



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

[...]

situation de handicap, de précarité, voire de pauvreté, d'immigration... actuellement peu présentes dans de nombreux lieux d'accueil (EACEA, 2009).

Des travaux récents menés par l'ONE en collaboration avec l'AWIPH (Région wallonne) et le service PHARE (Bruxelles-Capitale) soulignent à quel point il est primordial de réfléchir et de mettre en place les conditions qui rendent possible l'inclusion de tous les enfants, quelles que soient leurs spécificités, dans les lieux où un service de qualité leur est offert (lieu d'accueil, lieu de rencontre enfants-parents...). Une série de forums, organisés en 2013-2014 par la Fondation Roi Baudouin, ainsi que des recherches soutenues par le Fonds Houtman et la Ligue des familles soulignent, eux-aussi, le rôle essentiel des professionnel-le-s dans l'accueil des enfants en situation de précarité, voire de pauvreté, qui sont nombreux en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais relativement peu représentés dans les services (lieux d'accueil 0-3/3-12 ans) tant les barrières restent nombreuses.

Outre les mesures politiques et institutionnelles à développer, accueillir tous les enfants et leur famille nécessite de repenser les profils métiers, de compétences de l'accueil et de l'encadrement de manière à permettre à tous/toutes les professionnel-le-s de mieux prendre en compte la singularité et la complexité des situations éducatives dans une visée d'inclusion. Ce principe devrait s'intégrer davantage au cœur des curricula de formation dans une visée transversale au lieu de se réduire à un cours ou à un stage parfois optionnel (Van Avermaet & Pirard, 2013).

5. Considérer le caractère relationnel et réflexif de l'activité au-delà des actes techniques

L'accueil des enfants et de leur famille fait partie des métiers de l'interaction humaine (Beckers, 2007) qui demandent bien entendu de développer des compétences techniques, mais aussi et surtout des compétences relationnelles, communicationnelles et réflexives. Celles-ci sont primordiales pour définir les manières de **penser, d'agir et de s'ajuster au mieux aux situations quotidiennes, toujours complexes et jamais identiques**. Dans ces « métiers adressés à autrui », « les prescriptions des organisations et des institutions sont toujours en retrait par rapport à la complexité de l'activité de travail (...) » (Maubant & Piot, 2011, p. 8). Les professionnel-le-s sont rarement dans une simple application de procédures ou de savoirs appris. Ils/Elles doivent tenir compte de la **complexité du fonctionnement psychique de l'enfant** ainsi que de **celle des vécus parentaux** trop peu considérés à ce jour dans la définition des contours des métiers, des fonctions et des formations. Ils/Elles ont aussi à identifier et à reconnaître la singularité de chaque enfant et de chaque famille. La **diversité qui caractérise le contexte sociétal actuel**, renforce la nécessité de traiter la complexité. Il s'agit de permettre aux professionnel-le-s d'acquérir durant la formation des compétences de remise en question et de mise en recherche (Oberhuemer, 2005 ; Urban & Dalli, 2008 ; Peeters & Vandebroek, 2011) : observation et écoute des enfants, écoute active des parents, analyse des pratiques avec les collègues, concertation avec d'autres professionnel-le-s, voire les membres de la communauté locale, etc. L'accès à ce profil professionnel réflexif est nécessaire pour assurer des conditions d'accueil et d'éducation

ajustées à chacun qui prennent en considération les savoirs contextualisés et les savoirs pluridisciplinaires de référence en la matière.

Cette complexité se traduit par une multitude d'attentes contradictoires dans l'activité quotidienne (Pirard, Camus & Barbier, à paraître ; Pirard, 2013). Sans viser l'exhaustivité, citons une série de tensions particulièrement prégnantes sur le terrain, observées à l'occasion des actions d'accompagnement en FWB. Elles concernent le travail avec les enfants, celui avec les familles, celui mené en équipe ou dans un réseau élargi.

◆ *Intégrer des références plurielles dans le travail avec les enfants*

Dans le travail avec les enfants, les professionnel-le-s doivent être conscient-e-s à la fois d'une certaine fragilité, d'une **immaturité psychique** de l'enfant accueilli parfois très jeune dans les services⁸ et de ses **compétences précoces** sans cesse mises en évidence par les travaux de recherche (Gandini & Pope Edwards, 2001 ; Lansdown, 2005). Ils/Elles ont à concilier des **approches éducatives différentes**. Il s'agit pour les professionnel-le-s, dans la continuité des travaux initiés par Emmi Pikler et l'Institut Loczy, de reconnaître l'importance d'une approche individualisée dans les soins accordés aux jeunes enfants et de différencier les pratiques éducatives, évitant ainsi la gestion collective des groupes d'enfants. Il faut également, à la suite des travaux du CRESAS et ensuite de l'IEDPE notamment, observer et chercher à soutenir les interactions entre enfants. En s'appuyant sur la pédagogie interactive (CRESAS, 1991 ; CRESAS, 2000), les professionnel-le-s mettent en place, évaluent et ajustent des conditions éducatives où les enfants, dès leur plus jeune âge, ont la possibilité d'agir et d'interagir dans la durée. Pourtant complémentaires, ces approches éducatives sont parfois perçues comme contradictoires. Loin d'être exhaustives, elles s'ouvrent encore à d'autres approches comme celle développée dans le réseau DECET⁹, celle des Cent Langages articulée sur les travaux de Malaguzzi dans les régions centre Nord de l'Italie.

◆ *Gérer les contradictions dans le travail avec et auprès des familles*

Le travail avec les parents dans l'activité professionnelle est également générateur de tensions et pose une série de questions aux professionnel-le-s des lieux d'accueil comme cela a été aussi remarqué dans le cadre scolaire (Moureaux, 2012). Comment reconnaître la spécificité des postures parentales et professionnelles, sans créer une hiérarchisation dans les relations interpersonnelles ? Comment **développer une collaboration autour de l'enfant** tout en reconnaissant la part d'asymétrie que comporte toute relation éducative, qu'elle s'adresse à l'enfant ou concerne le parent ? Comment favoriser la collaboration, voire l'implication des familles dans les lieux d'accueil **sans nier les responsabilités professionnelles spécifiques** ? Comment concilier les postures/actions de soutien à la

⁸ Selon les circonstances (reprise du travail très précoce pour la mère, notamment), certains enfants sont accueillis, en FWB, alors qu'ils sont âgés d'à peine un mois. Ils sont alors dans une période de la vie où les premiers liens entre l'enfant et son parent se créent et où l'accueil du bébé séparé de son parent nécessite une attention particulière.

⁹ Voir le site <http://www.decet.org>

parentalité et d'implication des familles, sources potentielles de tension ? Des questions qui feront l'objet d'une prochaine publication associée au référentiel soutien à la parentalité.

◆ *Optimaliser la dynamique de l'équipe professionnelle*

Relevons aussi des tensions inhérentes au travail en équipe en référence au **projet éducatif** (« projet d'accueil ») conçu et utilisé, dans le meilleur des cas, comme un **outil tiers**, support au dialogue, mais parfois vecteur de normalisation, détaillant des manières d'agir dans les services et derrière lequel les professionnel-le-s pourraient se retrancher, se réfugier à défaut de rechercher avec l'autre (enfants, parents, familles, collègues, etc.) les modalités d'accueil les plus ajustées à la situation vécue par l'enfant et sa famille.

◆ *Développer des synergies dans le travail avec la communauté*

Les valeurs, les savoirs, les références des professionnel-le-s, leur manière de concevoir l'accueil des enfants et des familles peuvent être remis en question par les acteurs/-trices avec qui ils/elles collaborent au sein d'un réseau local. Comment collaborer avec les autres acteurs/-trices, concilier leurs apports potentiels, voire leur expertise, sans minimiser l'importance des acquis construits au jour le jour dans l'accueil quotidien de l'enfant et de sa famille, sans mettre en péril les repères du projet d'accueil d'une équipe ? Cette question se pose dans toute collaboration qui implique les professionnel-le-s avec d'autres partenaires des mondes médicaux, sociaux, culturels, éducatifs ou encore des secteurs de l'accueil spécialisé.

Reconnaître la complexité de l'activité professionnelle, les tensions qui la traversent conduit à porter une attention aux compétences nécessaires dans les fonctions d'accueil et d'encadrement et aux conditions de soutien continu du développement professionnel. Ce principe peut remettre en question l'organisation du système de formation des professionnel-le-s de l'accueil qui se situe actuellement dans la sphère des champs technique et professionnel, sans possibilité de formation de niveau supérieur où pourtant, ces types de compétences pourraient être développées, à l'instar d'autres métiers de l'interaction humaine (enseignant-e-s, éducateurs/-trices, assistant-e-s sociaux/-ales, etc.). Il opère dans la définition des fonctions d'encadrement qui jouent un rôle crucial dans la mise en place et l'évaluation des conditions d'accueil avec les membres d'équipe et qui nécessitent une formation spécifique de base et souvent un accompagnement régulier.