list-style-type: none"> • Régendat : • Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) 	x (assimilé)	x (assimilé 250h)	x (assimilé)
<ul style="list-style-type: none"> • Graduat/ Bachelier : • Instituteur maternel (préscolaire) • Instituteur primaire • Assistant social • Ergothérapeute • Assistant en psychologie • Logopède • Auxiliaire social • Infirmier social • Gradué en communication • Gradué en tourisme, option animation 	x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé)	x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h)	x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé)
<ul style="list-style-type: none"> • Diplôme universitaire : • Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur • Licencié en sciences éducatives • Licencié en sciences psychologiques • Licencié en sociologie • Licencié en animation socioculturelle (IHECS) • Licencié en sciences sociales 	x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé)	x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h) x (assimilé 250h)	x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé)

<ul style="list-style-type: none"> • Licencié en santé publique • Licencié en sciences de la famille et de la sexualité 		x (assimilé 250h) x (assimilé 250h)	x (assimilé) x (assimilé)
Brevet d'aptitude à la gestion de projets et de programmes culturels des institutions (BAGIC)	x (assimilé)		x (assimilé)
Brevet de coordinateur centre de jeunes (2000)	x (assimilé)		x (assimilé)
Directrice de maison d'enfant (DME)	x (assimilé)		

Accueil 3 – 12 ans

	ATL	CDV	EDD
Animateur en école de devoir (brevet)			x
Animateur en centre de vacances (brevet)	x (assimilé)	x	x (assimilé)
Accueillant ATL (formation min. 100H)		x (assimilé si niveau CESS)	x (Les 100h donnent accès au brevet animateur EDD)
Tout diplôme ou certificat de fin d'études à orientation sociale ou pédagogique du niveau de l'enseignement technique supérieur :			
<ul style="list-style-type: none"> • Technique de qualification : <ul style="list-style-type: none"> • Agent d'éducation • Animateur • Option éducation à l'enfance • Option éducation physique et animation socioculturelle • Options sciences sociales appliquées • Options sociales et éducatives • Techniques sociales 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé)
<ul style="list-style-type: none"> • Régendat : <ul style="list-style-type: none"> • Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé) 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé 150h) 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé)
<ul style="list-style-type: none"> • Graduat/ Bachelier : <ul style="list-style-type: none"> • Instituteur maternel (préscolaire) • Instituteur primaire • Assistant social • Ergothérapeute • Assistant en psychologie • Logopède • Auxiliaire social • Infirmier social • Gradué en communication • Gradué en tourisme, option animation 		<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé)
<ul style="list-style-type: none"> • Professionnel : <ul style="list-style-type: none"> • Puéricultrices (moins de 6 ans) 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé, < 6 ans) 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé 150h, < 6 ans) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement en alternance : <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliaire de l'enfance en structures collectives • Moniteur pour collectivité d'enfant • Animateur en milieu multiculturel 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé) x (assimilé) 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé 150h) x (assimilé 150h) 	<ul style="list-style-type: none"> x (assimilé) x (assimilé) x (assimilé)

<ul style="list-style-type: none"> ● Enseignement de promotion sociale : <ul style="list-style-type: none"> ● Auxiliaire de l'enfance de 0 à 12 ans dans une structure collective ● Auxiliaire de l'enfance de 0 à 12 ans à domicile ● Auxiliaire de la petite enfance ● Auxiliaire de l'enfance 0 à 12 ans ● Animateur socioculturel ● Animateur de groupes d'enfants ● Animation infrastructures locales ● Moniteur de colonies de vacances et de plaines de jeu ● Éducateur spécialisé ● Éducateur vie associative ● Certificat d'aptitude pédagogique (CAP) 	<p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p>	<p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p>	<p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Diplôme universitaire : <ul style="list-style-type: none"> ● Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur ● Licencié en sciences éducatives ● Licencié en sciences psychologiques ● Licencié en sociologie ● Licencié en animation socioculturelle (IHECS) 		<p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p> <p>x (assimilé 150h)</p>	<p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p> <p>x (assimilé)</p>
Directrice de maison d'enfant (DME)	x (assimilé)		
Accueillante d'enfant à domicile (IFAPME/SFPME)	x (assimilé)		
Brevet d'instructeur en éducation physique, sport et vie en plein air	x (assimilé)	x (assimilé 150h)	
Brevet de moniteur ou d'entraîneur	x (assimilé)		
BAGIC	x (assimilé)		x (assimilé)
Brevet de coordinateur centre de jeunes (2000)	x (assimilé)		x (assimilé)
Coordinateur en école de devoir (brevet)	x (assimilé)		x (assimilé)
Coordinateur en centre de vacances (brevet)	x (assimilé)		x (assimilé)

Bibliographie

Brochure ONE (SD) « *6 clés pour ouvrir son milieu d'accueil* » Bruxelles : édition ONE.

Brochure ONE (SD) « Tout savoir sur le Décret ATL : le 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.

Textes légaux

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 du Gouvernement de la Communauté française du 27 février 2003 portant réglementation générale des milieux d'accueil.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française 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 (Août 2011).

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française 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 (Octobre 2009).

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.

Décret du 17/05/1999 relatif aux centres des vacances.

CHAPITRE 5 : Formations initiales relatives à l'accueil en collectivité des enfants de 0 à 3 ans

Nathalie François⁴⁷

Ce chapitre traite des formations initiales relatives aux milieux d'accueil collectifs :

- Milieux subventionnés :
 - Crèches,
 - Crèches parentales⁴⁸,
 - Prégardiennats⁴⁹,
 - Maisons Communales d'Accueil de l'Enfance (MCAE).
- Milieux non subventionnés :
 - Maisons d'enfants,
 - Haltes accueil.

5.1 Introduction

À la fin du 19e siècle, dans un contexte marqué par une forte mortalité infantile, les premières crèches sont créées non seulement pour sauver des vies mais aussi, s'adressant aux familles issues des milieux populaires, pour moraliser les mères. **Entre les années 1945 et 1970, il n'y a pas de qualification requise pour l'accueil en collectivité.** Des « berceuses » puis des puéricultrices s'occupent des enfants et sont considérées alors comme des substituts maternels (M. Sommer, à paraître).

À signaler également, à cette époque, un changement dans la formation en puériculture. Créée en 1947, elle a été en **1957 « (...) transférée du niveau d'enseignement secondaire technique au niveau professionnel par la commission de nursing qui considérait à cette époque que les soins prodigués à des enfants sains ne requéraient pas de compétences spécifiques »** (Dubois et al., 1994, p. 58).

Comme le souligne Sommer (à paraître), à partir des **années 70, des exigences de qualification apparaissent dans les textes légaux de l'Œuvre Nationale de l'Enfance⁵⁰. On considère que s'occuper d'un enfant qui n'est pas le sien demande des compétences**

⁴⁷ Psychologue, chercheuse EPEF (ULg)

⁴⁸ Les crèches parentales n'ont pas fait l'objet d'un traitement particulier dans cette recherche-action.

⁴⁹ Les prégardiennats n'ont pas fait l'objet d'un traitement particulier dans cette recherche-action.

⁵⁰ Devenu en 1993 l'Office de la Naissance et de l'Enfance

professionnelles particulières. En 1973, dans leur ouvrage « Loczy ou Le maternage insolite » largement diffusé en Belgique, Geneviève Appell et Myriam David montrent l'importance pour les personnes qui prennent soin de l'enfant en dehors de sa famille d'établir une juste distance avec l'enfant. Celui-ci est considéré comme ayant besoin d'une relation affective stable avec un nombre limité de personnes, le(la) professionnel(le) n'étant pas un substitut de la mère et moins encore la mère elle-même. Il(elle) est amené(e) à adopter une position professionnelle, mais qui n'empêche pas une relation affective et chaleureuse avec l'enfant.

Il apparaît **de plus en plus** que la **complexité du métier requiert des compétences fines** : l'observation de l'enfant dans son attachement (avec l'introduction de la notion de repères, référence et sécurité psychique pour l'enfant) ; l'activité et ses enjeux (exploration, expression, construction progressive de son individualité), la manière dont il vit les interactions avec le petit nombre d'adultes qui prennent soin de lui (individualisation) et avec les autres enfants (soutien d'interactions constructives)... Le référentiel psychopédagogique « Accueillir les tout-petits, oser la qualité » (2002) le met particulièrement en évidence.

Au niveau de la formation en puériculture, un référentiel de qualification est produit en 1996 et débouche sur un référentiel de formation. En 2001, une septième année est ajoutée au cursus de façon à rendre possible l'accès à l'enseignement supérieur, ce qui ne rencontre cependant pas encore les recommandations européennes en matière de formations initiales telles que définies dans le chapitre 1⁵¹.

En parallèle, d'autres formations sont mises sur pied, d'autres qualifications sont reconnues pour les fonctions d'accueil en collectivité. Relevons, en **2007**, la révision de la formation organisée par un réseau de l'enseignement de **promotion sociale pour le métier d'auxiliaire de l'enfance**, qui permet d'introduire cette formation dans les programmes de tous les réseaux. Elle a été réorganisée de façon modulaire pour intégrer la formation d'accueillant(e)s d'enfants jusqu'alors organisée de manière indépendante. Un profil métier a été établi et avalisé dès 2007.

5.2 Qualifications requises et formations existantes

Les titres, présentés ci-dessous, pouvant conduire à une fonction d'accueil des enfants de 0 à 3 ans en collectivité sont nombreux et divers.

Dans les milieux subventionnés et non subventionnés, il s'agit de :

- puériculteur(trice),
- agent d'éducation,

⁵¹ Relevons en 2011 la création d'une formation de niveau bachelier en Communauté flamande. Celle-ci a fait l'objet d'une présentation dans le cadre de la deuxième journée d'étude liée à la recherche action 114.

- aspirant(e) en nursing,
- auxiliaire de l'enfance (promotion sociale et alternance),
- éducateur(trice) spécialisé (promotion sociale et hautes écoles),
- assistant(e) social,
- assistant(e) en psychologie,
- candidat(e), bachelier, licencié(e), maître en :
 - sciences psychologiques,
 - sciences de l'éducation,
 - sciences psychologique et de l'éducation,
 - logopédie,
- gradué(e), bachelier en logopédie,
- instituteur(trice) maternel(le).

Dans les milieux non subventionnés, on retrouve :

- directrice de maison d'enfant (SFPME/IFAPME)⁵²,
- infirmier(ère) gradué(e) social(e), spécialisé(e) en santé communautaire,
- accueillant(e) d'enfants (SFPME/IFAPME) ou premier niveau des modules liés à la formation auxiliaire de l'enfance.

5.3 Analyse des référentiels

Le choix des référentiels à analyser en fonction de la grille construite (voir chapitre 2) s'est porté sur les formations les plus spécifiques au domaine à savoir la formation en puériculture et celle d'auxiliaire de l'enfance.

5.3.1 Formation en puériculture

La formation de puériculture est une section du secteur « Service aux personnes » **de l'enseignement secondaire professionnel de plein exercice**. Un référentiel « **Profil de formation** » faisant suite à l'élaboration, en 1996, d'un profil de qualification établi par la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ⁵³) est en vigueur pour toute section de puériculture organisée au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Sur la base de ce document, chaque réseau d'enseignement va établir son programme de cours. Dans cette recherche, nous avons opté pour l'analyse du profil de formation qui précise et complète le profil de qualification.

En comparaison avec les autres sections du secteur « Service aux personnes » de l'enseignement secondaire professionnel, cette orientation fait l'objet d'un texte de loi spécifique concernant l'organisation des stages durant la formation. Ainsi, l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 6 septembre 2001 fixe « *les conditions de*

⁵² Le terme « directrice » s'appliquant aux deux sexes

⁵³ Remplacé depuis 2010 par le SFMQ : Service Francophone des Métiers et des Qualifications

validité et la répartition des stages pour les options de base groupées « puériculture » et « aspirant/aspirante en nursing » (...) ». Ce document nous apprend notamment qu' « au terme des trois années d'études conduisant à l'obtention du certificat de qualification de « puériculteur/puéricultrice », **1000 périodes de stages minimum** doivent être accomplies auprès d'enfants âgés d'au maximum 6 ans », ces périodes pouvant être réparties entre différents lieux (structures collectives, écoles maternelles, maternités...). Cependant, au moins la moitié de ces 1000 périodes doit s'effectuer au sein de structures collectives telles que crèches, MCAE, préguardiennats et pouponnières. Nous voyons, dans ces critères, une volonté de **centrer cette formation sur l'accueil de la petite enfance en milieu collectif** mais également de permettre aux élèves une pratique de terrain minimale.

a) Définition du métier

À la lecture du profil de formation (1996)⁵⁴, de premières questions surgissent : quel est le cœur de ce métier ? Comment définir l'objectif principal de la profession de puériculteur(trice) ? Les éléments concernant la présentation du métier se centrent tout d'abord sur les lieux dans lesquels celui-ci s'exerce (principalement les crèches mais aussi les maternités, le domicile des parents, l'école maternelle...).

Il est dit ensuite que la « formation vise à l'acquisition des compétences suivantes :

- assurer les soins d'hygiène et de santé ;
- organiser les repas ;
- organiser le repos ;
- organiser la sécurité, s'informer sur les problèmes de maltraitance ;
- concevoir et organiser des activités appropriées au développement de chaque enfant ;
- concevoir des stratégies d'intervention appropriées ;
- encourager l'apprentissage de la propreté en adaptant une attitude contraignante ou au contraire une attitude patiente ;
- établir une relation privilégiée avec l'enfant ;
- planifier son travail, assurer la mise en ordre des carnets de présences, des cahiers à destinations des parents ou des collègues ;
- travailler en équipe ;
- communiquer, établir une relation professionnelle avec les parents ;
- respecter la déontologie. »

Si l'on devait présenter le métier à un néophyte, cette vision semblerait quelque peu morcelée. L'ordre de présentation des items, bien qu'aucune hiérarchie ne soit indiquée, peut également interpeller. N'y a-t-il pas un risque d'induire une vision centrée principalement sur l'hygiène en mettant au second plan la nécessité de créer avec l'enfant un lien sécurisant, au travers d'une relation affective indispensable ? Par ailleurs, la formulation « relation privilégiée » pourrait induire un risque de relation d'exclusivité alors que l'objectif est de proposer une relation individualisée et attentive à chacun des enfants du milieu d'accueil. Pour ce faire, il s'agit de faire vivre à l'enfant des moments privilégiés de

⁵⁴ Le profil de formation peut être consulté sur le site du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles lié à l'enseignement : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25750&navi=2716>

relation par exemple au moment du change, de la mise au lit ou du repas. Un autre item attire notre attention, il s'agit de celui consacré à l'apprentissage de la propreté, que faut-il comprendre sous la formulation « *en adoptant une attitude contraignante* » ?

b) Structuration du profil de formation

Après cette description du métier, le profil de formation du puériculteur/puéricultrice présente **7 fonctions principales** : « *éduquer, socialiser l'enfant* », « *soins, santé, prévention à la santé* », « *organiser et planifier* », « *gestion et administration* », « *sociale et de communication* », « *déontologie* » et « *auto-analyse* ». Chaque fonction, présentée sous forme de tableau, se décline en 4 catégories : « *activités décrites dans le(s) profil de qualification* », « *compétences du (des) PQ⁵⁵ complétées et précisées* », « *indicateurs de maîtrise de compétences* ». Une dernière colonne (intitulée « *class comp* ») indique à quel moment de la formation ou de la vie professionnelle la compétence doit être maîtrisée.

En se référant au glossaire établi lors du début de cette recherche et notamment à la définition donnée par J. Beckers à propos de la notion de « compétence », vue comme « *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, documentation, ...) en situation complexe (...)* », la distinction entre activités et compétences ne nous apparaît pas clairement.

c) Lecture du profil à la lumière de la grille d'analyse

Lors de l'analyse de ce référentiel, un premier constat peut être posé : une grande partie des compétences de notre grille d'analyse (voir chapitre 2) se retrouve dans le profil de formation puériculteur/puéricultrice mais, de façon plus ou moins développée et, structurée de manière différente.

1. Posture professionnelle

Les compétences relatives à la posture professionnelle de notre grille d'analyse se situent dans différentes fonctions du profil.

Bien que le terme « *diversité* » n'apparait pas en tant que tel, on peut considérer que « ***L'accueil à la diversité et les pratiques d'inclusion de tous*** » se retrouve, en ce qui concerne les enfants, dans la fonction « *éduquer, socialiser l'enfant* » et pour les familles, dans la fonction « *sociale et de communication* ». Pour les premiers, on lit « *S'adapter aux enfants qui présentent des besoins particuliers (enfants malades, abandonnés, orphelins, battus, maltraités, handicapés, enfants placés par mesure judiciaire, enfants d'origine étrangère, enfants de détenus,...)* ». Les professionnel(le)s sont alors engagé(e)s à « *Prendre connaissance des informations disponibles à l'égard de ces enfants (...); Observer;*

⁵⁵ Profil de qualification

Déterminer les besoins particuliers de ces enfants et les modalités de développement, les problèmes spécifiques qu'ils vivent ; Sélectionner un comportement de réponse adapté au besoin mis en évidence, répondant au problème identifié chez un enfant présentant des besoins particuliers et adopter ce comportement (...) ». Un indicateur de maîtrise de compétence sera « *d'analyser les études relatives aux interventions éducatives faites dans le cadre du bilinguisme à l'intention d'enfants de communautés minoritaires et les conséquences à en déduire (...)* ». Nous nous interrogeons cependant sur la place de la famille dans cet accueil d'enfants présentant « *des besoins particuliers* ». En effet, nous constatons que selon le profil, la prise d'information doit se faire par la consultation du carnet de santé, des cahiers de liaison internes à l'équipe ou encore de revues spécialisées sans que la famille ne soit mentionnée par rapport à cette prise d'information.

Dans les indicateurs de maîtrise de compétence proposés par le profil de formation, l'apprenant doit prendre connaissance de publications, s'informer sur le handicap, sur les problèmes des enfants orphelins, expliquer ce qu'est le quotient intellectuel...S'agit-il alors uniquement d'appliquer des théories vues en formation sur différentes thématiques (enfant abandonné, enfant porteur de tel handicap...) sans tenir compte de chaque situation particulière ?

Nous nous interrogeons sur l'angle de vue adopté qui, selon nous, met trop en avant une notion de problèmes, de difficultés liés à une diversité d'enfants accueillis. Une autre interrogation apparaît à la lecture de l'activité suivante : « *Adapter le comportement des autres enfants à ces enfants* », les compétences précisent que les professionnel(le)s doivent « *déterminer les besoins particuliers, les modalités de développement, les problèmes spécifiques vécus par ces enfants ; expliquer aux autres enfants dans un vocabulaire compréhensible la nature et les conséquences de la différence ; sélectionner ce qui est à dire ou ne pas dire aux enfants* » ces compétences nuancent certainement la formulation de l'activité associée. En effet, s'agit-il « d'adapter » le comportement des autres enfants ou plutôt de s'engager dans une réflexion sur l'accompagnement de chacun des enfants au sein du groupe et d'aménager les conditions éducatives nécessaires pour l'accueil de tous ?

En ce qui concerne les familles, cette notion de diversité apparaît dans l'activité « *écouter et décoder leurs attentes* », les professionnel(le)s sont appelés à « *être sensibilisés aux différences culturelles et philosophiques ; respecter les conceptions culturelles et philosophiques des parents* ». Cet item, n'aborde pas l'aspect socio-économique et la multitude de modèles familiaux qui existent à l'heure actuelle dans notre société.

En regroupant les deux activités, celle centrée sur l'enfant et celle ciblant la famille, nous pouvons en déduire une volonté d'accueil diversifié sans que celle-ci ne soit clairement nommée et définie.

La compétence de « **communication constructive et adaptée au partenaire présent** » fait l'objet d'une fonction spécifique dans le profil de formation « *fonction sociale et de communication* ». Celle-ci comprend en fait les compétences relatives au travail en équipe et avec les familles sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.

La compétence « **prendre du recul et se remettre en question par rapport à ce qui est vécu avec les différents partenaires** » fait l'objet d'une fonction spécifique au sein du profil : « *fonction d'auto-analyse* ». Celle-ci se décline en trois activités : « *poser un regard critique sur son travail, sur son propre fonctionnement ; diagnostiquer ses besoins en formation continue ; se situer dans des structures professionnelles* ». La première de ces activités correspond effectivement à la compétence de prise de recul décrite dans la posture professionnelle de notre grille d'analyse. Les deux autres activités sont, dans notre grille, situées dans le travail avec les professionnel(le)s. Il nous semble cependant judicieux de mettre en rapport les éléments liés à « *une remise en question de la part du professionnel(le)* » avec un investissement dans un processus de formation continue afin que cette dernière soit perçue comme source d'enrichissement et de progression et non comme une contrainte imposée.

La dernière compétence de cette rubrique « posture professionnelle » fait également l'objet d'une fonction spécifique : « **déontologie** » déclinée en 5 activités principales qui invitent les professionnel(le)s à « *appliquer le droit au respect de la vie privée (...); signaler les cas de maltraitance ; respecter les mesures de tutelle ; adopter un comportement intègre, fiable et réservé ; agir dans le cadre de sa profession* ».

2. Travail avec les familles

Comme nous l'avons déjà laissé sous-entendre, dans le profil de puériculture, le travail avec les familles ne fait pas l'objet d'une compétence particulière. Celui-ci s'intègre dans deux autres fonctions. Des questions se posent par rapport à la présentation et au contenu de certaines compétences. Ainsi la référence à un travail avec les familles apparaît tout d'abord dans le profil au sein de la fonction « *soins, santé, prévention à la santé* » dans les termes suivants « *dépister les cas de maltraitance* », « *prévenir des récives* », « *repérer et signaler les problèmes psychologiques de la mère (dans la mesure où des stages en maternité sont possibles)* », « *repérer et signaler le dysfonctionnement dans une relation mère/enfant, père/enfant, parents/enfants* ».

N'est-il pas préjudiciable que dans cette première approche du travail avec les familles, les professionnel(le)s se voient contraint(e)s d'adopter une **position de suspicion et de contrôle** vis-à-vis de celles-ci? Quel type de dysfonctionnement les puériculteurs(trices) doivent-ils(elles) être capables de repérer ? Les compétences associées à ce dernier critère amènent les professionnel(le)s à « *comprendre les théories à propos de ces problématiques* » et à « *échanger avec l'équipe* » mais ne parlent en aucun cas de relais possibles avec d'autres acteurs sociaux.

La seconde fonction au sein de laquelle apparaît le travail avec les familles est la fonction « *sociale et de communication* ». Les 9 activités et 21 compétences associées présentées concernant le travail avec les familles pourraient amener à deux autres positionnements de la part des professionnel(le)s : une **ouverture et un accueil aux familles** lorsqu'on invite les professionnel(le)s à « *établir un partenariat avec les parents, la famille d'accueil* », « *écouter et décoder leurs attentes* », « *s'informer quant aux soins donnés à leurs enfants, aux attitudes et comportements présentés par l'enfant* »... ce qui rejoint les compétences

décrites dans notre grille d'analyse, mais peut-être également à une **position d'experts**, quand il est mentionné que les professionnel(le)s doivent « *initier les parents aux soins d'hygiène courante* », « *éclairer, conseiller et rassurer les parents par rapport aux réactions du bébé* ». Toutefois pour ce qui relève de cette dernière activité, le(la) professionnel(le) est amené(e) à donner des explications « *à la demande des parents* » et reconnaître les compétences de ces derniers. Cette position d'experts, qui reconnaît néanmoins la place et les compétences des parents, peut également être supposée lorsque, parlant de l'élaboration du projet éducatif de l'institution, les professionnel(le)s sont amené(e)s à « *participer à un choix quant à la place attribuée aux parents* ».

L'implication des parents paraît donc complètement tributaire d'une décision d'équipe et cette vision du travail semble s'éloigner de celle recommandée dans la recherche CoRe où les professionnel(le)s sont engagé(e)s à « *impliquer les parents dans des processus de prise de décision (organes collégiaux, comités parents-enseignant,...) et à prendre en compte leurs points de vue* », et où il s'agit également de « *co-construire la connaissance pédagogique avec les parents et de soutenir leur rôle parental* ». Soulignons cependant qu'elle se situe également en-deçà du cadre donné par l'arrêté du Code de Qualité et de l'accueil (1999, 2004) où une section entière évoque les relations du milieu d'accueil avec les personnes qui « *confient l'enfant* » en recommandant notamment d'établir avec la famille une relation qui développe et encourage la complémentarité entre les différents lieux de vie de l'enfant. Ce même arrêté contraint tout milieu d'accueil à élaborer, de manière concertée avec l'ensemble des professionnel(le)s concerné(e)s, un projet d'accueil, incitant donc à une démarche de travail en équipe. La loi précise aussi la nécessité de consulter les familles dans l'élaboration de ce projet d'accueil.

L'importance du développement de ces compétences met en exergue la question de la pratique de terrain lors de la formation. Les stages donnent-ils une réelle occasion aux élèves de rencontrer les familles, de prendre conscience de l'enjeu et de la nécessité d'établir des relations de partenariat avec chaque famille ?

3. Travail avec les enfants

Les compétences liées au travail avec les enfants sont assez bien représentées au sein du profil de formation. Cependant, la description quelque peu fragmentée des différentes compétences ne donne peut-être pas une vision suffisamment globale de l'approche de l'enfant. Par exemple, la compétence « ***créer un lien dès les premières rencontres et tout au long du séjour ; s'engager avec chaque enfant dans une relation affective nécessairement distanciée*** » de notre grille peut se retrouver dans la fonction « *éduquer, socialiser l'enfant* », où l'activité « *établir une relation privilégiée et sécurisante avec chaque enfant* » est décrite, en gardant en tête les précautions que nous avons relevées quant à la formulation « *relation privilégiée* » lors de la définition du métier. Les compétences associées font référence aux soins, aux repas, à l'organisation de l'espace, à la communication avec l'enfant... en introduisant également l'aspect **participation de l'enfant** aux soins. Cependant cette activité est décrite en 4^{ème} position dans le tableau après une première activité « *accompagner l'enfant dans son développement en imaginant et en organisant des activités ludiques et artistiques, à l'intérieur ou à l'extérieur du milieu* ».

d'accueil ». Or, cette première activité, pour qu'elle puisse se mettre en place, suppose également la création d'un lien entre l'enfant et la personne qui prend soin de lui.

La formulation de cette première activité peut être à son tour remise en question : qu'entend-t-on par « **organiser des activités ludiques et artistiques** » ? Si l'on s'en tient à cette approche, une déviance possible pourrait apparaître dans l'organisation systématique d'activités dirigées, passant sous silence les enjeux de l'activité autonome pour le jeune enfant. Nous constatons aussi que les compétences qui y sont attachées n'invitent pas non plus à une réflexion sur l'activité autonome : il s'agit simplement pour les professionnel(le)s de s'informer, de répertorier, de sélectionner des jeux, jouets, activités sur la base de connaissances liées au développement global de l'enfant.

Une activité du profil se retrouve de façon identique dans la fonction « *éduquer, socialiser l'enfant* », et dans la fonction « *soins, santé, prévention à la santé* », il s'agit de « **créer, par son attitude, une ambiance sécurisante** » où les professionnel(le)s sont engagé(e)s à « *comprendre l'importance, pour l'avenir des nourrissons, des comportements apaisants, sécurisants, exprimant de l'affection ; choisir et adopter les comportements qui ont un effet apaisant en fonction de la situation, et en fonction de l'enfant ; analyser l'impact de ses comportements et de ses attitudes sur chaque enfant en particulier en faisant preuve d'empathie, de décentration ; gérer ses propres comportements inopportuns* ». Cette activité semble également rejoindre les compétences transversales relatives au travail avec les enfants reprises dans notre grille d'analyse, dans la nécessaire **relation affective distanciée** à instaurer et dans **l'accompagnement psychique** à assurer. Mais nous regrettons qu'elle ne soit pas davantage mise en avant.

La compétence « **observer, pour répondre aux manifestations et aux besoins de l'enfant** » se retrouve également dans cette première activité. Il est intéressant de constater que cette compétence d'observation semble, dans la suite du profil, davantage associée à des activités orientées pour résoudre des difficultés, des problèmes. Ainsi, les professionnel(le)s doivent observer pour « *percevoir les problèmes vécus par les enfants et y remédier* », « *s'adapter aux enfants qui présentent des besoins particuliers* », « *repérer les signes d'altération de la santé* », « *dépister les signes liés à un problème psychomoteur et en informer le médecin* ». Toutefois, nous trouvons également cette notion d'observation dans la colonne des indicateurs de la maîtrise des compétences : « *L'apprenant pourra sur base de l'observation: détecter les variations dans le rythme (rythme de succion, vitesse d'ingestion plus tard, ...) et les besoins (quantité, goût, ...) d'un enfant à l'autre et chez un même enfant (selon qu'il a sommeil, ...), proposer des procédures qui permettent de respecter le rythme et les besoins de chaque enfant et qui suscitent sa participation* ». Ces indicateurs se trouvent en regard de l'activité « *tenir compte des besoins individuels* ». Un peu plus loin, l'activité « *repérer les premiers signes de fatigue* » bénéficie également d'un indicateur de maîtrise des compétences contenant l'observation « *l'apprenant réalise une observation qui permet d'identifier, chez un enfant en particulier les signes de fatigue* ». Cette compétence d'observation est donc présente dans le profil mais n'apparaît que dans certaines situations alors qu'il serait important de l'identifier comme une compétence transversale indispensable dans le travail auprès des enfants vu l'importance qu'elle a pour permettre aux professionnel(le)s, dans les gestes de la vie quotidienne, de repérer les manifestations même

discrètes des enfants et d'ajuster leurs attitudes professionnelles en conséquence pour le bien-être de ces enfants.

Les compétences relatives aux conditions « **d'hygiène et de sécurité ainsi qu'à la promotion de la santé** » sont bien représentées dans le profil de formation. En effet, sur un ensemble de 84 activités répertoriées, 38 sont inscrites dans la fonction « *soins et de santé, de prévention à la santé* », les 4 dernières étant celles évoquées ci-dessus dans le travail avec les familles. Toutes n'ont peut-être pas le même statut. Nous nous interrogeons sur la place, et les fondements sous-jacents de certaines activités. Par exemple, « *accompagner et encourager l'apprentissage de la propreté* », est décrite entre les soins d'urgence et l'utilisation d'un monitoring d'apnée. Bien qu'une compétence associée invite les professionnel(le)s à « *analyser l'enjeu de l'apprentissage de la propreté dans la relation parents-enfants et dans la relation professionnel(le)s-parents* », on peut se poser la question d'une focalisation trop importante de cette activité sur une notion de soins physiques en oubliant peut-être les dimensions sociales et affectives liées à l'acquisition du contrôle des sphincters. En effet, tout apprentissage systématique qui conditionne l'enfant dans la maîtrise de son corps sous-estimerait le retentissement affectif de cette acquisition. Une autre activité « *repérer, déterminer les causes et réagir de façon adaptée aux signes d'inconfort* », est placée entre le bain, le change et les soins d'hygiène ; ces signes d'inconfort ne risquent-ils pas d'être vus uniquement en termes physiologiques en laissant de côté d'autres dimensions tout aussi importantes (affectives, sociales...) ?

Les compétences liées aux moments de vie quotidienne (soins d'hygiène, repas, repos...) sont détaillées dans cette fonction. Néanmoins, **aucune notion de continuité** n'apparaît clairement alors qu'elle est indispensable dans ces moments de soins individualisés où des liens apportant une sécurité psychique au jeune enfant peuvent progressivement se tisser avec le(la) professionnel(le). Cette continuité qui est la garantie d'une cohérence dans les façons de faire donne une plus grande sécurité à l'enfant et à ses parents en leur permettant notamment d'anticiper sur le déroulement des situations (exemple : en leur donnant des indications sur qui, parmi les personnes présentes, effectuera le lever après la sieste...).

Il est indiqué, à plusieurs reprises, que les professionnel(le)s doivent tenir compte des connaissances relatives au développement de l'enfant sans préciser davantage le contenu de ces connaissances.

Les compétences touchant à **l'aménagement de l'espace** permettant une **liberté de mouvement et une activité autonome** et, au **soutien des interactions entre enfants** sont présentes dans la fonction « *éduquer, socialiser l'enfant* ». Les professionnel(le)s doivent « *gérer l'espace et le temps pour permettre à l'enfant d'exercer ses activités spontanées, ludiques et artistiques* » et « *intégrer l'enfant dans le groupe ; favoriser le développement des relations entre enfants* ».

4. Travail avec les professionnel(le)s

Comme évoqué ci-dessus, le travail entre professionnel(le)s se situe essentiellement dans la fonction « *sociale et de communication* ». On y trouve 7 activités principales portant sur

l'élaboration, l'évolution et l'évaluation du **projet éducatif**, le travail avec les collègues, la négociation de l'organisation du travail, la transmission d'informations, l'intégration à une **équipe pluridisciplinaire** et à un **réseau de professionnel(le)s**, sans pour autant que cette notion de réseau ne soit davantage explicitée. S'agit-il de réseau de professionnel(le)s de la petite enfance réfléchissant à leurs pratiques ou de collaborations avec d'autres professionnel(le)s ? Pour 4 de ces activités, la maîtrise des compétences associées (ainsi que certaines compétences des autres activités) n'est pas exigée au terme de la 7^{ème} année.

Un accent appréciable est mis sur le travail en équipe. D'un autre côté, celui-ci semble difficile à mettre en place lors de la formation et s'avère aussi difficile à évaluer. Tout comme nous l'avons évoqué pour les compétences relatives au travail avec les familles, l'organisation des stages est aussi questionnée par rapport au développement de ces compétences de travail en équipe. Les élèves sont-ils intégrés dans ce travail ? Quelles sont les exigences des organismes de formation et des milieux d'accueil par rapport à cette thématique ?

Le travail en équipe figure aussi dans la fonction « *éduquer, socialiser l'enfant* » concernant « *la création d'un matériel de jeux et d'activités éducatives adapté aux différentes étapes du développement intellectuel, moteur, affectif et social* », ensuite, lorsque l'équipe est citée dans cette même fonction, c'est en lien avec une situation qui pourrait être source de tension ou de difficulté pour le/la professionnel(le) : « *percevoir les problèmes vécus par les enfants et y remédier* », « *déterminer des limites que les enfants doivent respecter* », « *gérer les conflits entre enfants* ». Ce constat reflète-t-il une volonté de considérer l'équipe comme un soutien lorsqu'un membre est confronté à des situations plus problématiques ? Prendre en compte les enfants et leur famille nécessite pour les professionnel(le)s la mise en place de conditions d'accueil de qualité, notamment les conditions favorisant une communication efficace et une entente professionnelle avec l'ensemble des partenaires dès le début de l'accueil et tout au long du séjour, quelle que soit la situation rencontrée et pas uniquement en cas de problème.

5. Travail avec la communauté

L'aspect communautaire n'apparaît pas en tant que tel dans le référentiel.

Le travail est axé sur l'équipe pluridisciplinaire mais pas sur d'autres professionnel(le)s situé(e)s à un niveau local.

Pourtant, de nombreuses expériences menées en Europe (Nord Italie, ...) montrent à quel point les professionnel(le)s gagnent à s'inscrire dans une dynamique locale qui implique non seulement les professionnel(le)s du milieu d'accueil, mais aussi les professionnel(le)s d'autres lieux éducatifs comme les écoles, des partenaires sociaux (équipe SOS enfants), culturels (bibliothèques, ludothèques, ...). Ces échanges favorisent une continuité dans les pratiques d'accueil.

Il nous semble que de tels aspects pourraient soutenir un cadre cohérent en réponse à la multiplicité et les diversités des services d'accueil auxquels les familles sont actuellement confrontées.

d) Au-delà de la grille d'analyse

Le référentiel propose des compétences d'ordre organisationnel et administratif que notre grille d'analyse ne contient pas. La fonction « **organiser et planifier** » fait référence au planning des activités, à la gestion du matériel, au respect des normes et à « l'organisation par un professionnel du travail d'une petite structure ». Nous ne mettons pas du tout en question l'importance de ces aspects dans le travail d'un/une professionnel(le) mais certains d'entre eux nous semblent compris implicitement dans les compétences décrites dans notre grille. Lorsque les professionnel(le)s sont par exemple amené(e)s à réfléchir à l'aménagement de l'espace, il est évident qu'ils (elles) doivent respecter les normes en la matière, gérer le matériel mis à disposition des enfants, ...

Toutefois il serait important de s'interroger sur la dernière activité mentionnée « *organiser seule et de manière responsable le travail d'une petite structure (MCAE, maisons d'enfants, etc.)* ». Bien que celle-ci ne doive pas être maîtrisée au terme de la 7^{ème} année, ne s'agit-il pas d'une compétence, voire de la définition d'un autre métier, même s'il suppose une bonne connaissance de la fonction d'accueil ? Cette personne devrait en outre acquérir des compétences qui lui permettent d'assurer la qualité du travail, la prise de décisions et la mise en œuvre du projet éducatif.

La fonction « **gestion et administration** » du profil de formation contient des activités correspondant à la transcription des présences, à la gestion des stocks, à la gestion du « *cahier de section* », et du carnet ONE. Cette dernière activité renvoie à la compétence « *noter les remarques et observations dans les cahiers destinés soit aux parents, soit aux collègues* », peut-on voir dans celle-ci le souhait d'inviter les professionnel(le)s à documenter leurs pratiques, c'est-à-dire de partager, au travers de documents écrits, de photos, de traces significatives, leurs points de vue à propos de l'éducation avec l'ensemble des partenaires (les enfants, les familles, les autres professionnel(le)s voire les mandataires publics) ? Ou s'agit-il essentiellement d'un aspect relevant d'une communication écrite ?

e) Quelques réflexions de synthèse

La définition du métier mériterait d'être plus intégrative et devrait mettre en avant les objectifs prioritaires du métier.

A la lumière des éléments présentés ci-dessus, le référentiel de puériculteur(trice), contient une grande part de compétences requises dans la littérature pour l'exercice du métier. Cependant, comme nous l'avons pointé à différentes reprises dans notre analyse, les compétences liées au travail avec les enfants sont davantage développées que celles avec les familles ou le travail en équipe et c'est surtout la dimension hygiène et santé qui est mise en exergue. Des réserves sont émises quant à la présentation et/ou à la formulation de certaines d'entre elles qui ne font pas toujours apparaître les fondements théoriques sous-jacents et peuvent faire l'objet d'interprétations plurielles, voire contradictoires (ex. quelle conception de l'activité de l'enfant, de la diversité ? Quelles relations familles-professionnel(le)s sont privilégiées ? ...).

5.3.2 Formation auxiliaire de l'enfance

Le métier d'auxiliaire de l'enfance propose une perspective élargie avec l'accueil des enfants de 0 à 12 ans. La formation, organisée de façon modulaire, permet différentes orientations dans la fonction d'accueil. Pour travailler dans un milieu collectif d'accueil de la petite enfance (0-3 ans)⁵⁶, un candidat doit avoir suivi avec succès 11 des 12 modules proposés, (un premier choix devant être opéré entre l'accueil à caractère familial et l'accueil en structure collective), pour un total de 1264 périodes réparties en 620 périodes de cours, 40 périodes pour l'épreuve intégrée et 604 périodes de stages. Certains modules sont parallèles, d'autres hiérarchisés. Ainsi pour chaque module sont précisées les capacités préalables requises ainsi que les « titres pouvant en tenir lieu ».

Les **12 modules**, sont les suivants :

1. Auxiliaire de l'enfance : découverte du métier (60 périodes) ;
2. Accueil des enfants dans un lieu adapté à un accueil à caractère familial : bases méthodologiques (120 p.) *Ou* Accueil des enfants dans une structure collective : bases méthodologiques (120 p.) ;
3. Auxiliaire de l'enfance : **stage d'observation** (24 p.) ;
4. Auxiliaire de l'enfance : déontologie professionnelle (40 p.) ;
5. Auxiliaire de l'enfance : approfondissement théorique (200 p.) ;
6. Auxiliaire de l'enfance : **stage d'insertion** (200 p.) ;
7. Auxiliaire de l'enfance : accueil des enfants durant leur temps libre - approfondissement méthodologique (100 p.) ;
8. Auxiliaire de l'enfance : accueil de l'enfant à domicile et en collectivité - approfondissement méthodologique (100 p.) ;
9. Auxiliaire de l'enfance : **stage d'intégration** (200 p.) ;
10. Auxiliaire de l'enfance : **stage en centre de vacances** (180 p.) ;
11. Épreuve intégrée de la section : auxiliaire de l'enfance (40 p.).

Une période correspondant à 50 minutes.

a) Définition du métier

Dans le profil professionnel de cette section, le métier est défini comme suit : « *L'auxiliaire de l'enfance est un professionnel qui accueille les enfants confiés par leurs parents en dehors du temps scolaire et assure leur prise en charge en l'absence de ceux-ci. Son action vise à assurer auprès des enfants de 0 à 12 ans une **présence stimulante et épanouissante** dans des structures d'accueil collectives et/ou dans un cadre à caractère familial, à assumer un **rôle éducatif** dans le **respect des valeurs et du projet éducatif des parents** et des structures qui les emploient et répondant aux exigences du « code de qualité » tel que défini par l'Arrêté de la Communauté Française (Moniteur belge du 19.04.2004). Par son action, il contribuera à la cohésion sociale en favorisant **l'hétérogénéité des publics** dans un même lieu et participera à la consolidation de la vie familiale.* ». Le professionnel pourra donc travailler en

⁵⁶ Une analyse centrée sur le secteur accueil des enfants de 3 à 12 ans est développée dans le chapitre 8

structure collective ou à domicile avec des enfants de 0 à 12 ans. Cette définition montre déjà quelques orientations prises par la formation : l'accent est mis sur une présence et un rôle éducatif auprès des enfants âgés **de 0 à 12 ans**, une ouverture et un accueil des familles, une volonté de prendre en compte la diversité des publics.

b) Structuration du profil professionnel

Le profil professionnel fait ensuite état de tâches qui incombent à l'auxiliaire de l'enfance ainsi que des milieux dans lesquels ce(cette) professionnel(le) peut être amené(e) à travailler, dont notamment les milieux d'accueil collectifs pour les jeunes enfants. Il n'y a pas de précision quant à ce qui est entendu par « tâches », cependant, en se référant à la définition de notre glossaire et rappelée ci-avant, celles-ci s'apparentent à des compétences.

Les 15 tâches évoquées ne font l'objet d'aucune structuration spécifique, celles-ci sont énoncées les unes à la suite des autres, sans hiérarchie apparente et sans aucune déclinaison ou précision.

c) Lecture du profil professionnel à la lumière de la grille d'analyse

1. Posture professionnelle

La posture professionnelle définie dans notre grille d'analyse n'est pas tout à fait couverte dans le profil professionnel. Nous y retrouvons le respect des règles de **déontologie** et une notion de **communication**. Cependant, celle-ci est évoquée de façon moins globale que dans notre grille : communication entre les milieux de vie de l'enfant et communication écrite par le biais de la rédaction d'un « *rapport succinct sur la situation de l'enfant* ». Nous nous interrogeons ce qu'il y a lieu de comprendre sous l'expression « rapport succinct sur la situation de l'enfant ». S'agit-il d'établir un compte-rendu de ce qu'il a vécu durant la journée d'accueil ? Sur quels aspects porte-t-on l'attention ? Outre l'aspect communication, cette dernière tâche peut-elle être rapprochée de la compétence « *documenter* » présente dans le travail avec les professionnel(le)s pointée dans notre grille d'analyse ? Les aspects « **communication constructive et adaptée** », à l'enfant, aux collègues à d'autres partenaires sociaux n'apparaissent pas d'emblée.

Alors que la **diversité** semblait s'afficher dans la définition du champ d'activité, celle-ci ne se retrouve pas dans les tâches présentées.

La compétence de **prise de recul et de remise en question**, pourtant considérée comme essentielle dans les recherches européennes (CoRe, ...), n'est pas présente dans le profil professionnel.

2. Travail avec les familles

Le travail avec les familles est tout d'abord évoqué en parallèle avec une compétence liée au travail avec les enfants lorsqu'une tâche engage les professionnel(le)s à « *assurer, de manière **personnalisée et chaleureuse**, un accueil conjoint des enfants et de leur famille* », le terme famille étant entendu comme les « *personnes qui confient l'enfant à l'accueil* ».

Le travail avec les familles se retrouve ensuite dans la tâche de communication évoquée ci-dessus. On précise que cette communication doit s'établir « *dans un souci de **continuité et de complémentarité*** ». Peut-on alors sous-entendre dans ces termes une volonté de prendre en compte ce que ressentent et expriment les parents, ce qu'ils souhaitent en termes d'accueil pour leur enfant ?

Il y a une volonté d'orienter le travail vers un accueil des familles, vu comme une ouverture, sans toutefois exprimer de façon explicite des compétences allant au-delà de cet accueil, telles que l'établissement d'une relation de confiance, la prise en compte du point de vue des parents dans les prises de décision... En effet, dans la rencontre entre la famille et le milieu d'accueil, s'opère une forme de « confrontation » entre deux milieux qui sont amenés à négocier leurs différences et à s'ajuster l'un à l'autre au bénéfice de l'enfant.

Un cadre « espace-temps » doit être aménagé pour que ces différences se négocient ouvertement avec ritualisations (manières dont les transitions quotidiennes sont pensées et aménagées, ...), pour que parents et professionnel(le)s échangent voire coopèrent afin de créer chez l'enfant une base sécurisante nécessaire à son développement.

3. Travail avec les enfants

Le travail avec les enfants est le plus représenté dans le profil professionnel. Sur les 15 tâches formulées, 10 sont directement en lien avec l'enfant. Relativement aux compétences transversales annoncées dans notre grille, nous soulignons dans le profil la compétence **d'observation de « l'enfant dans différentes situations de vie » et d'ajustement de l'intervention à l'activité de l'enfant**. Cette compétence pourrait être encore davantage précisée. S'agit-il dans ces formulations de concevoir l'observation comme un soin, c'est-à-dire une attitude professionnelle consistant à s'ajuster aux manifestations exprimées « ici et maintenant » de l'enfant ? L'observation est-elle vue autrement : dans une perspective d'aménagement ou d'ajustement dans le cadre d'un projet (par exemple aménagement d'un espace repas) ? Ou encore observer parce que le comportement d'un enfant pose question à l'équipe ? Rien dans ces textes ne laisse percevoir les formes d'observation dont il s'agit.

Par contre, **la relation affective distanciée**, le lien exposé dans notre grille n'apparaissent pas clairement. L'accueil doit être personnalisé (cela implique-t-il une notion de continuité ?) et chaleureux. Le terme chaleureux peut être entendu comme porteur d'affection, sans pour autant parler de la distance nécessaire dans la relation. Peut-on déduire que celle-ci se révèle dans une autre tâche demandant au(à la) professionnel(le) de « *situer son intervention dans un cadre professionnel (respect des engagements contractuels, des règles de déontologie...* », ce cadre se réfère-t-il à des éléments d'ordre purement règlementaires ou peut-on y percevoir une notion de position professionnelle à adopter ? Qu'en-est-il de

l'accompagnement psychique ? Être chaleureux peut-il être défini comme être attentif, soutenant, contenant...impliqué ? Cette notion pourrait toutefois transparaître dans deux autres tâches demandant aux professionnel(le)s d'assurer le bien-être et la sécurité : physique (pour lesquels sont cités les soins, l'hygiène, l'alimentation et la santé) et psychologique. L'inconvénient dans cette formulation est de ne pas suffisamment attirer l'attention sur l'importance de chacune de ces deux facettes, physique et psychologique, en ne donnant, notamment aucune précision quant à ce bien-être et cette sécurité psychologique.

À noter aussi qu'il n'est pas suffisamment fait référence à la nécessité d'établir un double mouvement pour assurer à l'enfant une continuité d'être et une sécurité psychique essentielle à son développement. Il s'agit d'aider l'enfant, qui est en pleine construction psychique, à « garder en lui » ses parents durant la période d'éloignement et d'établir un lien professionnel fort, qui ne sera pas tissé d'amour et de spontanéité comme celui de ces parents, même si des liens affectifs sont possibles.

Les professionnel(le)s sont invité(e)s à « *proposer des activités qui favorisent l'autonomie des enfants, la prise d'initiative* », tâche que nous mettons en lien avec celles portant sur l'aménagement et la gestion de l'espace et du matériel, et qui se révèlent tout à fait parallèle à notre grille d'analyse.

Les **interactions entre enfants** sont à leur tour épinglées dans la tâche conviant à « *stimuler le dialogue, la coopération au sein des groupes d'enfants et gérer les conflits éventuels* ». Le verbe « gérer » amène cependant le risque de pousser les professionnel(le)s à régler eux(elles)-mêmes une situation conflictuelle sans permettre aux enfants d'être acteurs dans les situations qui les concernent alors que quelques lignes plus haut, le profil met en avant cette prise d'initiative de la part de l'enfant et que la recherche montre que les jeunes enfants ne sont pas prêts psychiquement à être confrontés à des situations collectives sans accompagnement spécifique. Ce n'est que très progressivement que les enfants deviennent capables d'affronter des rapports de force mais aussi d'entrer en interactions constructives avec les autres enfants (ex. : quel sens de parler de partage d'objet quand l'enfant est trop jeune ?).

4. Travail avec les professionnel(le)s

Le travail avec les professionnel(le)s est défini en fonction de la mise en place d'un « **projet éducatif en collaboration avec l'équipe** », la participation à des réunions d'équipe ou à des **formations continuées**, tâches qui recoupent celles inscrites dans notre grille. Cependant, l'aspect « *partage avec d'autres professionnel(le)s et réflexion sur les pratiques* » n'est pas exprimé formellement.

5. Travail avec la communauté

Le travail avec la communauté n'est pas abordé dans le profil professionnel.

d) Dossiers pédagogiques des différents modules de la formation auxiliaire de l'enfance

Outre le dossier pédagogique présentant la section et définissant le profil professionnel, chaque module fait l'objet d'un dossier spécifique comprenant 7 sections :

1. finalités de l'unité de formation,
2. capacités préalables requises,
3. horaire minimum de l'unité de formation,
4. programme,
5. capacités terminales (qui s'apparentent à des critères pour l'évaluation finale du module),
6. charge(s) de cours,
7. constitution des groupes ou regroupement.

Certaines de ces sections peuvent être sans objet dans l'un ou l'autre dossier.

Afin d'affiner l'analyse faite du profil professionnel, nous avons passé en revue les différents dossiers pédagogiques des modules que doivent suivre les candidats à la fonction d'accueil en collectivité⁵⁷. Le module « Accueil des enfants dans une structure collective : bases méthodologiques » apporte une série de précisions relatives à plusieurs compétences de notre grille. Les notions abordées dans ce module semblent ensuite affinées mais également complétées dans les modules « Approfondissement théorique » et « Accueil de l'enfant à domicile et en collectivité – approfondissement méthodologique ». Les modules relatifs aux stages apportent également quelques informations.⁵⁸ Nous observons, qu'à part le stage d'observation qui sera lié au module « Bases méthodologiques » choisi (accueil à caractère familial ou accueil en collectivité), **les autres stages** ne font pas l'objet, au sein de leur dossier pédagogique, de critères précis quant au lieu de stage visé. Dans l'ensemble du parcours, un(e) candidat(e) passera automatiquement par le secteur 3-12 ans via le stage prévu en centre de vacances. Par contre, une expérience dans le secteur 0-3 ans ne sera pas systématique, car le(la) candidat(e) peut, car le profil le permet, choisir de faire l'ensemble de ses stages dans le secteur 3-12 ans. Il s'agit donc pour les établissements de formation d'être vigilants dans leurs directives de stages afin de proposer aux candidat(e)s l'ensemble des milieux dans lesquels ils sont susceptibles d'exercer. Mais cette précaution pose en même temps un dilemme dans la mesure où la diversification des lieux de stage entraîne forcément une diminution du nombre d'heures de pratique sur chaque terrain particulier.

1. Posture professionnelle

L'accueil à la diversité est à plusieurs reprises abordé, en différents termes : « *dans une optique d'égalité des chances, de non-discrimination liées au genre, aux cultures* » ; en tenant compte du contexte culturel, des habitudes éducatives mais également des réalités

⁵⁷ Certains de ces modules sont également suivis pour l'accueil à domicile et/ou l'accueil des enfants de 3 à 12 ans, l'analyse faite apporte donc également des éléments pour ces deux fonctions.

⁵⁸ Le module spécifique à l'accueil à caractère familial est analysé au chapitre 6 ; les modules relatifs à l'accueil temps libre et stage centre de vacances sont analysés au chapitre 8.

socio-économiques des enfants ; respect des valeurs, des croyances. Ces éléments traversent différents cours (Communication, Psychologie du développement, Méthodologie, Déontologie) de différents modules (Bases méthodologiques, Approfondissement théorique, Accueil de l'enfant à domicile et en collectivité) mais ne semblent pas faire l'objet d'un enseignement spécifique. Le(la) futur(e) professionnel(le) doit tenir compte de tous ces éléments mais y est-il(elle) suffisamment préparé(e) ?

Soulignons que la notion de handicap est abordée dans un cours de psychologie du développement de l'enfant du module « Approfondissement théorique ». Après les notions d'étapes du développement de l'enfant, l'étudiant(e) doit être capable « *d'identifier les signes et comportements qui pourraient être révélateurs d'un trouble dans le développement de l'enfant* » puis « *de décrire les types de handicap les plus fréquemment rencontrés* ». Cette notion apparaît également dans le cours « Méthodologie : garde d'enfant malade » sous l'item : « *adapter les activités de l'enfant et celles qu'il propose en fonction de la pathologie ou du handicap* ». On peut supposer que la manière d'envisager cette spécificité sera davantage vue sous l'angle du déficit que celui de l'accueil de tous. Ce qui, selon nous, peut entraîner plusieurs difficultés tant au niveau de l'enfant qui pourrait être vu d'emblée comme « ayant un handicap », que des professionnel(le)s qui pourraient estimer devoir se former à la spécificité alors que leurs missions sont essentiellement éducatives ou des parents qui pourraient se voir dépossédés par les « experts » de l'éducation de leur enfant.

La question de l'accueil de tous, y compris des enfants en situation de handicap, devrait, dans la formation des professionnel(le)s de l'enfance, faire partie d'un module « Accueil à la diversité ».

La **communication** fait l'objet d'un cours spécifique au sein de deux modules : « Accueil des enfants dans une structure collective : bases méthodologiques », « Approfondissement théorique ». Il est notamment question des mécanismes de communication verbale et non verbale chez l'enfant et chez l'adulte, des mécanismes de communication dans le cadre de relations professionnelles (avec les parents, les collègues, les supérieurs hiérarchiques...).

La compétence de **prise de recul et de remise en question** est abordée dans la posture d'apprenant à qui il est demandé, au sein de différents modules, une capacité d'autoévaluation. Dans le programme du module « Découverte du métier » il est spécifié que l'étudiant(e) « *sera capable (...) d'exprimer ses motivations à exercer le métier d'auxiliaire de l'enfance en identifiant ses atouts et ses limites* » mais aussi « *de découvrir l'importance des émotions dans la relation d'accueil* ». Dans le module « Stage d'observation », l'étudiant(e) devra également « *poser une autoévaluation par rapport à ses atouts et ses limites pour la fonction* ». Dans le module « Stage d'insertion », il est indiqué que « *l'étudiant sera capable (...) d'analyser ses relations avec l'équipe et les bénéficiaires* ». Le stage d'intégration quant à lui demande notamment à l'étudiant(e) « *d'analyser ses relations avec l'équipe et les enfants en explicitant l'évolution de son identité professionnelle* ». Le module de « Déontologie » précise que l'étudiant(e) devra « *repérer comment ses propres références influencent la mise en œuvre de l'accueil des enfants* » mais aussi « *situer les limites entre vie privée et vie professionnelle* ».

Ces notions de prise de distance et de remise en question sont donc présentes à différents moments de la formation, il serait cependant intéressant que celles-ci soient davantage identifiées comme compétences professionnelles à part entière au-delà de la formation. Un aspect du cours de déontologie du module « Accueil des enfants dans une structure collective : bases méthodologiques » amorce cette orientation en précisant que l'étudiant(e) doit « *mesurer l'importance pour l'activité professionnelle de l'accueillant(e) (...) de l'analyse de la pratique avec d'autres professionnels de façon à prendre distance critique par rapport aux situations rencontrées et à ses propres idées (...)* ». Ce même item se retrouve dans le module « Déontologie professionnelle », sans que nous ne puissions voir la différence entre ces deux éléments. Le module « Stage d'intégration » présente également un élément intéressant, l'étudiant(e) devant analyser des situations notamment en précisant « *ce qui le touche, ce qui le préoccupe, notamment en référence à la déontologie* ».

La **déontologie** fait l'objet d'un module à part entière ainsi que de cours au sein d'autres modules.

2. Travail avec les familles

Les termes énoncés en matière de diversité (« reconnaître les valeurs et habitudes éducatives des familles », tenir compte des croyances, des cultures...) renvoient également à une volonté de **rencontrer les familles dans leur vécu** (dans les modules bases méthodologiques et approfondissement méthodologique). Cet élément apparaît de façon encore plus précise dans le cours « Méthodologie spéciale : organisation et gestion éducatives » du module « Approfondissement méthodologique pour l'accueil de l'enfant à domicile et en collectivité » lorsqu'il est demandé à l'étudiant(e) « *de pratiquer une écoute active dans le recueil et la transmission d'informations relatives au vécu quotidien ainsi qu'aux habitudes des enfants pour assurer la continuité et la stabilité dans leur prise en charge* ». Nous notons l'intérêt de cette continuité et de cette stabilité entre le milieu familial et le milieu d'accueil, cependant il nous semblerait intéressant de préciser davantage l'importance de la continuité et de la cohérence des pratiques au sein même du milieu d'accueil. À plusieurs reprises, il est question de conditions, d'attitudes, de comportements permettant de favoriser un « climat relationnel chaleureux » avec les parents. Il serait intéressant que ces conditions, attitudes et comportements soient davantage explicités.

La rencontre avec les familles prend une dimension supplémentaire lorsque les étudiant(e)s sont invité(e)s, dans les capacités terminales du module « Accueil des enfants dans une structure collective : bases méthodologiques », à « *proposer des interventions qui (...) favorisent le développement d'un **partenariat avec les familles*** ».

Le travail avec les familles n'apparaît pas de façon explicite dans les dossiers pédagogiques relatifs aux stages. On parle de bénéficiaires dans le stage d'insertion et de public dans le stage d'intégration. Il serait important que les compétences inhérentes au travail avec les familles soient clairement indiquées comme axes à développer au sein des stages, occasions uniques de les travailler avant l'entrée dans le métier.

3. Travail avec les enfants

Dans l'analyse effectuée dans le profil professionnel, la relation à l'enfant est peu définie dans les différents modules. Il s'agit de favoriser un « **climat relationnel chaleureux et sécurisant** » sans qu'aucune précision ne soit apportée sur ce que sous-entendent ces termes. À nouveau, il est question de conditions, d'attitudes et de comportements qui doivent favoriser ce climat mais également un développement optimal. Mais comment ? **L'accompagnement psychique** n'apparaît pas non plus de façon claire.

Pour rappel, la formation est destinée à une fonction d'accueil pour les enfants de 0 à 12 ans. Cette absence de précision peut-elle être liée à l'idée que l'attitude d'empathie (une des ressources essentielles de l'accompagnement psychique) soit « moins importante pour des enfants plus grands » ? Or, il est essentiel que le professionnel(le) fasse preuve d'empathie quel que soit l'âge de l'enfant.

L'observation est mentionnée dans le cours « Méthodologie spéciale : santé, soins et hygiène appliqués aux enfants » du module « Bases méthodologiques », par « *observer au quotidien l'état de santé et d'hygiène de l'enfant et d'assurer ses besoins comme, par exemple, la toilette, la prise d'aliment, le change, le sommeil* ». Dans le même module, au sein du cours « Méthodologie spéciale : organisation et gestion éducatives », la compétence « *organiser (les journées en fonction) des rythmes biologiques liés à l'âge de chaque enfant en matière de veille sommeil, d'alimentation et d'activité* » laisse entrevoir une notion d'observation. Il serait intéressant que celle-ci soit clairement mentionnée afin d'appréhender les rythmes dans leur évolution. Il existe en effet un risque, après quelques semaines d'accueil de l'enfant, de considérer que ses rythmes sont désormais « connus » et d'entrer dans un horaire plus ou moins fixe sans qu'il n'y ait plus d'observation, alors que le développement d'un enfant évolue au fil du temps. Il est, selon nous, nécessaire que cette dimension apparaisse comme centrale dans toutes les facettes du travail avec l'enfant.

Comme son titre l'indique, le cours « Méthodologie spéciale : santé, soins et hygiène appliqués aux enfants » du module « Bases méthodologiques » recouvre des compétences relatives à **l'hygiène, aux soins et à la promotion de la santé**, ainsi que celles liées aux différents moments de vie quotidienne de l'enfant. Nous retrouvons le même type d'éléments dans le module « Approfondissement théorique » au sein du cours « Méthodologie spéciale : éducation à la santé ». Comme nous l'avons exprimé dans le travail avec les familles, nous regrettons cependant que la notion de continuité n'apparaisse pas dans ces différents moments de vie quotidienne de l'enfant. Une attention particulière est portée à l'enfant malade dans le module « Accueil de l'enfant à domicile et en collectivité – approfondissement méthodologique » dans un cours intitulé : « Méthodologie : garde d'enfant malade ». Les soins n'apparaissent pas de façon précise dans les modules relatifs aux stages.

Dans le module « Bases méthodologiques », le cours « Psychologie du développement de l'enfant » amène notamment l'étudiant(e) à « *dégager les attitudes et les initiatives susceptibles de favoriser un développement optimal psychomoteur et psychosocial de l'enfant (...)* », peut-on y voir ici la notion de motricité libre ? Les attitudes et initiatives n'étant pas précisées, il est difficile de faire un lien clair. Le même module, ainsi que le

module « Accueil de l'enfant à domicile et en collectivité : approfondissement méthodologique » comprend le cours « Activités créatives et d'éveil culturel » où l'étudiant(e) sera capable « *de concevoir, d'expérimenter, d'évaluer, et d'ajuster des activités créatives et d'éveil culturel telles que, par exemple : éveil musical, conte, lecture, expression corporelle...* ». Nous ne nions pas l'intérêt de telles activités dans certaines conditions. Cependant, la mise en place de ce cours, sans que ne soit développée ailleurs une approche de l'importance de l'activité autonome et du rôle de l'adulte dans le soutien de celle-ci risque, selon nous, de donner une vision faussée de ce qu'est l'activité et de ses enjeux pour le jeune enfant. L'aménagement de l'espace est évoqué de façon plus claire dans le module « Accueil de l'enfant à domicile et en collectivité : approfondissement méthodologique » dans les termes suivants : « *décrire les caractéristiques d'un environnement matériel adapté et sûr pour les enfants dans le respect des normes et réglementations en vigueur en tenant compte des caractéristiques du groupe d'enfants : leur nombre, leurs niveaux de développement, leurs besoins spécifiques et leurs activités* ». Sans davantage de précision, nous ne savons pas si la valeur de l'activité autonome et de la liberté de mouvement sont ici abordées. Un élément, dans le module du stage d'insertion, aborde l'autonomie sans que celle-ci ne soit définie : l'étudiant(e) sera capable « *de relever en quoi ses pratiques de travail privilégient le développement de l'enfant, son autonomie et sa socialisation (...)* ». Soulignons également au passage que l'on peut s'interroger sur le sens que chacun pourrait mettre derrière le terme « autonomie » quand on parle d'un très jeune enfant. Nous préférons l'expression « activité autonome ».

Les interactions entre enfants sont plusieurs fois mentionnées. Cependant, la notion de **gestion de conflit** décrite dans le profil professionnel ne semble pas encore suffisamment nuancée dans le cours de communication du module « Bases méthodologiques », l'étudiant(e) doit « *proposer des réponses pour résoudre ces situations de tension ou de conflit et pour prendre en compte l'expression des émotions* ». Si la prise en compte des émotions est un élément très positif, il reste que le(la) professionnel(le) est mis(e) en position de protagoniste plutôt que dans un rôle d'accompagnateur. Nous entendons par rôle d'accompagnateur(trice) le fait de soutenir l'enfant dans le processus d'élaboration progressive d'une conscience de soi différent de l'autre. Dans cette perspective, l'adulte est amené à rechercher une « juste proximité » (Mauvais, 2011) où il n'envahit pas l'enfant par une participation émotionnelle trop forte, sans pour autant adopter une attitude éloignée et froide.

L'adulte est également là pour soutenir la capacité des enfants à interagir et à gérer leurs conflits. Il s'agit surtout de penser les espaces, d'aménager les conditions nécessaires (temps, matériel à disposition, ...) pour favoriser les liens entre les enfants et soutenir les interactions constructives. En agissant de la sorte, l'adulte peut réguler et limiter l'impact des conflits (exemple : mêmes objets en nombre suffisant pour tous les enfants, qui ont leurs intérêts, ...).

4. Travail avec les professionnel(le)s

La compétence « **partage avec d'autres professionnel(le)s et réflexion sur les pratiques** », manquante dans le profil professionnel, est abordée dans le cours de déontologie du module

« Accueil des enfants dans une structure collective : bases méthodologiques » ainsi que dans le module « Déontologie ». Il est ainsi indiqué que l'étudiant(e) sera capable « *de mesurer l'importance pour l'activité professionnelle de l'accueillant(e) (...) de l'analyse de la pratique avec d'autres professionnel(le)s de façon à prendre distance critique par rapport aux situations rencontrées et à ses propres idées* ».

Le travail en équipe fait également l'objet d'un cours spécifique « Méthodologie du travail en équipe » au sein du module « Accueil à domicile et en collectivité : approfondissement méthodologique ». Y sont abordées des notions de dynamique de groupe mais également d'observation des pratiques. Cette dernière apparaît également dans les stages d'observation où il est précisé que l'étudiant(e) devra « *observer les réalités de la pratique professionnelle au départ d'une grille d'observation* », mais aussi dans le stage d'intégration quand l'étudiant(e) est amené(e) à « *collecter les informations requises pour les actes spécifiques par l'observation (...)* ». Nous souhaitons souligner à quel point il est important d'utiliser les outils pertinents en fonction de l'objectif que l'on a à mener et de la fonction que l'on occupe. Les professionnel(le)s gagnent donc à construire leur propre grille d'observation en fonction de l'objectif qu'ils (elles) se donnent, au travers des observations.

L'équipe est présente dans les modules liés aux stages et, de façon encore plus prégnante, dans le stage d'intégration : « *participer avec l'équipe à l'évaluation et à l'évolution du projet d'accueil* », « *transmettre à l'équipe des informations de façon orale et écrite* », « *inscrire ses activités dans un travail d'équipe, de tenir compte des demandes de l'équipe et de justifier sa réponse personnelle* ».

La formation continue est évoquée au sein du module de déontologie ainsi que dans le cours de déontologie du module bases méthodologiques. Les étudiants doivent être conscients de l'importance de cette formation continue.

5. Travail avec la communauté

L'aspect communautaire, absent du profil professionnel, n'apparaît pas davantage dans la description des différents modules.

e) Quelques éléments de synthèse

Le profil professionnel aborde une grande part des compétences de notre grille d'analyse, hormis le travail avec la communauté qui est tout à fait absent. Cependant certains éléments devraient être précisés pour une bonne compréhension du sens contenu dans la tâche.

Les dossiers pédagogiques permettent d'approfondir les acquis, cependant certains éléments pourraient être plus précis et développés.

5.4 Avis des personnes ressources

5.4.1 Qualifications actuellement requises pour l'accueil en collectivité

a) Niveau de formation trop faible pour les formations spécifiques à l'accueil de l'enfant

Comme nous avons pu le voir ci-dessus, les formations visant à occuper une fonction d'accueil de la petite enfance en collectivité sont multiples. Cependant, comme indiqué dans le document ONE « 6 clés pour ouvrir son milieu d'accueil », « *le diplôme de puériculteur ne peut être remplacé que si le nombre de puériculteurs représente au moins la moitié du personnel affecté à l'encadrement des enfants* ». La **qualification de puériculteur(trice) de l'enseignement secondaire professionnel semble donc celle préconisée.**

Un autre constat s'impose : une personne ayant terminé ses humanités secondaires générales et désirant travailler dans l'accueil de la petite enfance, se voit contrainte de s'orienter vers l'enseignement secondaire professionnel. En effet, aucune formation supérieure spécifique n'existe pour l'accueil du jeune enfant. Les personnes ressources consultées ont également à plusieurs reprises relevé que le **niveau de formation était trop faible** et que les candidats potentiels n'avaient pas la possibilité d'accéder à une formation de niveau supérieur centrée sur l'accueil de la petite enfance. Ce faible niveau de formation peut notamment engendrer des problèmes au niveau des relations établies avec les parents. L'équipe de recherche prolonge la réflexion en notant que ce faible niveau de formation peut certainement aussi provoquer des difficultés dans les relations avec les enfants. Une personne ressource constatait dans son milieu d'accueil que la plupart des mères avaient un niveau de formation au moins « baccalauréat », ce qui engendrait une certaine difficulté de la part des puéricultrices à trouver leur place et à communiquer avec elles, notamment par écrit.

Lors d'une consultation, une participante relève **l'importance d'avoir une qualification centrée sur la petite enfance qui ne soit pas une filière de relégation** comme l'est actuellement, selon plusieurs experts et comme nous le soulignons également dans la section ci-dessous relative au public, la section puériculture de l'enseignement professionnel. La formation devrait, a minima, se situer en technique de qualification et permettrait un accès à l'enseignement supérieur après la 6^{ème} année secondaire. D'autres vont plus loin, ils soulignent les **attentes importantes liées au métier, une complexité croissante des compétences requises**, notamment celles liées à une démarche réflexive. Ces personnes notent alors la nécessité d'une **offre de formation de niveau supérieur.**

« C'est une question d'ambition en fait ! La politique des petits pas pragmatiques et réalistes c'est bien mais à côté il faut afficher des ambitions (...) quand on regarde les choses d'en haut, au niveau des compétences requises par la fonction. Eu égard à la responsabilité éducative qu'on assume en travaillant auprès de jeunes enfants, les compétences requises demandent que la formation soit placée à un niveau supérieur. »

b) Hétérogénéité des niveaux et des contenus par rapport à l'ensemble des qualifications possibles

La multiplicité des formations possibles (tout en gardant une certaine proportion de puériculteurs(trices)) amène à une éventuelle hétérogénéité du personnel au sein d'une équipe. **Hétérogénéité du point de vue du contenu des formations mais également du niveau de celles-ci.** Selon les experts consultés, cette diversité, si elle peut représenter une richesse, engendre également certaines difficultés. Tout d'abord, certaines structures souhaiteraient engager des personnes possédant une qualification de niveau supérieur mais ne peuvent pas le faire faute de budget suffisant. Mais surtout, comment fait-on cohabiter des personnes qui font le même travail mais qui ont une formation d'un niveau et d'un barème différent ? Cette question représente, selon les personnes ressources, un enjeu important pour l'encadrement des équipes.

« La difficulté c'est de voir comment gérer une équipe où on a des gens qui ont deux formations relativement différentes, de se poser la question : est-ce que les personnes qui ont des formations différentes font la même chose ? »

La diversité des formations s'observe également dans leur durée. Des personnes ressources rapportent que les élèves de l'enseignement secondaire se sentent dévalorisés, malgré leurs trois ans de formation, car d'autres, via la formation « Auxiliaire de l'enfance », notamment, peuvent accéder au même métier après une formation beaucoup plus courte. Une participante invite cependant à ne pas comparer les formations en termes de durée mais plutôt en termes de compétences travaillées et de contenus abordés. Il reste toutefois que certains s'interrogent sur les formations de très courte durée dont l'objectif est de diriger des personnes vers un métier en un minimum de temps : comment aborder toute la complexité du métier, les besoins en évolution des enfants et des familles, la nécessité de se remettre en question, de s'insérer dans une dynamique de réseau au niveau local ? Une intervenante insiste sur le fait qu'il ne faut pas se focaliser sur une durée de formation mais sur une **nécessaire maturation, un temps d'appropriation.**

Les **formations supérieures** existantes (ex : instituteur(trice) maternel(le)) permettant, actuellement, d'accéder à une fonction d'accueil de la petite enfance **ne sont pas spécifiques à ce domaine.** Il peut y avoir des biais. Une personne ressource nous donne l'exemple des institutrices préscolaires qui sont davantage formées à l'apprentissage plutôt qu'à l'accueil et l'éducation de jeunes enfants en dehors de sa famille dans un service d'accueil de la petite enfance.

« Son profil [de l'institutrice maternelle] ne correspond pas entièrement à l'accueil en tant que tel 0-3 ans (...) le niveau est effectivement bon, généralement dans les milieux d'accueil on les souhaite plus dans les services des plus grands (...) mais on est plus aussi dans la production, l'apprentissage (...) »

c) Rendre accessible sans brader un niveau d'exigence

Lorsqu'on parle des formations initiales dans l'accueil de la petite enfance, deux éléments vont à plusieurs reprises occuper les débats : **l'accessibilité des formations** pour les personnes désireuses d'exercer cette profession et la nécessité de garantir un certain **niveau d'exigence** pour le métier. Ces éléments semblent parfois relever de logiques différentes et mériteraient qu'on s'attarde sur l'objectif poursuivi par les formations à l'accueil du jeune enfant. Comme l'a dit une intervenante, il y a certainement nécessité d'harmoniser le niveau d'exigence pour s'occuper « suffisamment bien » des enfants.

Dans le même sens, un autre intervenant souligne, pour les organismes de formation, l'importance de créer une dynamique, de partir des **besoins des enfants** et de revendiquer des exigences, une pluridisciplinarité, un travail sur l'action, sur la réflexion mais aussi sur les émotions.

5.4.2 Compétences clés du métier

Lors de la journée d'étude organisée le 8 mars 2012, une collecte de données, menée auprès des participants, portait sur les compétences clés requises dans l'accueil et l'encadrement des enfants de 0 à 12 ans et sur ce qui semblerait faire défaut actuellement dans le secteur. L'analyse de ces données met en avant que très peu de réponses se sont avérées spécifiques à la tranche d'âge 0-3 ans.

a) Compétences et ressources requises

Lors de cette même journée, les personnes présentes ont identifié une série de compétences clés pour le métier, que nous présentons ici en regard des catégories de notre grille d'analyse :

○ par rapport à la posture professionnelle :

- prise de **recul**, remise en **question** (problématiser, analyser, résoudre) (25),
- mécanismes **communication** (verbale et non-verbale ; non-violente) et obstacles, écoute, concertation (20),
- compétences de bases transversales (lecture, écriture, langage, culture) (7),
- règles de base en **déontologie**, éthique, approche des valeurs (4),
- connaissance suffisante de soi (ressentis, émotions) (3),
- empathie (4),
- liens entre pratique et théorie (par les stages – par l'observation) (3),
- connaissances **inter culturalité** (2),
- connaissances facteurs **inégalités sociales** (2),
- adéquation entre le savoir et le faire (1),
- compétence concernant l'implication du corps dans l'accueil (1),
- compétences artistiques diverses (1),

- identité professionnelle (1),
- interventions adaptées à la situation (1),
- adaptabilité, souplesse (1),
- non jugement (1),
- tolérance (1),
- patience (1).

○ **en ce qui concerne le travail avec les familles :**

- compétences **relationnelles** dont distance relationnelle (7),
- créer un climat de **confiance** avec les parents – parents comme partenaires (7),
- connaissance en **psychologie des adultes** (pour les relations avec les parents et les professionnel(le)s de l'équipe) – psychologie de la famille – fonction parentale – approche systémique (5),
- être en lien, assurer un **lien** avec les parents (4),
- prendre en compte et répondre aux **émotions** des parents (2),
- compréhension des enjeux parents – accueil (1).

○ **relativement au travail avec les enfants :**

- développement d'une vision globale de l'enfant, connaissance développement pour répondre aux besoins – connaissance construction psychique et rôle de l'adulte (20),
- capacités **d'observation** (pour répondre aux besoins) (11),
- **individualité** de l'accueil (8),
- compétences **relationnelles** dont distance relationnelle (7),
- dynamique de **groupes** enfants (tensions et conflits ; relations) (7),
- assurer les **besoins** de l'enfant (santé, hygiène, alimentation) (6),
- être en **lien**, assurer un lien avec les enfants (4),
- éveiller, accompagnement du bien-être, du développement de chaque enfant (respect du rythme) (4),
- réflexion sur **l'activité** (temps libre/temps organisé, rythmes individuels, collectifs...) – mise en projet de l'enfant, du jeune (2),
- prendre en compte et répondre aux émotions des enfants (2),
- animation (différents types de jeux, créativité...) (2),
- aménagement de l'espace et choix jouets (1),
- promotion de la santé (1),
- sociabilité (1),
- organiser le cadre afin de donner l'initiative à l'enfant (1),
- poser des cadres clairs (sécurité affective, physique, santé...) (1),
- donner des repères (1).

○ **pour ce qui est du travail avec les professionnel(le)s, en équipe :**

- capacités **d'observation** (à mettre en lien avec la pratique) (11),
- **documenter** sa réflexion, son action pour aller plus loin (1),

- mise en **projet** (éducatif) : visée, objectifs, mise en œuvre (dans un contexte de travail défini – en respect du cadre légal) et identification d’opposants – ajustement (6),
- travail en **équipe** pluridisciplinaire (17),
- organisation/gestion : temps, espace, matériel ; lieux de vie (2),
- travail en **réseau** (1),
- s’engager dans une **formation continuée** (2),
- recherche documentaire (1),
- connaissance cadre de travail (accueillante, co-accueil) (1).

Ainsi, à l’exception de l’aspect communautaire (évoqué de façon superficielle et non précise par le « travail en réseau »), toutes les dimensions de notre grille d’analyse des référentiels ont été couvertes. Cependant, certains éléments évoqués ne s’apparentent pas à des compétences mais davantage aux ressources (savoirs, savoir-être, attitudes) à mobiliser en situation complexe pour faire preuve d’une compétence, c’est-à-dire savoir agir en situation complexe (Beckers, 2007).

Lors de l’entretien collectif consacré à la fonction d’accueil d’enfants de 0 à 3 ans en collectivité, les participants ont répondu par l’affirmative lorsque nous leur avons demandé si ces compétences pouvaient convenir à l’accueil des enfants de 0 à 12 ans.

b) Compétences et ressources faisant actuellement défaut dans le secteur

Parallèlement, certaines de ces compétences ont été pointées comme faisant actuellement défaut dans le chef des professionnel(le)s de terrain. Les éléments relevés en termes de compétences ou de ressources qui seraient à développer sont les suivants :

- capacités de **réflexivité**,
- **capacités d’observation fine** (et sous toutes ses formes : observer pour prendre soin de la manière la plus adéquate de l’enfant, observer pour mettre en place un projet d’action élaboré par l’équipe, ...),
- **communication** écrite et orale, concertation,
- élaboration et mise en œuvre d’un **projet** éducatif (objectifs, sens du projet comme articulation de pratiques de différents acteurs autour d’un enfant),
- **connaissance du développement** global de l’enfant,
- connaissances des spécificités liées à des **situations particulières** (situation précaire, familles défavorisées, monoparentales, immigrées, violences, abus...),
- se positionner en professionnel(le),
- capacité à créer un **lien** suffisamment sécurisant avec l’enfant et dans le groupe,
- contenir ses **émotions** – gestion,
- entrer en **relation** avec les parents, les inclure dans des processus d’accueil,
- lien **théorie/pratique** notamment par le biais de la lecture de documents,
- **non-jugement**,
- organiser le cadre afin de donner **l’initiative à l’enfant**,
- maîtrise de la **langue** (pour diminuer les inégalités sociales),

- travail **identité professionnelle**,
- travail en **équipe** (en mettant de côté ses propres valeurs au profit de celles de l'équipe).

Or, comme nous l'avons vu ci-dessus, ces mêmes compétences sont présentes, de façon plus ou moins explicite et/ou précise dans les référentiels examinés. Lors de la journée du 17 avril 2012, une enseignante du secondaire professionnel revenait sur le fait que ces compétences sont effectivement travaillées durant la formation mais que les élèves, en construction, ne sont pas toujours en mesure de les assimiler à ce moment-là de leur parcours. Le chemin de la maturation doit se continuer sur le terrain avec un accompagnement.

Relevons ici que la compétence d'observation, par exemple, participe à la nécessaire remise en question permanente des pratiques professionnelles et permet à l'équipe du milieu d'accueil de se doter d'informations utiles à la réflexion et à la prise de décision. Quid si cette observation, vue comme tout à fait cardinale à l'exercice du métier, n'est pas appropriée ?

Une participante à l'entretien collectif portant sur la fonction d'accueil en collectivité d'enfants de 0 à 3 ans regrette que la **notion de responsabilité** n'apparaisse pas dans les compétences citées par les participants. Ces notions sont présentes, sans toutefois être précises quant à la responsabilité visée (vis-à-vis de la famille, de la société), au sein des référentiels examinés lorsqu'on aborde la question de la déontologie.

Plusieurs participants insistent sur un indispensable **positionnement professionnel** par rapport aux autres. Ils relatent des difficultés chez certain(e)s professionnel(le)s à se situer par rapport à des stagiaires présent(e)s au sein de leur structure ou encore par rapport à leur hiérarchie. Une personne propose alors que pour la compétence « *accueillir la diversité et développer des pratiques d'inclusion de tous* », il soit bien précisé que le terme « tous » porte sur les enfants, les parents, les collègues, la hiérarchie.... Au-delà de l'aspect communicationnel (pour lequel les différents partenaires sont précisés), il s'agit d'un « vivre ensemble » dans un cadre de vie professionnelle.

Le **travail communautaire** a suscité un plus grand questionnement chez les personnes ressources. Pour certaines, ce travail fait partie intégrante du projet d'accueil. Il s'agit pour le professionnel d'être porteur de ce projet en vivant dans son environnement. Cependant, les experts relèvent que les compétences « *faire connaître le caractère inclusif du service à tous les membres de la communauté locale* » et « *s'engager dans les communautés locales (en promotionnant les droits et la participation des enfants et des familles)* » sont davantage du ressort des responsables de structures que du personnel d'accueil. Selon eux, le personnel encadrant doit jouer un rôle moteur à ce niveau.

c) Contenus de formation en question

Passant des compétences clés du métier vers les contenus des formations à l'accueil de la petite enfance, une personne s'interroge sur ce qui est abordé au sein de celles-ci. Différentes situations qu'elle a jugées inappropriées lui ont été rapportées : l'apprentissage d'un contenu très précis (ex. : « la formation de la dent »), certaines restitutions exactes de

définitions théoriques. En relevant la courte durée de certaines formations elle signale la nécessité de cibler les contenus primordiaux à l'exercice du métier.

D'une façon plus globale, les personnes ressources notent un **manque de coordination dans les contenus** abordés entre les différents opérateurs de formation.

5.4.3 Organisation des formations

a) Public diversifié

Le public inscrit dans les formations d'accueil de la petite enfance semble assez varié. Un problème commun existe cependant, celui d'une **population quasi exclusivement féminine**.

Dans le **secteur de la puériculture**, d'autres difficultés apparaissent : celles de la base sociale de recrutement et du profil scolaire des étudiants. Comme le souligne De Backer (2004, p. 17), « *dans les années 60, les étudiantes en puériculture étaient souvent « des filles de bonne famille » éprouvant des difficultés à poursuivre des humanités classiques à une époque où il était de bon ton d'apprendre à s'occuper des enfants avant de se marier. La profession était honorable et le titre se portait bien.* » Aujourd'hui l'auteur relève une nette augmentation de la fréquentation de ce type d'enseignement, conséquence d'un **choix par défaut après un parcours scolaire jalonné par des difficultés multiples, plutôt qu'un choix positif d'orientation professionnelle**. Les experts avancent le même constat et, ceux actifs dans la formation, expliquent devoir avant tout travailler sur les difficultés des élèves (d'ordre beaucoup plus personnel) avant d'entrer dans le contenu de la formation. Ils soulignent également un **manque de maturité** chez ces élèves encore jeunes et eux(elles)-mêmes en construction d'identité. Au-delà de ce manque de maturité, certains évoquent des difficultés « d'ordre intellectuel » qui s'observent notamment par une **incapacité à prendre du recul et à s'engager réellement dans une démarche réflexive** sur l'action professionnelle et/ou sur soi dans l'action professionnelle. Les élèves sont davantage dans l'acte et « le faire » plutôt que dans une réflexion donnant sens aux actions. Or, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, cette compétence de « réflexivité » est estimée dans la littérature et par un grand nombre d'experts consultés comme primordiale dans cette profession. Des experts mettent cependant en avant des exceptions par rapport au public fréquentant la section puériculture, des classes de « dispensés » peuvent se créer dans certains établissements scolaires. Il s'agit de jeunes ayant obtenu leur CESS et qui désirent suivre la formation de puériculture, ils sont alors dispensés des cours généraux. Mais selon nos personnes ressources, cela engendre une puériculture à deux vitesses. Parfois ces jeunes suivent en parallèle la formation IFAPME de « directrice de maison d'enfants », selon certaines personnes ressources, ces mêmes élèves trouvent ces deux formations complémentaires mais jugent la formation en puériculture comme indispensable pour travailler avec les jeunes enfants.

Dans le secteur de la **formation professionnelle et de la promotion sociale**, le public présente, selon nos experts, d'autres caractéristiques. Les candidat(e)s font le choix de cette formation dans le cadre d'un **réel « projet professionnel »**. Mais certains experts relèvent

toutefois des personnes ayant eu un parcours difficile, qui semblent fragilisées et parfois démunies.

Quel que soit la formation en question, les participants aux consultations relèvent une très **grande difficulté dans la maîtrise de la langue orale et écrite**, y compris dans le langage courant. Selon une participante, au-delà des problèmes de langues, certain(e)s candidat(e)s présentent de réels manques au niveau des savoirs de base.

b) Organisation des stages pose question

Les personnes ressources s'interrogent sur la pratique de terrain tout au long de la formation. Beaucoup relèvent un **manque de coordination entre les organismes de formation et les milieux d'accueil par rapport aux stages**. Certains milieux d'accueil n'osent pas poser leurs exigences. L'encadrement des stagiaires par l'organisme de formation est parfois précaire. Le temps accordé pour l'accompagnement est parfois très réduit et ne permet pas un réel suivi. Les demandes formulées par les organismes de formation ne rencontrent pas toujours les réalités du terrain et donc les projets d'accueil des structures qui semblent, à certains moments, peu connus. L'organisation concrète des stages pose parfois problème. Lorsqu'on connaît l'importance d'une continuité pour les très jeunes enfants, les experts s'interrogent sur la pertinence de stages d'un jour par semaine.

D'un autre côté, au **sein des milieux d'accueil, personne n'est réellement formé à encadrer des élèves en stage**. Cela demande du temps et certaines compétences spécifiques (par exemple, comment accompagner une personne qui découvre la réalité du métier in situ ? comment évaluer un(e) stagiaire ?) que ne possèdent pas les professionnel(le)s sur le terrain. L'accueil réservé aux stagiaires n'est pas le même partout, certain(e)s puériculteurs(rices) les voient comme une aide attendue que l'on se passe de service en service. Une série de milieux d'accueil refuse des stagiaires de 5^{ème} année secondaire professionnelle, préférant que ceux(celles)-ci aient un minimum de bagage avant de venir dans leur structure. Une personne se demande comment rendre ces stages formatifs. Notons cependant qu'il existe maintenant des formations spécifiques à l'encadrement des stagiaires (APEF, opérateurs subventionnés par l'ONE notamment ...). Ces formations sont un premier pas pour reconnaître comme une fonction en soi l'accompagnement sur le terrain des futur(e)s professionnel(le)s par des pairs. Dans la même optique, à l'initiative des conseillers pédagogiques de l'ONE, des coordinations entre écoles de puériculture, voire d'autres organismes de formation dans le champ de l'enfance et milieux d'accueil se mettent progressivement en place dans les différentes subrégions de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

c) Profil des formateurs interrogé

La question de la **formation initiale et continue des formateurs** est également apparue dans les échanges. Différents exemples posant la question de la connaissance précise du terrain professionnel ont été cités. Ainsi, une participante évoquait la situation d'un professeur de science qui, ayant « perdu des heures », en a récupéré dans le cadre des visites d'élèves sur

leur terrain de stage ; ou encore l'engagement comme enseignant d'une personne présentant une grande expérience en ... gériatrie. Sans revendiquer de manière stricte une expérience professionnelle dans le secteur, n'y a-t-il pas un minimum à exiger dans la connaissance du métier ? Une personne nous dit : « *les professeurs ne peuvent pas demander à l'élève des connaissances qu'ils n'ont pas* ». De l'avis de certains experts, cette problématique de formation des formateurs semble être moins prégnante en promotion sociale sans que nous n'ayons eu plus d'information quant au recrutement de l'équipe de formation.

En ce qui concerne la formation continue des formateurs, dans l'enseignement secondaire de plein exercice, celle-ci est effectivement requise. Cependant peu de formations intégrant des contenus spécifiques à la petite enfance sont proposées par les organismes reconnus pour les enseignants du secondaire (notamment l'IFC). Une personne ressource suggère d'engager les conseillers pédagogiques de l'ONE comme formateurs. Personne n'a cité les opérateurs agréés et subventionnés par l'ONE qui pourraient sans doute jouer un rôle.

d) Passerelles

Des mesures ont été prises pour **diversifier l'accès aux formations notamment à un public d'adultes** (ex. : formation d'auxiliaire de l'enfance dans l'enseignement de promotion sociale) et pour favoriser les passerelles entre les différents types de formation. Mais aucune de ces mesures ne permet de rehausser le niveau de formation en réponse aux recommandations officielles. De plus, même si théoriquement les passerelles sont possibles, dans les faits, les personnes ressources que nous avons interrogées regrettent que les situations soient traitées au cas par cas sans être systématisées. Par exemple, l'accès d'une personne ayant suivi la formation d'accueillante à l'IFAPME vers la formation d'auxiliaire de l'enfance va dépendre d'un organisme de formation à l'autre et du bon vouloir d'une personne qui doit faire un travail de comparaison des programmes.

Dans l'enseignement de plein exercice, une passerelle existe entre la section technique **d'aspirante en nursing vers la 7^{ème} professionnelle en puériculture**.

Pour le reste, les débats sont flous et la question semble fort tendue en ce qui concerne les formations existantes.

Les participants déplorent **l'absence actuelle de passerelles permettant une évolution dans le métier**. Or, un participant souligne que dans l'idéal il faudrait permettre aux personnes intéressées par le métier de démarrer dans une formation qui correspond à leur niveau et de leur donner la possibilité de progresser en construisant leur projet tout au long de leur parcours professionnel.

5.4.4 Terrain professionnel

a) Difficultés du travail en équipe

À de nombreuses reprises, le travail en équipe est jugé difficile par les personnes ressources. Cet élément est lié à d'autres points de tension tels que le **temps et l'espace disponibles** et renvoie également à la **fonction d'encadrement** qui devrait, par un réel accompagnement, permettre une réflexion continue autour d'un projet commun et cela de façon continue, donc à temps plein, quel que soit le nombre d'enfants accueillis.

Mais cette fonction d'encadrement ne semble pas aller de soi. Une anecdote relatée par une participante fait référence à ce thème : lors de formation continue de puéricultrices, celles-ci se demandent à quoi sert une directrice et lorsqu'elles dessinent le plan d'une crèche idéale, ne placent pas de bureau de direction.

En lien avec ce travail d'équipe, une participante explique avoir été interpellée par la notion de **système compétent** mais se demande s'il existe des formations pour développer cet aspect car pour elle, ce système compétent peut permettre de développer une réflexivité et un réel travail en équipe.

Une autre participante expose sa propre situation : elle travaille en tant que psychologue au sein d'une structure d'accueil et avait pour fonction initiale d'effectuer un travail autour des enfants. Dans la pratique, elle a davantage été amenée à se centrer sur la gestion d'une cohérence dans l'équipe.

«J'ai commencé à quart temps (...)un peu plus par rapport aux enfants le suivi des enfants et c'est vrai que petit à petit finalement mon quart temps je le prenais plus dans l'accompagnement de l'équipe (...) finalement maintenant je suis là à trois-quarts temps et la majeure partie de mon temps je l'utilise dans la formation de l'équipe (...) où on a des puéricultrices qui sont soit aspirantes en nursing soit puéricultrices et qui ont aussi des compétences différentes, des personnalités tellement différentes (...) et c'est vrai que c'est là aussi toute la difficulté à pouvoir avoir cette cohésion en équipe »

Cette question de travail en équipe doit donc être travaillée prioritairement. Elle apparaît dans les référentiels, est travaillée en formation mais pose beaucoup de difficultés sur le terrain. Deux pistes peuvent être envisagées : une réflexion quant à la façon dont cette compétence est travaillée en formation ; une concentration sur la fonction d'encadrement qui devrait impérativement développer une réelle compétence de gestion d'équipe.

b) Diversité chez tous les partenaires

Lors des échanges, deux angles de vue se sont entrecroisés. Il existe selon les experts consultés, une difficulté pour des personnes issues de l'immigration d'effectuer la formation notamment due à la maîtrise de la langue. Une personne ressource a d'ailleurs fait référence à un organisme de formation qui, pour pallier ces difficultés de langue, propose une « préformation » pour le français oral.

En outre, certains experts relèvent une difficulté, chez les professionnel(le)s de l'accueil de la petite enfance, d'établir une relation de confiance notamment avec des familles issues de milieux populaires. Il paraît dès lors important d'intégrer dans l'équipe des personnes représentant la diversité communautaire pour faire le lien avec les enfants de ces familles. Ces divers éléments peuvent placer les employeurs, lors d'un engagement de personnel, dans une position délicate où ils se voient tiraillés par différents objectifs.

c) Repenser le milieu d'accueil à partir de ses différentes fonctions (économiques, sociales, éducatives)

Les qualifications acceptées diffèrent en fonction du statut du milieu d'accueil (subventionné ou non subventionné). Une participante défend l'idée qu'il est nécessaire de sortir de ce système et de **réfléchir à la façon dont sont financées les places au sein des milieux d'accueil**. En effet, cette démarche engendre des compositions d'équipe différentes alors que le travail est censé être le même.

À côté de cela, une participante regrette le discours de certains milieux d'accueil qui souhaitent engager des personnes qui collent parfaitement à leur structure. Or, selon elle, il est nécessaire, au sein même de tout milieu d'accueil, de mettre en place **un dispositif d'accompagnement des professionnel(le)s** leur permettant une continuité de leur formation lors de leur entrée dans le métier.

D'une façon générale, il existe, pour les experts consultés, un **écart entre ce qui est attendu et le terrain**. La formation permet de valoriser les personnes mais dans les faits, le travail est lourd et complexe, les conditions de travail ne sont pas toujours optimales et les perspectives de progression pratiquement nulles. Cela peut avoir pour conséquence une certaine démotivation, un absentéisme...Il y a nécessité de **repenser ce qu'est un milieu d'accueil notamment en donnant des possibilités de progresser par l'accompagnement et donc en prévoyant des temps de discussion**. Cette remarque doit être mise en lien avec la réflexion sur la fonction d'accueil d'une jeune enfant en-dehors de sa famille développée en chapitre 2.

5.5 Regard des chercheurs sur les débats et échanges

Lors des différents débats et échanges, nous avons pu percevoir deux logiques parallèles : celle de l'insertion socioprofessionnelle d'adultes et jeunes adultes et celle de la focalisation sur les besoins du jeune enfant et de sa famille. Ces deux logiques ne semblent pas avoir le même point de départ et n'ont donc pas le même objectif. Nous faisons l'hypothèse d'un risque potentiel : celui de la reproduction des inégalités sociales si l'on ne donne pas les moyens d'accompagner certain(e)s futur(e)s professionnel(le)s présentant davantage de difficultés dans la langue, dans la relation, dans la communication notamment dans les situations d'accueil d'enfants issus de familles précarisées. En effet, un milieu d'accueil peut avoir un rôle de soutien pour ces familles sauf si les professionnel(le)s sont eux(elles)-mêmes en difficultés.

Nous avons également ressenti une crainte par rapport au changement notamment lors des discussions portant sur des perspectives potentielles dans les formations. Mais comme l'a dit une intervenante, « *il y a des choses à perdre pour en gagner d'autres et cela suppose de se distancier un peu de l'existant...* ». Une réflexion doit dès lors s'engager sur la manière de minimiser les pertes tout en gagnant en qualité d'accueil pour l'enfant.

5.6 Constats relatifs aux fonctions d'accueil en collectivité 0 – 3 ans et aux formations qui leur sont liées

Nous retenons, sur base de l'analyse de référentiels et des consultations menées auprès des personnes ressources, les constats suivants :

○ **par rapport à la formation :**

- des référentiels de métier, de compétence ou de formation ne permettant pas toujours d'appréhender toute la complexité du métier ni des compétences précises et clairement exprimées ;
- un manque de coordination entre organismes de formation concernant les contenus de formation ;
- une formation initiale préparant aux métiers de la petite enfance d'un trop faible niveau ;
- une formation supérieure de l'accueil de la petite enfance inexistante ;
- une difficulté de mise en œuvre de passerelles facilitant la mobilité horizontale ;
- une absence de passerelles facilitant une mobilité verticale permettant d'évoluer dans le parcours professionnel ;
- un manque d'accompagnement du projet professionnel des candidat(e)s ;

- des difficultés au niveau de l'encadrement des stages (horaire inadéquat ; accompagnement insuffisant...);
- des formateurs pas toujours suffisamment qualifiés ou n'ayant pas une qualification relevant du domaine éducatif (petite enfance) pour donner cours ou encadrer les stages.

○ **par rapport au système compétent :**

- un décalage, dans l'exercice des fonctions d'accueil, entre ce qui est attendu et ce qui existe. Ceci montre l'importance de la fonction d'encadrement comme soutien au travail des professionnel(le)s de l'accueil ;
- un travail en équipe complexe où les conditions de l'accompagnement nécessaire ne sont pas rencontrées ;
- un travail avec les familles auquel les professionnel(le)s sont peu préparé(e)s ;
- une notion d'ouverture à tous et d'accueil à la diversité peu ou pas comprise et dès lors mise en œuvre.

5.7 Recommandations spécifiques pour la fonction d'accueil en collectivité des enfants de 0 à 3 ans

Suite à ces constats, nous recommandons :

○ **en ce qui concerne les formations existantes (au sujet des référentiels) :**

- de poursuivre une réflexion sur ce qu'est, aujourd'hui, l'accueil du jeune enfant en dehors de sa famille et sur les compétences requises pour pouvoir le prendre en charge ;
- de créer un référentiel de compétences commun, à l'ensemble des formations donnant accès aux métiers de l'accueil 0-3 ans en impliquant les acteurs concernés (experts, universités, organismes de formation, fédérations professionnelles...);
- de revoir les référentiels de formation puériculture et auxiliaire de l'enfance afin de mettre en avant le but prioritaire du métier, de préciser les compétences clés nécessaires (posture professionnelle, travail avec les familles, travail auprès des enfants, travail en équipe, travail avec la communauté) et les ressources indispensables, ce qui permettrait d'harmoniser les contenus de formation ;
- d'élever le niveau de formation en fonction des exigences du métier.

- **en ce qui concerne la mise en œuvre des formations :**
 - de définir des balises qui permettent de mieux encadrer l'engagement des formateurs (connaissance pointue du domaine, expérience utile...) et de leur assurer une formation continue en lien avec le métier auquel ils préparent leurs élèves/étudiant(e)s ;
 - de systématiser une démarche d'accompagnement du « projet professionnel » des élèves/étudiant(e)s dans toutes les formations ;
 - de revoir l'organisation des stages afin que ceux-ci soient effectivement formatifs et compatibles avec les conditions d'une qualité d'accueil (temps d'encadrement, démarche commune à l'ensemble de l'équipe éducative, outils, évaluation...).
- **pour le terrain professionnel :**
 - d'assurer aux professionnel(le)s de l'accueil, individuellement et en équipe, un accompagnement et un soutien psychopédagogique dans leur travail quotidien ;
 - d'assurer aux professionnel(le)s des temps reconnus, en dehors de la présence des enfants, pour mener un travail de réflexion et d'élaboration concertée des pratiques ainsi que du temps dédié à la formation continue.
- **pour l'avenir :**
 - de créer une formation de niveau supérieur et d'orientation psycho-socio-éducative, directement liée à l'accueil de l'enfance ;
 - de permettre aux professionnel(le)s d'évoluer dans leur métier en leur donnant accès à d'autres formations liées à l'accueil des enfants de 0 à 12 ans au sens large.

Bibliographie

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- David, M., Appell, G. (1973). *Loczy ou le maternage insolite*. Paris, CEMEA Scarabée.
- 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.
- Mauvais, P. (2010). *Le petit enfant, le professionnel et l'intime. La continuité dans la relation. Intervention effectuée dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement collectif organisé par l'ONE, Luxembourg, 2007-2010*".
- Brochure ONE (SD) « *6 clés pour ouvrir son milieu d'accueil* » Bruxelles : édition ONE.
- Sommer, M. (à paraître, 2012). *L'évolution des crèches et du métier de puéricultrice de 1945 à aujourd'hui*. Actes de la journée d'étude du 12 mai 2011 « puéricultrice : un métier complexe en évolution ». Liège : Université de Liège.

Référentiels :

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. (1996).

Dossiers pédagogiques liés à la formation « Auxiliaire de l'enfance ». Ministère de la Communauté Française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Enseignement de promotion sociale de régime 1. (2008)

CHAPITRE 6 : Formations initiales relatives aux fonctions d'accueil à domicile

Angèle César⁵⁹
Nathalie François⁶⁰

6.1 Introduction

Ce chapitre traite des formations initiales liées à trois types d'accueil :

- l'accueil à domicile autonome,
- l'accueil à domicile encadré par un service,
- le co-accueil⁶¹.

L'accueil à domicile, dit « autonome », implique que l'accueillant(e) travaille seul(e) à domicile avec un statut d'indépendant(e) et qu'il(elle) soit suivi(e) par un agent de l'ONE (une visite en moyenne par an d'un agent conseil, qui a pour mission le contrôle, l'évaluation et l'accompagnement de ce type de milieu d'accueil).

L'accueil à domicile, dit « conventionné », conditionne l'intervention d'un service encadrant subventionné. Dans ce cas de figure, les accueillant(e)s sont conventionné(e)s avec un service et reçoivent, dans l'idéal, la visite mensuelle d'un travailleur social de leur service. Ils(elles) disposent alors d'un statut social « partiel » leur « *assurant les avantages de la sécurité sociale, excepté les vacances annuelles et les indemnités de chômage. Elles perçoivent aussi une indemnité de remplacement en cas d'absence d'un enfant pour une durée limitée. (...) Les services d'accueillantes d'enfants sont eux-mêmes suivis par des agents de l'ONE, les coordinateurs(trices) accueil, qui assument des missions à la fois de contrôle, d'évaluation et d'accompagnement du service* » (Pirard, 2011, p. 162 et 163).

Le **co-accueil** permet, depuis 2006, à deux accueillant(e)s, autonomes ou conventionnées, de s'installer ensemble dans un même lieu répondant aux normes légales, au domicile d'une des accueillant(e)s ou non, et d'accueillir un maximum de 14 enfants inscrits en ne dépassant pas les 10 enfants présents simultanément. Ils(elles) peuvent, ou non, être rattaché(e)s à un service d'encadrement.

⁵⁹ Psychologue, chercheuse EPEF (ULg)

⁶⁰ Psychologue, chercheuse EPEF (ULg)

⁶¹ Depuis 2006

Depuis sa création, le secteur de l'accueil à domicile a connu de profonds changements qui se traduisent notamment par une modification de désignation : de « gardiennes à domicile » considérées comme des « bénévoles défrayées » en 1974 aux accueillant(e)s puis co-accueillant(e)s d'enfants autonomes ou conventionné(e)s à partir de 2003 dont il est exigé une formation préalable à l'entrée en fonction. Activité majoritairement féminine, elle est ouverte également aux hommes qui font exception dans le secteur.

Ce qui est surtout valorisé dans l'accueil à domicile, est le fait que d'une part, l'accueil serait davantage individualisé étant assuré par une seule et même personne tout au long de la journée et, d'autre part, il se fait dans un cadre familial avec toute la richesse supposée de la vie au quotidien, avec des personnes d'âges différents et de sexes différents et les possibilités d'expérimentation et d'imitation pour l'enfant (Bosse-Platière *et al.*, 2011).

Cependant, soulignons que les conditions d'accueil de qualité ne sont pas nécessairement rassemblées de manière évidente simplement du fait que l'accueil soit pris en charge par la même personne : il peut y avoir continuité de la prise en charge de l'enfant, mais pas nécessairement recherche systématique de réponses les plus ajustées aux manifestations des différents enfants qui sont accueillis quotidiennement. Dans ce cadre aussi, les enjeux de professionnalisation sont primordiaux.

Depuis la fin des années 90, dans la continuité des revendications du secteur, une série de réformes a généré des changements dans la manière d'envisager l'activité professionnelle des accueillant(e)s à domicile associée notamment à de nouvelles exigences de formations initiale et continue. Elle n'est pas sans incidence sur les manières de redéfinir les fonctions d'encadrement dans ce secteur (voir chapitre 7).

Depuis 2006, les accueillant(e)s autonomes et conventionné(e)s ont la possibilité de s'associer pour accueillir en duo les enfants soit à leur domicile, soit dans un autre endroit répondant aux exigences légales en matière d'infrastructure et autres prescrits qui les concernent. Comme dans d'autres pays (Bouve, Sellenet, 2011), la fonction n'est plus systématiquement le fait d'une personne installée dans son espace privé, mais peut être aussi le fait de l'association de deux personnes impliquées dans l'accueil d'un plus grand nombre d'enfants et de familles dans un lieu qui peut être organisé en dehors du domicile.

Jusqu'à ce jour, le co-accueil est considéré d'un point de vue administratif et légal comme un mode d'accueil à caractère familial soumis aux mêmes obligations, notamment en matière de formation et d'encadrement. Il ne fait pas l'objet de mesures légales comparables en matière de formation et d'encadrement à celles de milieux d'accueil en collectivité structurellement proches (maisons d'enfants et maisons communales d'accueil de l'enfance par exemple). Pourtant, comme l'indique Bosse-Platière *et al.*, (2011), il y a risque d'appauvrir la richesse de l'accueil familial sans lui apporter la richesse de l'accueil en collectivité et ce, surtout quand l'enfant est accueilli dans un lieu externe où personne n'habite et ne vit. Ces lieux, qui accueillent pourtant une collectivité d'enfants, ne sont pas tenus de répondre aux mêmes exigences qu'un accueil collectif et ce, sur plusieurs aspects (encadrement, ...). Ces lieux devraient, à notre sens, être considérés comme des lieux d'accueil collectif qui répondent à des exigences en termes d'espace, de matériel, de

réflexion sur les conditions permettant aux enfants d'être actifs dans l'exploration du monde environnant, d'exprimer leurs émotions, ...

À partir de 2003, la réglementation prévoit une formation de 50 heures préalable à l'entrée en fonction, soulignant ainsi les limites de l'expérience à l'activité d'accueil et la nécessité d'un apport de savoirs. La durée très limitée de la formation est néanmoins mise en question au vu des exigences de la fonction reconnues par les textes de lois, notamment le Code de Qualité de l'accueil (paru en avril 2004) et du référentiel « Oser la qualité » publié en 2002.

À partir de 2006, la formation initiale comme la formation continue des co-accueillant(e)s conventionné(e)s ou autonomes est rendue obligatoire et fait l'objet d'une offre diversifiée. Depuis le premier septembre 2006, les nouveaux(velles) candidat(e)s accueillant(e)s autonomes ou conventionné(e)s doivent suivre une formation de minimum 100 heures⁶² avant leur entrée en fonction si ils(elles) ne bénéficient pas des formations reconnues par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dorénavant, la formation de base ne peut plus être l'objet d'un libre choix. Ce programme est pris en charge par plusieurs organismes de formation officiels⁶³.

Les candidat(e)s détenteurs(trices) des qualifications reconnues par la Fédération Wallonie-Bruxelles peuvent être dispensé(e)s de la formation préalable à la fonction. Cependant, à défaut de formation ciblée sur la fonction d'accueil à domicile, plusieurs sont amené(e)s, soit de leur propre initiative, soit sur les conseils de professionnel(le)s du secteur à suivre la formation de base comme mesure d'accompagnement à l'entrée en fonction.

Relevons qu'à l'heure actuelle, les fonctions d'accueillant(e)/co-accueillant(e) ne sont pas définies dans un profil métier unique et avalisé par les instances officielles en Fédération Wallonie-Bruxelles, comme il l'est régulièrement noté aussi dans les autres pays européens (Urban *et al.*, 2011). Plusieurs référentiels coexistent avec un statut et des fonctions diverses : fiche métier élaborée par le FOREM à visée d'orientation professionnelle, document de travail interne à un opérateur, référentiel de formation de l'IFAPME/SFPME, partie de référentiel de formation d'auxiliaire de l'enfance en promotion sociale.

6.2 Qualifications requises et formations existantes

Aujourd'hui, les titres/qualifications permettant de travailler dans l'accueil « de type familial » subventionné ou non, conventionné ou autonome sont⁶⁴ :

- puériculteur(trice),
- agent d'éducation,

⁶² Dans les faits, les formations peuvent être étalées sur une durée plus longue : de 126h à 300 heures dans les formations que le Forem organise.

⁶³ Citons l'IFAPME/SFPME, la Promotion sociale ou le Forem (jusqu'en 2009, mais toujours organisée à Liège sur fonds propres).

⁶⁴ Brochure ONE, 6 clés pour ouvrir son milieu d'accueil

- aspirant(e) en nursing,
- auxiliaire de l'enfance (0-12, à domicile, dans les structures collectives),
- éducateur(trice) (enseignement plein exercice) et éducateur(trice) spécialisé(e),
- infirmier(ère) gradué(e) social(e)/ spécialisé(e) en santé communautaire,
- assistant(e) social(e),
- assistant(e) en psychologie,
- candidat(e), bachelier(ière), licencié(e), maître en :
 - sciences psychologiques,
 - sciences de l'éducation,
 - sciences psychologique et de l'éducation,
- éducateur(trice) spécialisé(e),
- gradué(e), bachelier(lière) en logopédie,
- instituteur(trice) maternel,
- accueillant(e) d'enfant conventionné(e) (FOREM)⁶⁵,
- accueillant(e) d'enfants à domicile (IFAPME/SFPME),
- directrice de maison d'enfants (IFAPME/SFPME),
- toute autre formation axée sur la petite enfance, à orientation sociale ou pédagogique.

On observe ici une grande **multiplicité** de formations donnant accès à la fonction. Les niveaux de ces dernières vont de l'enseignement professionnel au master universitaire, en passant par l'enseignement technique, la promotion sociale et les bacheliers. Il semble que peu d'universitaires ou de bacheliers s'installent dans une pratique d'accueil à domicile. La plupart de ces formations ne préparent pas directement aux spécificités de l'accueil ou du co-accueil à domicile, excepté la formation accueillante d'enfants à domicile organisée à l'IFAPME ou en promotion sociale (1^o étape de la formation auxiliaire de l'enfance).

6.3 Analyse des référentiels

Nous proposons ici une lecture des principaux référentiels de formation centrés sur les fonctions d'accueil d'enfants à domicile, le premier organisé par l'IFAPME/SFPME ; le second dans le cadre de la formation auxiliaire de l'enfance de l'enseignement de promotion sociale. Comme pour le chapitre précédent, nous nous appuyons sur la grille d'analyse présentée dans le chapitre consacré à la méthodologie de recherche.

⁶⁵ Titre délivré jusqu'en 2009, formation toujours organisée à Liège.

6.3.1 Formation d'accueillant(e)⁶⁶ d'enfants – IFAPME/SFPME

a) Cadre général de formation

L'objectif de la formation apparaît d'emblée comme étant : « *d'assurer, en étroite collaboration avec les parents, le bien-être et l'épanouissement global des enfants accueillis dans un cadre approprié à leur âge* ». Pour atteindre cet objectif, une formation modulaire et à horaire décalé de 142 heures est organisée soit sur une période d'un an, soit en accéléré (4 mois), combinant heures de formation en institution et stage d'une durée de 3 semaines.

La formation est accessible à toute personne en possession au minimum du CESI (Certificat d'enseignement secondaire inférieur) ou d'un certificat de l'enseignement secondaire du deuxième degré (général, technique de qualification ou professionnel, artistique).

Les méthodologies utilisées dans la formation ne sont pas clairement formulées si ce n'est au sein du module 5 « *analyser les pratiques de terrain* », où il est précisé que la formation se veut essentiellement pratique. Elle est dispensée par des professionnel(le)s du secteur qui partagent leur expérience et qui privilégient les études de cas, travaux pratiques et témoignages.

Le 22 mai 2012, un projet de référentiel de formation « Accueillante d'enfants » est paru, comprenant 210h de cours. Il sera d'application à partir de septembre 2012 dans certains centres de formation. Bien qu'une première analyse ait été entreprise par rapport au référentiel de 142h en vigueur au moment de la recherche, nous avons souhaité pouvoir prendre en compte ce nouveau référentiel dans la présentation qui suit. L'analyse du référentiel de 142h sera complétée des éléments de changements observés dans le nouveau référentiel.

b) Compétences terminales

Les compétences à acquérir pour la fin de formation sont décrites comme suit :

- Se situer dans l'environnement de la petite enfance ;
- Établir un projet d'accueil de qualité destiné aux enfants et à leurs parents ;
- Mettre en œuvre ce projet afin d'assurer une prise en charge professionnelle des enfants accueillis en tenant compte des objectifs du code de qualité de l'accueil et en s'inscrivant dans une dynamique de perpétuelle amélioration ;
- Gérer les ressources financières, élaborer les prix, établir des budgets prévisionnels et répondre à la législation concernant les différents statuts sociaux possibles.

On remarque qu'une place est accordée au **projet d'accueil** dans une « *dynamique de perpétuelle amélioration* ». Ce qui rejoint le travail avec les professionnel(le)s de notre grille

⁶⁶ Il est précisé que dans un souci d'allègement du texte, seul le féminin est utilisé dans le référentiel mais qu'il concerne tout autant les accueillants masculins que féminins.

d'analyse, où il est indiqué qu'il s'agit d'évaluer les pratiques en permanence. On y retrouve aussi des aspects de gestion financière et de connaissance du réseau dans lequel l'accueillant(e) s'inscrit, élément essentiel pour une formation adressée pour grande partie à des futur(e)s accueillant(e)s autonomes sans exclure les accueillant(e)s d'enfants conventionné(e)s.

c) Détail du référentiel

Un découpage en 6 rubriques a été réalisé, une première lecture du nouveau référentiel de 210h, nous amène à constater que l'intitulé des modules présentés ci-dessous restent inchangés excepté le module 5 « analyser les pratiques de terrain » qui se voit complété par une partie « encadrement de stage ». Les heures se répartissent comme suit :

Référentiel 142h		Référentiel 210h	
Modules	Volume horaire	Modules	Volume horaire
1. Se situer dans l'environnement de la petite enfance	10h	1. Se situer dans l'environnement de la petite enfance	22h
2. Établir un projet d'accueil	78h	2. Établir un projet d'accueil	110h
3. Gérer la responsabilité/la sécurité	8h	3. Gérer la responsabilité/la sécurité	8h
4. Gérer administrativement, financièrement et commercialement l'accueil	22h	4. Gérer administrativement, financièrement et commercialement l'accueil	22h
5. Analyser les pratiques de terrains	16h	5. Encadrement de stage Analyse des pratiques de terrains	40h
6. Encadrement épreuve intégrée	8h	6. Encadrement épreuve intégrée	8h

Chaque module est subdivisé en compétences, savoirs et savoir-faire.

Nous verrons au sein des modules concernés, les éléments ayant subi une modification entre le premier et le second référentiel.

1. Se situer dans l'environnement de la petite enfance

Dans le premier référentiel, l'unique compétence de ce module « *appréhender l'environnement de la petite enfance* » repose sur une série de savoirs portant notamment sur les types de milieux d'accueil, l'environnement institutionnel et organisationnel, les échelons du pouvoir et leurs rôles par rapport aux accueillant(e)s mais aussi, la FEDAJE⁶⁷, l'ONE (missions et compétences), la législation spécifique et le code de qualité. Il est alors

⁶⁷ Fédération des Associations des Accueillantes de Jeunes Enfants

attendu de l'accueillant(e) qu'il(elle) puisse distinguer les différents types de milieu d'accueil : accueillant(e) autonome et conventionné(e), MCAE, crèche et maison d'enfant. Il lui est également demandé de se situer et d'interagir avec les diverses institutions dont relève un(e) accueillant(e) d'enfants et d'intégrer les réglementations. Nous y voyons ici les toutes premières bases d'un **travail en réseau** par le repérage institutionnel qu'il vise. Mais il conviendrait d'aller beaucoup plus loin pour accompagner les candidat(e)s dans une réflexion sur la manière d'engager des échanges tout en favorisant la continuité dans les pratiques et la mise en place d'un cadre cohérent.

Le premier module du nouveau référentiel de 210h comprend une nouvelle compétence amenant l'étudiant à « *préciser sa motivation à travailler dans l'accueil de la petite enfance* ». On demande ici au(à la) candidat(e) une réflexion sur son projet professionnel. Cet élément semble intéressant et devrait idéalement se poursuivre tout au long de la formation, au fur et à mesure que le(la) candidat(e) découvre les différents aspects de la profession. Ce nouvel axe fait l'objet de 12h de cours, ce qui explique le passage de 10 à 22h de cours pour ce module.

2. Établir un projet d'accueil

Dans le premier référentiel, ce module, le plus conséquent (400 points sur 600), couvre les aspects du projet d'accueil, de l'aménagement et la gestion de l'espace mais aussi le bien-être physique et psychique de l'enfant, le lien aux parents et au réseau. 78 heures sont dévolues à ces aspects.

Dans le nouveau référentiel, nous observons un ordre de présentation des compétences différent. Ce changement n'est pas explicité, nous y voyons peut-être une volonté d'instaurer une logique passant d'une approche globale des questions éducatives à une centration sur des questions plus spécifiques. Nous garderons cependant pour l'analyse l'ordre du référentiel de 142h.

Première compétence de cette rubrique, « *établir un projet d'accueil comprenant un projet éducatif conforme au code de qualité* » sous-tend la connaissance de ce qu'est un « *projet éducatif, du code de qualité de l'accueil, des projets spécifiques aux co-accueillantes, et du modèle type du règlement d'ordre intérieur de l'ONE, la spécificité de l'élaboration d'un projet d'accueil en équipe : accueillante conventionnée, personnel d'encadrement* ». Il s'agit alors d'être capable d'élaborer un projet éducatif adapté, de l'évaluer en fonction des objectifs du Code de Qualité et de le faire évoluer, ainsi que de rédiger un ROI, fixer les horaires, planifier les journées, établir les attestations, etc.

Dans le cas des accueillant(e)s autonomes, il leur est demandé de remettre à l'ONE, lors de la constitution du dossier d'autorisation, les grandes lignes d'un projet éducatif. Ces éléments initiés en formation devront être retravaillés, grâce à l'expérience des situations vécues au quotidien dans le milieu d'accueil. L'accueillant(e) sera ainsi amené(e) à (re)définir certaines ou l'ensemble de ses pratiques.

Comment une dynamique de projet éducatif peut-elle naître et être soutenue par une personne travaillant seule chez elle ? Cette dynamique, en général portée par un travail d'équipe, permet de confronter les principes éducatifs « écrits » aux réalités quotidiennes, d'analyser les pratiques, de les ajuster le cas échéant. On se rend compte ici de la difficulté que représente le fait de travailler seule pour entretenir une dynamique de réflexion, pourtant nécessaire au métier et de l'impulser dès la formation initiale.

On peut relier les éléments de la première rubrique avec « **élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif du service** » du travail avec les professionnel(le)s et « **gérer la dynamique éducative** » mais aussi avec d'autres éléments non présents dans notre grille d'analyse destinée aux fonctions d'accueil. Il s'agit ici d'éléments relevant de la planification des journées et de l'administration. Ces dernières compétences a priori davantage associées aux fonctions encadrantes doivent également être assumées par les accueillant(e)s à domicile ou en co-accueil, d'autant plus si ils/elles deviennent « autonomes ».

Dans le nouveau référentiel, cette première compétence se voit complétée d'un mot, il s'agit d' « *établir un projet d'accueil familial (...)* ». La volonté est-elle de le différencier de l'accueil en collectivité ? N'y a-t-il pas cependant risque de confusion : la famille entière de l'accueillante va-t-elle participer à ce projet d'accueil ? La formulation « à domicile » ne serait-elle pas plus adéquate ?

Seconde compétence, « *concevoir et aménager l'espace d'accueil* » implique des savoirs liés aux espaces d'accueil, la gestion de l'espace privé, l'aménagement de l'espace permettant l'organisation de diverses activités en références aux objectifs du Code de Qualité et à l'équipement. Et ce, dans le but de parvenir à analyser des infrastructures existantes intérieures et extérieures et les aménagements possibles, d'utiliser au mieux les locaux et de concevoir l'aménagement d'un milieu d'accueil familial afin d'offrir des espaces sécurisés et attractifs adaptés à la petite enfance et en lien avec le projet d'accueil.

Le parallèle peut être fait avec l'item « **aménager un espace approprié, sécurisé permettant une liberté de mouvement et une activité autonome soutenue** », tout en sachant que cette dimension est centrée avant tout sur l'infrastructure du lieu d'accueil en termes d'aménagement matériel et de sécurité. La liberté de mouvement et l'activité autonome soutenue ne sont pas évoquées telles quelles. Peut-on les retrouver dans l'expression « adaptés à la petite enfance » ou doit-on en déduire qu'elles seront automatiquement présentes dans le projet d'accueil ? Un savoir fait référence à l'équipement nécessaire, quel est-il ? Sans une réflexion approfondie sur l'activité de l'enfant et ses enjeux, le risque est de considérer comme adapté ce qui est annoncé comme matériel conforme aux enfants de moins de trois ans mais qui, pour certains équipements, ne sera pas adéquat en fonction de critères psychopédagogiques plus pointus. Il est également question d'analyse des infrastructures, sans cependant que ne soient mis en évidence les moyens permettant d'y parvenir.

Dans le référentiel de 210h, cet item est formulé comme suit : « *concevoir et aménager une espace d'accueil familial répondant aux normes ONE* ». L'aspect réglementaire apparaît donc plus en premier. Les savoirs et savoir-faire font l'objet d'une restructuration. Un élément précédemment inclut dans la gestion des espaces d'accueil se voit ajouté à l'aménagement

de l'espace, celui-ci doit, en plus d'être sécurisé, en lien avec le projet, attrayant et adapté, « *encourager le désir de découvrir* », « *prendre en compte le désir de découverte de l'enfant (..)* ». Cette dimension, liée au travail avec les enfants n'est pas très explicite. Elle ne permet pas de préciser quelle activité de l'enfant est soutenue, dans quelles conditions. Que signifie « encourager le désir de découvrir » ? Quelle place va prendre l'adulte à cet égard ? Quelle place donne-t-on à l'enfant ? Le verbe encourager ne risque-t-il pas d'induire une idée de stimulation pas toujours appropriée avec de jeunes enfants ? Quelle place pour l'activité autonome de l'enfant ? À quelles conditions (sécurité affective, matériel adapté, ...) ?

En troisième position, « *la gestion des espaces d'accueil* » dans le référentiel 142h, fait cohabiter les exigences de connaissance des thématiques de maintenance quotidienne, de chauffage/ventilation, de vie saine et salubrité avec celle de l'organisation de l'espace afin d'encourager le désir de découvrir dont nous parlons ci-dessus.

Les savoir-faire en découlant sont « *prendre en compte le désir de découverte de l'enfant lors de l'aménagement de l'espace* » et « *assurer la propreté et l'hygiène des lieux intérieurs et extérieurs ainsi que des personnes afin d'offrir un environnement sain* ». Enfin, ce module a également une dimension « prévention des accidents », qui s'attache à la compétence précédente relative à la conception et l'aménagement de l'espace dans le nouveau référentiel.

Dans sa nouvelle formule, cette deuxième compétence touchant à l'espace s'attache donc essentiellement aux « **conditions d'hygiène et de sécurité** » des espaces. Une réflexion approfondie devrait pourtant être menée pour ajuster l'environnement et les espaces **tant intérieurs qu'extérieurs aux besoins des enfants dans une perspective plus large**.

Ces deux compétences afférentes à l'espace se voient attribuées dans le nouveau référentiel 4h de cours supplémentaires.

La quatrième catégorie est relative au fait « *d'assurer le bien-être de l'enfant d'un point de vue physique* ». Y sont ici pointés les savoirs relatifs aux soins, à la santé et à l'alimentation, devant notamment permettre à l'accueillant(e) de réaliser les soins, de tenir compte du dossier médical de l'enfant, de noter les observations journalières afin d'assurer un suivi de la santé de chaque enfant, d'organiser les secours en cas d'accident, et de planifier les repas. Ce qui semble correspondre à « **Assurer les conditions d'hygiène et de santé** » et « **Promouvoir la santé** ».

Dans le nouveau référentiel, cette rubrique se voit nettement réorganisée. On y distingue de façon plus claire trois parties, liées à deux compétences relatives aux accidents, soins et problèmes de santé courants : « *réactualisation premiers secours* », « *suivre la santé des différents enfants* », « *gérer l'accueil des enfants malades* ». Ces compétences de soins – santé (secours et courants) font l'objet d'une des plus importantes modifications horaire. En effet, 14 heures sont consacrées à ces dimensions dans le référentiel 142h, 38h sont prévues dans le nouveau référentiel. Les compétences concernant l'alimentation font l'objet d'une rubrique bien distincte augmentée de 4 heures de cours.

La cinquième compétence est quant à elle, relative au fait « *d'assurer le bien-être de l'enfant*

du point de vue de l'épanouissement affectif, cognitif, psychologique et social ». Les connaissances associées sont des notions de psychologie du développement de l'enfant de 0-3 ans, le suivi et le développement individuels de chaque enfant, la gestion collective du groupe et la socialisation de l'enfant, les activités adaptées aux moins de 3 ans et leurs outils, la communication verbale et non verbale adaptée à la petite enfance, le soutien dans le progrès, l'autonomie, le choix, l'initiative, la notion de confiance en soi, de libre expression, les moments de relation privilégiés adulte-enfant, les repères sécurisants, les règles et limites, l'enfant et ses émotions, la gestion de l'opposition, de la colère, de l'agressivité, les besoins spécifiques et l'accueil d'un enfant avec un handicap. Suite à quoi, l'accueillante doit pouvoir : assurer le bien-être d'un enfant de moins de 3 ans, mettre en place des repères sécurisants, et permettre à l'enfant de vivre et d'exprimer ses émotions, concevoir des activités adaptées aux différents âges.

Cette compétence peut-elle se rapprocher de « **l'accompagnement psychique de l'enfant** » dont l'exercice peut se révéler des plus complexe et nécessite, selon nous, une formation très développée ? Le référentiel parle de la mise en place de repères sécurisants, de « *permettre à l'enfant de vivre et d'exprimer ses émotions* » et d'un savoir concernant « *le soutien dans le progrès, l'autonomie, le choix, l'initiative* » mais est-ce suffisant ? Ces notions semblent juxtaposées et surtout peu définies.

Dans le référentiel 142h, des « *moments de relation privilégiés adulte-enfant* » sont évoqués dans les savoirs, peut-on pour autant en déduire qu'il s'agit de « **créer un lien avec l'enfant dès les premières rencontres et tout au long du séjour, s'engager avec chaque enfant dans une relation chaleureuse, mais nécessairement distanciée** » ? Des moments peuvent être privilégiés dans le sens où, par exemple, un enfant est mis au lit individuellement sans pour autant qu'un lien soit créé et consolidé entre l'adulte et l'enfant tout au long du séjour dans le milieu d'accueil. Nous nous interrogeons sur la place donnée à cette compétence dans la formation d'autant plus que l'accueillant(e) est amené(e) à exercer seul(e), sans soutien d'une équipe, ni d'un encadrant de proximité. Une réflexion sur cette nécessaire relation affective distanciée nous semble donc primordiale. Cet item n'apparaît plus tel quel dans le référentiel 210h. Il est question dans ce dernier, d'un savoir-faire : « *interagir avec l'enfant* », celui-ci reprenant différents éléments concernant la communication, les émotions, les besoins dont celui de sécurité, le soutien dans le progrès, l'autonomie, l'initiative, la confiance en soi, les activités libres ou cadrées. Mais à nouveau, nous nous questionnons sur ce que recouvrent tous ces éléments. Il serait intéressant qu'ils soient davantage précisés.

La compétence « **soutenir des interactions constructives entre enfants en lien avec leur capacité d'être avec l'autre** » pourrait se voir dans « *la gestion collective du groupe et la socialisation de l'enfant* » mais à nouveau, comment ? Quelle place et quel rôle pour l'adulte et pour l'enfant ? Dans le référentiel 210h, nous constatons par rapport à cette compétence qu'un savoir-faire est précisé dans les termes suivants : « *soutenir les interactions entre enfants. Établir et suivre des règles simples, être garant de la sécurité* ». L'adulte semble donc positionné en soutien et non plus seulement en gestionnaire sans que cela soit plus explicité. D'autres termes devraient également être clarifiés comme « établir et suivre » des règles « simples ».

L'accueil à la diversité est effleuré dans le fait d' « *analyser les besoins spécifiques* » et dans

un savoir portant sur « *l'accueil d'un enfant avec un handicap* ». Cependant les besoins spécifiques de ces enfants ne sont pas définis. Nous ne savons donc pas ce que cela recouvre. La diversité ne se verrait abordée que dans l'accueil d'enfants porteurs de handicap. Or, la réflexion sur l'accueil de la diversité devrait permettre d'envisager comment un lieu d'accueil peut favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance chez l'enfant tout en prenant en compte l'environnement dans lequel il se situe. Cette réflexion permet aussi d'aborder la manière dont le lieu d'accueil encourage les différents acteurs à communiquer les uns avec les autres et plus largement, la manière dont il peut contribuer, par son ouverture, à une plus grande justice sociale.

Dans le référentiel 210h, la notion de besoins spécifiques est toujours présente, par contre, l'accueil de l'enfant porteur de handicap n'apparaît plus dans cette compétence.

Le nouveau référentiel contient également deux ajouts pour cette compétence. L'observation prend une première place dans les savoirs et savoir-faire, ce qui semble effectivement important. Cependant il serait nécessaire d'explicitier davantage cette notion. Ensuite, pour clôturer cette compétence, un savoir « *adopter une position professionnelle* » est ajouté. Celui-ci est précisé comme : « *Gestion de ses émotions. Différences entre position professionnelle et position parentale. Conditions d'une attitude réflexive personnelles. Résonance. Organisation et conditions d'une attitude réflexive en équipe* ». Dans les savoir-faire, les étudiants sont amenés à :

- « *Adopter une position professionnelle (et non parentale) dans les réactions face à l'enfant et face au parent.*
- *Établir des limites de son affectivité apportée aux enfants.*
- *Adopter une attitude de réflexivité : Pointer ses valeurs, acquis ou vécus qui entrent en confrontation avec les comportements des enfants et les règles à établir dans le milieu d'accueil (Ex. On mange toute l'assiette servie par l'adulte !).*
- *Mettre en place une démarche de réflexivité avec son équipe.* »

Cet élément permet de combler un manque du premier référentiel. Cependant, certains items mériteraient d'être plus clairs et/ou plus précis. Que signifie « résonance » ?

La sixième compétence porte sur le fait « *d'établir une relation de confiance avec les parents* ». On y retrouve alors les notions de personnes ressources, de partenariat, de collaboration, de contrat d'accueil, d'échange quotidien et de respect de la confidentialité. Il est attendu de l'accueillant(e) qu'il(elle) rédige et transmette le projet éducatif aux parents, qu'il(elle) mette en place les orientations éducatives prises dans ce projet en conformité avec le code de qualité de l'accueil, qu'il(elle) établisse un contrat d'accueil, une relation de confiance et un partenariat avec les parents, impliquant de communiquer régulièrement avec eux. Cela induit également qu'il(elle) puisse organiser une période de familiarisation, qu'il(elle) gère les séparations et retrouvailles quotidiennes, qu'il(elle) prépare la fin de séjour.

Ces éléments sont clairement à mettre en rapport avec ce que nous désignons par « **travail avec les familles : établir et consolider une relation de confiance/faire en sorte que chaque famille se sente la bienvenue dès les premiers contacts** ». Cependant, nous notons qu'il

n'est nulle part question de la prise en compte de l'avis des parents.

Dans le référentiel 210h, cette compétence se voit complétée par un savoir « *code de bonne conduite* ». On y fait référence au respect, au secret professionnel et à la confidentialité. Il est intéressant de voir qu'un aspect se rapprochant de la déontologie est ajouté mais s'agit-il pour autant d'inculquer aux futur(e)s professionnel(le)s un « code de bonne conduite » ou de les amener à adopter une réflexion sur la déontologie liée au métier ?

En septième place, il est question « *d'assurer le bien-être de l'accueillant* » semblable dans les deux référentiels, impliquant de savoir gérer au mieux le bien-être physique et moral liés à l'activité professionnelle, concilier la vie familiale et professionnelle. Ce dernier aspect est important dans le type d'accueil qui nous occupe mais qu'entend-t-on par « concilier » ? S'agit-il de rendre compatible, d'harmoniser ou de développer une réflexion sur la posture professionnelle à adopter dans le contexte particulier de son domicile ? Dans cette rubrique, il est également question de « *développer son devenir par la formation continue* » et les lectures. On retrouve donc « **s'engager dans un processus de formation continue** » sans que le sens de cette démarche professionnelle ne soit expliqué.

La huitième compétence, identique dans les deux référentiels, « *collaborer avec l'extérieur* » est entendue comme le fait d'être en relation avec les pouvoirs publics, les associations, les collectivités locales, les médecins des enfants et les prestataires divers (kiné, psychomotricien, etc.) et de repérer les possibilités locales et d'établir des modes de collaborations, synergies. On y retrouve le fait d' « **établir des relations de collaboration avec d'autres professionnels au niveau local** ».

La neuvième et dernière compétence, « *Réagir à une éventuelle maltraitance* », est pratiquement similaire dans les deux référentiels. Elle implique de savoir ce que le terme maltraitance recouvre mais également quelles personnes ressources peuvent être contactées. Il est ici question d'identifier les signes de maltraitance et d'agir en concertation avec les personnes de référence.

Cette compétence constitue l'illustration d'une **partie** d'un travail en **réseau**, permettant de réagir aux situations de crise. Pour notamment pouvoir identifier ces signes, l'observation, à peine évoquée dans le premier référentiel nous semble être un élément clé.

3. Gérer la responsabilité/la sécurité

Ce module, pratiquement identique en termes de contenus et du même volume horaire dans les deux référentiels, fait état de 3 compétences, abordées sur 8h de formation (20 points sur 600) : « *Assumer la responsabilité incombant à une accueillante d'enfants* » ; « *Assurer son milieu d'accueil* » ; « *Gérer la sécurité incendie* ». Y sont associés les matières du droit de la responsabilité, des assurances à souscrire ou encore de la prévention incendie. La notion de responsabilité n'est ici abordée qu'au sens civique du terme, elle n'implique jamais la responsabilité morale de l'accueillant(e) dans son action vis-à-vis des enfants en considérant l'impact des pratiques sur leur devenir. Nous ferons donc à nouveau le lien avec l'item « **assurer la sécurité** ».

4. Gérer administrativement, financièrement et commercialement l'accueil

Ce module, comparable dans les deux référentiels (si ce n'est une petite différence dans l'ordre de présentation des compétences), comprend pas moins de 5 compétences, 22h sur 142h (80/ 600 points) leur sont consacrées.

Il est premièrement question de « *gérer les aspects comptables et fiscaux* », impliquant de savoir établir les documents comptables et fiscaux nécessaires à la gestion quotidienne d'un(e) accueillant(e) autonome et d'établir la partie de la déclaration d'impôts traitant des revenus professionnels d'une accueillant(e) d'enfants.

Il s'agit ensuite de « *gérer les aspects administratifs* », c'est à dire établir et compléter les documents administratifs usuels, d'établir une attestation de frais de garde, et de planifier les tâches récurrentes.

Troisième compétence, « *gérer la rentabilité* » sous-tend le fait d'établir un budget prévisionnel et d'en assurer le suivi, de fixer un tarif réaliste et rentable ainsi qu'un mode de facturation adéquat.

En quatrième place se trouve « *gérer les aspects commerciaux* », nécessitant l'analyse de l'implémentation d'un milieu d'accueil, d'en déterminer des points forts et faibles et d'assurer sa promotion.

Enfin, cinquièmement, il s'agira de « *gérer son statut social* » et d'appliquer la législation spécifique, de compléter les documents sociaux et de déterminer quel sera le statut le plus adapté au projet d'installation.

Notons que 22h sont censées permettre l'apprentissage et la maîtrise de ces multiples compétences relatives à la « **gestion** ». Sans connaissance préalable du domaine, il semble peu probable qu'un(e) accueillant(e) puisse gérer l'ensemble de ces aspects au sortir de la formation. Peut-être l'objectif principal de ce type de module devrait-il être, non pas la maîtrise, mais bien la compréhension des documents dont la gestion sera déléguée à un tiers, un comptable par exemple.

5. Analyser les pratiques de terrain

Cette catégorie reprenant la compétence du même nom « analyser les pratiques de terrain » est présentée comme sous-entendant des connaissances relatives aux « *cas observés lors des expériences professionnelles des apprenantes* » et « *des situations problématiques proposées par le formateur* ». On attend de l'accueillant(e) qu'il(elle) sache analyser des cas et proposer des solutions aux problèmes rencontrés.

Comme indiqué dans le cadre général de la formation, ce module va privilégier « *les études de cas, travaux pratiques et témoignages* ». Ces méthodologies semblent intéressantes pour établir des liens entre les théories et les pratiques, si elles sont construites de façon à pousser les étudiant(e)s à réfléchir à la complexité des situations. Nous regrettons que

celles-ci semblent être uniquement associées à ce module 5 : qu'en est-il dès lors des autres modules ?

L'observation n'est ici que très partiellement abordée et semble être associée à la démarche d'apprentissage, sans qu'elle ne soit identifiée clairement comme une compétence clé du métier.

Comme signalé ci-dessus, le nouveau référentiel 210h comporte une dimension supplémentaire « *préparation au stage* » dans ce module qui passe de 16 à 40 heures de cours. Le savoir associé à cette dimension est « *représentation du métier* », les savoir-faire associés : « *définir les limites de la relation avec les parents et les enfants dont la confidentialité, secret professionnel* » et « *définir son champ de responsabilité* ». Nous n'identifions pas clairement quelle est cette préparation au stage, ni comment elle se déroule. Une préparation au stage est intéressante et devrait en principe apparaître tout au long de la formation, au sein des différents modules permettant d'anticiper un lien théorie-pratique. N'y a-t-il pas surtout une importance à accorder à l'accompagnement de stage pendant celui-ci mais également à son retour ?

6. Encadrement de l'épreuve intégrée

Un encadrement de 8h est prévu afin d'accompagner les candidat(e)s dans le déroulement de leur formation (présenter le métier et découvrir la formation) et leur travail de fin de formation. Ces 8h sont réparties de façon différente dans les deux référentiels, des dimensions « points sur le déroulement des stages » et « liens entre les différents modules » sont ajoutés dans le référentiel 210h. Elles sont abordées en 4h de cours en même temps qu'un rappel sur les exigences et des questions sur le travail de fin de formation. Comment, en 4h de cours, aborder ces 4 éléments importants ?

d) Quelques éléments de synthèse

Dans le premier référentiel en vigueur actuellement, un volume de 142h de formation et de trois semaines de stage peu défini dans ses modalités d'organisation et d'encadrement est censé permettre l'acquisition et la maîtrise d'une multitude de compétences relevant à la fois des fonctions d'accueil et de gestion.

Nous soulignons l'effort fait avec le nouveau référentiel pour approfondir la formation en augmentant son horaire de près d'un tiers. Cependant, sans nier l'importance des aspects de santé ou de soins, l'écart semble se creuser avec les dimensions affectives, psychologiques, relationnelles liées à l'accueil de l'enfant pour lesquelles sont accordées 24 heures de cours alors que celles-là mêmes comptent pour 1/5^{ème} des points de la formation. D'une façon générale, l'effort est fait mais 210h, cela reste peu. La durée des stages ne semble pas être augmentée.

Les aspects de réflexivité, de respect de la déontologie, de prise en compte du ressenti des parents et de leur opinion dans les décisions, de création d'un lien avec l'enfant, de

l'observation pour ajuster ses pratiques, de soutien des interactions constructives, du développement des pratiques pédagogiques, ou encore de faire connaître le caractère inclusif du service sont peu ou pas développés et/ou précisés. L'accueil de la diversité est à peine évoqué dans un intitulé de savoir. Ces éléments gagneraient pourtant à être approfondis en formation initiale. D'autres notions importantes peuvent apparaître, mais ne sont bien souvent que citées et peu précises, or la complexité du métier d'accueil de l'enfant apparaît dans les nuances et dans les détails que l'on met sous certaines notions. Par exemple, soutenir l'autonomie pourrait être mal interprété et vu comme « faire en sorte que l'enfant se débrouille tout seul ». Les éléments concernant l'aménagement de l'espace : équipement adapté et conforme, attrayant et encourageant le désir de découvrir, laisse la porte ouverte à l'acquisition massive d'un équipement présenté dans le commerce comme conforme aux normes, tels que, pour ne citer que deux exemples, des tables d'activités dans lesquelles les enfants sont « coincés » et donc peu libres de leurs mouvements et sans possibilité d'initiative dans leur activité. Il en va de même des portiques, aux couleurs souvent chatoyantes et au design attirant, souvent placés au-dessus de l'enfant quand celui-ci est couché au tapis ou mis dans un relax. Une simple observation des possibilités d'activités que l'enfant peut faire devrait convaincre de l'inutilité de tels objets, voire de l'importance de leur utilisation très modérée (ex. : fauteuil relax).

Notons que sans doute sous l'influence de l'aspect « formation de chefs d'entreprise » de l'institution, les dimensions commerciales et de rentabilité sont clairement associées aux pratiques d'accueil, en lien avec les préoccupations de l'accueillant(e) autonome. Mais qu'en est-il des accueillant(e)s d'enfants conventionné(e)s ? Pour les futur(e)s accueillant(e)s conventionné(e)s, ces éléments « financiers » sont plus directement liés aux revendications d'un statut stable et de revenus fixes que dépendants du nombre d'enfants accueillis, par exemple. Il nous semble que ces questions liées à des enjeux économiques peuvent s'opposer à d'autres, d'ordre psychopédagogique et social par exemple. Ces questions nécessitent le développement d'une approche globale et cohérente pour l'ensemble du secteur qui ne dissocie pas les fonctions sociale, éducative et économique de tout milieu d'accueil.

6.3.2 Formation d'auxiliaire de l'enfance : accueil des enfants dans un lieu adapté à un accueil à caractère familial - bases méthodologiques

a) Cadre général de formation

La formation s'inscrit dans les **finalités générales de la promotion sociale** et dans des finalités particulières à l'accueil des enfants dans un lieu adapté à un accueil à caractère familial : « en référence à un projet d'accueil qui répond aux exigences du code de qualité de l'accueil tel que défini par la réglementation en vigueur (... il s'agit) d'amener l'étudiant à :

- assumer un rôle éducatif spécifique, professionnel et complémentaire à celui des parents auprès des enfants dans le respect de leurs valeurs ;

- assurer auprès des enfants une présence stimulante et épanouissante qui favorise l'égalité des chances ;
- assurer une prise en charge de l'enfant qui favorise son épanouissement sur les plans physique, psychologique et social. »

Cette formation prend la forme de **modules** inscrits dans un cursus de 12 dont 11 constituent un passage obligé à l'obtention du titre auxiliaire de l'enfance 0 à 12 ans⁶⁸, mais il peut aussi constituer une **sortie intermédiaire** octroyant les attestations de réussite nécessaires pour la fonction de (co-)accueillant(e) à domicile. Il comprend 204 périodes⁶⁹ réparties de la manière suivante :

- 60 périodes consacrées à la découverte des métiers,
- 120 périodes aux bases méthodologiques de l'accueil des enfants dans un lieu adapté à un accueil à caractère familial,
- 24 périodes de stages, soit l'équivalent d'environ 3 jours.

La formation est **accessible** à toute personne âgée d'au moins 18 ans, en possession au minimum d'un CESI.

Elle est assurée par des **chargés de cours** qui bénéficient d'un statut d'enseignant ou d'expert. Dans ce dernier cas, ils devront justifier de compétences particulières issues d'une expérience professionnelle en relation avec le programme visé.

Notons que le référentiel formation d'auxiliaire de l'enfance est également aujourd'hui utilisé par le FOREM pour organiser la formation « accueillant(e) », la fiche métier FOREM n'étant plus d'actualité. Les modules ici concernés sont ceux de « découverte du métier » et d' « accueil des enfants dans un lieu adapté à un accueil à caractère familial : bases méthodologiques ».

Jusqu'à 2009, l'ensemble des centres de formation a organisé un cursus « accueillante à domicile conventionnée⁷⁰ ». L'offre de formation a été supprimée suite à une ordonnance du siège central du FOREM et n'est désormais proposée qu'au niveau de l'antenne liégeoise où elle est financée sur fonds propres. L'organisation de la formation repose sur une sous-traitance avec une école de promotion sociale. Chaque année, un appel d'offre est émis afin de déterminer quelle école sera sélectionnée. Les formateurs sont ceux de la promotion sociale.

Les candidat(e)s sont sélectionné(e)s sur base d'une série de tests portant sur différents aspects : une compréhension à la lecture, un examen oral et un entretien mettant à l'épreuve leur motivation et la faisabilité tant de leur projet professionnel (installation dans un avenir proche) que de formation. Les stages s'étalent sur 2 à 3 semaines et se font dans deux milieux d'accueil, souvent au sein d'un accueil à domicile et d'un autre en collectivité. Aucun encadrement n'est prévu et le stage ne fait pas l'objet d'une évaluation. Le groupe de

⁶⁸ Voir chapitre 5 pour l'analyse du profil professionnel et des autres modules de la formation exceptés deux modules spécifiques à l'accueil des enfants de 3 à 12 ans dont l'analyse se trouve au chapitre 8.

⁶⁹ Une période (P) équivaut à une séquence de formation de 50 minutes.

⁷⁰ Malgré cette appellation « conventionnée », ces formations permettaient également de s'installer en tant qu'accueillante autonome.

stagiaires peut aller de 12 à 16 personnes et permet de poursuivre, en enseignement de promotion sociale, vers le titre d'auxiliaire de l'enfance.

b) Compétences terminales

Différentes compétences sont visées par cette formation et liées aux modules qui la composent.

Relevons les compétences définies en termes de capacités terminales liées au premier module « **découverte du métier** » à la base de la formation d'auxiliaire de l'enfance :

- présenter les raisons pour lesquelles le(la) candidat(e) choisit le métier d'auxiliaire de l'enfance ;
- décrire la spécificité des secteurs d'accueil ;
- déterminer ses atouts et ses limites par rapport à la formation et au métier d'auxiliaire de l'enfance ;
- évoquer sa place au sein du (d'un) groupe en formation ;
- signaler les découvertes ou les changements que les rencontres et les confrontations ont apportés ;
- se situer face à son orientation professionnelle et/ou son projet de formation.

Ce relevé montre la volonté d'amener l'étudiant(e), davantage identifié(e) comme potentiellement futur(e) candidat(e) auxiliaire de l'enfance que comme « (co-)accueillant(e) d'enfants », à découvrir la diversité des réalités que recouvrent le champ de l'accueil de l'enfance et sur cette base, à préciser son projet professionnel, en particulier les fondements de sa motivation, les limites et les avantages de la fonction pour laquelle il(elle) se prépare. Il n'est pas encore question à ce stade de compétences professionnelles à proprement parler, mais plutôt de jalons préalablement posés dans une perspective de développement professionnel.

Dans le module lié aux **bases méthodologiques pour l'accueil à caractère familial** (très proche du module des bases méthodologiques pour l'accueil des enfants dans une structure collective)⁷¹, les capacités terminales sont, elles, directement centrées sur le cœur du métier :

« En tenant compte d'un projet d'accueil amené par le(s) chargé(s) de cours ou l'étudiant (...celui-ci sera capable) :

- *de préciser le cadre réglementaire et déontologique dans lequel il s'inscrit ;*
- *de proposer et de justifier une organisation concrète du lieu d'accueil ;*
- *de proposer des interventions qui :*
 - *facilitent la communication avec les enfants, les parents, les autres professionnels et la structure dont il dépend ;*
 - *favorisent le développement d'un partenariat avec les familles ;*

⁷¹ Étant donné la similarité des compétences inscrites dans les modules bases méthodologiques pour l'accueil à caractère familial et pour l'accueil des enfants dans une structure collective. Les propos ci-dessous sont très proches de ceux présents dans le chapitre relatif à l'accueil des enfants de 0 à 3 ans en collectivité.

- *participent au développement global de l'enfant ;*
- *assurent le respect des règles d'hygiène, de sécurité et de santé ;*
- *envisagent la mise en place d'activités créatives et d'éveil culturel.*
- *de justifier ces interventions au regard des spécificités des rôles et fonction de l'accueillant(e). »*

Les compétences sont étroitement articulées à la notion de projet d'accueil et couvrent un ensemble d'éléments qui nécessitent, pour être compris, une analyse plus détaillée du référentiel de formation (programme du dossier pédagogique concerné).

c) Détail du référentiel

Au regard de notre grille d'analyse nous observons la présence des thématiques suivantes :

1. Posture professionnelle

Accueillir la diversité et développer des pratiques d'inclusion de tous se retrouve dans l'ensemble du programme comme une dimension transversale explicite. Dans le cours de **communication**, il s'agit de favoriser « *le développement optimal des capacités de communication de l'enfant dans une optique d'égalité des chances et de non-discrimination liée au genre (masculin, féminin), à la culture, ...* ». Au sein du cours de **psychologie**, il s'agit de « *...dégager les attitudes et initiatives susceptibles de favoriser un développement optimal psychomoteur et psychosocial de l'enfant, quels que soient son sexe et ses cultures dans une optique d'égalité des chances, en prenant distance par rapport aux principes et valeurs issus de sa propre éducation et en évitant tout stéréotype* ». Le cours « **Organisation et gestion éducatives** » amène l'étudiant(e) à « *reconnaître les valeurs et les habitudes des familles, les valeurs professionnelles de l'accueillant(e) et le cas échéant du service et de les prendre en compte dans une gestion différenciée des activités éducatives quotidiennes* ». Il est aussi recommandé de tenir compte de « *la diversité des valeurs et habitudes éducatives liées aux cultures (...), sans discrimination de genre* », dans les matières liées aux **activités créatives et d'éveil culturel**. De même, la question « *des valeurs, des croyances et des références culturelles, notamment dans le cadre du projet éducatif* » fait partie de la **déontologie, législation et organisation socioprofessionnelle**. Cependant toutes ces notions (discrimination, valeurs, croyances, cultures...) ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique. Pour en tenir compte, le(la) professionnel(le) ne doit-il(elle) pas savoir de quoi il s'agit ?

Communiquer de façon constructive et adaptée au partenaire présent (enfant, parent, collègue,...) se retrouve dans le cours consacré à la communication ; « *énoncer et décrire les mécanismes essentiels de la communication verbale et non verbale chez l'adulte et chez l'enfant et d'en repérer les obstacles* » ; « *d'énoncer les mécanismes essentiels de la communication appliquée aux relations de travail : parents, collègues, supérieurs hiérarchiques, etc.* ». Les capacités comprennent la gestion de situations de tension ou de

conflit. Communiquer apparaît également dans le cours lié à l'organisation et gestion éducative.

À noter que l'on ne retrouve pas ici l'idée que l'accueillant(e) utilise aussi le langage non verbal au travers d'un regard soutenu vis-à-vis de l'activité de l'enfant, au travers de signes non verbaux en réponse aux manifestations de l'enfant.

Soulignons aussi toute l'importance de la verbalisation d'un moment d'activité de l'enfant important pour lui (ex. : à Tom qui essaie de passer derrière le fauteuil pour attraper sa balle qui a roulé, mais qui n'y parvient pas : « *le trou est trop petit pour que tu passes, attends, je vais reculer le fauteuil* »). Les questions de verbalisation que fait l'adulte du vécu de l'enfant sont des formes d'interprétation de son vécu : il importe que ces aspects soient traités en profondeur en formation pour que l'accueillant(e) puisse parvenir progressivement à donner sens à ce que l'enfant vit tout en s'appuyant « au plus près » sur ce que fait et exprime l'enfant.

Prendre du recul et se remettre en question par rapport à ce qui est vécu avec les différents partenaires est partiellement couvert dans les matières de déontologie par : « *mesurer l'importance pour l'activité professionnelle de l'accueillant(e) (...) de l'analyse de la pratique avec d'autres professionnels de façon à prendre une distance critique par rapport aux situations rencontrées et à ses propres idées (...)* ». Dans le contexte particulier de l'accueil à domicile, cette prise de recul pourrait également être entendue dans « *situer les limites entre vie privée et vie professionnelle* » bien que cette compétence ne fasse référence qu'à des notions d'horaire et d'espace. Pour les autres matières, ce point est surtout tributaire des méthodologies mises en œuvre pour développer les capacités visées.

Respecter la déontologie est transcrit dans le référentiel sous « *décrire les principales règles déontologiques en vigueur dans le secteur de l'accueil de l'enfance* » ; « *...en intégrant les règles déontologiques propres à sa fonction* » ; « *Énoncer le sens des règles de la confidentialité et du secret professionnel partagé et de les appliquer aux situations vécues lors des activités d'enseignement* ». Il fait l'objet d'une charge de cours à part entière.

2. Travail avec les familles

Établir et consolider une relation de confiance/Faire en sorte que chaque famille se sente la bienvenue dès les premiers contacts est partiellement désigné par « *décrire les conditions, attitudes et comportements qui favorisent un climat relationnel chaleureux et sécurisant dans la relation de l'accueillant(e) avec les parents* ». Ce qui recoupe des capacités visées dans la communication et la déontologie. Il serait intéressant que ces conditions, attitudes et comportements soient davantage explicités.

Prendre en compte le point de vue des parents par rapport au travail éducatif quotidien dans les prises de décisions apparaît grâce à : « *assumer un rôle éducatif spécifique, professionnel et complémentaire à celui des parents auprès des enfants dans le respect de leurs valeurs* » ; « *reconnaître les valeurs et les habitudes éducatives des familles, les valeurs professionnelles de l'accueillant(e) et le cas échéant du service, et de les prendre en compte dans une gestion différenciée des activités éducatives quotidiennes* » ; « *organiser (les*

journées en fonction) des souhaits ainsi que des habitudes éducatives et culturelles des parents ».

3. Travail avec les enfants

Créer un lien dès les premières rencontres et tout au long du séjour. S'engager avec chaque enfant, dans une relation affective nécessairement distanciée n'est qu'en partie couvert par « *décrire les conditions, attitudes et comportements qui favorisent un climat relationnel chaleureux et sécurisant dans la relation de l'accueillant(e) avec l'enfant* ». Il serait intéressant que soient spécifiés ces conditions, attitudes et comportements ce qui permettrait de comprendre précisément ce que l'on entend par « chaleureux et sécurisant ». Dans les finalités particulières de l'unité de formation est inscrit « *assurer auprès des enfants une présence stimulante et épanouissante qui favorise l'égalité des chances* ». Mais qu'en est-il de cette « *présence stimulante et épanouissante* » ? Comment s'assurer qu'elle puisse être de nature à favoriser l'égalité des chances ? La prudence est de mise lorsque l'on parle de stimulation, qui conduit parfois l'adulte à proposer des activités à l'enfant, ou à adopter des comportements amenant chez lui une agitation et/ou une excitation néfaste.

Observer, pour répondre aux manifestations de besoins et à l'intérêt de l'enfant est évoqué dans le cours « Méthodologie spéciale : santé, soins et hygiène appliqués aux enfants » au moyen de l'item « *observer au quotidien l'état de santé et d'hygiène de l'enfant et d'assurer ses besoins comme, par exemple, la toilette, la prise d'aliment, le change, le sommeil* ». L'observation pourrait être sous-entendue dans le cours « Méthodologie spéciale : organisation et gestion éducatives » par la compétence « *organiser (les journées en fonction) des rythmes biologiques liés à l'âge de chaque enfant en matière de veille sommeil, d'alimentation et d'activité* ». Toutefois, il serait intéressant que l'observation soit clairement mentionnée afin que les rythmes soient appréhendés dans leur évolution. En effet, il existe un risque, après quelques semaines d'accueil de l'enfant, de considérer que ses rythmes sont connus et d'entrer dans un horaire plus ou moins fixe en délaissant l'observation. Il est selon nous nécessaire que cette dimension apparaisse comme centrale dans toutes les facettes du travail avec l'enfant. Cette compétence n'apparaît pas de manière explicite dans les matières liées à la psychologie du développement de l'enfant.

Plusieurs éléments montrent une volonté de se centrer sur l'enfant et son bien-être « *assurer une prise en charge de l'enfant qui favorise son épanouissement sur les plans physique, psychologique et social* », « *dégager les attitudes et les initiatives susceptibles de favoriser un développement optimal psychomoteur et psychosocial de l'enfant (...)* », « *décrire les conditions, attitudes et comportements qui favorisent un climat relationnel chaleureux et sécurisant (...)* », ce qui pourrait se voir comme les « objectifs » à poursuivre lorsque l'on parle d'**assurer un accompagnement psychique**. Il s'agit en effet de permettre à l'enfant de se développer de la façon la plus harmonieuse possible. Mais comment ? Quelles sont ces attitudes, ces conditions, ces comportements ? Le référentiel ne semble pas suffisamment explicite à ce niveau.

Assurer les conditions d'hygiène et de sécurité et promouvoir la santé se retrouvent dans le cours « Méthodologie spéciale : santé, soins et hygiène appliqués aux enfants » comprenant

notamment la prévention des accidents, « *identifier(...) les actes et les moments importants de la vie quotidienne pour une éducation à l'hygiène et à la santé (...)* » ; « *assurer les conditions d'un environnement sain et sûr, tant en ce qui concerne le cadre matériel que les habitudes de vie et en vue de prévenir les accidents, d'identifier les sources de danger ainsi que les risques à éviter pour l'enfant* ».

Assurer une continuité dans les relations en particulier dans les moments de vie quotidienne transparait de manière ténue dans l'organisation et la gestion éducative, au niveau de « *discerner les informations relatives au vécu quotidien ainsi qu'aux habitudes des enfants à transmettre pour assurer la continuité et la stabilité dans leur prise en charge* ». La continuité ici évoquée permet d'instaurer un « lien » entre les milieux de vie de l'enfant, ce qui est important. La question de la continuité au sein même du milieu d'accueil se pose moins au sein de l'accueil à domicile qu'en collectivité. Une réflexion devrait toutefois s'instaurer lorsqu'il s'agit d'un co-accueil.

Aménager un espace approprié, sécurisé permettant une liberté de mouvement et une activité autonome soutenue (présence et soutien de l'adulte) pourrait être mis en rapport, sans que l'espace ne soit précisément évoquée, avec « *dégager les attitudes et les initiatives susceptibles de favoriser un développement optimal psychomoteur et psychosocial de l'enfant* » mais quelles sont ces attitudes et initiatives ? Ce module comprend également un cours « *activités créatives et d'éveil culturel* » où l'étudiant sera capable « *de concevoir, d'expérimenter, d'évaluer, et d'ajuster des activités créatives et d'éveil culturel telles que, par exemple : éveil musical, conte, lecture, expression corporelle...* ». Nous ne nions pas l'intérêt de telles activités dans certaines conditions. Cependant, la mise en place de ce cours, sans que ne soit développée ailleurs l'importance de l'activité autonome et du rôle de l'adulte dans le soutien de celle-ci, risque, selon nous, d'amener une vision faussée de ce qu'est l'activité pour le jeune enfant et ainsi pousser à la mise en place d'un cadre « d'activités » planifiées par l'adulte et de manière régulière, en collaboration avec des intervenants extérieurs sans que les questions de continuité pour les enfants ne soient envisagées.

Soutenir des interactions constructives entre enfants en lien avec leur capacité d'être avec l'autre peut être lié à « *énoncer les caractéristiques essentielles de la dynamique des groupes adaptées aux groupes d'enfants, y compris, les situations de tension et de conflit* » ; « *proposer des réponses favorisant le développement optimal des capacités de communication de l'enfant* » ; « *décrire les conditions, attitudes et comportements qui favorisent un climat relationnel chaleureux et sécurisant dans la relation de l'accueillant(e) avec les enfants entre eux, des enfants entre eux* ». À nouveau, les intentions sont honorables mais il conviendrait d'appréhender les conditions, attitudes et comportements nécessaires. De plus, la notion de gestion de conflit met l'adulte dans une position de protagoniste plutôt que d'accompagnateur(trice), il serait intéressant de préciser cette dimension.

4. Travail avec l'équipe

Élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif du service apparaît dans les finalités particulières liées à cette unité de formation sous l'item : « *organisation et gestion*

éducatives selon un projet d'accueil défini ». Au sein du cours de « *méthodologie spéciale : organisation et gestion éducatives* », l'étudiant(e) doit également tenir compte de « *la spécificité de la dynamique du projet d'accueil dans un lieu à caractère familial* ». Les étudiant(e)s sont donc sensibilisé(e)s à cette notion de projet d'accueil. Cependant à aucun moment de ce module (ni de celui « *découverte du métier* »), il n'est question de **l'élaboration**, de la **construction** d'un projet d'accueil. Ainsi, après les trois modules prévus, un(e) accueillant(e) peut s'installer sans que cet axe n'ait été abordé. Même si l'accueillant(e) s'inscrit dans un service conventionné, il nous semble important pour la mise œuvre d'un projet d'accueil, que celui-ci soit intégré et pour cela qu'il fasse au moins l'objet d'une réflexion quant à son élaboration.

Partager avec d'autres professionnel(e)s et réfléchir sur les pratiques et s'engager dans un processus de formation continue se retrouvent dans le cours de déontologie dans la compétence : « *mesurer l'importance pour l'activité professionnelle de l'accueillante : de la formation continuée, de l'analyse de la pratique avec d'autres professionnels de façon à prendre une distance critique par rapport aux situations rencontrées et à ses propres idées (...)* ».

Comme indiqué dans le chapitre 5, le travail en équipe fait également l'objet d'un cours spécifique « *méthodologie du travail en équipe* » au sein du module « *accueil à domicile et en collectivité : approfondissement méthodologique* »

5. Travail avec la communauté

Le travail avec la communauté n'apparaît pas dans ce module.

d) Quelques éléments de synthèse

Rappelons que les modules centrés sur l'accueil à domicile font partie de la formation « Auxiliaire de l'enfance » et qu'il convient de le prendre en considération en lien avec les contenus des autres modules (voir chapitre 5 et 8). Comme pour la formation IFAPME, ils visent une multitude de compétences en un temps très limité de cours et de stage. Nous pouvons donc nous interroger sur les possibilités d'appropriation des contenus et de développement des compétences.

Cette formation apparaît comme étant résolument tournée vers la fonction d'accueil, les aspects de gestion financière et administrative ne sont pas abordés de manière explicite. Ces éléments, sans être centraux, sont pourtant indispensables à l'installation dans une activité indépendante pour les future(s) accueillant(e)s autonomes. Peut-être ces informations peuvent-elles être trouvées ailleurs.

La dimension d'équipe est présente au sein du référentiel, les collègues étant présentés comme un relais, une opportunité de partage sur les pratiques.

Éléments non présents dans notre grille d'analyse, la connaissance du cadre légal et statutaire et la nécessité de situer les limites entre vie privée et professionnelle par la gestion de l'espace familial, ont été abordés dans ce référentiel. Ce deuxième élément se rapprochant certainement d'une posture professionnelle à adopter.

Les aspects liés à l'infrastructure n'apparaissent qu'une fois sous la forme d'une capacité à : « proposer et justifier l'organisation concrète du lieu d'accueil ». Notons que l'aménagement de l'espace devrait être pensé pour permettre à chaque enfant de dérouler son activité et à tous les enfants, d'être en interaction s'ils le souhaitent. L'espace devrait donc être conçu comme un espace de communication (photos, commentaires, panneaux, ...) pour rendre visible ce que les enfants vivent et expérimentent durant la vie quotidienne dans le milieu d'accueil. Cela requiert aussi un travail et le développement de compétences très approfondies.

Il n'est pas question du lien, de la relation de confiance à développer avec l'enfant, seul un « climat relationnel chaleureux et sécurisant » est évoqué sans que celui-ci ne soit davantage expliqué.

Au sein de notre grille d'analyse, divers items n'ont pas été abordés de manière explicite, il s'agit de : « prendre en compte ce que ressentent et expriment les parents en les accompagnants dans leur vécu et en assurant les conditions d'un dialogue réciproque » ; « permettre aux enfants de participer aux actions qui les concernent » ; « observer et documenter pour réguler les pratiques » ; « développer des pratiques pédagogiques cohérentes en équipe et les évaluer en permanence ». Ainsi que tous les aspects liés au travail communautaire, à savoir : « faire connaître le caractère inclusif du service à tous les membres de la communauté locale » ; « analyser les besoins des communautés locales pour travailler durablement avec les familles et les groupes précarisés » ; « établir des relations de collaboration avec d'autres professionnels au niveau local » ; « s'engager dans les communautés locales en promotionnant la participation des enfants et des familles ».

Nous nous interrogeons sur les moyens mis à disposition des candidat(e)s désirant sortir à ce moment charnière de la formation. Lors de l'élaboration de ce cursus modulaire, n'a-t-on pas trop misé sur un parcours complet des stagiaires, sur le fait que les personnes s'engageant dans la formation accueil à domicile poursuivraient la formation jusqu'à l'épreuve intégrée certifiant l'acquisition des compétences d'auxiliaire de l'enfance?

6.4 Avis des personnes ressources

6.4.1 Formation insuffisante avant l'entrée en fonction

Les professionnel(le)s saluent l'instauration d'une **obligation de formation** pour l'accueil à domicile et le co-accueil. Ils émettent cependant un bémol concernant le nombre d'heures y étant consacré, estimant qu'une centaine d'heures est tout à fait insuffisant. Lors des

consultations, les formations initiales (minimum 100h avant l'entrée en fonction) donnant accès à la fonction ont été généralement décrites comme étant insuffisantes et d'un bien trop faible niveau. Les experts témoignent de la nécessité de compléter la formation de base par d'autres modules adaptés au « métier ». Ils estiment, que de par les spécificités de l'accueil à domicile, une partie des formations devrait porter de manière plus explicite et approfondie sur la conciliation entre vie privée et vie professionnelle.

« Ces 132h, c'est peu par rapport à la pratique, on aurait probablement besoin de plus, mais ça va de pair avec leur statut qui n'est pas un vrai statut de travailleuse salariée. Mais si on oublie l'aspect social, je pense qu'à la base il faudrait faire plus. »

Les exigences liées à l'accueil à domicile ou le co-accueil sont telles, que les experts estiment que les candidat(e)s devraient, au contraire de ce qui est actuellement pratiqué, recevoir une formation plus solide que si ils/elles s'orientaient vers l'accueil en collectivité. La plupart se doivent effectivement d'être parfaitement autonomes, et sont seul(e)s gestionnaires des aspects éducatifs, matériels, financiers, etc. Dans ce cas, une seule personne est garante de l'ensemble des dimensions reposant habituellement sur une équipe.

6.4.2 Forme actuelle du co-accueil remise en question

Malgré son développement ces dernières années dans les secteurs subventionnés et non subventionnés, cette forme d'accueil soulève d'importantes questions, tant juridiques qu'organisationnelles. Lorsqu'on s'interroge sur la notion de responsabilité, on s'aperçoit qu'en cas d'accident, il serait difficile de se positionner.

« En terme légal, l'administration légale peut se retourner contre ces accueillantes parce qu'une accueillante autonome étant une personne indépendante, le fait qu'il y ait une personne qui paye un loyer pour une autre peut être considéré par certains contrôleurs comme une dépendance, un lien de subordination et dans ce cas-là ça met vraiment en danger les deux accueillantes. »

Elle est généralement perçue par les experts comme étant plutôt un accueil en « petite collectivité ».

« Par rapport au statut, au final c'est un détournement des petites collectivités et c'est faire travailler à bas prix des personnes. En plus il y a la question de la responsabilité (...) même si il y a une attribution ONE, elles ont une responsabilité de l'ensemble des enfants présents. »

Certaines personnes ressources évoquent un statut « bancal ». D'autres estiment que cette disposition légale permet une plus grande flexibilité mais semble être à l'origine de certaines dérives.

« Il y a des services qui ont demandé des analyses juridiques et clairement c'est bancal, ça c'est sûr. »

« Au niveau des duos, je ne voudrais pas faire des généralités à partir de quelques situations mais bon ... je vois une tendance à avoir des couples mari/ femme qui s'installent, d'autres s'associer pour couper cette solitude du métier mais aussi des duos qui se forment pour

donner de la souplesse au métier, dans les horaires, etc., avec toutes les dérives qu'on peut imaginer. »

Enfin, le co-accueil est décrit comme étant plus difficile à encadrer, notamment en raison de la dynamique relationnelle au sein des duos.

« Il y a une dynamique relationnelle quand même là un peu douloureuse, il faut pouvoir avoir ce projet partagé entre elles. C'est nouveau, on découvre, ça nous a dépassé je dois dire. »

« Au niveau des services les choses s'additionnent, un co-accueil c'est équivalent à deux accueillantes, or le travail qui est lié à un co-accueil est beaucoup plus important puisqu'il y a une gestion, justement d'une petite collectivité. C'est tout à fait différent comme gestion et dans la reconnaissance du travail social qui y est lié, c'est l'addition du travail de deux accueillantes, alors que ça ne correspond pas à la réalité. »

« À la différence que ce sont deux personnes (...) par rapport à une collectivité, ce sont deux personnes qui sont à longueur de temps ensemble, c'est encore très spécifique. »

6.4.3 Profils particuliers de candidat(e)s à prendre en compte

Au niveau du **public** suivant ces formations d'accueillant(e)s d'enfants à domicile, plusieurs cas de figure sont présentés. Certain(e)s candidat(e)s viennent de filières de l'enseignement de plein exercice ; leur profil a été décrit comme souvent immature, lié à un parcours scolaire fait d'échecs, les ayant mené(e)s au secteur de l'enfance par dépit et non par choix. Les étudiantes, à majorité féminines, sont alors perçues comme étant encore elles-mêmes en construction, et jeunes au point de se trouver en difficulté lorsqu'il s'agit de gérer les enfants. Les stagiaires de la promotion sociale et de l'IFAPME/SFPME peuvent quant à eux (elles), avoir eu un parcours personnel fragilisant, demandant parfois un long travail à mener avec l'élève avant d'entamer le cœur de la formation. Pour tous, les experts s'interrogent sur la maîtrise des compétences de base nécessaires au métier. Plus qu'un manque de motivation, c'est une motivation « inadéquate » qui est décrite. Les personnes ressources décrivent des jeunes femmes, mères de famille, désireuses de concilier l'accueil à domicile avec l'accueil de leurs enfants. Enfin, il apparaît que sur le nombre d'élèves entamant la formation, très peu entrent réellement en fonction, généralement par réorientation professionnelle. Ceci amène la question de l'accompagnement à l'élaboration d'un projet professionnel dans la formation.

« La motivation il y en a, même si ça n'est pas toujours celle qu'on attend (...) certaines jeunes mères de familles sont dans le mythe, qu'on essaye toujours de casser, de dire : on va concilier l'accueil de ses propres enfants, ça sera une richesse pour nos propres enfants, on va être plus disponible pour nos enfants alors que la réalité est toute autre. Mais elles vont souvent déchanter. »

« A l'IFAPME, c'est fréquemment un public qui travaille (...) qui est moins disponible mais qui a plus de maturité par rapport au projet. Mais il y a aussi un public d'une vingtaine d'années, qui a des parcours divers (...) il y a aussi des personnes qui viennent de formations supérieures. »

6.4.4 Organisation des stages, l'articulation théorie pratique : un nœud dans les formations

Les personnes ressources ont maintes fois observé que l'encadrement des **stages** était assuré par du personnel ne disposant pas des qualifications requises. De plus, certaines formations donnant accès à la fonction, n'organiseraient jamais de stage dans des milieux d'accueil « 0 à 3 ans ». Notons que les stages du secteur sont rarement possibles au domicile d'un(e) accueillant(e) en raison de difficultés organisationnelles, les étudiant(e)s sont alors envoyé(e)s au sein de structures collectives (maisons d'enfant, etc.). Enfin, la très courte durée de stage au sein de certaines formations, 3 jours pour la promotion sociale, inquiète fortement. Pour eux, ces éléments invalident fortement la formation et mériteraient d'être davantage règlementés.

« Ce qui n'arrange rien, c'est le nombre de jours de stage ; c'est affolant, parfois ça n'est que 3 jours. »

« Dans notre réseau, c'est au minimum 3 semaines et la possibilité d'une convention de minimum 4 mois qui peut durer le temps de toute la formation, mais dans ce cas, c'est en collectivité parce qu'une accueillante à domicile n'a pas les moyens de payer une convention. »

« En tant que service, on est fort sollicité par les organismes de formation concernant les stages, et de prime abord on avait demandé à nos accueillantes qui voulaient être chefs de stage et on s'est très vite rendu compte que c'est aussi un métier d'être chef de stage et que ça ne convient pas à tout le monde et on a finalement changé par rapport à ça, on a fait un groupe d'accueillantes qui vont finalement être chefs de stage et elles-mêmes suivent une formation spécifique à l'encadrement d'une stagiaire. Je pense que c'est indispensable. »

Au niveau de **l'articulation théorie – pratique**, il a été déploré que les aller-retours entre écoles et milieux d'accueil soient rarissimes. Les experts décrivent un manque de mise en lien de la fonction d'accueil avec les différents contextes que sont les petites ou grandes collectivités, l'accueil à domicile encadré ou autonome, etc.

« Avec les écoles de puériculture, il n'y a pas d'aller-retour. Nous n'avons pas de communication avec le plein exercice, on va juste présenter nos services mais ça ne va que dans un sens. »

6.4.5 Profil des formateurs, un gage pour la qualité de formation

Le profil de certains **formateurs** est considéré comme faisant défaut. Sont généralement ici considérés ceux n'ayant pas de formation « petite enfance » et ceux dispensant un enseignement trop théorique sans lien avec la réalité de terrain. Tous, à l'exception des formateurs IFAPME/SFPME et des experts de l'enseignement en promotion sociale, ont une obligation de titre pédagogique. Ces derniers ont cependant tous un ancrage de terrain, une pratique dans leur domaine d'enseignement. Seuls ceux exerçant dans l'enseignement de

plein exercice ont une obligation de formation continuée, mais cette dernière est décrite comme n'améliorant pas nécessairement les manquements de leur formation initiale.

« Dans une école de puériculture, les gens avaient vraiment le profil mais en promotion sociale ça me choque quand même, je ne sais pas sur quelle base ils recrutent les professeurs mais il y a un intitulé de cours mais on prend les gens en fonction de leur affection, de leur ancienneté (...) vous pourriez avoir quelqu'un qui a donné gérontologie pendant tout un temps et qui se retrouve en 0 à 3 ans. Mais c'est à l'échelle d'une école. Le problème est au niveau contenu, ils ont les titres requis. »

« Ce qui revient de certaines élèves, parfois ... voir l'évolution de la dent (...) est-ce que c'est bien ça qu'on doit donner ? »

« Je pense qu'il faut être attentif à ne pas généraliser, il y a des dynamiques et des réalités territoriales très différentes. Pour moi, on va dans des pools de formateurs hyper formés dans le 0 à 3 ans. »

« Je vois des fois des contenus pas adéquats, d'autres fois, les contenus sont en lien avec les thématiques du code de qualité, mais non structurés et pas toujours avec un ancrage vers la fonction. »

« Le système d'engagement de nos formateurs donne priorité à leur expertise (...) des diététiciennes donnent alimentation mais il ne faut pas toujours avoir un CAP à l'entrée mais c'est quelque chose qu'on stimule. »

6.4.6 Débat sur le dédale des qualifications reconnues pour les fonctions de (co-)accueil à domicile

La formation d'**agent d'éducation** a été au cœur des débats. Régulièrement rencontrée dans le secteur de l'accueil à domicile, les experts considèrent qu'elle ne prépare absolument pas aux métiers de l'enfance. Aux yeux des experts, leur expérience de stage semble se limiter à l'animation au sein des écoles. Ils n'ont bien souvent jamais pris en charge des enfants de moins de 3 ans dans un cadre professionnel. Certaines personnes ressources témoignent d'ailleurs du parcours de personnes qui ont le diplôme d'agent d'éducation mais qui choisissent de suivre une formation « domicile », se sentant trop peu armées pour assumer leur nouvelle fonction.

« Agent d'éducation, ça pose problème, ces jeunes filles n'ont jamais côtoyé d'enfants de moins de 3 ans. Elles ont le titre requis mais je ne vois pas en quoi ça les aide. Les instits maternelles, c'est pareil. »

« Nous, au sein du service, on organise des formations de rattrapage pour celles qui ont ce genre de formation, pour la connaissance de la petite enfance, la connaissance du développement de l'enfant. »

« Chez nous il y a des formations spécifiques pour les personnes ayant déjà le titre requis mais c'est une initiative du service, ça n'est pas obligatoire. »

« Quand il s'agit de l'accueil à caractère familial il leur manque tout ce qui est alliance vie privée, vie professionnelle, conciliation des deux. »

Les **instituteurs(trices)** maternel(le)s sont décrit(e)s quant à eux(elles) comme s'adaptant relativement bien à la tranche d'âge moyennant quelques formations complémentaires et

l'encadrement d'un service pour qu'ils(elles) puissent changer leur rapport à l'activité et prendre davantage en compte les spécificités de l'accueil du jeune enfant en dehors de sa famille.

6.4.7 Vers plus de coordination entre opérateurs de formation

Un manque de coordination entre les différents opérateurs de formation a également été déploré. Les intervenants souhaiteraient qu'une base commune aux différentes formations soit instaurée. Ceci est crucial pour les enjeux de passerelles.

« Je regrette qu'on ne se soit pas mis autour de la table pour construire le référentiel auxiliaire de l'enfance. Il aurait fallu se demander ce qu'on pouvait faire avec l'IFAPME pour faire quelque chose de cohérent. »

« Aujourd'hui on se retrouve avec des dynamiques de formation quand même très différentes. »

6.4.8 Manquements identifiés par les experts

Les professionnels interrogés ont mis en évidence différents éléments faisant défaut aux accueillant(e)s à domicile ou en (co)accueil. Nous les avons organisés en catégories : posture professionnelle, travail avec les enfants, les familles et l'équipe. Ils ont également pointé certains savoirs qu'ils estiment essentiels à la fonction mais trop souvent non maîtrisés et quelques caractéristiques personnelles constituant des atouts lorsqu'on envisage ce type de projet professionnel.

Au niveau de la **posture professionnelle**, on observe que les accueillant(e)s manquent souvent de réflexivité et d'observation. Qu'ils(elles) présentent des lacunes au niveau de la communication orale et écrite et des difficultés à se positionner en tant que professionnel(le) ou à gérer leurs émotions. Est également pointée une absence de démarche de documentation, de recherche d'éléments théoriques à mettre en lien avec la pratique. Le manque d'empathie relevé par certains peut également être mis en lien avec cette rubrique « posture professionnelle ». Pour les experts, il serait bénéfique d'organiser un travail sur les identités professionnelles et les représentations liées à la fonction.

Par rapport au travail avec les enfants, il est regretté que trop souvent les accueillant(e)s ne soient pas en capacité de créer un lien suffisamment sécurisant avec l'enfant et au sein du groupe, mais aussi qu'ils(elles) aient des difficultés à organiser les conditions optimales donnant l'initiative à l'enfant. Les entretiens montrent qu'il faudrait davantage axer les formations sur la dimension d'accueil et non celle d'animation. Cette dernière risquant d'induire des rythmes trop soutenus s'apparentant à de l'activisme. Il importerait également que la participation effective des enfants occupe une place centrale.

Le travail avec les parents apparaît souvent comme peu maîtrisé. Les experts témoignent d'une réelle difficulté pour l'accueillant(e) d'entrer en relation avec les parents et de les inclure dans le processus d'accueil. Ce point se pose encore avec une plus grande acuité dans les projets d'inclusion pourtant officiellement valorisés en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les manquements liés à l'équipe relèvent principalement des difficultés à élaborer et mettre en œuvre le projet d'accueil. Il constitue un défi pour l'encadrement (voir chapitre 7).

Parmi les caractéristiques personnelles considérées comme devant être encouragées chez les accueillant(e)s sont décrits : le non jugement, l'assertivité, le fait d'adopter des attitudes de bienveillance.

À un niveau plus **systémique**, le **statut** des (co-)accueillant(e)s conventionné(e)s est présenté comme à améliorer. Les récentes évolutions relatives en introduction réjouissent les professionnel(le)s rencontré(e)s, mais, ils(elles) souhaiteraient que les instances publiques persévèrent dans cette direction en permettant à tous(tes) les accueillant(e)s qui choisissent d'être conventionné(e)s d'avoir un statut de salarié(e)s avec une rémunération et des avantages sociaux fixes. Dans ces conditions, l'investissement dans la formation serait davantage reconnu.

« Les compétences devraient être plus élevées, je suis bien d'accord avec ça mais c'est des choix de société de lier au statut de ces personnes-là. J'ai quand même envie que dans les constats, on puisse dire que les exigences qu'on doit avoir vis-à-vis de l'accueil et de la qualité de l'accueil, ben bien sûr il faut les avoir, (...) On est dans une impossibilité, les gens qui travaillent ne sont pas reconnus pour leur travail, il y a un gros problème de salaire. »

Actuellement, l'autorisation pour pouvoir accueillir des enfants est octroyée une fois pour toutes, l'agent conseil étant chargé de vérifier si les conditions d'accueil liées à l'autorisation sont toujours rencontrées durant l'activité du(de la) professionnel(le). Certains estiment que les procédures d'autorisation devraient être revues. Ils souhaiteraient la mise en place d'autorisations renouvelables au bout d'un laps de temps, moyennant évaluation. Les questions de l'exercice du métier et des rapports à la formation pourraient être prises en compte. Soulignons cependant l'importance de l'accompagnement des projets dès leur mise en place. Quid également du risque de discontinuité si des difficultés étaient relevées menant vers une suspension même temporaire de l'autorisation ?

« Je suis généralement mal à l'aise face à un dossier d'autorisation (...) on aurait envie d'un système où on n'autorise pas pour un temps indéterminé, c'est une autorisation qui n'est pas une autorisation définitive, donc une autorisation provisoire, et qu'on refasse une évaluation par exemple au bout de 2 ans, avant de donner une autorisation plus définitive. Une autorisation en deux temps ça serait plus confortable parce qu'on ne peut pas tout voir lors de la sélection. »

Est également dépeint un manque de moyens ne permettant pas de suivre de près la pratique professionnelle des accueillant(e)s, d'assurer un accompagnement suffisant complémentaire aux actions de formation. Comme spécifié lors des entretiens, c'est particulièrement le cas pour les accueillant(e)s autonomes mais également pour les

accueillant(e)s conventionné(e)s, puisqu'en dehors de la visite voulue mensuelle du travailleur social du service, et de la visite annuelle de l'ONE, les accueillant(e)s sont : « seul(e)s 20 jours par mois ».

« La réalité de ce qui se passe vraiment chez les accueillantes est en fait, difficile à approcher. »

6.4.9 Compétences requises

Les différents temps de la consultation ont permis aux experts de se prononcer sur les compétences clés qui devraient être requises à la fonction d'accueil de l'enfant. La réflexion a été menée sur la tranche d'âge de 0 à 12 ans.⁷²

Nous les avons rassemblées en 5 rubriques : posture professionnelle, travail avec les familles, travail avec l'enfant, travail avec les professionnel(le)s, en équipe et travail communautaire.

Concernant la **posture professionnelle**, ont été retenus les éléments suivants :

- prise de recul, remise en question,
- capacité à communiquer et à écouter,
- savoir organiser la concertation,
- avoir les compétences de base transversales (lecture, écriture, langage, culture),
- connaître et appliquer les règles de base en déontologie, développer le sens de l'éthique, approche des valeurs,
- faire preuve d'empathie,
- être conscient de l'implication du corps dans la communication.

Par rapport au **travail avec les familles**, ont été cités :

- compétence relationnelle, et notamment adopter une relation justement distanciée,
- créer un climat de confiance avec les parents, étant à considérer comme des partenaires,
- assurer un lien avec les parents,
- prendre en compte et savoir réagir adéquatement aux émotions des parents.

Relativement au **travail avec l'enfant**, ressortent les éléments suivants :

- développer une vision globale de l'enfant,
- répondre aux besoins de l'enfant (santé, hygiène, alimentation,...), notamment par l'observation préalable,
- compétence relationnelle, relation justement distanciée,
- être en lien, assurer un lien avec les enfants,

⁷² Compétences requises 0 à 12 ans, également présentées dans le chapitre accueil de 3 à 12 ans

- éveiller, accompagner au bien-être et au développement de chaque enfant (respect du rythme),
- réflexion sur l'activité, mise en projet de l'enfant (temps libre/ organisé, rythmes individuels/ collectifs),
- gestion de l'espace, matériel, lieu de vie.

Au sujet du **travail avec les professionnel(le)s, en équipe** ont été apportées les données suivantes :

- capacité d'observation (à mettre en lien avec la pratique),
- documenter sa réflexion pour aller plus loin,
- projet éducatif : mise en œuvre, visée, objectif, évaluation, ajustement,
- travail en équipe pluridisciplinaire,
- organisation/gestion du temps,
- s'engager dans la formation continuée.

Le **travail « communautaire »** n'a été évoqué qu'au travers de la mention du travail en réseau.

En sus, une série de **savoirs à mobiliser** a été définie par les participants aux journées d'études, à savoir :

- connaissances de l'inter-culturalité et des facteurs d'inégalité sociale,
- connaissances en psychologie de l'enfant, en psychologie familiale et systémique,
- connaissances des théories du développement de l'enfant, du processus de construction psychique,
- connaissances du cadre du travail.

Enfin, des éléments que nous qualifierons de « **ressources personnelles** » ont été ciblés. Le fait que ces caractéristiques constituent des traits de personnalité n'exclut pas qu'elles puissent être travaillées en formation. Il est ainsi attendu d'un(e) accueillant(e) qu'il(elle) soit caractérisé(e) par :

- une connaissance suffisante de lui(elle)-même (ressenti, émotions),
- une ouverture d'esprit,
- de la patience,
- de la persévérance,
- de l'empathie.

6.4.10 Passerelles

Les personnes ressources désireraient que des passerelles rendent possible l'évolution de carrière des accueillant(e)s, notamment par la valorisation de la formation continue et de l'expérience utile. Cela leur permettrait, notamment, de ne pas perdre leur emploi s'ils (elles) venaient à perdre leur maison (en cas de séparation, par exemple) et d'avoir accès à d'autres emplois dans le secteur moyennant le suivi de compléments de formation centrés

sur les compétences qu'ils(elles) ne maîtriseraient pas. Ainsi, en théorie à l'avenir, ne pourrait-on pas imaginer qu'un(e) accueillant(e) qui a suivi une formation de base d'accueillant(e) en promotion sociale ou à l'IFAPME et qui souhaiterait exercer dans un milieu d'accueil collectif après avoir exercé son activité pendant plusieurs années et participé à des formations continuées fasse valider ses acquis et puisse être dispensé(e) des matières jugées maîtrisées par l'organe compétent en fonction de critères prédéfinis et selon une procédure validée ? Ne peut-on imaginer des mesures pour qu'un(e) accueillant(e) puisse acquérir le titre d'auxiliaire qui lui donne accès à d'autres emplois, sans brader les exigences du métier et tout en reconnaissant les acquis de la personne ?

« Il faudrait que la formation continue puisse être reconnue, chez nous une ancienne accueillante est revenue après une période d'arrêt, elle a dû recommencer toute la formation. Nulle part il n'était acté qu'elle avait été accueillante et qu'elle avait suivi des formations continues. »

« Ce que j'observe c'est que si les accueillantes autonomes n'ont pas de satisfaction dans leur travail, elles arrêtent, il n'y a pas de passerelle possible. »

« Il y a un bagage chez certaines, c'est difficile à valoriser financièrement mais on pourrait leur donner une place de mentor pour les nouvelles. »

Le consortium de validation des compétences est avancé comme un organisme qui permettrait de jouer un rôle central dans la mise en œuvre de dispositifs de validation des acquis de formation et d'expérience dans une optique « d'évolution socioprofessionnelle » (Promemploi, 2008 ; Promemploi, à paraître). Les experts y voient l'occasion offerte aux accueillant(e)s de « valoriser leurs acquis, d'attester de leurs compétences réelles et de renforcer leur projet professionnel ou de formation ». Sur ce point aussi, la volonté des politiques, des partenaires et des acteurs de terrain est désignée comme ayant un rôle crucial à jouer pour dépasser les freins actuels. Cela suppose également des réflexions de fond pour parvenir à prendre en compte les dimensions relationnelles et réflexives du métier qui ne peut être réduit à ses dimensions techniques ainsi que toutes les exigences liées au métier.

« On a réfléchi sur les questions de validation de l'expérience à partir du constat d'accueillantes qui sortaient à 5 ou 10 ans d'expérience et qui se trouvaient avec rien. Rien à valider sur le marché du travail, dans le domaine de l'accueil ou autre. Et tous les freins qu'on a ici, les autres pays les ont balayés du revers de la main. On est vraiment très en retard ! C'est une question de volonté ! »

« Il n'y a pas de volonté politique, c'est un mode de garde qui n'intéresse pas, pourtant sur le terrain vous avez des gens motivés. »

Enfin, soulignons que certains des experts souhaiteraient voir les barrières entre accueil « à domicile » et « en collectivité » tomber. Pour eux, les compétences requises aux deux fonctions sont les mêmes. Mais cela repose la question des niveaux de formation requis, reconnaissant que plus une formation initie largement aux métiers de l'enfance, plus elle nécessite approfondissement, maturation dans une perspective large d'articulation théorie-pratique. Le niveau actuel de formation des accueillant(e)s à domicile est loin de répondre aux exigences actuelles du métier.

6.5 Constats relatifs aux fonctions de (co-)accueil à domicile et aux formations qui leur sont liées

Nous retenons, sur base des analyses de référentiels effectuées et des consultations menées auprès des personnes ressources, les constats suivants :

○ par rapport à la formation :

- Une première évolution a amené à l'obligation de formation pour l'exercice de la fonction d'accueillant(e) à domicile avant l'entrée en fonction.
- Concernant les accueillant(e)s autonomes, la formation nécessite le développement de compétences à la fois liées à l'accueil et à la gestion.

○ par rapport au système compétent :

- La réalité de travail peut être très différente en fonction du type d'accueil et des individus : co-accueil, accueil autonome ou conventionné.
- L'isolement est frappant dans l'exercice du métier d'accueillant(e)s à domicile.
- Les (co-)accueillant(e)s autonomes bénéficient d'un encadrement ponctuel.
- Le co-accueil est remis en question dans sa forme actuelle et pose des difficultés d'encadrement (voir chapitre 7).
- Concernant les accueillant(e)s conventionnées, est notée une insatisfaction relative à leur statut.
- Concernant les accueillant(e)s autonomes, est relevée une charge administrative qui phagocyte le temps au détriment des préoccupations relevant de la qualité de l'accueil.

6.6 Recommandations spécifiques pour la fonction de (co-)accueil à domicile

Suite à ces constats, nous recommandons,

○ en ce qui concerne les formations existantes :

- de construire un référentiel métier validé et un référentiel de compétences commun aux fonctions d'accueil 0-3 ans, qui fondent des référentiels de formation afin d'améliorer le système de formation initiale récemment mis en place ;
- de donner plus de place au travail avec les familles dans les cursus de formation ;

- d'augmenter le volume de la formation : ce dernier est beaucoup trop léger par rapport aux exigences du métier.

○ **en ce qui concerne le terrain professionnel et le système compétent :**

- d'assurer, concernant les accueillant(e)s conventionnées à domicile, une revalorisation des salaires et des compensations en cas d'enfants absents et de jours de formation ;
- de poursuivre une réflexion approfondie sur ce qu'est, aujourd'hui, l'accueil du jeune enfant en dehors de sa famille et sur les compétences requises pour pouvoir le prendre en charge dans le cadre d'un accueil à domicile ;
- d'assurer les conditions qui rendent possible un accompagnement régulier des accueillant(e)s à domicile quel que soit leur statut (voir chapitre 7) ;
- d'envisager des modalités d'accompagnement professionnel. Une réflexion doit être menée sur le type d'actions à proposer à ce public particulier (journée pédagogique) pour leur permettre de se réunir, de débattre et de partager sur leurs pratiques, que les accueillant(e)s travaillent seul(e)s à domicile ou qu'ils(elles) effectuent leurs prestations dans le cadre d'un service ;
- de prendre des mesures pour rendre effectif l'engagement des accueillant(e)s et co-accueillant(e)s surtout autonomes dans le processus de formation continue obligatoire ;
- de prendre des dispositions pour inscrire le co-accueil dans l'accueil en « collectivité » plutôt que dans l'accueil « à domicile » et d'assurer les conditions de fonctionnement et d'encadrement (voir chapitre 7) ;
- de soutenir l'organisation d'un dispositif de formation continuée ad hoc pour les (co-)accueillant(e)s. Les propositions de formation actuelles, en journée, ne leur permettent pas d'y participer.

○ **en ce qui concerne les perspectives d'avenir en matière de formation :**

- d'organiser une formation initiale d'autant plus approfondie que les accueillant(e)s à domicile exercent leur métier souvent de façon isolée. Nous rappelons que la professionnalisation est encore plus complexe étant donné les conditions de l'exercice au sein de leur domicile privé et dans une forme d'ambiguïté politique (pas de reconnaissance actuellement d'un statut complet) ;
- en vue de reconnaître les compétences acquises dans des cadres formels et informels, d'engager une réflexion spécifique pour s'assurer de l'adéquation de procédures de validation des acquis prenant en compte les dimensions relationnelles et réflexives de l'accueil.

Bibliographie

Brochure ONE, *6 clés pour ouvrir son milieu d'accueil*. Bruxelles : ONE.

Pirard, F. (2011). Les accueillantes d'enfants autonomes et conventionnées. In C. Bouve et C. Sellenet, *Confier son enfant : l'univers des assistantes maternelles*, (161-168). Paris : Autrement.

Promemploi (2008). *La validation des acquis de l'expérience dans le champ de l'accueil à caractère familial*. Actes du séminaire des 23 et 24 novembre 2006 avec le soutien du programme d'initiative communautaire Equal II 'Improving Childcare ». Arlon : Promemploi.

Promemploi (2008). *La validation des acquis de l'expérience dans le champ de l'accueil à caractère familial*. Actes du séminaire des 14 et 15 février 2008 avec le soutien du programme d'initiative communautaire Equal II 'Improving Childcare ». Arlon : Promemploi.

Promemploi (à paraître). *La valorisation des compétences dans le champ de l'accueil à caractère familial*. Actes du séminaire des 10 et 11 juin 2011. Arlon : Promemploi.

Référentiels :

X451 : Accueillante d'enfants. Projet de référentiel de formation – version 210 h de cours (22/05/2012).

Dossier pédagogique lié à la formation « Auxiliaire de l'enfance » : accueil des enfants dans un lieu adapté à un accueil à caractère familial : bases méthodologiques. Ministère de la Communauté Française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Enseignement de promotion sociale de régime 1 (2008).

CHAPITRE 7 : Formations initiales relatives aux fonctions de direction et de responsables de milieux d'accueil (0-3 ans)

Angèle César⁷³
Nathalie François⁷⁴

7.1 Introduction

Les fonctions d'encadrement décrites dans ce chapitre sont relatives à trois types de milieux d'accueil :

- les milieux d'accueil subventionnés en collectivité (crèches, maisons communales d'accueil de l'enfance, préguardiennats⁷⁵) ;
- les milieux d'accueil non-subventionnés en collectivité (maisons d'enfants, haltes accueil) ;
- les services encadrant les (co-)accueillantes (services des accueillantes d'enfants conventionnées -SAEC)⁷⁶.

Il importe de différencier d'emblée « fonction de direction » et « fonction d'encadrement et de responsable ». Le temps de direction, prévu par la réglementation des milieux d'accueil⁷⁷, est assumé par une seule personne, sans que cela ne soit subsidié par l'ONE. La fonction « d'encadrement et de responsable » peut être assumée par la même personne, par une personne autre que le(la) directeur(trice), ou bien par une équipe dite « encadrante » pluridisciplinaire, souvent à composante sociale, médicale et, sous certaines conditions, psychopédagogique.

À l'heure actuelle, il n'existe ni référentiel métier, ni référentiel de compétences, ni référentiel de formation officiellement validé donnant accès et initiant aux fonctions de direction, d'encadrement et de responsable dans l'ensemble des milieux d'accueil 0-3 ans, malgré leur importance stratégique pour le développement d'une qualité d'accueil au bénéfice de tous. Comme nous allons le montrer dans ce chapitre, deux scénarios opèrent selon le type de milieu d'accueil. Dans les milieux d'accueil subventionnés, la formation des fonctions d'encadrement est d'un niveau conforme aux recommandations internationales (niveau supérieur) mais centrée sur des champs disciplinaires spécifiques (surtout social et

⁷³ Psychologue, chercheuse EPEF (ULg)

⁷⁴ Psychologue, chercheuse EPEF (ULg)

⁷⁵ Les préguardiennats et crèches parentales n'ont pas fait l'objet d'un traitement particulier dans cette recherche-action.

⁷⁶ La question de la formation des accueillantes d'enfants autonomes qui pourraient être considérées comme responsables de leur propre milieu d'accueil fait l'objet du chapitre 6.

⁷⁷ Art 22, arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant réglementation générale des milieux d'accueil.

médical) avec une ouverture sous condition au champ psychopédagogique. Elle ne prévoit pas d'initiation spécifique à la gestion d'une équipe éducative de milieu d'accueil ou à la responsabilité administrative et pédagogique (circulaire de 1990 ; arrêté 2003, art 22). Pour les milieux d'accueil non subventionnés, est organisée une formation spécifique à la gestion d'une équipe de milieu d'accueil sans correspondre au niveau supérieur recommandé.

Les fonctions d'encadrement des milieux d'accueil constituent un enjeu majeur pour, entre autres, le développement de la qualité de l'accueil. Elles sont amenées à se redéfinir en fonction des enjeux actuels de la société, de l'évolution des cadres légaux et d'une transformation des missions des milieux d'accueil dont la spécificité psycho-éducative tend à s'affirmer à côté des fonctions économiques et sociales qui les caractérisent, et ce, bien que la dimension socio-sanitaire garde une place importante dans les préoccupations.

7.2 Quelles fonctions d'encadrement médico-social et de direction pour les milieux d'accueil d'enfants subventionnés par l'ONE ?

L'absence de référentiel avalisé conduit divers opérateurs à créer leurs propres outils de référence, souvent à usage interne et difficilement communicables. Nous avons pu apprendre que des travaux issus d'une concertation entre milieux d'accueil d'une même région visaient actuellement à proposer une définition d'un profil de la fonction, mais ces documents ne semblent pas encore diffusables.

Soulignons également qu'en avril 2012 est paru le rapport de conclusion de deux études sur les fonctions d'encadrement médico-social et de direction pour les milieux d'accueil d'enfants subventionnés par l'ONE (FIMS, 2012). Il donne des repères sur lesquels s'appuyer pour définir les contours de fonctions d'encadrement et dégager des pistes de réflexion pour les formations à venir. Nous en proposons une première lecture⁷⁸ en faisant l'hypothèse que ce rapport donne à voir des dimensions de gestion à prendre en compte dans tout type de milieu d'accueil.

Description des fonctions d'encadrement médico-social et de responsable des milieux d'accueil : quels repères ?

Dans le rapport de la FIMS (2012), la description des fonctions d'encadrement médico-social et de responsable de milieux d'accueil est découpée en 8 rubriques reprenant les domaines de responsabilité et les tâches principales :

1. Stratégique et politique,
2. Gestion administrative et financière,
3. Gestion des infrastructures,
4. Gestion des ressources humaines,

⁷⁸ Cette première lecture s'est faite à partir des éléments exposés dans les chapitres 2 et 3.

5. Administration des ressources humaines,
6. Travail social,
7. Travail médical,
8. Travail psychopédagogique.

Il y est d'emblée précisé que la mission d'un(e) encadrant(e) est d'offrir durablement aux enfants et à leur famille un accueil de qualité. 5 fonctions, pouvant être partagées par 5 personnes différentes, peuvent assumer les tâches décrites. Il s'agit des fonctions de : responsable de milieu d'accueil, responsable administratif(ve), assistant(e) social(e), infirmier(e) et psychopédagogue.

On remarque la difficulté d'établir une description unique de la fonction de responsable et des fonctions d'encadrement du fait de la diversité des situations des milieux d'accueil. En effet, dans certains milieux, une seule personne endosse ce rôle alors que dans d'autres, de taille plus importante, plusieurs personnes occupent parfois la fonction d'encadrement. Le rapport de recherche menée par la FIMS précise qu' « *au moment du recrutement, il importe dès lors de bien savoir qui et pour quelle fonction on recrute* ».

Le rapport précise également que les 8 domaines sont décrits en un nombre limité d'actions qui pourraient être plus nombreuses. Il s'agira, pour la personne ayant la responsabilité de chaque action d'organiser ses pratiques afin que l'objectif soit atteint.

Les 8 domaines proposés par la FIMS sont repris un par un dans la partie suivante. Pour chacun, nous avons proposé une lecture commentée en référence à la grille d'analyse et aux apports du chapitre 2.

7.2.1 Stratégique et politique

Définir en équipe « *la vision du futur de l'institution, de ses objectifs à moyen et long termes* », et ce dans le but « *d'assurer sa pérennité et de répondre aux besoins des enfants et de leurs familles* » et « *d'élaborer les stratégies pour les réaliser* ». Ces éléments s'apparentent à une politique stratégique tant au niveau de plans d'action (définir un projet, ...), qu'au niveau de la recherche de subsides.

« *Coordonner l'intervention de tous les membres de l'équipe afin de mettre en œuvre le projet d'accueil et assurer la continuité du service* » peut être mis en lien avec les compétences développées dans le chapitre 2, « **élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif du service** », « **assurer une continuité dans les relations en particulier dans les moments de vie quotidienne** » et « **gestion d'équipe et des ressources humaines : gestion de la dynamique de projet éducatif, recours aux méthodologies spécifiques, réflexivité sur les pratiques.** »

« *Veiller à l'équilibre entre les différentes fonctions du milieu d'accueil (économique, sociale et pédagogique)* » revient à considérer l'importance de la coexistence de chacun de ces domaines de manière équilibrée, les uns étant liés aux autres et souvent en tension.

« *Développer des partenariats adéquats, solides afin de pouvoir réaliser les nouvelles stratégies définies* » peut relever du **travail communautaire**, et plus particulièrement du fait **d'établir des relations de collaboration avec d'autres professionnel(le)s au niveau local**. Cependant, les partenariats ne sont pas précisés. Ceux-ci vont donc dépendre des stratégies définies. Notons également que bien que la notion de travail communautaire ne soit approchée qu'au travers des aspects de travail en réseau, cette notion « communautaire » doit être envisagée dans un sens bien plus large (voir chapitre 2).

« *Se situer/participer lors des enjeux sectoriels et agir sur l'environnement légal et politique* » nous semble également pouvoir relever du travail **communautaire**, et précisément de « **s'engager dans les communautés locales** » et à un niveau plus global, alliant logique d'action, d'innovation et de réforme. Les échanges interinstitutionnels établis avec les partenaires locaux, favorisent une continuité dans les pratiques d'accueil et la mise en place d'un cadre cohérent, ce qui est d'autant plus important vu la multiplicité et la diversité des services d'accueil existants. Les responsables apparaissent ici comme acteurs de changement. Nous notons cependant que cet item pourrait aussi recouper la compétence « partager avec d'autres professionnel(le)s et réfléchir sur les pratiques » de notre grille.

« *Assurer le lien entre l'équipe et le PO* » inscrit la fonction de responsable dans un lien hiérarchique.

« *Élaborer et mettre en œuvre une politique de communication avec les tiers* » : cet item peut être rapproché de l'item « **posture professionnelle : communiquer de façon constructive et adaptée au partenaire présent (enfant, parent, collègue,...)** ».

7.2.2 Gestion administrative et financière

Cette rubrique comprend les aspects : « *élaborer le budget de l'institution, veiller à la bonne utilisation du budget et à son équilibre, élaborer, introduire et suivre les dossiers en vue de garantir des subventions multiples, élaborer les nouveaux dossiers administratifs et financiers en vue d'atteindre les objectifs de l'institution et assurer leur suivi effectif jusqu'à leur finalisation, fournir une réponse de qualité aux exigences administratives, veiller à la conformité des dossiers dans le cadre d'inspections diverses (AFSCA, lois sociales, ...), assurer au quotidien la gestion comptable, gérer les achats et les stocks en tenant compte des prescrits légaux* ».

L'ensemble de ces items de la gestion administrative et financière semblent pouvoir se traduire par « **gestion administrative et logistique en respect des contraintes réglementaires et du cadre légal : gestion des inscriptions, tenue des documents administratifs, achats et gestion matérielle de l'infrastructure** » et ajoute au descriptif, les notions de budget et d'obtention de subsides.

Notons que la gestion des inscriptions est ici reprise dans ses aspects logistiques et administratifs mais qu'il importe également de lui conférer une dimension sociale,

notamment par son impact sur les possibilités d'inclusion. En effet, une politique d'inscription équitable permet de contrer les effets de mesures risquant d'être discriminantes pour les familles qui éprouvent des difficultés à planifier leur demande ou qui, pour certaines raisons, doivent postposer l'entrée de leur enfant dans le milieu d'accueil et qui dès lors perdent leur place. Même si la question de prise en compte de la diversité n'interpelle pas que le niveau local, le fait de réfléchir sur les risques de pratiques discriminatoires permet d'être plus vigilant dans l'action au quotidien.

Dans le même sens, la gestion administrative dans un milieu d'accueil nécessite d'être articulée au travail psychopédagogique défini ci-dessous de façon à rendre cohérente la mise en œuvre des différentes dimensions du projet d'accueil (individualisation de la relation, continuité, prise en compte des émotions, ...).

7.2.3 Gestion des infrastructures

Cette rubrique comprend les aspects : *« veiller au respect des différentes et multiples normes auxquelles l'infrastructure doit répondre, planifier et veiller à l'entretien des bâtiments en collaboration avec les différents responsables techniques/corps de métier, planifier et organiser les travaux de rénovation lourde et/ou de construction et veiller à leur réalisation au quotidien »*.

Ces compétences conditionnent celles des professionnel(le)s de l'enfance susceptibles d'**« aménager un espace approprié, sécurisé, permettant une activité autonome soutenue »**. Au-delà de la maîtrise des connaissances légales et techniques en la matière, elles supposent une prise en compte du projet éducatif et une réflexion sur les espaces et leur utilisation à des fins d'accueil, dès la conception de l'infrastructure.

7.2.4 Gestion des ressources humaines

Cette rubrique comprend les aspects : *« définir et mettre en œuvre une politique de recrutement et de mobilité qui permette de disposer des bonnes ressources au bon moment, mettre en place une politique de formation continue qui permette de répondre aux besoins du personnel, des équipes et aux objectifs stratégiques/opérationnels de l'institution, veiller à sa mise en œuvre et à son évaluation (e. a « plan de formation en lien avec les orientations prises dans le projet d'accueil et non en fonction des desiderata personnels de chacun des professionnels »), définir et organiser le rôle, les responsabilités, les tâches et la coordination des membres de l'équipe dans une atmosphère de travail basée sur la communication et la concertation, notamment veiller à la gestion des horaires »*.

Notons que, les horaires à planifier recouvrent plus que la réalisation d'un simple planning. Le(la) responsable doit veiller à instaurer une continuité des intervenants auprès de l'enfant en plus de tenir compte de la disponibilité horaire des employés. À nouveau la dimension psychopédagogique sous-tend le travail d'encadrement.

La rubrique comprend également : « *assurer une aide aux membres de l'équipe en vue de soutenir la motivation et la cohésion au sein de l'équipe (organiser des réunions d'équipe, intégrer et accompagner les nouveaux travailleurs, gérer les conflits, gérer les nouveaux projets,...), mettre en œuvre un système d'évaluation des individus, des groupes et des équipes au sein de l'institution (entretien d'évaluation, feed-back, réajustement régulier,...), veiller à garantir le bon accueil des stagiaires et le déroulement optimal des stages* ».

On retrouve ici le recrutement et la gestion d'équipe et donc « **l'organisation des ressources humaines : engagement du personnel, horaires, constitution des sous-groupes, attribution des rôles, etc.** » en cohérence avec le projet éducatif. Le processus de **formation continue** dans lequel engager son équipe apparaît également. La dimension d'évaluation peut-être rapprochée de « **évaluation de la qualité de l'accueil : observation et évaluation des pratiques d'accueil : adéquation des pratiques relatives aux enfants et aux familles, respect du projet d'accueil** » et avec la « **fonction de régulation : recadrage, mise en projet et élaboration d'un plan de formation** ».

Le maintien de la motivation, qui passe notamment par une mobilisation de tous autour du projet éducatif et l'accueil des stagiaires, apparaît ici comme faisant aussi partie des tâches de l'encadrant(e). Étant donné que l'accueil des stagiaires s'inscrit dans un dispositif construit en équipe, il importe de veiller à ce que ces derniers(ères) y prennent une part active. La prise en compte de l'accueil des stagiaires comme une attention toute particulière pour veiller à la continuité du projet éducatif est d'ailleurs repris comme une orientation à part entière parmi les « Repères pour des pratiques de qualité » (ONE, Camus *et al.*, 2004).

7.2.5 Administration des ressources humaines

La rubrique comprend les items suivants : « *garantir le respect de la réglementation (connaître, s'informer, ...) et veiller à son application en fonction des processus internes à l'institution (ROI, règlement de travail, etc.), assurer une gestion administrative saine et efficace des documents de travail (contrats de travail, horaires, salaires, fiches de congés, etc.), participer activement à la concertation avec les différentes instances (CE, CPPT, DS, etc.) et veiller à la mise en œuvre des décisions* ».

Ici encore, des notions de **régulation**, **responsabilité** et **gestion administrative** sont présentes. Les personnes qui travaillent sous la responsabilité de la direction sont donc en droit d'attendre d'elle à la fois qu'elle assure des conditions de sécurité de travail (physiques bien sûr, mais également psychiques), qu'elle soit présente au sein de son équipe et agisse de manière équitable en respectant chacun(e) des travailleurs(euses). Le cadre devrait être garanti au travers de différents outils : règlement de travail, ROI, etc. Relevons ici que le rôle des responsables des services d'accueillant(e)s d'enfants conventionné(e) relève du même registre, mais qu'il doit être articulé de manière très différente vu qu'il s'exerce dans des conditions autres (pas de présence permanente sur le terrain, ...). Nous reviendrons sur cet aspect au point 7.5.2 de ce rapport.

7.2.6 Travail social

L'item « *assurer les premiers contacts avec les familles en recherche d'accueil* » peut être mis en lien, lorsque l'inscription est effective, avec : **« faire en sorte que chaque famille se sente bienvenue dès les premiers contacts »**.

Cette attention à l'accueil de tous devra être une préoccupation constante pour qu'elle ne se limite pas au niveau du discours. La responsable veille à ce que le temps de présence des parents dans le lieu de vie ne soit pas limité au strict minimum, à ce que la disposition des espaces fasse l'objet de discussion entre les professionnel(le)s et les parents pour que ces derniers en comprennent le sens, à ce que les parents aient la possibilité d'échanger avec le (la) responsable et les accueillant(e)s par des plages horaires adaptées.

L'item « *Gérer la planification des entrées et des sorties* » intervient dans le cadre de la « **gestion administrative et logistique** » précédemment évoquée.

L'item « *Entretenir une relation suivie avec les familles des enfants accueillis tout en portant une attention particulière aux familles à besoins spécifiques, assurer les contacts avec les éventuels partenaires et intervenants extérieurs (SAJ, CPAS, SOS, ..)* » se retrouve dans « **Posture professionnelle : accueillir la diversité et développer des pratiques d'inclusion de tous** » et « **Travail communautaire : faire connaître le caractère inclusif du service à tous les membres de la communauté locale** ».

Notons cependant qu'il y aurait lieu de questionner l'expression « *familles à besoins spécifiques* » : quelles sont ces familles ? Y a-t-il un risque de stigmatisation ? Comment viser l'accueil de tous, tout en reconnaissant certaines spécificités ?

L'item « *Veiller à l'intégration de l'enfant dans le milieu d'accueil en lien avec sa famille et tous les membres de l'équipe* » : il s'agirait, pour une direction, de soutenir les accueillant(e)s dans leur travail auprès des enfants et notamment lorsque nous pointons dans notre grille d'analyse « **s'engager avec chaque enfant, dans une relation affective nécessairement distanciée** » et « **soutenir des interactions constructives entre enfants en lien avec leur capacité d'être avec l'autre** ».

L'item « *Gérer les différents aspects liés aux « dossiers » administratifs de l'accueil notamment en veillant à leur mise à jour (PFP, contrat d'accueil, avenants, registre des présences, contentieux...)* » : cette dimension apparaît, encore une fois, au niveau de la gestion administrative et financière.

L'item « *Participer à la mise en œuvre du projet d'accueil avec l'ensemble des membres de l'équipe* » se retrouve dans la grille d'analyse au moyen d' « **élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif du service** ».

7.2.7 Travail médical

La rubrique comprend les items suivants : « *organiser le suivi préventif de la santé des enfants dans sa globalité (observation, consultation, dossier médical,...), entretenir une relation suivie avec les familles des enfants accueillis en vue de les accompagner (de les soutenir) en matière de santé en général et de prévention à la santé, tout en portant une attention particulière aux enfants et aux familles à besoins spécifiques éventuellement en partenariat, mettre en place des conditions d'accueil adaptées pour les enfants à besoins spécifiques de santé, élaborer, mettre en place et gérer au quotidien des processus (conditions) qui garantissent la santé en collectivité et sensibiliser tous les membres de l'équipe en ce domaine y compris les stagiaires et les tiers, veiller à respecter les principes d'une alimentation saine, équilibrée et adaptée tout en portant une attention particulière en cas de régimes spécifiques, participer à la mise en œuvre du projet d'accueil avec l'ensemble des membres de l'équipe* ».

Cette rubrique traverse les éléments suivants : « **promotion de la santé** », « **accueillir la diversité** », « **assurer les conditions d'hygiène et de sécurité** », « **élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif du service** », et partiellement « **établir et consolider une relation de confiance avec les familles** ».

Cependant, nous noterons que la diversité est associée ici aux termes de « besoins spécifiques » que nous souhaiterions questionner.

7.2.8 Travail psychopédagogique

L'item « *élaborer le projet d'accueil en concertation avec tous les membres de l'équipe tout en veillant à l'implication des familles* » comprend l'idée de création d'un « **partenariat avec les familles : prendre en compte le point de vue des parents par rapport au travail éducatif quotidien dans les prises de décisions** » et « **élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif du service** ».

L'item « *Veiller à la mise en œuvre effective et à l'appropriation du projet d'accueil par tous les membres de l'équipe, ainsi qu'à son évaluation, son réajustement et son amélioration* » est décrit au sein des dimensions comme « **gestion d'équipe et des ressources humaines : gestion de la dynamique de projet éducatif, recours aux méthodologies spécifiques et réflexivité sur les pratiques** ».

Concernant l'item « *Assurer l'intégration de l'enfant dans le milieu d'accueil tout en étant attentif à son développement intégral et ses besoins afin de garantir son épanouissement et son bien-être dans le milieu d'accueil et ce notamment grâce à une présence régulière en section* », soulignons que outre l'aspect d'intégration abordé précédemment, on retrouve au travers de cet item l'utilité de la présence régulière de la personne assurant la responsabilité psychopédagogique en section, élément inédit jusqu'alors. Cependant, cette présence n'est

pas caractérisée : s'agit-il d'un passage éclair, d'observation, d'un travail direct avec les enfants ... ? Il serait intéressant de le développer.

Nous pouvons dire en première analyse que les observations réalisées en section permettent notamment d'assumer la fonction de soutien à l'analyse et à l'évaluation des pratiques professionnelles afin de garantir la mise en œuvre du projet éducatif. Si des manquements professionnels sont relevés, le rôle de la direction est à la fois d'écouter les difficultés, de rechercher des pistes pour maintenir les exigences professionnelles et le cas échéant, de prendre des mesures, voire des sanctions.

L'item « *Entretenir une relation suivie avec les familles en vue de les soutenir pour le bien-être et l'épanouissement de leur enfant tout en portant une attention particulière aux enfants et/ou aux familles à besoins spécifiques avec les (éventuels) partenaires et intervenants extérieurs* » : sont présents les éléments de travail communautaire, accueil de la diversité et partenariat avec les familles. La diversité est cependant abordée uniquement sous son aspect « besoins spécifiques ». Le travail communautaire semble aussi lié à cette notion de « besoins spécifiques ». Il importe de préciser ce qui se cache derrière les mots.

Il s'agit en effet pour les responsables de chercher à comprendre les sens et significations donnés à l'expression « l'accueil de tous » et ce, à partir d'une analyse constante des pratiques quotidiennes : existe-t-il une situation qui puisse ne pas interpeller sur les questions de diversité ?

L'item « *Accompagner et soutenir individuellement ou collectivement le personnel d'accueil dans ses pratiques quotidiennes et dans la relation avec les enfants et leurs familles* » s'apparente à la dimension « **mise en place d'un espace d'écoute et d'élaboration « groupale » de l'implication des accueillant(e)s** ».

7.2.9 Quelques éléments de synthèse

Ce descriptif de fonction couvre des éléments prévus à la fois dans la grille d'analyse des référentiels et dans les dimensions proposées dans le chapitre 2. Il montre la complexité des fonctions de direction et de responsables de milieux d'accueil, qui recouvrent des dimensions variées et font appel à des champs disciplinaires multiples. Il fait apparaître le psychopédagogique comme une dimension à part entière dont certains aspects mériteraient d'être développés. Citons le recours à la supervision psychologique, la gestion de la résonance interne, l'observation et la documentation pour réguler les pratiques, les capacités à rédiger (PV, textes,...) et à animer des réunions d'équipe, ainsi qu'à prendre du recul et se remettre en question par rapport aux pratiques. Notons qu'il est essentiel de faire apparaître l'articulation entre les différentes dimensions, en particulier les liens étroits entre le psychopédagogique et les autres dimensions dans la gestion d'un milieu d'accueil de l'enfance. Il importe en effet que ces différentes dimensions soient articulées afin de servir au mieux les exigences de qualité.

7.3 Qualifications requises et formations existantes

Le descriptif de fonction présenté ci-dessus montre la complexité des fonctions d'encadrement de milieux d'accueil. Il conduit à s'interroger sur les formations préparant à leur exercice.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les diplômes requis par la législation pour assumer une fonction de direction⁷⁹ et/ou d'encadrement à la fois dans les milieux d'accueil **subventionnés** et **non-subventionnés** sont les suivants :

- infirmier(ère) gradué(e) social(e), spécialisé(e) en santé communautaire,
- assistant(e) social(e),
- assistant(e) en psychologie,
- candidat(e), bachelier(ère), licencié(e), maître en :
 - sciences psychologiques,
 - sciences de l'éducation,
 - sciences psychologiques et de l'éducation,
- éducateur(trice) spécialisé(é),
- gradué(e), bachelier(ère) en logopédie,
- instituteur(trice) maternel(le).

Peuvent exclusivement travailler dans les milieux d'accueil **non-subventionnés** les « directrices de maison d'enfants », titre obtenu à l'SFPME et/ou à l'IFAPME.

Le personnel encadrant les accueillant(e)s au sein des **SAEC** peut avoir les qualifications suivantes :

- infirmier(ère) gradué(e) social(e),
- infirmier(ère) gradué(e) spécialisé(e) en santé communautaire,
- assistant(e) social(e).

À l'exception de la formation spécifique aux maisons d'enfants que nous analysons au point suivant, toutes sont d'un niveau supérieur conforme aux recommandations internationales (chapitre 1), mais centrées sur des champs disciplinaires spécifiques (surtout social et médical). C'est donc sur leurs **orientations et les compétences attendues** qu'il s'agirait de s'interroger : tiennent-elles suffisamment compte des enjeux d'un travail partenarial avec les familles dans une dynamique d'équipe éducative, d'un accueil inclusif pour tous dès le plus jeune âge, et de manière générale, permettent-elles la mise en place des conditions nécessaires à la réalisation de l'ensemble des enjeux de qualité ?

⁷⁹ Brochure ONE : 6 clés pour ouvrir son milieu d'accueil. Bruxelles : ONE, p. 34-35.

7.4 Focus sur la formation « directrice⁸⁰ de maison d'enfants » - SFPME/IFAPME

La formation « directrice de maisons d'enfants » est la seule directement centrée sur la fonction d'encadrement d'un milieu d'accueil 0-3 ans, de type non subventionné. Nous en proposons une présentation à l'éclairage des compétences décrites en chapitre 2 et de la grille d'analyse présentée dans la partie relative à la méthodologie.

7.4.1 Cadre général de formation

Fondée sur le référentiel de formation « directrice de maison d'enfants » (2010) produit par l'IFAPME, cette formation est présentée comme étant **modulaire**, à **horaire décalé**, et avant tout « pratique », « tournée vers le poste » et son activité. Elle s'étend sur 2 années et comporte un total de **390h de cours**.

Les **stages** peuvent être de deux types :

1. **Courts, 6 semaines sur deux ans⁸¹**;
2. **Longs, basés sur une convention pour un contrat de deux ans**, suivis par la déléguée à la tutelle qui se déplace sur le lieu de stage au minimum deux fois par an. Dans ce cas, le ou la stagiaire est comptabilisé(e) comme un membre du personnel du milieu d'accueil, avec les risques de confusion que cela peut générer entre les objectifs de production de service et ceux de formation.

Les **formateurs** sont des professionnel(le)s du secteur qui partagent leur expérience, ils(elles) n'ont pas forcément de titre pédagogique.

Les **méthodes pédagogiques** présentées dans le référentiel ne sont pas explicitées, si ce n'est dans le module 6 (analyser les pratiques de terrain) où l'on évoque études de cas, travaux pratiques, jeux de rôle et témoignages.

Le **public** est essentiellement féminin, il est constitué à la fois de jeunes sortant de l'enseignement de plein exercice (aspirant(e) nursing, puériculteur(trice) ...) et de mères de familles plus âgées, en quête d'une réorientation professionnelle. La formation est accessible dès 18 ans sur base soit d'un certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS), soit d'un diplôme de Chef d'entreprise « Accueillante d'enfants », soit d'un diplôme de puériculteur(trice), soit d'être déjà agréé(e) par l'ONE comme accueillant(e) d'enfants (autonome ou conventionnée) avec une expérience professionnelle effective, ou encore être dans la profession depuis 3 ans au moins et faire l'objet d'un avis favorable du Conseiller

⁸⁰ Il est indiqué qu'« afin de ne pas alourdir la lecture du document » le choix s'est porté sur l'utilisation du féminin mais qu'il faut y voir des « noms génériques » qui comportent également la version masculine du mot. Pourquoi ce choix qui risque de ne pas inciter beaucoup d'hommes à s'engager dans la formation ?

⁸¹ Aucun dispositif ne semble être fixé quant au suivi sur les lieux de stage.

pédagogique du SFPME.

7.4.2 Compétences terminales

Dans le cadre de cette formation, **les compétences à acquérir** sont énoncées comme suit :

1. construire un projet d'établissement viable financièrement,
2. aménager un milieu d'accueil de qualité,
3. accompagner dans leur développement psychomoteur, affectif, intellectuel et social les enfants qui lui seront confiés,
4. constituer et animer une équipe d'accueillant(e)s de manière coopérante et harmonieuse,
5. organiser un partenariat avec les parents,
6. réaliser un projet d'accueil en conformité avec les exigences de l'one,
7. s'inscrire dans une dynamique de mise en œuvre et d'amélioration continue du projet éducatif,
8. créer des partenariats ouverts vers l'extérieur,
9. gérer administrativement un milieu d'accueil,
10. prévenir et gérer un accident pouvant survenir dans un milieu d'accueil.

La compétence n°1 est relative aux dimensions de **gestion**, ici financière.

La seconde compétence, « *aménager un lieu d'accueil de qualité* », sans préciser ce que qualité comprend, nous semble approcher : « **aménager un espace approprié, sécurisé permettant une liberté de mouvement et une activité autonome soutenue** » mais aussi en partie la dimension « **régulation de la dimension sanitaire de l'accueil.** » Nous manquons cependant d'informations pour pouvoir l'acter. De plus, les thématiques de la liberté de mouvement et de l'activité soutenue n'apparaissent pas textuellement dans ce référentiel, d'où notre interrogation sur ce que recouvre la notion de « qualité » tel qu'envisagé par les promoteurs de la formation. D'autres aspects, pourtant essentiels, ne sont pas évoqués comme par exemple la nécessité d'assurer à l'enfant un cadre de vie organisé sécurisant pour lui et dans lequel il sait anticiper les faits et événements qui le concernent (stabilité de l'organisation, explicitation par l'adulte de ce qui va se passer, etc.), la manière dont les professionnel(le)s peuvent prendre en compte et « reconnaître » tous les temps de l'enfant, c'est-à-dire pour mener un projet, revenir à une action antérieure, ne pas être dans l'attente (s'il y a temps d'attente, ceux-ci sont limités au maximum et explicités aux enfants ...).

La compétence numéro 3, relevant de l'accompagnement est peu explicite. On pourrait imaginer que l'accompagnement du développement des enfants se fait notamment au moyen d'un espace adapté tel qu'il l'a été évoqué précédemment, mais le référentiel ne le précise pas. Au-delà de la mise au point d'un aménagement adapté, l'accompagnement psychique consiste à développer une qualité d'attention au travers du regard que le(la) professionnel(le) porte à l'enfant, aux signaux non verbaux, au plaisir partagé, au soutien

dans ses projet (sans faire à la place ou « pour » ...). C'est par l'accompagnement psychique que l'enfant est « contenu » au travers de l'attitude, des gestes, de l'anticipation des signaux d'inconfort qu'il émet. Ce type d'accompagnement ne transparaît pas dans le référentiel.

La quatrième compétence traitant de la constitution et de l'animation de l'équipe d'accueillant(e)s relève de la dimension de « **gestion des ressources humaines** ». Pour atteindre une cohérence dans les pratiques éducatives, il faudra rassembler l'équipe autour d'une réflexion sur le projet d'accueil et sa mise en œuvre au quotidien, mais l'item n'apporte pas cette précision. Ce que l'on entend par « animation » n'est pas davantage explicité. Toutefois, cela doit se faire de « manière coopérante et harmonieuse », ce qui laisse supposer que chaque membre de l'équipe sera impliqué.

Le travail avec les **familles** apparaît au travers de la compétence n°5 puisqu'il y est question d'organiser « *un partenariat avec les familles* ». Sans précision supplémentaire, il nous est difficile de déterminer le sens donné à cette notion polysémique de partenariat.

« **Élaboration concertée et rédaction du projet d'accueil** » se retrouve au niveau de la sixième compétence « *Réaliser un projet d'accueil en conformité avec les exigences de l'ONE* ». C'est ici le caractère « imposé par l'ONE » qui ressort, et non les aspects psychopédagogiques. De plus, le caractère concerté n'apparaît pas d'emblée. Le(la) « directeur(trice) » va-t-il(elle) le construire seul(e) ? Comment favoriser par la suite une réelle intégration de ce projet par les accueillant(e)s de son équipe ? Le projet éducatif est considéré au-delà de l'instant de sa création puisqu'il est question de « *s'inscrire dans une dynamique de mise en œuvre et d'amélioration continue du projet éducatif* », compétence se rapprochant de la « régulation de la mise en œuvre des pratiques ».

La huitième compétence « *Créer des partenariats ouverts vers l'extérieur* » pourrait être mise en rapport avec la dimension **communautaire** du travail ou celle liée au travail avec les professionnel(le)s. Mais à nouveau il s'agit d'interroger le sens de ces partenariats dans ce type de milieu d'accueil, de savoir s'il s'agit du travail avec d'autres professionnel(le)s locaux(cales) ou d'une participation à un réseau de professionnel(le)s, de préciser certains termes comme « ouverts vers l'extérieur ». Les partenariats sont-ils orientés vers une réflexion sur le métier, vers une recherche de subsides ou vers une autre visée qui reste à préciser ?

La dimension « **gestion administrative et logistique en respect des contraintes réglementaires et du cadre légal** » est abordée avec la compétence n°9 « gérer administrativement un milieu d'accueil » sans toutefois que l'aspect administratif soit davantage détaillé et sans que les aspects règlementaires et légaux n'apparaissent ici.

La compétence n°10 relative à la prévention et aux réactions à adopter en cas d'accident est à mettre en lien avec les aspects de **sécurité et de santé**. En ne mettant cependant l'accent que sur l'aspect accident sans évoquer les dimensions hygiène, diététique, promotion de la santé.

7.4.3 Quelques éléments de synthèse

À la lecture de ces compétences, on observe que sont effleurés des éléments propres au travail avec les familles, au projet éducatif, à la sécurité du lieu à aménager, à la gestion des ressources humaines, financières et administratives, ainsi qu'à l'accompagnement de l'enfant en fonction des stades de son développement. Nous nous interrogeons cependant sur les significations données à chacun de ces éléments généraux, les contenus réels que couvre la formation, les orientations théoriques auxquelles il est fait recours, les outils et moyens mis à disposition des étudiants pour les intégrer dans une formation de 390h.⁸²

Les caractéristiques liées à la **posture professionnelle**, qu'il s'agisse des items repris dans notre grille d'analyse, à savoir : « accueillir la diversité et développer des pratiques d'inclusions de tous », « communiquer de façon constructive et adaptée au partenaire présent », « prendre du recul et se remettre en question par rapport à ce qui est vécu avec les différents partenaires », aussi bien que « respecter la déontologie », ne font pas l'objet de ces compétences terminales.

L'observation des enfants, l'accompagnement psychique, la création d'un lien entre l'enfant et un petit nombre d'adultes signifiants pour lui, l'élaboration d'une relation avec eux, la continuité d'accueil et les repères à instaurer, l'activité autonome, l'activité libre et la possibilité donnée à l'enfant de prendre part aux événements qui lui arrivent sont autant d'éléments absents de cette liste de compétences. Bien qu'ils soient davantage au cœur des fonctions d'accueil, ces éléments nécessitent d'être maîtrisés par le (la) responsable pour pouvoir être pris en compte dans la gestion de l'équipe éducative et le suivi de la mise en œuvre du projet d'accueil, d'autant plus que cette formation conduit également à occuper la fonction d'accueil dans les milieux collectifs non subventionnés.

Les aspects de gestion d'équipe se limitent au recrutement. La nécessité d'accompagner l'équipe des accueillant(e)s dans une **démarche réflexive** ou dans la gestion de la **résonance interne** qui résulte de la confrontation à la relation « enfant-adulte » n'est pas du tout abordée. Or l'on sait que la rencontre de l'enfant et/ou du parent peut exposer à une réactivation, plus ou moins consciente de situations vécues dans sa propre vie par l'accueillant(e). Ce qui nécessite de bénéficier de temps et d'espaces pour pouvoir déposer ce qui se vit à un niveau personnel et prendre du recul par rapport à ces vécus.

7.4.4 Analyse des activités de formation

Le référentiel de formation est détaillé en une série de modules/activités, subdivisés en compétences, savoirs et savoir-faire. Les 7 modules proposés sont les suivants :

- a) Se situer dans l'environnement de la petite enfance (il est précisé que ce module doit être donné en début de formation),

⁸² À titre indicatif, la formation de réceptionniste d'hôtel à l'IFAPME intégrée dans celle de directeur d'hôtel compte l'équivalent de 500h au total.

- b) Établir un projet d'accueil,
- c) Assurer une maison d'enfants,
- d) Gérer le personnel travaillant en maison d'enfants,
- e) Gérer administrativement, financièrement et fiscalement une maison d'enfants,
- f) Analyser les pratiques de terrain,
- g) Encadrement de l'épreuve intégrée.

a) Se situer dans l'environnement de la petite enfance

La seule compétence de ce module est : « *appréhender l'environnement de la petite enfance* ». Il est ici attendu de l'étudiant(e) qu'il(elle) connaisse les différents types de milieux d'accueil et qu'il(elle) puisse les distinguer, principalement qu'il(elle) sache isoler les caractéristiques d'un co-accueil (considéré comme un accueil à caractère familial) ou d'une maison d'enfants. Qu'il(elle) connaisse l'environnement institutionnel dans lequel s'inscrit une structure d'accueil « maison d'enfants » (fédéral, régions, fédération FEDAJE, ONE) et qu'il(elle) puisse interagir avec ces différents acteurs.

Intervient à ce niveau la connaissance des cadres légaux : règles applicables au moment de la création d'une maison d'enfants, en cours de fonctionnement, à la fin d'activité ainsi que les critères d'évaluation d'un milieu d'accueil par l'ONE. Il convient alors de s'y conformer, d'être informé des évolutions et de pouvoir assumer la procédure de candidature en vue de l'ouverture, du début à la fin. Le lien avec la dimension peut être fait ici : « **gestion administrative et logistique en respect des contraintes réglementaires et du cadre légal** ».

Vient ensuite un aspect que l'on pourrait lier à la connaissance du code déontologique désigné sous l'appellation « code de bonne conduite professionnelle », détaillé comme suit : « *respect et savoir être vis-à-vis des enfants et des parents. Confidentialité, secret professionnel et formation continuée* ». Il s'agit alors de « *respecter l'éthique de la profession* » et de « *mettre en œuvre les bonnes pratiques* ». Éléments qui peuvent éventuellement s'attacher à la rubrique **posture professionnelle : respecter la déontologie**, mais sans y voir apparaître la dimension réflexive, essentielle dans un métier où l'éthique intègre une dimension morale sans s'y réduire. De plus, nous nous interrogeons sur la manière dont le cadre déontologique est posé : s'agit-il de rechercher des « bonnes pratiques » ou plutôt d'amener les personnes en formation à voir que là où une question déontologique émerge ne se pose pas qu'un problème pragmatique, mais bien aussi éthique, moral et identitaire ? Comment parvenir à gérer la situation de la manière la plus adéquate tout en tenant compte de ses propres valeurs mais aussi des valeurs portées par les personnes qui ont les mêmes missions que soi (agir au nom d'un collectif) ?

On observe également la mention de **formation continuée** sans que la manière de concevoir celle-ci soit explicitée.

b) Établir un projet d'accueil

Ce module, le plus conséquent de la formation (186 heures sur les 390 heures que comporte la formation), aborde les éléments psychopédagogiques, le code de qualité, l'aménagement de l'espace, l'observation et la communication.

La première compétence est celle d' « *établir un projet d'accueil comprenant un projet éducatif conforme au code de qualité* ». L'étudiant(e) est ici tenu de comprendre le sens des articles déclinés dans le code de qualité et le modèle type de règlement d'ordre intérieur proposé par l'ONE.

Il est attendu de la personne en formation de savoir décrire une journée type, d'élaborer le projet avec l'équipe et de l'évaluer après 3 ans.

Soulignons ici qu'il convient d'être précis sur le sens de l'expression « élaborer un projet d'accueil avec l'équipe ». Apprendre à le construire seul en formation pourrait se poser tout à fait en porte-à-faux par rapport à la dynamique d'élaboration d'un projet éducatif qui demande un va-et-vient entre des débats menés dans une équipe « réelle » et des actions menées concrètement auprès des enfants et de leur famille (et leur ajustement).

Ceci dit, nous pouvons faire un lien avec l'item « **élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif du service** », tout en notant le risque de mettre trop l'accent sur l'appropriation de savoirs réglementaires et leur application dans une organisation (ex. journée type, projet d'accueil) et pas suffisamment sur le développement d'une professionnalité réflexive capable d'ajuster les pratiques en fonction des savoirs pluridisciplinaires, d'observations quotidiennes et d'un dialogue avec l'ensemble des acteurs concernés.

La seconde compétence « *concevoir et aménager l'espace d'accueil* » nécessite d'être capable d'analyser les infrastructures existantes intérieures et extérieures et les aménagements possibles. Nous pourrions le rattacher à l'expression « **aménager un espace approprié, sécurisé, permettant une liberté de mouvement et une activité autonome** » et « **assurer les conditions d'hygiène et de sécurité** », mais nous n'avons pas suffisamment de précisions pour nous prononcer. L'aménagement doit mener à « *l'organisation de diverses activités en référence aux objectifs du code de qualité* » et les espaces « *sécurisés et attrayants* » doivent être « *adaptés à la petite enfance et en lien avec le projet d'accueil* », il semble donc y avoir une volonté d'attirer l'attention du futur professionnel sur la nécessité de penser l'aménagement comme un aspect spécifique à l'accueil de l'enfance mais les objectifs précis ne sont pas abordés. Soulignons, en plus ici, toute l'importance de prendre en considération d'autres facteurs tout aussi cruciaux pour assurer à l'enfant liberté de mouvement et activité autonome, comme le fait de bénéficier de la part de l'adulte d'une attention bienveillante et patiente, qui laisse l'enfant expérimenter l'environnement à son rythme et « mener ses projets propres » dans un cadre sécurisant.

Troisième compétence de ce module « *gérer la maintenance quotidienne des espaces d'accueil* » désigne principalement l'entretien des lieux de vie et est également relatif à certains éléments contenus dans l'item « **assurer les conditions d'hygiène et de sécurité** ».

« *Prévenir et gérer un accident* », quatrième compétence décrite, nécessite une connaissance des différents accidents pouvant survenir (définitions, etc.), la connaissance de certaines notions d'urgence médicale, et notamment des techniques de réanimation, la prévention par l'établissement de moyens à mettre en œuvre (ces moyens n'étant pas davantage précisés). La connaissance des gestes de premiers secours n'est pas présente telle quelle dans la grille d'analyse des référentiels mais fait partie des ressources à maîtriser dans la compétence « promouvoir la santé ». Il est ici question de la « **dimension sanitaire de l'accueil : mise en œuvre des recommandations en matière de santé (hygiène, sécurité et diététique) dans la vie du milieu d'accueil ; détection des situations problématiques et réactions d'urgence, affections, maltraitance, etc.** ».

Cinquième compétence « *assurer le bien-être de l'enfant d'un point de vue physique* ». Il est question d'observer l'enfant et de réaliser une série d'actes aux trois niveaux suivants : soins où sont ciblés des « *moments privilégiés d'interaction avec l'enfant* » sans que cela soit développé, santé et alimentation, où le respect du rythme et de l'appétit est notamment mentionné. Ces notions de moments privilégiés d'interactions et de respect du rythme sont de bonnes amorces mais elles mériteraient d'être précisées et approfondies afin que l'on perçoive clairement et sans ambiguïté le sens sous-jacent. Cette compétence aborde donc les aspects de « **promotion de la santé** » en effleurant quelque peu la relation à l'enfant.

La sixième compétence comprend deux sous-catégories. Il s'agit premièrement « *d'assurer le bien-être de l'enfant d'un point de vue d'épanouissement affectif, cognitif, psychologique et social* ». Interviennent ici les notions de psychologie du développement de l'enfant de 0 à 3 ans, l'observation, le suivi et le développement individuel de chaque enfant, la gestion du groupe d'enfants et le cadre nécessaire aux interactions constructives entre pairs, la communication verbale et non verbale adaptée à la petite enfance, le soutien dans le progrès, l'autonomie, le choix, l'initiative, la notion de confiance en soi, de la libre expression, les besoins spécifiques, la gestion de l'opposition, de la colère et de l'agressivité. Deuxième sous-catégorie de cette compétence « *concevoir les activités d'éveil* » : il est question de concevoir et de mettre en place des activités adaptées aux différents âges. Les savoirs repris font référence à l'activité autonome, à la psychomotricité, à l'éveil musical, à la lecture, à la nature et à l'éveil culinaire. Nous nous interrogeons sur la manière dont ces différents éléments ont été définis et dont ces activités sont gérées étant donné la spécificité de l'accueil des très jeunes enfants et le sens que revêt pour eux l'activité (et non les activités) et ses enjeux.

On retrouve donc, dans cette sous-catégorie, des aspects **potentiellement** liés à : « **communiquer de façon constructive et adaptée au partenaire présent (enfant,...)** », « **activité autonome** », « **observer pour répondre aux manifestations de besoins et à l'intérêt de l'enfant** », « **permettre aux enfants de participer aux événements qui les concernent** » et « **Soutenir des interactions constructives entre enfants** ». La grille horaire du référentiel de formation précise que 62 heures (réparties sur les deux années) sont consacrées à cette sous-catégorie de module couvrant tant d'éléments clés.

La septième compétence « *communiquer verbalement et non verbalement* » est relative à la communication avec les enfants, les parents, mais aussi les membres de l'équipe. Nous y voyons la dénomination de « **communiquer de façon constructive et adaptée au partenaire**

présent (enfant, parent, collègue, ...) », compétence transversale relevant de la posture professionnelle.

Inviter les personnes en formation à réfléchir à l'organisation d'une maison d'enfants nous semble essentiel : comment éviter que la répétition des gestes dans le même ordre ne se transforme en actes mécaniques et banalisés, ce qui mettrait le(la) professionnel(le) en risque de traiter l'enfant comme un objet de soin et non comme un acteur de son propre développement ? Nous louons cette intention bien évidemment, mais nous nous demandons s'il ne faudrait pas, plutôt que d'une question d'organisation, davantage amener les personnes en formation à adopter progressivement une démarche réflexive et plus généralement à développer une posture professionnelle et dans le chef d'un(e) directeur(trice) d'accompagner également l'équipe dans cette démarche réflexive.

« *Réagir à une éventuelle maltraitance* » figure en huitième place de la liste des compétences de ce deuxième module. Elle conditionne la connaissance des formes de maltraitance, des dynamiques familiales et d'attachement, mais aussi des professionnel(le)s auquel(le)s s'adresser en cas de problème. Ce dernier élément relatif à la prévention semble pouvoir être mis en lien avec le travail communautaire et plus particulièrement « **établir des relations de collaboration avec d'autres professionnels au niveau local** ». Notons qu'ici, l'aspect de personnes relais à contacter n'est envisagé que sous la problématique de la maltraitance.

En neuvième position se trouve « *établir une relation de confiance avec les parents* ». Il s'agit de remettre aux parents un projet éducatif clair, d'établir une relation de confiance, de communiquer régulièrement avec eux au sujet de l'évolution de leur enfant et d'établir un partenariat. Cette compétence est à mettre en relation avec notre catégorie « **travail avec les familles** », mais devrait être largement approfondie.

Dixième compétence citée « *assurer le bien-être du personnel et de la directrice* ». Cela suppose de savoir se gérer et gérer les autres, de connaître les conseils de manutention, les facteurs de risque (fatigue, séparation,...), d'organiser des entretiens individuels et des réunions d'équipe, et de s'inscrire dans des logiques de formation continue. On insiste ici sur la nécessité de communiquer en interne et de gérer au mieux le bien-être physique et moral lié à l'activité professionnelle. Nous nous trouvons au niveau de la dimension : « **gestion d'équipe et des ressources humaines : animation de réunions** ». Nous remarquons qu'il n'est pas question de prendre du recul par rapport aux pratiques mais surtout de communiquer : sur quoi, comment et dans quel cadre,⁸³ le référentiel ne le précise pas. Que signifie « bien-être moral » ? S'agit-il d'accompagner chaque membre du personnel dans une réflexion lui permettant de se situer en tant que professionnel(le) ?

Onzième et dernière compétence de ce module « *collaborer avec l'extérieur* ». Nous y voyons le possible lien avec **le travail avec la communauté**. Sont ici désignées les relations avec les pouvoirs publics, associations et collectivités locales, les médecins des enfants, et des prestataires divers (kiné, psychomotriciens, médiathèque, bibliobus,...). Il est alors recommandé de repérer les possibilités locales et d'établir des modes de collaborations, des synergies.

⁸³ Ex. : « Communications privées par-dessus les têtes des enfants ? »

Notons aussi que l'implication de différents partenaires dans des projets communs est largement soulignée dans les travaux actuels (ex. réseau Enfants d'Europe) comme étant un vecteur de professionnalisation.

c) Assurer une maison d'enfants

Ce module, entièrement consacré aux assurances à souscrire en tant que directeur(trice) de maison d'enfants reprend trois compétences : « *assumer la responsabilité incombant à une directrice de maison d'enfants* », remarquons que cette dernière est d'ordre juridique, civil et non personnelle dans le sens de la conscientisation de la responsabilité des pratiques sur le devenir de l'enfant. « *Assurer une maison d'enfants* », sous-tend la connaissance des différentes polices existantes, et la capacité à souscrire celle qui sera la mieux adaptée à la situation et à remplir une déclaration en cas d'accident ou de sinistre ; « *gérer la sécurité incendie* », il s'agit ici de disposer de locaux correspondant aux normes en vigueur. Une partie de ce module peut être, à nouveau, mise en lien avec l'item « **assurer les conditions d'hygiène et de sécurité** » et « **gestion administrative et logistique en respect des contraintes réglementaires et du cadre légal : achats et gestion matérielle de l'infrastructure** ».

d) Gérer le personnel travaillant en maison d'enfants

Il s'agit ici de « *recruter du personnel* », les savoirs associés sont la conscience de l'importance du facteur humain dans la bonne marche d'une maison d'enfants, le recrutement, la définition de la fonction, et l'entretien de sélection. Il est attendu de la direction de la maison d'enfant qu'elle recrute du personnel et qu'elle puisse établir des profils de fonctions. Le lien est à faire avec la dimension « **gestion d'équipe : organisation et gestion des ressources humaines : engagement du personnel, horaire, constitution de sous-groupes, attribution des rôles, etc.** ».

Rien n'est dit cependant sur la mise en œuvre d'un « dispositif » de sélection du personnel permettant de se doter des compétences individuelles et collectives requises pour la mise en œuvre du projet éducatif.

Ensuite « *communiquer avec le personnel* » est relatif à la connaissance des besoins des collaboratrices(teurs), de la motivation, de l'entretien d'évaluation, de la communication interne et des bases de l'analyse transactionnelle. Ces connaissances devraient permettre « *de communiquer et créer une bonne ambiance de travail* » mais également « *d'organiser au mieux le travail en favorisant les capacités de chacun* ». Cette compétence semble aborder la dimension « **gestion de la dynamique d'équipe** » via l'aspect communication et ambiance de travail. Nous nous interrogeons sur le dernier élément cité, que signifie « *en favorisant les capacités de chacun* » ? N'y a-t-il pas le risque dans cette formulation d'induire un choix de pratiques en fonction de la personne (par exemple : une personne qui souhaite ne travailler qu'au sein d'un service de bébés parce qu'elle se sent plus capable avec les tout-petits, ne voyant pas l'enfant dans sa globalité et dans son développement) et non pas en fonction des connaissances que l'on a sur l'accueil du jeune enfant et du projet d'accueil ?

Enfin « *Gérer une équipe* », est lié aux savoirs sur le travail en équipe, la délégation, la négociation, la gestion des conflits, et à la formation continue. Il est attendu de l'étudiant(e) qu'il(elle) sache organiser le travail des collaborateurs(trices), procéder à l'analyse des tâches en vue de déléguer, gérer des conflits surgissant au sein du personnel et développer le devenir du personnel par la formation continue. On retrouve ici la dimension du travail en équipe impliquant l'engagement dans un **processus de formation continue**. Le(la) candidat(e) devra « *développer le devenir du personnel par la formation continue* » mais comment ? Même s'il importe que le (la) responsable veille à ce que tout le personnel ait la possibilité de participer à la formation continue (une obligation professionnelle), il (elle) doit veiller à ce que les membres du personnel ne réfléchissent pas seuls à cette question. Il est de la responsabilité de la direction d'intégrer la réflexion comme une dimension à part entière d'un plan de formation général visant à rencontrer les orientations prises dans le projet d'accueil de la structure et donc à améliorer les conditions d'accueil.

La **gestion des conflits** ressort également comme élément particulier du travail en équipe. En effet, même si le milieu d'accueil est avant tout pensé et organisé pour accueillir l'enfant et sa famille dans les meilleures conditions, il importe de ménager aux professionnel(e)s les conditions pour un travail suffisamment gratifiant et efficace. C'est au (à la) responsable d'assurer le respect des personnes, la qualité des pratiques et les bonnes conditions de travail. Le souci de l'équilibre du personnel (santé psychique, physique, faible niveau de stress) est un facteur qui facilite l'écoute des besoins des enfants et de leur famille par le personnel.

e) Gérer administrativement, financièrement et fiscalement une maison d'enfants

Ce module est le deuxième plus important en terme de volume horaire (120h sur 390h). Les compétences citées sont essentiellement relatives à la **gestion** : « *déterminer un lieu d'implantation* », « *se faire connaître* », « *développer l'esprit d'entreprendre* », « *gérer les aspects juridiques, comptables et fiscaux* », « *gérer les aspects administratifs* », « *gérer les aspects financiers* », « *gérer le statut social d'une directrice de maison d'enfant* », « *gérer les différents statuts du personnel en maisons d'enfant* ». Encore une fois, c'est la dimension « **gestion administrative et logistique en respect des contraintes réglementaires du cadre : gestion des inscriptions, tenue des documents administratifs, achat et gestion matérielle de l'infrastructure** » qu'on retrouve ici. À cela, sont ajoutés des notions plus « **commerciales** » du type « *se faire connaître* ».

f) Analyser les pratiques de terrain

Cette compétence « *analyser les pratiques de terrain* » est mise en relation avec des savoirs relatifs au « *canevas d'analyse* », et aux « *cas observés lors des expériences professionnelles des apprenantes* » et des « *situations problématiques proposées par le formateur* ». Il est attendu de ces connaissances qu'elles permettent de réaliser une analyse des cas et de proposer des pistes pour résoudre les problèmes rencontrés. Peut-être est-il question de l'adaptabilité ? Ou encore de l'observation pour ajuster les pratiques ? Cette section,

relativement généraliste, nous semble gagner à être précisée. Cette volonté d'analyser les pratiques de terrain est intéressante mais le fait de l'inscrire dans un module spécifique ne risque-t-il pas de trop cloisonner toutes les compétences abordées dans les autres modules ?

g) Encadrement de l'épreuve intégrée

Un encadrement de 16h réparties sur les deux ans de formation est prévu afin d'accompagner les candidat(e)s dans leur formation (établir des liens entre les différents modules) et dans leur travail de fin de formation. Nous nous interrogeons sur les liens entre les modules. 8h sont consacrées en début de 2^{ème} année pour cet objectif, pour rappeler les exigences du travail de fin d'étude. En quoi consistent exactement ces liens entre modules ?

7.4.5 Quelques éléments de synthèse

Nous retiendrons que la notion de responsabilité n'est abordée qu'au niveau civil ou juridique. Sur l'ensemble de la formation de 390 heures, 186 heures sont consacrées à « *établir un projet d'accueil* » et 120 le sont au module « *gérer administrativement, financièrement et fiscalement une maison d'enfants* ». Ces apprentissages techniques (recrutement, comptabilité, assurances, etc.) risquent-ils de se faire au détriment de l'acquisition d'une posture professionnelle, notamment du travail sur la réflexivité et les capacités de prise de recul par rapport aux pratiques ? Cela soulève le problème de la complexité d'assurer une formation visant autant de compétences dans un cadre temporel très limité.

Nous nous interrogeons sur le statut des différents éléments placés sous les intitulés « compétences, savoirs, savoir-faire ». Certains se retrouvant à la fois dans la colonne « compétences » et dans celle « savoir-faire ». Nous pointerons ici un exemple : « concevoir des activités d'éveil » présent dans la colonne compétences et « concevoir et mettre en œuvre des activités adaptées aux différents âges » inscrit dans la colonne savoir-faire, quelle différence y a-t-il entre les deux ?

De plus, l'ensemble de ces compétences faisant l'objet de modules de cours distincts, on peut se poser la question du lien existant entre ces matières, outre les 8 heures consacrées à l'encadrement de l'épreuve intégrée. Dans la mise en œuvre du référentiel, l'équipe enseignante veille-t-elle à faire des liens entre les différentes thématiques proposées tout au long de la formation ou attend-t-elle de l'étudiant(e) qu'il fasse cette mise en cohérence ?

Relevons en lien avec le chapitre 5 que la fonction de « directrice de maison d'enfants » est également une fonction d'accueil puisqu'elle est en partie comptabilisée dans les équivalents temps plein accueillant les enfants. Cette dimension a un impact direct sur le profil de formation reprenant certains aspects plus « techniques », du soin notamment, mais du coup pose question au regard du peu d'approfondissement ou de l'absence de dimensions essentielles : observation des enfants, accompagnement psychique, création d'un lien entre l'enfant et un petit nombre d'adultes signifiants pour lui, élaboration d'une

relation avec eux, continuité d'accueil et repères à instaurer, activité autonome, activité libre et participation des enfants.

Au sein même de la fonction d'encadrement d'équipe, d'autres dimensions sont peu ou pas du tout abordées : la prise de recul par rapport aux pratiques, la réflexivité, l'accompagnement des équipes dans la gestion de la résonance interne, l'accompagnement psychique, l'observation et la documentation pour réguler les pratiques ou encore la supervision psychologique.

7.4.6 Projet de référentiel « directrice de maison d'enfants » (pour puéricultrice)

À la fin du mois de mai 2012, l'IFAPME présente un projet de référentiel pour une formation spécifique de « directrice de maison d'enfants » à destination des titulaires d'un diplôme de puériculture. Ce cursus adapté pourra remplacer les 50h définies dans l'article 42 §3 de l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 27/02/2003.

La formation d'une durée de 280 heures comporte les mêmes modules (7) que la formation « directrice de maison d'enfants », si ce n'est que le module « Analyser les pratiques de terrain » est complété par une partie « encadrement des stages » passant de 20 à 40 heures.

La différence majeure en termes de volume horaire se situe dans le deuxième module « *établir un projet d'accueil* », comptabilisant 186h dans le premier référentiel, celui-ci n'en comporte plus que 72 dans le référentiel à destination des puériculteurs(trices).

En plus des colonnes « compétences », « savoirs » et « savoir-faire », ce nouveau référentiel indique notamment les documents de référence existants en regard des compétences mentionnées. Au sein des différents modules, nous retrouvons en grande partie les mêmes compétences que dans le premier référentiel, avec une précision concernant le « statut » des savoirs et savoir-faire, désignés comme étant des rappels ou des notions spécifiques. L'ordre des compétences est parfois changé et certains éléments semblent à certains endroits un peu plus précisés et/ou restructurés.

Nous relevons un ajout intéressant au sein du module « *établir un projet d'accueil* », la compétence « *assurer le bien-être de l'enfant d'un point de vue épanouissement affectif, cognitif, psychologique et social* », se voit complétée par un savoir « *adopter une position professionnelle* » précisé comme : « *Gestion de ses émotions. Différences entre position professionnelle et position parentale. Conditions d'une attitude réflexive personnelle. Résonance. Organisation et conditions d'une attitude réflexive en équipe* ». Les étudiant(e)s sont amené(e)s à : « *Adopter une position professionnelle (et non parentale) dans les réactions face à l'enfant et face au parent* » décliné comme suit :

- *établir des limites de son affectivité apportée aux enfants ;*

- *adopter une attitude de réflexivité : Pointer ses valeurs, acquis ou vécu qui entrent en confrontation avec les comportements des enfants et les règles à établir dans le milieu d'accueil (Ex. On mange toute l'assiette servie par l'adulte !) ;*
- *mettre en place une démarche de réflexivité avec son équipe ».*

Nous observons ici un élément, manquant dans le premier référentiel, rejoignant la **posture professionnelle** de notre grille d'analyse dans la notion de réflexivité individuelle mais également à instaurer dans l'équipe. Cependant, différentes notions devraient être approfondies et davantage explicitées : qu'entend-t-on par « résonance » ? Ce terme apparaît seul, sans explication ni définition. Le savoir-faire : « *Adopter une attitude de réflexivité : Pointer ses valeurs, acquis ou vécu qui entrent en confrontation avec les comportements des enfants et les règles à établir dans le milieu d'accueil (Ex. On mange toute l'assiette servie par l'adulte !)* » nous pose question. Est-ce à mettre en parallèle avec la notion de résonance ? Dès lors, celle-ci est-elle d'office entendue comme une confrontation et uniquement vue dans les comportements des enfants ? Ces dimensions sont importantes mais restent imprécises. Soulignons au passage que l'exemple donné « on mange toute l'assiette servie par l'adulte » n'est pas clair. Présenté de cette manière, il pourrait être une des règles possible établie dans un milieu d'accueil. Quel questionnement de la règle ?

Nous voyons dans cette initiative, une volonté de permettre aux puériculteurs(trices), l'accès à une autre fonction en suivant une formation plus précise que les 50h de formation continue définies par l'arrêté du gouvernement de la Communauté française du 27/02/2003. Cependant, comme expliqué dans le chapitre 2, la fonction d'encadrement est essentielle pour garantir un accueil de qualité. Cette formation complémentaire reste de courte durée comparativement à la responsabilité et à la complexité de la fonction. Comment, par exemple, développer des compétences de gestion d'équipe (« *recruter du personnel* », « *communiquer avec le personnel et gérer les conflits* », « *gérer une équipe* », « *veiller au bien-être du personnel et de la directrice* ») en seulement 20 heures de cours ? N'y a-t-il pas le risque de véhiculer une représentation trop succincte et amoindrie de cette fonction ?

7.5 Avis des personnes ressources

Les experts consultés ont étroitement lié les enjeux de formation initiale à ceux de formation continue et aux conditions d'exercice de l'activité. Comme explicité dans le rapport de la FIMS (2012), ils ont souligné la complexité des fonctions de direction et de responsables, quel que soit le type de milieu d'accueil et relevé des compétences qui mériteraient d'être davantage développées.

Précisons d'emblée que parmi les personnes ressources se trouvaient à la fois des responsables de milieux **d'accueil collectifs et d'accueillant(e)s à domicile et co-accueil**. Tout d'abord, bien qu'elles s'accordent pour dire qu'une même politique garante de l'adhésion au projet d'accueil est le dénominateur commun aux deux types de services, la réalité de terrain présente d'importantes différences.

7.5.1 Responsables de milieux d'accueil collectif, une fonction à géométrie variable

Les consultations ont mis en évidence la diversité des réalités au sein d'un même type de milieu d'accueil, montrant la complexité des enjeux de formation pour ces fonctions indissociables des conditions de leur exercice. Les facteurs conditionnant ces multiples vécus sont principalement la taille du milieu d'accueil, le type d'accueil encadré, les caractéristiques du public accueilli, la formation du personnel et de sa direction, le caractère subventionné ou non de la structure.

a) Taille du milieu d'accueil, une variable à effets multiples

La taille du milieu d'accueil va déterminer le temps de travail de la direction et des responsables (cf. législation). Les experts regrettent que celui-ci soit généralement limité à des temps partiels, et y voient un frein important qui peut avoir un effet non négligeable sur la qualité. Ils plébiscitent une fonction de responsable systématiquement assumée sur un temps plein, ne serait-ce que de par le grand nombre de sphères à couvrir : travail avec l'équipe, les familles, les enfants, les instances publiques, etc.

« A quart temps ou même à mi-temps, c'est insuffisant pour connaître chaque enfant, chaque famille. Quelle que soit la taille de la structure il faudrait une direction à temps plein. »

La capacité d'accueil conditionne également le nombre de personnes se partageant la fonction d'encadrement. Lorsque les capacités d'accueil sont faibles, c'est généralement une seule personne qui porte l'ensemble des tâches liées à la fonction (administration, finance, gestion du personnel et de l'équipe, ...). Ces responsables sont alors décrites comme étant « à la fois au four et au moulin », ou encore des « femmes orchestres », débordées de travail au point d'en reprendre à domicile. Les responsables sont sensé(e)s être doté(e)s de toutes les compétences réparties sur plusieurs personnes dans des structures de plus grande taille.

Enfin, directement lié au point précédent, **la capacité d'accueil déterminera le caractère pluridisciplinaire de l'équipe** puisqu'un temps social, médical ou même psychopédagogique ne pourra être reconnu et financé qu'à partir d'un certain nombre d'enfants accueillis.

« L'aspect psychopédagogique, ni l'infirmière, ni l'assistante sociale ne l'ont dans leur formation de base. Or, pouvoir injecter, que ça soit une fonction psychologue ou psychopéda, on ne sait le faire que dans des institutions qui ont au moins 48 places. Il faut un temps plein et demi, pour faire trois mi-temps. »

On notera également le cas de plus en plus fréquent de responsables de plusieurs milieux d'accueil qui cumulent des fonctions de direction, d'encadrement et de coordination sans bénéficier ni de financement, ni de formation spécifique pour assumer les exigences liées à chacun de ces aspects.

b) Responsable de milieu en collectivité ou d'accueillant(e)s à domicile : convergences et spécificités

Nous évoquions plus haut que l'exercice de la fonction de responsable de service d'accueillant(e)s conventionné(e)s s'effectuait dans des conditions radicalement différentes des autres responsables. La principale étant liée à la **dispersion géographique des accueillant(e)s à domicile à encadrer et à leur isolement**, nécessitant le passage régulier de l'encadrant(e) sur le lieu d'accueil à domicile ou du co-accueil, alors qu'un(e) directeur(trice) d'un milieu collectif côtoie quotidiennement son équipe sur place. Ces difficultés sont bien évidemment à prendre en compte lorsqu'on réfléchit aux fonctions d'encadrement.

« Dans les services d'accueillantes on a vraiment un grand nombre d'enfants, quand on a 200 accueillantes, ça représente un bon millier d'enfants, donc au niveau de ces calculs de toutes ces participations financières, par exemple, toutes les questions de législation sociale, toutes les questions liées à l'ONSS. »

« J'ai l'impression que pour les services d'accueillantes, je ne vais pas dire que c'est un autre métier, c'est le "même enfant" mais le travail est différent. Les formations doivent être adaptées au type de travail. »

« La grande différence avec un service d'accueillant(e)s c'est que le responsable n'est pas quotidiennement dans le milieu d'accueil, ni même à mi-temps ou à quart temps. »

De plus, le co-accueil est décrit comme étant plus difficile à encadrer, notamment en raison de la dynamique relationnelle au sein des duos.

« Il y a une dynamique relationnelle quand même là un peu douloureuse, il faut pouvoir avoir ce projet partagé entre elles. C'est nouveau, on découvre, ça nous a dépassé je dois dire. »

« Au niveau des services les choses s'additionnent, un co-accueil c'est équivalent à deux accueillantes, or le travail qui est lié à un co-accueil est beaucoup plus important puisqu'il y a une gestion, justement d'une petite collectivité. C'est tout à fait différent comme gestion et dans la reconnaissance du travail social qui y est lié, c'est l'addition du travail de deux accueillantes, alors que ça ne correspond pas à la réalité. »

« À la différence que ce sont deux personnes (...) par rapport à une collectivité, ce sont deux personnes qui sont à longueur de temps ensemble, c'est encore très spécifique. »

Ensuite, le **co-accueil**, lorsqu'il est effectué dans le cadre d'un service d'accueillant(e)s, est présenté comme étant **particulièrement difficile à encadrer**, se rapprochant davantage aux yeux des experts, de petites structures collectives que d'une modalité d'accueil à domicile, sans bénéficier des moyens humains, matériels et organisationnels. Il fait appel à un type d'encadrement différent de celui habituellement pratiqué par les encadrant(e)s d'enfants à domicile : pas seulement individualisé, mais nécessitant une prise en compte de dynamiques interactives au sein de duo inédits (couple, mère/fille, personnes liées par des liens d'amitiés ou complètement étrangères).

« L'encadrement du co-accueil est une mission d'encadrement qui n'est pas simple. Quand dans un même secteur on a 2 à 3 co-accueils, c'est comme si on avait deux ou trois mini-crèches sans les moyens d'encadrement qui leurs sont octroyés. »

c) Effet du développement de la fonction sociale sur l'encadrement

Les **caractéristiques du « public accueilli »** devraient, selon les experts, pouvoir être prises en compte. Sont ici décrites des structures travaillant avec des enfants et des familles en situation de précarité. La complexité et la charge de travail s'en ressentent alors grandement. Est notamment cité le cas particulier des haltes accueil, accueillant ce type de public.

Nous souhaitons cependant attirer l'attention sur le fait que la question de l'inclusion sociale concerne tous les milieux d'accueil, en collectivité et à domicile, dont la fonction sociale fait partie intégrante de leur mission à côté des fonctions économiques et éducatives, et non un seul type de milieu d'accueil (les halte-accueil étant parfois de manière incorrecte, pointés comme étant « le » milieu d'accueil ayant une fonction sociale) qui serait hypothétiquement chargé de prendre en charge toutes les situations spécifiques.

Nous souhaitons ici attirer l'attention sur les faits suivants : les chiffres de la BDMS de l'ONE, par exemple, montrent que les familles où la mère reste à la maison (quelles qu'en soient les raisons) sont 51 % à fréquenter une consultation pour enfants contre 2,7 % fréquentant un milieu d'accueil. Ce constat pose, dans un contexte de pénurie de places, la question cruciale de l'équité dans l'utilisation des services offerts par la Communauté. Comment dès lors veiller à améliorer l'accessibilité **de l'ensemble** des services, y compris aux familles « à risque d'exclusion sociale » ?

d) Fonction d'encadrement et mode de financement

Enfin, le caractère **subventionné ou non** de la structure implique une répartition des tâches différentes. Au cours des consultations que nous avons effectuées, il a été souligné que l'ensemble des compétences attendues des directions de maison d'enfants repose sur une seule personne (comptabilité, planification des repas, voire l'accueil des enfants, etc.) alors que dans d'autres types de milieux d'accueil, elles peuvent être assurées par une équipe d'encadrement où chacun a la charge d'une matière précise sans pour autant maîtriser l'ensemble des dimensions (psychopédagogique, sociale, médicale, etc.). Ceci amène certains à souligner que les maisons d'enfants gagneraient probablement à être soutenues, voire suppléées dans des activités de gestion « techniques » de type recrutement ou assurance, qui phagocytent une large part du programme de formation « directrice de maisons d'enfants », et très probablement du temps de travail une fois la personne en activité, au détriment d'autres aspects liés à la recherche d'une pratique de qualité.

« Dans le non subventionné, si vous avez une structure d'accueil avec 14 enfants, je vous vois très mal payer un quart temps ou un dixième temps pour la fonction "infirmière", vous ne sauriez pas. C'est mission impossible. »

« Je pense qu'il y a des situations qui sont assez variables en fonction du type de milieu d'accueil (...) la maison d'enfants avec 9 enfants, ou 12 enfants, il n'est pas question d'avoir une directrice de maison d'enfants qui sera entièrement dédiée à l'activité pédagogique ou dédiée à la relation avec les parents, ou bien au financier. Parce que, elle doit aussi, en plus de ses tâches qui sont plus des tâches de gestion de l'encadrement, faire de l'encadrement des enfants. Et être personnel d'accueil. »

Notons cependant, que le cumul des tâches et des compétences attendues se marque aussi dans les milieux d'accueil subventionnés de petite taille.

7.5.2 Nécessité d'investir les formations des responsables et directions

Dans le secteur subventionné, il n'y a pas à ce jour de formation correspondant vraiment aux attendus de la fonction. Nous noterons que les personnes ressources soulignent que recruter du personnel pour certaines des fonctions reprises dans l'arrête s'avère difficile vu la pénurie. Il s'agit principalement des personnes détentrices de la qualification « infirmier(ière) en santé communautaire ».

De plus, les experts reconnaissent qu'à la fois dans les formations d'infirmier(ières) et d'assistant(e)s social(e)s, les aspects psychopédagogiques liés à l'accueil du jeune enfant en dehors de sa famille et la connaissance de la petite enfance font complètement défaut chez les étudiant(e)s sortants. Les compétences liées à la gestion d'une équipe éducative sont également présentées comme étant absentes des cursus de formation.

« Au niveau des AS, c'est là qu'il y a un problème de formation de base. Chez nous on vient d'engager une jeune assistante sociale. Ben, clairement pour démarrer dans une fonction de responsable elle a des manques et donc c'est parce qu'elle rentre dans un réseau de structures où il y a d'autres structures qui sont derrière et qui peuvent la suppléer, la guider, etc. Parce que clairement toute seule, face à des problèmes de santé, de prévention, de vaccination, de réaction d'urgences, répondre clairement le matin, tel enfant est malade est-ce qu'on peut l'accepter à la crèche,... rien que ça elle a un manque, c'est vraiment nous qui devons la former. »

« Je pense aussi par rapport aux fonctions de direction, c'est que toutes ces formations-là ne préparent à mon avis pas suffisamment, en tous cas, à la gestion d'un milieu d'accueil. On a un service d'accueillantes conventionnées on a 200 accueillantes, c'est vrai que toutes les relations administratives, recherche de subsides, ONSS ... tout ça je trouve que c'est très spécifique est qu'on ne le retrouve pas dans les formations de base. »

De manière générale, les experts regrettent l'absence d'une **formation initiale** destinée aux fonctions d'encadrement dans le domaine de la petite enfance, et ce, en dépit de l'existence d'une formation « directrice de maison d'enfant » pour le secteur non- subventionné. Au sein de cette formation, exception faite des **stages** sous convention, les périodes consacrées aux stages sont décrites par les experts comme étant trop courtes et insuffisamment suivies par les équipes pédagogiques.

« Six semaines de stage pour devenir directrice de maison d'enfants, c'est vraiment court. On prend des risques dans ces cas-là. »

« Une stagiaire qui vient 2 ans dans le milieu d'accueil et une autre qui vient 6 semaines et le diplôme est le même. Je suis sidérée ! »

« Les stages courts sont sous la responsabilité du centre de formation, sous convention ils sont sous la responsabilité d'un délégué à la tutelle qui va suivre la convention,

« systématiquement aller voir au minimum deux fois par an sur le lieu de stage. Pour les stages courts, le déplacement est rare, c'est plus un suivi administratif. »

Les formations permettant d'accéder à la fonction sont décrites comme étant trop faibles au niveau du management, elles ne prévoient actuellement pas d'initiation spécifique à la gestion d'une équipe éducative de milieu d'accueil ou à la responsabilité administrative et pédagogique inhérente (circulaire de 1990 ; arrêté 2003, art 22). L'idée d'intégrer des aspects comme la gestion d'équipe, la gestion administrative et l'approche psychopédagogique en une seule offre de formation a maintes fois été défendue.

Qu'en est-il du travail en dialogue avec les familles ? Qui prend en compte la gestion de la diversité, mise en avant par des recherches européennes (DECET) dans les formations initiales de responsables ? Cette dimension devrait faire l'objet d'un développement particulier.

« Les trois formations: infirmière, assistant social ou assistant en psycho ou en psychopéda, ou équivalent ... qu'on prenne n'importe lequel des trois, il y a toujours, au niveau de la formation initiale, un manque et une (in-)préparation. »

Il est également souhaité qu'une formation destinée aux fonctions de direction permette d'apprendre à évaluer, accompagner et contrôler le personnel en cohérence avec le projet d'accueil.

« Moi je suis AS et j'ai été chercher des formations en dehors de tout ce qui était proposé par l'ONE. J'ai fait de la gestion d'équipe essentiellement, parce qu'au début je me suis pris des claques. »

Il est déploré que les formations ne préparent pas à encadrer l'accueil des stagiaires, élément jugé primordial tant du niveau de la formation de ces derniers, qu'au niveau de la dynamique de l'équipe dans laquelle le stage est effectué. En effet, la collaboration avec les instituts de formation, les interpellations faites par les stagiaires peuvent être l'occasion de questionner aussi de manière constructive le projet d'accueil et de revisiter le sens des pratiques.

« Personne ni dans les fonctions d'accueil, ni dans les fonctions d'encadrement, n'est formé à accueillir des stagiaires. Souvent il y a un refus d'accueillir des stagiaires de 5^e. Les milieux préfèrent attendre que les stagiaires soient en 6^e avec un « bagage » minimum pour éviter des problèmes. »

Les experts regrettent que la plupart des professionnel(le)s appelé(e)s à assumer la responsabilité d'un milieu d'accueil, n'ait jamais effectué de stage dans le secteur. Contrairement à d'autres pays comme la France, il n'est exigé aucune expérience utile avant l'entrée en fonction.

« En tant qu'AS on nous disait à l'école de ne pas faire de stage en crèche, qu'on y apprendrait rien. »

« Les infirmières en santé communautaire, il y en a très peu, mais elles sont ciblées en crèches pour leurs stages, parce que les écoles ont compris qu'il s'agissait d'une source d'emploi. »

Les consultations mettent donc en avant **l'incomplétude**, voir **l'inadéquation** de l'ensemble des formations donnant accès aux fonctions de direction et de responsable, surtout pour certaines formations d'assistant social, dans laquelle l'un des objets principaux est la préparation à la relation duelle, principalement au travail social individuel, et non à appréhender les groupes et les dynamiques éducatives (animation de réunion, dynamique de groupes, etc.) particulièrement cruciales dans le champ de l'enfance où le profil des personnes accueillantes pose lui-même question.

Nous souhaitons également souligner ici la difficulté que représente la clarification de la place possible des parents dans les milieux d'accueil petite enfance. Or, une telle démarche de distinguer posture parentale de la posture professionnelle aide à guider l'intervention professionnelle. Cela requiert néanmoins des professionnel(le)s des compétences qui ne semblent pas abordées en formation initiale. Or, elles ne s'improvisent pas si l'on veut pouvoir transformer une rivalité toujours présente potentiellement en véritable dynamique au service du projet collectif.

La **motivation** des étudiant(e)s sortant à travailler dans le secteur de l'enfance est parfois remise en question. Les entretiens montrent que l'entrée en fonction de beaucoup relève du hasard, la possibilité d'avoir un emploi étant souvent évoquée. Les métiers de la petite enfance n'étaient pas une finalité en soi pour les étudiant(e)s lorsqu'ils ont débuté leurs études.

« Parce que moi, je me suis retrouvée à la crèche par hasard. C'est le cas de tout le monde ici ! »

À l'heure actuelle, diverses possibilités de formations complémentaires sont mises à disposition des professionnel(e)s qui assurent des fonctions d'encadrement. Les personnes ressources estiment alors que leur attitude vis-à-vis de ces offres est décisive.

Des opérateurs de formation continue, par exemple, offrent la possibilité de se former à la spécificité de la fonction au travers de certains modules. De l'avis de certains experts, ces formations sont considérées comme étant très aidantes pour la prise en main de la fonction.

« Chez nous ça a été une obligation de notre direction générale que tous les directeurs suivent cette formation et c'est une formation de 6 jours finalement avec régulièrement des recyclages. Et tous les membres de l'équipe encadrante ont été obligés de suivre un module. Mais ça, c'est parce que notre ASBL nous en a donné les moyens. J'ai adoré, je suis assistante sociale et même si je me rappelle avoir eu certaines matières, ça a été vraiment utile. »

On peut également noter que l'ONE, dans son rôle d'accompagnement, met en place des dispositifs d'accompagnement des personnes nouvellement engagées dans des fonctions de direction où ces dernières sont amenées à se rencontrer et échanger sur leurs pratiques, mais ces mesures ne sont pour le moment pas généralisées à l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les personnes ressources soulignent cependant que plus la personne sera consciente de ses lacunes, plus elle ressentira le besoin de se former, plus la qualité de l'encadrement s'en

ressentira. Certains estiment d'ailleurs que divers modules de formation complémentaires, adaptés à la formation initiale du (de la) responsable devraient être obligatoirement suivis lors de toute entrée en fonction.

« Je crois que ça se joue au niveau de la formation initiale, mais aussi une fois qu'on a engagé la responsable ou la directrice au niveau de sa personnalité : est-ce qu'elle essaye de se former? est-ce qu'elle essaye d'en savoir plus dans sa formation? dans les champs de la formation initiale qui n'ont pas été couverts pour la fonction qu'elle exerce maintenant. »

« On devrait imposer aux plus jeunes des formations complémentaires, surtout aux plus jeunes, puisqu'à ma connaissance aucune formation ne prépare à ça. »

7.5.3 Compétences requises selon les experts

Les fonctions d'encadrement des milieux d'accueil, constituant un enjeu majeur pour le développement de la qualité de l'accueil, les consultations ont mis en évidence plusieurs compétences, décrites comme devant être maîtrisées par tout(e) responsable et/ou directeur(trice) d'un milieu d'accueil, quel que soit son statut :

- compétence « managériale »,
- compétence psychopédagogique,
- compétence de gestion administrative et comptable,
- compétence « communautaire »,
- compétence « professionnalisante ».

Par compétence **managériale**, les experts consultés entendent le fait d'organiser le recrutement, de planifier les horaires et la répartition du travail, d'entretenir la motivation de l'équipe, de la mobiliser, de mettre en place des projets, des plans d'action, de savoir faire preuve d'autorité, de prendre ses responsabilités, de créer un lien de confiance avec son équipe, de valoriser l'équipe sur ses compétences, de superviser et évaluer les équipes, de maîtriser les techniques d'animation de réunion, d'être capable de gérer et désamorcer les conflits, d'analyser les besoins de formation de l'équipe et de mettre en place des plans de formation. Au sein des services d'accueillant(e)s d'enfants conventionné(e)s, il est également attendu des responsables qu'ils(elles) accompagnent les accueillant(e)s conformément à leur projet d'accueil qui est non pas le projet éducatif développé au domicile de chaque accueillant(e), mais le projet du service, devant être décliné localement par chaque accueillant(e). Par rapport à cette compétence, les experts soulignent la nécessité d'avoir suivi des enseignements en « gestion des ressources humaines » sans les dissocier des repères éducatifs qui orienteront la mise en œuvre concrète et quotidienne du projet d'accueil du service.

La compétence **psychopédagogique** reprend les aspects liés au projet éducatif, savoir l'élaborer, le mettre en place, le soutenir, le faire évoluer avec les professionnel(le)s et en dialogue avec les parents. Est également désignée ici la capacité de permettre à l'équipe de s'approprier des pratiques éducatives, ainsi que la gestion de l'action éducative. Les experts considèrent que des savoirs en psychopédagogie et sur l'enfant sont des prérequis à la

bonne acquisition de cette compétence et considérés comme étant une référence incontournable pour la mobilisation des autres compétences.

La gestion **administrative** et **comptable** est quant à elle relative à la planification budgétaire, la gestion des salaires, mais aussi les capacités à dégager des perspectives de développement, à avoir une vision stratégique et à rechercher des subsides.

Les experts considèrent que sur base d'une connaissance élargie du secteur de l'enfance, des associations, du réseau local et des partenariats, les responsables devraient impulser des innovations sur base d'une analyse locale pour ajuster et mettre en œuvre le projet d'accueil, communiquer avec les partenaires et faire appel à eux si besoin, et organiser des interventions entre institutions.

La compétence « **professionnalisante** » nécessite de savoir communiquer avec le PO, l'équipe, les parents, de se positionner clairement, de prendre la distance nécessaire, d'analyser les situations et de donner un retour constructif, de soutenir le questionnement, d'encourager la recherche de sens, d'accompagner la réflexivité sur les pratiques, la prise de recul et les compétences à développer pour pouvoir mener des observations professionnelles auprès des enfants. Ce à quoi a été ajoutée la connaissance des spécificités du public accueilli (milieu, culture, niveau socio-économique).

Les personnes ressources ont également insisté sur l'intérêt de posséder certaines caractéristiques personnelles lorsqu'on est amené à assumer une fonction à responsabilité dans le secteur de la petite enfance. Les éléments ainsi pointés étaient : être à l'écoute, avoir une ouverture d'esprit, et faire preuve d'assertivité.

7.5.4 Manquements à pallier

Outre les manquements relatifs aux formations énoncés au début du présent chapitre, les personnes ressources nous ont fait part d'autres éléments faisant défaut. Les manquements ainsi pointés peuvent être organisés en différents niveaux : systémiques, « outils », et « ressources ».

Au niveau **systémique** il a été déploré un manque de moyens. Les attentes vis-à-vis des fonctions d'encadrement n'ont cessé de croître sans que de nouveaux moyens soient octroyés. Les experts décrivent un secteur si peu rémunérateur qu'il ne parvient pas à attirer le personnel qualifié. Ils relèvent un manque de valorisation et de reconnaissance de la fonction de direction, et un manque de temps ne permettant pas d'assurer l'ensemble des tâches attendues. Les directions sont alors bien souvent saturées par du travail d'ordre administratif et se trouvent aussi dans l'obligation de délaisser les autres aspects de leur fonction (gestion d'équipe, accompagnement psychopédagogique, etc.). Ces fonctions sont pourtant décrites comme étant le moyen le plus réaliste pour pallier le manque de formation de l'équipe accueillante. Ce type d'accompagnement nécessite la planification de temps de travail rémunéré, en dehors de la présence des enfants et le développement de compétences spécifiques.

« Une personne qui a les compétences requises ira travailler ailleurs, là où ce sera plus rémunérateur. »

« Le problème c'est qu'il est obligatoire d'avoir une directrice mais que la fonction n'est pas subsidiée. »

Relativement aux **outils**, les consultations ont pointé l'absence de référentiels clairs sur lesquels s'appuyer et ont mis en évidence la nécessité de se pencher sur un profil de compétences commun à tous les milieux, subventionnés ou non.

Les responsables rencontré(e)s souhaiteraient disposer d'outils d'aide au recrutement, à la gestion d'équipe, y compris l'accompagnement à l'entrée en fonction d'un nouveau membre du personnel, aux évaluations régulières et à la résolution des conflits. Des outils de ce type semblent, à l'heure actuelle, plutôt relever de la formation continue des responsables.

« Ce qui manque le plus dans sa formation de responsable est la gestion d'équipe. On est dans l'affectif, d'où l'importance d'outils dans la gestion d'équipe, on a besoin d'être cadrée. »

Enfin, les experts ont souligné l'absence d'éléments que nous qualifierons de « ressources » dans le chef des personnes assumant ces fonctions de direction. Certaines d'entre elles sont davantage personnelles. Il s'agit de l'assertivité et de l'empathie vis-à-vis du personnel et des parents. Ces caractéristiques, bien que s'apparentant à des éléments de personnalité peuvent être travaillées en formation, notamment au moyen d'une réflexion sur la posture professionnelle. Elles relèvent de la gestion des affects et de l'équipe. D'autres, relevant plutôt de savoirs pointés comme faisant défaut, ont été citées : les connaissances des conditions éducatives nécessaires à l'accueil des jeunes enfants et la connaissance de l'enfant.

7.5.5 Valorisation du modèle « équipe encadrante »

On l'a vu dans les précédents chapitres, la mise en place d'équipes pluridisciplinaires, regroupant formations de niveaux et d'orientations différentes est souvent présentée comme « un plus », une source « d'enrichissement ».

« Moi je trouve que ces deux formations (ndlr. AS et infirmière) sont complémentaires, c'est bien d'avoir les deux. »

« On a des missions qui sont exponentielles depuis qu'on a défini le cadre, plus de subsidants, plus de temps partiels chez les enfants et dans le personnel, et donc plus de tâches différentes souvent pour une même personne alors que chacun a sa formation. »

Cet élément se retrouve à un double niveau lorsqu'il s'agit des fonctions de direction et de responsables. Premièrement, parce que ce constat s'étend aux fonctions d'encadrement qu'on souhaite diversifiées en termes de formations initiales, fonctions et missions. Outre la grande difficulté pour une seule personne d'être qualifiée dans des domaines aussi

nombreux et divers, est soulignée la probable incompatibilité entre fonction d'accompagnement et exercice de l'autorité.

« Toutes les semaines, sont organisées des réunions de comité de direction. Chacune se retrouve dans les fonctions présentées dans l'exposé d'Anne Dethier (ndlr. journée d'étude du 8 mars) et en plus, un lien est assuré entre les fonctions. En se voyant régulièrement, elles peuvent assurer une continuité de leurs rôles. Cela demande du temps, mais cela permet de gérer au mieux, d'être présente, réfléchir. »

« Il est intéressant de penser globalement. Que mettre en place dans mon milieu d'accueil pour que toutes les missions soient présentées ? »

« J'estime que ce ne doit pas être la même personne qui cumule le tout. La fonction psychopédagogique n'est pas nécessairement compatible avec une fonction d'autorité. L'accompagnement dans une relation de confiance n'est pas nécessairement compatible avec une fonction hiérarchique. »

Dans la réalité de nombreux milieux d'accueil, ce cumul de fonction est pourtant présent et nécessite dès lors d'être interrogé et pris en compte dans l'encadrement.

Deuxièmement, les responsables seront tenus de gérer ces équipes pluridisciplinaires qui provoqueront des interrogations de par leur spécificité. Effectivement, il leur est demandé de donner une place et une légitimité à chacun, sans pour autant qu'un lien hiérarchique soit créé. Pour que la dynamique d'équipe profite de la diversité, il est nécessaire que ses membres parviennent à apprendre les uns des autres. Et ce même si l'équipe en place à plus d'ancienneté, ou si une formation initiale, et donc une philosophie de travail, est majoritaire au sein de l'équipe, etc.

7.5.6 Passerelles

Des passerelles « verticales » ont été évoquées dans le sens de possibles évolutions de carrière. Certains relèvent l'intérêt qu'un(e) accueillant(e), puériculteur(trice) ou autre, puisse évoluer à terme vers les fonctions de direction d'un milieu d'accueil subventionné, moyennant, par exemple, un certain nombre d'heures d'expérience utile. Il s'agit toutefois de reconnaître la complexité des fonctions d'encadrement et la nécessité d'une formation solide pour l'exercer. Une expérience utile et quelques heures de formation ne peuvent développer l'ensemble des compétences attendues aujourd'hui d'un(e) responsable d'équipe éducative au sein d'un milieu d'accueil. Actuellement, une grande mobilité opère de fait dans les fonctions d'encadrement des milieux d'accueil subventionnés vers le non subventionné, mais sans que la réciproque ne soit vraie. Les opérateurs de formations SFPME/IFAPME souhaitent voir tomber le cloisonnement entre milieux subsidiés et non-subsidiés, pour une meilleure mobilité de leurs directeurs(trices) et accueillant(e)s.

Nous nous questionnons quant à cet argumentaire : en effet, le présent rapport met en évidence la complexité et les nombreuses compétences requises à l'exercice de la fonction d'encadrement et par conséquent l'importance d'une formation de niveau supérieur.

De manière générale, il est souhaité que les barrières entre le 0-3 et 3-12 puissent être abandonnées, et que des passerelles soient établies entre les différentes formations existantes. Les diplômes donnant accès à une fonction de direction dans le secteur de l'accueil 0 à 3 ans permettent d'en faire de même dans le secteur de l'accueil 3 à 12 ans au moyen des assimilations (voir chapitre 3), ces possibilités ne semblent cependant pas connues des professionnel(le)s rencontré(e)s.

La validation des compétences est également désignée comme ayant un rôle à jouer dans la création de passerelles tenant, notamment, compte des compétences acquises au moyen de l'expérience.

« La validation des compétences doit être un des moyens, et je pense que c'est intéressant de se réunir pour mettre en place ce type de processus qui est actuellement bloqué par des lobbys. »

Ils estiment qu'il serait intéressant de développer des formations centrées sur des titres pour les professionnel(le)s travaillant dans le secteur « 0-6 ans », par exemple des éducateurs(trices) de jeunes enfants, afin d'assurer une continuité et une transition entre des milieux aujourd'hui encore divisés : crèche, école et accueil extrascolaire.

7.5.7 Formation spécifique aux responsables de milieux d'accueil

La création d'une **formation spécifique** aux responsables de milieux d'accueil, tant au niveau de l'orientation que du niveau, a largement été débattue au cours des consultations. Il convient de faire preuve d'une relative prudence en n'enfermant pas des étudiant(e)s dans le seul secteur de la direction de milieux d'accueil, proposant trop peu d'engagement pour absorber le flux de potentiel(le)s nouveaux(velles) professionnel(le)s. Il importe donc de ne pas fermer les portes à des jeunes désireux de travailler dans le secteur de l'enfance et de leur proposer une formation « généraliste », de niveau supérieur et centrée sur l'enfance. Cette dernière pourrait être complétée d'une spécialisation, permettant d'accéder à une fonction de direction.

« Quand on voit l'évolution du métier, une formation de niveau bachelier semble être le niveau minimum pour porter une fonction d'encadrement. »

« Il ne faut pas négliger la formation continue, quand on entre dans le secteur on doit forcément se former (...) parce que je trouve que dans la formation de base on ne doit pas trop canaliser les gens. Parce que le marché de travail est ce qu'il est, nous on représente combien de personnel d'emploi d'encadrement communauté française. Et puis, la vie de chacun évolue, donc on doit quand même laisser une formation de base assez générale et au moment où on entre dans un secteur on doit pouvoir développer les compétences propres à ce secteur-là. »

Pour les acteurs rencontrés, il serait nécessaire que cette spécialisation soit également accessible aux différents diplômes donnant actuellement accès à la fonction (assistant(e)s social(e)s, infirmiers(ères), etc.). Il importe également qu'elle soit accessible financièrement, mais aussi en terme d'horaires au moyen d'un cursus décalé, par exemple.

« Il faudrait une possibilité pour chacune des fonctions d'aller chercher ce qui leur manque. AS et infirmier devraient pouvoir aller chercher des notions de psychopédagogie, tous les trois devraient aller chercher des notions de gestion et de droit social et de droit du travail, et l'infirmière peut-être plus des notions d'entretien d'aide qu'ont plus les assistants sociaux.»

« Je rêve d'une situation où on pourrait avoir une formation de type "croisé". Parce que je pense qu'il y a des bons professionnels qui peuvent commencer avec une formation pas énorme, je pense par exemple aux puéricultrices qui pourraient devenir encadrante. Et il s'agit d'à la fois réfléchir à certaines personnes qui ont une formation de base du supérieur, et peut-être aussi réfléchir à comment on met en place un système où quelqu'un qui a un CESS et qui passe par une formation professionnelle, puisse continuer Comment est-ce qu'on peut lui permettre d'augmenter ces compétences de base?»

« Je trouve que ce que l'Unif est en train de développer avec des master complémentaires, je trouve que c'est très ciblé et que c'est intéressant par rapport à ce qui nous occupe. Ils sont d'un niveau qui allie à la fois l'aspect conceptuel et un ciblage beaucoup plus métier (...) c'est une formation qui est relativement coûteuse. Je trouve que ce qu'il y a d'intéressant c'est qu'on a des jeunes qui le suivent dans la continuité de leurs études, et d'autres qui sont déjà dans la fonction, peut-être avec un horaire décalé. Je trouve qu'il y a là toute une série de perspectives qui seraient intéressantes d'analyser.»

7.6 Constats relatifs aux fonctions d'encadrement 0-3 ans en collectivité et à domicile et aux formations qui leur sont liées

Nous retenons, sur base des analyses de référentiels et des consultations menées auprès des personnes ressources, les constats suivants :

- Le caractère stratégique de la fonction d'encadrement pour les enjeux de qualité vu la diversité des profils des accueillant(e)s⁸⁴ et les décalages observés par rapport aux exigences du métier.
- Une absence de référentiel métier et de compétence commun et validé. L'existence d'une seule formation spécifique à la fonction. Notons cependant que celle-ci est ciblée sur un seul type de milieu d'accueil (maison d'enfants⁸⁵), dont le niveau et le volume horaire sont jugés insuffisants au vu des exigences attendues dans l'ensemble des milieux d'accueil. La reconnaissance par la loi, hormis pour les maisons d'enfants, de la nécessité de formations d'un niveau supérieur pour assurer la fonction d'encadrement dans l'ensemble des milieux d'accueil est de mise.
- Une non-adéquation de l'orientation des formations de niveau supérieur reconnues par la loi pour couvrir l'ensemble des compétences attendues. En effet, ces formations ne développent généralement pas les compétences

⁸⁴ Accueillant(e) désigne ici, de manière général les « professionnel(le) de la petite enfance », et donc à la fois des professionnel(le)s travaillant en équipe, et des accueillant(e)s (à domicile).

⁸⁵ Rappelons ici également que ce sont des petites structures d'accueil, relevant du secteur privé, et qui ont une capacité d'accueil de 9 places au moins et de 24 places au plus.

(psychopédagogiques et de gestion) nécessaires à l'accueil de l'enfant et de sa famille.

- Un temps administratif et de gestion qui laisse peu de place aux fonctions d'accompagnement dans tous les types de milieux d'accueil (collectivité et domicile).
- Le fait que ces fonctions, alors qu'elles sont considérées comme nécessaires pour 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, ne soient pas subventionnées.
- Une dimension psychopédagogique trop peu présente malgré le développement de cette fonction dans tous les milieux d'accueil conformément au Code de Qualité.

7.7 Recommandations spécifiques pour les fonctions d'encadrement 0-3 ans en collectivité et à domicile

Suite à ces constats, nous recommandons :

○ **en ce qui concerne les formations existantes :**

- d'élaborer un référentiel métier, de compétence commun et validé qui servirait de base pour élaborer des référentiels de formation relatifs à la fonction tant d'encadrement que de direction ;

○ **en ce qui concerne le terrain professionnel et le système compétent :**

- de reconnaître à la fois la nécessité de subsidiarité de la fonction de direction et les besoins de consolidation de l'équipe d'encadrement, en veillant à reconnaître la dimension psychopédagogique ;
- de développer de façon plus spécifique les aspects psychopédagogiques en favorisant l'accès aux fonctions d'encadrement, des personnes porteuses d'un titre à orientation psychopédagogique et pouvant faire la preuve de compétences petite enfance ;
- de promouvoir la pluridisciplinarité des équipes encadrantes dans tous les milieux d'accueil (collectivité et domicile) ;
- d'alléger la charge administrative dont la gestion rend difficile la prise en compte des autres dimensions de la responsabilité d'un milieu d'accueil (collectivité et domicile) ;
- d'inscrire le co-accueil dans l'accueil en collectivité et reconnaître les conditions d'encadrement qui vont de pair avec cet accueil ;
- d'accroître le temps de travail de la direction. Cette augmentation du temps de travail serait davantage en adéquation avec les exigences croissantes vis-à-vis de la fonction ;

- de donner aux futur(e)s responsables des outils pour mener une évaluation des pratiques vue comme le résultat d'un processus continu au cours duquel la qualité de la structure est continuellement adaptée. L'évaluation participative, avec son impact formatif, devrait devenir un élément essentiel pour améliorer les compétences des membres de l'équipe afin d'analyser et consigner les expériences des enfants et offrir des retours fouillés aux parents sur ce que leur enfant a vécu durant la journée.
 - d'octroyer un temps expressément dévolu à l'accompagnement des équipes, par des personnes systématiquement formées à cet accompagnement, de manière à accorder une place de choix à la réflexivité et à la prise de recul sur les pratiques.
- **en ce qui concerne les perspectives d'avenir en matière de formation :**
- de créer une formation spécifique de niveau supérieur, dévolue à l'encadrement et à la direction de milieux d'accueil ; de la rendre accessible au personnel en place ou aux détenteurs d'un diplôme actuellement requis moyennant des dispositions adaptées à chaque profil ;
 - d'organiser idéalement cette formation de façon à développer une vision commune de l'accueil de l'enfance 0-12 ans : direction et encadrement 0-3 ans, coordination « temps libre », etc. ;
 - d'intégrer cette formation dans les dispositions légales comme formation requise pour l'encadrement des milieux d'accueil.

Bibliographie

Brochure ONE, 6 clés pour ouvrir son milieu d'accueil. Bruxelles : ONE.

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.

Dethier, A. (2012). *Les compétences professionnelles nécessaires dans les métiers de l'enfance face aux enjeux de professionnalisation.* Journée d'étude dans le cadre de la recherche action « ONE 114 » du 8 mars 2012. Liège : Université de Liège (voir power point en annexe 1).

Référentiels :

Référentiel de formation x46 : Directrice de maison d'enfants. IFAPME

X451 : Accueillante d'enfants. Projet de référentiel de formation – version 210 h de cours (22/05/2012).

X462: Directrice de maison d'enfants (pour puéricultrice) – Projet de référentiel de formation (21/5/2012).

CHAPITRE 8 : Formations initiales relatives à l'accueil des enfants de 3 à 12 ans

Angèle César⁸⁶

8.1 Introduction

S'intéresser aux enjeux de formation dans le secteur 3-12 ans suppose de bien comprendre la diversité du contexte. Celle-ci se situe tant au niveau des cadres légaux, de l'offre proposée des structures d'accueil, des organismes de formation, des accueillant(e)s d'enfants, des formations de ces dernier(e)s, et de la diversité des âges des enfants accueillis (voir chapitre 2).

La majorité de l'offre proposée peut être classée en trois catégories :

- les centres de vacances, reprenant les séjours, camps et plaines de vacances,
- les écoles de devoirs,
- l'accueil extrascolaire.

D'autres structures ne sont dans aucun de ces 3 cadres et répondent uniquement à l'obligation de déclaration à l'ONE.

Rappelons que les cadres légaux⁸⁷ relatifs à cette tranche de l'accueil sont les suivants :

- Décret relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs,
- Décret relatif aux centres de vacances,
- Décret relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire.

Ces structures d'accueil relèvent de législations variées, de ministères différents au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles mais aussi au niveau des régions (notamment en ce qui concerne les politiques d'emploi) et du niveau fédéral (contrats de sécurité, ...). Le code de Qualité et de l'Accueil⁸⁸ (MB 1999, 2004) s'impose à tous les acteurs de l'accueil 3 à 12 ans. Rappelons qu'une même structure (par ex. : une maison de jeunes) peut à la fois proposer un accueil extrascolaire, des activités d'école de devoirs pendant l'année et de centre de

⁸⁶ Psychologue, chercheuse EPEF (ULg)

⁸⁷ Le 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. Bruxelles : ONE/ le décret relatif aux centres de vacances. (Novembre 1999)/ L'arrêté du Gouvernement de la Communauté française 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. (Août 2011)/ Le Code de qualité de l'Accueil (2004).

⁸⁸ Rappelons ici que le Code de qualité concerne l'accueil des enfants de 0 à 12 ans quand ceux-ci sont accueillis en dehors de leur famille. Il fixe des objectifs d'une politique générale de l'enfance conçue pour promouvoir le bien-être de tous.

vacances durant les congés. Ces structures devront donc intégrer les exigences des 3 décrets, notamment au niveau de la formation de leur personnel, ce qui est décrit comme complexe étant donné que les critères d'assimilation ne sont pas les mêmes d'une structure à l'autre (Chapitre 4). Seules les proportions entre personnes qualifiées et non qualifiées restent identiques, en école de devoirs et centre de vacances, à savoir : une personne sur trois doit être qualifiée pour pouvoir être agréée et bénéficier d'un subside.

Les formations donnant accès à des emplois dans ce secteur de l'accueil (voir chapitre 4) sont organisées par de nombreuses filières : enseignement de plein exercice (ex. : agent d'éducation), enseignement de promotion sociale (ex. : auxiliaire de l'enfance), enseignement supérieur de type court (ex. : instituteur(trice) maternel(le)), enseignement universitaire (ex. : master en sciences de l'éducation), enseignement en alternance (ex. : moniteur(trice) de collectivités d'enfants), éducation permanente (ex. : animateur(trice) breveté(e)), IFAPME/ SFPME (ex. : directrice de maison d'enfants). Notons d'emblée que cette dernière formation, entretenant très peu de liens, voire pas de lien du tout avec le travail effectué dans le secteur de l'accueil durant le temps libre, pose diverses questions. Chacune de ces formations présente ses particularités. Elles seront évoquées dans les chapitres y étant consacrés.

L'appellation « **professionnel(le)s de l'accueil de l'enfant** » largement évoquée au cours de ce rapport se doit d'être précisée concernant le secteur de l'accueil des enfants âgés de « 3 à 12 » ans, auquel il sera fait référence par l'expression « secteur 3-12 ans ». Effectivement en dehors des professionnel(le)s ayant un statut de salarié, d'autres réalités caractérisent le secteur. Deux éléments sont à prendre en considération.

Premièrement, il faut distinguer deux types de convention, **les travailleurs « PTP »** (Programme de Transition Professionnelle) bénéficient d'un contrat de travail limité dans le temps et l'employeur d'une aide à l'emploi. Bien que cela ne soit pas toujours le cas, une formation est censée être organisée en parallèle à l'embauche. Les personnes engagées par l'« **ALE** » (Agence locale pour l'emploi) sont donc sous convention spécifique, ce qui leur permet de garder leur statut de demandeurs d'emploi. Les formations qu'elles suivent dans le cadre de cette convention ne sont pas considérées comme prioritaires par rapport aux autres dispositifs de formation mis en place par le FOREM.

Deuxièmement, la particularité du paysage des accueillant(e)s de l'enfant de 3 à 12 ans est la présence de **volontaires**, essentiellement au niveau des écoles de devoirs et des centres de vacances.

8.2 Accueil temps libre (ATL) : 3 types de structures et leurs exigences décrétales en matière de formation

Il convient de préciser que l'appellation «ATL» désigne tous les moments en dehors desquels l'enfant n'est ni en famille, ni à l'école. La désignation complète du décret est : « *décret relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant le temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire* ». Cette appellation reprend donc à la fois les activités des écoles de devoirs, des centres de vacances et des accueils extrascolaires. En raison du nom donné au décret régissant cet accueil (décret ATL), l'abréviation est parfois utilisée pour ne désigner que l'extrascolaire. Au cours de ce rapport, l'appellation ATL sera employée au sens large, couvrant l'ensemble des secteurs de l'accueil des enfants âgés de 3 à 12 ans.

8.2.1 Accueil extrascolaire

L'accueil extrascolaire est tout d'abord caractérisé par son aspect «autour de l'école», ces lieux d'accueil fonctionnent avant ou après l'école, le mercredi après-midi et parfois durant le week-end et les congés (journées pédagogiques,...). Ils sont situés dans les écoles ou en dehors. Les plus connus sont les milieux souvent appelés communément "garderies scolaires", et les associations qui organisent des animations spécifiques. On notera ensuite que dans le secteur de l'accueil extrascolaire, c'est l'entrée en fonction qui conditionne l'accès à la formation et non l'inverse. Cela signifie donc qu'un(e) accueillant(e) peut commencer à travailler sans aucune formation et qu'il(elle) aura trois années pour suivre les 100h de formation requises. Le moyen d'accéder à la fonction est double, soit l'assimilation (voir tableau chapitre 4), soit, la formation de 100h à suivre endéans les trois ans. Personne n'étant « bloqué » à l'entrée, l'exigence d'une formation initiale pour l'exercice de la fonction gagnerait à être clairement posée.

Au sein du « **décret ATL** », les compétences attendues d'un(e) **accueillant(e) ATL**⁸⁹ sont peu précisées. Il est fait état de la capacité à prendre en considération de façon adéquate les partenaires de l'enfant dont les personnes qui confient l'enfant.

De manière générale, il est difficile de se positionner sur d'éventuels éléments manquant au décret. On devine la présence de contenus et de compétences requises à développer par les opérateurs de formation. La situation gagnerait à être harmonisée et précisée au sein d'un référentiel de compétences en lien avec un référentiel métier et qui fonderait les référentiels de formation.

⁸⁹ Tout savoir sur le décret ATL (2004).

8.2.2 Écoles de devoirs (EDD)⁹⁰

La philosophie de travail en EDD est la **prise en charge globale des enfants**, et ce de manière à la fois individuelle et collective, à quoi s'ajoute la dimension de soutien scolaire tout à fait spécifique à ce secteur. Cette prise en charge s'inscrit dans la durée puisque les activités des EDD s'organisent tout au long de l'année, y compris durant les périodes de vacances. Enfin, les écoles de devoirs sont les seules structures qui ne reçoivent pas la visite des coordinateurs accueil et dès lors, qui ne bénéficient pas du contrôle, de l'évaluation et de l'accompagnement, triple mission propre à ces agents ONE.

Les portes d'entrée pour pouvoir travailler dans l'accueil en école de devoirs sont multiples : le brevet d'animateur en école de devoirs, l'assimilation, l'équivalence ou le volontariat. Les conditions d'accès à l'assimilation sont reprises au chapitre 4 de ce rapport, la base la rendant possible étant le CESS à option sociale ou pédagogique. Contrairement aux centres de vacances tous les graduats/bacheliers permettent d'être un animateur assimilé dans le secteur à l'étude.

L'équivalence, gérée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, est accordée sur différentes conditions. Premièrement, sur base exclusive de l'expérience utile en EDD, mais ce mode de fonctionnement est appelé à disparaître. Deuxièmement, sur base de la formation initiale et des formations continues suivies par le candidat. L'EDD apparaît comme étant le seul secteur de l'accueil «3 à 12 ans» reconnaissant les formations continues comme élément pouvant mener à une assimilation.

La dernière version du **décret « EDD⁹¹»** traduit un effort de définition particulièrement précis des éléments de contenu. Concernant les objectifs visés pour les animateurs en école de devoirs, on y retrouve également les éléments suivants : « *rendre le participant capable de réaliser une évaluation réflexive afin de déterminer les formations complémentaires en vue de l'obtention du brevet d'animateur et afin d'engager un processus de formation continue* » ; « *Articuler les apprentissages de formation dans le contexte de la pratique en école de devoirs* » ; « *rendre les participants capables de développer des compétences nécessaires pour exercer la fonction d'animateur en école de devoirs* » et « *permettre aux participants d'acquérir des connaissances pratiques et techniques suffisantes* ».

Les compétences attendues d'un coordinateur en école de devoirs sont reprises dans l'énumération suivante : « *rendre le participant capable de réaliser une évaluation réflexive afin de déterminer les formations complémentaires en vue de l'obtention du brevet et afin d'engager un processus de formation continue* » ; « *articuler les apprentissages de formation dans le contexte de la pratique en écoles de devoirs* » ; « *rendre le participant capable de développer des compétences nécessaires pour exercer la fonction de coordinateur en école de devoirs* » ; « *permettre aux participants d'acquérir des connaissances pratiques et techniques suffisantes en lien avec les contenus visés aux points précédents* » (modules thématiques et de base).

⁹⁰ Une part d'EDD fonctionne sans agrément et n'ont pour obligation que de se déclarer à l'ONE.

⁹¹ Août 2011.

Les contenus de formations font état du projet éducatif, de la déontologie, de la gestion des conflits, de la gestion des employés et volontaires, de la conduite de réunion, etc., sans que ne soient précisées les attentes de compétences qui en découlent.

8.2.3 Centres de vacances (CDV)

Comme précisé plus haut, l'appellation «centre de vacances» regroupe à la fois séjours, camps et plaines de vacances. Plus précisément, concernant les plaines de vacances, ce sont généralement des communes ou des associations qui organisent des activités non résidentielles pour les enfants de 2,5 ans à 15 ans, le plus souvent au sein de locaux scolaires situés sur le territoire de la commune. Les séjours de vacances sont des activités non permanentes. Sont notamment concernés les voyages organisés par des institutions, comme par exemple les mutuelles, ou encore les vacances organisées par les différents employeurs pour les enfants de leur personnel. Enfin, les camps de vacances sont organisés par les mouvements de jeunesse et concernent plus de 100.000 enfants. Les camps s'inscrivent dans la continuité d'un accueil tout au long de l'année.

Les activités de «centre de vacances» peuvent être qualifiées par leur caractère **ponctuel**. Là aussi, les réalités diffèrent. Certaines équipes vont exclusivement être constituées en vue d'une activité ponctuelle de centre de vacances, dans ce cas, les enfants et animateurs ne se connaissent pas.

Deuxième cas de figure, les activités proposées durant les vacances font suite à un accueil **organisé tout au long de l'année**, citons par exemple, les camps de vacances proposés par les mouvements de jeunesse ou encore, les maisons de quartier. Dans ce contexte, enfants et animateurs se connaissent déjà. On imagine également qu'il est plus aisé de les amener à s'inscrire dans une dynamique de réflexion liée au projet d'accueil. Il importe ici de proposer, aux enfants, des activités, un cadre, une ambiance différentes par rapport à ce qu'ils vivent durant l'année et de donner une dimension «vacances» supplémentaire au «temps libre».

Trois voies permettent d'être animateur en centre de vacances : l'obtention du **brevet d'animateur en centre de vacances, l'assimilation** (elle est attribuée aux personnes qui ont des titres jugés suffisants en regard du décret CDV pour autant qu'elles disposent de l'expérience utile en centre de vacances, voir chapitre 4) et **l'équivalence** (c'est-à-dire les personnes qui bénéficient de brevets antérieurs à la reconnaissance par la CFWB (1999-2001) ou qui ont obtenu leur titre dans d'autres pays, ou encore qui ont des parcours atypiques de formation et qui demandent l'équivalence au service de la jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'accès à l'assimilation⁹² et à l'équivalence⁹³ est réglementé et nécessite un diplôme à orientation sociale ou éducative.

Il est également possible de travailler en centre de vacances, comme en école de devoirs, sans aucune qualification à condition que le nombre total de membres du personnel reste

⁹² Délivré par l'ONE.

⁹³ Titre d'équivalence reconnu par la Fédération Wallonie Bruxelles, s'obtient via le service de la jeunesse.

dans la proportion de 2 personnes non-qualifiées pour 1 personne qualifiée (ou assimilée). Une structure peut donc ne travailler qu'avec des assimilés. Sans brevet, ni diplôme de base permettant l'accès à l'assimilation, il ne sera pas possible pour une personne «non-qualifiée» d'accéder à une quelconque reconnaissance, et ce, quel que soit le nombre d'heures de formation continue suivies.

Notons que le décret relatif aux centres de vacances permet, notamment, qu'un animateur dans son cursus de formation en vue de l'obtention du brevet d'animateur, soit considéré comme qualifié dès son 2e stage pratique. Il en va de même pour un animateur ou un coordinateur dans le cursus en vue de l'obtention du brevet de coordination en centre de vacances, qui pourra être considéré comme coordinateur qualifié dès son 2e stage pratique. Cela signifie donc qu'un centre de vacances peut être agréé et subventionné sans qu'aucun adulte, animateur ou coordinateur, ne soit en possession d'un quelconque titre pédagogique (coordinateur en cours de formation, 1 animateur sur 3 en cours de formation et 2 animateurs sur 3 sans qualifications).

Au niveau du décret « **centres de vacances** »⁹⁴, les contenus des formations et le poids que chaque opérateur leur donnera n'apparaissent pas, chaque opérateur de formation aura donc une grande liberté lorsqu'il s'agira de déterminer les « matières » à aborder dans la formation initiale.

Les compétences attendues des animateurs et coordinateurs sont formulées comme suit : « *rendre le participant capable d'assurer l'encadrement et l'animation des groupes d'enfants et/ou d'adolescents* » ; « *rendre le participant capable d'assurer la mission éducative d'un centre de vacances, sur base d'un projet pédagogique* » et pour les coordinateurs, « *rendre l'animateur de centres de vacances capable d'assumer la responsabilité d'un centre de vacances* » ; « *rendre l'animateur de centres de vacances capable de développer avec son équipe d'animation l'application d'un projet pédagogique défini par un pouvoir organisateur de centre de vacances* ».

Les deux «fonctions» se doivent, d'après le décret de « *s'inscrire dans une démarche culturelle originale d'Éducation permanente qui a pour objectif de favoriser et développer chez les participants : des capacités de choix, d'analyse, d'action et d'évaluation, des attitudes de responsabilités et de participation active dans une perspective d'émancipation individuelle et de construction collective* ».

8.3 Présentation synthétique des formations existantes

Dans notre exploration des ressources, nous avons trouvé peu de référentiels métier et formation validés et spécifiques aux fonctions d'accueil et d'encadrement dans le secteur 3 à 12 ans. Cependant, nous devons signaler que des documents, notamment des plans de

⁹⁴ Décret relatif aux centres de vacances (1999).

formation, des outils pédagogiques, centrés sur le secteur 3 à 12 ans ont été rédigés et sont régulièrement mis à jour en «interne» (mouvements de jeunesse, opérateurs de formation). Ils sont diffusés auprès des formateurs concernés dans le cadre de chaque organisation. Certains peuvent aussi être téléchargés sur le site internet de plusieurs organisations.

L'offre de formation, tant pour les fonctions d'accueil que d'encadrement, est à la fois vaste et diversifiée. Nous tentons ici d'approcher la question au moyen d'un découpage sur base des différentes filières de formation.

Le référentiel d'auxiliaire de l'enfance 0 à 12 ans, également analysé aux chapitres 5 et 6 de ce rapport, est un document validé. Les autres, développés par les opérateurs ne sont pas analysés ici faute de constituer des référentiels de formation communs.

8.3.1 Enseignement de plein exercice

L'enseignement de plein exercice permet d'accéder très jeune aux fonctions d'accueil des enfants de 3 à 12 ans, dans le cadre des assimilations. Les diplômes de l'enseignement technique de qualification concernés par le secteur 3-12 ans sont : agent d'éducation, animateur(trice), éducation à l'enfance, éducation physique et animation socioculturelle, options sciences sociales appliquées, options sociales et éducatives, techniques sociales, et pour le professionnel : puériculteur(trice) (0-6 ans).

8.3.2 Enseignement supérieur

Certaines formations de niveau supérieur donnent également accès, par assimilation au secteur de l'accueil 3 à 12 ans, et tout particulièrement aux fonctions d'encadrement. Pour les bacheliers/graduats, il s'agit de : instituteur(trice) maternel(le) (préscolaire), instituteur(trice) primaire, assistant(e) social(e), ergothérapeute, assistant(e) en psychologie, logopède, éducateur(trice) spécialisé(e), auxiliaire social(e), infirmier(ère) en santé communautaire⁹⁵, gradué(e) en communication, gradué(e) en tourisme, option animation. Pour les diplômes universitaires, il convient de relever : agrégé(e) de l'enseignement secondaire supérieur, licencié(e)⁹⁶ en sciences de l'éducation, licencié(e) en sciences psychologiques, licencié(e) en sociologie, licencié(e) en animation socioculturelle (IHECS).

La création d'une nouvelle formation a été évoquée lors des journées d'études. Il s'agit d'une spécialisation d'un an, **accompagnateur(trice) en milieu scolaire** qui devrait, sous réserve de l'approbation du Ministre de l'enseignement supérieur, être accessible aux éducateurs(trices) spécialisé(e)s dès la rentrée prochaine. Cette spécialisation repose sur l'idée qu'il est « *indispensable de permettre à l'école d'être un lieu de relation, de vie tout court où (l') émancipation est déjà mise en action* », et part du constat qu'une telle finalité

⁹⁵ Le parcours de formation amenait anciennement au titre de « infirmier(ère) social(e) ».

⁹⁶ Désormais : « Master ».

nécessite « *l'intervention de professionnels spécifiques* ». La fonction d'accompagnateur(trice) scolaire est alors décrite comme « *permettant une position tierce, devant faciliter la prise en compte, l'écoute de chaque personne* ». Objectifs rendus possibles par le fait que l'intervenant « *vit avec et intervient au quotidien dans ce milieu humain, (qu') il prend soin des autres dans leurs relations, se soucie de leur rapport au cadre et à la vie collective.* » Dans cette optique, l'accompagnateur(trice) scolaire est décrit(e) comme étant « *différent(e) mais complémentaire à l'enseignant* ».

8.3.3 Éducation permanente

Les brevets de l'éducation permanente donnant accès aux fonctions d'accueil d'enfants de 3 à 12 ans sont les suivants : animateur(trice) en école de devoirs, animateur(trice) en centre de vacances, instructeur(trice) en éducation physique, sport et vie en plein air, moniteur(trice) ou entraîneur(euse) (ADEPS). Pour les fonctions encadrantes, les brevets sont : coordinateur(trice) école de devoirs, coordinateur(trice) en centre de vacances, BAGIC (brevet d'aptitude à la gestion de projets et de programmes culturels des institutions) et coordinateur(trice) en centre de jeunes.

Les **formateurs(trices)** de cette filière ont pour beaucoup un ancrage dans une pratique professionnelle en lien avec les contenus de formation, mais ne disposent pas forcément d'un titre pédagogique. Chacun d'entre eux(elles) se trouve dans une logique d'accompagnement de l'apprenant. Dans plusieurs organisations, ils(elles) ont accès à une formation de formateurs.

Comme cela a été noté pour la promotion sociale et encore plus dans ce cas de figure, les étudiant(e)s s'engageant dans ces formations ont probablement en tête le secteur de l'accueil de 3 à 12 ans. Ceux(celles) qui travailleront dans le domaine le feront donc probablement par choix.

a) Écoles de devoirs

Selon les extraits de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française 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 devoir (août 2011) – p. 1 à 6 : le brevet **d'animateur** en école de devoirs (août 2011) est composé de la manière suivante :

- un module de base de minimum 70h, dont un minimum de 20h de théorie doit être dispensé avant l'entrée en stage ;
- un stage pratique de 100h minimum, en école de devoir reconnue ;
- un module d'approfondissement de 5h minimum avant l'évaluation de fin de parcours.

Le décret exige un minimum 225h, dont 125h sont dévolues à la pratique. Ce **stage** pratique fait l'objet d'une évaluation par et avec le participant. L'organisme de formation est garant de l'encadrement du stage pratique.

Les **formateurs** sont habilités par le service jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles sur proposition de la Fédération francophone des Écoles de devoirs. La moitié d'entre eux au moins, a des connaissances ou une expérience utile en lien avec les missions des écoles de devoirs.

Le brevet d'animateur s'obtient sur base d'une épreuve finale.

Le brevet de coordinateur en école de devoirs s'obtient après un parcours de 275h minimum, dont 125h de formation théorique, 100h de stage pratique et 50h consacrées à l'expérience utile d'animation. Le tout réparti de la manière suivante :

- un module de base comptant pour un total de 70h minimum de formation théorique dont 20h minimum doivent être accomplies avant le stage pratique ;
- un stage pratique de cent heures minimum, en école de devoirs reconnue dont minimum 50h doivent avoir été prestées avant le module d'approfondissement ;
- des modules thématiques dont la durée totale est de minimum 50h ;
- l'expérience utile de 50h en animation.

De plus, un module d'approfondissement vise au minimum une réflexion autour des pratiques qui interpellent et interrogent les acquis de la formation, l'expérience pratique et le cadre institutionnel. Les contenus de la formation théorique s'articulent pour former un dispositif qui répond et interpelle les réalités rencontrées en stage pratique.

Au terme de la formation, le participant doit être capable de prendre du recul par rapport à sa pratique, de s'interroger et d'interroger le projet pédagogique de l'école de devoirs, de faire le lien entre les différents modules de formation, d'établir un plan d'évolution personnelle et un plan d'action et de formation collective.

Le **stage** pratique fait l'objet d'une évaluation par et avec le participant. L'organisme de formation est garant de l'encadrement du stage pratique. Ce stage se réalise dans une école de devoirs reconnue par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il comporte :

- 40h minimum avec l'équipe d'animation comprenant la préparation, la réalisation et l'évaluation des animations ainsi qu'une réflexion sur le projet pédagogique et sa mise en œuvre;
- 10h minimum de contact avec les parents ou la personne qui confie l'enfant;
- 20h minimum dans les tâches administratives, de gestion et de représentation de l'école de devoirs.

b) Centre de vacances

Selon les extraits du décret relatif aux centres de vacances (nov. 1999) – p. 3 à 4 :

Le brevet d'**animateur** en centre de vacances est obtenu après une formation de 300h comportant 150h théoriques et une période de stage de 150h en centre de vacances, auxquelles fait suite une évaluation.

Le brevet de **coordinateur** en centre de vacances s'obtient sur base d'une formation de 400h comportant 150h théoriques et 250h de stage pratique au sein d'un centre agréé.

Les contenus de formation portent notamment sur les matières suivantes en lien direct avec les fonctions exercées par les animateurs ou les coordinateurs de centres de vacances : expression, créativité, santé et bien-être des enfants, premiers soins, prévention, déontologie, bientraitance des enfants, méthodes actives d'éducation, organisation d'activité, communication, psychologie de l'enfant et l'adolescent, gestion du groupe, éveil culturel, Droits de l'Enfant, méthodes et enjeux de l'éducation permanente en centres de vacances, gestion et respect des différences, lien entre le projet pédagogique du centre de vacances, sa mise en pratique et son évaluation. Notons que lorsqu'on s'inscrit dans une filière de formation « centre de vacances », le dispositif a été conçu pour un candidat allant jusqu'au bout de celui-ci. Il est effectivement articulé sur un plan de formation cohérent, impliquant un suivi des stagiaires (ex. : accompagnateur de stage pratique chez les *Scouts* ou au *Patro*). Un processus d'évaluation formelle est organisé en fin de parcours.

c) Accueil extrascolaire

L'attestation nécessaire à l'exercice de la fonction d'**accueillant(e) extrascolaire** s'obtient suite à une formation de minimum 100h⁹⁷ répartie sur 3 ans alors que l'apprenant(e) est déjà en exercice. Cette formation initiale peut-être composée, moyennant certaines règles, par une sélection des offres des formations continues proposées au sein du catalogue ONE et subsidiées par l'Office.

Selon les extraits du décret ATL – p. 23⁹⁸ : nous avons pu relever, dans le décret, les notions de bases données par la formation d'accueillant(e) recouvrant les domaines suivants:

- connaissance de l'enfant et de son développement global ;
- capacité de prendre en considération de façon adéquate les partenaires de l'enfant dont les personnes qui confient l'enfant ;
- définition du rôle de l'accueillant(e) et du milieu d'accueil ;
- connaissance théorique et pratique des notions telles que l'enfant et le groupe, la dimension interculturelle, le dispositif d'aide et de prise en charge au niveau de la maltraitance, les types d'activités, les techniques d'animation et les premiers soins.

⁹⁷ Peut également être obtenue par le modèle de base d'auxiliaire de l'enfance (cf. chapitre 8.3.5)

⁹⁸ Tout savoir sur le décret ATL (2004).

Il n'y a pas, dans le décret, d'indications ni au sujet des objectifs de formation ni concernant les stages.

8.3.4 Formation IFAPME/SFPME

Non abordées lors de nos consultations, deux formations IFAPME/SFPME donnent accès à ce secteur de l'accueil, à savoir : « directrice de maison d'enfants » et accueillant(e) d'enfants à domicile.

Nous noterons simplement qu'aucun contenu dispensé ne concerne la tranche d'âge 3 à 12 ans, les formations étant limitées au secteur de l'accueil des enfants âgés de 0 à 3 ans. De plus, aucun stage n'est organisé dans le secteur (voir chapitre 6 et 7). Nous nous interrogeons donc sur la pertinence d'une telle assimilation aux fonctions d'accueillant(e) extrascolaire.

8.3.5 Promotion sociale

Les **formations de promotion sociale permettant d'accéder à une fonction dans le secteur du 3 à 12 ans** sont les suivantes : auxiliaire de l'enfance de 0 à 12 ans⁹⁹ (y compris son module de base collectivité donnant accès à l'attestation nécessaire à l'exercice de la fonction d'accueillante extrascolaire), animateur(trice) socio-culturel(le), animateur(trice) de groupes d'enfants, animateur(trice) en infrastructures locales, moniteur(trice) de colonies de vacances et plaines de jeu, éducateur(trice) spécialisé(e), éducateur(trice) vie associative, et enfin, le certificat d'aptitude pédagogique.

Le **public** de ces formations est majoritairement composé de femmes en recherche d'une réorientation professionnelle. Généralement décrites comme matures mais aussi marquées par une vie qui n'a pas toujours été facile, il n'est pas rare qu'une partie du cursus soit consacrée à une revalorisation de l'image qu'ont les candidates d'elles-mêmes.

Certaines **passerelles** sont parfois rendues possibles par la modularité, mais leur acceptation dépend cependant de la volonté des écoles de promotion sociale. Lorsque les programmes ont été comparés, certaines passerelles dispensent des modules « Découverte du métier » et « Accueil des enfants », destinées aux étudiant(e)s ayant suivi les 100h pour être accueillant(e) extrascolaire ou à ceux(elles) ayant suivi la formation accueillant(e) à domicile IFAPME/SFPME. Ces passerelles gagneraient toutefois à être systématisées.

Les **formateurs** en promotion sociale sont encouragés à rechercher une pratique de terrain, cet ancrage ayant l'avantage d'éviter une formation trop théorique ou en décalage avec les réalités vécues par les professionnel(le)s.

⁹⁹ Dont le référentiel de formation est analysé au paragraphe suivant mais aussi aux chapitres 5 et 6 de ce rapport.

Notons que cette formation, à l'inverse des nombreux diplômes donnant accès à l'assimilation, a d'emblée pour finalité de notamment travailler dans le secteur de l'accueil de l'enfant de 0 à 12 ans. Il est donc probable que certain(e)s des stagiaires s'engageant dans ce processus précis de formation aient délibérément choisi ce domaine de travail.

8.4 Focus sur la formation d'auxiliaire de l'enfance

Comme indiqué dans le chapitre 5, le métier auxiliaire de l'enfance est défini dans le profil professionnel comme suit : « *L'auxiliaire de l'enfance est un professionnel qui accueille les enfants confiés par leurs parents en dehors du temps scolaire et assure leur prise en charge en l'absence de ceux-ci. Son action vise à assurer auprès des enfants de 0 à 12 ans une **présence stimulante et épanouissante** dans des structures d'accueil collectives et/ou dans un cadre à caractère familial, à assumer un **rôle éducatif** dans le **respect des valeurs et du projet éducatif des parents** et des structures qui les emploient et répondant aux exigences du « code de qualité » tel que défini par l'Arrêté de la Communauté Française (Moniteur belge du 19.04.2004). Par son action, il contribuera à la cohésion sociale en favorisant **l'hétérogénéité des publics** dans un même lieu et participera à la consolidation de la vie familiale.* ». Le professionnel pourra donc travailler en structure collective ou à domicile avec des enfants de 0 à 12 ans. Cette définition montre déjà les orientations prises par la formation. L'accent est mis sur une présence et un rôle éducatif auprès des enfants, une ouverture et un accueil des familles, une volonté de tenir compte de la diversité des publics. Dans le profil professionnel, dont l'analyse peut être consultée au chapitre 5, il n'y a pas de spécificité liée à une tranche d'âge précise.

Au-delà du profil professionnel, la **formation d'auxiliaire de l'enfance** comprend douze modules de formations (une période correspondant à 50 minutes) :

- auxiliaire de l'enfance : découverte du métier (60 périodes),
- accueil des enfants dans un lieu adapté à un accueil à caractère familial : bases méthodologiques (120 p.) *ou* accueil des enfants dans une structure collective : bases méthodologiques (120 p.),
- auxiliaire de l'enfance : **stage d'observation** (24 p.),
- auxiliaire de l'enfance : déontologie professionnelle (40 p.),
- auxiliaire de l'enfance : approfondissement théorique (200 p.),
- auxiliaire de l'enfance : **stage d'insertion** (200 p.),
- auxiliaire de l'enfance : accueil des enfants durant leur temps libre - approfondissement méthodologique (100 p.),
- auxiliaire de l'enfance : accueil de l'enfant à domicile et en collectivité - approfondissement méthodologique (100 p.),
- auxiliaire de l'enfance : **stage d'intégration** (200 p.),
- auxiliaire de l'enfance : **stage en centre de vacances** (180 p.),
- épreuve intégrée de la section : auxiliaire de l'enfance (40 p.).

Dont deux sont directement liés au secteur de l'accueil des enfants âgés de 3 à 12 ans :

- accueil des enfants durant leur temps libre – approfondissement méthodologique,
- stage en centre de vacances.

Un troisième module « Accueil des enfants dans une structure collective : bases méthodologiques » donnant accès à la fonction d'accueillant(e) extrascolaire ne laisse pas transparaître des connaissances spécifiques aux 3 à 12 ans. Il a été analysé au chapitre 5 de ce rapport.

Un parcours complet comprend 11 modules de formation. Ainsi, ces deux modules spécifiques font partie d'un ensemble abordant toute une série de compétences non spécifiques à la tranche d'âge 3-12 ans. Une analyse des autres modules est présente dans le chapitre 5 et permet d'avoir une vue d'ensemble de la formation.

a) Accueil des enfants durant leur temps libre

Au regard des catégories de notre grille d'analyse, nous observons la présence des thématiques suivantes :

1. Posture professionnelle

- **Accueillir la diversité et développer des pratiques d'inclusion de tous**, au moyen des items : « *assurer auprès de chaque enfant de 2,5 à 12 ans une présence stimulante, (...) y compris des enfants handicapés ou atteints d'une maladie, dans le respect des rythmes et intérêts de chacun* ». On remarque une grande insistance sur cet aspect avec la répétition de la remarque « *...y compris des enfants atteints d'une maladie ou présentant un handicap, en tenant compte de la diversité des valeurs et des habitudes éducatives liées aux cultures ainsi qu'aux réalités socio-économiques des enfants accueillis, sans discrimination de genre* ». Nous remarquons que la diversité semble d'abord centrée sur l'accueil de l'enfant en situation de handicap. Il est néanmoins fait également référence aux cultures et aux réalités socio-économiques, ce qui rejoint la diversité telle que nous l'abordons dans la grille, portant sur « l'accueil de tous », quelle que soit sa spécificité.
- **Communiquer de façon constructive et adaptée au partenaire présent (enfant, parent, collègue, ...)** est partiellement décrit par : « *discerner les informations utiles à communiquer à l'équipe et aux parents* » et « *d'assurer le relais dans le recueil et la transmission d'informations relatives au vécu des enfants avec les différents partenaires (parents, enseignants, animateurs,...) pour assurer la continuité et la stabilité dans leur prise en charge* ». Ces deux items semblent orienter peut-être de façon un peu trop importante la communication comme une transmission d'informations du(de la) professionnel(le) vers l'autre partenaire. Cette vision est cependant nuancée lorsqu'on lit, notamment vis-à-vis des familles, qu'il s'agit pour l'organisation des temps d'accueil de tenir « *compte des souhaits ainsi que des habitudes éducatives et culturelles des familles* ». Pour en tenir compte, il doit y avoir d'échange. Ces notions d'échanges et d'écoute mériteraient d'apparaître de façon plus claire. Notons

toutefois que les compétences de « communication » font l'objet d'un cours spécifique au sein des modules « bases méthodologiques » et sont donc travaillées préalablement avant que les participants entament ce module d'accueil temps libre.

- Les aspects de **réflexivité** tels que nous les avons abordés au travers de « *prendre du recul et se remettre en question par rapport à ce qui est vécu avec les différents partenaires* » se retrouvent partiellement dans l'item préalable : « *poser une autoévaluation par rapport à ses atouts et ses limites pour la fonction* ». Au sein du cours de méthodologie du travail en équipe, l'étudiant sera aussi amené à « *repérer ses modes de fonctionnement au sein du groupe* ». Si l'accent est mis ici sur le travail avec les collègues, il y a cependant une volonté de demander à l'étudiant de prendre du recul par rapport à son fonctionnement. **Respecter la déontologie**, fait tout d'abord partie des capacités préalables requises « *préciser le cadre (...) déontologique dans lequel il s'inscrit* », abordées dans les modules relatifs aux bases méthodologiques. Une des finalités liées à ce module fait référence à la : « *déontologie et identité professionnelle* ».

2. Travail avec les familles

- **Établir et consolider une relation de confiance** se retrouve dans le référentiel tout d'abord dans les capacités préalables sous : « *proposer des interventions qui favorisent le partenariat avec les familles* ». Il s'agit ensuite, dans le cours de « *méthodologie spéciale : organisation et gestion éducatives* », « *d'évaluer les conditions, attitudes et comportements mis en place en vue de développer un climat relationnel chaleureux et sécurisant dans les relations (...) avec les parents (...)* ». Le climat sécurisant vis-à-vis des familles sous-tend-il que celles-ci peuvent s'exprimer librement sur les aspects qui concernent l'accueil de leur enfant (ex. : poser une question à propos du repas) ou évoquer tout simplement leur ressenti qui sera alors pris en compte par les professionnel(le)s ? Cela mériterait d'être clarifié.
- **Prendre en compte le point de vue des parents par rapport au projet éducatif dans les prises de décisions** est évoqué comme suit : « *organiser le déroulement des temps d'accueil (...) en tenant compte des souhaits ainsi que des habitudes éducatives et culturelles des familles* ».

3. Travail avec les enfants

- **Créer un lien dès les premières rencontres et tout au long du séjour** se rapproche d' : « *évaluer les conditions, attitudes et comportements mis en place en vue de développer un climat relationnel chaleureux et sécurisant dans les relations avec chaque enfant (...)* ». Il serait intéressant que soient spécifiés les « conditions, attitudes et comportements », notamment lors des premières rencontres. Ces premiers moments sont importants pour l'enfant quel que soit son âge, il s'agit d'instaurer une réelle réflexion sur ceux-ci. Chaque enfant a besoin d'établir des relations significatives, chaleureuses et stables avec les adultes qui prennent soin de lui. La formation devrait amener à prendre en

considération les éléments qui aident à établir et consolider ces liens (attention bienveillante, nombre limité d'adultes connus par l'enfant, ...).

- **L'accompagnement psychique** tel que nous l'entendions est peu abordé au cours de ce module, une capacité préalable « *proposer des interventions qui (...) participent au développement global de l'enfant* » semble plus ou moins aller dans ce sens. Au sein même du module, peut-on le discerner lorsque l'on parle de « (...) *climat relationnel chaleureux et sécurisant dans les relations avec chaque enfant* » ? L'accompagnement psychique relève de la capacité d'attention, un savoir-être et agir avec l'enfant, en étroite adéquation avec ce qu'il vit. Cet accompagnement fonde de manière répétée la sécurité interne et le sentiment de compétence de l'enfant, de la bienveillance, en premier chef mais aussi une attention, une réceptivité à ce que l'enfant vit dans sa réalité concrète immédiate et dans ses préoccupations. Il importe à ce sujet, par exemple, que l'adulte soit capable de refléter le vécu de l'enfant. Il serait dès lors important de préciser ce que signifient les termes chaleureux et sécurisant. **Assurer les conditions d'hygiène et de sécurité** est présent par une capacité préalable requise : « *proposer des interventions qui assurent le respect des règles d'hygiène, de sécurité et de santé* ». La finalité de l'unité de formation inclut également la notion de sécurité : « *assurer auprès des enfants de 2,5 ans à 12 ans une présence stimulante qui favorise (...) la sécurité de tous* ».
- **Assurer une continuité dans les relations en particulier dans les moments de vie quotidienne** pourrait être vu au travers de l'item : « *assurer le relais dans le recueil et la transmission d'informations relatives au vécu des enfants avec les différents partenaires (parents, enseignants, animateurs, ...) pour assurer la continuité et la stabilité de leur prise en charge* ». Cependant, la continuité évoquée dans cet item est celle entendue entre les lieux de vie de l'enfant. Bien entendu celle-ci est importante. Mais il s'agit également d'attirer l'attention des professionnel(le)s sur la nécessité d'assurer une continuité dans les différents moments vécus durant l'accueil.
- **Aménager un espace approprié, sécurisé, permettant une liberté de mouvement et une activité autonome soutenue** est d'abord inscrit dans une capacité préalable requise : « *proposer et justifier une organisation concrète du lieu d'accueil* ». Il est aussi demandé à l'étudiant(e) d'être capable de « *décrire les caractéristiques d'un environnement matériel adapté et sûr pour les enfants, dans le respect des normes et réglementations en tenant compte des activités en cours, des caractéristiques du groupe d'enfants (...)* ». Le cours « Pratiques d'animation et accompagnement du temps libre » aborde cette notion d'activité, mais en parlant d'activités pour « concevoir, expérimenter et évaluer ». Toutefois, il est précisé que les enfants doivent pouvoir agir et interagir de façon autonome, expérimenter, explorer, créer. L'étudiant(e) est amené(e) à mettre en place les conditions adéquates pour des jeux « libres et spontanés » mais également des activités créatives et d'animation. La notion d'animation n'apparaît pas d'emblée dans notre grille d'analyse. Cependant celle-ci peut être comprise dans les compétences relatives à l'activité autonome soutenue et à la participation des enfants aux actions qui les concernent. En effet, il s'agit, même dans une activité plus cadrée, de permettre à l'enfant d'agir de façon autonome, ce qui ne veut pas dire seul. Il faut cependant encore insister

sur le fait qu'un enfant de 2,5 ans n'est pas un enfant de 11 ans et que la réflexion sur la notion d'activité doit en tenir compte. L'étudiant(e), devra, pour faire preuve de capacités terminales, « *organiser la gestion pratique de l'espace-temps et de proposer une activité d'éveil culturel adapté en tenant compte des caractéristiques relevées* ».

- **Soutenir les interactions constructives entre enfants en lien avec leur capacité d'être avec l'autre** semble être traduit par : « *évaluer les conditions, attitudes et comportements mis en place en vue de développer un climat relationnel chaleureux et sécurisant dans les relations (...) avec les enfants entre eux, des enfants entre eux (...)* ». Rien n'est cependant indiqué quant à la capacité de l'enfant d'être avec l'autre. Or, lorsque l'on parle d'accueil d'enfants entre 2,5 ans et 12 ans, il est important d'attirer l'attention des étudiant(e)s sur ces notions de relations aux autres, différentes pour un très jeune enfant ou pour un enfant plus grand. Tisser des liens, et ainsi se faire des amis, s'intégrer et vivre dans un ou plusieurs groupes, savoir demander de l'aide, comprendre le sens des règles de vie pour le « vivre ensemble » sont autant de compétences indispensables que les enfants peuvent développer dans des groupes d'enfants où se vivent et s'expriment des émotions et des sentiments positifs ou négatifs. Ces groupes peuvent être, si chacun se sent écouté dans ce qu'il vit, des lieux pour apprendre progressivement à se décentrer, à envisager les choses du point de vue de l'autre, à sortir des stéréotypes (Camus, Marchal, 2007, IV).

4. Travail en équipe, avec les professionnel(le)s

- Le travail en équipe est abordé dans un cours intitulé « Méthodologie du travail en équipe », l'étudiant(e) devra être capable de : « *se situer au sein d'une équipe : repérer les rôles et fonctions des différents membres, repérer ses modes de fonctionnement au sein du groupe, développer sa participation aux échanges et prises de décision* », « *développer des aptitudes qui favorisent le fonctionnement du travail en équipe : assurer le relais de l'information, clarifier la répartition des tâches, développer la coopération et la coresponsabilité* » et « *de rendre compte de ses observations sur le terrain sous forme de notes ou de rapport d'observation* ». Ce cours de méthodologie semble donc toucher à la dynamique d'une équipe, au fonctionnement de celle-ci au niveau de « sa forme ». Il est peu question dans ce cours de réflexion sur les pratiques et d'élaboration d'un projet commun. Le projet éducatif est mentionné dans le cours « méthodologie spéciale : organisation et gestion éducatives » lorsqu'il est indiqué que l'étudiant(e) doit tenir compte « *de la spécificité de la dynamique du projet d'accueil durant le temps libre* » et sera capable de « *mettre en liens les éléments constitutifs d'un projet d'accueil et l'action éducative développée et/ou à développer auprès des enfants* ». Le projet semble ici déjà construit. Qu'en est-il de son élaboration en équipe dans ce contexte spécifique de l'accueil temps libre ? Au-delà du projet éducatif, il est question d'éléments à prendre en compte afin d'ajuster au mieux son action : « *organiser le déroulement des temps d'accueil pour favoriser l'accompagnement de chaque enfant en tenant compte du nombre d'enfants, de leurs niveaux de développement, leurs besoins spécifiques, leurs préférences, leurs intérêts, des rythmes biologiques liés à l'âge* ».

de chaque enfant en matière de veille et de sommeil, d'alimentation, d'activité, etc. ».

- La notion d'**observation** est abordée au moment de détailler les capacités préalables à l'entrée du module, il y est question d' *« observer les réalités de la pratique professionnelle de situations d'accueil d'enfants et d'en faire rapport »* et, peut-être, de *« décrire les caractéristiques d'un environnement (...) en tenant compte des activités en cours, des caractéristiques du groupe d'enfants (nombre, âge, niveau de développement, besoins spécifiques, ...) »*. Parmi les capacités terminales figure : *« relever les caractéristiques pertinentes des situations proposées »*. Ces items s'approchent peut-être davantage du travail avec les professionnel(le)s, où il s'agit d'observer pour réguler les pratiques. L'observation, vu comme un moyen pour réguler la manière de *« prendre soin »* des enfants en vue de répondre à leurs manifestations et à leur intérêt n'apparaît pas ici.

5. Le travail avec la communauté

Bien que cet aspect pourrait, il nous semble, faire l'objet d'une attention particulière dans ce contexte d'accueil temps libre, le travail avec la communauté n'apparaît pas de façon significative. Le seul élément auquel nous pourrions éventuellement l'accrocher est un de ceux indiqués dans le cours *« Méthodologie spéciale : organisation et gestion éducatives »* où il est question de différents partenaires et notamment des enseignants, dans le recueil et la transmission d'informations. Cela mériterait d'être davantage développé.

b) Stage en centre de vacances

L'objectif principal de tout stage est le **lien théorie-pratique**, d'une façon générale, le stage se révèle être le lieu le plus propice à l'intégration des différentes ressources abordées lors de la formation. Ainsi, le référentiel précise que l'étudiant(e) sera capable *« de mettre en œuvre, dans un environnement réel, les compétences acquises dans le cadre des activités d'enseignement suivies »*. Cependant, ces compétences sont-elles réellement toutes acquises lors de la formation ou certaines d'entre elles pourront-elles être acquises ou s'affiner notamment lors des stages ? Il est également demandé à l'étudiant(e) *« d'utiliser les techniques et les outils méthodologiques acquis au cours de ses études »*.

D'autres éléments sont spécifiés et rejoignent pour certains notre grille d'analyse.

1. Posture professionnelle

- **Respecter la déontologie** est abordé par la remarque suivante : *« dans le respect de la déontologie propre à sa future fonction »*.
- **Prendre du recul et se remettre en question par rapport à ce qui est vécu avec les différents partenaires** pourrait être révélé par : *« l'étudiant sera capable de préparer, de prendre en charge et d'évaluer l'accueil et l'animation, et la gestion de groupes d'enfants dans un centre de vacances en tenant compte de leurs besoins et de leurs projets »*. Il s'agira d'inviter l'étudiant(e) à *« se prendre en*

compte » dans cette évaluation, notion exigée en capacités terminales lorsque l'étudiant(e) doit « *analyser ses relations avec l'équipe et avec les enfants* ».

2. Travail avec les enfants

- **Créer un lien dès les premières rencontres et tout au long du séjour** pourrait se voir dans « *développer ses compétences relationnelles tant avec les adultes qu'avec les enfants* », cela manque cependant de précision quant à ce que sont ces compétences relationnelles.
- **Observer, pour répondre aux manifestations des besoins et à l'intérêt de l'enfant** apparaît partiellement au travers de « *préparer, de prendre en charge et d'évaluer l'accueil et l'animation, et la gestion de groupes d'enfants dans un centre de vacances en tenant compte de leurs besoins et de leurs projets* », sans que la notion d'observation n'apparaisse clairement. Peut-on la supposer lorsqu'on parle d'évaluation ? Il est demandé dans les capacités terminales, « *d'analyser une situation d'accompagnement vécue en qualité d'auxiliaire de l'enfance en situant dans la structure institutionnelle et en référence aux besoins et demandes des enfants* ». Mais il s'agit ici d'une réflexion a posteriori et non plus dans l'action.

3. Travail en équipe, avec les professionnel(le)s

- **Développer des pratiques pédagogiques cohérentes en équipe et les évaluer en permanence** peut être mis en lien avec : « *l'étudiant sera capable de s'intégrer au travail de l'équipe en termes de préparation, de gestion et d'évaluation des activités* ».

Le travail en équipe apparaît également dans les capacités terminales où « *l'étudiant sera capable d'explicitier les activités réalisées dans le cadre de son insertion dans une équipe éducative en mettant en évidence la place occupée par l'enfant et la spécificité de sa fonction* » ; « *d'analyser ses relations avec l'équipe (...)* ». Soulignons cependant que le fonctionnement d'une équipe est extrêmement complexe. Plusieurs paramètres comme la cohésion et l'identification, le bon climat relationnel, ... sont essentiels pour favoriser le travail en équipe. Il importe de pouvoir s'interroger sur la manière dont l'étudiant(e) peut être accompagné(e) dans le stage pour lui permettre de développer ces aspects essentiels.

En outre, des éléments plus généraux apparaissent. Ils ne semblent pas spécifiques à une fonction d'accueil mais pourraient s'apparenter à des comportements attendus de la part d'élèves en stages (quelle que soit leur formation), il est question de « *facultés d'adaptation* », « *développer ses capacités organisationnelles* », et « *de prendre des initiatives* ».

c) Quelques éléments de synthèse

Dans le référentiel relatif aux stages, le travail avec les familles n'apparaît pas en tant que tel. Peut-on le voir dans le mot « adultes » quand l'étudiant(e) est amené(e) à « *développer des compétences relationnelles tant avec les adultes qu'avec les enfants* » ? Quoi qu'il en soit, il est important que cela soit précisé.

Le temps libre n'est abordé que de nom, mais l'accent mis sur les activités et animations à proposer laisse planer le risque d'une forme d'activisme qui pourrait s'opposer aux besoins de l'enfant et aux spécificités de ce temps dit « libre ». N'oublions pas ici que le contexte « centre de vacances » correspond à une prise en charge pendant toute la journée, et pour une durée de 10 jours au moins. Or, c'est l'invitation faite aux enfants de vivre avec d'autres enfants et adultes, de prendre des initiatives, de se placer dans une logique de plaisir et de créativité, d'imagination, de jeu, d'invention, d'exploration qui est au cœur même des enjeux de cet accueil.

L'accent, dans cet accueil, devrait être mis sur l'intérêt que l'enfant porte à son (ses) projet(s) d'action, la joie, voir les interrogations qu'il peut en retirer plutôt que sur un résultat à produire. Une telle conception se situe dans une démarche qui met au centre le gratuit, le bonheur d'être ensemble, les plaisirs, le silence, le temps disponible par opposition à la rentabilité, à la course contre la montre que vivent parfois (souvent) les adultes. (Camus, Marchal, 2007, I, 28)

Les aspects communautaires ne sont absolument pas évoqués.

Les questions de communication, vis-à-vis des parents ou des enfants sont abordées mais les items ne visent pas le fait de nouer une relation et de créer un lien. Or, cette dimension, souvent sous-estimée est considérée comme indispensable par les experts. En effet, même si l'enfant arrive avec un bagage de compétences relationnelles, il se retrouve, lors du premier accueil, dans un milieu inconnu, prise en charge par quelqu'un dont il ignore tout, confronté à un nouveau groupe d'enfants. Il a besoin d'être présenté aux personnes qui vont s'occuper de lui, au groupe d'enfants déjà présents et avec qui il va partager des moments de vie. L'accent devrait également être mis sur le fait que chaque enfant devrait pouvoir être écouté, avoir le temps de raconter qui il est, ses hobbies, ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas.

L'aspect relationnel semble être envisagé de manière relativement superficielle. Les moyens de cette communication ne sont pas non plus évoqués, outre le fait qu'elle doive être facilitée, peu d'éléments semblent être transmis à ce sujet.

La nécessité de s'adapter aux conditions, et notamment aux enfants, est répétée. Nous supposons donc qu'avant d'ajuster ses attitudes, il est attendu que l'étudiant(e) constate ses manifestations, au moyen de l'observation fine et par l'échange avec l'enfant. Cela n'est cependant pas précisé.

Pourtant, nous considérons que l'observation permet à l'adulte une attention continue à l'égard des enfants, afin de comprendre ce qu'ils expriment au travers de leur activité, et de s'y ajuster le plus finement possible. L'observation suffit parfois à induire des effets sur le

comportement de l'enfant, certainement grâce à la dynamique relationnelle nouvelle qu'elle instaure.

Bien évidemment, nous insistons encore une fois, nous sommes conscients qu'il ne s'agit que d'un seul module d'une formation qui en comprend une douzaine au total. Ces remarques seront donc à mettre en regard avec l'analyse des autres modules d'auxiliaire de l'enfance aux chapitres 5 et 6 de ce rapport.

8.5 Avis des personnes ressources

8.5.1 Regard sur la diversité du secteur ...

La distinction entre le secteur de l'accueil 0 à 3 ans et celui de l'accueil 3 à 12 ans pose question aux experts, ils souhaiteraient que le **découpage** porte plutôt sur **le 0 à 6 ans et le 6 à 12 ans**. L'ensemble des acteurs s'accorde sur le décalage existant entre les enfants de ces différentes tranches d'âge et sur l'éventuelle utilité de la mise en place d'un accueil adapté. L'adaptation gagnerait à se faire sur différents niveaux, et ce, notamment au niveau des locaux (ex. : sieste, salles plus petites, etc.), de la formation des accueillant(e)s (ex. : connaissances développementales et des soins à apporter aux enfants), et du type d'activités proposées (proposer des activités intéressant en même temps les enfants de 3 à 12 ans se révèle parfois compliqué).

Les personnes ressources soulignent l'importance de *«tenir compte des particularités de chaque secteur»*. Sont reprises ci-dessous les principales spécificités qu'ils ont tenu à apporter pour chacun des trois secteurs que sont : l'accueil extrascolaire, les écoles de devoirs et les centres de vacances.

a) **Accueil extrascolaire**

Relativement aux **équivalences** octroyées par l'ONE dans le secteur de l'accueil extrascolaire, les entretiens révèlent que ce dispositif semble parfois placer les services chargés de statuer dans une position inconfortable, les critères précis permettant de trancher étant décrits comme faisant défaut.

« La difficulté c'est que lorsqu'on reçoit ce genre de demande, on ne sait pas comment trancher. Donc, on se base sur les socles de base, par exemple, un cours de communication, est-ce qu'on peut le considérer comme un des socles de base «savoir communiquer avec les partenaires de l'accueil, les parents, etc. (...) ça dépend (...) on est obligé de se pencher sur la question et je trouve ça vraiment difficile. »

Par rapport à ces changements fréquents au sein des équipes d'accueillant(e)s, est principalement incriminée la **précarité des statuts des accueillant(e)s extrascolaires**. Beaucoup fonctionnent, comme évoqué précédemment, avec des conventions « ALE » ou

des contrats « PTP » constituant des contrats instables et offrant peu de possibilités d'évolution.

« Ce qu'il y a comme spécificité de l'ATL, c'est le problème de statut des accueillantes, parce que quelque part on demande une formation de base, mais les contrats sont vraiment très précaires. D'ailleurs, il y a encore beaucoup d'ALE qui exercent la fonction. »

Il apparaît qu'à ce niveau une certaine **amélioration** est observée puisque, dans un souci de qualité, **certaines communes ont veillé à engager l'ensemble de leurs accueillant(e)s** quel que soit l'opérateur pour lequel elles travaillent (diversité de réseaux). Les entretiens nous montrent cependant à quel point les réalités peuvent être diverses et variées sur ce point précis, notamment en raison des différences de moyens financiers entre les communes.

Enfin, le turn-over au sein des équipes extrascolaires serait à expliquer par **l'absence de dimension d'équipe** dans le secteur. On nous décrit alors le quotidien d'accueillant(e)s travaillant seul(e)s, croisant les autres personnes à qui est confié le même groupe d'enfants (instituteur(trice), autre accueillant(e) extrascolaire, ...), mais sans qu'aucun échange ne soit organisé.

« Il n'y a pas non plus d'esprit de groupe, ou très peu, c'est souvent des personnes qui travaillent l'une à côté de l'autre mais pas ensemble pour porter un même projet d'accueil. »

Les intervenants du secteur fustigent le **manque de collaboration qui existe souvent¹⁰⁰ entre le milieu scolaire et le secteur de l'accueil temps libre**. Certains voudraient que l'accueillant(e) en sus de l'accueil du matin puisse accompagner les enfants, par exemple dans les « petites classes », et ce afin d'assister les enseignants. Ces accueillant(e)s travailleraient alors par demi-journée, à l'image des « pauses » bien connues dans d'autres secteurs. Une seconde personne prendrait alors le relais dans les classes l'après-midi et lors de l'accueil du soir. Un dispositif de cet ordre présente deux principaux avantages : premièrement, un pas vers la création d'emplois stables et valorisés, aux horaires permettant d'organiser plus facilement le quotidien et un vrai statut pour les accueillant(e)s, et deuxièmement, l'instauration d'une continuité pour les enfants qui côtoieraient les mêmes accueillant(e)s dans différents contextes. La plus grande partie des accueils extrascolaires étant organisés au sein même des écoles, un climat particulier est à ce jour dépeint entre les secteurs « intra » et « extrascolaire », dans lequel le second apparaît plutôt comme étant le faire-valoir du premier.

« Il existe une véritable concurrence entre les écoles, ils attirent les parents en fonction de ce qu'ils proposent comme ATL, horaires, etc. Les réalités peuvent être très différentes (...) C'est à peu près le seul moment où certaines écoles se soucient de leur accueil extrascolaire. »

Le secteur décrit également une **croissance de l'accueil des tout-petits**, telle que cela avait déjà été constaté il y a près de 20 ans¹⁰¹. Il considère qu'il nécessite un ajustement de l'accueil proposé à ces enfants, regrettant qu'il n'en soit rien à l'heure actuelle.

¹⁰⁰ Tout en soulignant les effets très positifs que l'on peut constater lorsqu'une collaboration existe entre ces deux mondes, notamment quand la direction impulse une dynamique de réflexion autour d'un projet éducatif commun (scolaire et extrascolaire) concernant tous les moments de vie des enfants quand ils sont dans les locaux scolaires.

¹⁰¹ Cf. Enquête du SNAPJ.

« Il y a de plus en plus d'enfants entre 2 et 6 ans et je crois que ça nécessite des compétences supplémentaires par rapport à des enfants de 6 à 12 ans. Pour l'instant ça n'est pas pris en considération dans la formation, ni dans l'infrastructure. »

Une **évolution** est décrite dans le secteur, encore qualifié jusqu'il y a peu¹⁰² de « garderie scolaire ». De par sa nouvelle appellation, l'accueil extrascolaire gagne en reconnaissance. Ainsi est reconnue la nécessité durant ces moments, hors du temps scolaire pour l'enfant d'être « accueilli », « animé », « d'avoir du temps » pour lui, et pour « s'ennuyer ». Ce que Camus P. et Marchal L. (2007, III) décrivent comme « *le besoin de bénéficier de conditions adaptées, d'une activité alliant les registres collectifs et individuels dans le respect des rythmes particuliers, des âges et des intérêts de chaque enfant et en accordant la plus grande place à ses projets propres, y compris une 'inactivité temporaire'* ».

b) Écoles de devoirs

Certaines précisions semblent devoir être faites dès le début de cette section consacrée aux écoles de devoirs.

Tout d'abord, les entretiens collectifs nous ont appris que **l'appellation** en elle-même « EDD » induisait en erreur quant aux rôles et missions des écoles de devoirs dont la finalité n'est pas, contrairement à ce qui se pratique parfois, de « *faire les devoirs en attendant que les parents viennent chercher leur enfant* ». Cette confusion se retrouve chez les parents, des enfants, mais également des professionnel(le)s de l'enfance (instituteur(trice), etc.).

Ensuite, les écoles de devoirs nous ont été décrites comme étant des « *structures de proximité, implantées dans les quartiers* » dont **une des particularités est d'accueillir les enfants les plus démunis**.

« Tous milieux confondus, les écoles de devoir sont les milieux d'accueil qui accueillent les enfants les plus démunis. Il y a effectivement cette difficulté scolaire, cette difficulté d'apprentissage mais au niveau socio-économique c'est vraiment ... Une école de devoirs qui n'a pas 50% de population d'origine immigrée c'est une école de devoirs particulière. »

Les personnes que nous rencontrons réservent une place importante au travail avec les **volontaires**, élément décrit comme « *très enrichissant* », certaines structures ne fonctionnant d'ailleurs pratiquement qu'avec des volontaires. Un guide ONE à l'usage des volontaires et des responsables en écoles de devoirs, intitulé : « Les volontaires, acteurs essentiels des écoles de devoirs » vient d'ailleurs d'être édité. Beaucoup des volontaires des écoles de devoirs semblent être constitués d'enseignants à la retraite. Le projet des écoles de devoirs constitue un accueil durant le temps libre avec une part de soutien scolaire. La dimension « temps libre » mérite une attention particulière dans la prise en charge des enfants et gagnerait à être travaillée pour être bien comprise par tous les types de volontaires.

¹⁰² Décret ATL mais aussi, le Code de Qualité qui désigne les personnes s'occupant des enfants sous le terme d'accueillant(e).

« C'est un secteur qui est décrié, beaucoup disent que les animateurs n'ont pas la qualification requise, mais d'un autre côté je vous dirais que beaucoup de volontaires sont des professeurs à la retraite, mais ce n'est pas pour autant qu'ils sont les meilleurs animateurs. D'autres vont parfois arriver à apprendre aux enfants par des méthodes différentes, des chemins de traverses, c'est parfois ce dont les enfants ont besoin pour comprendre mais surtout pour reprendre goût à l'apprentissage. »

Un **turn-over** au niveau du personnel est déploré, les personnes ressources observent qu'il est moins important que dans le secteur de l'extrascolaire concernant les animateurs mais qu'il est jugé préoccupant lorsqu'il s'agit des coordinateurs en EDD.

Autre élément rapporté et source d'inquiétude, une certaine **saturation de l'offre** des écoles de devoirs, où les listes d'attente sont devenues légion. Alors que l'accès est normalement ouvert à tous, le manque de places amène les opérateurs à effectuer une sélection des enfants les plus en difficultés (précarité, décrochage scolaire, ...) pour s'assurer qu'ils aient une place en école de devoirs, ne laissant d'autre choix aux familles dont les enfants n'entrent pas dans cette catégorie que de se tourner vers une autre offre d'accueil, par exemple, l'accueil extrascolaire.

Ont été pointées comme dysfonctionnant des écoles de devoirs qui s'éloignent de leur mission première et qui pourrait aller vers un repli entre personnes d'une même culture. Cependant, ces structures ont déjà reçu de l'autorité de tutelle un avertissement et font l'objet d'une attention particulière.

« Il y a eu des endroits où on a eu des dérives, du communautarisme, «par les turcs pour les turcs», «par les africains pour les africains». Là on a très peur du repli culturel. Dans ces écoles-là, la langue véhiculée n'est même pas le français. Ceux-là on les tient à l'œil, mais pratiquement toutes les équipes sont multiculturelles, ce qui ne se retrouve pas en crèche par exemple. »

c) Centre de vacances

Certaines personnes ressources déplorent que **l'équivalence** soit, comme l'assimilation, conditionnée par un diplôme de base. Pour eux, réfléchir aux conditions d'accès devrait plutôt être l'occasion d'analyser les parcours individuels et une perspective de reconnaissance des compétences à coordonner ou à animer en centre de vacances. Est également désigné comme problématique le fait que les membres de la commission se prononçant sur les équivalences soient également opérateurs de formation¹⁰³. Quelques-uns des intervenants estiment donc qu'ils sont à la fois juges et parties et ont le sentiment que cela met à mal le processus décisionnel. Le détail de ces conditions d'accès à l'assimilation, peut être consulté au chapitre 4 du présent rapport. En plus du diplôme de base, l'assimilation requiert un certain nombre d'heures (150h à 250h) d'expérience dite « utile ». Les entretiens nous ont appris qu'aucun moyen n'était mis à disposition de l'ONE pour estimer si cette expérience l'avait réellement été.

¹⁰³ Proposant une offre de formation permettant d'obtenir le brevet animateur en Centre de vacances.

« Nous on acte (quand on assimile) qu'il y a eu expérience, un point c'est tout, c'est bon, il peut être assimilé. Au fond on en sait rien si c'était utile ou pas. »

Ensuite, a été pointé le fait que certains centres de vacances ne fonctionnent qu'avec des assimilés et des non qualifiés. Cet élément est au cœur des préoccupations des professionnel(le)s que nous rencontrons. Ces derniers(ères) redoutent la perte de la philosophie du « *temps libre vu comme du temps qui fait sens pour les enfants* » (Camus & Marchal, I, 28) et y voient le risque pour l'enfant d'être soumis à des rythmes non adaptés à son âge, trop scolaires et intensifs pour qu'il puisse s'y épanouir. Une minorité des personnes ressources consultées ne partage pas ces préoccupations, le problème central étant pour eux la présence massive de personnes non-qualifiées auprès des enfants.

« Il vaut mieux que les enfants soient avec un instit plutôt qu'avec quelqu'un qui débarque de je ne sais pas où, qui ne savait pas quoi faire de son mois d'août. »

Notons ici que les acteurs sur le terrain sont partagés¹⁰⁴. Pour certains, il importe tout particulièrement de sortir le temps libre de l'activité scolaire, pour d'autres, le temps libre de l'enfant est l'opportunité de prolonger aussi efficacement que possible ses apprentissages et d'enrichir ses acquisitions (préoccupation sociale d'enrayer les mécanismes de reproduction sociale en élargissant l'horizon des enfants moins favorisés). Ce débat est encore très présent dans une partie du secteur de l'accueil des 3-12 ans.

Un **turn-over** est noté, les experts estiment la «*durée de vie d'un animateur à 2 ou 3 ans*». Outre les plages horaires à couvrir, généralement assez conséquentes : «*sur une journée, il n'y a pas que les 8h de plaine mais souvent il y a deux heures avant et deux heures après, et ça j'entends souvent que ça pose problème* », un élément est incriminé de façon récurrente. Il s'agit d'une concurrence, que d'aucuns qualifient de déloyale : le recrutement par les PO d'étudiants «*jobistes* » sur les plaines de vacances est ici dénoncé du fait que ces emplois coûtent moins cher au pouvoir organisateur et que la législation permet aux étudiants de travailler sur des périodes de plus en plus longues.

Pour certains, cette **présence massive d'étudiant(e)s** sur les plaines de vacances peut se faire au détriment de la qualité de l'accueil. Ils nuancent cependant leurs propos en pointant le rôle décisif que joueront pouvoir organisateur et coordinateur. Il est effectivement attendu de celui-ci qu'il mobilise les étudiant(e)s, les motive, leur donne goût au projet éducatif, instaure «*une bonne ambiance* », insiste sur les compétences de terrain et sur la plus-value sur le CV ultérieur (capacité à travailler en équipe, à animer, ...). D'où l'importance d'identifier suffisamment tôt les équipes pour les réunir et travailler le lien entre projet éducatif et projet d'animation, qui les guideront durant les semaines pour lesquelles ils ont été recrutés. Dans les cas où ces objectifs sont atteints, les personnes ressources observent que les jeunes ont tendance à revenir d'année en année même s'ils se tournent également vers d'autres emplois, plus rémunérateurs, ils continuent tout de même à travailler sur les plaines «*heureux d'y trouver autre chose.* »

¹⁰⁴ Voir à ce propos une enquête menée en 2000 par Mottint J et Roose A.

« Tout dépendra aussi du pouvoir organisateur. S'il est engagé, dans le travail éducatif pour l'accueil des enfants en dehors de l'école, il va y avoir une dynamique locale qui les amènera à trouver des jeunes quand même fidèles, qui vont avoir envie de venir. »

Les personnes ressources associées à cette recherche ont également témoigné d'une **difficulté** pour les opérateurs communaux et privés de **trouver des animateurs qualifiés**¹⁰⁵. La situation est rapportée comme étant différente pour les mouvements de jeunesse, historiquement ancrés dans le secteur et dont les animateurs(trices) qui prennent en charge les groupes d'enfants, sont essentiellement des personnes qui ont bénéficié eux(elles)-mêmes des activités du mouvement auquel ils(elles) sont affilié(e)s, s'inscrivant alors dans une forme de continuité.

La dynamique des centres de vacances doit parfois faire face à **des logiques de remise à l'emploi** : sont ici évoquées les communes ayant recours aux animateurs sportifs, formation essentiellement suivie par des jeunes en décrochage. Les experts consultés redoutent que considérer le secteur de l'accueil de l'enfant comme un des derniers recours à l'embauche de ces jeunes participe à une dévalorisation du secteur. Ils soulignent également la maîtrise de compétences techniques mais l'absence de bagage psychopédagogique.

« Je pense par exemple à pas mal de communes, où on met des animateurs sportifs. Donc, ce sont des filières de réinsertion professionnelle, des jeunes qui sont ... qui ont appris des dimensions sportives, et qui ont appris à animer un groupe au moyen d'animations sportives mais souvent ça se limite à ça. Et là il y a vraiment un gros manque, parce qu'on est face à des jeunes qui peuvent peut-être expliquer comment on fait un match de foot, mais un enfant qui fait pipi dans sa culotte, ou qui montre des signes de fatigue, ou qui a un gros chagrin ... Ils ne savent pas comment gérer. La relation avec les parents (...) comment mettre en valeur l'enfant, comment revenir après la journée, donner un petit débriefing (...) c'est moins dans les formations qu'ils reçoivent. Et puis, ça reste de la réinsertion socioprofessionnelle avec un aspect un peu « T'es bon à rien ; T'es bon à animer des enfants. »

On peut ici rappeler la distinction faite par Camus & Marchal (2007), entre « *compétences techniques liées à un contenu spécifique d'activité (compétences artistiques, sportives, scientifiques,...) et les compétences d'accueil de l'enfant* » (p. 7, VII).

Enfin, nous observons que c'est au niveau des centres de vacances, par rapport aux autres activités de l'ATL, que les aspects liés à ce que signifie « l'esprit vacances » pour les enfants sont les plus portés. On nous dira par rapport au projet de plaines de vacances dont la formation de l'équipe relève de l'enseignement traditionnel : « *On sent bien des méthodologies différentes ... les 2/3 de la commission CDV bondissaient lorsqu'ils voyaient qu'on parlait de cours, qu'on parlait d'élèves, dans des projets vacances* », et que « *le secteur de l'éducation non-formelle devrait pouvoir transpirer vers le secteur de l'éducation traditionnelle* ».

¹⁰⁵ L'an dernier, 154 plaintes ont été déposées auprès de l'ONE sur les 1268 plaines, camps et séjours. Il apparaît que sur ces 154, 121 étaient liées à la difficulté à recruter du personnel d'encadrement avec des qualifications suffisantes.

8.5.2 Regard sur les formations initiales

Notons d'emblée que les experts se sont principalement exprimés au sujet des formations d'auxiliaire de l'enfance et d'accueillant(e) extrascolaire.

a) Auxiliaire de l'enfance

La **formation d'auxiliaire de l'enfance** a été largement saluée pour son aspect modulaire lors des entretiens.

Pour certains, cette formation donne les atouts nécessaires à l'accueil extrascolaire, pour d'autres, elle n'insiste pas assez sur les aspects du temps libre.

« Avec un bémol, ils ont peu l'approche du temps libre car ils sont très activités à tout prix et tout le temps. »

En ce qui concerne le public des formations, les entretiens ont montré que les intervenants en promotion sociale effectuent une sélection à l'entrée en formation, bon nombre de candidat(e)s n'ayant pas les compétences de base, expression orale et écrite en langue française, compréhension à la lecture, etc., ou n'étant pas dans un moment propice à ces apprentissages. Il est parfois nécessaire que ces candidat(e)s suivent une préformation tant leur décrochage est important.

« On doit fermer les portes. On fait une sélection parce qu'il ne suffit pas d'aimer les enfants, il y a besoin d'un affinement du projet personnel. Mais aussi de réformer l'organisation personnelle avant l'entrée en formation qualifiante. »

« On a rarement une réponse du type « ça ne va pas », on envoie les personnes ailleurs. »

Ces préformations ont pour fonction d'effectuer une remise à niveau en français, de travailler la fiabilité (respect des horaires, etc.) et la notion de « posture professionnelle ».

Les personnes ressources déplorent que les stages soient bien souvent trop courts et peu accompagnés par du personnel qualifié. Les stages sont pourtant considérés comme étant l'un des meilleurs moyens permettant d'améliorer les liens entre la théorie et la pratique.

« Il faut accompagner les équipes pour que ce qu'elles apprennent en formation ne reste pas de la théorie. Quand est-ce que cela bouge ? (...) auprès des personnes qui vont en stage et qui sont accompagnées. »

Les intervenants en promotion sociale dénoncent quant à eux la grande difficulté de trouver des lieux de stages pour les auxiliaires de l'enfance même si cela est principalement rencontré dans les structures d'accueil pour les enfants âgés de 0 à 3 ans.

Le rapport au programme est également incriminé par un des intervenants consultés, il est décrit comme étant trop rigide et n'amenant pas la cohérence souhaitée entre les formateurs.

« En promotion sociale, les grilles que l'on reçoit, on les interprète de manières différentes. Chacun prend ce qui l'arrange. Il faut mettre une porte d'entrée, un chapeau : il faut garder la vitalité de la réflexion ! Tout est figé dans des mots qui veulent dire quoi au final ? »

b) Formations de l'enseignement de plein exercice

Au cours des entretiens, les experts ne se sont pas centrés sur une formation particulière de l'enseignement de plein exercice, qu'ils ont abordé au sens large. Des investigations plus précises mériteraient probablement d'être menées.

Il a principalement été déploré que les formations du plein exercice ne donnent qu'une vision limitée de ce que sont le temps libre et les besoins des enfants. Certains experts estiment qu'il serait utile de compléter ces formations par l'un ou l'autre module qui donnerait au candidat une vision plus élaborée des compétences au cœur du métier pour travailler dans le secteur de l'accueil des enfants en dehors des temps scolaires. Ce travail de sensibilisation devrait également être mené auprès des enseignants des filières de qualification. Les consultations ont révélé l'existence de collaborations rares entre écoles formant les agents d'éducation et les centres de formation délivrant le brevet d'animateur. Les experts y faisant référence estiment alors que la qualité de formation en ressort améliorée et que les deux types de formation sont plutôt complémentaires.

c) Formations de l'enseignement supérieur

Filière peu abordée lors des consultations, les experts issus des écoles formant les assistant(e)s sociaux(ales) et les éducateurs(trices) ont cependant regretté de voir très souvent refusé l'accès de leurs stagiaires dans le secteur de l'accueil extrascolaire, faute de personnel de même qualification capable de les encadrer durant leurs stages. La réglementation en la matière serait peut-être à revoir.

d) Formations de l'éducation permanente

La spécificité de l'éducation permanente est mise en exergue par la particularité des méthodes pédagogiques employées. L'ensemble des intervenants présents considère que la méthodologie employée dans le cadre de leur formation relève des pédagogies actives, et estime qu'il serait bénéfique que ces méthodes soient adoptées dans les autres formations. Le secteur de l'éducation permanente met en avant le caractère « temps libre » de ses formations qui se veulent « *à mille lieux du cadre trop scolaire parfois proposé aux enfants de cette tranche d'âge* » et dont « *les aspects récréatifs et ludiques sont clairement mis en avant* », comme dans nulle autre filière.

« Ça ne transpire pas assez, les principes actifs, la pédagogie active de l'éducation permanente devrait davantage être pratiquée dans les écoles, de manière à pouvoir provoquer un échange de bonnes pratiques. »

« Les formateurs, ce sont des militants. On est engagé dans une éducation qui n'est pas n'importe laquelle. »

Est particulièrement pointé l'apport des organismes de jeunesse décrits comme offrant un dynamisme inédit et ayant développé des projets de formation où l'accent est particulièrement mis sur le respect des rythmes et besoins des enfants durant le temps libre. Certains souhaiteraient que les notions de psychologie de l'enfant soient mieux maîtrisées et que l'on veille systématiquement à ne pas « sur animer » les groupes d'enfants. Ces apports montrent la volonté de donner la priorité à la valorisation plus qu'à la production, aux projets initiés par les enfants plus qu'à l'activité organisée à leur intention, aux rythmes personnels autant qu'à l'action collective.

« L'apport pédagogique des organismes de jeunesse est vraiment intéressant parce qu'ils proposent quand même un autre dynamisme et ils vont assez loin dans la recherche du rythme des enfants, des besoins des enfants, ils visent vraiment beaucoup plus à les rendre autonomes, responsables, etc. La visée éducative est vraiment à promouvoir. »

Les conditions d'accès aux formations de cette filière, apparaissent comme allant dans le sens de « l'accès à la formation pour tous » de par sa méthode différant de celle du cadre scolaire habituel. On observe, notamment ici la réussite d'une population en échec scolaire, ayant décroché de tout parcours habituel et reprenant goût au moyen de ces offres de formation, aux apprentissages au point peut-être de poursuivre au sein d'autres filières (ex. : promotion sociale).

« Certains ont commencé par nos formations, et puis y ont pris goût. L'école, ils ne voulaient plus en entendre parler mais ils ont continué à se former après, vers auxiliaire de l'enfance ou d'autres choses. »

De manière générale, le public assistant aux formations d'accueillant(e)s extrascolaire apparaît comme étant difficile à qualifier, du jeune animateur (brevet animateur) en passant par la mère de famille (accueillante extrascolaire) en quête de réorientation professionnelle. Plus précisément, les formations de coordinateurs(trices) en centres de vacances semblent être principalement suivies par des animateurs(trices) qualifié(e)s ou assimilé(e)s. Les formations d'animateur(trice) en école de devoirs attirent un public de 20 à 50-60 ans dont beaucoup sont soit assimilé(e)s, soit à la recherche d'un emploi, peu sont des volontaires. Ceux qui avaient déjà un accès à la profession déclarent y trouver les outils/le bagage que leur formation initiale ne leur avait pas donnés. Au niveau des formations destinées aux coordinateurs(trices) en école de devoirs, la plupart sont des salariés, ici aussi on y rencontre peu de bénévoles. Les deux premières années durant lesquelles ce brevet a été organisé semblent montrer que, par manque de motivation ou parce que cela n'est pas nécessaire à leur entrée sur ce marché du travail, très peu vont jusqu'au bout du brevet.

e) Formation de « 100h » - Accueillant(e) extrascolaire

La formation de base dite « de 100h » a été largement abordée par les experts. Elle peut être organisée par l'éducation permanente (formation initiale et/ou continue) ou la promotion sociale (découverte du métier et « accueil des enfants dans une structure collective : bases méthodologiques »), et permet d'exercer en tant qu'accueillant(e) extrascolaire.

Beaucoup partagent l'idée que cette formation est largement insuffisante.

« Par rapport aux exigences qu'on a, il faut essayer absolument d'améliorer la formation de base. »

« Une formation de base de 100h pour une accueillante (...) c'est beaucoup trop peu. Il faudrait qu'elles maîtrisent les bases essentielles, qu'elles aient une connaissance fine des besoins de l'enfant (autonomie, créativité,...). »

Les experts consultés sont cependant conscients d'un certain nombre de freins, et principalement de la difficulté éprouvée par les accueillant(e)s à terminer une formation de 100h. Tant que le contexte, notamment d'absence de reconnaissance salariale, reste inchangé, les experts interrogés considèrent qu'il ne sera pas possible d'attirer d'autres profils à la fonction, il est donc, pour eux : *« impensable d'exiger une formation plus conséquente vis-à-vis de ce type de public ».*

« La majorité des personnes ne sont pas en capacité de faire la formation de 100h durant les 3 ans. Comment augmenter ? Ceux qui en font leur métier doivent avoir un statut, être payés. Il faut des politiques cohérentes. »

Au vu du constat des experts selon lesquels **le personnel accueillant quitte cette fonction au bout d'un an ou deux**, les encadrant(e)s d'équipe voient dès lors se succéder un nombre important de personnes peu ou pas qualifiées pour lesquelles il faut libérer un temps leur permettant d'aller en formation. Devant cette difficulté, certains chercheraient à engager de plus en plus de personnes qualifiées, ne serait-ce qu'en possession d'un diplôme de base permettant l'assimilation.

« Ce que j'entends de plus en plus, en tous cas dans les contacts avec les opérateurs, c'est qu'ils cherchent à engager des personnes qui ont le diplôme de base, il y a une liste de diplômes reconnus comme formation de base et donc ils cherchent aujourd'hui des personnes qui ont ces qualifications là pour ne pas devoir assumer les 100h de formation, gratuites mais difficiles à organiser au quotidien. »

Au gré de nos consultations, nous avons pu observer que tous n'entretenaient pas le même rapport envers cette obligation de formation de minimum 100h. Pour certains, l'organiser est décrit comme étant pénible et source de problèmes, pour d'autres, une réelle collaboration a été mise en place avec les écoles où travaillent habituellement les accueillant(e)s, et les plages horaires sont facilement dégagées. Ces méthodes, consistant à proposer sur la même journée temps d'accueil des enfants et temps de formation pose question à certains. Ils soulignent ici une volonté de voir la formation continue reconnue en tant que temps de travail et l'importance de donner la possibilité aux personnes de se former dans le respect des rythmes.

« Ils (les écoles) ont besoin de nous plusieurs journées par an quand les instituteurs sont en journées pédagogiques, nous on a besoin d'eux aussi, les instituteurs font l'accueil extrascolaire durant les 100 heures. C'est gagnant - gagnant. »

« On s'est arrangé avec les écoles de promotion sociale et les formations ont été organisées entre la plage d'accueil du matin et celle du soir, et voilà, plus de problème. »

f) Outils et plans de formation

Il s'avère que rares sont les experts qui connaissent les outils élaborés par leurs collègues formateurs, ce qu'ils regrettent généralement. Bien conscients qu'il reste encore des outils à construire, notamment autour du « temps libre » et de « l'esprit vacances », ils souhaiteraient qu'une synergie soit développée entre les éléments existants.

« Il faut quand même reconnaître que des choses existent, les référentiels par exemple. Pourtant il y a une culture du temps libre qu'il faut continuer à créer. »

« Le modèle du temps libre est peut-être un peu jeune : des outils sont à construire, des innovations à mettre en valeur, des témoignages à recueillir et à partager. »

« Quand on discute avec les uns et les autres, on voit qu'il y a un tas d'outils qui existent, qu'on ne les connaît pas... l'enjeu serait de développer des synergies entre ce qui existe. »

8.5.3 Vers un système compétent

Il est reconnu que les professionnel(le)s, en s'investissant sur le terrain, développent des savoirs « d'action » spécifiques, mais qu'ils doivent aussi pouvoir les relier à des connaissances de base acquises en formation et consolidées par leur engagement dans des processus de formation continuée. Au fil des consultations, divers éléments sont apparus comme ayant un fort impact sur les conditions liées à un accueil de qualité, parmi ceux-ci : la formation de base des « accueillant(e)s », les compétences des coordinateurs(trices), le statut du personnel accueillant, le recrutement et la formation continue.

Premièrement, lorsque la **formation de base des « accueillant(e)s »** est remise en question, nous remarquons que les principaux griefs sont formulés à l'encontre des assimilés, et ce, qu'ils soient instituteur(trice) ou autre. Un manque de connaissance des besoins de l'enfant dans le temps libre et de créativité sont généralement rapportés. Loin d'un désir d'éviction de ce personnel, les personnes ressources à l'origine de ces remarques souhaiteraient qu'on leur permette et qu'ils acceptent de se former de manière complémentaire.

« Les personnes qui sont déjà en place doivent être soutenues, accompagnées. Il faut faciliter les possibilités pour aller en formation. »

Notons ici le débat qui existe entre la tentation de « sortir le temps libre de l'activité scolaire » ou de donner l'opportunité aux enfants de prolonger ses apprentissages et d'enrichir ses acquisitions durant le temps hors école tout en reconnaissant que le temps extrascolaire doit être un temps autre vu que l'enfant est en quelque sorte « dispensé » d'une forme de rentabilité que l'on retrouve dans le scolaire sanctionné par des points.

Deuxièmement, la **compétence des coordinateurs(trices) et des responsables de projet** est largement présentée comme étant l'élément déterminant qui va permettre à une équipe même d'assimilés, à des étudiant(e)s « en passage », de se sentir intégré(e)s à une équipe, de s'approprier le projet éducatif, d'être dans une démarche de réflexivité, de comprendre la philosophie du « temps libre », le tout dans le respect des autres membres de l'équipe, des enfants et de leur famille. Sur ce point, il est cependant déploré que trop souvent, les coordinateurs(trices) eux(elles)-mêmes soient des personnes ayant bénéficié de l'assimilation, parfois faute d'avoir trouvé un coordinateur(trice) breveté.

« C'est au coordinateur d'insuffler une dynamique d'équipe, une bonne cohésion, et le souci de la qualité. »

« C'est lui qui donne la tonalité du concept de vacances (...) si il sait réfléchir avec son équipe, il a la capacité de prendre du recul. »

Le troisième élément sur lequel nous souhaiterions nous pencher est le statut octroyé aux personnes encadrant les enfants. Comme annoncé précédemment, une large part des accueillant(e)s extrascolaires sont engagé(e)s par l' « ALE » ou bénéficient d'un statut « PTP ». Au cours de nos consultations nous avons pu constater que la motivation de ces personnes prestant un certain nombre d'heures, essentiellement dans l'accueil extrascolaire, était régulièrement remise en cause. Cela se traduit par des remarques soulignant une grande difficulté à les mobiliser dans des processus de formation et parfois même, de refus de régularisation de leur situation au moyen d'un contrat de salarié qui serait pour eux moins rémunérateur (pièges à l'emploi). Les experts déplorent que ces personnes soient mises devant un choix individuel alors qu'il devrait, selon eux, s'agir d'un choix de société. Pour les experts, cette remise à l'emploi de personnes qui n'ont pas fait le choix de prendre soin des enfants va dans le sens d'une déprofessionnalisation du secteur et véhicule une vision du secteur de l'enfance comme étant une filière de relégation dans laquelle il est peu nécessaire d'investir (financièrement, psychologiquement, ...).

Ensuite, le recrutement effectué par le pouvoir organisateur. Lors des entretiens nous avons pu constater que des équipes en CDV (surtout dans les plaines organisées par les communes) étaient parfois constituées sans qu'aucun processus de recrutement en bonne et due forme ne soit organisé, certaines personnes étant engagées uniquement sur base de leur CV et de l'obtention d'un accès à la fonction, et sans même avoir été rencontrées.

« J'ai déjà entendu des gens qui disaient « tant qu'il a le brevet, je l'ai engagé », ils ne les rencontraient pas, c'est une erreur monumentale, c'est ça qui fait partie de la qualité de terrain. Il faut rencontrer et voir si la personne est capable de s'intégrer au projet. »

On se représente alors la difficulté pour le coordinateur(trice) d'insuffler une dynamique d'équipe et de s'assurer que ces membres soient porteurs du projet éducatif s'ils ont été sélectionnés sur la seule base de leur CV. Il arrive aussi que le(la) coordinateur(trice) ne bénéficie que d'un très court laps de temps pour rencontrer et préparer la plaine avec la future équipe, quand ce temps existe d'ailleurs. Il a été soulevé que dans certaines situations, les présentations entre les membres de l'équipe se font le premier jour de plaine. Un recrutement attentif fondé sur la base de l'élaboration d'une équipe motivée et avertie constitue un pas vers la qualité de l'accueil.

Les personnes ressources rencontrées nuancent leur propos en expliquant qu'ils connaissent des centres qui ne fonctionnent qu'avec des assimilés où « tout » se passe fort bien. Ils précisent cependant qu'il ne s'agit absolument pas d'une règle générale.

Enfin, comme précisé précédemment, dans l'accueil 3-12 ans, la formation initiale est parfois intégrée dans la formation continue. Les experts ont de plus évoqué qu'elle était un révélateur des manquements des formations initiales, et tout particulièrement lorsqu'on prend en considération les formations permettant l'assimilation alors que ces formations non plus ne sont pas centrées sur le cœur du métier.

La formation continue est décrite par une des experts comme venant pallier les manquements de la formation de base en école de devoirs.

« La formation continuée qui est donnée par la Fédé et les coordo, elle est vraiment ciblée et ça vient combler des lacunes, ça c'est clair. C'est une formation : 'Apprendre à apprendre'. », « 'Les mathématiques autrement', 'la conjugaison en s'amusant', des trucs comme ça, ça vient combler les manques des animateurs. »

Le fait de considérer que les modules de formation continue pourraient combler les manquements dans les compétences est remis en cause par bon nombre d'intervenants affirmant qu'au contraire « *la formation continue n'a pas pour vocation de compenser les manques ou les défauts de la formation initiale* ». Force est de constater cependant qu'à ce jour, c'est encore fréquemment le cas (ex. : 'apprendre à apprendre', voir plus haut). De plus, cette idée pourrait être renforcée par le fait qu'il était possible d'accéder au titre d'accueillant(e) en suivant un parcours dans les modules proposés par la formation continuée. (cf. 100h – offre de formation continue – brochure ONE)

Il n'y a actuellement pas d'obligation de formation continue ni en école de devoirs, ni en centre de vacances. Les entretiens nous apprennent à ce sujet que : « *Dans la prochaine mouture du décret (EDD), elle sera plus que vivement conseillée, mais on n'arrivera pas à la rendre obligatoire parce que le secteur dit qu'il est sous-subsidié et qu'on ne peut pas exiger une formation continue obligatoire* ».

Les éléments qui seront ici détaillés peuvent clairement être mis en lien avec ce que Camus et Marchal (2007, VII) présentaient comme étant des déterminants de la professionnalisation du secteur, éléments présentés comme allant dans le sens d'une amélioration de la qualité. Ces déterminants étaient les suivants : « *la reconnaissance de l'accueil en dehors du temps scolaire comme secteur d'intérêt public et l'inscription globale dans une politique de l'enfance* » (p. 7).

Ont également émergé des consultations : l'instauration de lieux et de temps de concertation interprofessionnelle, la nécessité d'un positionnement sociétal clair concernant les questions d'accueil des enfants, une définition de l'identité professionnelle des « travailleurs(euses) » du secteur, des exigences administratives revues à la baisse, la place des volontaires et la possible création d'une formation de niveau supérieur.

L'intérêt d'amener les différent(e)s professionnel(le)s¹⁰⁶ prenant en charge les mêmes enfants à se concerter a été défendu. De même un manque d'articulation a été décrit entre ce qui est qualifié de « *mondes séparés* ».

« Il faudrait mobiliser les adultes concernés par les mêmes enfants : enseignants, accueillant(e)s, agent des centres PMS et même, les formateurs. »

« Des temps et des lieux structurés pour échanger sur ses pratiques sont nécessaires. »

De plus, certains y voient la construction d'un cadre permettant de pallier les faiblesses de certaines formations en donnant accès à une démarche réflexive et à un partage de pratiques. À noter également ici qu'un expert a évoqué la nécessité de mettre en place des dispositifs d'accompagnement collectifs, vus comme complémentaires, aux dispositifs de formation.

Les consultations ont révélé certaines inquiétudes quant à l'image attribuée au domaine de l'accueil. Outre le fait d'être parfois considéré comme propice à la remise à l'emploi de personnes qui en ont été éloignées, où comme ne nécessitant pas plus de compétences que celles issues de l'expérience maternelle, les personnes ressources s'interrogent sur la représentation du secteur de l'accueil de l'enfant et regrettent l'absence de logique politique globale.

« Il faudrait obtenir une position claire de la société. Comment le secteur est-il considéré ? Comme un espace éducatif ? Comme un espace de service aux parents ? C'est quoi le choix ? (...) il n'y a pas de logique politique, de vision globale. »

Dans le même ordre d'idée est énoncée l'exigence de définition d'une identité professionnelle commune aux accueillant(e)s et animateurs(trices). *« Il manque une réflexion autour du sens de ce que l'on fait : (...) Dans quoi est-ce que je m'inscris ? Quelle est ma mission ? Quel est mon rôle ? »*

La présence de **volontaires** a été largement abordée par les experts rencontrés. Dès le début de nos consultations, nous constatons qu'est conféré à ces volontaires une place «à part», jugée primordiale dans le maintien du secteur et enrichissante à la fois pour les équipes et les enfants. On nous dira : *« Un volontaire, il est volontaire, donc par essence, il est motivé »*. De plus, normer les accès aux fonctions d'accueil de l'enfant dans le sens d'une exclusion des volontaires aurait pour conséquence d'invalider *« des projets fonctionnant bien et depuis longtemps »*, tel que cela nous l'a été précisé lors des entretiens.

Les personnes ressources se plaignent de voir une grande partie du temps des coordinateurs(trices) consacré aux démarches administratives.

« Trop de temps dans les papiers (...) comment rendre les politiques moins «papivores»? »

Enfin, il a été débattu de la possibilité d'instaurer une formation supérieure en trois ans permettant de travailler dans le domaine de l'accueil de l'enfant. Partant du constat qu'à

¹⁰⁶ Et volontaires/ bénévoles.

l'heure actuelle, aucune formation supérieure au sortir du secondaire n'a pour finalité première le travail avec les enfants.

« Un jeune qui sort de l'école à 18 ans, il n'y a rien qui est fait pour lui. On ne se dit pas, j'ai envie de travailler avec les enfants, en dehors de l'école, je vais faire psychopéda. »

« Une personne qui veut aller plus loin n'a pas beaucoup de possibilités. »

Ce projet de formation de niveau supérieur effraye cependant un certain nombre d'experts rencontrés. Il craignent en effet que l'accès au secteur soit exclusivement réservé aux détenteurs de ce type de diplôme, ce qui pourrait être à l'origine d'une scission entre l'accueil « 0 à 3 ans », dans ce cas beaucoup plus formé, et l'accueil de 3 à 12 ans dont les publics multiples n'ont pas tous les capacités et la volonté d'atteindre ce niveau de formation. Outre le fait qu'elle permettrait de s'aligner aux recommandations internationales (voir le chapitre 1 de ce rapport), la nécessité d'une formation de niveau supérieur était d'ores et déjà défendue en 2007 (Camus & Marchal, VI, p. 43) : *« ...la complexité, la subtilité du fonctionnement de l'enfant et de la relation éducative, ajoutées à l'importance de l'éducation réservée aux enfants, ne laissent pas de doute sur le fait que la formation requise doit tendre au moins vers un niveau supérieur non universitaire à orientation psycho-éducative. »* Notons cependant que dans les faits, aujourd'hui déjà, des personnes ayant une qualification de niveau supérieur ont obtenu une assimilation et travaillent déjà dans le secteur.

« La création d'un «bachelor coaching» risquerait de créer une scission entre les secteurs du 0 à 3 ans et du 3 à 12 ans. Alors qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, contrairement à la Flandre, ça n'existe pas. »

« Attention à ne pas tomber dans un système où la formation de bac deviendrait indispensable pour entrer dans ce secteur de la petite enfance. »

Il apparaît essentiel de ne pas imposer un même diplôme à l'ensemble des personnes intervenant auprès d'enfants mais, au contraire, au même titre que cela a été évoqué précédemment, de plébisciter la création d'équipes pluridisciplinaires. L'intérêt serait d'amener à faire travailler ensemble des professionnel(le)s de niveaux et d'orientations de formation différents.

« Dans une équipe, l'important c'est la pluridisciplinarité. Il ne doit pas y avoir que des bachelors. »

« Cette fonction pourrait amener de l'oxygène aux personnes qui accueillent les enfants dans des conditions difficiles. Je ne pense pas que c'est un éducateur spécialisé ni une assistante sociale qui pourrait arriver à cela. »

Est ensuite soulevé un manque de moyens, l'engagement de personnel plus qualifié entraînant une augmentation des coûts salariaux.

« De toute façon je ne vois pas comment on va les payer. Avec quoi ? On n'a déjà pas de sous ! »

Au vu de ces précisions, une formation de niveau supérieur devrait être considérée comme un atout dans un parcours de formation, donnant par exemple accès à des fonctions à

responsabilités (coordination, gestion de la concertation interprofessionnelle,...), et non comme seule porte d'entrée possible dans la profession. La création d'une telle offre de formation devra également conditionner un dégagement de moyens permettant l'embauche des candidat(e)s.

8.5.4 Manquements relatifs aux offres de formation

Outre les éléments abordés précédemment, les personnes ressources ont pointé des manquements transversaux, au niveau des contenus et de l'organisation, des formations destinées aux fonctions d'accueil et d'encadrement.

a) Contenu

Différents savoirs sont considérés par la majorité des **personnes ressources** comme essentiels à l'exercice de la fonction d'accueil mais comme faisant défaut dans bien des cas. Il s'agit, **selon eux**, de connaissances:

- des **théories de l'attachement et développementales** : afin de parvenir à créer du lien avec l'enfant et sa famille, d'encourager la création de liens entre les enfants, et d'appréhender leurs besoins en fonction de leur stade développemental pour pouvoir y répondre,
- des « **fonctionnements familiaux** », utiles lors des interactions avec les parents ;
- des façons d'**organiser le cadre d'accueil** au mieux et ce, pour soutenir les initiatives des enfants,
- des **droits de l'enfant**,
- des **signes de situations de crise** afin d'assurer une mission de détection et de prévention,
- du **réseau**, notamment vers lequel se tourner en cas de problème,
- des **dynamiques de groupes**.

Dans le même ordre d'idées des capacités/compétences sont dénoncées comme faisant défaut. À savoir:

- être à **l'écoute**, attentif à ce qui se passe et **observer** l'enfant,
- soutenir la **créativité**,
- gérer l'accueil d'enfants qui « *ne rentrent pas dans le moule* », accueillir la **diversité**,
- dépasser une tendance à **l'activisme**, « *trop souvent constatée* »,
- être sensibilisé aux bénéfices qu'ils peuvent apporter aux enfants.

La fonction d'encadrement est également pointée comme défailante sur un certain nombre de points. Tout d'abord, les experts affirment qu'on peut faire ici les mêmes critiques que celles qui viennent d'être faites à l'encontre des formations d'animateur(trice)/accueillant(e). Ensuite, certains éléments propres aux caractéristiques de cette fonction sont ajoutés par les personnes ressources. Au niveau des capacités/compétences, nous retiendrons:

- procéder à l'**évaluation** des membres de l'équipe,
- gérer les **ressources humaines**,
- parvenir à prendre en compte et impliquer les **volontaires**.

Notons déjà ici que le fait d'assurer la prise en charge d'une dynamique de réflexion autour du projet éducatif, ainsi que le rapport aux familles et à la communauté plus largement ne sont pas évoqués.

Au niveau des savoirs, il est reproché à une partie des coordinateurs(trices) de ne pas être pleinement conscients des nombreuses implications de leur fonction et de la complexité des compétences attendues vis-à-vis de leur profil.

b) Organisation

Les aspects concernant l'organisation des offres de formation relèvent d'aspects systémiques à mettre en lien avec la notion de « système compétent », telle que cela a été présenté dans le premier chapitre de ce rapport.

Lors des entretiens, il est apparu comme indispensable qu'une formation soit **structurée en tenant compte de l'individu**, à la fois de sa formation de base, de son expérience et des formations continues qu'il a pu suivre, bref, de l'entièreté de son parcours.

Bien que les contenus de formation soient déterminés par les décrets, les consultations nous apprennent qu'actuellement il n'y a pas de proportions instaurées entre les différentes thématiques, exception faites des formations liées aux écoles de devoirs. Les experts suggèrent alors la mise en place plus systématique de **plans de formation articulés**.¹⁰⁷

« Pour l'instant chacun fait un peu son marché (...) il arrive que les formations ne soient pas bien choisies, par exemple on va aller à une formation artistique avant de suivre la pédagogie de projet. »

De plus, les personnes ressources signalent un manque de **fil conducteur** entre les différentes formations proposées et plaident en faveur de davantage de cohérence.

« Chaque organisme de formation décide de travailler tel contenu 5 minutes ou 5 jours (...) Moi-même en tant qu'opérateur de formation je ne connais pas les contenus enseignés dans les autres formations. »

Les experts expliquent qu'un débat doit être posé afin de clarifier les attentes vis-à-vis des animateurs(trices) et accueillant(e)s, et de manière plus générale sur la **finalité attendue de l'accueil de l'enfance**. Ils défendent également la nécessité de réfléchir à l'adéquation entre ce que la formation peut apporter et les objectifs à atteindre. Préalable à ces réflexions, la définition de compétences clés aux métiers d'accueil de l'enfance apparaît comme incontournable.

¹⁰⁷ Notons que des plans de formation existent dans la formation centre de vacances.

« Il faudrait développer une réflexion entre la méthode formative, le cadre décrétable, la finalité du cadre. Que demande-t-on aux animateurs qui viennent en formation ? Cet enjeu est important : il entraîne des débats quand on croise les visions des différents secteurs. »

« Quel est le rôle social que l'on confie à l'acteur ? Quelle est la portée du projet pédagogique dans une structure d'accueil ? »

Enfin, les entretiens ont révélé la possible absence de cohérence éducative et d'échanges au sein d'une équipe formant les mêmes « étudiant(e)s », élément pointé comme devant être amélioré, car il peut être source de confusion chez l'apprenant(e) qui éprouvera plus de difficultés à mettre ses acquis en pratique. Dans ce cadre est suggérée la création de lieux permettant l'échange entre les professeurs enseignant des matières similaires.

« Il faut un projet dans une équipe de formation, une cohérence entre les personnes qui forment. »

« Il faut créer des lieux d'échanges pour réunir les formateurs, organiser des journées d'études pour rassembler les professeurs qui donnent les mêmes cours. Pourquoi ces plateformes d'échanges ne sont-elles pas portées ? »

« À l'heure actuelle, c'est aux étudiants qu'il est demandé de faire cette mise en cohérence. »

c) Remarques générales

Malgré ce regard critique porté sur les offres de formation, un des intervenants nous indique que « *l'employabilité immédiate est un leurre* » et que c'est au contraire au travers d'un « *apprentissage par les pairs, de temps d'expérience et de formation continue que l'accueillant(e) ou l'encadrant(e), atteindra un niveau de qualité* ». Il nous rappelle ainsi la valeur à donner au temps long, à l'approfondissement et au partage des pratiques.

Enfin, là où certains opposent les « étudiant(e)s » sortant des différentes formations, d'autres soulignent la richesse et la complémentarité des équipes diversifiées, dont les formations sont d'orientations et de niveaux différents.

« La diversité existant autour des enfants, les équipes multidisciplinaire, est intéressante. »

8.5.5 Compétences requises

L'objet de la présente recherche était principalement de s'intéresser aux fonctions d'accueil de l'enfant dans le secteur 3 à 12 ans. Est rapidement apparue une forte intrication entre les fonctions d'accueil et d'encadrement. Pour les experts rencontrés, il a été difficile d'énoncer les compétences requises à l'un, sans préciser celles attendues de l'autre. Dans un souci de clarté, nous avons tenté d'organiser les exigences de compétences des fonctions d'accueil, séparément de celles des fonctions encadrantes. Il importe cependant de garder à l'esprit que ces deux fonctions sont perpétuellement inter-reliées.

Quelques personnes ressources estiment qu'en plus de prendre en considération **l'âge des enfants** lorsqu'on s'interroge sur les compétences requises, il est utile d'également tenir

compte du **type d'accueil** dans lequel la personne sera amenée à travailler, cadre qui peut varier sensiblement d'un contexte à l'autre (extrascolaire, EDD, CDV, ...).

L'ensemble des experts **reconnait l'exigence des métiers de l'enfance** et la responsabilité de toute personne impliquée dans le secteur.

Enfin, lors des discussions, les experts ont exprimé leur **crainte de se voir imposer un profil de compétences formaté, figé et contraignant**, éléments auxquels nous nous devons d'être attentifs.

a) Fonction d'accueil

Les différents temps de la consultation ont permis aux experts de se prononcer sur les compétences clés, les savoirs et les ressources nécessaires à la fonction d'accueil de l'enfant. La réflexion a été menée sur la tranche d'âge de 0 à 12 ans.

Afin de pouvoir les analyser, nous avons rassemblé les compétences clé, selon les 5 rubriques de la grille d'analyse présentée dans le chapitre consacré à la méthodologie. A savoir : posture professionnelle, travail avec les familles, travail avec l'enfant, travail avec les professionnel(le)s, en équipe et travail communautaire. Le chiffre figurant entre parenthèses constitue un indice de fréquence en désignant le nombre de fois où l'item a été cité. Nous avons fait le choix de présenter les items selon leur indice de fréquence :

○ **par rapport à la posture professionnelle :**

- prise de **recul**, remise en **question** (problématiser, analyser, résoudre)... (25),
- mécanismes **communication** (verbale et non-verbale ; non-violente) et obstacles, écoute, concertation (20),
- compétences de bases transversales (lecture, écriture, langage, culture) (7),
- règles de base en **déontologie**, éthique, approche des valeurs (4),
- empathie (4),
- connaissance suffisante de soi (ressentis, émotions) (3),
- liens entre pratique et théorie (par les stages – par l'observation) (3),
- connaissances **inter-culturalité** (2),
- connaissances facteurs **inégalité sociales** (2),
- adéquation entre le savoir et le faire (1),
- compétence concernant l'implication du corps dans l'accueil (1),
- compétences artistiques diverses (1),
- identité professionnelle (1),
- interventions adaptées à la situation (1),
- adaptabilité, souplesse (1),
- non jugement (1),
- tolérance (1),
- patience (1).

○ en ce qui concerne le travail avec les familles :

- compétences **relationnelles** dont distance relationnelle (7),
- créer un climat de **confiance** avec les parents – parents comme partenaires (7),
- connaissance en **psychologie des adultes** (pour les relations avec les parents et les professionnel(le)s de l'équipe) – psychologie de la famille – fonction parentale – approche systémique (5),
- être en lien, assurer un **lien** avec les parents (4),
- prendre en compte et répondre aux **émotions** des parents (2),
- compréhension des enjeux parents – accueil (1).

○ relativement au travail avec les enfants :

- développement d'une vision globale de l'enfant, connaissance développement pour répondre aux besoins – connaissance construction psychique et rôle de l'adulte (20),
- capacités **d'observation** (pour répondre aux besoins) (11),
- **individualité** de l'accueil (8),
- compétences **relationnelles** dont distance relationnelle (7),
- dynamique de **groupes** enfants (tensions et conflits ; relations) (7),
- assurer les **besoins** de l'enfant (santé, hygiène, alimentation) (6),
- être en **lien**, assurer un lien avec les enfants (4),
- éveiller, accompagnement du bien-être, du développement de chaque enfant (respect du rythme) (4),
- réflexion sur **l'activité** (temps libre/temps organisé, rythmes individuels, collectifs...),
- mise en projet de l'enfant, du jeune (2),
- prendre en compte et répondre aux émotions des enfants (2),
- animation (différents types de jeux, créativité...) (2),
- aménagement de l'espace et choix jouets (1),
- promotion de la santé (1),
- sociabilité (1),
- organiser le cadre afin de donner l'initiative à l'enfant (1),
- poser des cadres clairs (sécurité affective, physique, santé...) (1),
- donner des repères (1).

○ pour ce qui est du travail avec les professionnel(le)s, en équipe :

- travail en **équipe** pluridisciplinaire (17),
- capacités **d'observation** (à mettre en lien avec la pratique) (11),
- mise en **projet** (éducatif) : visée, objectifs, mise en œuvre (dans un contexte de travail défini – en respect du cadre légal) et identification d'opposants – ajustement (6),
- organisation/gestion : temps, espace, matériel ; lieux de vie (2),
- s'engager dans une **formation continuée** (2),
- **documenter** sa réflexion, son action pour aller plus loin (1),
- travail en **réseau** (1),

- recherche documentaire (1),
- connaissance cadre de travail (accueillante, co-accueillant(e), ...) (1).

Ainsi, à l'exception de **l'aspect communautaire** (évoqué de façon superficielle et non exhaustive par le « travail en réseau »), toutes les dimensions de notre grille d'analyse des référentiels ont été couvertes. Cependant, certains éléments évoqués ne s'apparentent pas à des compétences mais davantage aux ressources (savoirs, savoir-être, attitudes) à mobiliser en situation complexe pour faire preuve d'une compétence c'est-à-dire savoir agir en situation complexe (Beckers, 2007).

Lors de l'entretien collectif consacré à la fonction d'accueil d'enfants de 0 à 3 ans en collectivité, les participants ont répondu par l'affirmative lorsque nous leur avons demandé si ces compétences pouvaient convenir à l'accueil des enfants de 0 à 12 ans.

En sus, une série de **savoirs à mobiliser** a été définie par les participants aux journées d'études, à savoir :

- connaissances liées à la notion d'interculturalité et des facteurs d'inégalité sociale ;
- connaissances en psychologie de l'enfant, en psychologie familiale et systémique ;
- connaissances des théories du développement de l'enfant, du processus de construction psychique ;
- connaissances du cadre du travail.

Enfin, des éléments que nous qualifierons de « ressources personnelles » ont été ciblés. Le fait que ces caractéristiques soient généralement « propres » à la personne n'exclut pas qu'elles puissent être travaillées en formation.

Il est ainsi attendu, selon les experts consultés, d'un(e) accueillant(e) qu'il(elle) soit caractérisé par :

- une connaissance suffisante de lui(elle)-même (ressenti, émotions),
- une ouverture d'esprit,
- de la patience,
- de la persévérance,
- de l'empathie.

L'accueil, mais surtout **l'animation**, d'enfants de 3 à 12 ans nécessite une bonne compréhension de ce qu'est le **temps libre**, une capacité à l'organiser et à le transmettre, à **adapter** son action au **cadre** dans lequel l'animateur(trice) se trouve, mais également, tel que cela nous a été rapporté « *une bonne dose de créativité* ».

b) Fonction encadrante

La nécessité de répartir sur plusieurs personnes l'ensemble des compétences attendues d'une fonction de direction est défendue par plusieurs personnes ressources. A ce niveau, rappelons que les décrets (CDV, EDD, ATL) déterminent qui assume la fonction d'encadrant,

il reste cependant dans le décret ATL un caractère vague au sujet de qui occupe la fonction de responsable de projets, nous y reviendrons.

Les experts ont également souligné qu'on ne peut pas toujours parler d'équipe encadrante en tant que telle vu que la fonction d'encadrement, quand elle est assumée, ne l'est encore souvent que par une personne.¹⁰⁸

Lors des consultations, ont principalement été décrites comme compétences clés spécifiques aux fonctions encadrantes dans le secteur de l'accueil de 0 à 12 ans : la compétence managériale ; la compétence psychopédagogique ; la compétence de gestion administrative et comptable ; la compétence « communautaire » ; la compétence « professionnalisante » ; la compétence relationnelle.

Par compétence « **managériale** » les personnes ressources entendent :

- planifier les horaires et la répartition du travail (4),
- être capable de gérer les conflits, savoir les désamorcer (4),
- savoir faire preuve d'autorité, prendre ses responsabilités (4),
- évaluer les équipes (3),
- maîtriser les techniques d'animation de réunion (3),
- prendre la parole en public (2),
- créer un lien de confiance avec son équipe (2),
- superviser les équipes (2),
- mener le lobbying auprès des pouvoirs publics (1),
- tenir compte de la dimension locale (1),
- utiliser les ressources (1),
- organiser le recrutement (1),
- entretenir la motivation de l'équipe, la mobiliser (1),
- valoriser l'équipe sur ses compétences (1).

Par compétence « **psychopédagogique** » étaient pointés les éléments suivants :

- élaborer, mettre en place, soutenir, porter le projet éducatif (auprès des parents et des équipes) (9),
- accompagner le processus réflexif des équipes (6),
- accompagner à l'observation (4),
- analyser les besoins de formation de l'équipe (3),
- mettre en place des plans de formation (3),
- gérer l'action éducative (2),
- mettre en place des projets, des plans d'action (1),
- permettre l'appropriation des pratiques éducatives (1).

Sous l'appellation compétence « **gestion, administrative, comptable** » sont à comprendre :

- planifier le budget (5),
- rechercher des subsides (4),

¹⁰⁸ Certaines structures disposent cependant à la fois d'un directeur et d'un coordinateur pédagogique.

- gérer les salaires (3),
- dégager des perspectives de développement (2),
- avoir une vision stratégique (3).

Compétence « **communautaire** » désigne :

- impulser des innovations sur base d'une analyse locale pour adapter le projet d'accueil (3),
- communiquer avec les partenaires, faire appel à eux si besoin (1),
- mettre en place des interventions entre institutions (1).

Enfin, ce que nous appellerons « **compétence professionnalisante** » (adopter et porter une posture professionnelle) comprend :

- prendre la distance nécessaire (6),
- accompagner la prise de recul (5),
- savoir communiquer avec le pouvoir organisateur, l'équipe, les parents (2),
- se positionner clairement (2),
- analyser les situations et donner un feed-back constructif (2),
- soutenir le questionnement, encourager la recherche de sens, accompagner la réflexivité sur les pratiques (2),
- connaître les spécificités du public accueilli (milieu, culture, niveau socio-économique) (1).

Ici aussi, certains éléments cités s'apparentent davantage à des « **caractéristiques personnelles** », parmi ceux-ci : la nécessité d'une « assise suffisante », d'avoir une « expérience de vie », d'avoir suivi des formations complémentaires.

Des « **savoirs** » ont été désignés comme indispensables à l'exercice d'une fonction encadrante : avoir des connaissances psychopédagogiques, de la petite enfance, du secteur de l'enfance, des associations, du réseau local et des partenariats.

Certaines compétences, classées dans une seule catégorie dans un souci de clarté, relèvent de plusieurs dimensions. Notons des items tels que : accompagner le processus réflexif des équipes, mettre en place des projets, des plans d'action, analyser les besoins de formation de l'équipe, mettre en place des plans de formation, etc., désignant à la fois des compétences managériales et psychopédagogiques.

Enfin, les experts s'accordent à la quasi unanimité pour dire que l'encadrant(e) doit **maîtriser les compétences attendues des accueillant(e)s/animateur(trices)** qu'ils encadrent, du moins en partie, la limite étant souvent posée à la maîtrise technique de certains actes.

c) Vers des compétences communes : 0 à 12 ans

Les personnes ressources ont été amenées à réagir à la grille d'analyse des référentiels présentée dans la partie méthodologique de ce rapport (chapitre 3).

Puisqu'elle recense l'ensemble des compétences clés aux fonctions d'accueil de l'enfant en étant construite sur base de références de la littérature relatives à la tranche d'âge de 0 à 6 ans, les experts ont été amenés à se prononcer sur les différents items et ont donné des pistes permettant de l'adapter au mieux à la réalité des accueillant(e)s/animateurs d'enfants de 3 à 12 ans. Ont été évoqués les éléments repris ci-dessous :

- L'item « **posture professionnelle** » a soulevé bon nombre de réactions dans un secteur où les volontaires sont légion. L'équipe de recherche a alors précisé que « attitude professionnelle » ne conditionnait pas la présence d'un contrat salarial. Il a été convenu dès lors que l'utilisation de ce terme permettait de se porter en faux contre l'idée reçue voulant que « *tout le monde est capable d'animer/d'accueillir un enfant* ».

« Je suis très embêté par ce terme de professionnel. Il n'y a aucune fonction dans l'accueil qui soit une profession reconnue. »

- L'item « **accueillir la diversité** » doit être nuancé. Pour les experts, il importe de considérer que « l'inclusion de tous » ne revient pas à considérer que cela soit « possible pour tous » (ndlr. pour toutes les structures). Effectivement, ces accueils nécessitent parfois la mobilisation de moyens pouvant faire défaut au sein de certaines structures (rampe d'accès, sanitaires adaptés, personnels supplémentaires, etc.). Nous remarquons ici une tendance à considérer la diversité comme se résumant au handicap alors que nous tendons à l'envisager de manière beaucoup plus large dans le sens où chaque famille, chaque enfant devrait se sentir le bienvenu quelles que soient ses caractéristiques. Dans le même sens, les experts ont déploré l'absence d'une « **dimension culturelle et interculturelle** ».

« Par rapport à beaucoup de professionnels, c'est un défi de faire face aux changements de la société, beaucoup bricolent et ce n'est pas toujours concerté et parfois cela ne suffit pas. Il faut que cela soit accentué ! On doit y répondre avec de la qualité et de la réflexion. »

Ce constat nous montre que la diversité est encore majoritairement associée aux questions de handicap, c'est pourtant dans son sens large que nous l'entendons au sein de notre grille d'analyse. Les aspects culturels et interculturels peuvent donc se retrouver au niveau de cet item.

- Le terme de « **déontologie** » a posé problème aux experts. Pour eux, il n'existe pas de code de déontologie propre à leur secteur et auquel ils pourraient se référer. Notons que bien qu'un code de déontologie spécifique au secteur n'existe pas, les accueillant(e)s et encadrants se doivent tout de même de respecter les principes déontologiques.
- La dimension « **équipe** » a été estimée comme très importante. Pour les intervenants il s'agissait d'une question de « cohérence ».

« Quel soutien une personne obtient-elle d'une équipe? Travailler avec d'autres dans le domaine de l'enfance c'est important. »

- Pour adapter notre outil d'analyse à l'accueil d'enfant de 3 à 12 ans, il conviendrait d'ajouter un item à la colonne «enfant», à savoir : « **Accompagner, l'enfant dans toutes les dimensions de son développement** », impliquant le fait de « **Favoriser l'accès à de plus en plus d'autonomie** ».
- Est également soulignée l'importance de faire apparaître la notion d' « **animation** » en plus de celle d'accueil, puisqu'il s'agit d'un des aspects caractéristiques du secteur. Quelques experts pointent cependant le possible travers d'insister sur cette dimension, reprochant à certains animateurs(trices) de centre de vacances d'être centré sur l'animation des enfants et pas assez sur le temps libre. La question est en effet de savoir sur quoi le(la) professionnel(le) met l'accent : sur le bon déroulement de l'activité ou sur les enfants, considérant alors que l'activité relève plus du prétexte, de l'occasion fournie aux enfants de s'exprimer, de déployer leurs intérêts, leurs compétences et d'en construire de nouvelles ?
- Pour les experts, l'item « **soutenir les interactions constructives** » doit être précisé par « l'enrichissement pour l'enfant d'une vie en collectivité », il est suggéré que cela se traduise par l'ajout suivant : « soutenir les interactions constructives pour chaque enfant et de tous les enfants ». Il s'agit aussi de comprendre les relations sociales qui se construisent entre enfants (et/ou avec les adultes) de façon à poser clairement un cadre pour le respect de chacun, du matériel et de l'environnement, à pouvoir intervenir le cas échéant.
- Le cadre dans lequel s'inscrit l'accueil a été à plusieurs reprises rappelé comme impactant fortement sur le sens à attribuer aux pratiques. Les experts souhaiteraient que cette dimension apparaisse dans la grille au moyen de l'item : « **Compréhension de l'environnement dans lequel l'action s'inscrit.** »

Le **code de Qualité et de l'Accueil** (2004) a été rappelé dans son caractère contraignant et commun à tous comme étant un élément « macroscopique » conditionnant l'ensemble des éléments décrits dans notre grille d'analyse. Il en va de même, à un moindre niveau puisqu'il est propre à une structure, du projet éducatif.

Les experts proposent, dans la grille d'analyse, de ne pas cantonner le « projet éducatif » à la seule dimension d'équipe mais à le considérer comme étant transversal à l'ensemble des catégories de cette grille d'analyse.

Ce qui nous amènerait à la grille suivante :

VALEURS	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter une vision holistique de l'éducation • Considérer enfants, familles et professionnel(le)s comme tous porteurs de compétences et de valeurs • Concilier valeurs d'activité autonome et actions solidaires • Promouvoir la participation des enfants, des familles et des professionnel(le)s tout en reconnaissant la spécificité de leurs positions respectives • S'engager dans des approches éducatives inclusives qui valorisent la diversité 						
Posture professionnelle							
<ul style="list-style-type: none"> • Accueillir la diversité et développer des pratiques d'inclusion de tous (dimension culturelle et multiculturelle, etc.) • Communiquer de façon constructive et adaptée au partenaire présent (enfant, parent, collègue, ...) • Prendre du recul et se remettre en question par rapport à ce qui est vécu avec les différents partenaires • Respecter la déontologie • Élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif du service • Compréhension de l'environnement dans lequel l'action s'inscrit 							
<ul style="list-style-type: none"> • Établir et consolider une relation de confiance / Faire en sorte que chaque famille se sente la bienvenue dès les premiers contacts • Prendre en compte ce que ressentent et expriment les parents en les accompagnant dans leur vécu et en assurant les conditions d'un dialogue réciproque • Prendre en compte le point de vue des parents par rapport au travail éducatif quotidien dans les prises de décisions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un lien dès les premières rencontres et tout au long du séjour. S'engager avec chaque enfant, dans une relation affective nécessairement distanciée • Observer, pour répondre aux manifestations de besoins et à l'intérêt de l'enfant • Assurer un accompagnement psychique 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer les conditions d'hygiène et de sécurité • Promouvoir la santé 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer une continuité dans les relations en particulier dans les moments de vie quotidienne 	<ul style="list-style-type: none"> • Aménager un espace approprié, sécurisé permettant une liberté de mouvement et une activité autonome soutenue (présence et soutien de l'adulte) • Permettre aux enfants de participer aux décisions et actions, qui les concernent • Proposer un cadre de vie avec différentes propositions d'activités/d'animation (décidées ou non avec les enfants) 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir des interactions constructives pour chaque enfant et entre enfants en lien avec leur capacité d'être avec l'autre. • Accompagner, faire grandir l'enfant dans toutes ses dimensions • Favoriser l'accès à de plus en plus d'autonomie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer et documenter pour réguler les pratiques • Développer des pratiques pédagogiques cohérentes en équipe et les évaluer en permanence • Partager avec d'autres professionnel(le)s et réfléchir sur les pratiques • S'engager dans un processus de formation continue 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire connaître le caractère inclusif du service à tous les membres de la communauté locale • Analyser les besoins des communautés locales pour travailler durablement avec les familles et les groupes précarisés • Établir des relations de collaboration avec d'autres professionnel(le)s au niveau local • S'engager dans les communautés locales en promotionnant la participation des enfants et des familles
Familles	Enfant(s)			Professionnel(le)s	Communauté		

8.5.6 Mobilité horizontale et verticale au sein des différents types d'accueil : CDV, EDD, Accueil extrascolaire.

Il apparaît que les CDV sont ceux dont l'accès à l'assimilation est le plus cadenassé. De plus, le secteur est traversé par un débat portant sur la formation continue des assimilés. Actuellement, certaines personnes préconisent qu'un **maximum de 40h** soit suivi par tout assimilé désirant travailler en centre de vacances. Outre la formulation non contraignante, nous remarquons que l'élément défendu par les opérateurs favorables à cette mesure se centre souvent sur la question du stage « résidentiel ». Plusieurs personnes appartenant au monde de l'éducation permanente relèvent aussi l'importance de l'« imprégnation » par l'animateur(trice) du projet éducatif de l'association à laquelle il appartient étant donné le fait qu'il(elle) a été lui(elle)-même animé(e), qu'il(elle) a pu vivre de l'intérieur et expérimenter progressivement par exemple la pédagogie du projet, la participation, la prise de décisions, etc. Les consultations montreront que tandis que les uns prônent les avantages d'un tel stage (apprentissage de la vie en communauté et de la dynamique de groupe, construction de « l'identité d'animateur »), d'autres dénoncent l'**inaccessibilité** de ces formations conditionnant un stage en résidentiel¹⁰⁹ à la fois sur les dimensions :

- **temporelle**, les stagiaires travaillant et étant bien souvent mères de familles, se libèrent difficilement les week-ends,
- **géographique**, les stages et la formation ne s'organisant pas partout, il est parfois nécessaire de parcourir d'importantes distances pour pouvoir s'y rendre,
- **financière**, on nous dira que le prix de ces formations est difficile à approcher, mais qu'il est assurément onéreux de par, justement, son caractère résidentiel.

« Les tarifs de ces brevets sont difficiles à connaître, ils ne sont pas très transparents. Il y a une accessibilité financière qui est problématique, donc il y a une sélection sociale extrêmement importante, donc ça devient un secteur réservé à une population aisée, puis cet aspect résidentiel pose d'autres problèmes. »

De plus, les détracteurs de cette proposition de formation complémentaire soutiennent que 40h de formation, si bien données soient-elles, ne permettront pas un réel changement dans le rapport que l'animateur(trice) aura à sa fonction. Ils estiment également que ce genre de mesure induit un déséquilibre entre brevetés et assimilés auxquels on imposerait une formation supplémentaire, d'autant plus qu'ils constatent que certains assimilés se sont bien appropriés « l'esprit vacances ».

« Il s'agit avant tout d'un enjeu d'opérateurs de formation, la philosophie sous-jacente est de dire que l'accueillant devrait davantage être dans une optique récréative. Je l'entends bien, mais je pense que 40h de formation ne régleront pas la question. Ça m'apparaît comme étant une fausse solution. »

D'autres pointent le risque de voir certaines structures renoncer à leurs subsides si les exigences de formation du personnel s'élevaient, ce qui aurait pour conséquence de les désengager du suivi et de l'accompagnement proposés par l'ONE. Pour eux, cette prise de

¹⁰⁹ Notons que la dite formation de « 40h » n'est actuellement pas organisée.

conscience des spécificités de l'accueil en centre de vacances ne peut seulement résulter que de la dynamique d'équipe instaurée, notamment, par le coordinateur(trice)/responsable, et de l'apprentissage par « les pairs ». En effet, les spécificités révèlent plutôt les conditions dans lesquelles les pratiques émergent, en ce compris le projet et la dynamique d'équipe et peuvent être prises en considération à ce niveau. Ceci reconnaît, dès lors, une certaine marge de liberté qui caractérise les projets en fonction des directions que leurs promoteurs souhaitent prendre.

« Pour moi, il peut y avoir du sens, cela dit, je suis persuadée que si l'encadrement est bon au sein du centre de vacances et que le centre de vacances est bien préparé, ça peut permettre à des gens qui ont un diplôme de type pédagogique, parce que c'est essentiellement ceux-là qui sont assimilés, d'entrer dans le « moule ». La dynamique joue dans la manière dont les animateurs fonctionnent. »

Certains pointent l'expérience comme permettant d'acquérir les compétences requises, d'autres viennent cependant nuancer ce propos en précisant qu'expérience n'équivaut pas automatiquement à « expérience utile ». À cela vient s'ajouter le désir de certains de stabiliser leurs accueillant(e)s extrascolaires en leur permettant également de travailler durant les deux mois des vacances d'été, ce qui instaurerait, selon eux, une continuité vis-à-vis des enfants qui connaissent déjà l'accueillant(e). Notons, que la plupart de ces accueillant(e)s extrascolaires ont un profil qui correspond à ce qui vient d'être décrit, à savoir mère de famille, indisponibilité horaire, difficulté à se rendre en formation.

« On a beaucoup de petites structures et on se bat pour qu'on leur reconnaisse quelque chose de plus continu, tout en faisant bien la différence entre ce qui se passe pendant l'année et pendant les vacances. La continuité est importante au niveau des personnes mais pas au niveau de la philosophie prônée. »

« On peut comprendre la révolte de personnes qui passent au chômage pendant juillet/août pour engager d'autres personnes. »

Ces aspects de continuité sont loin de faire l'unanimité puisqu'est défendu le droit pour l'enfant d'être amené à vivre des expériences différentes, dans d'autres lieux et avec d'autres personnes.

Notons cependant qu'il y a lieu de questionner cet argumentaire qui invite à augmenter son expérience « par une variété » de lieux et de personnes. On sait aujourd'hui que les enfants, qui passent de plus en plus de temps hors de la famille¹¹⁰, sont confrontés à une multiplicité d'adultes qui les prennent en charge. Or, la plupart des enfants qui fréquentent les garderies scolaires, par exemple, ont entre 3 et 8 ans. L'enjeu est que les enfants ne ressentent pas ces passages comme des ruptures « douloureuses » et qu'ils ne se vivent pas comme éparpillés, décontenancés, leur énergie devant se mobiliser pour construire, malgré ce qu'ils vivent (le nombre de passages d'un lieu à l'autre, voire d'une personne à l'autre étant particulièrement important), un sentiment de continuité (Camus, Marchal, 2007, V).

Il importe de réaffirmer l'importance de s'intéresser au temps, à la manière dont chacun le vit, le construit pour que chaque enfant puisse trouver le fil conducteur entre chacun de ces

¹¹⁰ Cf. enquêtes « Grandir à Bruxelles ».

temps. Il appartient aux adultes de réfléchir à la manière de donner des repères pour que chaque enfant se construise au mieux.

« Aussi encourager les familles à ne pas se limiter à un seul lieu pour les vacances parce qu'un enfant qui reste un mois, qui va à l'école où il va d'habitude, et qui voit les mêmes accueillantes qu'il voit le matin et le soir, je ne sais pas, ce n'est pas vraiment les vacances. C'est peut-être au PO d'être attentif à ça et de limiter l'accès. »

Cette remarque encourage les équipes à réfléchir à la manière de maintenir les éléments de continuité et de repères pour les enfants, tout en leur permettant de vivre un dépaysement nécessaire pendant les vacances (Camus, Marchal (2007) III, 64).

Un semblant d'accord est cependant atteint concernant la tranche d'âge des 2,5 à 6 ans, pour lesquels tous s'accordent à dire que continuité et prévisibilité leur sont indispensables et bénéfiques.

La consultation a aidé à une meilleure appréhension des parcours de formation et a permis de voir que certains brevets d'animateur donnaient accès à une formation de coordinateur(trice). Présentant ces éléments aux groupes d'experts, l'existence d'un désaccord à ce sujet est apparue. Si nul ne conteste ce type de parcours de formation, certains le considèrent comme étant un passage obligé, argumentant qu'il est indispensable d'avoir été animateur(trice), *« d'avoir vécu le projet de l'intérieur »*, avant d'être coordinateur(trice), *« de le porter auprès de l'équipe »*. Cet élément, loin de faire l'unanimité, a régulièrement été abordé lors des discussions.

« Il faut avoir l'expérience du secteur, le fait d'avoir vécu un projet pédagogique est important. La personne doit être en capacité de comprendre ce qu'est un projet pédagogique d'un centre de vacances pour pouvoir insuffler le projet en tant que coordinateur. »

Il semble préférable de ne pas imposer un seul modèle de parcours.

Les experts défendent l'idée de création et/ou de maintien d'offres de formation généralistes, donnant accès à certaines spécialisations, mais ne cantonnant pas trop rapidement un candidat(e) à un domaine limité. Cet élément leur apparaît comme essentiel lorsqu'il s'agit d'encourager une meilleure mobilité professionnelle et une maîtrise des connaissances essentielles pour pouvoir prendre en charge l'accueil des enfants de 0 à 12 ans.

8.6 Passerelles

8.6.1 Passerelles existantes

Les entretiens ont mis l'accent sur certaines possibilités de passerelles existantes. Ont tout d'abord été citées les passerelles rendues possibles par la nouvelle version du décret relatif aux écoles de devoirs, et plus précisément l'accès à la formation permettant l'obtention du brevet animateur en EDD pour toute personne ayant suivi les 100h de formation « accueillant(e) extrascolaire ». Est ensuite salué le fait que l'animateur(trice) breveté en école de devoirs peut devenir coordinateur(trice) en centre de vacances moyennant 10 jours de formation et une période de stage dans son école de devoirs.

Certaines personnes ressources estiment que les nombreuses assimilations possibles dans le secteur de l'accueil de 3 à 12 ans, constituent à elles seules, l'exemple de passerelles fréquemment empruntées.

Enfin, il est parfois possible pour les accueillant(e)s extrascolaires (100h) et les accueillant(e)s à domicile d'être dispensé(e)s du premier, voire du second module de la formation d'auxiliaire de l'enfance (promotion sociale). Les experts déplorent cependant que cette possibilité ne soit pas généralisée. Il semble que peu d'écoles de promotion sociale organise la validation des acquis de l'expérience, bien que celle-ci soit rendue possible par le décret organisant la promotion sociale.

8.6.2 Passerelles suggérées par les personnes ressources

Les experts se sont prononcés sur des passerelles qui devraient, selon eux, être rendues possibles dans un futur proche.

La fonction de « responsable de projet » a fréquemment été au cœur des possibilités de passerelles évoquées. Il a été suggéré que certain(e)s accueillant(e)s expérimenté(e)s puissent accéder au poste moyennant plusieurs heures de formation continue et pour autant qu'elles soient réellement en mesure d'organiser les conditions de l'accueil des enfants et des équipes d'accueillantes.

« Dans l'ATL, je trouve qu'il y a des enjeux de passerelles au niveau du responsable de projet parce que c'est une fonction qui est difficile à assumer, parce qu'il n'y a pas de personnes ayant du temps de travail pour le faire. Mais bien souvent des accueillantes qui ont un certain nombre d'années d'ancienneté et qui commencent à bien se débrouiller, avec quelques formations complémentaires, on pourrait imaginer qu'elles deviennent responsables de projet, alors qu'aujourd'hui la réglementation ne nous le permet pas du tout. »

Est ensuite proposé que les coordinateurs(trices) brevetés en EDD et les coordinateurs(trices) ATL puissent être assimilés vers la fonction de coordinateur(trices) en CDV.

« Un coordinateur de vacances qui a le brevet, ou qui est assimilé au titre de coordinateur peut être coordinateur d'EDD peut être coordinateur en ATL, ou responsable de projet, l'inverse n'est pas vrai et ça, ça n'est pas normal. »

Est déploré l'impossibilité actuelle pour ceux ayant suivi la formation d'accueillant(e) (100h) proposée par l'éducation permanente d'accéder par l'assimilation au brevet d'animateur(trice) en CDV, alors que cela est rendu possible pour ceux sortant de la formation d'auxiliaire donnée en promotion sociale.

« L'accès au brevet centre de vacances, l'assimilation est possible pour ceux et celles ayant suivi une formation accueillante en enseignement de promotion sociale, niveau CESS, mais pas pour ceux et celles ayant suivi la formation d'accueillante via l'éducation permanente, type CEMEA, etc. »

On peut s'interroger, tout particulièrement pour les candidat(e)s ayant suivi ces formations non-certifiantes proposées par l'éducation permanente, sur le rôle à jouer par le consortium de validation des compétences dans la reconnaissance de ces acquis de formation.

Une minorité d'experts rappelle que les passerelles gagneraient à être envisagées au-delà des limites du secteur de 3 à 12 ans, dans une perspective d'envisager l'accueil des enfants de 0 à 12 ans (voire 18 ans) englobant l'ensemble des formes d'accueil de l'enfance.

« Les passerelles ça n'est pas que dans le 3-12, parce qu'il y a aussi les responsables de crèches, qui ne rentrent pas dans les conditions pour être responsables CDV. »

8.7 Perspectives futures

Le présent rapport a mentionné à maintes reprises la fonction de responsable de projet sans pour autant la détailler. Ce choix, pris dès le départ de cette recherche action se justifie par une trop grande difficulté, dans les temps impartis, d'approcher une fonction décrite comme étant « floue », « fantôme », victime de phénomène de « prête-nom », parfois officiellement assumée par les directeurs(trices) d'école fondamentale (en ce qui concerne l'accueil extrascolaire) mais trop rarement investie.

Cette fonction, de par son caractère décisif et ayant un fort impact sur la qualité de l'accueil, ayant pour objectif d'assurer la dynamique de réflexion sur les pratiques proposées quotidiennement aux enfants et à leur famille, se devra d'être étudiée prochainement. Il importera alors d'avoir les moyens de penser les accès à la fonction, de réfléchir aux attentes qui y sont liées et aux moyens permettant de valoriser et de (re-)positionner les responsables de projet au sein d'un secteur qui nous a montré le poids accordé aux fonctions d'encadrement.

Nous avons déjà relevé qu'il est indispensable que le(la) responsable de projet bénéficie d'une formation initiale qui le(la) prépare aux différentes facettes de la fonction (gestionnaire d'équipe et du projet éducatif, administrateur(trice) et gestionnaire, fonction d'interface avec les parents, le PO, les collectivités locales, les pouvoirs publics, ...) et qu'il(elle) ait accès à une formation continue ajustée.

Une réflexion devrait également être menée, dans tous les types de milieux d'accueil et plus particulièrement au niveau de l'accueil extrascolaire où ce rôle est souvent laissé à la responsabilité du directeur(trice) d'école, qui l'investit ou non.

« Les directeurs qui ne veulent pas avoir de charge mais qui ne veulent pas lâcher le morceau, qui veulent avoir le pouvoir sur tout mais ils ne veulent pas avoir à s'en occuper. Et donc, ils se retrouvent maintenant dans des situations où ils sont des « prête-noms », ils n'assument pas vraiment la fonction, mais officiellement ce sont eux qui sont déclarés comme responsables de projet. »

« Pour l'instant il n'existe pas de formation, mais uniquement un accès sur un diplôme de base. »

« En tous cas, j'ai l'impression que si dans un second temps on pouvait se positionner sur les responsables de projet, ça pourrait améliorer grandement la qualité de l'accueil. »

« Dans les structures extrascolaires se sont souvent les directeurs qui sont responsables de projet, certains sont conscients de leur rôle et d'autres ne maîtrisent pas le sens de l'accueil du temps libre et ne le développent pas/ne veulent pas assumer cet accueil extrascolaire. »

8.8 Constats relatifs aux fonctions d'accueil et d'encadrement 3-12 ans et aux formations qui leur sont liées

Nous retenons, sur base des analyses effectuées et des consultations menées auprès des personnes ressources, les constats suivants :

○ par rapport à la formation :

- une difficulté pour les accueillant(e)s de suivre et de terminer la formation de 100H (accueil extrascolaire) et ce, bien que cette formation soit jugée insuffisante ;
- une nécessité d'intégrer les personnes actuellement en place aux démarches de formation et de poursuite de la qualité, cette dernière étant parfois mise en difficulté par une organisation des formations ne tenant pas suffisamment compte de l'individu, c'est-à-dire, de son parcours et des compétences qu'il a acquises au travers de son expérience de terrain ;
- une diversité de formations donnant accès aux fonctions d'accueil et de coordination/responsable, notamment au moyen des assimilations dont les critères, et les proportions sont parfois remis en question ;

- une diversité de filières impliquées dans les formations du secteur, à l'origine d'un manque de visibilité des plans de formation existants ;
- une absence de référentiels métiers, de compétences validés liés à l'accueil et l'encadrement dans le secteur 3-12 ans ;
- des formations d'un niveau insuffisant au vu des exigences du secteur.

○ **par rapport au système compétent :**

- une grande diversité d'acteurs et de secteurs ;
- des cadres légaux pouvant être multiples pour une même structure et conditionnant des exigences de formation différentes ;
- une diversité au sein de la tranche d'âge, avec un grand nombre de petits (3 à 6 ans) accueillis, cette tranche d'âge étant reconnue comme nécessitant une attention particulière et des contenus de formation adaptés (développement psychique du jeune enfant, etc.) ;
- une diversité de statuts et de conditions de travail dont sont à retenir la place importante accordée aux volontaires, principalement dans les secteurs des écoles de devoirs et des centres de vacances, ainsi que la remise en question des « statuts » des « chômeurs remis à l'emploi », ces logiques de remise à l'emploi allant parfois à l'encontre des exigences de qualité du secteur. De plus, le secteur des plaines de vacances caractérisé par la présence massive de jobs étudiants. Un turn-over important au sein des accueillant(e)s, celui-ci pouvant mettre à mal la continuité au sein de l'accueil ;
- les conditions de travail des accueillant(e)s extrascolaires les amenant à être trop souvent « isolé(e)s » (une personne par structure). Il faut ajouter à cela que même quand plusieurs accueillant(e)s travaillent dans le même lieu, le travail en équipe systématiquement organisé fait souvent défaut. Une mise à mal de la continuité dans le secteur de l'accueil extrascolaire qui entraîne un effet délétère important sur les conditions de travail ;
- un manque de collaboration entre le milieu scolaire et le secteur de l'accueil temps libre ;
- le caractère central de la compétence des coordinateurs(trices) et responsables pour la poursuite des enjeux de qualité ;
- l'absence d'un recrutement en bonne et due forme sur certaines plaines de vacances, mettant à mal l'appropriation du projet éducatif et la dynamique d'équipe. Des pratiques qui dénoncent un manque de réflexion quant aux finalités de l'accueil encore trop souvent considérées comme étant un service aux parents.

8.9 Recommandations spécifiques pour la fonction d'accueil et de coordination des lieux accueillant les enfants de 3 à 12 ans

Suite à ces constats, nous recommandons :

Le caractère central de la compétence des coordinateurs(trices) et responsables pour la poursuite des enjeux de qualité :

○ en ce qui concerne les formations existantes :

- d'élaborer des référentiels de métiers, de compétences et de formation, de manière à harmoniser les compétences attendues des candidat(e)s sortant tout en évitant les effets de standardisation ;
- de favoriser les programmes de formation ayant une perspective modulaire permettant de maintenir la possibilité d'accéder à une même finalité via différents parcours et d'y intégrer les personnes déjà en place ;
- de faciliter l'accessibilité aux formations initiales et continues en veillant à les rendre plus facilement accessibles aux volontaires et prendre des mesures les incitant en ce sens ;
- d'accompagner les personnes dans leurs parcours de formation ;
- d'organiser la concertation entre formateurs(trices) pour plus de cohérence entre et au sein des équipes de formation ;
- de développer des contenus de formation en lien avec la tranche d'âge de 3 à 6 ans (développement psychique, sécurité affective, ...) de manière à permettre de répondre à leurs besoins spécifiques.

○ en ce qui concerne le terrain professionnel et le système compétent :

- de veiller à éviter l'isolement des accueillant(e)s, que l'on rencontre souvent dans l'accueil extrascolaire. Des mesures devraient être prises pour permettre de développer une dimension « d'équipe » en accueil extrascolaire, afin de permettre la concertation et une élaboration plus réfléchie des pratiques (regroupement d'accueillant(e)s, travail articulé avec celui de l'équipe pédagogique enseignante, ...) ;
- de penser une mise en réseau des accueillant(e)s (particulièrement importante en cas de situation critique afin qu'ils(elles) sachent à qui s'adresser, éventuellement en créant une structure d'encadrement des accueillant(e)s) ;
- de valoriser, en termes de statut, de salaires et de conditions de travail, les postes d'accueillant(e)s ATL dans le but d'attirer des personnes ayant un profil de formation mieux adapté aux exigences du métier ;

- d'harmoniser le cadre légal que l'on retrouve dans les trois décrets (ATL, centres de vacances, écoles de devoirs) : l'accès aux professions de l'accueil de l'enfant en serait ainsi facilité avec une attention particulière à ne pas exclure les volontaires ;
- d'assurer, en conformité avec les enjeux de l'accueil temps libre, une composition des équipes comprenant, au moins en partie, des personnes bénéficiant d'une qualification spécifique à ce type d'accueil et inciter à l'organisation de plan de formation intégrant cette dimension pour l'ensemble du personnel ;
- d'élaborer les outils permettant l'évaluation de ce qui est entendu par expérience utile, afin de préciser les critères permettant l'assimilation ;
- de poursuivre une réflexion approfondie sur ce qu'est, aujourd'hui, l'accueil du jeune enfant en dehors de sa famille et sur les compétences requises pour pouvoir le prendre en charge. Les professionnel(le)s sont invité(e)s, pour ce faire, à appuyer leur réflexion sur le référentiel « accueillir les enfants de 3 à 12 ans, viser la qualité » ;
- de sensibiliser, au travers de la formation, les accueillant(e)s et coordinateurs(trice)/responsables, à l'impact de leur fonction sur le devenir de l'enfant, son émancipation et son épanouissement ;
- de sensibiliser, au travers de la formation, les personnes ayant un rôle de responsable de projets à installer une dynamique de travail en équipe, à soutenir la dynamique de réflexion autour des pratiques professionnelles. Il s'agit d'accompagner les accueillant(e)s pour qu'ils(elles) puissent s'approprier, en abordant ensemble des situations de la vie quotidienne, des notions indispensables liées au bien-être et au développement des enfants et consolider les compétences nécessaires à l'exercice du cœur du métier.

○ **en ce qui concerne les perspectives d'avenir en matière de formation :**

- de rendre obligatoire, avant l'entrée en fonction, une formation de base, principalement dans le secteur de l'accueil extrascolaire ;
- de structurer l'offre de formation de manière à intégrer les spécificités et permettre des parcours davantage harmonisés afin d'éviter une incohérence au sein des parcours de formation, ainsi que les décrochages ;
- en vue de reconnaître les compétences acquises dans des cadres formels et informels, d'engager une réflexion spécifique pour s'assurer de l'adéquation de procédures de validation des acquis prenant en compte les dimensions relationnelles et réflexives de l'accueil, et permettant une mobilité facilitée entre les différents secteurs de l'accueil de 0 à 12 ans ;
- d'adapter les passerelles à l'évolution récente des décrets, en vue de permettre, notamment aux coordinateurs ATL et aux responsables de projet, de travailler dans l'ensemble des secteurs liés à l'accueil 3-12 ans ;
- de réfléchir globalement à la finalité attendue de l'accueil des enfants de 0 à 12 ans afin de leur assurer une continuité de vie dans tous les lieux qu'ils fréquentent. Cette réflexion devrait déboucher sur des propositions de

- formation initiale permettant de développer, au sein du cursus, des compétences pour prendre en charge les enfants de 0 à 12 ans ;
- à terme, d'intégrer l'accueil des enfants de 3 à 12 et leur encadrement dans une formation de niveau supérieur tout en veillant aux passerelles avec les autres formations existantes.

Bibliographie

- Camus, P. & Marchal, L. (2007). *Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : Viser la qualité : un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE.
- Pirlot, E. (2004). *Tout savoir sur le décret « ATL ». Le 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*. Bruxelles : ONE
- Brochure ONE (SD) « 6 clés pour ouvrir son milieu d'accueil » Bruxelles : édition ONE.
- Brochure ONE (SD) « Tout savoir sur le Décret ATL : le 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.

Textes légaux :

- Décret relatif aux centres de vacances. (Novembre 1999)
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française 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. (Août 2011)
- 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 du Gouvernement de la Communauté française du 27 février 2003 portant réglementation générale des milieux d'accueil.
- 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.
- Décret du 17/05/1999 relatif aux centres des vacances.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux formations des animateurs et des coordinateur 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. (Octobre 2009)

Référentiels :

- Dossier pédagogique lié à la formation « Auxiliaire de l'enfance » : accueil des enfants durant leur temps libre - approfondissement méthodologique. Ministère de la

Communauté Française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Enseignement de promotion sociale de régime 1 (2008). Dossier pédagogique lié à la formation « Auxiliaire de l'enfance » : stage en centre de vacances. Ministère de la Communauté Française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Enseignement de promotion sociale de régime 1 (2008).

CHAPITRE 9 : Synthèse et conclusion - Fonctions d'accueil et d'encadrement dans le champ de l'enfance (0-12 ans) : constats, enjeux de formation et recommandations

A. César, N. François, F. Pirard (Ulg)
en collaboration avec P. Camus (ULg), P. Humblet, F. Parent (ULB)

Dans le prolongement de l'intervention réalisée le 24 avril lors de la journée de clôture des États Généraux de l'ONE, ce chapitre de synthèse présente les principaux constats et enjeux qui se dégagent des analyses sur les formations liées d'abord aux fonctions d'accueil, ensuite aux fonctions d'encadrement dans les secteurs de l'accueil 0-3 et 3-12 ans. Il aborde en particulier des réflexions menées sur la question des passerelles entre formations et issues des consultations réalisées. Pour chaque constat, il propose une série de pistes possibles, base de la formulation de recommandations qui clôture le présent rapport.

9.1 Formations relatives aux fonctions d'accueil 0-3/3-12 ans

Six points sont proposés à la réflexion concernant les formations relatives aux fonctions d'accueil :

1. La multiplicité de formations initiales dans le champ de l'enfance : vers la construction d'une identité commune dans l'accueil de l'enfance ?
2. Un principe de formation préalable à l'activité, mais des exigences différentes.
3. Des formations initiales trop peu orientées sur le socio-psycho-éducatif.
4. Des niveaux de formation initiale insuffisants ; des possibilités de progression à construire.
5. Au-delà de la formation initiale, la formation continue et l'accompagnement professionnel : vers un système compétent.
6. Des enjeux de passerelles à prendre en compte.

9.1.1 Multiplicité de formations initiales dans le champ de l'enfance : vers la construction d'une identité commune dans l'accueil de l'enfance?

On note une **multiplicité croissante de qualifications reconnues** pour les diverses fonctions d'accueil des enfants en dehors du cadre scolaire et de la famille (multiplicité renforcée par des systèmes d'équivalence et d'assimilation) dans les secteurs 0-3 ans et 3-12 ans. Cette multiplicité s'accompagne d'une diversité de parcours possibles dans l'enseignement de plein exercice, la promotion sociale et la formation professionnelle. Elle contraste avec l'évolution des fonctions d'enseignant qui font l'objet d'un profil de compétence unique et commun à l'ensemble du système éducatif scolaire (cf. Décret 12 décembre 2000).

Si d'un côté cette diversité de parcours facilite l'accès aux formations, a contrario, elle risque de donner une image morcelée des fonctions de l'accueil sans vision claire des compétences générales attendues de tous ceux et celles qui l'exercent. Indirectement, elle risque d'aller à l'encontre d'une **vision coordonnée, voire intégrée de l'accueil** pourtant reconnue comme un élément clé de la qualité (OCDE, 2001, 2006, 2012) et particulièrement importante dans les pays où l'offre des services est divisée selon les secteurs (0-3/3-12 ans), comme en Belgique. Chacun relève l'importance du Code de Qualité et de l'Accueil (2003) comme cadre commun à tous(toutes) les professionnel(le)s de l'enfance, dans lequel il faut inscrire les questions de formation et de vision globale des fonctions d'accueil.

Il importe de s'interroger sur cette diversité de formation à la lumière des **compétences nécessaires à l'accueil de jeunes enfants** (Bosse Platière *et al.*, 2011) étant donné qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, ils sont accueillis très jeunes dans les milieux d'accueil comparativement à d'autres pays européens (EACEA, 2009) ; que l'accueil des enfants de 3 à 6 ans est élevé dans le secteur de l'accueil durant le temps libre (ATL) et des centres de vacances (voir rapports annuels de l'ONE et de l'Observatoire de l'enfance de la Fédération Wallonie-Bruxelles). Les débats suscités par la présente recherche, à partir de résultats récents de la littérature (Bosse Platière *et al.*, 2011 ; Urban *et al.*, 2011), ont permis d'identifier des compétences qui devraient faire partie de toute formation initiale à l'accueil et dont certaines mériteraient d'être davantage développées dans les formations actuelles (ex. : observation, accompagnement psychique de l'enfant, documentation, travail avec les familles, travail en équipe, analyse partagée des pratiques, voire travail au sein de la communauté locale).

Il ressort des consultations...

L'idée de **compétences communes nécessaires à l'accueil des enfants de 0 à 12 ans** est reprise lors des consultations (ex. : tronc commun de formation possible avec des options plus centrée sur une tranche d'âges). Elle rejoint une tendance observée en Europe qui consiste à concevoir des formations plus généralistes (ex. : pédagogue danois qui travaille avec des personnes de tous les âges de la vie), et moins ciblées sur une étroite tranche d'âges (0-3 ans par exemple). Cependant, elle ne doit pas faire oublier l'importance d'une

prise en compte des spécificités des très jeunes enfants accueillis en dehors de la famille dans le système belge¹¹¹ et des approches pédagogiques davantage orientées vers les plus grands (ex. : approche par projet dans le secteur de l'accueil des enfants de 3 à 12 ans). Elle montre l'importance de s'interroger, à travers la formation, sur les liens entre le système éducatif 0-12 ans pour lequel l'ONE est compétent et celui de l'enseignement, dans une perspective de continuité éducative, sans perdre de vue les spécificités d'accueil des plus jeunes enfants de moins de trois ans et des plus grands.

La volonté d'une prise en compte globale des fonctions d'accueil de l'enfance incite à **mieux comprendre comment les différentes formations reconnues peuvent développer les compétences considérées aujourd'hui comme nécessaires aux fonctions d'accueil** (pertinence et cohérence des curriculums de formation). Comme le montrent les référentiels de compétence et de formation, certaines sont directement centrées sur les fonctions d'accueil (ex. : puéricultrice(teur), auxiliaire de l'enfance) alors que d'autres, de niveau supérieur, initient à d'autres types de fonctions (ex. enseignant(e) préscolaire, assistant(e) en psychologie). Notons toutefois qu'aucune formation de niveau supérieur ne développe actuellement les **compétences pourtant tout à fait nécessaires à la prise en compte des spécificités éducatives du jeune enfant en dehors de sa famille.**

La **prise en compte des spécificités éducatives de l'accueil a des implications concrètes sur l'organisation des parcours de formation** qui se réalisent de manière très différente selon les secteurs, en particulier dans l'accueil 0-3 à domicile et dans l'accueil 3-12 (ex. : agent d'éducation, enseignant(e) maternel(le), éducateur(trice) spécialisé(e), etc.). Les qualifications reconnues pour l'accueil à domicile sont multiples, mais nous avons pu constater qu'elles ne développent généralement pas une attention particulière sur les spécificités de l'accueil des enfants 0-3 ans. Dans ce secteur particulier et bien qu'ils(elles) bénéficient des titres requis, de nombreux(ses) candidat(e)s prennent l'initiative personnelle de suivre une des formations centrées sur l'accueil à domicile organisées par les opérateurs agréés (IFAPME/SFPME, promotion sociale) et obligatoires pour les personnes sans qualification. La question de la nécessité de généraliser ce type de démarche, voire de la réglementer est posée. Dans le secteur 3-12, les titres reconnus sont aussi multiples et peuvent être obtenus par différentes voies selon des approches inscrites dans des cultures éducatives différentes et complémentaires selon des experts consultés (notamment la promotion sociale et les opérateurs de formation agréés par l'ONE pour la formation 100h obligatoire pour l'accueil extrascolaire). Pour l'ATL, mener une formation même de courte durée jusqu'à son terme reste à l'heure actuelle un défi pour beaucoup de candidat(e)s aux statuts précaires et qui ne sont pas nécessairement dans la démarche d'une reprise volontaire de formation pour développer les compétences jugées nécessaires au-delà des titres requis.

On remarque aussi **l'approche trop peu contextualisée du développement des compétences** dans le cadre des formations initiales assurées dans l'enseignement. Les stagiaires sont le plus souvent initié(e)s à une approche de l'enfant sans réflexion

¹¹¹ Dans de nombreux pays européens, l'accueil des enfants est assuré pour les enfants à partir de l'âge d'un an. L'accueil des plus jeunes fait l'objet d'un débat sur la scène internationale (Unicef, 2008). Là où il est organisé, il nécessite des conditions particulières pour assurer le bien-être et le développement de l'enfant et la préservation du lien d'avec ses parents qui est en pleine construction durant la première année. L'une de ces conditions : une formation de base suffisante et axée sur la spécificité de l'accueil d'un tout jeune enfant en dehors de sa famille.

approfondie sur la diversité des conditions d'accueil à aménager et à prendre en compte selon les contextes : accueil à domicile par une seule personne dans son espace privé mis à disposition de son activité professionnelle, de manière autonome ou encadrée/co-accueil, accueil en collectivité dans une structure de taille plus ou moins grande et les enjeux notamment de continuité que cela représente, AES/école des devoirs et centres de vacances, etc. De manière générale, beaucoup au terme de leur formation n'ont pas intégré la signification et la portée d'un projet éducatif qui est souvent abordé de manière incomplète. Ce constat pose notamment la triple question du profil des formateurs(trices) qui n'ont pas nécessairement eux-mêmes une maîtrise du domaine (signalé surtout dans le secteur 0-3), de la durée et de la diversité des stages ainsi que de leur encadrement fondé sur une collaboration étroite entre les milieux d'accueil et les organismes de formation dans un **esprit d'alternance intégrée**. Ainsi par exemple, le stage qui initie à l'accueil à domicile avant l'entrée en fonction va de 3 jours (24 périodes) en promotion sociale à 3 semaines à l'IFAPME/SFPME, sans garantie sur les conditions ni de sélection des lieux de stage, ni de préparation et d'accompagnement de la pratique tant de la part des formateurs(trices) que des professionnel(le)s qui reçoivent le(la) stagiaire.

Au total, selon des experts consultés pour les différents secteurs d'activité et selon leur connaissance des systèmes, aucune formation ne semble recouvrir à l'heure actuelle de manière satisfaisante l'ensemble des compétences visées. Ceux-ci relèvent fréquemment un **décalage entre l'attendu et l'existant** qui peut être attribué à plusieurs facteurs opérant de manière variable selon les formations :

- la diversité des référentiels et de leurs attendus ;
- un problème de pertinence de curriculum, les référentiels de compétence et de formation ne prenant pas suffisamment en compte les attendus actuels en Fédération Wallonie-Bruxelles et sur la scène internationale (OCDE, 2001, 2006, 2012 ; Unicef, 2008 ; Eurydice, 2009 ; Bennett, 2010 ; Bosse Platière *et al.*, 2011 ; Oberhuemer *et al.*, 2010 ; Urban *et al.*, 2011) ;
- des problèmes de cohérence des dispositifs pédagogiques observés dans la mise en œuvre des référentiels (profil du public, des formateurs(trices), articulation théorie/pratique, encadrement des stages, etc.)

Comme il le sera développé ci-après, les problèmes de décalage entre la formation et les exigences du métier ont des conséquences directes sur la **gestion du personnel** et montre **l'importance de fonctions d'encadrement**, capables de mettre en œuvre des démarches efficaces de sélection et d'accompagnement, valides et durables, de candidat(e)s qui ne maîtrisent pas nécessairement les compétences requises à leur engagement et présentent des profils très divers en terme de formation, mais aussi de statut (ex. : ALE, PTP, etc. dans l'ATL particulièrement).

Pistes à prendre en compte :

Sur base des consultations effectuées et à venir, il serait important que l'ONE et les autres organismes compétents veillent à **mieux définir les exigences attendues en matière de compétences visées, quelle que soit la filière, ainsi que du niveau de formation non**

seulement théorique, mais aussi pratique, voire du niveau d'autonomie attendue dans l'exercice du métier. Dans la mesure où il s'adjoint des acteurs représentant la diversité des secteurs et de l'ONE, le SFMQ est cité comme un organisme de référence qui devrait être davantage impliqué à l'avenir dans ces travaux dans la mesure où il peut contribuer à l'élaboration d'un référentiel commun à l'ensemble des opérateurs de formation.

Dans la continuité des actions menées dans le cadre de la présente recherche, il est donc indispensable d'analyser les parcours de formation possibles, d'identifier les manques éventuels et d'y répondre en **évitant de créer de nouvelles filières qui ne répondraient pas aux exigences de la fonction d'accueil et à ses enjeux de professionnalisation.** Il s'agit plutôt d'encourager toutes les mesures qui permettraient une meilleure adéquation des profils aux compétences requises ; de **créer une dynamique identitaire commune autour de l'accueil de l'enfance qui intègre les valeurs de diversité et évite les risques de standardisation.** Créer une identité commune dépasse sans doute les enjeux de passerelles entre formations qui peuvent la servir. Cela contribue à dépasser les risques de cloisonnement au profit d'une approche globale et cohérente de l'enfance. Pour ce faire, il s'agit de mettre en place les conditions optimales pour que la complémentarité des initiatives soit mieux comprise et inscrite dans un cadre global cohérent dont le centre serait l'accueil de l'enfant et de sa famille.

La construction progressive de ce cadre global cohérent nécessite la poursuite de **démarches alliant recherche, consultation d'experts et concertation intersectorielle** (ONE, enseignement et autres types de formation, monde professionnel) au-delà de cette recherche et des autres actions ponctuelles qui la rendent possible.

9.1.2 Principe de formation préalable à l'activité, mais des exigences différentes

On constate une **différence dans les exigences de formation initiale en fonction des types de milieux d'accueil, qui est à l'origine des difficultés rencontrées dans la mobilité horizontale,** bien qu'un principe de formation soit largement acquis. Cette exigence vaut aussi pour l'accueil à domicile (depuis 2003) où est relevée la nécessité de la formation pour une activité menée de manière autonome et souvent isolée malgré le suivi d'agents de l'ONE ou l'accompagnement des encadrants des services. Dans le secteur 3-12, les exigences de formation sont variables (formation 100h accueillant(e) ATL/brevet animateur centre de vacances 150h théorie + 150h pratique) et doivent tenir compte de la situation particulière des volontaires surtout lorsqu'une volonté est affirmée d'obtenir ou de conserver un agrément et un financement public. Il s'ensuit une disparité de profils à gérer sur le terrain, qui doivent être accompagnés et encadrés selon des modalités variées (ex. : coordinateurs(trices) de centres de vacances, accompagnateurs(trices) de stage dans les organisations de jeunesse).

Cette **exigence quasi généralisée de formation pour l'accueil 0-12 ans** constitue une des avancées majeures de cette décennie dans les enjeux de professionnalisation du secteur. Elle implique que l'expérience ne suffit pas pour prendre soin et accueillir les enfants des

autres et consolide le principe d'une différence entre posture parentale et posture professionnelle. En conjoncture de crise, elle constitue un fait marquant qu'il s'agit de souligner, même si le niveau de la plupart des formations est loin de répondre aux recommandations internationales.

Il ressort des consultations...

L'exigence de formation mériterait d'être associée, de l'avis de certains experts, à un **accompagnement renforcé dans l'engagement en formation** qui permettrait aux candidat(e)s, quelle que soit la filière, de **construire un véritable projet professionnel** même si les motivations initiales sont parfois définies par défaut (dans les filières dites de relégation), sont parfois floues, voire source d'ambiguïté (ex. : accueillir des enfants à domicile avec l'espoir vain de rester disponible pour ses propres enfants). Dans le cadre des formations professionnelles et en promotion sociale, il s'agit souvent d'accompagner un projet de réorientation professionnelle auprès d'un public d'adultes bénéficiant d'une certaine maturité.

Chez certains experts, l'exigence quasi généralisée de formation soulève la question de **l'accessibilité des formations**. Ici aussi, il s'agit d'une question traitée sur la scène internationale et conduisant à diverses mesures facilitant la mobilité des travailleurs(euses). Parmi celles-ci, nous relevons également les différents **dispositifs de valorisation de l'expérience** qui peuvent être couplés avec des reprises en formation.

Depuis 2006, dans le secteur de l'accueil 0-3 à domicile principalement, un débat a été amorcé sur les possibilités de validation des compétences (VC) acquises par l'expérience en Fédération Wallonie-Bruxelles. Des travaux sur la valorisation des acquis de l'expérience (VAE) dans l'accueil à caractère familial ont été menés dans le cadre d'un projet européen (Equal) en Province de Luxembourg (Promemploi, 2006, 2008, 2011). Ils montrent, de l'avis des experts, l'intérêt de permettre à des personnes qui ont acquis une expérience dans un secteur d'activité (par exemple l'accueil à domicile ou le co-accueil), et qui ont suivi des formations continuées non certifiantes, de faire reconnaître plus facilement leurs compétences tout en identifiant celles à acquérir moyennant une formation complémentaire. Ils soulignent aussi la nécessité de concevoir des systèmes de validation axés sur la complexité de métier de l'interaction humaine.

Pistes à prendre en compte :

Dans tous les cas, nous relèverons la **nécessité d'exiger des compétences professionnelles pour accueillir des enfants en milieux d'accueil (0-12 ans)** et de mettre en place des **dispositifs de formation et de validation rigoureux** qui permettent de les développer tout au long de la vie.

Une organisation plus systématique des formations en unités capitalisables, associée à un système de validation, pourrait faciliter la prise en compte des apprentissages informels et non formels. Dans d'autres pays, comme la France ou l'Angleterre, la VAE opère pour les métiers de l'enfance (ex. en France : auxiliaire de l'enfance, éducateur(trice) des jeunes

enfants, etc.) où elle contribue à favoriser une mobilité tant horizontale que verticale. Une telle démarche suppose néanmoins une attention particulière à la rigueur des dispositifs proposés et à leur **adéquation dans l'évaluation des compétences clés de métiers où le relationnel et la réflexivité priment.**

9.1.3 Formations initiales trop peu orientées sur le socio-psycho-éducatif

L'analyse des référentiels métiers et de formation fait apparaître certains **décalages avec les exigences psycho-socio-éducatives des fonctions d'accueil** (Bosse Platière *et al.*, 2011).

Relevons quelques points qui mériteraient d'être travaillés davantage en formation initiale :

- développer la sensibilité et la justesse relationnelle, comprenant la gestion des émotions ;
- assurer une prise de recul sur soi (ex. : la maîtrise de l'auto-évaluation n'est pas exigée au terme de la formation de puériculture) ;
- développer une réflexivité sur les pratiques quotidiennes ;
- observer, analyser et élaborer en mobilisant les connaissances ;
- s'investir dans la recherche de qualité ;
- travailler avec les familles (compétence souvent réduite à une question d'échanges d'information et de communication) ;
- travailler en équipe et avec d'autres partenaires au niveau local (indispensable vu les enjeux d'inclusion sociale, y compris d'enfants en situation de handicap qui se développent en Fédération Wallonie-Bruxelles).

Il ressort des consultations...

Les experts soulignent aussi ces décalages et posent la question des **modalités d'encadrement et d'organisation des stages**, aspect essentiel d'une formation relevé par la recherche CoRe (Urban *et al.*, 2011) :

- profils des encadrant(e)s de stages (ex. : dans la formation de puériculture, l'encadrement est assuré majoritairement par des personnes ayant une qualification d'infirmier(ère) au détriment de psychologue ou psychopédagogue par exemple ; dans le 3-12, l'encadrement de stagiaires animateurs(trices) est parfois assuré par des enseignant(e)s assimilés qui peuvent ne pas avoir développé des compétences d'animation des activités et d'accompagnement du temps libre en dehors du contexte scolaire, etc.) ;
- organisation de stages trop courts, voire insuffisants (auxiliaires de l'enfance) et/ou morcelés (polémique autour de l'organisation de stages en bloc dans la formation de puériculture) peu favorables à une intégration des acquis, une continuité de relation et une articulation théorie-pratique ;

- difficultés d'encadrement de stages par les professionnel(le)s de l'enfance le plus souvent non préparé(e)s aux fonctions de tutorat (De Backer, 2004), mais qui reçoivent pourtant des stagiaires dans leurs milieux d'accueil.

Les experts consultés lors de la recherche mettent moins en cause les **référentiels de formation que les conditions de leur mise en œuvre** :

- manque de motivation de certain(e)s formé(e)s (dans certaines filières davantage que d'autres qui deviennent des filières de relégation) ;
- formations trop axées sur l'agir, au détriment de la réflexion sur l'action ;
- durée et accompagnement insuffisants des stages, voire quasi inexistantes (dans certaines filières davantage que d'autres) ;
- profil des formateurs(trices) en inadéquation avec les compétences visées pour assumer cette charge ;
- pédagogie pas toujours cohérente avec celle supposée mise en œuvre sur le terrain (ex. : importance de vivre soi-même une pédagogie de projet en formation pour pouvoir la mettre en œuvre comme accueillant(e) avec les enfants) ;
- formation des formateurs(trices) parfois insuffisante, voire dans certains cas absente, et pas toujours en adéquation avec les compétences à développer dans l'enseignement.

Dans le secteur de l'accueil 3-12 ans, les experts soulignent l'intérêt de recourir à des formateurs(trices) ayant eux-mêmes connu une expérience d'animateur(trice) par le passé. Sans constituer une condition suffisante, cette expérience peut contribuer à renforcer la concordance du profil aux compétences visées. Des formations de formateurs(trices) et d'acteurs(trices) de la formation sont également organisées par certaines organisations de jeunesse.

Pistes à prendre en compte :

Il importe de reconsidérer les **référentiels de compétence et de formation**, ainsi que les conditions de leurs **mis en œuvre, à la lumière des exigences psycho-socio-éducatives des fonctions d'accueil**.

On relève l'importance de renforcer la **coordination entre les milieux d'accueil et les opérateurs de formation** afin de mieux cibler les exigences de part et d'autre (qui peuvent être variables selon les établissements) et de trouver des modalités d'organisation des stages et d'encadrement des stagiaires qui répondent à la fois aux exigences de formation et aux conditions d'accueil des enfants. Les coordinations entre l'ONE, les milieux d'accueil et les opérateurs de formation qui se mettent progressivement en place depuis quelques années dans les différentes provinces sont des mesures à poursuivre et à généraliser dans les prochaines années.

On souligne aussi l'importance de renforcer **les collaborations existantes entre l'ONE, voire des opérateurs de formation de l'enfance et l'IFC** de façon à favoriser un processus de formation continue des enseignant(e)s du plein exercice en accord avec les compétences

visées dans le secteur. Pour l'enseignement de promotion sociale et les autres types de formation, des mesures similaires devraient être créées.

9.1.4 Niveaux de formation initiale insuffisants : des possibilités de progression à construire

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les formations initiales centrées sur les fonctions d'accueil des enfants de 0 à 3 ans sont au mieux de niveau CESS. Dans les travaux consacrés à l'article 114 du contrat de gestion de l'ONE, le conseil d'avis de l'ONE affirme la nécessité de considérer la formation de puériculteur(trice) comme « la formation minimale de référence pour l'accueil 0-3 ans ». Néanmoins, à l'heure actuelle **aucune formation de niveau supérieur ne prépare aux fonctions d'accueil de jeunes enfants**, rendant impossible tout dépassement de ce seuil minimal. Si un(e) étudiant(e) ayant obtenu son CESS souhaite suivre une formation dans l'accueil de la petite enfance, il(elle) est amené(e) soit à reprendre une formation auxiliaire de l'enfance en promotion sociale, soit à rétrograder dans son parcours de formation dans l'enseignement de plein exercice. Dans certains établissements (section puériculture), des classes sont entièrement composées d'étudiant(e)s ayant obtenu leur CESS et qui recommencent une formation professionnelle de trois années obligatoires d'un niveau inférieur à celui déjà obtenu et certifié (« les dispensés »).

Cet état de fait est contraire à **toutes les recommandations internationales qui situent le niveau de formation requis au niveau supérieur**, au moins pour une partie du personnel qui s'occupe des enfants (Enfants d'Europe, 2008 ; Unicef, 2008 ; EACEA, 2009 ; CoRe, 2011), considérant que les métiers de l'enfance ont des facettes multiples : aspects techniques certes, mais surtout approche réflexive et relationnelle. Relevons les recommandations de la recherche CoRe (Urban *et al.*, 2011) qui allie l'exigence d'une formation de niveau supérieur à un fort ancrage théorico-pratique. Notons ici aussi le décalage avec les débats sur le métier d'enseignant(e) et ses enjeux de masterisation en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'écart se creuse et va à l'encontre d'une reconnaissance de l'éducation dès la naissance (Crahay, rapport Eurydice 2009).

Il ressort des consultations...

De nombreux experts (accueil 0-3 ans) souhaiteraient **une élévation progressive du niveau de formation (idée de phasage)** : de l'enseignement professionnel à au moins un niveau technique de transition (niveau historique initial et qui correspond au niveau de la formation actuelle « aspirante en nursing ») pour arriver à terme à la possibilité **d'une formation d'un niveau supérieur** davantage compatible avec les exigences réflexives et la complexité du métier, avec la garantie d'un ancrage pratique jugé indispensable dans ce type de métier. Dans ce cas de figure, ils évoquent à nouveau la nécessité de prendre en compte les effets de la gestion d'une diversité de profils au sein d'une même équipe professionnelle, en particulier dans la formation des fonctions d'encadrant(e) et de direction ainsi que dans l'organisation du travail (ex. : importance des temps de concertation).

Les experts du secteur 3-12 attirent l'attention sur les difficultés rencontrées actuellement, dans le secteur de l'accueil extrascolaire, non seulement pour sélectionner des candidat(e)s de qualité correspondant aux critères administratifs exigés, mais aussi pour simplement faire suivre par le public concerné les formations requises de 100h dont les limites sont pourtant largement reconnues. Ils soulignent également l'importance des fonctions d'encadrement dans la gestion de la diversité des profils, en particulier celle de responsables de projet qui mériterait une étude spécifique à l'avenir.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, notons que les niveaux de formation initiale sont tous relativement bas, avec in fine peu de disparités contrairement à certains pays où des formations de niveau supérieur sont organisées (ex. : pédagogues au Danemark) mais où des assistant(e)s peu voire pas qualifié(e)s complètent leur action (« assistant(e)s invisibles », Urban *et al.*, 2011).

Pistes à prendre en compte :

Une **formation de niveau supérieur** reste à créer.

La mise sur pied d'une formation de niveau supérieur va de pair avec une réflexion sur **l'accessibilité des formations, de la mobilité des personnes et des passerelles avec les formations existantes**. Elle devrait à la fois offrir une réponse à la complexité des exigences reconnues aux fonctions d'accueil, sans exclure une partie de la population de ce type d'emploi. D'où l'idée de **parcours de formation organisés** et pensés de façon à rendre possible le passage d'une formation de base à une formation « métier professionnalisante » à d'autres formations de niveau plus élevés qui permettent un approfondissement et un élargissement des acquis, en ce compris dans les dimensions réflexives nécessaires à l'exercice du métier.

L'analyse de dispositifs mis en œuvre dans d'autres pays serait en effet à prendre en compte (Peeters, 2008 ; Urban *et al.* 2011), car plusieurs pays aujourd'hui ont pris des mesures radicales permettant d'améliorer la qualification du personnel en place tout en ouvrant d'autres filières de formation sans créer d'exclusion. C'est notamment le cas en Angleterre où les professionnel(le)s peuvent acquérir un titre par un parcours mixte (ex. : 1 jour à l'université, 4 jours de leur pratique, travaux pratiques, ...) en vue de répondre à terme, à l'exigence de la possession d'un titre pour tous.

9.1.5 Au-delà de la formation initiale, la formation continue et l'accompagnement professionnel : vers un système compétent

La formation continue est obligatoire pour quasi tous(toutes) les professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et fait notamment l'objet de **dispositifs agréés, financés et pilotés par les pouvoirs publics** (ONE), tenant compte de l'évolution des exigences du secteur. Relevons

ainsi la mise en relation de l'offre de formation continue avec la diffusion des référentiels psychopédagogiques (Oser la qualité, 2002 ; Viser la qualité, 2007) et autres documents de références.

Il s'agit là d'une des forces en Fédération Wallonie-Bruxelles dans la mesure où **un système de formation modulaire ou négociable** (« accompagnement » sur site et en réseau) est organisé de manière durable avec une préoccupation d'accessibilité géographique, culturelle et financière pour tous les publics. De plus cette offre de formation continue est complétée par des actions **prises en charge par les agents de l'ONE qui ont dans leurs missions l'accompagnement des milieux d'accueil** (conseillers(ères) pédagogiques, coordinateurs(trices) accueil, agents conseil). Elle peut être complétée également par d'autres accompagnements sur le terrain soit sur fonds propre, soit financés par d'autres sources que l'ONE (ex. : accompagnement financé par l'APEF).

À partir des actions menées depuis la fin des années 2000 en Fédération Wallonie-Bruxelles, des recherches (Pirard, 2011 ; Pirard, Barbier, 2012)) ont montré l'importance d'accompagner les professionnel(le)s dans les réflexions que l'ensemble des référentiels et documents de référence suscitent pour qu'elles soient partagées entre l'ensemble des acteurs concernés, qu'elles prennent ancrage dans les pratiques éducatives quotidiennes, qu'elles débouchent sur une analyse des pratiques et de leurs effets ainsi que sur des ajustements souhaitables. Ces dispositifs d'accompagnement gagnent à être inscrits dans la durée et fondés eux aussi sur des dynamiques partenariales qui amènent les acteurs locaux à questionner le sens de leurs pratiques quotidiennes, à se mettre eux-mêmes en recherche, à envisager d'autres manières de faire et de penser le travail avec les familles, à élaborer des projets d'action éducatifs, à les mettre en œuvre, à les évaluer, à les réguler dans une double perspective d'équité et de diversité.

Comme le soulignent le rapport CoRe et les auteurs de l'ouvrage « accueillir le jeune enfant, un cadre de référence pour les professionnels » (Bosse Platière *et al.*, 2011), **l'offre d'une formation continue couplée à des dispositifs d'accompagnement inscrits dans la durée** constituent des atouts essentiels qui contribuent au développement des compétences professionnelles développées en formation initiale, mais indispensables à soutenir continuellement dans un système compétent.

Il importe de reconnaître la **spécificité des mesures de formation continue qui poursuivent d'autres objectifs que la formation initiale et ne peuvent donc suppléer à elles seules un manquement majeur dans la formation initiale**. Relevons le cas particulier, dans le cadre de l'accueil extrascolaire, des opérateurs de formation continue qui assurent des actions de formation initiale débouchant sur des attestations de fréquentation/de participation suffisantes pour accéder aux fonctions d'accueillant(e). Il résulte une difficulté à faire reconnaître les acquis de cet apprentissage non formel dans d'autres contextes que celui auquel il prépare directement. Il s'ensuit également un risque de confusion sur le sens donné à l'exigence d'une formation qui n'est pas attendue avant le démarrage de l'activité. Dans la mesure où les personnes bénéficieraient d'une formation initiale ad hoc et de conditions de travail adéquates, elles pourraient alors s'engager autrement dans les actions de formation continuée.

Il ressort des consultations...

De nombreux experts reconnaissent l'importance d'une formation continuée en complément de la formation initiale. Ils retiennent également l'importance de l'accompagnement d'équipe sur le terrain qui peut soutenir la mise en place ou le développement d'une réflexion partagée à propos des pratiques quotidiennes avec les enfants et les familles au sein de milieux d'accueil.

De plus, ils relèvent que les **conditions de travail** qui favorisent les temps de réunions d'équipe (réflexion sur la pratique, analyse des effets de la pratique, ...) et de supervision doivent être mises en place ou à renforcer selon les cas. En l'absence de temps reconnu, les conditions même de la mise en œuvre de la formation et les possibilités de transfert des acquis risquent fort d'être mises à mal.

Enfin, l'importance accordée à la formation continue dans le champ de l'enfance associée à une diversité de profils potentiels dans le personnel nécessite pour **la direction et les personnes encadrantes des compétences de gestion du personnel**, notamment en matière d'évaluation des compétences, d'analyse des besoins de formation, d'élaboration de plans de formation et d'accompagnement dans l'intégration des acquis et leur mobilisation sur le terrain.

Pistes à prendre en compte :

Il est important de poursuivre le développement de formations continuées et d'accompagnement au bénéfice de toute personne œuvrant dans l'accueil de l'enfance quel que soit le secteur et le statut du milieu d'accueil. Il importe de veiller à l'articulation des formations continuées et de l'accompagnement sur le terrain dans des dispositifs inscrits dans la durée et ajustés au mieux aux besoins identifiés. **La multiplication des actions ponctuelles n'est pas un gage de professionnalisation du secteur.** Les actions de formation et d'accompagnement professionnel devraient faire l'objet d'une coordination entre les différents partenaires (organismes de formation, ONE et autres acteurs concernés) de manière à définir un plan de travail à long terme où les actions s'enchaînent de manière cohérente.

Il importerait, à terme, d'exiger une formation initiale avant le démarrage de toute activité quel que soit le secteur, y compris dans l'accueil 3-12 ans. De cette manière, l'importance d'une formation préalable et la spécificité de la formation continue qui la complète serait davantage reconnue.

Il faut également mettre en place des conditions de travail qui intègrent des temps de réflexion sur les pratiques, en dehors de la présence des enfants, dans tous les milieux d'accueil. Parmi ces conditions, sont posées celles du remplacement du personnel en formation.

9.1.6 Enjeux de passerelles à prendre en compte

À l'heure actuelle, les enjeux de passerelles sont formulés essentiellement en termes de **mobilité horizontale** entre les différentes fonctions d'accueil. Ils font l'objet de mesures tantôt effectives (ex. : des aspirant(e)s en nursing obtiennent le titre de puéricul(teur)trice moyennant la réussite d'une septième année), tantôt en débat (formation d'accueillant(e) extrascolaire/centre de vacances).

Il ressort des consultations...

Dans le secteur de l'accueil 3-12 ans, l'idée d'une mobilité des accueillant(e)s à travers les types de milieux d'accueil est relevée au vu de l'apport qu'elle générerait en termes de continuité de personnes pour l'enfant et de stabilité d'emploi pour le personnel, mais en soulignant l'importance des conditions mises en place de façon à garantir la spécificité des projets, particulièrement dans le cadre des centres de vacances. Ainsi, l'initiative de regrouper la prise en charge des 100h de formation par le même opérateur dans un optique de cohérence pédagogique associée à un complément de formation et de stage débouchant sur l'acquisition d'un brevet de centre de vacances facilite davantage la mobilité qu'un dispositif fondé sur un principe de libre choix par les individus parmi une offre préétablie.

Les passerelles devraient être envisagées également en vue d'une **mobilité verticale accrue**. Relevons la possibilité pour une personne ayant réussi la formation d'accueillant(e)s d'enfants à domicile en promotion sociale (voire à l'IFAPME/SFPME¹¹²) de poursuivre le cursus et d'obtenir, sous conditions, le titre d'auxiliaire de l'enfance qui donne accès à un emploi dans tous les types de milieux d'accueil. Renforcer les possibilités de passerelles entre les formations permet une **valorisation des parcours et contribue à une stabilisation des personnes compétentes** dans le secteur.

Toutefois, il s'agit de **rester vigilant** sur des systèmes qui viseraient prioritairement une apparente promotion des individus, mais qui iraient à l'encontre des exigences du métier. Ainsi, par exemple et au vu des multiples réflexions suscitées par la formation de puéricultrice et le profil des élèves de cette section actuellement, on peut s'interroger sur la pertinence d'encourager, voire d'inciter cette filière vers une ouverture aux fonctions de direction de maisons d'enfants dont la complexité est aujourd'hui reconnue et ce par l'organisation de quelques périodes de formation. Le risque est grand in fine non seulement de renforcer encore les difficultés de lisibilité des exigences attendues, de conduire des candidat(e)s sur une voie sans issue et peu compatible avec les visées de qualité d'accueil.

¹¹² La formation d'accueillant(e)s d'enfants à domicile en promotion sociale ne faisant pas l'objet d'une évaluation certificative, réservée à l'épreuve intégrée nécessaire à l'obtention du titre d'auxiliaire de l'enfance en fin de parcours, il reste des obstacles à la reconnaissance de la formation d'accueillant(e) d'enfants à domicile organisée à l'IFAPME par l'enseignement de promotion sociale. Des actions sont engagées afin de dépasser ces difficultés.

Piste à prendre en compte :

Dans le cas où une **formation de niveau supérieur** serait créée, il importe que des mesures soient prévues pour faciliter les **passerelles avec les formations existantes**, rendant en théorie possible le passage de fonctions d'accueil aux fonctions d'encadrement. La mobilité non seulement horizontale mais aussi verticale serait dès lors facilitée.

9.2 Formations relatives aux fonctions d'encadrement

Quatre points sont à relever concernant les formations relatives à l'encadrement :

1. La formation des responsables, une question clé pour le développement de la qualité d'accueil.
2. Un profil de compétence à officialiser qui tient compte de la diversité des contextes de mise en œuvre.
3. La fonction de responsable, un profil mais aussi des conditions d'exercice à repenser.
4. Des enjeux de passerelles à prendre en compte.

9.2.1 Formation des responsables, une question clé pour le développement de la qualité d'accueil

L'analyse des formations relatives aux fonctions d'accueil fait ressortir **l'importance cruciale accordée aux fonctions d'encadrement et à leur formation** dans les secteurs de l'accueil tant 0-3 que 3-12. En effet, les problèmes de formation et les profils des personnes chargées de l'accueil (diversité de qualifications, de statuts, de parcours, etc.) génèrent des attentes d'autant plus importantes à l'égard des fonctions d'encadrement supposées transformer une série de contraintes en ressources : faire de la diversité une richesse. Tout en relativisant la portée des actions des responsables qui ne peuvent relever tous les défis, il reviendrait à ceux(celle)-ci, dans les limites du possible, d'assurer les conditions d'une dynamique interpersonnelle où l'expérience acquise par les uns peut enrichir les autres ; où la réflexion sur les pratiques quotidiennes au profit d'un agir plus ajusté devient progressivement une compétence partagée au sein d'une équipe malgré des acquis disparates.

Pourtant, à l'heure actuelle, on peut constater que la formation des fonctions d'encadrement dans le secteur 0-3 :

- soit relève du niveau supérieur en accord avec les recommandations internationales. Dans ce cas, elle ne comporte pas d'initiation spécifique aux compétences générales du secteur de l'enfance (ex. : infirmier(ère), assistant(e) social(e)) et ce malgré la

parution du Code de Qualité dès 1999 (revu en 2004) et l'exigence d'un projet d'accueil dans toutes les services d'accueil 0-12 ans ;

- soit prévoit une initiation à des matières liées au secteur de l'enfance, mais d'un niveau inférieur aux exigences d'une fonction d'encadrement de services (ex. : directeur maisons d'enfants IFAPME/SFPME).

Dans l'accueil extrascolaire, la formation des responsables de projet pose aussi question alors que dans d'autres secteurs est relevé l'importance de la formation de coordinateurs(trices) de centre de vacances (investie par les organisations de jeunesse par exemple).

Dans le secteur 0-3, sous certaines conditions, la loi prévoit, dans certains cas, la possibilité d'attribuer une part de l'encadrement à une personne titulaire d'une qualification à orientation psychopédagogique (ex. : instituteur(trice) maternel(le), logopède, assistant(e) en psychologie, master en psychologie ou en Sciences de l'Éducation) mais sans garantie que ces formations ne préparent spécifiquement à l'accueil de jeunes enfants. Il s'ensuit une série de questions :

- pourquoi restreindre la présence de qualifications psychopédagogiques dans l'encadrement des services alors que tous doivent élaborer et mettre en œuvre un projet d'accueil conçus de manière concertée, évolutif et avec consultation des familles ? L'apport d'une telle compétence paraît presque indispensable aujourd'hui ;
- comment permettre à toute personne assumant des fonctions d'encadrement, quelle que soit sa qualification de bénéficier de compétences de base en lien direct avec l'accueil de l'enfance, y compris la prime enfance et la gestion d'équipe ?

Il ressort des consultations...

Tous les experts (secteurs de l'accueil 0-3 et 3-12) reconnaissent l'importance des fonctions d'encadrement et de la **nécessité d'une formation solide**, d'autant qu'il faut gérer du personnel aux profils diversifiés et qui ne maîtrise pas nécessairement les compétences liées à l'accueil de l'enfant en dehors de sa famille. Si certains reconnaissent l'intérêt d'une formation de base orientée vers la gestion de milieux d'accueil (ex. : bachelier), d'autres plaident plutôt pour un maintien d'une formation généraliste avec des compléments ad hoc qui restent à concevoir (ex. : formation complémentaire spécialisée ou certificat universitaire, etc.). Dans tous les cas, il faut prévoir des mesures en matière de formation de responsables de milieux d'accueil afin qu'ils(elles) puissent devenir de réels **acteurs(trices) dans le développement d'une dynamique d'équipe éducative** tel que le prône le Code de Qualité par l'obligation de l'élaboration d'un projet d'accueil et de sa mise en œuvre.

Ils soulignent l'importance d'accorder une attention toute particulière à l'avenir à **la fonction de responsables de projet dans le secteur 3-12 ans** au vu du rôle crucial qui lui est accordée et des problèmes observés dans sa mise en œuvre sur le terrain notamment par un manque de clarté sur l'identification des personnes occupant cette fonction.

Pistes à prendre en compte :

Il importerait de concevoir des mesures de formation de niveau supérieur, professionnalisante ou de spécialisation pour les fonctions d'encadrement des milieux d'accueil qui prennent en compte le développement des missions éducatives des milieux d'accueil et la diversité des profils engagés dans les fonctions d'accueil.

Dans le prolongement de la présente recherche, une **étude ciblée sur les responsables de projet dans l'accueil extrascolaire** devrait aider à mieux définir les contours de cette fonction ainsi que les conditions de son exercice et, sur cette base, identifier des pistes de formation ajustées.

9.2.2 Profil de compétence à officialiser qui tient compte de la diversité des contextes de mise en œuvre

On note qu'à l'heure actuelle, la fonction de direction et d'encadrement des milieux d'accueil ne fait **pas** l'objet de **profils de compétence officiels**, validés par les instances officielles. Dans le secteur 0-3, il existe des profils internes à des organismes de formation (ex. : IFAPME/SFPME), à des groupements professionnels ou à des institutions. Une fédération professionnelle, la FIMS, a mené un travail sur la question dans le secteur 0-3 ans et vient de le diffuser publiquement. On remarque que dans le secteur 3-12, des matières à développer dans les formations sont indiquées dans les textes de lois mais ne sont pas intégrées dans une approche par compétences.

Il ressort des consultations...

Ces initiatives évoquées lors des consultations témoignent de **l'importance accordée aux fonctions d'encadrement et à la volonté des secteurs de clarifier l'attendu**. Il est indispensable d'obtenir un positionnement clair et officiel, en ce compris sur la reconnaissance d'une telle fonction et du temps de travail pour la mener à bien au travers notamment de temps de réunion d'équipe et d'observations au sein des lieux de vie, de façon à mieux reconnaître la complexité des fonctions d'encadrement et à prendre les mesures nécessaires à l'initiation et au développement continu des compétences requises. Ceci, tout en tenant compte de la diversité des contextes de leur mise en œuvre (en fonction du type de milieu d'accueil, de sa taille, de son inscription ou non dans un réseau, etc.). Les journées d'études organisées dans le cadre de la recherche 114 permettent l'identification de compétences clés qui restent à officialiser.

Pistes à prendre en compte :

La définition d'un profil de compétences officiel permettrait de **repenser le mieux possible la formation initiale, couplée à la formation continue**. Elle constitue un enjeu pour la **sélection** des candidat(e)s par les pouvoirs organisateurs qui ne bénéficient pas

nécessairement ni d'un point de vue clair sur le profil attendu, ni d'une expertise sur le sujet. Elle faciliterait la réflexion sur la **constitution d'une équipe** qui permet de répondre à toutes les exigences de manière coordonnée où l'éducatif, le social, le médical et l'administratif sont pensés et gérés de manière globale et cohérente. Elle rendrait plus aisées les démarches d'analyse des besoins de formation, d'élaboration de plans de formation, de leur mise en œuvre et ajustements.

9.2.3 Fonction de responsable, un profil mais aussi des conditions d'exercice à repenser

Comme pour les fonctions d'accueil, la question de la formation des responsables est étroitement liée à celle des conditions d'exercice de leurs fonctions d'encadrement et/ou de direction. Parmi ces conditions, on relève particulièrement la reconnaissance barémique et statutaire, le temps nécessaire consacré à la gestion d'une équipe éducative composée de personnes au profil très divers et confrontées à des responsabilités importantes.

Il ressort des consultations...

Comme relevé par les experts consultés, il importerait de mieux définir le métier de responsable tout en reconnaissant la variabilité de sa mise en œuvre selon qu'il s'agit d'une fonction assumée par une seule personne dans une structure isolée de petite taille ou partagée au sein d'un collectif (plusieurs personnes au sein d'une même structure, voire au sein d'un réseau de structures). Il s'agit aussi de **repenser les conditions d'exercice** de la fonction quel que soit le contexte.

La nécessité d'un **engagement reconnu et à plein temps de la direction** dans le secteur 0-3 est à maintes reprises soulignée et ce, indépendamment de la taille du milieu d'accueil. En effet, les temps partiels parfois très réduits dans les milieux d'accueil en collectivité de petite taille (ex. : MCAE) ne permettent pas le développement de la dynamique socio-éducative attendue. Ceci est rendu encore plus problématique quand la charge administrative augmente.

L'encadrement dans l'accueil à domicile pose aussi question, vu la dispersion des milieux d'accueil sur un territoire géographique donné et la nécessité pourtant de développer une réflexion partagée nécessaire au développement d'une posture professionnelle. On note que les conditions d'encadrement du co-accueil ne prennent pas en compte les spécificités de ce type d'accueil considéré légalement comme un accueil familial alors qu'il est structurellement fort similaire à un accueil en collectivité.

On remarque que plus les structures d'accueil (à domicile, en collectivité, 0-3, 0-12) sont de petite taille et isolée, plus la prise en charge de manière efficiente de toutes les tâches incombant aux fonctions de direction et d'encadrement risque de poser problème. Toute mesure favorisant la coordination de services ou la prise en charge regroupée est sans doute à favoriser.

Pistes à prendre en compte :

La fonction de direction devrait être reconnue et financée dans les milieux d'accueil où elle est exigée.

Le **temps de responsable** actuellement reconnu dans les milieux d'accueil est insuffisant pour assurer l'ensemble de la fonction et rend de ce fait très difficile la mise en œuvre des compétences de gestion d'équipe éducative pourtant attendues. Les normes en la matière seraient à revoir au vu du rôle central accordé à cette fonction. Il en va de la possibilité d'exercer les compétences acquises et de les développer.

La nécessité de **temps de concertation reconnus** concerne autant les fonctions d'encadrement que celles d'accueil : elle conditionne tout autant qu'elle légitimise les démarches de consultation et de concertation exigées par l'élaboration et le développement de projet d'accueil rendues obligatoire depuis 1999. Elle est indispensable au développement des fonctions éducatives, mais aussi sociales inhérentes à tout milieu d'accueil au-delà des fonctions économiques (Vandenbroeck, Pirard, Peeters, 2009). Elle conditionne les possibilités de collaborations au niveau local (aspect « communauté » de CoRe) qui permettent de développer un « réseau d'actions locales intégrées pour l'enfance » susceptibles de mieux répondre aux multiples défis d'un accueil pour tous et de la prise en compte de la diversité dans un contexte de pénurie.

9.2.4 Enjeux de passerelles à prendre en compte

Les enjeux de passerelles sont essentiellement formulés en termes de **mobilité verticale des fonctions d'accueil vers les fonctions d'encadrement**. Ils sont conditionnés par une élévation du niveau de formation des accueillant(e)s avec des possibilités de perfectionnements progressifs et validés. Certains experts relèvent l'intérêt de trajectoires professionnelles qui permettent à des accueillant(e)s d'accéder à des fonctions d'encadrement moyennant l'accès facilité à des formations complémentaires de longue durée. À contrario, une minorité soulève la possibilité pour une fonction de direction (formation IFAPME/SFPME) d'être reconnue dans des fonctions d'accueil dans tout milieu d'accueil. Notons que ce dernier point va à l'encontre des souhaits d'élévation du niveau de formation et d'une prise en compte par les cours et les stages de la complexité du métier.

Les problèmes de **mobilité horizontale à travers les types de milieux d'accueil** sont davantage liés à la disparité des exigences de formation selon le type de milieu d'accueil en particulier selon que ce dernier soit subventionné ou non dans l'accueil 0-3, selon le type de structures dans le 3-12. La réflexion menée dans le cadre de la recherche 114 conduit à reconnaître la complexité des fonctions d'encadrement et la nécessité d'harmoniser à terme les exigences de niveau et d'orientation.

9.3 En conclusion : recommandations liées à la formation dans l'accueil de l'enfance et son encadrement

Sur base des recommandations internationales, de la littérature en la matière ainsi que de l'analyse des prescrits et de la consultation d'experts du domaine en Fédération Wallonie-Bruxelles, le rapport de la présente recherche-action conclut sur les recommandations suivantes relatives à la fois aux formations existantes, au terrain professionnel et « système compétent ¹¹³ » ainsi qu'aux perspectives d'avenir en matière de formation initiale :

Concernant les formations existantes :

1. Une **révision des référentiels métiers, de compétences et de formation** devrait mieux prendre en compte la complexité inhérente à l'accueil de l'enfance dans ses différentes dimensions : travail avec les enfants et les familles, dynamique d'équipe (y compris encadrement des stagiaires) ainsi que le travail en réseau et communautaire. Chacune de ces dimensions nécessite une clarification de ses fondements et orientations en cohérence avec les orientations définies en Fédération Wallonie-Bruxelles (citons les deux référentiels psychopédagogiques 0-3 et 3-12 produits par l'ONE ainsi que les brochures associées) et les enjeux d'inclusion (inclusion sociale, d'enfants en situation de handicap, prise en compte de tous les aspects liés à la diversité).
2. Les formations existantes et spécifiques pour l'accueil d'enfants devraient **monter de niveau** de façon à assurer une base indispensable pour répondre aux exigences de l'accueil et favoriser, à terme, la possibilité de poursuivre une formation vers un niveau supérieur pour tous et toutes.
3. Une série de conditions permettrait une **mise en œuvre plus adéquate des référentiels de formation**. Relevons une réorganisation du système d'enseignement et de formation de façon à rompre avec l'effet de filière de relégation ; la création d'une formation dans l'enseignement supérieur ciblée sur les métiers d'accueil de l'enfance contribuerait directement à cet objectif. Citons aussi la **qualification requise pour les formateurs(trices) et leur formation continue** qui devraient davantage prendre en compte la maîtrise des nouvelles compétences demandées dans l'accueil de l'enfance dans ses différentes dimensions. Des mesures doivent être prises pour rendre effective la formation continue de tous les formateurs(trices) quel que soit l'opérateur ou le système de formation. **La conception, la mise en œuvre et le suivi des stages** constituent des éléments clé à revoir dans tous les systèmes de formation de façon à rencontrer les objectifs visés et rendre davantage effective l'articulation théorie-pratique indispensable aux

¹¹³ Terme repris de la recherche CoRe (Urban *et al.*, 2011) qui souligne l'importance de considérer le développement de compétences dans une perspective systémique qui combine le niveau individuel, institutionnel, interinstitutionnel et de gouvernance (voir chapitre 1).

métiers de l'enfance, tout en préservant les conditions de qualité d'accueil des enfants.

4. Améliorer le système de formation initiale et continue ainsi que les conditions de travail dans le secteur de l'enfance, c'est aussi engager des mesures proactives dans les systèmes de communication, dans l'organisation des actions qui encouragent une **mixité de genre** dès l'accès en formation.
5. En matière de mobilité horizontale et verticale, des mesures doivent être prises pour permettre à toute personne ayant obtenu les attestations nécessaires à la fonction d'accueillant(e) d'enfants à domicile ou d'accueillant(e) 3-12 par d'autres voies que la promotion sociale, d'**accéder au minimum à la formation auxiliaire de l'enfance**, tout en étant dispensée des modules découverte du métier et méthodologie de base.

Concernant le terrain professionnel et le « système compétent » :

1. Vu l'importance croissante accordée aux **dimensions psycho-socio-éducatives**, il est nécessaire d'accorder une place centrale aux qualifications qui y répondent à la fois **dans le système d'enseignement** (ex. : fonctions d'encadrement des stages en lien avec les compétences développées en formation) et **dans les fonctions d'encadrement** de tous les types de milieux d'accueil. La réglementation de tous les milieux d'accueil devrait également être revue en ce sens.
2. Conjointement au développement des compétences, il s'agit d'améliorer de façon substantielle **les conditions statutaires et de travail** de tous les métiers de l'enfance. Relevons particulièrement la situation critique des accueillant(e)s d'enfants conventionné(e)s et celle des accueillant(e)s extrascolaires encore trop souvent sans contrat de travail et exerçant leur activité dans des conditions souvent précaires. À terme, la reconnaissance d'un statut aux accueillant(e) extrascolaire pourrait être couplé avec l'exigence d'une formation initiale renforcée avant l'entrée en activité, conformément aux autres fonctions.
3. Dans la même optique, il s'agirait **de repenser le co-accueil dans le système d'accueil en collectivité** et d'en assurer les conditions de fonctionnement et d'encadrement.
4. Vu le **rôle clé joué par les responsables de services** dans le développement de la qualité de l'accueil 0-3 ans et 3-12 ans, une attention particulière devrait être portée 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. Il s'agit de créer des programmes de formation initiale et continue qui permettent de développer les compétences clés du métier ; de reconnaître financièrement les fonctions de direction obligatoires ; d'encourager toutes les mesures qui garantissent un **temps de travail** compatible avec l'ensemble des missions et qui encouragent les **coordinations entre services** pour répondre ensemble aux fonctions économiques, sociales et éducatives.
5. **Des temps de réflexion réguliers**, sans les enfants, centrés sur les pratiques d'accueil devraient être prévus et reconnus pour toutes les fonctions et dans tous les types de milieux d'accueil. Les temps de travail prévus pour les réunions

d'équipe et les journées pédagogiques gagneraient être réglementées comme c'est le cas de la formation continue. Des mesures devraient être prises pour faciliter, dans ces moments ou mieux dans le cadre d'un suivi à plus long terme, l'intervention d'accompagnateurs(trices) compétents.

6. Considérant le système compétent au-delà de la formation initiale, il s'agit à l'avenir de **mieux articuler les actions de formations continues, parfois ponctuelles, à des dispositifs d'accompagnement à la fois individualisés et en réseau, inscrits dans la durée**. Cela suppose une collaboration entre les divers opérateurs engagés dans la formation et/ou l'accompagnement ainsi qu'une articulation de leurs actions. Cela suppose aussi le développement de compétences pour les responsables, capables d'effectuer des analyses de besoin et des plans de formation.
7. Pour permettre la **reconnaissance des acquis d'apprentissage non formels et informels**, des actions pourraient être engagées avec le consortium de validation des compétences. Il est toutefois nécessaire, au préalable, de s'assurer de l'adéquation des procédures mises en place en fonction des caractéristiques des métiers de l'enfance fondées sur le relationnel et la réflexivité, pas seulement sur le technique. Nous pourrions pour cela prendre appui sur des expériences éprouvées dans d'autres pays.

Concernant les perspectives d'avenir en matière de formation :

1. Des **référentiels métiers, de compétences et de formation sont à créer ou à valider pour certaines fonctions**. Ainsi, les fonctions d'accueillant(e)s d'enfants à domicile ou d'accueillant(e)s 3-12 ans pourraient faire l'objet d'un profil métier validé par les pouvoirs publics. Les fonctions de responsables dans l'accueil 0-3 ans et 3-12 ans nécessiteraient également un positionnement officiel. Sur base de ces référentiels métiers, un référentiel de compétence commun devrait être construit permettant d'harmoniser la vision de l'accueil. Il fonderait l'élaboration des référentiels de formation à venir avec un souci de cohérence sans le confondre avec une volonté de standardisation. Ces référentiels devraient prendre clairement en compte les orientations définies en Fédération Wallonie-Bruxelles.
2. Pour répondre aux nouvelles exigences du métier, **une formation de niveau supérieur, caractérisée par une articulation importante entre théorie et pratique**, devrait être créée, à l'instar des autres pays européens. Cette formation pourrait préparer aux fonctions d'accueil et d'encadrement dans l'ensemble des services, en permettant certaines spécialisations. Elle compléterait l'offre existante de formation en ouvrant d'autres perspectives au secteur de l'enfance et en l'intégrant davantage dans le système éducatif global. Ceci réduirait aussi les disparités observées avec le monde de l'enseignement.
3. Vu la reconnaissance de compétences communes aux fonctions d'accueil 0-12 ans (3-6/6-12) et l'importance de développer une approche globale et cohérente de l'accueil, il importerait de redéfinir un **référentiel métier, de compétence et de formation commun de niveau supérieur qui tient compte des spécificités de l'accueil de jeunes enfants en dehors de la famille et du temps scolaire**. La mise en place d'une telle formation devrait être précédée d'un temps d'analyse de différents scénarios et options possibles, en prenant en compte les expériences existantes sur la scène internationale.

4. La création d'une formation de niveau supérieur doit être pensée de manière à permettre son **accès aux professionnel(le)s des autres niveaux de formation** et d'encourager ainsi les **possibilités de mobilité verticale**.
5. Dans la continuité de cette recherche, il s'agit de poursuivre **les démarches alliant recherche, consultation d'experts et concertation intersectorielle sur les enjeux de formation inscrits dans un système compétent**. De nombreux objets d'étude mériteraient également d'être approfondis. Citons la problématique des responsables de projets dans l'ATL dont l'identification pose question ; celle du co-accueil qui pose problème sur le terrain tant dans sa mise en œuvre que son encadrement. Relevons aussi les manières de comprendre et d'exercer l'accompagnement professionnel en complément des logiques d'enseignement et de formation. Enfin, de manière proactive, une recherche-action pourrait étudier différents scénarios pour la création d'une formation de niveau supérieur.

Nous recommandons que l'ensemble de ces mesures et des actions qui s'en suivent fassent l'objet d'un suivi et d'une évaluation de leurs effets avec l'ensemble des acteurs concernés.

Bibliographie

- Bennett, J. (2010). Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance, Qualité, équité et diversité, *revue internationale d'éducation*, 53, 31-87.
- 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.
- Cameron, C., Moss, P. (2007). *Care work in Europe. Current understandings and future directions*. London-Oxford: Routledge.
- ChildONEurope (2010). Early Childhood Education and care in the European Union Countries. Proceedings of the ChildONEurope Seminar and integrated review. Florence (téléchargeable sur le site : www.childoneurope.org).
- Crahay, M. (2009). *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil de jeunes enfants en Europe, synthèse et conclusion*, (129-144). Bruxelles: Eurydice.
- 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.
- 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 (téléchargeable sur le site : <http://eaca.ec.europa.eu/>).
- Enfants d'Europe (2008), *Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance*.
- Oberhuemer, P., Scheyer, I. (2008). Quel professionnel ?, *Enfants d'Europe*, 15, 7-11.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., Neuman, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladden & Farmington Hills MI: Barbara Budrich Publishers.
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession, A European perspective on professionalism in Early childhood Education and Care*, Amsterdam : SWP Publishers.

- Peeters, J. (2008). Professionnels de la petite enfance, éditorial, *Enfants d'Europe*, 15, 2-4.
- Peeters, J. (2010). Le professionnalisme dans les services aux jeunes enfants en Europe, *Le Furet*, 61, 18-20.
- Peeters, J., Lund, S.G. (2011). Favoriser la capacité d'agir des enfants, des parents et des professionnels : les compétences en question, *Enfants d'Europe*, 21.
- Penn, H. (2009). *Early Childhood Education and Care. Key lessons from research for Policy makers*. Brussels : NESSE.
- Pirard, F. (2011b). 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. (forthcoming). Accompaniment and quality of childcare services: the emergence of a culture of professionalization, *Early Years*.
- Promemploi (2008). *La validation des acquis de l'expérience dans le champ de l'accueil à caractère familial*. Actes du séminaire des 23 et 24 novembre 2006 avec le soutien du programme d'initiative communautaire Equal II 'Improving Childcare ». Arlon : Promemploi.
- Promemploi (2008). *La validation des acquis de l'expérience dans le champ de l'accueil à caractère familial*. Actes du séminaire des 14 et 15 février 2008 avec le soutien du programme d'initiative communautaire Equal II 'Improving Childcare ». Arlon : Promemploi.
- Promemploi (à paraître). La valorisation des compétences dans le champ de l'accueil à caractère familial. Actes du séminaire des 10 et 11 juin 2011. Arlon : Promemploi.
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis : éducation et structure d'accueil*, Paris : OCDE.
- OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis (II) : éducation et structure d'accueil*, Paris : OCDE.
- OECD (2012). *Starting String III. A quality toolbox for early childhood education and care*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.
- Réseau européen des Modes de Garde d'Enfants (2001). *Qualité des services pour les jeunes enfants, Réseau européen des Modes de Garde d'Enfants*. Bruxelles : Commission des Communautés Européennes.
- Réseau européen des Modes de Garde d'Enfants (2006). *Cibler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants*, Réseau européen des Modes de Garde d'Enfants et d'autres mesures destinées à concilier les responsabilités professionnelles et familiales des hommes et des femmes. Bruxelles : Commission des Communautés Européennes.
- 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, p23-27 (téléchargeable sur le site : <http://www.unicef-irc.org/>).
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., and Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. Report for European Commission, DG Education and Culture.
- 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.