



AIFREF – ASSOCIATION INTERNATIONALE
DE FORMATION ET DE RECHERCHE
EN EDUCATION FAMILIALE



LA QUALITÉ DE VIE DE L'ENFANT
AUJOURD'HUI
CHILDREN'S QUALITY
OF LIFE TODAY

LENKA ŠULOVÁ, JEAN-PIERRE POURTOIS, HUGUETTE DESMET, JEAN-CLAUDE KALUBI (EDS.)

RECONNAÎTRE LA COMPLEXITÉ DE L'ACCUEIL DE L'ENFANT EN COLLECTIVITÉ : UN ENJEU POUR LA FORMATION DES PROFESSIONNEL-LE-S

FLORENCE PIRARD

Université de Liège, Education et Formation, Liège, Belgium

L'accueil de l'enfant au sein d'une collectivité implique une complexité qui nécessite de gérer une série de contradictions, voire de dilemmes éthiques (Pirard, Camus & Barbier, 2018). Relevons les contradictions inhérentes au travail avec les jeunes enfants, en pleine construction physique et psychique, dont les besoins spécifiques doivent être pris en compte de manière holistique, mais qui doivent aussi être considérés comme des personnes riches de compétences et titulaires de droits. D'autres contradictions apparaissent aussi dans le travail avec les familles qu'il s'agit d'impliquer dans un esprit de co-éducation, tout en leur offrant un soutien à la parentalité et un accompagnement réfléchi ajustés à leur situation spécifique (Pirard, 2011). Les contradictions sont enfin au cœur du travail des professionnel-le-s dont on attend projets et recherche pour une qualité d'accueil pour tous, sans tomber dans les risques de normalisation et de standardisation des pratiques qui pourraient être induits à la fois par un projet formel ou simplement par une stricte application du curriculum là où ce type de document de référence existe. Il est essentiel aujourd'hui de reconnaître la complexité d'une activité qui se réfère à des savoirs évolutifs et parfois contradictoires, issus de disciplines variées, et qui doit tenir compte d'une série de prescrits dans la mise en œuvre d'une pratique contextualisée et nécessairement ajustée à la singularité des situations éducatives quotidiennes sur le terrain.

Cette complexité dans l'accueil de l'enfant rend indispensable une refonte de la formation et de l'accompagnement des professionnel-le-s du secteur, de dépasser l'image d'un métier avant tout technique et d'en reconnaître les dimensions émotionnelles, relationnelles, organisationnelles et réflexives. Toutes les recommandations internationales, comme celles par exemple de la Commission européenne ou l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) et les publications scientifiques s'accordent pour souligner l'importance d'un investissement dans la formation du personnel, considérée comme déterminante pour une qualité des services d'accueil des jeunes enfants même si la définition du profil professionnel à privilégier ne fait pas l'objet, elle, d'un consensus sur la scène internationale (Oberhuemer *et al.*, 2010). Elles soulignent d'une part, l'importance d'une qualification de niveau supérieur articulant approches théoriques et pratiques et d'autre part, la nécessité de la formation continue inscrite dans la durée, plus proche de l'accompagnement au développement professionnel que les formations ponctuelles habituellement proposées sur le marché et dont l'efficacité sur du personnel peu qualifié n'est pas démontrée (Peeters *et al.*, 2014). Plus largement, elles promeuvent une approche systémique de la professionnalisation qui soutient les conditions statutaires, salariales et de travail de l'ensemble du personnel. Elles préconisent le développement d'un « système compétent » qui engage différents niveaux de responsabilités (Urban *et al.*, 2011) : une responsabilité de bonne gouvernance, qui assure notamment les conditions de création et de mise en œuvre de formations initiales et continues, plus largement les conditions de professionnalisation, la responsabilité des institutions notamment de formation et d'accueil des enfants, et enfin la responsabilité des individus qui prennent part aux actions de développement professionnel.

Si l'importance de la formation du personnel de l'accueil de l'enfance fait consensus dans la littérature, elle doit encore faire l'objet de mesures concrètes dans plusieurs pays et régions, particulièrement ceux où l'offre de services est divisée entre le secteur de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants et où les conditions de professionnalisation restent fragiles, comparativement au secteur de l'enseignement. C'est particulièrement le cas en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB, Belgique) où les professionnel·les de l'accueil de l'enfance n'ont accès à ce jour à aucune formation de niveau supérieur qui les préparerait aux exigences de leur activité, où les dimensions psycho-éducatives, pourtant soulignées dans deux référentiels psychopédagogiques officiels, restent peu développées dans les programmes comparativement aux préoccupations hygiénistes et médicales et enfin, où les offres de formation continuée, bien qu'en constante progression, restent ponctuelles. Dans cette région, les enseignant·es préscolaires qui prennent en charge les enfants dès l'âge de deux ans et demi bénéficient eux (elles) d'une formation de niveau supérieur de trois ans à orientation pédagogique, qui devrait prochainement être prolongée d'un an, impliquant une collaboration entre les universités et les Hautes Écoles.

Dans ce contexte, nous avons mené deux recherches-actions de 2011 à 2015 avec le soutien de l'Office de la Naissance et de l'Enfance³ qui avait, dans deux contrats de gestion successifs, la responsabilité de faire au gouvernement des propositions de révision des formations initiales des professionnel·es de l'accueil de l'enfance. Les deux recherches ont impliqué plus de 150 participants de l'accueil de l'enfance, de la formation et d'administrations en Fédération Wallonie-Bruxelles, participants qui ont été consultés – de manière individuelle par questionnaire et de manière collective par focus groupes – à la fois sur leur analyse de la situation actuelle de la formation et des conditions de professionnalisation et sur les actions prioritaires à développer à court, moyen et long terme (Pirard *et al.*, 2015). Si la première recherche était centrée plus particulièrement sur l'analyse de la situation en FWB et de ses prescrits (Cesar *et al.*, 2012), la seconde a permis une ouverture vers des expériences internationales de référence (Peeters, 2008 ; Oberhuemer *et al.*, 2010). Ces recherches sur les systèmes d'accueil d'autres pays intègrent quatre études de cas dont chacune a fait l'objet d'un rapport publié comprenant les éléments jugés porteurs par les participants pour une réforme du système de formation en FWB : une étude de cas en France (François *et al.*, 2014), une en Flandre (François *et al.*, 2015), en Angleterre (Pools *et al.*, 2015a) et en Suède (Pools *et al.*, 2015b). Un financement complémentaire de l'ONE d'un accompagnement à la mise en œuvre des recommandations de ces recherches en 2016 a permis la réalisation d'une étude de cas complémentaire sur le Québec selon la même démarche participative (Housen & Pirard, 2017).

Les résultats de ces recherches ont permis de définir des orientations pour une réforme du système de formation en FWB qui tiennent compte à la fois des recommandations internationales, des éléments probants issus de la littérature, des prescrits en vigueur, en particulier les référentiels psychopédagogiques pour l'accueil des enfants de 0 à 3 ans et de 3 à 12 ans, et des orientations jugées prioritaires par les acteurs clés consultés. Ces orientations se déclinent en six principes directeurs, une modélisation des compétences d'accueil et de direction ainsi que douze recommandations pour réformer le système de formation, et plus largement celui de l'accueil de l'enfance en FWB.

Le premier principe directeur souligne l'importance de distinguer la posture professionnelle de la posture parentale dans un secteur majoritairement féminin où l'activité est trop souvent réduite aux aptitudes soi-disant naturelles de la femme. La reconnaissance des spécificités de ces postures permet de différencier aussi les pratiques en veillant toutefois à ne pas les hiérarchiser, pour induire une dynamique de relation collaborative entre parents et professionnel·es (Camus, Dethier & Pirard, 2012). Le second principe promeut une approche holistique de l'enfant, dans le respect de ses besoins et de ses droits, et en tenant compte de ses univers d'appartenance. Pour ce faire, il encourage à dépasser les cloisonnements institutionnels et à privilégier une approche globale de l'enfant de 0 à 12 ans, tout en reconnaissant les spécificités de l'accueil des plus jeunes. Le troisième souligne l'importance du travail avec les enfants, mais aussi avec les familles, les professionnel·es et la communauté, trop souvent négligé dans les curricula de formation. Le quatrième est

³ Administration publique compétente notamment en matière d'autorisation, de financement, de contrôle et d'accompagnement des services d'accueil de l'enfance en FWB (Belgique) ainsi qu'en matière de financement et de pilotage de l'offre de formation continue des professionnel·es qui travaillent dans ces services.



centré sur l'accueil de tous les enfants et de leurs parents quelles que soient leurs spécificités, dans un respect de la diversité. Le cinquième souligne l'importance du caractère relationnel et réflexif de l'activité, au-delà des actes techniques, pour penser, agir et s'ajuster le mieux possible aux situations quotidiennes, toujours complexes et jamais identiques. Ces principes démontrent la nécessité pour les professionnel·les de créer des liens, tout en reconnaissant la complexité du fonctionnement psychique de l'enfant ainsi que les vécus des parents. Enfin, le sixième et dernier principe montre que l'accueil des enfants et leurs parents doit être considéré comme une compétence neutre de genre car elle requiert des acquis professionnels qui ne sont pas le propre de la nature féminine, mais s'acquièrent dans un cursus de formation ouvert à tous.

Les résultats proposent aussi une modélisation des compétences aujourd'hui attendues d'une professionnel·le vue comme une 'critically reflective emotional professional' (Osgood, 2011), articulées autour de trois macro-compétences étroitement liées entre elles (Pirard *et al.*, à paraître). La première reprend les compétences relationnelles d'accompagnement de l'enfant et de sa famille dans un cadre professionnel : porter attention, (co-)observer, faire place aux émotions dans la relation avec l'enfant, communiquer, soutenir la participation de tous à la vie quotidienne. La deuxième renvoie aux compétences organisationnelles d'aménagement d'un cadre de vie qui conditionnent les compétences relationnelles citées ci-dessus : mettre en place un cadre riche d'explorations, sécurisé et sécurisant et ajuster son action et les conditions d'accueil en fonction des situations. Enfin, la troisième macro-compétence concerne les compétences réflexives mobilisées dans la réflexion à la fois individuelle et concertée, compétences qui ne sont pas suffisamment reconnues et développées dans les formations actuelles alors qu'elles sont reconnues comme essentielles dans l'exercice d'une activité complexe : prendre du recul sur soi, documenter les pratiques éducatives, analyser les effets de ces pratiques sur les enfants, les familles, les professionnel·les et les évaluer dans une perspective de régulation. Ces compétences réflexives engagent les professionnel·les, dans et hors de l'action, dans une démarche de recherche fondée sur des hypothèses d'action sur la dynamique propre à l'enfant en situation et sur ce qui pourrait la soutenir au mieux. Des compétences d'encadrement et de direction de services d'accueil se développent sur l'ensemble de ces compétences d'accueil, contrairement à la tendance actuelle qui consiste à les réduire à des compétences managériales transversales.

L'ensemble de ces résultats font toujours l'objet d'un examen par les décideurs et s'inscrivent dans une réforme plus large des milieux d'accueil de la petite enfance. Au-delà des perspectives de progression professionnelle qu'ils offrent en FVB, ils gagnent à être débattus plus largement sur la scène internationale dans la mesure où ils posent des enjeux de professionnalisation qui dépassent le contexte local et proposent des principes directeurs et une modélisation des compétences d'accueil, d'encadrement et de direction susceptible d'alimenter les débats en cours sur le professionnalisme dans l'EAJE sur la scène internationale.

RÉFÉRENCES :

- ▶ Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 32, 17–33. <http://hdl.handle.net/2268/143578>
- ▶ César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec Camus, P., Humblet, P. et Parent, F., sous la direction scientifique de Pirard, F. (2012). *Recherche-Action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0–12 ans)*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège. Récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- ▶ Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 32, 17–33. <http://hdl.handle.net/2268/143578>
- ▶ François, N., Pools, E., & Pirard, F. (2014). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel·les de l'enfance (0–12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la France*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/179759>

- ▶ François, N., Pools, E., & Pirard, F. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la Flandre*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/179760>
- ▶ Housen, M., & Pirard, F. (2017). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, le Québec*. Rapport de suivi de la recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/206352>
- ▶ Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Germany: Barbara Budrich Publishers.
- ▶ Osgood, J. (2011). Contested constructions of professionalism within the nursery. In L. Miller (Ed.), *Professional issues, leadership and management in the early years* (pp. 107–118). London: Sage.
- ▶ Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession: A European perspective on professionalism in early childhood education and care*. Amsterdam: SWP publisher.
- ▶ Peeters, J., Budginaite, I., Cameron, C., Hauari, H., Lazzari, A., Peleman, B., & Siarova, H. (2014). *Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child-interactions and children's outcomes: A systematic synthesis of research evidence*. Rapport de recherche soutenu par Eurofound. Gent: VBJK.
- ▶ Pirard, F. (2011). Développer des relations triangulaires enfants, professionnels, familles dans les services d'accueil : quel accompagnement ? In E. Catarsi & J.-P. Pourtois (Eds.), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia – Éducation familiale et services pour l'enfance*, In Actes du XIIIe Congrès International AIFREF, Firenze 17–19 novembre 2010 (pp. 101–105). Firenze: Florence University Press.
- ▶ Pirard, F., Camus, C., & Barbier, J.-M. (2018). Professional development in a competent system: an emergent culture of professionalization. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook on early childhood education, Volume I: Western-Europe and UK* (p. 409–426). Dordrecht: Springer.
- ▶ Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : Enjeux et perspectives*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/185594>
- ▶ Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (à paraître). Compétences professionnelles au cœur des métiers de l'accueil de l'enfance. In P. Moisset (Ed.), *Quelles compétences pour l'accueil de la petite enfance ?*, soumis aux éditions Erès.
- ▶ Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015a). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, l'Angleterre*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/181636>
- ▶ Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015b). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la Suède*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF. <http://hdl.handle.net/2268/182790>
- ▶ Urban, M., Vandenbroeck, 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.

