



Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives

Rapport de recherche financée par l'ONE

Florence Pirard
Anne Dethier
Nathalie François
Élodie Pools

Juillet 2015

[...]

une maîtrise de son corps de plus en plus assurée ainsi qu'une connaissance et une confiance en ses capacités.

En grandissant, l'enfant devient progressivement capable d'entrer dans des activités initiées par d'autres. Tout en conservant un besoin d'activité auto-induite, il devient petit à petit à même de rentrer dans des activités organisées ; plus tard, il se montre de plus en plus demandeur de compétences spécialisées chez l'adulte. Enfin, la place laissée à l'enfant dans l'activité peut aussi conduire à sa participation dans la conception même de l'activité, puis dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets.

Promouvoir l'activité autonome et la créativité durant le temps libre, demande aussi, malgré une apparente contradiction, de laisser place à l'inactivité et à l'ennui. Ces derniers permettent repos, rêverie, production imaginaire et alimentent en définitive la recherche d'activité et l'élaboration de son projet propre par l'enfant à son rythme.

En conclusion, l'activité contribue à la construction physique, au développement psychomoteur et psychique de l'enfant. Elle lui procure bien-être, joie, plaisir et développe, entre autres, la confiance en soi et la curiosité. C'est à travers elle que l'enfant explore le monde, s'exprime et se perçoit comme sujet agissant (Manni, 2002 ; Camus & Marchal, 2007b).

2. Compétences clés pour les fonctions d'accueil

Quotidiennement, les professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance veillent à mettre en place des conditions qui répondent au mieux aux besoins des enfants accueillis. Ces démarches impliquent nécessairement d'accueillir les familles et d'établir un partenariat avec elles. Parents et professionnel-le-s ont tous deux la même préoccupation, l'enfant. Ils sont dès lors amenés à croiser leur regard dans le respect de leurs positions et responsabilités spécifiques respectives : « *partager l'éducation de l'enfant ne signifie pas se partager l'enfant* » (Manni, 2002, p. 58). Au-delà de la recherche commune du bien-être de l'enfant, le partenariat avec les familles se justifie également par l'inscription de l'enfant dans une histoire familiale qu'il s'agit de reconnaître. Les vécus antérieurs au sein de la famille influent sur l'accueil de l'enfant et de ses parents, ses réactions et besoins. Enfin, c'est aussi par l'établissement de ce partenariat que les séparations seront mieux vécues, que l'enfant parviendra à « *porter, garder ses parents en lui dans les temps d'éloignement* » et, inversement, que les parents pourront « *conserver leur enfant en eux pendant son absence* » (Manni, 2002, pp. 53-54).

C'est dans ce travail, avec l'enfant et ses parents, que se construit une qualité de l'accueil, pour cet enfant mais aussi pour l'ensemble des enfants du lieu d'accueil. L'accueil concerté et pensé d'un enfant en particulier bénéficiera à tous en permettant aux professionnel-le-s d'ajuster les conditions d'accueil au sein de la collectivité.

On peut donc conclure que l'enfant doit être au centre d'un accueil dont l'ajustement cherche à répondre à ses besoins (décrits précédemment). Cette partie détaille comment le travail concerté

des professionnel-le-s permet de répondre à ces besoins en collaboration avec les familles et présente les compétences requises pour l'accueil de l'enfant en dehors de sa famille.

2.1. Les compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives au cœur de l'accueil

Accueillir l'enfant, c'est avant tout **l'accompagner en collaboration avec sa famille**. Comme l'expliquent Bounafaa et al., l'accompagnement professionnel « *accorde une place particulière à la relation qui s'instaure entre l'accompagnant et l'accompagné. Celle-ci évolue dans des registres d'écoute, d'accueil, comporte une dimension chaleureuse et empathique mais peut aussi être structurante* » (2009, p. 56). Ils ajoutent que cette relation implique une rencontre de l'enfant dans une perspective holistique tenant compte de sa différence, de ses besoins et désirs. L'accompagnement soutient l'individualisation de l'enfant, le développement de son processus identitaire, et le rend « *acteur de sa vie* » (Bounafaa et al., p. 55). Il encourage également le développement de ses capacités et de son utilisation de ressources dans les différentes situations de vie. Enfin, les auteurs soulignent que l'accompagnement est centré sur l'enfant (et non l'activité), ici et maintenant, son action, « *sa vie émotionnelle et l'élaboration de sa pensée* » (p. 57).

Le développement de ces compétences relationnelles doit être constamment soutenu et évalué par l'équipe par rapport aux visées de l'accueil et aux moyens mis en œuvre pour les atteindre (Boufanaa et al., 2009). Il demande une prise de recul sur soi, notamment par un travail sur la résonance affective²⁰ (Dethier, 2012). Il demande également d'évaluer et d'ajuster les conditions d'accueil en faisant appel à des compétences réflexives. Il s'agit de préparer les conditions d'accueil, d'analyser et d'évaluer ce qui a été fait et d'ajuster les pratiques en conséquence. Cette réflexion partagée sur les pratiques quotidiennes est directement au service d'une amélioration des conditions d'accueil. Elle implique de mobiliser des outils et des ressources parmi lesquels des savoirs de haut niveau. Enfin, cette réflexion nécessite des moments de rencontre entre professionnel-le-s en dehors de la présence des enfants.

Accueillir un enfant et sa famille dans un cadre professionnel demande un travail inscrit dans une perspective de prise en charge holistique de l'enfant. Dans cette optique, et en lien étroit avec le besoin d'individualisation de l'enfant et les principes directeurs (plus particulièrement, le quatrième : « *veiller à accueillir tous les enfants et leurs parents quelles que soient leurs spécificités dans un respect de la diversité* », p. 36), une attention toute particulière doit être portée à l'accueil de la diversité. On notera que les référentiels « Oser la qualité » pour l'accueil 0-3 ans dont le dernier chapitre est consacré aux enjeux d'équité et « Viser la qualité », pour l'accueil 3-12 ans, défendent tous deux une approche de la diversité au sein de tous les lieux d'accueil : « *En ce qui concerne la problématique de la diversité des cultures, notre approche privilégie une option 'universaliste' qui met l'accent sur la richesse des échanges entre les groupes sociaux et entre les enfants différents. Une des options fondamentales que nous avons privilégiée dans l'approche de la prise en compte de la différence, c'est de la considérer comme l'une des modalités de l'individualisation. Accueillir les enfants, quel que soit le type de milieux d'accueil, c'est considérer*

²⁰La résonance affective concerne le fait que « *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-même.* » (Dethier, 2012, p. 33).

chaque enfant comme une personne unique, apprendre à le connaître dans ses particularités et ajuster son comportement en fonction de ses caractéristiques, de ses forces et de ses éventuelles fragilités. De la même manière, les parents sont considérés comme des parents avec leurs appartenances culturelles, leurs registres particuliers et leurs difficultés de vie éventuelles. » (Manni, 2002, p. 146).

Cette conception des lieux d'accueil ouverts à tous souligne à nouveau l'**individualisation**, la reconnaissance de chaque enfant en tant qu'individu unique. Cette ouverture rend ainsi possible la rencontre d'enfants tous uniques et différents, rencontre bénéfique pour tous les enfants accueillis : *« Les milieux d'accueil sont des microsociétés comportant toute la richesse et la complexité de toute vie sociale : se côtoient ainsi des enfants de différents âges et genres, de milieux socioculturels différents, des enfants porteurs de handicaps, etc. Les milieux d'accueil sont des endroits où se vivent différentes rencontres entre des enfants que, peut-être, tout sépare ; ils sont des lieux où peuvent s'exprimer et se travailler des préjugés. Ils sont également des lieux privilégiés pour 'rencontrer des copains', ce que les enfants estiment être très important »* (Camus & Marchal, 2007c, p. 7).

Un tel accueil de chaque enfant ne va pas de soi. Il demande aux professionnel-le-s de travailler le regard qu'ils/elles portent sur l'enfant et sa famille, ainsi que l'attitude qu'ils/elles adoptent à leur égard. Il importe d'adopter une **vision de l'enfant compétent** et non déficitaire, de considérer la diversité comme étant une caractéristique normale des sociétés et de prendre conscience de la responsabilité sociale inhérente à l'accueil de l'enfant (Humblet & Laevers, 2013 ; Roose, Pulinx & Van Avermaet, 2014). En effet, l'image renvoyée par les lieux d'accueil aux enfants est importante pour la façon dont ceux-ci se perçoivent et perçoivent les autres. Il importe que le lieu d'accueil renvoie une image positive de la diversité et permette à chacun, enfant mais aussi parent, de se sentir reconnu dans la totalité de son identité à travers les pratiques quotidiennes (Preissing & Wagner, 2006).

Aussi, accueillir tous les enfants demande non seulement une collaboration étroite avec les parents, mais aussi un **travail en équipe**, voire un travail avec d'autres partenaires (professionnel-le-s d'autres services d'accueil, enseignant-e-s, éventuel-le-s thérapeutes...). Au-delà du partenariat avec les familles, un travail en concertation avec ces différent-e-s acteurs/-trices est indispensable afin d'ajuster au mieux les conditions d'accueil aux besoins des enfants d'une manière coordonnée et d'assurer les conditions d'une continuité dans la prise en charge des différents temps de vie.

D'une façon générale, soulignons que tenir compte et répondre adéquatement aux besoins des enfants implique d'articuler les temps de travail avec les enfants à des moments de réflexion en équipe sur les pratiques d'accueil. C'est aussi à travers cette réflexion régulière que s'effectue, pour les accueillant-e-s, une prise de recul sur leur vécu et leurs émotions et que se construit une posture professionnelle différente de la posture parentale qui permet d'agir de manière non spontanée mais réfléchie dans un cadre professionnel (Bosse-Platière, Dethier, Fleury & Loutre-Du Pasquier, 2011). Ainsi, *« la construction de la position professionnelle passe obligatoirement par des échanges avec un tiers »* (Manni, 2002, p. 65).

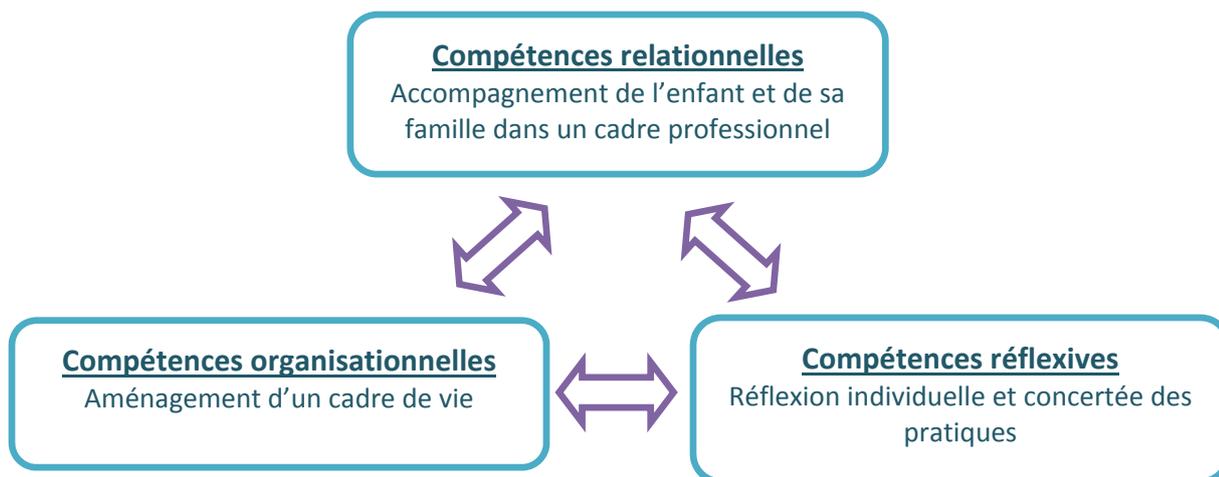
L'importance de ce travail concerté pour accueillir les enfants et les familles transparaissait déjà dans la recherche 114 (César et al., 2012). L'analyse de référentiels de formation avait permis de

dégager un nombre important de compétences nécessaires à l'accueil des enfants et de leur famille. Sur la base de ces premiers résultats, nous avons approfondi l'analyse et effectué un regroupement en trois catégories de compétences transversales qui sont mobilisées dans les différentes situations professionnelles : des compétences relationnelles (accompagnement de l'enfant et de sa famille), organisationnelles (mise en place d'un cadre de vie) et de réflexivité (réflexion concertée).

Ces trois macro-compétences comportent une dimension à la fois individuelle et collective dans le travail des professionnel-le-s et sont en lien étroit avec la démarche du projet éducatif, son élaboration, sa mise en œuvre et son développement. En effet, il ne s'agit pas seulement de démarches de réflexion sur des situations ponctuelles, voire problématiques, mais aussi de démarches inscrites dans la durée, en lien avec des projets, ceux-ci étant mis en œuvre dans la pratique qui, en retour, l'éclaire (Manni, 2002). Le projet éducatif se construit dans une réflexion et une pratique partagées qui visent plus de professionnalisation afin d'accueillir au mieux ces enfants et leur famille. Il articule des connaissances pointues issues de diverses disciplines telles que la psychologie, la pédiatrie, la pédagogie ou encore les sciences sociales avec la connaissance des accueillant-e-s « *qui est tout à la fois élaborée et intégrée par la confrontation à la réalité, celle qu'on rencontre au jour le jour, celle des gestes, des mots, avec les petits et leurs parents ; dans leur individualité aussi. [...] On peut alors définir le projet éducatif comme un processus de questionnement permanent institué par l'équipe éducative sur ses pratiques avec les enfants qu'elle accueille ; ce questionnement aboutit progressivement à des références pour chacun, accueillantes et parents, dans la conduite et la compréhension de l'action quotidienne.* » (Manni, 2002, p. 130).

Le schéma et le tableau présentés à la page suivante montrent que les compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives au cœur de l'accueil des enfants s'articulent entre elles. Celles-ci sont donc à appréhender les unes au regard des autres. Elles s'exercent en situation en mobilisant toute une série de ressources (des savoirs, des savoir-faire, des attitudes professionnelles).

Ces compétences sont mobilisées dans tous les contextes professionnels de l'accueil des enfants de 0 à 12 ans, même si les conditions de leur exercice peuvent varier et nécessiter des aménagements spécifiques. Ainsi, la prise de recul sur soi, le travail d'équipe, la concertation nécessitent pour les accueillant-e-s isolé-e-s (accueillant-e à domicile, accueillant-e ATL travaillant seul-e...) d'être associées à des lieux d'échange, de partage, d'analyse des pratiques et des vécus en dehors du milieu d'accueil. Les temps de formation continue ou la mise en place d'un réseau entre les accueillant-e-s peuvent, par exemple, aller dans ce sens, bien que de façon plus ponctuelle. Pareillement, dans certains secteurs accueillant des enfants sur des temps morcelés au cours de la journée, le partenariat et la communication entre les acteurs/-trices des différentes institutions est de première importance afin de garantir une continuité d'accueil. Ainsi, les différent-e-s professionnel-le-s intervenants aux différents moments de la journée doivent bénéficier quotidiennement de moments pour échanger.



Compétences relationnelles Accompagnement de l'enfant et de sa famille dans un cadre professionnel	Compétences organisationnelles Aménagement d'un cadre de vie	Compétences réflexives Réflexion individuelle et concertée des pratiques
Porter attention – (co-)observer	Mettre en place un cadre riche d'explorations, sécurisé et sécurisant	Prendre du recul sur soi
Faire place aux émotions dans la relation avec l'enfant	Ajuster son action et les conditions d'accueil	Documenter les pratiques éducatives
Communiquer		Analyser les pratiques et leurs effets sur les enfants, les familles, les professionnel-le-s
Favoriser la participation de tous à la vie quotidienne		Évaluer les pratiques dans une perspective de régulation
Des ressources à mobiliser		
Ces compétences ne s'exercent pas à vide. Elles requièrent la maîtrise de savoirs de haut niveau, notamment dans les questions de la psychologie approfondie du jeune enfant, de l'enfant et de l'adolescent ; de la psychologie de la parentalité et de l'accompagnement des familles ; des approches pédagogiques de l'enfance ; de la communication, de la dynamique des groupes et des partenariats institutionnels ; de la sociologie (famille, appartenances culturelles, diversité, précarité, etc.) ; d'anthropologie ; de santé en collectivité et de promotion de la santé.		
Elles demandent également la maîtrise de capacités telles que les techniques de soin, techniques d'animation et de communication, techniques créatives et artistiques, techniques sportives.		
Enfin, elles font appel à des attitudes professionnelles comme l'écoute, l'empathie, l'assertivité, le non jugement, l'ouverture et la remise en question.		
Le cadre légal et l'éthique à respecter		

2.2. Compétences relationnelles

2.2.1. Porter attention - (co)observer

Observer et écouter activement les enfants, c'est leur porter une **attention soutenue**. Cette dernière ne correspond pas à « *une sorte de réceptivité passive* » mais est plutôt une démarche de rencontre active des enfants (Manni, 2002, p. 125).

Ainsi, comme le souligne Lalonde-Graton, « *l'observation est d'abord et avant tout basée sur l'écoute des enfants ; elle ne se limite pas simplement à regarder et à percevoir la réalité, elle implique également la construction de la réalité, son interprétation et sa révision.* » (2004, p. 153).

L'observation est un mode de relation mais aussi un moyen de réguler la pratique immédiate. En effet, observer (et écouter) l'enfant, c'est assurer une présence de l'adulte en lien avec l'enfant : « *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 en le sens même dont ce regard est porteur* » (Dethier, 2012, p. 55). L'observation est, en ce sens, une **pratique relationnelle**.

L'observation est « *un outil pour étayer le sens qu'on donne au quotidien aux comportements de l'enfant* » (une « *aide à se déprendre de ses projections personnelles sur l'enfant* ») et « *un outil pour ajuster l'accueil aux particularités de l'enfant.* » (Dethier, 2012, p. 55). Ainsi, au-delà d'une pratique relationnelle et d'un outil d'ajustement immédiat des pratiques, l'observation est également une **pratique réflexive** individuelle permettant une régulation des pratiques en situation. Écouter ce que disent les enfants, ce qu'ils expriment, ce qu'ils manifestent – en dehors du langage pour les plus jeunes notamment - est un processus actif qui implique non seulement le fait d'entendre, mais également d'interpréter ce qu'ils mettent derrière les mots ou les comportements, de construire du sens et d'y répondre de manière adéquate (Clark & Moss, 2011). Tous les acteurs/-trices, enfants, professionnel-le-s, mais aussi parents, peuvent être impliqués dans ce processus.

◆ *Nourrir le lien avec l'enfant et ajuster les pratiques*

L'attention portée aux enfants offre aux professionnel-le-s un moyen unique de connaître finement chaque enfant et de comprendre la vie du groupe.

L'observation peut ainsi être perçue comme un **soin** : elle permet de s'assurer que chaque enfant soit compris, connu, valorisé, reconnu en tant qu'individu au sein du groupe. Elle permet en effet un regard unique sur chacun des enfants accueillis qui donne une connaissance approfondie et individualisée de chaque enfant tout en établissant une relation avec lui (Manni, 2002). Cette relation particulière permet, par le regard, d'entendre ce que le bébé ne dit pas, « *ce qu'il exprime en gestes, en expressions faciales, en*

mouvements corporels, en variations de tonus, de position, d'orientation ou de détournement, en sons, en actions » (David, 1996, cité par Manni, pp. 63-64). L'observation permet ainsi de communiquer avec l'enfant au-delà du verbal, ce qui reste par ailleurs crucial dans l'accueil d'enfants ayant déjà acquis le langage. Par exemple, comme le soulignent Camus et Marchal, elle permet d'être attentif aux « *signes qui peuvent être une manifestation de difficultés d'attachement* » (2007d, pp. 12 et 49), ces difficultés pouvant survenir chez des enfants jeunes ou plus âgés. C'est également ce regard qui donne sens et valeur à l'activité de l'enfant et qui est fondateur du lien unissant chaque enfant à son/sa (ses) accueillant-e-s.

Observer et écouter l'enfant permet aussi de détecter des signes d'inconfort, de maladie²¹... afin d'agir en conséquence et de lui garantir un bien-être optimal. Cela permet une prise en charge ajustée des besoins physiologiques des enfants.

L'attention soutenue porte également sur **l'activité de l'enfant et ses interactions au sein du groupe**. Elle permet de saisir son intérêt, le déroulement de son projet et les interactions avec les autres enfants. Elle affine la compréhension de l'enfant et de ses potentialités et lui fournit un environnement toujours plus adapté à ses compétences et à ses intérêts. Elle est ainsi une base au soutien aux apprentissages et au développement des compétences sociales des enfants. Cette attention ne se limite pas à l'observation d'enfants « isolés » mais concerne également le groupe, ce dernier étant un sujet d'observation à part entière. Portée à l'ensemble du groupe, l'attention soutenue est une source unique de connaissance quant aux dynamiques à l'œuvre en son sein. Elle ouvre la voie à une réflexion sur les formes de participation des enfants aux faits et événements qui les concernent tel que le prévoit l'article 12 de la CIDE²² et aux significations qu'elles recouvrent selon l'âge des enfants concernés.

Enfin, on note que certaines organisations facilitent l'observation, telle l'activité en petits groupes (Camus & Marchal, 2007d, p. 58 ; Camus & Marchal, 2007c, p. 76 ; Manni, 2002, p. 95).

◆ *Décoder les enjeux dans la relation avec la famille*

L'observation et l'écoute sont aussi mobilisées dans le travail avec les parents. Elles permettent de décoder les attentes, les envies, les questions, les besoins des familles. Elles sont particulièrement utilisées afin de saisir et décoder les émotions et ressentis des parents lors, par exemple, des moments de séparation et de retrouvailles, ceux d'échanges quotidiens ou de rencontre collective.

²¹ L'observation est essentielle afin de s'assurer de la bonne santé de chaque enfant, surtout auprès de jeunes enfants.

²² Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

2.2.2. Faire place aux émotions dans la relation avec l'enfant

La relation avec l'enfant a aussi des dimensions émotionnelles et affectives.

◆ Accueillir les émotions de l'enfant

Faire place aux émotions de l'enfant ne va pas toujours de soi. Pour l'accueillant-e, le maître mot de l'accompagnement de l'enfant dans la gestion de ses émotions est **l'acceptation** : accepter la colère, la joie, la peur ou la tristesse de l'enfant, ne porter aucun jugement sur elles. **L'émotion est un donné incontournable pour celui qui l'éprouve**, on pourrait dire qu'elle « fait partie de lui-même » au moment où il l'éprouve. Il s'agit là d'éviter absolument une confusion, fréquente, entre ce qui est ressenti et les actes qui s'en suivent ; seuls ces derniers peuvent être jugés plus ou moins acceptables et peuvent être limités, dans la préservation de la vie sociale et quelque fois aussi dans le respect de soi-même. Cependant, leur contrôle par l'enfant résulte d'un long apprentissage tout au long de l'enfance ; il importe d'en respecter le rythme pour chacun et d'éviter d'avoir à l'égard de l'enfant une attente qui le dépasse.

L'accompagnement de l'enfant concerne d'abord la prise de conscience de ses émotions. Le jeune enfant est souvent « débordé » par ce qu'il ressent : il a besoin que l'adulte le reconnaisse, mette les mots justes sur l'émotion pour ensuite l'aider à en canaliser peu à peu l'expression dans la mesure de ce qui est possible pour chacun. Plus tard, il s'agira aussi d'aider l'enfant à identifier ses éprouvés émotionnels et à les mettre en mots lui-même. Enfin, il arrivera que des enfants acceptent difficilement leurs émotions et les retiennent au point de les ignorer. Les accompagner, c'est alors les soutenir dans l'acceptation de ce qu'ils ressentent, les encourager à l'exprimer, dans le respect d'autrui.

◆ Gérer l'émotion adulte

Cet accueil de la vie émotionnelle de l'enfant fait **résonance** chez l'adulte. Sa propre histoire, ses propres sensibilités le rendent plus ou moins ouvert, plus ou moins vulnérable aux colères, aux peurs, aux angoisses manifestées parfois avec force par les enfants et les adolescents. Mais au-delà de cette *résonance émotionnelle*²³ qu'il est demandé au professionnel-le de gérer en pleine conscience, c'est du lien qui se tisse discrètement entre l'enfant et l'adulte qu'il est aussi question. Si ce lien se fonde d'abord sur une réponse attentive, rigoureuse et attentionnée aux besoins de l'enfant, il acquiert aussi une dimension émotionnelle et affective, y compris chez l'adulte. Être professionnel-le dans la relation avec l'enfant ne signifie pas que la communication doit être dénuée de tout affect mais bien que **l'adulte maîtrise sa propre affectivité envers l'enfant**.

Dans sa communication avec l'enfant, le/la professionnel-le privilégiera **l'empathie et l'expression du plaisir partagé** pour autant qu'elles soient authentiques. Avec les tout jeunes enfants, cela fera place à l'expression d'une certaine tendresse notamment dans la

²³ Voir p. 74

délicatesse des gestes. Si l'affection peut être présente dans la communication avec les enfants, elle est exprimée avec retenue. Il s'agit, en particulier chez les jeunes enfants, de respecter le lien privilégié du parent avec son enfant, leur intimité et d'avoir le souci de n'introduire aucune confusion entre l'implication affective des parents et celles des professionnel-le-s. Mais cette retenue vise aussi et surtout l'enfant lui-même, et ceci à tout âge : il est essentiel que chaque enfant se sente apprécié et protégé en toutes circonstances, quels que soient les sentiments qu'il suscite chez l'adulte.

C'est aussi pourquoi des investissements plus problématiques, telles que des relations dites de préférence ou, a contrario, des mouvements d'antipathie, ou encore de colère ou d'anxiété du/de la professionnel-le seront l'objet d'une prise de conscience réfléchi ; ils demandent à l'adulte d'être capable de ne pas se laisser entraîner par ses émotions. Il arrivera cependant que la réflexion des professionnel-le-s les amène à juger opportun de témoigner de l'existence de tels éprouvés pour un enfant, ou une situation donnée ; l'expression en sera alors faite sur un mode strictement verbal, avec calme, même si c'est avec une certaine fermeté et sans jamais disqualifier l'enfant.

Il serait tout aussi illusoire que peu pertinent d'attendre des accueillant-e-s qu'ils/elles éradiquent tout affect. Un double mouvement paradoxal de « distanciation » et d'« implication » est nécessaire dans la relation avec les enfants. Sa gestion est complexe et ne peut être assurée par chaque professionnel-le dans la « solitude » de sa relation avec l'enfant : son accompagnement au sein de l'équipe et dans des lieux de parole par des professionnel-le-s compétent-e-s est indispensable, (en particulier dans l'accueil de jeunes enfants).

◆ *Contenir l'émotion dans le groupe*

L'adulte est confronté à la gestion de groupes d'enfants qui ne sont pas toujours aptes à contrôler leurs actes et leur expression émotionnelle. La dynamique de ces groupes est tributaire de l'émergence d'émotions parfois fortes entre enfants. L'adulte a un rôle de **contenance des émotions**. Il s'agit aussi de gérer les phénomènes de contagion émotionnelle.

Il est conduit à avoir des attentes parfois différenciées envers les enfants : ce qui est possible pour l'un et ne l'est parfois pas encore pour l'autre (équité n'est pas similitude de traitement). Dans un groupe d'enfants, cette différenciation n'est pas toujours acceptée par les enfants eux-mêmes.

2.2.3. Communiquer

La communication peut prendre diverses formes : orale ou écrite, verbale ou non verbale, etc. Elle permet à chacun de rapporter des faits, de décrire des situations vécues, de s'informer mais aussi de s'exprimer sur ses intentions, ses pratiques, ainsi que ses attentes, ses doutes, ses ressentis. Elle implique du/de la professionnel-le une **attitude ouverte**

permettant la reconnaissance des croyances, des habitudes éducatives, des valeurs, des cultures... On note qu'un support important à la communication est la « documentation » (se référer au point « Documenter les pratiques éducatives », p. 75), qu'elle soit à destination des enfants, des parents ou des professionnel-le-s.

Communiquer suppose une bonne **maîtrise de la langue française** orale et écrite. Cela demande également la capacité, pour l'accueillant-e, de **communiquer aussi avec des personnes parlant une autre langue** et peu celle du lieu d'accueil.

Les professionnel-le-s sont amené-e-s à dialoguer **avec des personnes pouvant aussi ne pas partager les codes du milieu d'accueil**. Les professionnel-le-s doivent alors « *explicitement les règles du jeu* » afin que chacun puisse se sentir en sécurité et éviter les malentendus (Crutzen, 2013, p. 6).

Enfin, communiquer ne peut se faire sans **désaccord**. Ceux-ci peuvent être salutaires : ce sont eux qui interrogent les normes, les implicites, les évidences et c'est par eux que se construisent les pratiques réflexives. Ainsi, dans une perspective d'accueil de tous, Vandebroek (2009) souligne l'importance d'entendre l'opinion des enfants et des parents sur l'accueil. C'est à travers ces échanges que naîtront des débats sur de nombreux thèmes : « *l'acquisition du langage, le rôle des services d'éducation de jeunes enfants dans la société, les nombreuses significations d' 'inclusion' ou 'intégration', les relations entre sphères privées et publiques, les relations entre culture et religion, etc.* » (p. 167). Ainsi, le professionnalisme se construit à travers ces questions, ces exceptions, qui poussent le/la professionnel-le à expliciter ses pratiques afin de pouvoir en parler et de trouver des solutions même provisoires et discutables. Enfin, l'auteur relève qu'il est dès lors attendu des professionnel-le-s qu'ils/elles :

- « *soient en recherche de solutions (toujours provisoires) dans des contextes de dissensus ;*
- *mettent l'accent sur la rencontre de l'autre, celui qu'on ne connaît pas ;*
- *co-construisent les savoirs avec les autres (collègues, parents, enfants) ;*
- *agissent dans une perspective de changement »* (p. 168).

On voit donc que la communication est essentielle dans le travail d'accueil, mais qu'elle a des particularités et répond à des exigences différentes selon les partenaires.

◆ *Verbaliser au sein de la relation avec l'enfant*

Verbaliser au sein de la relation avec l'enfant est un acte professionnel individuel qui consiste à donner du sens, à mettre en mots et à expliciter le sens du quotidien : c'est « *mettre des mots sur ce qui se passe pour l'enfant sans réprimer l'émotion* » (Camus & Marchal, 2007d, p. 25). Cette verbalisation, ne s'exerce pas « à vide », des paroles sont mises par l'adulte sur ce que vivent les enfants, il s'agit d'une **verbalisation contextualisée**. Elle concerne les enfants de tous âges avec des significations parfois différentes selon le développement de l'enfant.

Verbaliser permet de refléter le vécu de l'enfant, de mettre des mots sur son activité, ses émotions, etc. Elle permet ainsi d'**accompagner l'enfant dans sa construction psychique**. Pour le jeune enfant, elle soutient son sentiment de continuité d'être et contribue au tissage du lien avec l'adulte. Elle implique alors beaucoup d'attention et une juste interprétation du vécu de l'enfant (Manni, 2002).

La verbalisation, adaptée à l'âge de l'enfant, **soutient aussi l'élaboration de sa pensée et sa réflexion** aux différents moments de son développement (par exemple, aider l'enfant plus âgé à comprendre les différentes étapes d'une activité qu'il est en train de réaliser).

La verbalisation permet à l'enfant d'**anticiper et d'avoir des repères** sur les faits et événements qui le concernent. Par exemple, aide le jeune enfant à anticiper et à participer aux moments des soins. Elle aide aussi l'enfant (jeune ou moins jeune) à se représenter les différents moments de la journée que ce soit dans le cadre d'un lieu d'accueil régulièrement fréquenté, lorsque les enfants sont accueillis lors de séjours de vacances impliquant l'adoption de nouveaux rythmes dans un environnement pas toujours familial ou encore lorsque les accueillant-e-s se succèdent lors des différents moments de la journée. Les verbalisations permettent aussi à l'enfant de se représenter son parent, lors des moments de séparation et dans les différents moments de vie de l'accueil.

◆ *Soutenir la communication de tous les enfants*

Communiquer avec l'enfant, c'est avant tout engager un échange avec lui et lui offrir de nombreuses possibilités de communication. Le/La professionnel-le soutient et suscite cette communication par son attitude et sa propre capacité à communiquer de façon juste et adaptée notamment quant au « langage adressé à l'enfant »²⁴.

L'environnement mis en place se prête à l'expression de l'enfant dans toutes ses formes et favorise la communication entre enfants. C'est **grâce à l'attitude de l'accueillant-e et au cadre mis en place** que l'enfant pourra développer et exploiter pleinement sa capacité à communiquer de manière créative, riche et variée. En effet, loin de se limiter à la parole, l'enfant s'exprime aussi à travers une multiplicité de langages dont les gestes, le dessin, la peinture, la musique, le théâtre, le jeu, la sculpture, l'écriture, le conte, etc. (Lalonde-Graton, 2004).

Offrir des situations de communication riches et variées, couplées à une **attitude bienveillante à l'égard du plurilinguisme**²⁵ et respectueuse de la langue de chacun, soutient aussi l'apprentissage du français : « *il s'agit de multiplier dans le milieu d'accueil toutes les occasions possibles d'imprégnation en langue française* » (Crutzen, 2013, p. 4). Van Gorp (2013) souligne que les compétences communicatives des enfants ayant fréquenté un milieu d'accueil tendent à être plus développées que celles de ceux restés à la maison. Il met en évidence l'importance de l'apport de la variété de situations sociales dans les lieux d'accueil et poursuit en citant Verhelst, Joos et Moons : « *La stimulation du langage donne de*

²⁴ Voir les travaux récents sur le sujet dans le champ de la logopédie.

²⁵ Crutzen définit le plurilinguisme comme étant la capacité des individus à « *communiquer dans au moins deux langues (à quelque niveau que ce soit)* » (2013, p. 1).

meilleurs résultats dans les circonstances suivantes : elle s'effectue de manière ludique et naturelle, elle réagit à ce qu'apportent les enfants et elle est suffisamment concrète, elle respecte la langue parlée à la maison et tient compte de la diversité des enfants » (2013, pp. 1 et 4). Enfin, en se référant à l'auteur, il importe de souligner l'importance pour les professionnel-le-s :

- de posséder une maîtrise approfondie de la langue française ;
- d'avoir une attitude bienveillante à l'égard de la langue parlée à la maison ;
- d'encourager l'expression des enfants et d'entretenir la motivation, notamment en prodiguant des reformulations et retours positifs, en embrayant sur ce qu'ils émettent et en encourageant les approfondissements ;
- d'engager des conversations riches centrées sur l'objet de la communication et non sur le relevé des « fautes » langagières commises ;
- de ne pas forcer un enfant à parler mais plutôt de continuer à lui parler et d'encourager toute tentative de communication (Van Gorp, 2013).

La communication avec l'enfant rend également possible la mise en place de dispositifs lui permettant de faire vivre son parent (jeunes enfants) et de parler de sa famille, maintenant et entretenant ainsi le lien avec son parent absent.

Communiquer avec l'enfant sur son activité ainsi que sur ses attentes, ses désirs et ses ressentis permet à l'accueillant-e d'avoir un feedback sur les conditions d'accueil qui sera utilisé à des fins de régulation, soit dans l'instant, soit en différé dans une réflexion partagée (se référer à la partie concernant l'analyse des pratiques).

◆ *Une rencontre entre la famille et les professionnel-le-s dans la compréhension et le respect mutuel*

L'enfant est au centre de la communication entre professionnel-le-s et familles : la recherche de son bien-être dans les conditions spécifiques de ses environnements respectifs est le « commun dénominateur ». Ce dialogue avec le milieu familial repose sur la différence de posture, le respect des responsabilités mutuelles et le partage d'une préoccupation commune : le bien-être de l'enfant (Camus & Marchal, 2007e).

Les échanges lors des moments quotidiens de séparation et de retrouvailles, les partages d'observations à propos de l'enfant permettent au/à la professionnel-le d'entendre les questions et les préoccupations du parent concernant son enfant et au parent de se représenter la journée de son enfant dans le lieu d'accueil. Ces échanges se réalisent idéalement dans une **logique de continuité** (Camus, Dethier, Pirard, 2012, p. 27) qui « amène parents et professionnels à dialoguer dès les premières rencontres et tout au long de l'accueil, au rythme des parents avant tout, dans le respect du processus de découverte mutuelle parents-enfants et de la construction progressive par les parents eux-mêmes de leurs compétences propres ».

À côté de ces échanges individualisés, les professionnel-le-s peuvent aussi ménager au sein des lieux d'accueil des possibilités de rencontres formelles et informelles entre les familles, donner l'occasion de tisser des liens entre des parents qui ne se seraient éventuellement jamais rencontrés et qui peuvent par ce biais partager leurs expériences et vécus parentaux. Ici aussi la communication dans le respect mutuel est essentielle.

◆ *Rendre visible la vie quotidienne de l'enfant dans le lieu d'accueil*

À travers les échanges à propos de l'enfant, les professionnel-le-s sont inévitablement amenées à traiter de ses conditions d'accueil. Leur communication consiste ici à mettre des mots sur les expériences de vie de l'enfant et sur les pratiques quotidiennes toujours dans le respect du rythme des parents, comme évoqué ci-dessus. Elle est établie de façon à permettre au parent de se représenter le vécu de son enfant en son absence et de mieux comprendre le sens des pratiques d'accueil tout en les resituant dans un cadre professionnel qui ne disqualifie pas les siennes. Elle l'aide à mieux comprendre tel comportement, telle attitude de son enfant dans le groupe en veillant à ce que l'interprétation finale lui revienne. Elle ouvre un espace de dialogue qui permet de dépasser les présupposées évidences chez les professionnel-le-s, faites d'attendus implicites à l'égard des parents et souvent sources de malentendus, voire de conflits.

Communiquer avec les familles, c'est donc d'abord leur donner la possibilité de poser des questions, de faire des commentaires sur la vie dans le lieu d'accueil. C'est à travers ces questions que les pratiques d'accueil peuvent être explicitées. Le souci de **rendre les pratiques intelligibles** impose en effet une vigilance. Le parent a sa propre expérience et sa propre perception des besoins de son enfant : chaque parent chemine avec chacun de ses enfants, construisant ses propres compétences. On connaît l'importance du sentiment de compétence dans la parentalité, il importe donc de ne pas faire intrusion dans ce cheminement en posant de façon trop abrupte un « savoir professionnel ». L'échange avec les parents à propos de leur enfant peut d'ailleurs conduire les professionnel-le-s à des remises en question. Les échanges avec la famille ne sont dès lors plus bénéfiques uniquement pour l'enfant mais aussi pour l'ensemble des enfants accueillis.

Une telle communication peut alors contribuer à consolider une relation de confiance avec les familles. Dans la mesure où elle aide à **comprendre l'utilité du lieu d'accueil et la signification de ce qui est offert à l'enfant**, elle peut aussi favoriser la participation des familles, en particulier celles en situation de précarité (Vandenbroek & Lazzari, 2014).

◆ *La communication au quotidien entre professionnel-le-s*

La communication entre accueillant-e-s n'a pas sa place uniquement lors des réunions mais aussi au quotidien, lors de l'accueil des enfants. Les échanges se mettent en place lors de temps formels et informels, durant les moments de réflexion et pendant l'action.

Pour les professionnel-le-s, communiquer dans l'action permet notamment d'assurer **cohérence et continuité des pratiques quotidiennes**. Échanger avec les collègues est

nécessaire pour garantir une continuité de prise en charge pour l'enfant et assurer une communication avec la famille telle qu'elle vient d'être décrite.

Mais communiquer demande d'être capable d'entendre le point de vue parfois différent de chacun et de pouvoir **gérer les conflits**. Les fonctions d'encadrement et de direction ont ici un rôle important à jouer.

Enfin, avec les stagiaires, **l'explicitation des pratiques est centrale dans le tutorat**: mise en mots des gestes quotidiens quasiment incorporés (De Backer, 2004), verbalisation de l'action à l'œuvre dans les processus interactionnels au moyen desquels des formes d'accompagnement sont établies, négociées et reconfigurées dans le cours de l'activité de travail (Filliettaz, Rémerly & Trébert, 2014), verbalisation de l'action dans les moments organisés d'analyse de l'activité, explication des pratiques éducatives et de leur sens en référence au projet éducatif (François, Noël & Pirard, 2014).

2.2.4. Favoriser la participation de tous à la vie quotidienne

Le soutien qu'apportent les professionnel-le-s aux enfants et aux familles s'exprime de différentes façons en fonction des situations, des besoins et bien sûr de l'interlocuteur. Au-delà de susciter la participation aux événements et faits qui les concernent, cette démarche vise à **rendre in fine les enfants acteurs de leur quotidien et à impliquer les familles dans le milieu d'accueil**. Elle donne un éclairage à la signification accordée à la consultation de familles à propos des pratiques développées au sein du projet d'accueil prévue par la loi (Code de qualité de l'accueil) trop souvent réduite à une enquête de satisfaction.

Ce soutien peut ainsi prendre différentes formes et ne requiert pas toujours une proximité physique avec l'adulte : un-e professionnel-le peut en effet soutenir à distance par l'observation, l'écoute et la verbalisation. Soutenir implique de porter attention et intérêt, d'être disponible et responsable (Manni, 2002).

◆ *Soutenir l'enfant dans sa participation active à tout moment*

Que signifie soutenir la participation de l'enfant ?

Le/La professionnel-le soutient les initiatives et les projets de l'enfant quel que soit son âge. Il/Elle leur accorde valeur et attention : il/elle verbalise les moments importants de l'activité (réussites, difficultés...), il/elle prend plaisir avec l'enfant dans ses découvertes et veille à interférer le moins possible dans son activité, il/elle l'aide à se poser les bonnes questions et à trouver par lui-même des réponses plutôt que d'y répondre directement (Lalonde-Graton, 2004).

Cet encouragement à la participation de l'enfant aux activités et/ou aux projets communs implique de le soutenir dans son intérêt, dans sa persévérance, dans ses interactions avec les pairs.

Le soutien aux interactions entre enfants passe par l'attitude de l'adulte, une attention particulière étant portée sur la gestion des conflits. Accompagner les enfants dans leurs désaccords par exemple, consiste en effet à les impliquer comme acteurs dans la résolution du conflit dans la mesure où leurs vécus émotionnels respectifs le permettent. Soutenir les interactions entre enfants pour permettre la participation active de chacun demande de tenir compte de leurs compétences sociales²⁶.

Pour cela, il importe également que le/la professionnel-le accompagne la séparation afin de permettre à l'enfant de vivre sereinement l'éloignement de ses parents. Si cette forme de soutien est très importante avec les jeunes enfants, elle doit aussi être présente avec des enfants plus âgés, qui ont aussi besoin d'espaces de transitions entre les différents moments de vie. Ce soutien doit aussi être bien présent lors des séparations prolongées, par exemple lors des camps ou séjours.

Soutenir la participation de l'enfant implique également de lui donner des **repères** par la présence d'adultes connus, la prévisibilité de l'environnement et son organisation (espace, temps, matériel), les règles de vie²⁷. Ces repères lui apportent une sécurité nécessaire à son implication active dans la vie du lieu d'accueil.

◆ *Collaborer avec les familles*

La famille, avec ses compétences, ses savoirs et ses observations, aide les professionnel-le-s à mettre en place un cadre d'accueil pour l'enfant. Ceci donne tout son sens à l'instauration d'une collaboration entre accueillant-e-s et parents dans le dialogue quotidien. C'est dans ce but aussi que les familles sont consultées dans le cadre de la construction du projet d'accueil, participant ainsi à l'élaboration de l'accueil de tous les enfants.

Cela rejoint les **visées de coéducation**²⁸ mises en évidence dans les travaux actuels (Rayna, Rubio & Scheu, 2010). Celles-ci sont particulièrement centrales dans le travail avec les familles en situation de précarité (Humbeek, 2014 ; Driessens & Van Robaey, 2014), où le risque est grand de réduire le travail avec les familles à un « *travail sur...* », à un « *travail pour* » plutôt qu'à un « *travail avec* » celles-ci.

En effet, si cette coéducation peut impliquer à l'occasion soutien et conseil aux parents (et requiert la conscience que toute situation est toujours évolutive), elle vise surtout à la mise en place d'une collaboration entre parents et professionnel-le-s centrée sur l'enfant. Driessens et Van Robaey expliquent que cette collaboration nécessite la **reconnaissance**

²⁶ Comme cela a été souligné au point 1.3, p. 49.

²⁷ Se référer aussi aux compétences organisationnelles, point 2.3.

²⁸ Humbeek (2014) définit la coéducation comme étant « *l'aptitude d'au moins deux personnes ou institutions à articuler leurs moyens, leurs compétences et leurs intentions pour participer ensemble à l'éducation d'une ou de plusieurs autres personnes vis-à-vis desquelles elles souhaitent être investies de ce rôle et par rapport auxquelles elles entendent remplir cette fonction dans un rapport institutionnellement légitimé.* » (p. 1).

des parents, de leurs expériences et de leurs attentes quant au soutien souhaité, de leurs forces, de leurs potentiels, de leurs conditions de vie. Les parents sont également reconnus en tant que partenaires et respectés dans la connaissance approfondie qu'ils ont de leur enfant. Ce n'est qu'une fois la confiance établie et les parents écoutés que professionnel-le-s et familles collaborent, abordent les difficultés et cherchent ensemble des pistes de solution (Driessens & Van Robaeys, 2014).

La collaboration avec les familles peut parfois s'accompagner d'une forme de « soutien à la parentalité ». Il s'agit d'abord du soutien à la séparation qui n'implique pas uniquement l'enfant mais aussi sa famille, laquelle peut plus ou moins bien vivre les périodes de séparation. Les professionnel-le-s peuvent aussi être amené-e-s à accompagner les parents qui le souhaitent dans leur questionnement à propos de l'enfant, en veillant tout particulièrement à les suivre plutôt que les précéder dans ce questionnement, à reconnaître leurs compétences et à soutenir leur cheminement propre.

◆ *Se soutenir mutuellement dans le travail quotidien*

Les professionnel-le-s sont également vigilant-e-s à la coopération, l'entraide et le soutien au quotidien entre les différent-e-s acteurs/-trices de l'accueil de l'enfance : collègues, nouveaux membres, stagiaires et personnels d'autres services, en ce compris le personnel de cuisine et d'entretien. Ceci demande une reconnaissance **du rôle actif de chaque membre dans le travail avec les enfants et les familles**. Cela se joue particulièrement dans le travail avec les stagiaires ainsi que dans l'accueil réservé aux nouveaux membres d'une équipe qui peuvent eux aussi y prendre une place active. Le rôle de la direction est ici de première importance.

2.3. Compétences organisationnelles

2.3.1. Mettre en place un cadre riche d'explorations, sécurisé et sécurisant

En se référant aux pratiques quotidiennes d'accompagnement et à la réflexion mise en œuvre, les accueillant-e-s organisent l'accueil des enfants dans un cadre garantissant **sécurité physique** (prévention des dangers et des maladies, conditions de vie saines, hygiène, promotion de la santé...) et **psychique** (continuité, lien avec les accueillant-e-s, changements justement dosés, aide à la gestion de la vie sociale...). Une attention particulière est apportée à la **contenance**, qui « *est une des dimensions de l'accompagnement psychologique : elle est en quelque sorte une disposition de l'adulte à compenser le manque à comprendre, le manque à reconnaître, le manque à intégrer de l'enfant. Cette contenance offerte par l'adulte peut prendre des formes variables selon le niveau de développement de l'enfant et donc aussi selon son âge.* » (Camus & Marchal, 2007d, p. 24 ; Manni, 2002, p. 124). Contenir implique une disponibilité concrète et une disponibilité intérieure d'autant plus grandes que l'enfant est jeune.

Le cadre de l'accueil doit donner des **repères** aux enfants : il importe de mettre en place une organisation et une cohérence d'équipe garantissant régularité et prévisibilité de l'environnement (espace, déroulement de la journée, présence des accueillant-e-s, règles de vie...). Ainsi, avec les jeunes enfants, les repères seront particulièrement stables et les règles de vie claires et peu nombreuses ; l'incitation à les mettre en pratique mobilisera avant tout une attitude bienveillante de l'accueillant-e.

Les professionnel-le-s de l'enfance organisent un **milieu riche et stimulant** permettant aux enfants de découvrir l'environnement tant intérieur qu'extérieur et de mener des projets. L'aménagement des conditions d'activité des enfants doit réaliser un **bon équilibre entre sécurité et expérimentation**. Ils se basent sur l'analyse, l'évaluation et la régulation des pratiques ainsi que sur la connaissance des enfants et l'ajustement continu des pratiques et attitudes professionnelles aux vécus, besoins et ressentis des enfants à chaque instant. Cet environnement rencontre l'intérêt des enfants et leur permet d'interagir avec d'autres enfants s'ils le souhaitent, de s'isoler (seuls ou avec quelques copains), de mener une activité libre ou encore de se reposer.

L'environnement mis en place, l'organisation de l'espace et du temps, le matériel mis à disposition et la taille des groupes d'enfants sont déterminants dans l'activité et les interactions entre enfants. En effet, il importe :

- de penser les « facteurs physiques » (luminosité, niveau sonore, odeurs...) afin de créer une ambiance sécurisante et chaleureuse (Camus & Marchal, 2007b, p. 61 ; Manni, 2002, p. 122) ;
- d'aménager l'espace de vie afin de permettre « *la coexistence de différents types d'activités : activités calmes, activités jeux, espace détente, repos indispensable à tout âge...* » (Camus & Marchal, 2007b, p. 58) ainsi que la coexistence des projets d'enfants de différents âges ; de permettre une attention à distance ;
- de sélectionner du matériel abondant, permettant de multiples usages, adapté aux intérêts et projets de l'enfant et leur étant accessible (Camus & Marchal, 2007b ; Manni, 2002) ; d'anticiper et de préparer le matériel en tenant compte des enfants effectivement accueillis, sans stéréotype de genre.

Progressivement, les démarches par projet ou par ateliers offriront un cadre qui donne l'occasion aux enfants de choisir et prioriser leur activité, leur laisse la possibilité d'en changer, leur permet d'exprimer leur **créativité** (Camus & Marchal, 2007b).

Ces choix sont autant de conditions mises en place qui permettront à l'enfant d'agir et de s'exprimer de façon variée : par la parole, les gestes, les arts (peinture, modelage, dessin...), le théâtre, la musique... À travers ces différents moyens de communication, les enfants vont développer leur capacité à communiquer. Cette communication est aussi source d'apprentissage par les questions, les réponses, les cheminements proposés en cours d'activité.

On remarque que certaines configurations, comme l'organisation en petits groupes favorisant « *la communication, les conflits fructueux, l'exploration et les compromis* », sont

plus propices à la communication que d'autres (Lalonde-Graton, 2004, p. 143)²⁹. Ces petits groupes permettent aussi à l'adulte d'accorder plus d'attention à chacun et à l'enfant de se concentrer sur son activité, dans une organisation qui protège sa concentration des perturbations extérieures (Manni, 2002).

2.3.2. Ajuster son action et les conditions d'accueil

Un ajustement continu de l'accueil est nécessaire et s'opère sur deux niveaux intrinsèquement liés : l'ajustement de l'intervention du/de la professionnel-le et l'ajustement des conditions d'accueil. Ajuster son intervention à l'enfant et à la situation permet en effet de donner des réponses adéquates aux manifestations de chacun en respectant son rythme (Camus & Marchal, 2007d). Cet ajustement vise à mettre l'enfant en sécurité afin qu'il puisse explorer pleinement son environnement. Il peut viser aussi à procurer une certaine souplesse et disponibilité à l'accueillant-e qui pourra alors accorder un moment privilégié à tout enfant le désirant (Camus & Marchal, 2007d). Enfin, c'est aussi laisser une place à l'isolement, au repos ou à l'inactivité.

Ces ajustements se fondent sur les **observations réalisées par les professionnel-le-s, mais aussi suite aux sollicitations des enfants (Camus & Marchal, 2007b) ou des parents**. La souplesse de fonctionnement requise en milieu d'accueil découle de la centration sur l'activité autonome des enfants et de l'importance de la prise en compte de ce qui les intéresse et du respect de leur rythme³⁰. Les ajustements réalisés tiennent également compte des interactions entre enfants dans la vie du groupe. Tenir compte de ces éléments amène les professionnel-le-s à se laisser guider par ce que les enfants expriment, questionnent, par le temps pris par chacun pour réaliser son projet...

Ajuster, c'est aussi veiller aux « *manières d'appréhender l'activité où les enfants ont une place très active, quelle que soit la personne qui initie l'activité (l'adulte, l'enfant, le groupe d'enfants) ou quelles que soient les circonstances de la vie de groupe (moments de repas, activités diverses...)* » (Camus & Marchal, 2007b, p. 15), c'est aussi accompagner l'enfant dans le choix d'une activité (notamment en identifiant ses intérêts) s'il ne parvient pas à en trouver une.

Ajuster son action et les conditions d'accueil se fait donc durant les activités, mais aussi dans les moments « vides »³¹ entre activités (c'est-à-dire des moments de transition, parfois d'attente) : tous ne pouvant être évités/anticipés, le rôle de l'adulte est alors de transformer ces moments « vides », d'attente, en moments d'activité.

²⁹ À propos du travail des différentes formes d'expression des enfants (100 langages) : « *Ces divers moyens d'expression, que l'approche qualifie de '100 langages de l'enfant', amènent les enfants à de surprenants niveaux de communication, d'expressions symboliques et de créativité. Les enfants découvrent et communiquent ce qu'ils savent, comprennent, posent des questions, sentent, imaginent. Ainsi, ils rendent leurs pensées 'visibles' à travers une multitude de langages.* »

³⁰ Il faut également noter que, avec de jeunes enfants, l'organisation des moments de soins et de repas (notamment) doit aussi être pensée et gérée afin de lui permettre d'y participer.

³¹ « *Les moments de vie quotidienne sont aussi des moments d'animation – que ce soient les trajets, les courses, les rangements voire même la vaisselle. [...] si ces moments-là de la journée sont présentés aux enfants comme des corvées, voire même dans certains cas comme des sanctions, alors, ils sont perdus pour chacun.* » (Camus & Marchal, 2007d, p. 60).

Enfin, les ajustements concernent également les moments en présence des parents : il est alors principalement question pour l'accueillant-e d'adapter autant que possible son intervention, sa communication, à ce que la famille exprime ou non.

2.4. Compétences de réflexivité

2.4.1. Prendre du recul sur soi

Prendre du recul par rapport aux situations vécues et éviter de réagir sur le seul mode affectif demande au/à la professionnel-le un travail d'élaboration dans des conditions bien déterminées : du temps et un cadre institutionnel qui définit des « *responsabilités claires, [un] soutien matériel, [un] projet explicite* » (Manni, 2002, p. 66).

Idéalement, ce travail de prise de recul devrait être **soutenu par des tiers**, l'équipe elle-même, mais aussi par des professionnel-le-s compétent-e-s extérieur-e-s au milieu d'accueil dans le contexte d'un travail de supervision (fonction d'accompagnement). Le cadre institutionnel devrait inscrire ces interventions dans le cadre légal en vigueur et dans un cadre éthique où des balises et des limites à l'exercice de la profession sont posées et où la vie privée et l'expression de chacun seront protégées. Ce cadre faisant fonction de tiers, soutiendrait le questionnement sur les implicites, la remise en question des convictions personnelles et des pratiques professionnelles en incitant à gérer les tensions, les contradictions qui traversent l'accueil de l'enfance.

Si cette prise de recul peut se réaliser de manière collective, elle repose aussi et avant tout sur une **démarche individuelle**, voire personnelle, une même situation ne faisant pas écho de la même façon chez tout le monde : « *la prise de recul et la gestion de la résonance impliquent une écoute intérieure et une identification des éprouvés émotionnels (introspection)* » (Dethier, 2012, p. 55). Cette démarche ne vise pas un développement personnel, même si elle peut l'impacter, mais a toujours pour objet premier les questions posées par le travail.

En action, cette compétence permet une **disponibilité émotionnelle** de l'accueillant-e pour tous les enfants, rendant possible une relation à la fois engagée et distanciée avec chacun (Camus & Marchal, 2007d). Elle permet de répondre de façon ajustée aux enfants en évitant les effets de projection des accueillant-e-s.

Cette compétence permet également de développer une **relation constructive avec les familles**, où les postures professionnelles et parentales sont clairement différenciées. Cette prise de recul est nécessaire en toute situation et touche le/la professionnel-le dans ses relations tant avec les enfants, les familles que les autres professionnel-le-s.

2.4.2. Documenter les pratiques éducatives

La pratique de « documentation »³² consiste à garder trace (prise de notes, photos, enregistrements audio ou vidéo...) des **événements vécus au quotidien** dans le milieu d'accueil, au plus près de leur déroulement, pour les rendre lisibles et les exploiter en équipe. C'est une démarche « *intentionnelle, rigoureuse, finalisée qui développe une réflexion professionnelle* » et qui permet une plus grande capacité d'explicitation des pratiques (Pirard, 2011b, pp. 5-6).

La documentation peut enfin fournir un support de communication avec les enfants et les familles.

Il faut souligner que tant **son mode de production que son utilisation sont interactifs** : la documentation (dont celle à destination des enfants et des parents qui sera affichée dans le lieu d'accueil) est produite en équipe et est exploitée en interaction avec d'autres, que ce soit au sein de l'équipe professionnelle, avec les enfants ou avec les familles.

En ce sens, la documentation peut être vue comme la **mémoire partagée des activités**. Comme l'indique Galardini ³³, « *garder un souvenir de ce qu'on fait dans la vie de la crèche est une manière de donner une continuité à l'expérience, dans un exercice quotidien d'intégration du vécu* ». À propos de cette mémoire, Galardini, citant Galimberti, ajoute « *qu'elle n'est pas un instantané sur le passé, car elle n'est pas passive mais constructive ; car au moment même où elle évoque, elle recherche, sélectionne, reconstruit et ouvre la continuité vers l'avenir.* »

◆ La documentation comme outil de réflexivité pour les professionnel-le-s

Documenter les pratiques permet de revenir sur des événements quotidiens de l'accueil impliquant les enfants, voire leur famille. Il s'agit pour les professionnel-le-s d'appréhender la réalité de l'accueil sous de nombreuses et parfois nouvelles facettes en reconstruisant en quelque sorte le déroulement de l'accueil tel que chacun l'a vécu et perçu puis en prenant distance dans une recherche d'objectivation. Cette documentation permet de **prendre davantage conscience des actes quotidiens et de leur effet** sur l'accueil des enfants et des familles.

La documentation professionnelle alimente une démarche qui **donne sens à l'action éducative** et, in fine, permet d'ajuster les conditions d'accueil. Elle aide les professionnel-le-s à prendre du recul, à analyser et évaluer les pratiques d'accueil. Elle est un soutien à une réflexion partagée qui permet d'affiner la compréhension des pratiques. En ce sens, elle peut contribuer à l'élaboration de critères d'accueil communs (voir 2.4.4) et facilite l'intelligibilité des pratiques et de leur sens.

³² Particulièrement dans les régions du nord de l'Italie, telles que Reggio Emilia, Pistoia...

³³ Galardini a été coordinatrice responsable des lieux d'accueil de Pistoia en Toscane ; elle est présidente de Crescere, association culturelle éducative qui propose des formations et des voyages d'études internationaux en matière d'accueil du jeune enfant.

Elle permet aussi de **croiser les regards** sur un même enfant afin de mieux saisir son développement, ses compétences, ses habitudes, ses rythmes... Elle centre l'attention sur les enfants (et leur environnement) et décode le sens de ce qui a été observé.

Il importe de relever que la documentation comme **support de l'observation partagée** est aussi un outil de formation à mettre en place avec les stagiaires. Croiser des observations sur une même situation est en effet source d'apprentissage, de compréhension et d'explicitation des pratiques et de leurs fondements.

◆ *La documentation pour et par les enfants*

La documentation à destination des enfants poursuit des objectifs spécifiques. Basée et construite sur l'observation quotidienne des enfants, elle permet de concevoir un accueil qui tient compte de ce qui les intéresse. Les enfants, surtout lorsqu'ils sont plus âgés, peuvent être impliqués activement dans le processus d'élaboration même de la documentation.

Cette documentation regroupe toutes sortes de traces, dont des photos de réalisations antérieures accompagnées de commentaires des enfants, voire de leurs parents ainsi que l'explicitation des projets professionnels et de leurs fondements. Elle est un **soutien à l'activité**. Retraçant une activité passée, un processus d'apprentissage, elle permet de se remémorer les activités, les étapes par lesquelles les enfants sont passés lors de leur réalisation... et donc de visualiser le projet et de soutenir ainsi les apprentissages (Camus & Marchal, 2007b ; Lalonde-Graton, 2004). Enfin, elle est également source d'échanges entre enfants.

◆ *La documentation pour les parents, une meilleure lisibilité/intelligibilité des pratiques*

La documentation à destination des parents donne à voir ce à quoi ils n'ont habituellement pas accès, les pratiques quotidiennes d'accueil. Ils n'ont donc **plus seulement accès aux réalisations finales des enfants mais aussi au processus qui y a conduit** (Camus & Marchal, 2007b).

Les professionnel-le-s doivent concevoir une documentation qui facilite les échanges quotidiens avec les familles, qui suscite leur envie d'échanger à propos de l'enfant et de son accueil. Grâce au support, souvent imagé, aux manières de présenter les traces recueillies, au choix judicieux de l'emplacement de cette documentation et de son utilisation, les professionnel-le-s peuvent alors faciliter la communication et dépasser les barrières de la langue et/ou de certains codes culturels relevés plus haut. Ils/Elles veilleront cependant, comme cela a été évoqué plus haut, à concevoir le support de façon à n'avancer dans l'explicitation des pratiques mises en lumière qu'au rythme des interrogations des parents et toujours dans le souci du respect de leur cheminement propre (Camus, Dethier & Pirard, 2012).

Pour conclure, qu'elle concerne les uns ou les autres, la pratique de la documentation exige du **temps pour les professionnel-le-s en dehors de la présence des enfants** : réflexion sur

les pratiques, préparation de la documentation à destination des enfants et des familles, concertation sur les manières d'impliquer ces derniers dans la démarche ...

2.4.3. Analyser les pratiques et leurs effets sur les enfants, les familles et les professionnel-le-s

La fonction éducative relève peu, on l'a vu, de compétences techniques ; aussi les pratiques professionnelles font-elles l'objet d'une élaboration et d'un réajustement récurrent. Il revient aux professionnel-le-s d'analyser les effets escomptés sur les enfants, sur les relations établies avec les familles, voire sur leur propre travail à partir des pratiques observées et documentées. Ils/Elles cherchent à comprendre ce qui se passe, les conditions de mise en œuvre et ce sur quoi ils/elles ont pris pour améliorer l'accueil.

Cette analyse se pratique sur la base de références communes tels que le projet éducatif, les objectifs de l'accueil et les valeurs soutenant les actes professionnels ainsi que le cadre institutionnel du milieu (engagement, responsabilités légales et morales...). Elle croise nécessairement des connaissances particulières, c'est-à-dire les caractéristiques des enfants (et familles) accueillis, et des connaissances générales sur l'enfant et son accueil dans un contexte extrafamilial.

Une telle analyse demande de **se décentrer sur différents points de vue**, celui des enfants, des parents et des accueillant-e-s en reconnaissant que des contradictions sont possibles tout en veillant à maintenir l'intérêt de l'enfant au centre. Cela pose la question de l'implication des familles dans le respect des statuts, responsabilités et compétences de chacun. Cela demande une remise en question des pratiques professionnelles orientée vers un renforcement de leur cohérence et une recherche de continuité entre les milieux de vie de chaque enfant.

Notons que si l'analyse des pratiques concerne en général l'analyse des conditions d'accueil quotidien, elle peut aussi être mise en œuvre afin de répondre à une question précise ou résoudre un problème plus spécifique.

Enfin, l'analyse des pratiques professionnelles et les réflexions qu'elle génère demandent d'être soutenues, par exemple par la formation continue, par des interventions extérieures ou encore par un accompagnement de terrain « rapproché ».

◆ Analyser les effets des pratiques professionnelles sur l'accueil des enfants

Les professionnel-le-s doivent analyser dans quelle mesure l'accueil de l'enfant rencontre effectivement les visées recherchées : comment répond-on adéquatement aux besoins des enfants ? Préserve-t-on la notion de temps libre ?...

L'analyse des conditions d'accueil interroge directement les pratiques professionnelles, les interventions des adultes ainsi que l'aménagement de l'espace et du temps. Il s'agit, par exemple, de s'interroger sur la façon dont l'accueil des enfants :

- garantit sécurité et santé : maintenance et entretien des espaces ; promotion de la santé ; adéquation des règles de sécurité ; sécurisation de l'espace ; déroulement des moments de soins, de repas et de repos ; maîtrise des techniques de soins et de premiers secours... ;
- est sécurisant : lien avec l'accueillant-e ; vécu des séparations ; repères ; continuité ; disponibilité des accueillant-e-s ; règles de vie appliquées avec bienveillance ; prévisibilité de l'environnement ; facteurs physiques tels la luminosité, les odeurs et le niveau sonore (Camus & Marchal, 2007b) ; attention à distance... ;
- favorise l'investissement dans l'activité : organisation des activités permettant repos, inactivité et isolement ; alternance d'activités en extérieur et à l'intérieur, libres et organisées³⁴ ; développement de l'activité autonome de chacun, en permettant par exemple aux jeux spontanés de cohabiter avec les jeux animés par les accueillant-e-s (Camus & Marchal, 2007b, p. 58), et limitation des interruptions de celle-ci ; choix du matériel³⁵ ; activités respectant le rythme, les intérêts et le développement des enfants ; organisation d'ateliers ou de travaux par projets... ;
- permet des interactions constructives entre enfants : type de matériel mis à disposition ; âge des enfants ; organisation des espaces ; organisation en petits groupes ; règles de vie...

La réflexion et l'analyse portent sur **tous les moments du quotidien**, y compris les moments « vides » : comment sont-ils gérés, pris en charge, anticipés, évités... ? Ce questionnement doit aussi être mené sur l'ensemble du processus d'accueil (le dispositif de familiarisation, les transitions) ainsi que sur l'aménagement de la fin de séjour.

◆ *Analyser les effets des pratiques professionnelles sur le travail avec les familles*

Dans l'analyse des pratiques professionnelles, l'accent sera ici particulièrement mis sur l'organisation de la familiarisation, des transitions quotidiennes, des moments de rencontres formelles et informelles, des réunions de parents et de la préparation de la fin de fréquentation du lieu d'accueil. Les professionnel-le-s analysent comment l'accueil favorise ou non la présence des familles, voire leur implication, leur collaboration, leur participation dans le milieu d'accueil. Plus précisément, ils/elles analysent **les conditions qui permettent ou non de renforcer la confiance des familles à l'égard des accueillant-e-s et les manières dont cette confiance peut effectivement s'exprimer**. Les échanges avec les professionnel-le-s, ou des familles entre elles, le déroulement des réunions de parents, etc. sont des objets possibles d'analyse qui permettent de mieux cerner la place et le type de relation établie avec les parents au sein du milieu d'accueil (Kammenou & Anagnostopoulos, 2011).

³⁴ « Le lecteur a été amené à réfléchir à trois options : permettre aux enfants d'agir de manière autonome, reconnaître la valeur des échanges pour une création 'qui fait sens', considérer le temps de loisir des enfants comme un temps à eux. Un équilibre qui respecte ces options est à trouver entre jeux 'spontanés' et jeux animés par les accueillants » (Camus & Marchal, 2007b, p. 46).

³⁵ Sélectionner du matériel abondant permettant de multiples usages, adapté aux intérêts et projets de l'enfant et leur étant accessible (Camus & Marchal, 2007b).

L'analyse professionnelle intègre aussi une réflexion sur les moyens de tenir compte des avis et attentes des familles pour l'accueil de leur enfant, en veillant à une cohérence des pratiques et du fonctionnement du milieu d'accueil ainsi qu'au respect des exigences d'un accueil professionnel.

Enfin, notons que les professionnel-le-s peuvent décider d'**associer les parents** à une analyse des conditions d'accueil en prévoyant des cadres spécifiques à cet effet (dans le cadre d'un projet d'aménagement d'un espace intérieur ou extérieur par exemple). Cette participation peut être mise en place sur la base de la documentation en les amenant à réagir à une projection vidéo d'une séquence de vie (Kammenou & Agnostopoulos, 2011, p. 10).

◆ *Analyser les effets des pratiques sur les professionnel-le-s*

L'analyse des effets des pratiques sur les enfants, le groupe d'enfants et les familles donnent à leur tour des indications aux professionnel-le-s sur les fondements de leur action et de leur projet. Elle leur permet de **prendre davantage conscience des effets de leur action et d'identifier des variables changeables** sur lesquelles ils/elles peuvent influencer pour améliorer la vie quotidienne au sein de la collectivité.

Cette analyse interroge aussi le **bien-être au travail et la cohésion au sein de l'équipe**. Elle porte, plus globalement, sur le fonctionnement d'une équipe d'accueillant-e-s qui est intrinsèquement lié aux visées de qualité d'accueil. Elle s'intéresse à la cohérence et à la coordination des pratiques entre professionnel-le-s dans la prise en charge des enfants et l'accueil des familles. Elle interroge les effets de l'organisation mise en place (par exemple, les horaires des professionnel-le-s), l'encadrement des stagiaires et nouveaux membres du personnel ainsi que la répartition des tâches non seulement sur les professionnel-le-s, mais aussi sur l'accueil des enfants et des familles. Au final, elle développe des compétences réflexives chez les professionnel-le-s qui inscrivent leur travail dans une dynamique de projet éducatif.

Enfin, l'analyse porte également sur la façon dont la réflexion elle-même est menée en équipe, son déroulement, ses éventuels écueils...

2.4.4. Évaluer les pratiques dans une perspective de régulation

Sur la base de l'analyse des conditions d'accueil, de l'adéquation ou non entre les effets escomptés des pratiques et les effets obtenus, les professionnel-le-s jugent de la pertinence des pratiques et définissent des pistes d'amélioration.

Cette évaluation est critériée : elle s'appuie sur une série de critères qui sont au départ souvent externes, définis dans les prescrits et autres documents de référence professionnels, mais qui s'intègrent par la suite progressivement dans un cadre de référence partagé s'inscrivant dans le projet d'accueil. Elle tient compte des points de vue potentiellement contradictoires des enfants, des parents et des professionnel-le-s,

nécessitant des arbitrages les plus justes et ajustés aux situations, conciliant l'intérêt de chacun et une qualité d'accueil pour tous.

On remarque que l'observation et l'analyse partagées sont au centre de la construction de critères davantage partagés dont la signification doit être définie en contexte dans une **démarche de référentialisation**³⁶ (Pirard, 2007 ; 2010 ; 2011a ; 2014 ; à paraître). Il s'agit pour les professionnel-le-s de s'interroger sur les significations qu'ils/elles accordent à des critères souvent formulés de manière générale (dans les référentiels par exemple) dans leurs contextes spécifiques et de co-construire avec leurs partenaires des critères d'évaluation des pratiques éducatives quotidiennement mises en œuvre dans les établissements. En effet, des critères prédéfinis peuvent être proposés pour orienter le regard et l'analyse, donner des balises et un cadre global de travail. Cependant, ils doivent toujours être remis en question à la lumière des situations rencontrées sur le terrain.

L'évaluation et les régulations qui en découlent portent sur les pratiques professionnelles mises en œuvre dans le travail avec les enfants, avec les parents et entre professionnel-le-s, ainsi que sur la réflexion ainsi menée. Les professionnel-le-s mènent donc une **évaluation régulatrice** permettant par la suite d'ajuster toute l'organisation, sur base des observations, notes, propos des enfants... (Camus & Marchal, 2007b).

Les professionnel-le-s pratiquent aussi l'**auto-évaluation** afin d'ajuster leur action éducative. Cela renvoie aux compétences d'accompagnement professionnel assuré par l'encadrement et la direction du milieu d'accueil.

Les pistes de régulation, pour contribuer à la qualité de l'accueil, doivent être nourries de divers apports, par le travail et la réflexion de l'équipe éducative, mais aussi les apports extérieurs tels l'accompagnement de terrain ou les formations continues.

3. Compétences clés pour les fonctions d'encadrement et de direction

Le rapport de la recherche liée à l'article 114 du Contrat de gestion de l'ONE (2008-2013) a rappelé le **rôle crucial joué pas les responsables de services dans le développement d'une qualité de l'accueil des enfants de 0 à 3 ans et de 3 à 12 ans**. Une des recommandations de ce rapport invite à porter une attention particulière « *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* » (César et al., 2012, p. 278).

Comme nous l'envisageons dans le cadre des compétences d'accueil des enfants et de leur famille, il nous semble opportun de considérer les **fonctions de direction et d'encadrement**

³⁶ Terme emprunté à G. Figari, *Évaluer, quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck, 1994.