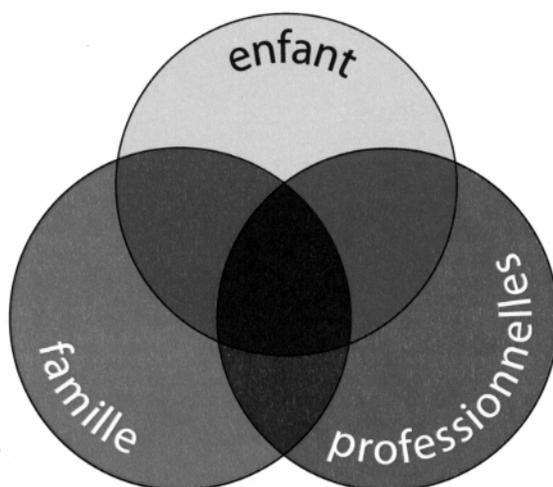


Actes de la journée du 12 mai 2011



Puéricultrice : un métier complexe en évolution



❑ Le futur : intervention de Madame Florence Pirard

« Vaste programme
que ce métier...
Quid de la formation
initiale et continue?
D'une supervision
d'équipe? »
(Cfr. annexes p. 48) »

Chargée de cours à l'Université de Liège, a créé à partir de 2010, une unité spécialisée dans les questions de l'éducation et de la formation dans le secteur de l'enfance (EPEF, Éducation Petite Enfance et Formation) au Département Éducation et Formation à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation. Cette charge universitaire s'inscrit dans la continuité d'actions et de recherches dans le domaine: de 1991 à 1998, des recherches-action au Service de Pédagogie Générale (Professeur A.M. Thirion) et des actions d'accompagnement dans le cadre de mandats d'assistant à la crèche universitaire et dans les mini-crèches de la Ville de Liège. De 2002 à ce jour, elle assure une fonction de conseillère pédagogique à l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), avec un ancrage privilégié en Province de Luxembourg. Depuis toujours, elle privilégie le développement d'actions locales intégrées pour l'enfance inscrites dans une perspective européenne.

Quelques éléments de bibliographie...

- PIRARD, F. (2006). *La qualité des services à l'ordre du jour*, Le Furet, n° 49, pp.42-43.
- PIRARD, F. (2009). « *Oser la qualité* », un référentiel en Communauté française de Belgique et son accompagnement. In S. RAYNA, C. BOUVE & P. MOISSET (Eds.), *Quel curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance*. Toulouse : Eres, pp.85-105.
- Pirard, F. (2011). *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover. Introduction*. Guide co-produit par l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), Université de Splitz, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, Enfants d'Europe, pp4-8.

La journée de réflexion du 12 mai 2011 a été l'occasion de porter un regard rétrospectif sur le métier de puéricultrice à partir des actions menées depuis plusieurs années à la crèche universitaire et dans les crèches de la Ville de Liège. Elle a été aussi un lieu de questionnement sur les orientations à privilégier pour l'avenir. Elle a permis de souligner l'importance d'une réflexion partagée sur les pratiques professionnelles quotidiennes et qui amène à poser des questions sur l'identité professionnelle. Elle a fait prendre conscience aux professionnel-le-s qu'analyser pendant plusieurs années leurs pratiques éducatives quotidiennes conduit à s'interroger sur leur fonction, le cœur de leur métier et son évolution.

Comme l'a montré Myriam Sommer, le cœur du métier de puéricultrice a subi une profonde évolution au fil des ans, le rendant difficile à cerner et amenant à prendre en compte dans plusieurs référentiels la diversification des métiers de l'enfance : à côté des métiers de puéricultrices et d'aspirantes en nursing, se développent aujourd'hui d'autres qualifications dans le secteur, par exemple celle d'auxiliaire de l'enfance. Il ne fait pas de doute que cette diversification des qualifications dans les métiers de l'enfance génère des questions identitaires parmi lesquelles celle qui porte sur la spécificité du métier de puéricultrice aujourd'hui.

Nous nous proposons ici, pour mieux les éclairer, de placer dans une perspective européenne les travaux réalisés à Liège et de les situer dans une série d'enjeux européens qui pourra sans doute faciliter la décentration et l'ouverture à d'autres façons de penser l'éducation et la formation. C'est ainsi que l'identification à l'échelle européenne d'un double mouvement de reconnaissance nécessaire d'une professionnalisation des métiers de l'enfance et celui d'une diversité dans les manières de l'interpréter et de l'organiser (Peeters, 2008 ; Oberhuemer & Scheyer, 2008 ; Bennet, 2010) ne peut que conduire à la nécessité d'un débat local, entre autres, sur les orientations à privilégier (en évitant toute forme de normalisation).

La question du genre dans le profil professionnel

À l'heure actuelle, un des enjeux européens de professionnalisation des métiers de l'enfance porte sur la question du genre. Il s'agit de rendre ceux-ci « neutres de genre » dès l'orientation en formation (Peeters, 2008, 2010), loin des discours sur l'instinct maternel mis en question par Reine Van der Linden. Dans cette perspective, le titre de la journée deviendrait : « Puériculteur, puéricultrice, un métier complexe en évolution ».

Toutes les études concordent pour souligner l'effort à réaliser en la matière tant en Europe qu'en Communauté française de Belgique. Pour rappel, le réseau européen des modes d'accueil fixait en 1996, dans la cible 29, que 20% du personnel employé dans les services collectifs devraient, en 2006, être des hommes. L'objectif est loin d'être atteint en 2011 et nécessite des mesures pro actives parmi lesquelles l'image affichée du métier dans la société. Comment de jeunes hommes pourraient-ils s'orienter vers la puériculture alors que celle-ci reste fortement associée à un métier de femmes ? Comment des stagiaires pourraient-ils poursuivre l'ensemble du cursus si une facette de leur identité n'est pas pleinement reconnue notamment durant leur stage ? Quel rôle pourront-ils finalement assumer dans leur activité professionnelle future ? Avec quelles conceptions de la mixité de genre (naturalisation, complémentarité, substituabilité) ? Ces questions posent plus largement celle de la prise en compte de la diversité dans les milieux d'accueil, dont le genre ne constitue qu'une dimension.

Un niveau de formation supérieur

La question du genre traitée ci-dessus est très souvent considérée comme secondaire par les professionnel-le-s davantage préoccupé-e-s par la gestion des pratiques et de l'organisation quotidiennes dans les milieux d'accueil. Pourtant, elle est déterminante pour la reconnaissance du caractère professionnel d'un métier qui exige de nombreuses compétences ainsi que des conditions compatibles avec leur exercice et leur développement (stabilité d'emploi, formation continue et accompagnement professionnel, temps de réflexion en dehors de la présence des enfants, etc.).

Le métier de puériculture devrait s'appuyer sur une formation initiale solide. Plusieurs travaux européens la préconisent et déjà en 1996, le réseau européen des modes d'accueil considérait, dans les cibles 25 et 26, qu'« un minimum de 60% du staff qui travaille directement avec les enfants dans les services collectifs devrait avoir un niveau bachelier, 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 supérieure 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. » Ces recommandations ont été reprises, avec quelques aménagements, dans différents rapports internationaux (OCDE, 2001, 2006 ; UNICEF, 2008, NESSE, 2009). Leseman dans un rapport à l'adresse de la Communauté Européenne (Eurydice) constate que « 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 impérieuse pour apporter les compléments indispensables au bon exercice de la profession, »

en particulier dans sa dimension d'intégration des enfants à risque » (Leseman, 2009, p109).

Signalons qu'un tel niveau de formation favoriserait la mobilité tant horizontale que verticale des professionnel-le-s. Mobilité horizontale ? Ceci signifie que les professionnel-le-s ont la possibilité au cours de leur carrière de travailler dans différents types d'institutions et de projets. Mobilité verticale ? Ceci signifie que les professionnel-le-s ont des possibilités de promotion au cours de leur carrière. Par exemple, après plusieurs années de travail avec les enfants et les familles, certain-e-s auraient la possibilité de mettre à profit leur expérience dans la gestion d'une équipe éducative ou dans l'accompagnement de celle-ci. Autrement dit, un-e professionnel-le expérimenté-e qui souhaiterait investir son expérience dans une autre fonction en aurait la possibilité.

Un métier relationnel et réflexif

Dans l'évolution de la professionnalisation au plan européen, on observe le passage d'un métier essentiellement technique à un métier relationnel et réflexif. Il s'agit moins aujourd'hui de former et d'accompagner des professionnel-le-s à faire ce que l'on désigne souvent comme étant « les bonnes choses », « les bonnes pratiques », à « poser les bons actes » qu'à développer des « professionnalités réflexives », des professionnelles engagées et capables en interaction avec les enfants, avec les familles, avec les autres professionnel-le-s, avec les responsables, de rechercher les manières d'agir et de penser les plus justes en contexte. Il s'agit bien sûr de s'appuyer sur les acquis dans le secteur (citons entre autres exemples en Communauté française, le référentiel psychopédagogique, « Oser la qualité », les brochures « repères pour des pratiques de qualité » de l'ONE, les brochures Yapaka et les nombreuses autres publications). Cette référence aux apports amenés par la recherche est toujours à ré-interroger à la lumière des situations quotidiennes, des observations partagées et des éléments de contexte des milieux d'accueil (notamment les informations partagées par les parents au sujet de ce que vit l'enfant dans les lieux de vie, famille et milieu d'accueil).

Les professionnel-le-s ne sont donc pas amené-e-s simplement à appliquer des références externes, qu'elles soient édictées par l'ONE ou proposées par un courant pédagogique (Loczy, par exemple). Elles/ils sont invité-e-s à partir de ces références à construire avec l'ensemble de leurs partenaires, y compris les familles, des manières de faire et de penser ajustées au contexte, en prenant en compte les tensions inhérentes au métier comme le montrent les exemples qui suivent : une équipe accorde une grande importance à la liberté de mouvement, mais un enfant accueilli connaît d'autres habitudes à la maison ; la famille demande que le repas de l'enfant soit pris dans une chaise haute alors que l'équipe privilégie un repas dans les bras tant que l'enfant ne s'assied pas de lui-même ; l'équipe accorde une grande importance à la familiarisation, mais les demandes d'accueil en urgence se multiplient ; l'équipe reconnaît l'importance d'une continuité de relation, mais des demandes d'accueils plus irréguliers, inscrits dans des prises en charge partagées de l'enfant voient le jour alors que les collègues à temps partiel sont de plus en plus nombreux. Comment ces situations résonnent-elles en chacun(e) ? Comment sont-elles prises en compte ? Avec quels effets et pour qui ? Avec l'implication et la participation de qui ? Nul doute que, comme l'ont relevé plusieurs personnes au cours de la journée, ces questions poussent à approfondir la réflexion sur la création et le développement de liens adultes-enfants, sur les types de relations à développer entre professionnel-le-s et familles dans une perspective de diversité.

Cette professionnalité réflexive est d'autant plus essentielle aujourd'hui que les missions des milieux d'accueil ont fondamentalement changé : on est passé de la sauvegarde, de la garde, de l'accueil, à la reconnaissance pour tous les enfants d'un droit à l'éducation selon la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Ce qui signifie que les professionnel-le-s d'aujourd'hui contribuent à l'éducation, à la « coéducation » (Rayna, Rubio & Scheu 2010), des enfants dès le plus jeune âge et ce, quels que soient leurs besoins spécifiques ou leurs particularités. Ces nouveaux besoins soulignent à l'évidence l'importance de compétences d'observation, d'écoute empathique, de prise en compte de chacun avec ses caractéristiques propres, de travail avec les familles chez les professionnel-le-s de l'enfance sans nier les compétences spécialisées apportées par d'autres

acteurs (comme les services d'aide précoce par exemple). En témoignent les mesures prises actuellement en région wallonne et le travail engagé dans la région bruxelloise pour favoriser l'inclusion des enfants en situation de handicap.

Assurer les conditions de développement d'une professionnalité réflexive

Reconnaître la complexité du métier conduit nécessairement à s'interroger sur les conditions de son exercice comme par exemple l'importance d'un temps régulier d'échanges à propos des enfants (de chaque enfant), de temps de réflexion partagée et centrée sur l'analyse des pratiques éducatives quotidiennes en dehors du temps de prise en charge des enfants et celui de l'accueil des familles. Le projet européen dénommé « Erato » qui a débouché sur la publication d'un guide professionnel pour l'analyse des pratiques éducatives et leurs transformations dans une perspective de diversité (Eadap, 2011) a aussi confirmé l'importance de conditions qui permettent aux professionnel-le-s :

- de sortir du feu de l'action générateur d'un stress professionnel,
- de donner de l'importance aux faits et événements qui rythment l'activité quotidienne et lui donner sens,
- de reconnaître l'expérience de vie des enfants dans le processus éducatif,
- de reconnaître et faire reconnaître les savoirs impliqués dans les pratiques professionnelles,
- de reconnaître et faire reconnaître les choix des professionnel-le-s associés à leurs fondements,
- de donner l'envie et le goût d'interroger les routines pour qu'elles soient sources potentielles de co-construction de nouveaux savoirs et non facteurs de « rigidification » des pratiques,
- de garder, en fonction de projets et d'objectifs précis, le fil de la réflexion engagée malgré les multiples sources d'interférence, de la « documenter » par des photos, des vidéos, des carnets de bord, etc. en choisissant le support le plus adéquat en fonction de l'objet retenu,
- d'analyser en équipe cette documentation afin de mieux comprendre les effets des pratiques et les conditions éducatives mises en œuvre sur les enfants (tous et chacun), sur les familles et les professionnel-le-s,
- d'évaluer ensemble et de réguler les pratiques et les conditions mises en œuvre.

Tout ceci nécessite un temps régulier de réflexion à partir des pratiques éducatives quotidiennes. Idéalement, ce temps de réflexion se doit d'être couplé à un accompagnement professionnel assuré dans le long terme et à une formation continuée ancrée dans les situations de vie quotidiennes. Cette formation continuée peut prendre des formes diverses et complémentaires : séminaires intra-muros ou extra-muros, journées de réflexion, lieux d'expression et de débats, groupes d'analyse de la pratique, recherches-actions-formations qui aident les professionnel-le-s à se mettre en projet et en recherche.

Ainsi et pour terminer sur une note d'ouverture, relevons l'expérience de recherche-action menée actuellement à la crèche universitaire de Liège (d'autres milieux d'accueil volontaires sont invités à terme à s'associer à la démarche) dans le cadre d'un projet européen de l'IEDPE (Institut Européen de Développement des Potentialités de tous les Enfants) et du CEOP à Paris, avec l'implication pour Liège de l'unité d'Education de la Petite Enfance et de la Formation des professionnels du champ (F. Pirard et P. Camus, en collaboration avec J. Wanet et A. Legrand), le service de Méthodologie des Innovations Scolaires (B. Mouvet et A. Michel) du Département de l'Education et de la Formation, l'unité de Logopédie clinique (C. Maillart) ainsi que le Centre Médical d'Audiophonologie (CMAP, Montegnée, B. Lejeune et S Demanez) . Cette expérience est centrée sur l'étude de la communication entre jeunes enfants avant l'acquisition du langage et sur les conditions qui la favorisent. Elle implique les puéricultrices de la crèche dans la prise d'images vidéo et leur analyse qui permettent non seulement de mieux comprendre comment, dès quelques mois, les jeunes enfants communiquent entre eux, mais aussi d'interroger les conditions qui favorisent cette communication précoce (ambiance détendue, aménagement de l'espace sans encombrement, choix du positionnement

des enfants et des adultes, etc.). Au total, l'expérience conduit à confirmer certaines pratiques et à en modifier d'autres tout en enrichissant les critères à prendre en compte dans les manières d'agir et de penser au quotidien. Par exemple, déposer le bébé au tapis de façon non seulement à maintenir la relation avec sa référente, mais aussi avec ses pairs.

Sélection bibliographique

EADAP (2011). Guide Erato. Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover. Guide produit avec l'IEDPE (Paris), l'Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, complément de *Grandir à Bruxelles*. (guide traduit en grec, italien, croate et anglais, disponible en français sur demande aux comités subrégionaux de l'ONE).

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

EACEA (Agence exécutive Education audiovisuel et culture) (2009). *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil de jeunes enfants en Europe*. Bruxelles : Eurydice, 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* (téléchargeable).

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

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *Petite enfance et grands défis I : éducation et structure d'accueil*. Paris : OCDE.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *Petite enfance et grands défis II : éducation et structure d'accueil*. Paris : OCDE.

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*, n° 15, 2-4.

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

Rayna, S., Rubio, M.N., Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels, la co-éducation en question*. Toulouse: Erès.

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/>).