



# **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

[...]

## Chapitre II

### DES PRINCIPES DIRECTEURS POUR DÉFINIR LES MÉTIERS ET FONCTIONS DE L'ACCUEIL DES ENFANTS ET DE LEUR FAMILLE

Une série de principes sont incontournables pour définir les contours des métiers, les manières de penser et d'organiser la formation, de concevoir et de mettre en place les conditions d'exercice de l'activité professionnelle dans le secteur de l'accueil et de l'éducation de l'enfance. Ces principes sont fondés sur des résultats de recherches scientifiques ainsi que sur les orientations prises dans les référentiels de l'ONE et autres prescrits de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils prennent en considération plus largement les recommandations et prescriptions définies sur la scène internationale, comme la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), y compris les valeurs qui les fondent. Ils devraient constituer un cadre commun à la définition des profils attendus dans les métiers et fonctions<sup>7</sup> de l'accueil de l'enfance, que ces métiers et fonctions concernent l'accueil, l'encadrement ou la direction. Ils constituent un fondement aux compétences présentées dans le chapitre III.

#### 1. Reconnaître une posture professionnelle distincte de la posture parentale

Contrairement à une idée encore trop répandue, l'accueil des enfants des autres n'est pas du même registre que celui des siens. Accueillir des enfants en dehors de leur famille repose sur le développement d'une posture professionnelle qui est de nature différente de la posture parentale (Dethier, 2012), même si certaines attitudes (comme l'empathie), certains actes (organiser le repas, laver les mains, rappeler une règle, suivre les devoirs, etc.) peuvent mobiliser des compétences assez semblables et donc paraître à première vue similaires. Ce premier principe devrait faire l'objet d'une attention particulière dès le choix d'une orientation professionnelle ou l'engagement en formation. L'expérience parentale d'un-e candidat-e ne peut en rien présager de sa posture professionnelle potentielle. Ce principe concerne toutes les pratiques mises en œuvre dans l'exercice du métier. Il nécessite de comprendre les différences entre parents et professionnel-le-s concernant les responsabilités, l'engagement affectif et les ressources à mobiliser. Il s'agit de reconnaître les spécificités des postures parentales et professionnelles (Bosse Platière et al., 2011) sans les réduire à une simple coexistence des façons de faire des uns et des autres, fussent-elles complémentaires. Celles-ci doivent s'articuler dans une dynamique de relation collaborative entre parents et professionnel-le-s (Giampino, 2011). L'instauration de cette collaboration incombe aux professionnel-le-s qui veillent à différencier pratiques parentales et pratiques professionnelles sans les hiérarchiser (Camus, Dethier & Pirard, 2012).

---

<sup>7</sup>Le terme fonction permet d'inclure les volontaires opérant dans l'accueil de l'enfance.

Alors que les responsabilités parentales, d'ordre privé, sont inscrites dans la durée et portent sur tous les événements de la vie de l'enfant, **les responsabilités professionnelles portent sur les actes d'accueil quotidiens dans, et seulement dans, le temps de l'accueil délimité par la contractualisation** entre les parents et le lieu d'accueil. Les professionnel-le-s doivent pouvoir rendre compte de leurs pratiques quotidiennes, de ce qui en fonde le sens, aux personnes qui confient l'enfant ainsi qu'à d'autres professionnel-le-s, notamment ceux/celles chargé-e-s de l'évaluation de la qualité des services.

L'**engagement affectif** n'est en rien comparable. Entre l'enfant et ses parents se construit « *un lien intime qui a des racines profondes dans la sphère des désirs, des projets personnels et de l'inconscient* » (Dethier, 2012, p. 35). Les professionnel-le-s devront « *se faire progressivement une place auprès des parents et des enfants* » en reconnaissant ces liens de filiation (Giampino, 2011, p. 27). C'est sur fonds de cette reconnaissance qu'ils/elles construiront un **lien professionnel avec l'enfant dès les premiers contacts** et qu'ils/elles le consolideront au jour le jour grâce à l'attention soutenue portée à l'enfant dans une préoccupation constante de comprendre tous les signaux qu'il manifeste, ce qu'il vit, ce qu'il exprime, ce dont il a besoin, ses projets propres. Ils/Elles prendront appui à la fois sur leurs savoirs et leurs savoir-faire, sur les observations quotidiennes ainsi que sur la mobilisation de capacités d'écoute et d'empathie pour apporter une réponse ajustée, répétée et stable aux besoins de l'enfant et susceptible de générer, chez lui, une sécurité et de fonder l'établissement d'un véritable lien **empreint de chaleur et de sécurité, d'émotions et de plaisir partagé**. L'affectivité est ici « *mesurée et maîtrisée chez l'adulte qui trouve sa gratification professionnelle moins dans l'élan affectif (de ou envers l'enfant) que dans la satisfaction de voir l'enfant heureux et progressant* » (Dethier, 2012, p. 35).

Les **ressources mobilisées** sont donc différentes : pour les parents, une expérience unique, faite d'amour inconditionnel et de partialité qu'ils vivent jour après jour avec chacun de leurs enfants dans une relation largement spontanée, intuitive, empreinte d'émotions réciproques et profondément enracinée dans leur histoire personnelle et plus largement de leur famille. Quant au/à la professionnel-le, « *l'intentionnalité éducative qui l'anime suppose un degré de conscience accru, une explicitation permanente des objectifs visés et une plus grande maîtrise des comportements.* » (Bosse-Platière et al., 2011, p. 242). Cette **rationalité** fait cependant place à un certain engagement affectif du/de la professionnel-le dans l'empathie et la communication émotionnelle nécessaires à la création du lien avec l'enfant. Il s'agit alors de « *réguler le paradoxe d'une implication distanciée* » (Mellier, 2000, p. 54) afin de penser et construire la relation avec l'enfant sur un mode tempéré, de rechercher une manière d'être ensemble où domine l'attention soutenue plutôt que les effusions, où l'empathie pour l'enfant l'emporte sur la recherche de proximité physique. C'est justement la **recherche de ces ajustements mutuels**, nourrie par l'attention caractérisant le « soin professionnel » qui se différencie du soin parental et qui contribuera à la création d'une dynamique interactive dans le lieu d'accueil où les enfants pourront échanger dans le respect de soi et de l'autre.

La reconnaissance et l'explicitation de ces différences entre posture parentale et professionnelle vaut pour toute personne qui exerce des fonctions d'accueil quel que soit son statut, y compris pour les volontaires. Elles se travaillent dès la formation initiale et

durant l'activité professionnelle des personnes qui exercent des fonctions d'accueil mais aussi d'encadrement, étant donné leur responsabilité dans la mise en place de conditions qui assurent le soutien professionnel nécessaire au décodage des nombreuses situations où les risques de confusion sont importants.

## **2. Promouvoir une approche holistique de l'enfant dans le respect de ses besoins et de ses droits et la prise en compte de ses univers d'appartenance**

En FWB, le choix est fait, dans tous les secteurs professionnels concernés, de considérer **l'enfant comme étant au centre de l'accueil.**

Cette priorité donnée à « l'intérêt de l'enfant » repose sur une recherche intégrée du bien-être (ici et maintenant) et du bon développement (au-delà) de chacun d'entre eux. Cette recherche doit se traduire dans la conception initiale du dispositif d'accueil lui-même (espaces, horaires, activités, communication, règles de vie, etc.). Elle doit aussi se concrétiser dans l'aménagement de l'accueil au quotidien et la résolution de contradictions induites par des situations particulières : lorsqu'il s'agit, par exemple, de concilier les préoccupations de gestion de la collectivité et celles d'ajustement à chacun des enfants, ou encore de concilier le respect du projet éducatif et des prescrits professionnels avec la prise en compte des particularités des familles et de leur inscription dans des cultures propres (Camus, Dethier & Pirard, 2012 ).

**Concilier à la fois les besoins et les droits de l'enfant** suppose de le considérer dans sa globalité et son unité et exige une rencontre des besoins psychiques et physiques,

- considérant leur spécificité liée à l'âge concerné avec une attention particulière aux spécificités de l'accueil des plus jeunes ;
- intégrant les plans moteurs, affectifs, cognitifs, sociaux et de santé ;
- prenant appui sur les approches étayées de l'enfance (les « savoirs ») et réfléchies au quotidien de l'accueil ;
- ménageant les conditions d'établissement d'un lien entre enfant et accueillant-e ;
- assurant à tout âge une *continuité* nécessaire à la sécurité psychique (stabilité des personnes, aménagement des transitions, anticipation...) ;
- offrant une approche individualisée dans le respect des particularités, des rythmes et des intérêts de chaque enfant ;
- favorisant la participation active de l'enfant à son propre univers de vie (motricité, activité individuelle ou en groupe, interactions avec l'adulte et les autres enfants, apprentissages...) ;
- prenant en compte ses ressources et l'état de développement de ses compétences ;
- considérant et respectant toujours l'inscription de l'enfant dans sa famille ainsi que dans un environnement culturel et social propre.

Une telle approche développée dans l'accueil de l'enfant en dehors de la famille **est tant protectrice qu'émancipatrice et devrait engager la société à s'assurer que les conditions institutionnelles sont réunies et que tout accueillant-e dispose, quel que soit son statut, des compétences requises**. Ceci pose la question des volontaires, parfois pleinement responsables de l'organisation du lieu d'accueil comme c'est souvent le cas des écoles de devoirs ou intégré-e-s dans des équipes de professionnel-le-s et bénéficiant d'un encadrement. Ceci nécessite une attention particulière par les organismes compétents.

### **3. Prendre en considération le travail avec les enfants, mais aussi celui avec les familles, les professionnel-le-s et la communauté**

À partir de l'analyse de documents officiels (référentiels métiers, référentiels de formation), d'entretiens avec des experts de 14 régions européennes et de sept études de cas, les auteurs de la recherche européenne CoRe montrent l'importance de redéfinir le cœur des métiers de l'accueil et de l'éducation des enfants de 0 à 6 ans dans une approche systémique et holistique qui intègre les visées d'apprentissage, de soin et d'éducation pour l'enfant. Les auteurs soulignent aussi l'importance de donner plus de place aux compétences liées au travail avec les familles, en équipe ou au sein d'une communauté locale dans un contexte sociétal marqué par la diversité (Urban et al., 2011, 2012). Cette recommandation recoupe celles du rapport de recherche 114 (César et al., 2012) et d'autres travaux postérieurs en FWB, notamment ceux de la Fondation Roi Baudouin. Elle peut être élargie aux métiers de l'accueil jusqu'au moins 12 ans.

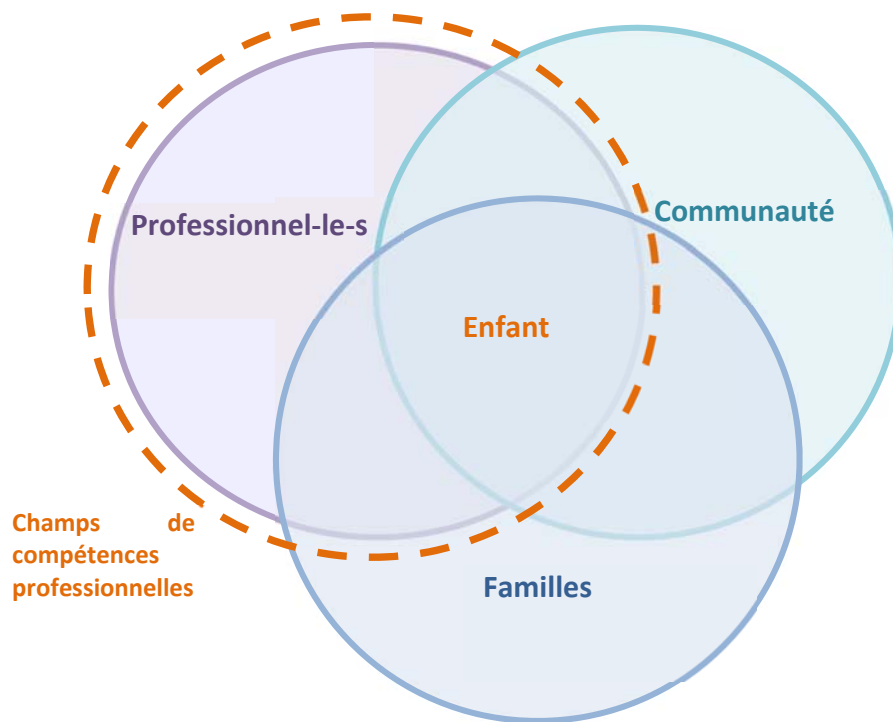
La préoccupation accrue d'un **dialogue avec les familles** s'inscrit dans la centration de l'accueil sur l'enfant. En effet, la collaboration avec les parents doit être mise en place dans une « *logique professionnelle de continuité, qui reconnaît la nécessité d'un dialogue avec les parents dès les 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* » (Camus, Dethier & Pirard, 2012, p. 27). Ce travail avec les familles requiert l'acquisition de compétences professionnelles ainsi que le développement d'une réflexion d'équipe. C'est ce que souligne l'ONE en invitant à un « *accompagnement réfléchi des familles* » dans son référentiel consacré au soutien à la parentalité (ONE, 2012). Une attention particulière sera apportée à ne pas individualiser des problèmes sociaux qui devraient être traités au niveau sociétal (Humblet & Vandembroeck, 2007).

Le travail avec les familles ne se construit pas seulement dans une **dynamique d'équipe** éducative, mais aussi plus largement dans un **travail en réseau** qui fait appel à différentes compétences. Cette dimension est actuellement insuffisamment développée dans les référentiels métiers des fonctions d'accueil et d'encadrement.

Le travail communautaire tel qu'il transparait dans les expériences analysées en France, en Flandre ou en Angleterre est peu développé en FWB. Il suppose le développement d'un

« maillage » entre professionnel-le-s concerné-e-s par l'accueil et l'éducation des enfants au niveau local ainsi que le **développement d'un réseau local intégré pour l'enfance**. Sa nécessité transparaît particulièrement dans la gestion de situations de précarité ou de handicap. Plus largement, il pose la question des collaborations possibles entre les professionnel-le-s de la petite enfance et les enseignant-e-s préscolaires, entre les enseignant-e-s et les professionnel-le-s de l'Accueil Temps Libre dans un souci de prise en charge globale et cohérente de l'enfant.

Le schéma ci-dessous montre l'importance de considérer les compétences professionnelles centrées sur l'enfant comme intrinsèquement liées au travail avec les familles dans une relation triangulaire et au travail d'équipe qui gagne à intégrer une dimension communautaire.



## 4. Veiller à accueillir tous les enfants quelles que soient leurs spécificités dans un respect de la diversité

Quel que soit le service où ils/elles travailleront, les professionnel-le-s sont supposé-e-s contribuer à faciliter l'accès des services à tous les enfants et toutes les familles afin de rendre possible le premier contact et l'inscription de l'enfant. Cette facilitation repose non seulement sur les stratégies à mettre en place pour l'accès lui-même (**accessibilité primaire**), mais aussi sur les conditions d'accueil qui permettent aux familles d'être et de se sentir les bienvenues (**accessibilité secondaire**) (Humblet & Laevers, 2013).

Ce principe s'inscrit dans les travaux centrés sur la diversité. Ceux-ci montrent la nécessité de clarifier les logiques à l'œuvre dans les politiques d'accueil au niveau local (Vandenbroeck, 2005 ; Preissing & Wagner, 2006). Ils permettent de formuler une série de questions clés. En amont, qui sont les familles que le service accueille ? Quels critères permettent d'identifier le public cible ? Selon quelles priorités ? Ensuite, il s'agit de s'interroger sur les personnes qui ne fréquentent pas le lieu d'accueil. Quels sont les mécanismes d'exclusion qui peuvent jouer de manière implicite ? Une fois l'enfant et sa famille « accueillis », comment les questions de diversité continuent-elles à se poser dans les pratiques quotidiennes ? Comment gérer les situations rencontrées de manière à ce qu'elles soient des occasions de rencontre entre chaque famille et le personnel plutôt que des objets de litige ? Se posant ce type de questions, les professionnel-le-s s'appuient sur les connaissances professionnelles nécessaires, tout « *en essayant de comprendre ce qui se passe dans la situation toujours changeante se déroulant sous leurs yeux et d'ajuster* » (Urban, 2008).

Dans cette perspective de diversité, **favoriser l'accès des lieux d'accueil à tous** permet d'améliorer les conditions d'accueil. Les professionnel-le-s, en s'interrogeant sur leurs pratiques quotidiennes et en associant toute les parties concernées, échangent, confrontent leurs points de vue, les argumentent et ainsi parviennent à construire ensemble des pratiques dont le sens est davantage partagé et conscientisé et dégagent de nouvelles perspectives de travail.

L'enjeu est de construire, avec et pour les enfants, un monde « sans préjugés », de faire du lieu d'accueil un espace de vie ouvert à tous qui donne l'opportunité à chacun, en fonction de ses compétences et de ses intérêts, dans un respect mutuel, d'y prendre une part active. Cela demande une **reconnaissance et une prise en compte de l'altérité**, le développement d'une approche éducative mettant **l'accent sur les compétences, les différentes identités et les potentialités de tous les enfants et de leur famille**. Cette approche de la diversité se démarque d'une approche centrée sur les déficits, qui met l'accent sur les manques ou les déficiences à compenser par des actions ciblées, sans remettre en question la « normalité », en considérant que l'identité de l'enfant ne se réduit qu'à cette déficience.

C'est à ces conditions que se concrétisera, pour tout enfant, le droit à l'éducation dans un lieu éducatif complémentaire à celui de la famille. Il s'agit ici des fondements mêmes d'une **politique d'inclusion** qui fait place aux familles monoparentales, homoparentales, en



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 services<sup>8</sup> 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 DECET<sup>9</sup>, 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

---

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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.

Reconnaitre 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.

## 6. Accueillir des enfants et leurs parents, une compétence neutre de genre

Actuellement, l'accueil des enfants semble être considéré comme un métier de femme, mais les études montrent l'importance de modifier cette conception naturaliste du métier. Il s'agit de **reconnaitre le caractère professionnel de l'activité et donc la nature neutre de genre des compétences** que celle-ci mobilise sans les réduire à des qualités typiquement féminines. Ces études relèvent différents éléments en faveur d'une plus grande diversité de genre dans les lieux d'accueil sans tomber dans les dérives d'un plaidoyer contre-productif : socialisation des enfants basée sur l'identification à des modèles masculins et féminins (Vandenbroeck & Peeters, 2008 ; Rohrmann, 2014 ; Burgess, 2012 ; Peeters, 2013), forme de diversité au sein des équipes qui renforcerait notamment l'implication des pères dans les lieux d'accueil (Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants, 1996 ; Jensen, 1997 ; Rohrmann, 2014 ). L'importance de donner une place aux hommes dans le secteur et de recruter une main-d'œuvre qualifiée reflétant la diversité, notamment relative au sexe, est relayée dans une série de recommandations internationales (OECD, 2001, 2006, 2012).

La réalisation de ce principe a des répercussions sur la manière de penser les curricula et les parcours de formation de façon à permettre aux hommes de s'identifier à un métier majoritairement exercé par des femmes et d'oser s'engager dans une formation ad hoc dont le **curriculum** aura été **pensé sans stéréotype lié au genre**, tant dans les instituts de formation que sur les lieux de stage (Pirard, Schoenmaeckers & Camus, 2015)<sup>10</sup>.

La réalisation de ce principe pose bien sûr d'autres questions relatives aux conditions salariales et de travail qui jouent un rôle dans le choix des orientations professionnelles, sans pour autant constituer un facteur exclusif. En effet, les freins culturels jouent également un rôle central : manière de définir le rôle des hommes et des femmes, d'attribuer ou non l'accueil des enfants aux femmes dans une société. Sur ce plan, les campagnes d'information sur les métiers de l'accueil ainsi que les actions menées par les professionnel-le-s de l'orientation et de la formation s'avèrent essentielles.

---

<sup>10</sup>Cette étude récente auprès de puériculteurs/-trices de la Fédération Wallonie-Bruxelles en fonction dans des crèches ou maisons communales d'accueil de l'enfance montre qu'à l'heure actuelle, les instituts de formation et les lieux de stage n'anticipent pas la participation d'hommes dans ce type de formation. La logique est plutôt celle d'un ajustement en cours de route des outils, des consignes, des activités quand un homme prend part à la formation. Ce mode de fonctionnement ne donne pas un message clair aux hommes sur l'importance que portent aujourd'hui les acteurs/-trices du secteur à faire reconnaître la nécessité de compétences professionnelles indépendantes du genre.

## Pour en savoir plus

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bosse Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse : Erès.
- Burgess, A. (2012). Surmonter les stéréotypes de genre dans la petite enfance : pourquoi est-ce important ? *Enfants d'Europe*, 23, 4-5.
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation familiale*, 32, 17-33.
- César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. C. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *Recherche-action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans)*. Récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : INRP/ESF.
- CRESAS (2000). *On n'enseigne pas tout seul*. Paris : INRP.
- Dethier, A. (2012). Accueil de l'enfant en dehors de sa famille : spécificités et compétences au cœur des métiers. In A. César, A. Dethier, N. François, A. Legrand & F. Pirard, *Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans)*, rapport de recherche financée par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (pp. 27-66). Liège : Université de Liège.
- EACEA (Agence Exécutive Éducation Audiovisuel et Culture) (2009). *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil de jeunes enfants en Europe*. Bruxelles : Eurydice, pp. 109-121. Téléchargeable sur le site : <http://eaca.ec.europa.eu/>
- Fonds Houtman (2013). *Pauvretés, enfances, familles*. Bruxelles : Les cahiers du Fonds Houtman.
- Gandini L., & Pope Edwards, C. (2001). *Bambini : The Italian approach to infant/toddler care*. New York and London : Teachers College Press.
- Giampino, S. (2011). Le pari d'un équilibre possible : être parent, travailler, élever ses enfants, les confier à des professionnels de qualité. In A. Courtois (Ed.), *Bébés d'ici et d'ailleurs : quel accueil dans le respect de la diversité ?* (pp. 19-36). Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles.
- Humblet, P. C., & Vandenbroeck, M. (2007). Sauver l'enfant pour sauver le monde. Le care et la (re)construction des problèmes sociaux. In G. Brougère & M. Vandenbroeck, *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 189-206). Bruxelles : Peter Lang.
- Humblet, P. C., & Laevers, F. (2013). *Pour des services accessibles à tous les enfants*. Forum « Plus de chance dès l'enfance » organisé par la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 18 octobre 2013.
- Jensen, J. J. (1997). *Employer des hommes dans les services d'accueil pour enfants*. Bruxelles : Réseau de la Commission européenne des modes de garde d'enfants et d'autres mesures destinées à concilier les responsabilités professionnelles et familiales des hommes et des femmes.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.
- Maubant, P., & Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(2), 7-12.
- Mellier, D. (2000). *L'inconscient à la crèche*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

- Mouraux, D. (2012). *Entre rondes familles et école carrée*. Bruxelles : De Boeck.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the Early Childhood Pedagogue: Policy Approaches and Issues of Professionalism, *European Early Childhood Education Research Journal* 13(1), 5-16.
- OECD (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Education and Care*. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD (2012). *Starting Strong III. Early Childhood Education and Care*. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development.
- ONE (2012). *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel de soutien à la parentalité*. Bruxelles : ONE avec le soutien du Fonds Houtman. Téléchargeable sur le site : <http://www.one.be/professionnels/publications-professionnelles/details-publications/referentiel-de-soutien-a-la-parentalite/>
- Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2011). Child Care Practitioners and The Process of Professionalization. In L. Miller (Ed.), *Professional issues, leadership and management in the early years* (pp. 62-76). London : Sage.
- Peeters, J. (2013). Professionnalité et genre : participation des hommes et petite enfance. In S. Rayna & C. Bouve (Eds.), *Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil* (pp. 33-50). Toulouse, France : Éditions Erès.
- Pirard, F. (2013). *Développement professionnel : la place de l'accompagnement dans un système compétent*, Conférence plénière à la journée d'étude et d'échanges « Compétences professionnelles et petite enfance. Mobilisation, construction et transmission » organisée par le RIFT de l'Université de Genève. Genève, Suisse.
- Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J. M. (à paraître). *Professional development in a competent system : an emergent culture of professionalization*. Submitted for the International Handbook on Early Childhood Education and Development (Western-Europe and UK section).
- Pirard, F., Schoenmaeckers, P., & Camus, P. (2015). Men in Childcare Services: from Enrolment in Training Programs to Job Retention. *European Early Childhood Education Research Journal*. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1043810.
- Preissing, C., & Wagner, P. (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants (1996). *Cibler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants, proposition pour un programme d'action de dix ans*. Bruxelles : Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants.
- Rohrmann, T. (2014). Davantage d'hommes dans les Kitas en Allemagne, renforcement des stéréotypes ou chance pour l'égalité des sexes. In F. Hauwelle, M. N. Rubio & S. Rayna (Eds.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (pp. 107-127). Toulouse, France : Éditions Erès.
- Urban, M., & Dalli, C. (2008). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, Special edition on Professionalism, 16(2), 131-133.
- Urban, M. (2008). Dealing with Uncertainty: challenges and possibilities for the Early Childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152.
- Urban, M. (2009). *Cloudy day navigation*. Bucarest : ISSA.

- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. Report for European Commission, DG Education and Culture.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., VanLaere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education, 47*(4), 508-526.
- Van Avermaet, P., & Pirard, F. (2014). *Former et accompagner les professionnels. Diversité dans les soins et l'éducation des jeunes enfants, l'accent étant mis sur les enfants vulnérables et défavorisés*. Forum « Plus de chance dès l'enfance » organisé par la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 24 janvier 2014.
- Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2008). Gender and professionalism: A critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child Development and Care, 178*, 703-715.
- Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité*. Rommanville Saint-Agnes : Eres