



Recherche-action 114

GLOSSAIRE

Essai de clarification conceptuelle des notions utilisées dans le champ de l'accueil de l'enfance et des formations qui y sont liées

A. César et F. Pirard, EPEF, ULg
en collaboration avec P. Humblet et F. Parent, ULB

Sous la direction scientifique de Florence Pirard

Liège, juillet 2012

POURQUOI UN GLOSSAIRE ?

La production de ce glossaire constitue la première étape d'un processus de recherche action visant, en référence à l'article 114 du contrat de gestion de l'ONE, à identifier les **compétences professionnelles** indispensables au cœur des métiers de l'accueil de l'enfance (0 à 12 ans), à mieux comprendre les différentes formations susceptibles de les développer ainsi que les possibilités de passerelles entre celles-ci. Elle se veut avant tout un outil au service d'acteurs appartenant à des secteurs d'activité différents et très souvent séparés (accueil de l'enfance, formation professionnelle, enseignement, etc.) et pourtant tous concernés par ces questions de recherche. Elle se veut un outil de réflexion qui soutient les débats ultérieurs entre des acteurs amenés à définir ensemble les enjeux de la formation des professionnel(le)s¹ de l'enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles, avec en ligne de mire la formulation de recommandations en la matière qui tient compte des perspectives internationales.

a) Mettre à plat la polysémie de termes clés

La prétention de ce glossaire n'est nullement de présenter un ensemble exhaustif de définitions arrêtées, scientifiquement stabilisées et devant être partagées par tous. En effet, les termes utilisés dans ce glossaire ne peuvent être considérés comme des concepts scientifiques. Il faut plutôt les comprendre comme des notions liées aux enjeux de l'action et dont les significations varient selon les secteurs d'activité, les contextes d'utilisation et les acteurs concernés.

Il s'agira donc avant tout de sélectionner les notions clés liées à l'objet de recherche et pour chacune d'elles, de mettre en avant, différentes acceptions relevées dans la littérature en vue de donner une série de repères terminologiques au lecteur, quel que soit son secteur d'activité. A titre d'exemples, que signifie, pour nous, dans ce travail, des termes tels que référentiel, curriculum, compétences, capacités, savoirs, situations professionnelles, etc. ?

b) Questionner les significations des termes

Le glossaire interroge la signification de termes largement communs au langage « savant » et au langage « profane » (Barbier, 2011). Les débats suscités par la notion de compétence dans le monde scientifique et professionnel en sont une belle illustration. Ils montrent, eux aussi, le manque de stabilisation d'un certain nombre de notions au regard des évolutions récentes, et toujours d'actualité, de la logique des compétences dans le champ de l'éducation. Il s'agit ainsi, comme préalable à la mise en œuvre du projet de recherche, de comprendre les multiples représentations terminologiques autour du champ des compétences et du développement professionnel en éducation.

¹ Nous optons pour une formulation qui reconnaît la diversité et qui évite les stéréotypes de genre même si la population concernée est majoritairement féminine.

c) Favoriser l'élaboration d'un langage commun

Ce glossaire veut répondre aux risques d'incompréhension liés à la polysémie des termes, en posant les bases d'un langage commun aux différents acteurs concernés par les questions de qualité de l'accueil et de formation initiale des professionnel(le)s de l'enfance dès le démarrage d'un processus de recherche action. Outil voulu évolutif, il a été complété, affiné et développé au fil du processus.

Considéré comme un préalable au débat que devrait susciter les questions de compétences professionnelles et de formation, l'élaboration progressive de ce glossaire aboutit en même temps au résultat de développer un langage commun essentiel aux processus de professionnalisation dans le secteur de l'enfance (Peeters, 2008 ; Bosse Platière *et al.*, 2011). En effet, elle s'inscrit dans un contexte d'affirmation de la nécessité pour les professionnel(le)s de l'enfance d'adopter une posture professionnelle à distinguer clairement d'une posture parentale, fréquemment observée lorsqu'il s'agit de prendre soin de jeunes enfants (Bosse Platière *et al.*, 2011). Une clarification conceptuelle des termes utilisés dans le secteur peut y contribuer.

d) Problématiser les questions de formation dans le champ de l'enfance à partir de notions qui font débat

Le glossaire est proposé sous forme de discussion et de mise en lien de termes communément utilisés dans les secteurs de l'enfance, de la formation et de l'enseignement. De cette manière, il est susceptible d'ouvrir le débat sur une série de problématiques liées aux enjeux de professionnalisation du secteur et discutées à travers les processus de consultation, les journées d'études, et autres activités liées aux enjeux de formation dans le secteur de l'enfance, dans le cadre de la présente recherche et des actions qui pourraient s'ensuivre.

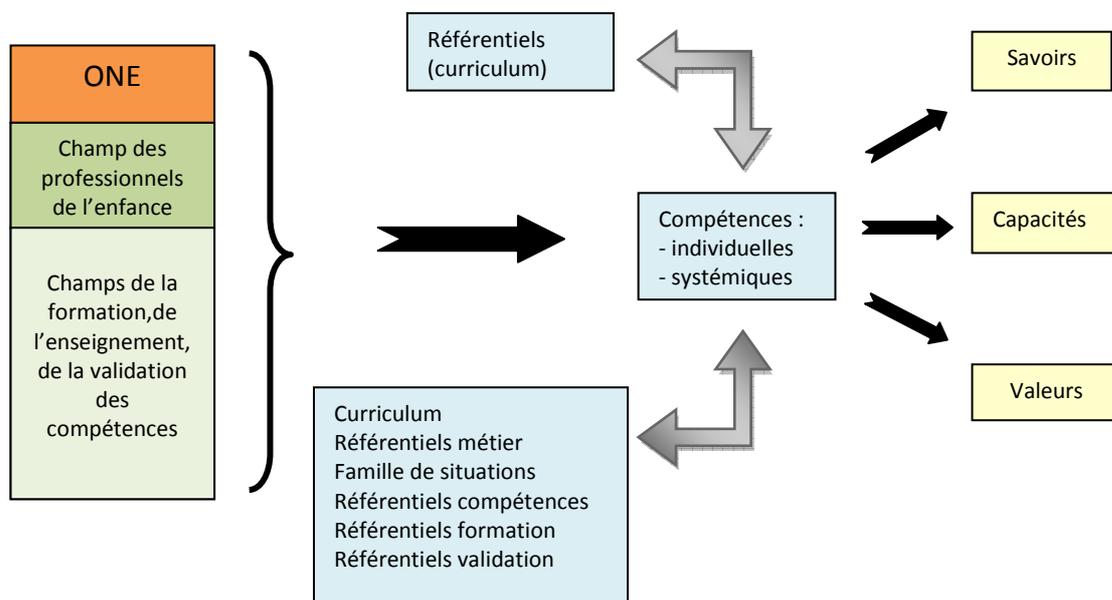
Au menu du glossaire

Recherche-action 114.....	1
POURQUOI UN GLOSSAIRE ?	3
Au menu du glossaire.....	5
Menu du glossaire en schéma	6
1. REFERENTIEL – CURRICULUM DANS LE CHAMP DE L’ENFANCE.....	7
1.1 Référentiels psychopédagogiques en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	7
1.2 Curriculum éducatif dans le secteur de l’enfance sur la scène internationale	9
1.2.1 Curriculum, un cadre de référence commun	9
1.2.2 Curriculum, une notion polysémique à comprendre de manière contextualisée.....	10
1.2.3 Critères de production de curriculum	10
1.2.4 Curriculum et enjeux de qualité d’accueil	11
1.2.5 Un curriculum n’est pas nécessairement un programme scolaire	11
1.2.6 Mise en œuvre d’une curriculum et enjeux de formation	12
1.3 Éléments à retenir pour la Fédération Wallonie-Bruxelles	12
2. COMPÉTENCE - UNE NOTION CONTROVERSÉE.....	13
2.1 « Compétence » dans le domaine de l’éducation et de la formation	13
2.1.1 Place des émotions dans une approche par compétences	14
2.1.2 « Compétence » ne signifie pas « capacité »	15
2.1.3 Compétence et conditions de professionnalisation	15
2.1.4 Logique de compétence et de qualification	15
2.2 Notion de compétence dans le champ de l’enfance en Europe	16
2.3 Éléments à retenir pour la Fédération Wallonie-Bruxelles	17
3. REFERENTIEL METIER, DE COMPETENCE, DE FORMATION ET CURRICULUM	18
3.1 Dans le champ de la formation et de l’enseignement	18
3.2 Dans le champ de l’enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles	22
3.2.1 Exemple des référentiels liés au métier de puéricultrice-puériculteur (0-6 ans)	22
3.2.2 Exemple du référentiel lié au métier d’« Auxiliaire de l’enfance » (0-12 ans)	23
3.3 Dans le champ de l’enfance en Europe.....	24
3.3.1 Enjeux et vigilance dans l’élaboration de profils et référentiels	26
3.3.2 Aspects de rédaction des référentiels	26
3.4 Éléments à retenir pour la Fédération Wallonie-Bruxelles	27
4. REFERENTIEL VALIDATION DES COMPETENCES	28
4.1 Validation des compétences en formation professionnelle.....	28
4.2 Valorisation des acquis de l’expérience	29
POUR NE PAS CONCLURE.....	30
Références.....	31
ANNEXES	34

Menu du glossaire en schéma

Dans ce glossaire, nous allons montrer comment des notions utilisées avec des sens différents, selon les contextes d'activité et habituellement sans lien entre elles, peuvent être articulées dans une logique de professionnalisation de l'accueil de l'enfance.

Pas à pas, nous explorons une partie du schéma présenté ci-dessous. En premier, nous discuterons de l'utilisation dans le champ de l'enfance de la notion de référentiel en Fédération Wallonie-Bruxelles et de celle de curriculum davantage utilisée sur la scène internationale.



Dans un deuxième temps, nous cernerons la notion de compétences que nous distinguons des notions de « savoirs » et « capacités » inhérentes aux logiques actuelles de formation et d'éducation. Nous verrons comment cette notion est mobilisée et contextualisée dans le champ de l'enfance au niveau européen à partir des résultats d'une recherche récente en la matière (Urban *et al.*, 2011).

Nous prolongerons la présentation avec la notion de curriculum dans le champ de la formation et associées à celle-ci, celles de référentiels métier, référentiels de compétences, référentiels de formation, référentiels de validation, en montrant comment elles sont mobilisées dans le champ de l'enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles d'abord, sur le plan européen ensuite.

Enfin, nous terminerons par une réflexion sur la mise en relation de ces termes susceptible de contribuer à une vision globale et cohérente du système éducatif.

1. REFERENTIEL – CURRICULUM DANS LE CHAMP DE L'ENFANCE

1.1 Référentiels psychopédagogiques en Fédération Wallonie-Bruxelles

Selon Manni, chercheuse coordinatrice de l'élaboration du premier référentiel psychopédagogique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le terme « **référentiel** » doit être entendu comme un « cadre de référence, un système des idées, des connaissances, des principes, des normes ou des valeurs, généralement implicites et non formulées, par rapport auxquelles prennent sens l'action, l'expression des opinions, les contenus des communications. Source d'attitudes, d'un langage, d'une manière de penser » (Mucilageux, 1996, cité par Manni, 1999, p. 12). Selon la même chercheuse, il permet l'existence « d'un socle, d'un cadre, d'un outil de référence commun, ainsi que des références de réflexion et d'action co-construites et partagées » (Manni, 1999, p. 12).

Un référentiel psychopédagogique offre un cadre cohérent à la multiplicité et à la diversité des milieux d'accueil (0-12 ans) par la définition participative de principes éducatifs fondamentaux qui prend en compte les savoirs des différentes disciplines concernées (psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, etc.) et prend appui sur des valeurs explicites. Il offre des balises dans les manières de considérer le travail avec les enfants, les familles et les professionnel(le)s dans l'accueil de l'enfance, sans dicter des manières d'agir précises qui sont, elles, du ressort des professionnel(le)s de terrain et à définir en contexte. Il constitue une base à partir de laquelle les professionnel(le)s des milieux d'accueil sont invité(e)s à élaborer leur « projet d'accueil », selon des processus partagés en référence à des enjeux de professionnalisation. A distinguer de processus collectifs en réponse à des visées de standardisation (Pirard, 2009) où les professionnel-le-s appliqueraient des principes normatifs imposés, il est un support à la réflexion sur les pratiques éducatives quotidiennes, à leur analyse en fonction de critères davantage partagés (processus de référentialisation, Figari, 1994).

Un **référentiel** peut être qualifié de « **psychopédagogique** » dans le sens « où il traite des conditions de vie et de développement des enfants, et vise à considérer les pratiques éducatives comme des options réfléchies qui s'alimentent des savoirs élaborés dans différentes disciplines et s'inscrivent à la fois dans des finalités individuelles et sociales » (G. Manni, 1999, p. 12).

Sont à considérer dans cette catégorie les référentiels :

- *Accueillir les tout-petits : Oser la qualité* (2002). Bruxelles : Editions ONE-Fonds Houtman. Référentiel centré sur l'accueil des enfants de 0 à 3 ans.
- Camus, P. & Marchal, L. (2007). *Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : Viser la qualité : un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE.

Notons l'élaboration d'un troisième référentiel par l'ONE centré sur la notion de soutien à la parentalité et adressé, lui, à un ensemble élargi d'acteurs, non seulement les

professionnel(le)s des milieux d'accueil, mais aussi ceux (celles) d'autres secteurs d'activité en lien direct avec de jeunes parents (TMS de l'ONE, intervenants de l'Aide à la Jeunesse, etc.).

Accueillir les tout-petits : Oser la qualité

Produit d'une recherche-action universitaire (1997-1998) qui se proposait de définir des orientations éducatives claires avec une double visée (Manni & Sommer, 2000) :

- d'une part, aider les personnes qui prennent en charge l'accueil d'enfants de moins de trois ans (en collectivité ou à domicile) à élaborer leur projet éducatif (projet d'accueil, au sens défini à partir de 1999 par le Code de Qualité de l'accueil).
- d'autre part, construire, sur la base de critères explicites des outils d'évaluation et d'accompagnement de l'accueil, telles que les trois brochures « repères pour des pratiques d'accueil de qualité » parues en 2004.

Professionnels impliqués : chercheurs, professionnel(le)s de l'enfance, représentants de l'ONE, des organismes de formation initiale et continue, au total 26 personnes caractérisées par leur engagement à la fois dans l'action et la recherche, et coordonnées par une chercheuse de l'université de Liège (G. Manni).

Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : Viser la qualité

Produit d'une recherche-action de l'ONE (2005-2007) menée en collaboration avec des universités et avec la participation d'acteurs de terrain en vue de donner des orientations éducatives dans le secteur 3-12, en continuité avec celles définies pour l'accueil des enfants de moins de trois ans.

Professionnels impliqués : représentants de l'ONE, chercheurs universitaires, représentants d'opérateurs de formation continue, de fédérations professionnelles et d'un organisme représentant les familles, au total 47 personnes caractérisées par leur engagement à la fois dans l'action et la recherche et coordonnées par deux conseillères pédagogiques de l'ONE (P. Camus & L. Marchal).

Soutien à la parentalité

Produit d'une recherche-action de l'ONE (2008- 2012) menée en collaboration avec des acteurs de terrain et des institutions partenaires en vue de proposer des balises et d'ouvrir le débat sur la thématique du soutien à la parentalité, de soutenir les professionnel(le)s dans leur réflexion sur leurs pratiques et de les aider à prendre de la distance par rapport à celles-ci.

Professionnels impliqués : représentants de l'ONE, des secteurs de l'Aide à la Jeunesse, des Droits de l'enfant, de l'enfance, de la périnatalité sous la coordination du service Etudes et Stratégies de l'ONE.

1.2 Curriculum éducatif dans le secteur de l'enfance sur la scène internationale

Il est important de préciser que la notion de référentiel est très peu utilisée dans le champ de l'enfance en dehors de nos frontières puisque sur la scène internationale lui est généralement préféré le terme de curriculum associé à l'accueil et l'éducation des enfants de 0 à 6 ans (y compris dans l'enseignement préscolaire).

1.2.1 Curriculum, un cadre de référence commun

Sur la scène internationale, le curriculum (S. Rayna, 2009, p. 18) doit être compris comme étant : « un cadre de référence, au niveau national ou au niveau local, pour les pratiques. Il s'agit d'un texte qui, au-delà des seules indications réglementaires, présente un ensemble d'éléments explicites en termes d'objectifs, de normes, de valeurs, de connaissances (etc.), orientant le fonctionnement et la culture des lieux d'accueil et d'éducation. » Il concerne le plus souvent les lieux d'éducation des plus de trois ans (en particulier l'enseignement préscolaire), même si la production de curricula ciblés sur l'accueil des moins de trois ans est valorisée et réalisée dans certains pays.

Notons la notion de *curriculum en action* dans des pays et régions sans curriculum officiel, mais où se développe pourtant dans les services de la petite enfance une culture pédagogique dynamique, porteuse de qualité (S. Rayna, 2009). Ainsi, le cas des régions centre nord de l'Italie, où des curricula en action se construisent via des réseaux de professionnel(le)s, une collaboration avec les chercheurs et la participation des parents facilitée par des outils de documentation (Rinaldi, 2006 ; Picchio, Musatti, 2010).

S'il n'existe pas de cadre officiel, le curriculum est alors implicite, ce qui sous-entend la logique des pratiques qui peuvent présenter des divergences tant dans leurs orientations que dans leurs fondements même si toutes sont formées par : « des savoirs, formels ou informels, des objectifs, des normes, des valeurs, quels qu'ils soient, liés aux cultures professionnelles, familiales, sociétales et aux discours dominants qui traversent la puériculture et la petite enfance en général. » (Lallemand, S., Delaisi de Parseval, G., 1998, cité par Rayna, 2009, p. 18). Rendre explicite le curriculum constitue donc un véritable enjeu reconnu sur la scène internationale.

Dès 2001, l'OCDE² voit le développement de curriculum dans le secteur de l'accueil et de l'éducation de l'enfant de 0 à 6 ans comme un cadre commun « qui peut aider à assurer un niveau égal de qualité entre les différentes formes de services et les différents groupes d'enfants tout en permettant une adaptation aux circonstances et aux besoins locaux » (p. 130). Il relève l'existence d'un tel cadre en communauté française de Belgique, susceptible « d'harmoniser les opportunités éducationnelles générales offertes à travers les réseaux publics et privés (... de favoriser) le bien-être des jeunes enfants » (p. 131).

² Organisation de Coopération et de Développement Economiques.

En 2007, l'OCDE confirme son point de vue en considérant les curricula comme un moyen de contribuer à « uniformiser la qualité pour l'ensemble des groupes d'âges et des types de services, à guider et aider le personnel spécialisé dans leur pratique, à faciliter la communication entre le personnel et les parents, ainsi qu'à garantir la continuité de la pédagogie entre l'EAJE³ (l'éducation et l'accueil des jeunes enfants) et l'école » (p. 151).

En 2012 (OECD, p. 83), l'OCDE reprend les conclusions des rapports précédents en affirmant l'importance accordée à un curriculum commun au secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants susceptible de contribuer au développement d'un système plus équitable.

1.2.2 Curriculum, une notion polysémique à comprendre de manière contextualisée

Il existe plusieurs manières de comprendre la notion de curriculum, des variations pouvant être constatées selon les pays (OCDE, 2001, 2007, 2012). Leur contenu peuvent aller d'orientations officielles d'ordre très général à l'intention des professionnel(le)s à de véritables programmes contenant des prescriptions très précises. Retenons, que lorsqu'il est question de curriculum, il n'y a pas de modèle en la matière, et que leur amplitude, leur équilibre, les références disciplinaires (pédagogiques, psychologiques,...), les dimensions et composantes s'y trouvant peuvent varier (S. Rayna, 2009).

1.2.3 Critères de production de curriculum

Bennett (2004), qui a été expert à l'OCDE et a coordonné les deux premiers rapports « Petite enfance et grands défis » cités ci-dessus (2001, 2007), considère qu'un curriculum devrait être : « une déclaration des principes et valeurs qui guident les milieux d'accueil de jeunes enfants par un résumé des programmes (...) spécifiant comment ces derniers devraient être appuyés pour faciliter le développement et l'apprentissage, tout en étant un bref compte rendu de ce que les enfants devraient pouvoir apprendre et acquérir en terme de développement en fonction de leur âge et en comportant les grandes lignes pédagogiques du processus par lequel l'enfant passera pour atteindre les résultats ». L'auteur précise aussi qu'un curriculum doit faire état de la manière dont il sera implémenté dans chaque milieu d'accueil. Pour terminer, il insiste sur la nécessité d'axer le curriculum sur le jeu, dans le sens du plaisir pour l'enfant mais surtout de ce qu'il peut lui apporter en terme d'apprentissages.

Ces recommandations laissent apparaître la place du préscolaire dans le secteur concerné par les curricula. Toutefois, il importe de noter que l'auteur marque aussi sa volonté de différencier les curricula spécifiques aux jeunes enfants des programmes scolaires laissant trop peu de place à la libre initiative pour cette tranche d'âges. Cette affirmation est capitale pour des pays comme la Belgique, où les enfants sont accueillis très jeunes dans des milieux d'accueil comparativement à d'autres pays. Elle incite à marquer une spécificité éducative du jeune enfant relayée par d'autres auteurs (Bosse Platière *et al.*, 2011).

³ L'EAJE concerne des enfants de 0 à 6 ans.

Sans se prononcer sur les orientations de contenu qui sont à définir par ailleurs, Rayna (2009) précise certaines caractéristiques d'un curriculum :

- le fait d'avoir une vision d'ensemble de la petite enfance, à l'inverse d'une vision fragmentaire;
- la volonté de s'inscrire dans une perspective qui dépasse la période de la petite enfance, en continuité avec les curricula suivants, voire dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie;
- la nécessité d'être revu régulièrement.

1.2.4 Curriculum et enjeux de qualité d'accueil

Le curriculum est une notion à situer par rapport à différents enjeux de qualité (Bennett, 2004). Relevons les enjeux liés à la *qualité des orientations* prises dans les pratiques et qui est facilitée par l'existence de curricula et associés à ceux-ci, de documents pédagogiques de référence produits par les professionnel(le)s. Soulignons l'importance accordée à la *qualité structurelle* qui rend possible la mise en œuvre du curriculum : un investissement suffisant dans le système éducatif, des taux d'encadrement enfants/adultes favorables, des niveaux de formation des professionnel(le)s de l'enfance en réponse aux nouvelles exigences des métiers et des conditions de travail propices à leur exercice. Citons enfin l'attention portée à la *qualité des interactions* tant entre les adultes et les enfants qu'entre enfants eux-mêmes.

Bennett (2004) porte une attention particulière aux curricula qui préconisent une organisation en plus petits groupes, une meilleure autonomie des enfants et des interactions de plus grande qualité que ce soit entre les enfants, ou entre les accueillants et les enfants. Il décrit ces curricula comme étant basés sur trois types d'information. Précisément : ce qu'on connaît du développement de l'enfant et des apprentissages, ce qui est connu des forces, des intérêts et des besoins de chaque enfant, individuellement et dans le groupe, ainsi que la connaissance du contexte social et culturel dans lequel vit l'enfant.

1.2.5 Un curriculum n'est pas nécessairement un programme scolaire

Bennett (2004), insiste sur l'importance pour un curriculum d'être condensé, de servir de guide aux milieux d'accueil sans avoir un contenu trop détaillé au risque de se rapprocher trop d'un programme de type scolaire. Pour lui, dans le contexte de la petite enfance, le sens habituellement attribué au terme de curriculum est à tort réduit à celui d'un plan d'activités pédagogiques devant être porté par le personnel dans le but d'inculquer des capacités ou des contenus pré-définis. Dans cette définition, l'auteur explique que trop d'importance est accordée à la définition des contenus et de la méthodologie sous-jacente, ce qui lui apparaît comme étant en décalage avec la manière d'apprendre spécifique aux jeunes enfants. Dans cet ordre d'idée, un contenu précis et une méthodologie détaillée devraient plutôt être définis au niveau local par les professionnel(le)s des milieux d'accueil (ex. dans les projets d'accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles).

1.2.6 Mise en œuvre d'un curriculum et enjeux de formation

La mise en œuvre d'un curriculum et son utilisation dans l'élaboration de projets d'accueil nécessitent une série de conditions. Outre une politique claire de diffusion, Bennet (2004) relève l'importance de la formation des fonctions de direction dans les milieux d'accueil et des mesures d'accompagnement dans le développement et l'évaluation des curricula.

A contrario, il pointe trois principaux obstacles à la mise en place de tels curricula courts et peu détaillés. Premièrement, l'absence de support structurel qui permet l'implémentation d'un curriculum de qualité. Deuxièmement, des théories psychopédagogiques et des pratiques inadéquates, et troisièmement, un faible niveau de formation des responsables et accueillant(e)s d'enfants. Il explique également qu'au sein de systèmes divisés, tel qu'on le connaît en Belgique, les conditions de travail sont généralement moins bonnes pour la tranche d'âges 0 à 3 ans que pour les tranches d'âges supérieures. Une large partie des professionnel(le)s est généralement sous-payée et sous qualifiée. Dans ces systèmes, il est donc extrêmement difficile d'implémenter un curriculum de façon adéquate et équitable dans des groupes de plus jeunes enfants.

1.3 Éléments à retenir pour la Fédération Wallonie-Bruxelles

La production de référentiels psychopédagogiques et l'accompagnement de leur diffusion répondent aux recommandations internationales dans l'éducation de l'enfance. Notons qu'habituellement ce sont les pays ayant unifié leurs services sous un seul ministère qui sont les plus susceptibles de formuler des objectifs pédagogiques et stratégiques pour l'accueil et l'éducation des enfants plus jeunes, ce type de démarche étant plus rare au sein des systèmes divisés. Comme énoncé plus haut, en Fédération Wallonie-Bruxelles, malgré le système divisé, un référentiel (oser la qualité) pour l'accueil des enfants de 0 à 3 ans a non seulement été rédigé, mais a en plus été complété, dans une recherche de continuité éducative, par un référentiel 3 à 12 ans, offrant ainsi une vision globale de l'enfance. La diffusion de ces référentiels fait l'objet de dispositifs d'accompagnement professionnel toujours en cours sur l'ensemble du territoire (Pirard, 2011).

La production de référentiels répond en grande partie aux critères énoncés : une démarche d'élaboration participative, articulant savoirs et valeurs, débouchant sur un cadre de référence cohérent pour l'ensemble des milieux d'accueil de l'enfance (0-12 ans) en dehors du contexte scolaire. Il reconnaît la spécificité éducative des tout-petits (enfants de moins de trois ans), tout en veillant à assurer une continuité éducative plus globale (Bosse Platière *et al.*, 2011).

En un point au moins, il se démarque des critères énoncés ci-dessus : une certaine longueur et un détail du contenu des curricula (référentiels) en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce point peut s'expliquer, au moins en partie, par le manque de formation dans le domaine de l'éducation à la fois des fonctions de direction des milieux d'accueil et des personnes qui accueillent les enfants et les familles (Pirard, à paraître). Dans ce contexte, un curriculum précis donne des repères de contenu indispensables pour permettre aux professionnel(le)s

d'élaborer un projet éducatif qui prend en compte les besoins spécifiques de jeunes enfants et de leurs familles.

2. COMPÉTENCE - UNE NOTION CONTROVERSÉE

La notion de compétence est au centre du domaine de l'éducation et de la formation. Il n'est cependant pas possible, dans le cadre de ce glossaire, de rendre compte des multiples débats suscités par les usages de ce terme⁴, et des multiples interprétations dont il fait l'objet dans le champ de l'enseignement, de la formation et de l'enfance. Nous proposons ici des repères quant à ses principaux usages d'abord dans l'éducation et la formation en général et ensuite dans la recherche européenne sur les compétences requises dans le champ de l'enfance (Urban *et al.*, 2011).

2.1 « Compétence » dans le domaine de l'éducation et de la formation

Selon Barbier (2011, p. 37), la **compétence** est « une propriété conférée à un sujet individuel et/ou collectif par attribution de caractéristiques construites par inférence à partir de son engagement dans des activités situées, finalisées, donnant lieu à attribution de valeur ». Toujours selon ce même auteur, cette notion tend à se développer « dans des contextes éducatifs et dans des contextes sociaux liant construction des activités et construction des sujets ». Dans le champ de l'enfance, la compétence pourrait être cette propriété inférée à des personnes en activité de formation. Elle pourrait aussi être attribuée à un collectif ou une équipe éducative. On parle alors de **compétences collectives** qui « supposent l'expérience d'interactions, de communications, d'intercompréhensions, de partages de sens entre sujets individuels (Barbier, 2011, p. 39) », autant d'éléments essentiels dans les dynamiques des milieux d'accueil supposés élaborer et développer une dynamique de projet éducatif, mais sans doute difficile à initier dans un contexte de formation scolaire.

Affirmer qu'une compétence est une propriété conférée à des sujets conduit à considérer la compétence comme un construit : « il n'existe pas de compétence qui ne soit dite, représentée ou communiquée par des sujets à propos d'autres sujets ou d'eux-mêmes » (Barbier, 2011, p. 38).

Considérer la compétence comme une inférence génère une description des compétences en termes de « mobilisation de combinaisons et de combinatoires de ressources », (Barbier, 2011, p. 39) ces ressources internes et externes pouvant se définir en termes de savoirs⁵, de capacités, etc. Ainsi, selon de nombreux auteurs, la notion de compétence implique l'utilisation de savoirs et de savoir-faire dans des situations données, mais selon des

⁴ Voir notamment Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique, L'école démocratique, N°39. http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf

⁵ « Enoncé propositionnel associé de façon relativement stable à des représentations ou à des systèmes de représentation sur le monde et sa transformation, faisant l'objet d'une validation sociale » (Barbier, 2011, p. 118).

modalités beaucoup plus exigeantes que dans le cas des habilités (ex.: interpréter, appliquer ou analyser).

Nous reprendrons ici la définition de Roegiers (2000, p. 66), décrivant la compétence comme étant : « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes⁶. » J. Beckers (2007, p. 88-89) définit la compétence comme étant : « la capacité à agir efficacement en mobilisant spontanément, correctement, de façon organisée (...) des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes propres à l'individu) et externes (expérience d'autres collègues, documentation, ...) en situation complexe non entraînée à l'identique (chez le sujet) qui appartient à une famille de situations ouvertes (...) jugées critiques, essentielles à la vie sociale (...)».

Le Boterf (1994, p. 20) utilise les termes de « compétence mise en acte » ou de « compétence en situation », signifiant que la composante observable d'une compétence, même si elle n'est pas étrangère à l'idée de performance⁷, est complexe au point de présenter plusieurs dimensions qu'il faut apprécier à leur juste valeur et d'une manière qualitative plutôt que quantitative. La compétence ne se réduit pas à un corpus de connaissances ou de savoir-faire. Posséder de vastes connaissances sur un sujet donné et pouvoir les restituer sur demande ne sont pas des indices de compétence. Mais la notion de compétence ne doit pas pour autant s'opposer à celle de savoir (Le Boterf, 1994). Certes, la compétence se manifeste dans l'action mais sa maîtrise suppose la mobilisation en contexte et à bon escient de multiples ressources cognitives. Ces ressources sont constituées de savoirs, de capacités et d'informations (Perrenoud, 2001).

2.1.1 Place des émotions dans une approche par compétences

Des études récentes montrent l'importance de ne pas limiter l'approche des compétences dans ses dimensions cognitives et réflexives. Il s'agit aussi de tenir compte des dimensions relationnelles et émotionnelles, particulièrement dans les métiers de l'interaction humaine (Parents *et al.*, sous presse). Une telle conception des compétences est particulièrement importante dans les métiers de l'accueil de la petite enfance où il importe de développer une posture professionnelle clairement distincte de la posture parentale (Bosse Platière *et al.*, 2011). Cela suppose des compétences générales requises au quotidien qui évoluent en permanence sur un axe qui va d'un pôle de « réflexivité » à un pôle « d'affectivité », en particulier une gestion contrôlée de l'investissement affectif et émotionnel des professionnel(le)s⁸.

⁶ Les notions familles de situation seront abordées dans le point suivant.

⁷ Mais elle se distingue de la notion de performance, terme souvent utilisé pour désigner la manifestation d'une compétence (Scallon, 2009, p. 103).

⁸ Nous renvoyons au chapitre 2 du rapport de recherche 114 (César *et al.*, 2012).

2.1.2 « Compétence » ne signifie pas « capacité »

Ces manières de concevoir la notion de compétence amènent à s'interroger sur les manières dont elle est utilisée dans les documents de référence, notamment ceux de formation et d'enseignement. La notion de compétence est parfois confondue avec une autre notion, celle de capacités. Très souvent ce qui est désigné comme des compétences sont davantage des ressources mobilisables, en particulier des capacités développées dans l'espace-temps de formation et supposées être transférées dans l'espace-temps de production (les milieux d'accueil par exemple). Or les capacités sont à comprendre « comme des propriétés attribuées à des sujets dans leurs rapports avec des classes d'activités, construites par abstraction et dégagement d'invariants et considérées comme un potentiel pour ces mêmes sujets » (Barbier, 2011, p. 34). Ainsi, dans les formations aux métiers de l'enfance, il est fréquent d'identifier des capacités développées dans le cadre scolaire ou de la formation professionnelle par diverses méthodes qui ne prennent pas nécessairement en compte toute la complexité du réel (jeux de rôles, mises en situation, analyses de cas), capacités susceptibles d'être transférées sur le terrain dans les milieux d'accueil.

2.1.3 Compétence et conditions de professionnalisation

La notion de compétence ne doit pas être considérée sur le seul plan individuel, mais dans les conditions de son développement au sein d'un collectif de travail. Elle conduit à interroger les conditions de professionnalisation dans un secteur donné, en l'occurrence ici dans celui de l'enfance : formation initiale, conditions d'exercice de l'activité, formation continuée, temps de concertation reconnu, etc.

2.1.4 Logique de compétence et de qualification

La reconnaissance d'une compétence à un sujet, la mise en place de dispositifs susceptibles de la développer ne conduit pas nécessairement à une reconnaissance officielle et certificative. Sur le terrain, des tensions peuvent apparaître entre une logique de compétence et une logique de qualification.

Parmi les mesures de reconnaissance des compétences, il faut distinguer une « attestation de fréquentation », un « certificat », ou un « brevet » (Geleyn & Roose, 2000, p. 22) :

- l' « *attestation de fréquentation* » est délivrée en fin de formation et précise la matière suivie durant la formation ;
- le « *certificat* » ou « *brevet* » est également délivré en fin de formation, mais après qu'une évaluation individualisée des participants ait permis de constater que le stagiaire a bien atteint le niveau d'aptitude correspondant au programme défini et aux objectifs de la formation.

Notons avec les auteures (p. 23) que « l'appellation des diplômes de niveau secondaire par des abréviations (A1, A2, ...) n'est plus d'usage sinon dans le langage courant. Il est maintenant question de certificat d'enseignement secondaire du second degré, de CESS « Certificat d'enseignement secondaire supérieur », de CQ « Certificat de qualification de

niveau technique ou professionnel » et de CESP « Certificat d'enseignement secondaire professionnel ». Le CESP certifie une fin de cycle de niveau professionnel, mais n'ouvre pas l'accès aux études supérieures. Pour y accéder, il faut obligatoirement faire une septième année professionnelle de type C qui permettra d'obtenir le CESS .

Ainsi dans le champ de l'enfance et en particulier dans l'accueil 3-12 ans, une personne peut participer à des formations organisées par des opérateurs agréés et subventionnés par l'ONE, formations susceptibles de développer les compétences requises par les prescrits, qui lui donneront accès à l'activité d'accueillant(e), mais qui ne le certifieront pas d'un titre reconnu dans l'enseignement (seulement une attestation de fréquentation ou de participation). Il peut aussi suivre un enseignement dans la promotion sociale qui lui donnera une attestation, preuve de l'acquisition des compétences liées aux modules suivis, nécessaire à l'accès au métier et permettant de participer aux modules suivants débouchant en fin de processus à l'acquisition d'une certification, en l'occurrence celle d'auxiliaire de l'enfance.

2.2 Notion de compétence dans le champ de l'enfance en Europe

Au niveau européen, la compétence est vue comme « l'habilité d'un individu à utiliser et à combiner ses connaissances, capacités personnelles et ses compétences éthiques (valeurs) selon les différentes exigences posées par un contexte particulier, une situation ou un problème » (Urban *et al.*, 2011, p. 13).

Dans le domaine de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, les études montrent que la qualité des services dépend notamment des compétences des personnes qui travaillent avec les enfants, les familles et les communautés. Au niveau individuel, être et devenir compétent est un processus continu qui comprend la capacité et l'habilité à construire un corps de savoirs professionnels, de pratiques, à développer et montrer des valeurs professionnelles.

Des chercheurs (Urban *et al.*, 2011) soulignent que trop souvent encore le terme de compétence est principalement associé aux qualités d'un praticien, considéré dans son individualité et ses acquis en formation (savoirs, attitudes, capacités,...). Ils estiment que cette conception du terme est étroite et souvent utilisée dans une optique de performances liées à des tâches particulières. Ils proposent une autre manière d'envisager la notion de compétence, considérée comme une caractéristique du système global. Le système « compétent » (*competent system*), développe des relations réciproques entre individus, équipes, institutions et contexte socio-politique plus large⁹. Un élément clé du système « compétent » est le soutien apporté aux individus pour réaliser et développer leurs capacités/ compétences à répondre aux besoins des enfants et familles dans un contexte sociétal en changement.

Bien qu'il est important d'avoir un corps de savoirs et de pratiques, les praticiens et les équipes ont aussi besoin de compétences réflexives (« reflective competency ») puisqu'ils

⁹ Nous renvoyons au chapitre 1 du rapport de recherche 114 (Cesar *et al.*, 2012).

travaillent dans des contextes hautement complexes, peu prévisibles et diversifiés. Un système compétent exige de toute l'équipe de s'engager dans un apprentissage et une réflexion critique durant des temps de concertation reconnus. Il est dès lors indispensable d'accorder aux professionnel(le)s des plages horaires sans les enfants pour les réunions d'équipe, l'analyse accompagnée des pratiques quotidiennes et de leurs effets, ainsi que la perspective de formation continue à long terme.

Un système compétent inclut des collaborations entre individus, équipes, et institutions (milieux d'accueil, écoles, services de soutien aux familles, ...) aussi bien qu'une gouvernance compétente au niveau politique.

2.3 Éléments à retenir pour la Fédération Wallonie-Bruxelles

La notion de compétence est centrale pour les professionnel(le)s sur le plan individuel et collectif. Elle doit être associée d'un ensemble de ressources à mobiliser et combiner en actes et en situations (savoirs, capacités dont celles de la gestion contrôlée de l'investissement affectif et des émotions, de réflexivité, etc.). Elle est étroitement liée à une vision qui reconnaît la complexité des situations éducatives à gérer en alliant les enjeux actuels de qualité, de diversité et d'équité (Rayna, 2010).

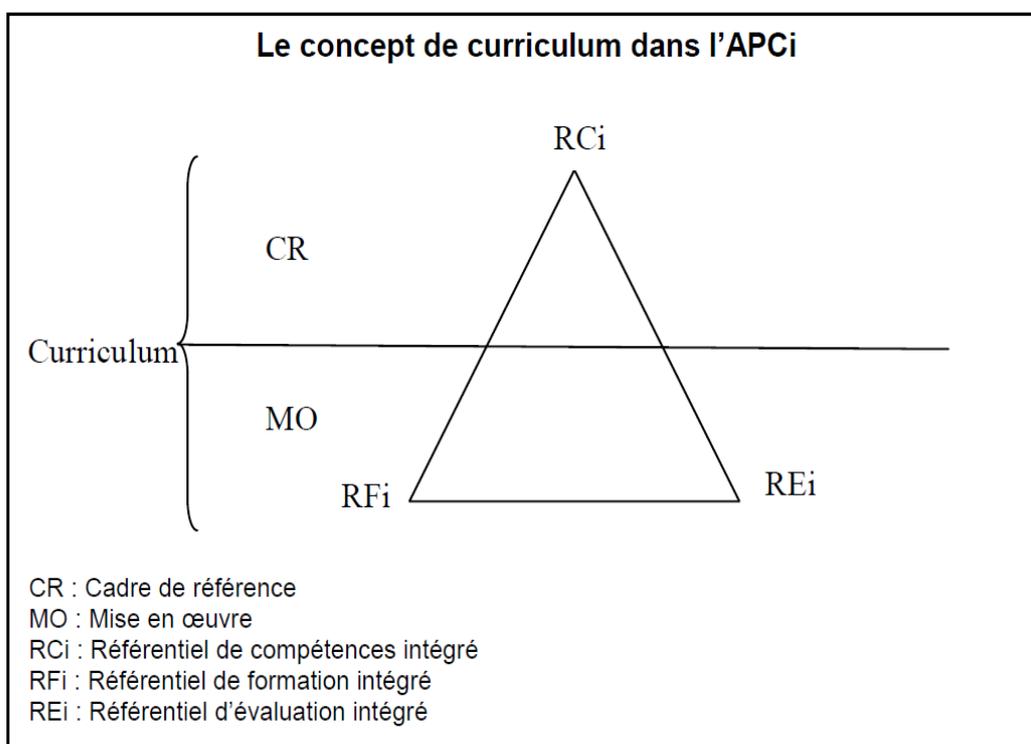
La notion de compétence est étroitement liée à celle de reconnaissance. Il importe d'être vigilant et de se rendre compte qu'une réelle tension peut se développer entre les enjeux de développement de compétences et ceux de qualification. Ceci est particulièrement vrai dans un contexte de mobilité professionnelle.

Le développement des compétences est au cœur des dispositifs de formation initiale, mais pas seulement. Il s'inscrit à long terme et est étroitement lié aux conditions de travail (notamment des temps de réflexion sur les pratiques), à la formation continuée et d'accompagnement professionnel (Bosse Platière *et al.*, 2011). Il s'inscrit dans un système compétent qui implique des acteurs de secteurs d'activité différents dont l'action doit être intégrée dans un cadre global cohérent.

3. REFERENTIEL METIER, DE COMPETENCE, DE FORMATION ET CURRICULUM

3.1 Dans le champ de la formation et de l'enseignement

Les notions de curriculum et de référentiel sont utilisés dans le champ de l'enseignement et de la formation avec une acception différente de celle définie dans le champ spécifique de l'enfance. Comme le montre le schéma ci-dessous, le curriculum renvoie au programme de formation qui comprend référentiel métier, référentiel de compétence, référentiel de formation et référentiel d'évaluation dans une approche par compétence (Parent *et al.*, 2013 sous presse).



Source (Parent *et al.*, sous presse)¹⁰

Référentiel de métier, de compétence, de formation, d'évaluation ?

Dans le champ de l'enseignement et de la formation, la notion de référentiel est apparue sur la scène internationale lorsqu'il a été nécessaire de mieux définir les contours des métiers, et les compétences professionnelles qui les caractérisent de façon à mieux les reconnaître, et ce, dans une politique d'emploi, de formation ou de validation des compétences.

¹⁰ APCi : approche par compétence intégrée

Disposer de référentiels explicites, construits sur des bases comparables, permet de rapprocher des métiers voisins sur des bases solides et de raisonner sur le degré de spécialisation et la part commune des formations, ou à d'éventuelles passerelles (Perrenoud, 2001).

Dans le champ de l'enseignement et de la formation, différents types de référentiels existent et peuvent être évoqués en des sens divers. Parmi ceux-ci les **référentiels métier et de compétence**, définissant le cœur du métier, les **référentiels formation** en découlant. Le référentiel est alors décrit comme étant la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence, comme base de leur transposition didactique en un plan de formation. En effet, dans une optique de formation professionnelle, il est utile d'abord d'analyser le métier auquel on désire préparer et ensuite d'identifier, à partir des pratiques, les compétences, les capacités, les savoirs, les postures, et les attitudes nécessaires (Perrenoud, 2001).

Sous la désignation de **référentiels métiers**, on retrouve « une description de métier ou de fonction qui se présente sous la forme d'un document qui énumère les activités, les tâches constitutives d'un métier ou d'une fonction particulière » (Parent *et al.*, 2007, p. 113). Plus précisément, l'évolution actuelle en ingénierie des compétences permet de mieux nuancer ce qui différencie un référentiel de métier d'un référentiel de compétences comme le propose Parent (2012 a) ci-après.

Référentiels : « En nous appuyant sur un double point de vue européen et francophone, nous plaidons pour notre part que trois types de catégorisations (référentiels) sont à construire dans le cadre d'une approche pédagogique par compétences et qu'il est essentiel de les distinguer clairement pour être en mesure de les articuler plus explicitement, en les adossant précisément à une taxonomie des phénomènes d'apprentissages reliés aux compétences à construire.

La première catégorisation concerne un cadre de référence des activités et des fonctions professionnelles, il s'agit du **référentiel de métier** ou **référentiel professionnel**.

La deuxième catégorisation, déduite de la précédente, devrait être un **référentiel de compétences**; pour notre part, nous pensons qu'il devrait proposer à la fois des catégories issues d'une approche analytique des compétences (abilities and macro-abilities) et des catégories issues d'une approche située des compétences (situations' clusters). L'élaboration d'un tel référentiel de compétences à partir d'un référentiel professionnel relève de ce que l'on désigne de plus en plus souvent sous le terme d'ingénierie des compétences ; il s'agit d'un travail de traduction didactique (Parent *et al.*, 2011) qui, aux plans épistémologique et méthodologique, emprunte notamment aux champs de la didactique professionnelle, des sciences du travail, de la psychologie et de la sociologie des organisations.

La troisième catégorisation, à son tour déduite de la précédente, devrait être un **référentiel pour la formation et l'évaluation** (training and assessment framework). L'élaboration d'un tel référentiel éducationnel à partir du référentiel de compétences relève de ce que l'on désigne de plus en plus souvent sous le terme d'ingénierie des formations ; il s'agit d'un travail de transposition pédagogique qui, aux plans épistémologique et méthodologique,

emprunte notamment aux champs des sciences de l'apprentissage, de la psychologie et de la sociologie de l'éducation.

C'est ainsi que le concept de **compétence**, qui désigne donc un construit cognitif qui rend compte de la capacité à agir efficacement en situation, doit être clairement distingué, terminologiquement, de la notion de **rôle professionnel** ».¹¹

Par ailleurs et toujours selon Parent (2012a), le concept de compétence doit être distingué de celui de **performance**, qui est lui-même relié à ceux de tâche et d'activité. D'un point de vue pédagogique, la performance désigne une ou plusieurs tâches réelles, effectuées dans le cadre de l'exercice d'un rôle et exploitées à des fins évaluatives -en tant que produit- pour recueillir des indicateurs à partir desquels des inférences peuvent être faites quant à la réalité et la disponibilité des compétences. Dans une perspective béhavioriste, la performance, en tant que produit directement observable et mesurable, serait considérée comme la seule donnée fiable pour renseigner sur la réalité de l'existence d'une compétence. A l'inverse, dans une perspective constructiviste, il est en général admis qu'il faille recourir à des informations qui documentent à la fois le produit et le processus qui l'a généré.

Comme Roegers (2000), Scallon (2009) et d'autres auteurs, Perrenoud (2001) rend compte de l'importance, lorsqu'on construit un référentiel de formation, d'associer immédiatement un ensemble de ressources à chaque compétence. Cela amène à identifier des « familles » de situations de travail, c'est-à-dire « un ensemble de situations professionnelles courantes auxquelles le professionnel doit faire face en mobilisant différentes compétences » (Parent, 2007, 115). Il s'agit aussi d'identifier, pour chacune de ces compétences, les principales ressources internes et externes à mobiliser.

A l'élaboration d'un référentiel de formation, Perrenoud (2001) identifie trois obstacles principaux, à savoir la grande diversité des situations en jeu, le caractère subjectif de leur regroupement en « familles », ainsi que les difficultés d'identification des ressources.

¹¹ Rôle professionnel : désigne des comportements attendus d'un individu, dans l'exercice d'une fonction en tant qu'acteur social (Parent, 2012a)

Repères terminologiques élémentaires relatifs aux concepts associés à la perspective pédagogique de l'approche par compétences intégrée (APCi)
(Parent *et al.*, 2012b)

DIFFERENTES COMPOSANTES D'UN REFERENTIEL DE COMPETENCES		Définitions
Approche analytique (décontextualisée) de la compétence	Macro-capacité	Savoir-agir englobant plusieurs capacités du même domaine
	Capacité	Aptitude (cognitive, réflexive ou métacognitive, opérative, psycho-affective ou sociale) mobilisable pour la mise en œuvre d'une compétence. Résultant d'un apprentissage, elle constitue donc une ressource (et/ou une étape) nécessaire pour le développement d'une compétence. Réciproquement, le développement d'une compétence renforce la maîtrise des capacités mobilisées
	Rubrique de descripteurs	Ensemble de descripteurs qualitatifs (multi-dimensionnels et multi-référentiels) permettant d'évaluer, au regard de critères et d'indicateurs, des apprentissages témoignant de la construction de capacités et de compétences.
Approche située (contextualisée) de la compétence	Famille de situations	Ensemble des situations professionnelles présentant suffisamment de caractéristiques communes (relativement au contexte concerné et aux tâches impliquées) pour mobiliser les mêmes compétences et capacités, dans les mêmes conditions. Ces situations courantes doivent pouvoir être gérées par les apprenants lors de leurs stages. Elles sont représentatives des différents rôles et fonctions professionnels auxquels l'apprenant doit faire face en mobilisant ses différentes compétences
DIFFERENTES COMPOSANTES D'UNE TAXONOMIE DE COMPETENCES		Définitions
Domaine (dénommé « dimension » dans certaines taxonomies)		Catégorie d'activités reliées à des savoirs qui leur sont spécifiques, développées en situation professionnelle (cognitives, réflexives, métacognitives, opératives, psycho-affectives, sociales).
Niveau (dénommé « degré » dans certaines taxonomies)		Maîtrise différenciée et spécifique des savoirs de chacun des domaines : savoir redire, appliquer, construire, mobiliser, transférer. Il s'agit de niveau -ou de degré- d'intégration accrue des connaissances construites à partir des différents savoirs dans une démarche d'apprentissage orientée par les compétences.

Le secteur de l'enfance est directement concerné par cette approche de l'emploi et de la formation, en témoignent les résultats de travaux européens et en Fédération Wallonie-Bruxelles, le développement de référentiels métier au FOREM (fiche référentiel emploi-métier), l'élaboration successive dans l'enseignement de référentiels métiers, de compétences et/ou de formation désignés souvent par d'autres vocables¹².

3.2 Dans le champ de l'enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles

Comme dans les autres communautés linguistiques de Belgique, des référentiels métiers¹³, de compétence et de formation existent pour une série de fonctions d'accueil de l'enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles. Notons toutefois, qu'ils n'ont pas tous le même caractère officiel, certains étant validés par les pouvoirs de tutelle de référence alors que d'autres apparaissent davantage comme des outils de référence internes à une institution. Relevons enfin que tous les métiers de l'enfance ne disposent pas à l'heure actuelle de référentiels spécifiques.

Ainsi, contrairement à la Communauté flamande, nous ne disposons pas de référentiel métier officiel avalisé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance pour les accueillant(e)s d'enfants à domicile, même si en Fédération Wallonie-Bruxelles, contrairement aux autres Communautés compétentes, une formation avant l'entrée en fonction est exigée et organisée par des opérateurs de formation agréés (promotion sociale, IFAPME/SFPME, FOREM)¹⁴. De plus, il n'existe pas de référentiels officiels ni de compétence, ni de formation pour les fonctions d'encadrement ou de direction, pourtant stratégiques, et étroitement liées aux questions de qualité de l'accueil des enfants¹⁵. Seule exception, la détermination d'un profil de compétence pour les coordinateurs(trices) de l'accueil temps libre.

3.2.1 Exemple des référentiels liés au métier de puéricultrice-puériculteur (0-6 ans)

Dès 1996, un « profil de qualification » dans l'enseignement de plein exercice pour la « puériculture » a été élaboré par la Commission Communautaire des Professions et Qualifications, la CCPQ (devenue le Service Francophone des métiers et qualifications, SFMQ). Il a été complété d'un profil de formation reprenant les compétences à acquérir en vue de la délivrance du certificat de qualification à l'issue de l'enseignement secondaire. Le profil de qualification (référentiel métier) de 15 pages est organisé autour de 7 fonctions¹⁶, à savoir :

¹² Nous renvoyons aux analyses des chapitres 5 à 8 du rapport de recherche 114 (Cesar *et al.*, 2012).

¹³ On peut s'interroger sur l'utilisation du terme de « métier ». Effectivement, ce terme, propre aux métiers techniques assimilables à une série d'actes à poser, de tâches à réaliser, semble de moins en moins convenir aux métiers de l'Enfance dont plus personne ne remet en question la composante relationnelle, réflexive et sa dimension difficilement mesurable.

¹⁴ Chaque opérateur peut définir son propre référentiel. Relevons également les fiches référentiel emploi/métiers rédigées dans le cadre du REM (Répertoire Emplois-Métiers) développé par le service public de l'emploi wallons (Forem-conseil). Certaines de ces fiches sont consacrées à des métiers de l'enfance.

¹⁵ Excepté un référentiel spécifique à la fonction de directrice de maison d'enfants de l'IFAPME/SFPME.

¹⁶ Nous renvoyons aux analyses effectuées au chapitre 5 du rapport 114 (César *et al.*, 2012).

- 1) Éduquer, socialiser l'enfant,
- 2) Soins et santé, prévention à la santé,
- 3) Organiser et planifier,
- 4) Assurer la gestion et l'administration,
- 5) Fonction sociale et de communication,
- 6) Déontologie,
- 7) Fonction d'auto-analyse.

Le profil de formation de 32 pages, construit autour des mêmes 7 fonctions, propose une liste de 12 compétences requises, détaillées en pas moins de 195 compétences précisées et complétées. Notons que ce qui est désigné ici comme « compétences précisées » s'apparente parfois davantage à un ensemble de savoirs (ex. : « *Connaître les normes* » ; « *Connaître les droits et les devoirs liés à la profession* »), savoir-être (ex. : « *Ne pas juger, comprendre la logique de l'interlocuteur* » ; « *respecter les conceptions culturelles et philosophiques des parents* »), et capacités (ex. : « *Analyser les différentes manières d'organiser l'espace afin de permettre une relation privilégiée avec un enfant tout en assurant une présence auprès des autres, en les surveillant* »).

Ces référentiels métier et de formation sont inclus dans la catégorie des métiers de « service au personnes » de l'enseignement de qualification, qui comprend d'autres métiers de l'enfance (agent d'éducation, animateur, éducateur et animateur socio-sportif), mais qui englobe également des métiers à mille lieux du secteur de l'enfance (tel que : coiffeur, aide-ménagère, esthéticienne, etc.).

3.2.2 Exemple du référentiel lié au métier d'« Auxiliaire de l'enfance » (0-12 ans)

Le référentiel de compétence « Auxiliaire de l'enfance » se fonde sur un profil métier (précisément dénommé « profil professionnel ») *approuvé* par le Conseil supérieur de la promotion sociale en 2008. Titre spécifique à l'enseignement secondaire supérieur, ce profil métier comporte 3 sections, à savoir, « champ d'activité », « tâches » et « débouchés »¹⁷.

Il est lié à un dossier pédagogique présentant une formation conçue selon une organisation modulaire qui permet des sorties intermédiaires donnant lieu à l'attestation nécessaire à l'accès aux métiers d'accueillant(e) d'enfants à domicile¹⁸ ou d'animateur extrascolaire¹⁹, sans qu'un référentiel métier spécifique pour ces dernières fonctions ne soit établi.

¹⁷ Nous renvoyons aux analyses effectuées au chapitre 5 du rapport 114 (César *et al.*, 2012).

¹⁸ Voir chapitre 6 du rapport 114 (César *et al.*, 2012).

¹⁹ Voir chapitre 8 du rapport 114 (César *et al.*, 2012).

3.3 Dans le champ de l'enfance en Europe

Une recherche européenne sur les compétences requises dans le champ de l'enfance 0 à 6 ans (Urban *et al.*, 2011), a analysé les « profils de compétences professionnelles » et les « profils pour la formation initiale » dans 14 des états membres de l'Union européenne, y compris la Belgique.

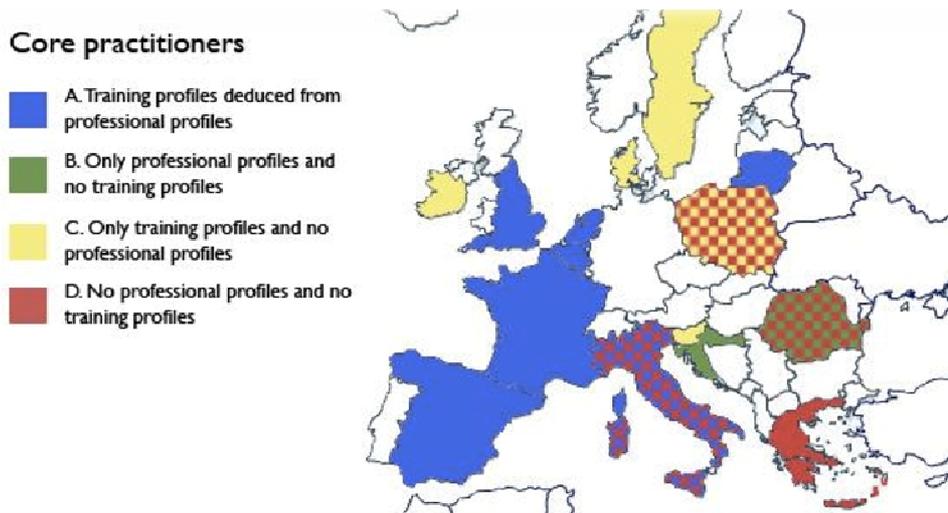
Dans cette recherche, le profil professionnel de compétences renvoie aux documents officiels de référence sur les compétences qui sont requises pour le travail dans les institutions d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (EAJE), 0 à 6 ans, au niveau d'une politique régionale ou nationale selon les contextes.

Les « profils de compétence pour la formation initiale » renvoient aux textes d'orientation officielle à une échelle régionale ou nationale selon les contextes, pour les institutions de formation initiale et qualifiante, à destination des travailleurs de la petite enfance. Ces profils incluent les compétences requises. Ils ne se focalisent pas sur des descriptions de contenu de formation, comme des curriculums ou des listes de contenus, mais plutôt sur des compétences que les apprenants devraient acquérir (Urban *et al.*, 2011).

En référence aux travaux de Oberhuemer *et al.*, (2010), dans cette étude, trois types de professionnel(le)s de la petite enfance sont pris en compte :

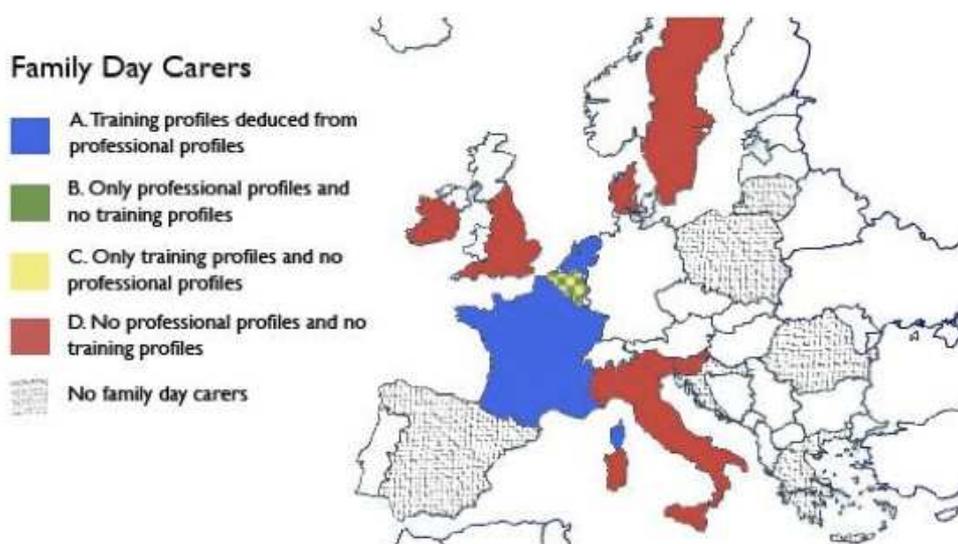
- a) Core practitioner : il s'agit des professionnel(le)s travaillant directement avec les enfants et leur famille ;
- b) Family day carers : désigne les accueillant(e)s à domicile ;
- c) Assistant : c'est-à-dire, ceux ou celles qui aident les professionnel(le)s travaillant directement avec les enfants et la famille.

Au sein des différents pays européens existe une grande variété de situations relatives à la présence ou non de référentiels métier et/ou formation comme le montrent les trois cartes ci-dessous :



Source : CoRe 2011

On observe ici, la présence de référentiels de formation déduits des référentiels métiers dans différents pays dont la Belgique, la France, l'Espagne, le Portugal et l'Angleterre.



Source : CoRe 2011

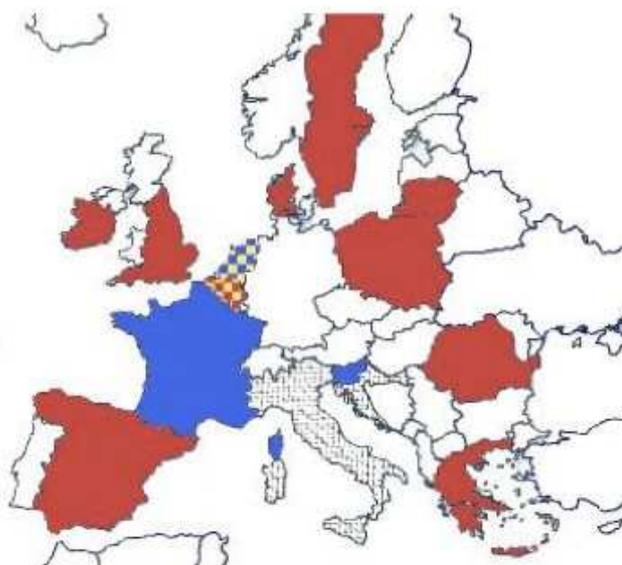
Dans l'accueil à domicile, l'association de profil de formation à des référentiels métier est moins systématique.

A l'échelle de la Belgique :

En Flandre, un profil métier a été avalisé par les instances officielles mais n'est accompagné actuellement d'aucune exigence de formation initiale. En Communauté germanophone, il n'existe ni référentiel métier, ni référentiel de formation. En Fédération Wallonie-Bruxelles, une formation initiale est exigée depuis 2006 et est organisée par différents opérateurs de formation ayant chacun leurs référentiels propres (Forem, IFAPME, SFPME).

Assistants

- A. Training profiles deduced from professional profiles
- B. Only professional profiles and no training profiles
- C. Only training profiles and no professional profiles
- D. No professional profiles and no training profiles
- No assistants



Source : CoRe 2011

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les niveaux de qualification ne répondent pas aux recommandations européennes, mais sont relativement homogènes. Il semble dès lors difficile d'identifier des assistants, à l'exception de la fonction d'assistants aux enseignants préscolaires.

3.3.1 Enjeux et vigilance dans l'élaboration de profils et référentiels

Dégager un profil de formation d'un profil métier ou de compétences, comme en Fédération Wallonie-Bruxelles pour les puériculteurs(trices) et les auxiliaires de l'enfance, peut renforcer la continuité et une certaine homogénéité à travers la région compétente, même si des particularités locales et une certaine diversité peuvent encore être possibles, en fonction de ce que chaque opérateur de formation désire mettre en avant. Ce souci de cohérence ne signifie pas nécessairement qu'il n'y a pas d'écart entre les compétences visées et les acquis en fin de formation (Urban *et al.*, 2011, p. 46).

3.3.2 Aspects de rédaction des référentiels

La manière de définir les référentiels métier ou de compétences varie en fonction des régions. Les compétences requises peuvent être décrites en termes de tâches, de standards, d'acquis, d'attitudes, de capacités ou de savoirs, de fonctions, de contenu, de termes concrets ou au contraire très généraux. Les chercheurs constatent que le terme de compétence est utilisé comme un « mot valise » englobant des significations très variées. La majorité des compétences requises pour les professionnel(le)s de l'enfance sont formulées en terme de tâches, prises tantôt dans une optique « très technique » et « spécifique », tantôt « moins technique » et « plus générale ». Concernant les profils de formation, certains sont formulés en terme de compétences très générales alors que d'autres prennent pour point de départ des compétences liées à des matières, ou d'autres encore combinent les deux (Urban *et al.*, 2011).

Les chercheurs notent que lorsque les profils ont plutôt des références d'ordre « technique », la tendance va dans le sens d'un rapport au métier plus « instrumentalisant » (Cameron & Moss, 2007).

Ils relèvent également que les profils de compétences varient beaucoup au regard de compétence « reflective » ou « reflexive ». Dans une dynamique « *reflective* », le professionnel est amené à s'interroger sur sa propre pratique (« Est-ce que je fais bien les choses ? »), alors qu'une compétence « *reflexive* » permet de penser plus globalement le métier (« Est-ce que je fais les bonnes choses ? ») (Peeters 2008 ; Vandebroek *et al.*, 2010, p. 55).

Les profils de compétence et de formation incluent des exigences de savoirs, de manière variable en fonction des types de professionnel(le)s. Pour les « Core practitioners », c'est principalement le profil de compétence qui décrit les savoirs attendus. Alors que, pour les assistant(e)s et les accueillant(e)s à domicile, les savoirs visés sont plus rarement mentionnés. Les principaux savoirs évoqués sont relatifs aux soins et à l'éducation des enfants, même si des référentiels évoquent de plus larges domaines comme la participation des parents et le travail en équipe. Certains profils différencient les savoirs « théoriques » des savoirs « pratiques ».

En référence aux théories de Bronfenbrenner (1979), la majorité des profils compétences sont orientés vers le **micro-système** comprenant l'apprentissage des enfants, leur bien-être et leur développement. La perspective des compétences vis-à-vis du travail avec les parents et les familles est moins développée et plus souvent limitée aux aspects instrumentaux, c'est-à-dire à la relation avec les parents nécessaire au bon développement des enfants plutôt qu'aux enjeux d'une participation démocratique dans la co-construction d'un lieu d'accueil et d'éducation. Au niveau du **méso-système**, la plupart des profils concernent le travail avec les collègues et le travail en équipe. Au niveau du **macro-système**, seuls certains profils de compétences abordent le rôle critique des professionnel(le)s dans un changement de société, avec une vision de professionnels, détenteurs de compétences critiques et réflexives capables de penser leur contexte de travail de manière globale.

3.4 Éléments à retenir pour la Fédération Wallonie-Bruxelles

Les référentiels métier, de compétence et de formation inscrits dans un curriculum contribuent au développement d'un cadre cohérent à l'échelle de la région. Pour ce faire, il importe, dans le champ de l'enfance, que leur mode d'élaboration ne renforce pas le côté technique d'un métier alors que les composantes relationnelles et réflexives y apparaissent aujourd'hui comme centrales. Il importe donc de les relier à une vision actuelle des métiers actuelle particulièrement explicite dans les référentiels psychopédagogiques de l'ONE.

L'orientation des référentiels sur le développement des enfants reste à privilégier, d'autant, qu'en Belgique, les enfants sont accueillis très jeunes. Il importe donc de garantir la prise en compte de la spécificité de l'accueil de jeunes enfants en dehors de sa famille. D'autres

dimensions doivent sans doute être développées et font l'objet d'une analyse dans le rapport de la recherche 114 (César *et al.*, 2012) : travail avec les parents et les familles, travail en équipe et analyse critique.

Des référentiels officiels et avalisés n'existent pas pour tous les métiers, pour toutes les fonctions dans l'enfance. Il importerait sans doute à l'avenir de poursuivre les travaux en ce sens, notamment pour les fonctions de direction, dont le rôle crucial dans le développement d'une qualité d'accueil est aujourd'hui reconnue.

4. REFERENTIEL VALIDATION DES COMPETENCES

Relevant de l'approche par compétences, nous terminerons par la notion de référentiel de **validation** étroitement liée aux enjeux de reconnaissance de développement de compétences par d'autres voies que celles des formations qualifiantes. Il s'agit ici de valider des compétences acquises dans des cadres non formels et informels, comme ceux de l'expérience de vie quotidienne.

Les enjeux de validation des compétences acquises par l'expérience sont largement débattus sur la scène européenne. Ils concernent aussi la Fédération Wallonie-Bruxelles où sont mis en œuvre trois types de dispositifs « qui visent à reconnaître les apprentissages informels et non formels réalisés par des personnes qui souhaitent reprendre des études ou une formation, s'insérer sur le marché de l'emploi, accéder à une promotion ou opérer une reconversion professionnelle » (Mahieu, 2011, p. 2). Citons :

- la Validation des compétences en formation professionnelle (VC),
- la Valorisation des acquis de l'expérience dans les Universités (VAE),
- la Valorisation des acquis de l'expérience dans les Hautes écoles (VAE).

4.1 Validation des compétences en formation professionnelle

Une série de métiers qui peuvent être appris dans le cadre de formations professionnelles, de l'enseignement secondaire de plein exercice ou de promotion sociale, sont actuellement reconnus par le consortium de validation des compétences. Leur accès est désormais rendu possible moyennant la passation d'épreuves réglementées prouvant des compétences acquises et qui permettent d'obtenir des titres de compétences officiels. Ces titres ont une valeur officielle, même s'ils n'ont pas le même effet de droit qu'un certificat de l'enseignement. En effet, « seule la certification de l'enseignement délivrée par l'enseignement débouche sur des effets de droits. Ceux-ci sont associés à un diplôme et permettent d'ouvrir un accès à une profession réglementée ou à un emploi subsidié,

d'autoriser une équivalence avec d'autres diplômes ou d'être pris en compte dans la fixation d'un niveau barémique de la fonction publique » (Mahieu, 2010, p. 435).

Pour chaque métier, **un référentiel de compétences** est réalisé par l'ensemble de la « commission référentiels » (COREF) sur une proposition du président de la COREF et des documents existants. Il décrit le cœur du métier, les « activités-clé » et compétences associées, et identifie les unités de compétences à valider au niveau du professionnel compétent.

En complément, **un référentiel de validation** décrit une épreuve et une grille d'évaluation permettant de vérifier que le candidat à la validation des compétences possède réellement les compétences nécessaires en fonction de critères et d'indicateurs prédéfinis.

Notons qu'à l'heure actuelle, en Belgique, la validation des compétences ne concerne pas les métiers de l'enfance. Des travaux sur la valorisation des acquis de l'expérience dans l'accueil à caractère familial ont été menés dans le cadre d'un projet européen (Equal) en Province de Luxembourg (Promemploi, 2006 ; 2008 ; 2011). Dans d'autres pays, comme la France, elle opère pour tous les métiers, y compris ceux de l'enfance (auxiliaire de l'enfance, éducateur des jeunes enfants, etc.) où elle contribue à favoriser une mobilité tant horizontale que verticale²⁰.

4.2 Valorisation des acquis de l'expérience

Les dispositifs des acquis de l'expérience dans les Hautes Ecoles et les Universités ne concernent pas à l'heure actuelle les métiers de l'enfance, vu le faible niveau de qualification requis. Actuellement, ils pourraient concerner les fonctions d'encadrement.

²⁰ Nous renvoyons aux actes à paraître du troisième séminaire organisé par Promemploi sur « la valorisation des compétences dans le champ de l'accueil à caractère familial » les 10 et 11 juin 2011 à Tintigny.

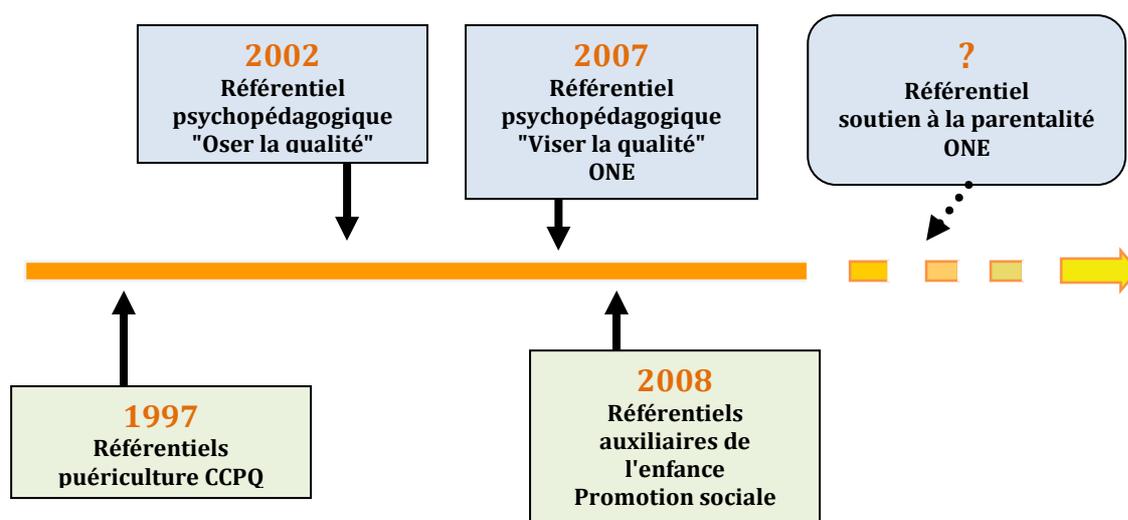
POUR NE PAS CONCLURE...

Dans ce glossaire, nous avons passé en revue et examiné une série de notions liées aux enjeux de formation et de professionnalisation des métiers de l'enfance. Nous avons de ce fait montré combien il serait réducteur, voire impossible, de définir au sens strict des notions qui font débat et qui peuvent être entendues avec des acceptions très diverses selon les secteurs d'activité.

D'autres notions pourraient encore être ajoutées en fonction de leur utilité pour les acteurs de la formation, de l'enseignement et de l'enfance. Le glossaire doit être considéré comme un outil par définition toujours inachevé.

Si pour une raison de lisibilité, les notions ont été présentées de manière linéaire, il importe de se reporter au schéma dynamique (présenté p.6), afin de se représenter plus facilement les liens entre elles. Ainsi, même s'ils ne sont pas explicites, nous pensons que les référentiels psychopédagogiques de l'ONE présentés en première partie constitue des outils précieux pour (re-)définir les profils métier et de compétences aux vu des exigences actuelles d'un secteur en pleine évolution où la dimension éducative s'affirme désormais avec force. Inversement, des référentiels métier, de compétences et de formation des métiers/fonctions d'accueil des enfants et d'encadrement peuvent constituer des cadres qui aident les démarches de professionnalisation nécessaires dans le secteur.

Nous remarquerons que de part la chronologie de leur élaboration inscrite sur la ligne du temps ci-dessous, la possibilité octroyée ou non à des représentants des différents secteurs d'y être impliqués, le travail des uns a pu nourrir ou non le travail des autres. Ainsi, les démarches participatives qui ont permis l'écriture des référentiels psychopédagogiques de l'ONE ont impliqués des professionnels susceptibles d'établir des liens avec le champ de l'enseignement et de la formation. Réciproquement, l'élaboration de référentiels métier et de formation est fondée sur la consultation de différentes fonctions, dont des agents de l'ONE susceptibles d'établir des liens avec les documents de référence (pré-)existants.



Références

- Ballenger, L. et Pigallet, P. (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Paris : ESF.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M., and Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?* L'Harmattan.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Bennett, J. (2004). *Curriculum issues in national Policy making*. Paris: OECD/ Malta, EECERA
- Cameron, C. and Moss, P. (2007). *Care Work in Europe. Current understandings and future directions*. London : Routledge.
- Camus, P., Dethier, A., Peirera, L., Petit, P., Pirard, F. (2004). *Repères pour des pratiques de qualité 0-3 ans*. Bruxelles : Office de la Naissance et de l'Enfance.
- Camus, P. & Marchal, L. (2007). *Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : Viser la qualité : un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE.
- César A. Dethier, A., François, N. , Legrand, A., Pirard, F., en collaboration avec Camus, P. Humblet, P. et Parent, F. (2012). *Recherche-Action 114: Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans)*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'enfance. Liège : Université de Liège.
- Chauvignié, C. & Lenoir, Y. coord. (2010). *Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Commission communautaire des professions et qualifications (1997). *Profils de qualifications dans le secteur des services aux personnes*. Bruxelles : CCPQ.
- Dethier, A. (2012). *Les compétences professionnelles nécessaires dans les métiers de l'enfance face aux enjeux de professionnalisation*. Conférence du 8 mars de la première journée d'étude de la recherche-action 114. Liège: Université de Liège.
- Figari, G. (1994). *Evaluer, quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck.
- Geleyn, C., Roose, A. (2000). *Diversité des formations dans les milieux d'accueil extrascolaire de la région bruxelloise. Outil de documentation, de réflexion et d'orientation*. Bruxelles : Rapport de l'Observatoire de l'Enfant.
- Parent, F., Jouquan, J., Goosens, P., Kerkhove, L., Schkoda, N., Jaffrelot, M., De Kettele, J.M. (soumis pour publication). Intégration du concept d'intelligence émotionnelle à la logique de l'approche pédagogique par compétences dans les curriculums de formation à la santé. *Revue de pédagogie médicale*.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique* N°39. Retrieved October 10, 2011 from http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf
- Lallemant, S. and Delaisi de Parseval, G. (1998). *L'art d'accommoder les bébés*. Paris : Odile Jacob.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Mahieu, C. (2010). *Le maillage des espaces de qualification. Production d'une théorie enracinée à partir du cas de la validation des compétences en Belgique Francophone*. Thèse de doctorat. Louvain-La-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Mahieu, C. (2011). *Rapport d'activités des projets soutenus par le Fonds social européen de validation des compétences et de valorisation des acquis de l'expérience en Belgique francophone*. CIFOP.
- Manni, G. (1999). Accueillir les tout-petits : Oser la qualité. *Génération ONE* Vol. 99-6, pp.10-15.
- Manni, G., Sommer, M. (2000). Accueillir les tout-petits : oser la qualité. Un défi pour les milieux d'accueil en Communauté française de Belgique. In Baudelot, O. et Rayna, S. (coord.),

- Coordinateurs et coordination de la petite enfance dans les communes*. Paris : I.N.R.P. 151-163 .
- Manni, G. (coord.), ouvrage collectif. (2002). *Accueillir les tout-petits : Oser la qualité*. Bruxelles : Editions ONE-Fonds Houtman.
- Mucilageux, R. cité par Ballenger, L. et Pigallet, P. (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*. Paris : ESF in Manni, G. (1999). *Génération ONE*, p.12.
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis : éducation et structure d'accueil*, Paris, p.130 – 131
- OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis (II) : éducation et structure d'accueil*, Paris, p.151.
- OECD (2012). *Starting String III. A quality toolbox for early childhood education and care*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., and Neuman, M.-J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European perspectives and profiles*. Farmington Hills & Opladen MI : Barbara Budrich.
- Parent, F., Coppieters 't Wallant, Y., Kittel, F. (2007). *Gestion des connaissances et formation continue des médecins prestataires de l'ONE*, Rapport d'Etude de l'Université Libres de Bruxelles et de l'Université d'Europe.
- Parent, F., Jouquan, J., De Ketele, J-M. (2012a). CanMEDS and other « Competency and outcome-based approaches » in medical education: clarifying the ongoing ambiguity. *Advances in Health Sciences Education*. Sous presse in *Advance in Health sciences education*.
- Parent, F., Jouquan, J., Kerkhove, L., Jaffrelot, M., De Ketele, J-M. (2012b). Intégration du concept d'intelligence émotionnelle à la logique de l'approche pédagogique par compétences dans les curriculums de formation en santé.Sous presse in *Pédagogie Médicale*././
- Parent F., Jouquan, J., coordination De Ketele, J-M.. *Questions et pistes de réponses pour élaborer en équipe son curriculum de formation. Construire son référentiel de compétences dans le contexte de la mise en œuvre d'une approche par compétences intégrée*. En cours de rédaction pour la collection Guides Pratiques, De Boeck (édition prévue en 2013).
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession, A European Perspective on Professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam : SWP Publishers.
- Peeters, J. and Vandenbroeck, M. (2011). Child Care Practitioners and The Process of Professionalization. In *Professional issues, leadership and management in the early years*, ed. L. Miller, 62-76. London : Sage.
- Picchio, M., Musatti, T. (2010). La culture de l'éducation de la petite enfance en Italie. In S. Rayna Dossier qualité, équité et diversité dans le préscolaire, *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n°53, 101-108.
- Pirard, F. (2009). « Oser la qualité », un référentiel en Communauté française de Belgique et son accompagnement in Rayna, S. Bouve, C., and Moisset, P. (2009). *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* Toulouse : Eres.
- Pirard, F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination : the accompagnement of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal* 9(2), 253-266.
- Perrenoud, P. (2001) *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève.
- Promemploi (2008). *La validation des acquis de l'expérience dans le champ de l'accueil à caractère familial*. Actes du séminaire des 23 et 24 novembre 2006 avec le soutien du programme d'initiative communautaire Equal II 'Improving Childcare ». Arlon : Promemploi.
- Promemploi (2008). *La validation des acquis de l'expérience dans le champ de l'accueil à caractère familial*. Actes du séminaire des 14 et 15 février 2008 avec le soutien du programme d'initiative communautaire Equal II 'Improving Childcare ». Arlon : Promemploi.
- Promemploi (à paraître). *La valorisation des compétences dans le champ de l'accueil à caractère familial*. Actes du séminaire des 10 et 11 juin 2011. Arlon : Promemploi.
- Rayna, S. Bouve, C., and Moisset, P. (2009). *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* Toulouse : Eres

- Référentiel : Soutien à la parentalité*. Rapport intermédiaire mai 2011. Bruxelles : ONE – Fond Houtman.
- Rinaldi, E. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. London: Routledge Falmer.
- Scallon, G. (2004). *Pédagogie en développement : l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris : De Boeck.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., and Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. Report for European Commission, DG Education and Culture.
- Vandenbroeck, M., Pirard, F., and Peeters, J. (2009). New developments in Belgian Child Care Policy and Practice, *European Early Childhood Education Research Journal* 17(3), 408-416.

ANNEXES

Formation qualifiante : par formation qualifiante, on entend l'apprentissage d'un métier, d'une profession ou d'une fonction qui permet d'accéder directement à un emploi qualifié dans un secteur professionnel donné. Remarquons que la formation de transition s'en différencie parce qu'elle exige d'aller vers d'autres études ou cycles d'étude. A noter : la dénomination de formation qualifiante peut s'étendre au perfectionnement ou au recyclage dans une profession déjà exercée.

Enseignement de promotion sociale (EPS) : Enseignement qui propose une structure parallèle et complémentaire à l'enseignement de plein exercice. Il s'adresse à toute personne qui n'est plus soumise à l'obligation scolaire et qui veut compléter sa formation initiale ou se recycler

Classes moyennes : parallèlement au réseau scolaire, il existe un réseau de formations proposées par l'Institut de formation permanente pour les Classes moyennes et les PME (IFAPME/SFPME)

Ces formations recouvrent deux filières :

- a) les contrats d'apprentissage d'une profession indépendante dans le commerce, l'artisanat, les services, les petites et moyennes entreprises;
- b) les formations de chef d'entreprise ou formations patronales.

Les différentes formations organisées dans le cadre de l'IFPME, sont données dans les onzes centres de formation situés à Bruxelles et en Wallonie : des stages en entreprise les complètent.

Education permanente : le service de l'Education permanente du Ministère de la Communauté française a diverses missions. Parmi celles-ci, le soutien à des associations et des actions d'éducation permanente touche un large public par l'approche culturelle et vise à renforcer le caractère démocratique de la société.

Insertion socioprofessionnelle : les dispositifs d'insertion socioprofessionnelle (ISP) ont pour but de permettre aux demandeurs d'emploi de suivre un parcours de formation spécifique adapté à chaque situation et projet personnels. Un contrat est le plus souvent conclu entre le stagiaire et l'organisme opérateur de formation ; les formations sont gratuites et peuvent donner droit à une indemnité.

Formation en alternance : la formation en alternance désigne une méthode pédagogique qui combine étroitement une formation qualifiante avec un emploi dans un secteur déterminé. Lorsque la formation qualifiante se fait pour les jeunes de moins de 25 ans, dans une alternance d'emploi et de formation, la formation est principalement axée sur un apprentissage de la pratique professionnelle, le plus souvent en entreprise. Cette mise à l'emploi dans l'entreprise revêt un caractère d'apprentissage professionnel, rémunéré et reconnu par la législation du travail.

Source : C. Geleyn et A. Roose (2000)

	Référentiel ONE - Curriculum	Référentiel de compétences / référentiel métier	Référentiel de formation	Référentiel de validation des compétences
Producteurs	ONE – universités	CCPQ/SFMQ Promotion sociale IFAPME/SFPME REM (FOREM)	CCPQ/SFMQ Promotion sociale Organismes de formation	COREF
Destinataires	Ensemble des acteurs liés à l'accueil (responsables de MA, agents ONE, organismes de formation initiale et continue)	Organismes de formation initiale / continue Organisme de placement Secteur MA	Organismes de formation Formateurs	Evaluateurs
Type de produit	Cadre de référence pour l'action / pour aider à construire projet d'accueil Tient compte de l'avancée des connaissances, recherche dans le domaine Pose des balises, des enjeux incontournables pour améliorer la qualité de l'accueil	Cœur du métier Profil professionnel	Profil de formation Découpage – structuration de la formation (voire des unités)	Procédure d'évaluation avec critères et indicateurs prédéfinis
Usages	Dvpt secteur Projet d'accueil Interroger les pratiques des MA / des organismes de formation	Comparer les métiers Travailler les équivalences Pondérer les fonctions entre elles Déterminer des trajets de formation continue	Construire des dispositifs de formation	Construire des procédures de validation des compétences Valider les compétences
Exemples	Référentiel 0-3 Référentiel 3-12	REM		

Tableau synthèse des notions de référentiel développées dans le glossaire