

Les formations et les métiers de la petite enfance

Quels points communs pour accompagner les changements de structure
des jeunes enfants ?

N° 48

Novembre 2013



Cette étude porte sur la formation des professionnels peu qualifiés en charge des enfants de 0 à 6 ans : assistant(e)s maternel(le)s, assistants familiaux, auxiliaires de puériculture, agents titulaires du CAP petite enfance travaillant en crèche, animateurs de centre de loisir et agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM).

En s'appuyant sur l'examen des référentiels d'activités et de compétences qui définissent les contenus des formations, elle met en lumière l'existence d'un socle commun de connaissances et de pratiques dans les lieux d'accueil et d'éducation.

Les entretiens réalisés auprès d'une cinquantaine de professionnels conduisent néanmoins à identifier quatre univers professionnels assez différenciés qui offrent peu d'occasions de mobilité et de passerelles entre les structures. La prise en compte des expériences et des aspirations individuelles, combinée à une démarche de formation continue, peuvent à cet égard favoriser les évolutions professionnelles et faciliter pour les jeunes enfants une meilleure transition d'un secteur à l'autre.

Bénédicte GALTIER

L'auteure remercie Magda TOMASINI pour ses commentaires et suggestions

Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES)

Ministère de l'Économie et des Finances

Ministère des Affaires sociales et de la Santé

Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social

Les travaux disponibles dans différents champs disciplinaires (neurosciences, psychiatrie, pédiatrie, sciences de l'éducation, etc.) montrent que le développement de l'enfant est un processus global et cumulatif : les différentes compétences (cognitives, affectives, sociales, émotionnelles) se développent de manière interdépendante, et tendent à se construire en s'appuyant sur celles qui ont été acquises dans les étapes antérieures du développement (Dollé, 2012 ; OCDE-CERI, 2007 ; UNICEF, 2008). Ces deux caractéristiques invitent à considérer le développement enfantin dans sa globalité et dans la continuité. Telle est la position de l'OCDE qui recommande aux pays de se forger, pour tous les services d'accueil et d'éducation, « une vision unifiée fondée sur le développement holistique et l'intérêt supérieur du jeune enfant » (OCDE, 2007). Les pays qui ont intégré les modes d'accueil et l'éducation préscolaire dans un seul ministère, tels que les pays nordiques, se sont dotés d'une vision pédagogique commune pour les enfants de 0 à 6 ans. Le système français de prise en charge des jeunes enfants est organisé différemment : le secteur de la petite enfance est sous l'égide du ministère des Affaires sociales, l'école maternelle dépend de l'Éducation nationale, et le secteur périscolaire relève de la responsabilité à la fois du ministère des Affaires sociales, *via* la Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF), et des communes¹. Il en résulte une multiplicité de professionnels dont les formations et les profils diffèrent aussi bien au sein qu'entre ces trois grands secteurs. Un consensus existe au sein des travaux internationaux pour considérer que cette organisation divisée peut avoir pour conséquence un « manque de continuité du point de vue des enfants durant la transition d'un secteur à un autre » (Kaga *et al.* 2010). Dès lors, l'analyse du contenu des formations relatives à l'accueil des jeunes enfants peut s'avérer éclairante : assurent-elles une certaine continuité dans la prise en charge lorsque les enfants passent d' « un monde à l'autre », crèche puis école maternelle ou école maternelle en journée et centre de loisirs pendant le temps périscolaire ? Cette analyse peut s'appuyer sur l'identification d'un socle commun de compétences entre ces métiers.

Du point de vue des professionnels eux-mêmes, d'autres questions en lien avec la précédente se posent, notamment s'ils souhaitent élaborer un plan de carrière qui leur permettrait d'évoluer dans leur métier ou dans sa périphérie : le socle commun de compétences permet-il des mobilités, notamment entre les trois secteurs ? Les professionnels sont-ils en attente de telles mobilités ? Souhaitent-ils d'autres modalités d'évolution professionnelle ? Pour tenter d'éclairer ces questions, la DREES a financé une étude portant sur la formation de l'ensemble des personnels peu ou pas qualifiés en charge des enfants de 0 à 6 ans² : assistants maternels, assistants familiaux, auxiliaires de puériculture, agents titulaires du CAP petite enfance travaillant en crèche, animateurs de centres de loisir, et agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM). Ce choix repose sur une double justification : ces personnels sont les plus nombreux³, et c'est pour eux que les enjeux de mobilité et de formation sont les plus importants. Par exemple, pour les assistant(e)s maternel(le)s, d'aucuns préconisent « l'existence de passerelles permettant d'obtenir d'autres diplômes » de manière à « asseoir une carrière dans l'accueil collectif ou dans un autre lieu pour prendre soin des tout-petits » (Onyszko, 2013).

Le présent article porte sur les métiers exercés dans le champ de l'enfance, mettant en lumière les points communs et divergences qui peuvent exister entre eux lorsqu'ils sont analysés du point de vue de la continuité de la prise en charge des jeunes enfants. Il repose sur deux types de matériau : les référentiels d'activité et de compétences menant aux six métiers recensés ; une enquête monographique réalisée auprès de 47 personnels exerçant ces professions. La première partie de cet article est consacrée à l'identification de compétences communes aux différents métiers dans une perspective de mobilité. La deuxième partie étudiera les métiers de la petite enfance dans leurs différents contextes professionnels et les attentes des professionnels en termes de carrière. Sur la base de ces deux analyses, la troisième partie s'intéressera aux processus de formation continue et à la mobilité professionnelle des personnels peu qualifiés en charge de jeunes enfants.

¹ Les municipalités interviennent d'ailleurs également dans le champ de la petite enfance : les établissements d'accueil des jeunes enfants comptent parmi les services de proximité qu'elles fournissent. En 2008, 61 % des crèches collectives étaient gérées par des communes (Galtier, Mansuy, 2011). Elles ont aussi un rôle dans le champ de l'éducation, notamment en tant qu'employeurs des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM).

² Cet article a été rédigé sur la base du rapport remis à la DREES par le cabinet Plein sens : Sophie Havette, Éric Molière, Caroline Moriceau et Annick Penso, « Panorama des formations des personnels en charge des jeunes enfants de 0 à 6 ans », juillet 2012.

³ 10 % des établissements d'accueil de jeunes enfants (EAJE) emploient des personnes sans qualification et ayant une faible expérience professionnelle ; 71 % emploient au moins un salarié titulaire d'un CAP petite enfance et 68 % plusieurs auxiliaires de puériculture (Albérola, Jauneau, 2012).

Un socle commun de compétences

Les textes officiels créant les diplômes définissent des référentiels qui spécifient les activités que doivent mener les titulaires (référentiels d'activité) et les compétences qu'ils doivent maîtriser pour mener à bien ces activités (référentiels de compétences)⁴. Ils permettent alors d'approcher le contenu des métiers en croisant le champ d'intervention des professionnels et celui de la formation qu'ils ont reçue. En ce sens, ils constituent un matériau privilégié pour tenter de repérer des zones d'intersection entre les différents métiers de l'enfance et réfléchir sur des possibilités de mobilité.

Même en s'en tenant au domaine de l'enfance et aux premiers niveaux de qualification (niveaux IV et V), le nombre de formations est considérable. Face à l'impossibilité de les étudier toutes, ont été privilégiées les formations dont le nombre de certifiés par an est suffisamment important⁵, et exclues celles qui ne présentent pas du tout de spécificité enfance⁶ ou dont les certifications ont été abrogées⁷. À partir de ces critères, sept formations certifiantes, cinq de niveau V et deux de niveau IV, deux formations qualifiantes mais non certifiantes, (la formation d'assistant maternel et le Brevet d'aptitude à la fonction d'animation – BAFA), ainsi que les éléments exigés lors des concours d'accès au statut d'ATSEM, ont été retenus.

La sphère commune à ces certifications inclut la capacité des professionnels d'identifier les besoins de l'enfant, d'établir une communication adaptée avec lui et son entourage, et de travailler en équipe pluridisciplinaire⁸. La contribution des professionnels au développement éducatif de l'enfant et à ses loisirs est également largement partagée, les référentiels prévoyant quasiment tous la mise en œuvre d'activités participant à ces fonctions. La conduite de ces activités suppose une organisation préalable et une évaluation *a posteriori*, qui sont également la plupart du temps spécifiées dans les référentiels d'activité ou de compétences. De même, toutes les formations sauf une (celle d'assistant familial) assignent aux professionnels un rôle dans la sécurité de l'enfant, la prévention des risques, et la détection des risques de maltraitance⁹.

En regroupant les différentes certifications en deux grandes orientations : « éducation, soins, social » d'un côté, « éducation, loisirs, animation » de l'autre, il est possible de spécifier davantage la sphère commune. L'ensemble des formations étudiées sont réparties selon ces deux catégories en précisant l'autorité certificatrice, le texte de référence, le niveau académique délivré, et l'organisation pédagogique, ainsi que le(s) métier(s) qu'elles permettent d'exercer (tableau 1).

Pour quatre des cinq formations « éducation, soins, social » (hors assistant maternel), le socle commun de compétences couvre quatre domaines : la réponse aux besoins fondamentaux de l'enfant (soins d'hygiène, confort, propreté de l'espace de vie) ; la prise en charge du développement de l'enfant (éveil, développement éducatif) ; le tissage de relations de confiance avec la famille ; enfin la prise en compte de la dimension collective et pluridisciplinaire de l'équipe entourant l'enfant. Cette zone commune de compétences se double d'un niveau de formation identique (niveau V).

La formation d'assistant maternel¹⁰ partage avec ces certifications les missions relatives au soin, à l'éducation et aux loisirs de l'enfant. Elle inclut également la gestion d'une relation contractuelle avec les parents, l'assistant maternel étant salarié des familles qui lui confient les enfants.

⁴ Le maillage des référentiels d'activités et de compétences varie selon les référentiels. Un certain nombre de référentiels de compétences sont structurés par les activités décrites dans le référentiel d'activités, dont ils détaillent les savoirs.

⁵ Cela a conduit à écarter le Certificat de qualification professionnelle (CQP) assistant maternel/garde d'enfant, le diplôme d'auxiliaire paramédical, et le CQP animateur périscolaire.

⁶ Auxiliaire de vie sociale, assistant technique en milieu familial et collectif (très orienté vers la gestion de l'alimentation), et Brevet d'État d'éducateur sportif (formation spécifique à l'enseignement d'une discipline sportive).

⁷ Par exemple le BEATEP (Brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire et de la jeunesse) ou le DEFA (Diplôme d'État relatif aux fonctions de l'animation).

⁸ Ce point ne concerne bien évidemment pas les assistant(e)s maternel(le)s qui travaillent à leur domicile.

⁹ Ce point est d'ailleurs surprenant, puisque l'enfant placé auprès d'un assistant familial a probablement été exposé donc fragilisé par ces risques.

¹⁰ Elle consiste en 60 heures après obtention de l'agrément mais avant l'exercice de la profession, et 60 heures après le début d'activité. Elle n'est pas qualifiante (tableau 1).

De ce socle commun de compétences décrites « sur le papier », on peut déduire que le CAP petite enfance et le BEP carrières sanitaires et sociales se recouvrent très largement, même si le premier présente une spécificité petite enfance que n'a pas le second. Ces deux diplômes et celui d'auxiliaire de puériculture préparent également tous trois à des activités quasiment identiques, même si un accent est mis sur les loisirs pour l'auxiliaire de puériculture, qui a par ailleurs vocation à intervenir auprès d'enfants en situation de handicap, souffrant d'une pathologie ou en situation de risque d'exclusion, quand le titulaire d'un CAP petite enfance est préparé à prendre en charge des enfants en bonne santé, et que le BEP carrières sanitaires et sociales couvre tous les âges de la vie. Les activités sont également largement communes pour le volet accueil, soin et développement de l'enfant entre le titulaire d'un CAP petite enfance et l'assistant familial même si, dans ce dernier cas, le référentiel met peu l'accent sur l'organisation des activités compte tenu du contexte familial de l'accueil de l'enfant. Enfin, les activités de l'assistant maternel et celles du diplômé du CAP petite enfance se recouvrent fortement.

Du côté des certifications orientées « éducation, loisirs, animation » (hors ATSEM), le tronc commun s'organise autour du développement de la structure à laquelle les professionnels participent, avec une attention particulière portée au projet de la structure et à la mise en valeur du collectif¹¹. Ce tronc commun porte essentiellement sur quatre points : l'encadrement d'un groupe de personnes (enfants, adolescents ou adultes) dans des activités de loisirs, éducatives, culturelles, sportives ou sociales ; la conception de projets d'activités adaptés au public auquel ils sont destinés (les activités qui sont proposées devant être cohérentes, pensées dans un projet global) ; la formation à la veille ; l'accent mis sur la vie de la structure et sur ses liens avec l'environnement institutionnel¹².

Toutefois, cette sphère commune de compétences coexiste avec des différences de niveau entre certains diplômes : le Brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien de la jeunesse et des sports (BAPAAT) est de niveau V, le diplôme d'État de moniteur éducateur et le Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BP JEPS) sont de niveau IV, tandis que le BAFA est une formation qualifiante mais non certifiante, qui ne confère donc pas de niveau académique.

À ces certifications doit être ajouté le titre d'ATSEM qui désigne à la fois un métier et un statut de la fonction publique territoriale, accessible par concours interne ou externe. Le concours d'accès à la profession, dont le contenu a fortement évolué depuis 2011, vise à l'identification de la juste posture de l'ATSEM vis-à-vis des parents d'une part, de l'enseignant d'autre part.

En conclusion, les proximités « théoriques », indiquées au tableau 2, entre plusieurs métiers de la petite enfance semblent avérées tant les activités à pratiquer et les compétences à maîtriser se recouvrent, même si le niveau d'approfondissement, non repéré ici, diffère probablement selon les formations et même si une compétence citée dans deux référentiels peut constituer le cœur de métier dans un cas et pas dans l'autre.

Toutefois, les pratiques exercées au quotidien et les aspirations des personnels interrogés à l'égard de la formation et de leur avenir professionnel donnent à voir une autre réalité.

De rares mobilités entre les univers professionnels

Les entretiens réalisés auprès d'une cinquantaine de professionnels peu qualifiés en charge de jeunes enfants (encadré 1) conduisent à identifier quatre espaces professionnels entre lesquels les mobilités sont rares voire inexistantes.

Le monde des crèches : la cohésion d'un groupe professionnel

Les personnels qui travaillent dans les crèches constituent un groupe professionnel cohérent au sein duquel chaque membre a une place reconnue et travaille au quotidien dans un but commun : prendre soin des tout-petits pour assurer

¹¹ *A contrario*, les certifications « éducations, soins, social » semblent préparer à un exercice plus individualisé, moins inscrit dans un projet collectif.

¹² Les textes évoquent des interactions et des complémentarités entre institutions prenant en charge les enfants.

leur développement. Les intervenantes¹³ en crèche¹⁴ appartiennent donc à un corps professionnel constitué. Elles évoluent professionnellement ensemble avec les deux mêmes référents : sanitaire et éducatif, incarnés par les puéricultrices et les éducatrices de jeunes enfants. C'est au sein de cet espace professionnel qu'elles disent avoir le plus appris et dont elles pensent qu'elles ont encore beaucoup à apprendre. En effet, dans certaines crèches, les temps de réunion sont des temps autant d'organisation du travail que d'échange des pratiques. Le partage des tâches s'accompagne ainsi d'un transfert de compétences. Les professionnelles interrogées travaillant en crèche renvoient le sentiment qu'elles se forment d'une façon quasi permanente et diffuse grâce à un environnement qui offre une palette de compétences et d'expériences dont elles peuvent disposer presque à loisir dès lors que l'échange est organisé. Elles mettent singulièrement en avant un environnement apprenant qu'elles considèrent comme leur premier outil de formation et qui les invite à réfléchir aux mobilités verticales possibles : vers des postes d'auxiliaire de puériculture ou d'éducatrice de jeunes enfants. Cet environnement professionnel présente néanmoins une limite de leur point de vue : trop autocentré (voire hospitalo-centré), il n'est pas suffisamment ouvert au partenariat ou à l'échange de pratiques avec des professionnels appartenant à d'autres mondes et travaillant dans le même territoire local. Le souhait est clairement exprimé par certaines de pouvoir réaliser des stages dans d'autres établissements du territoire, pour « voir comment font les autres ».

Au total, si ce monde des crèches invite à quelques formes de mobilités ascendantes, il ne suscite pas vraiment une motivation pour envisager des mobilités transversales vers d'autres métiers, ceux de l'animation ou d'ATSEM par exemple. Au contraire, il semble dévalorisant, notamment pour des jeunes femmes diplômées du CAP petite enfance, de se tourner vers le métier d'ATSEM, beaucoup plus associé dans les représentations et, de fait dans certains cas, aux métiers de l'hygiène et de l'entretien (cf. infra). En témoignent les propos de l'une d'elles : « Je préfère les crèches... la maternelle c'est plus le ménage. Si j'ai fait un CAP petite enfance, c'est pour m'occuper des enfants ! »

ENCADRÉ 1

Les entretiens menés auprès des professionnels de l'enfance

L'étude qualitative a été conduite à partir d'entretiens semi-directifs auprès de 47 professionnels de l'enfance. Choisis de manière à présenter une palette variée de situations et de parcours, ils diffèrent par :

- la taille des structures dans lesquelles ils travaillent (nombre d'enfants accueillis) ;
- le type d'accueil proposé (multi-accueil, crèche interentreprises, jardin d'enfant municipal, jardin d'enfant privé, relais d'assistant(e)s maternel(le)s (RAM), crèche familiale, école maternelle, centre de loisir maternel) ;
- la localisation géographique : zones classées en zones urbaines sensibles (ZUS) / en zones non ZUS ; milieu rural / milieu urbain ; communes de tailles différentes ;
- l'âge et l'expérience professionnelle.

Les professionnels interrogés se répartissent de la manière suivante :

- 13 ATSEM (en titre ou faisant office de), dont la moyenne d'âge s'établit à 50 ans environ (6 âgées de plus de 60 ans sont proches de la retraite) ;
- 16 intervenantes en crèche (9 auxiliaires de puériculture, 6 détentrices du CAP petite enfance, une éducatrice de jeunes enfants intervenant en jardin d'enfant [cas très atypique]), avec un âge moyen inférieur à 40 ans ;
- 9 animatrices en centre de loisirs, avec un âge moyen autour de 40 ans.
- 9 assistantes maternelles (dont 3 exerçant en crèche familiale). Avec un âge moyen situé autour de 40 ans, elles sont donc plus jeunes que l'ensemble de la population des assistant(e)s maternel(le)s¹ et ont généralement suivi une formation obligatoire.

Les personnes interviewées appartiennent donc à trois générations différentes, ce qui n'est pas anodin au regard de l'accès à la formation, en général. Des effets générationnels se font sentir, quand bien même la majorité d'entre elles se rejoignent sur leur sortie généralement précoce du système scolaire et leur entrée très tôt dans la vie professionnelle.

Un seul homme a été interviewé dans le secteur de l'animation. Car même dans ce secteur, dès lors que les enfants ont entre 3 et 6 ans, les intervenants sont généralement des femmes.

Enfin, 15 personnes exercent en milieu rural et 9 travaillent en ZUS/ZEP.

À noter que les assistants familiaux n'ont pas été intégrés dans l'échantillon.

¹ En 2010 en effet, 37 % d'entre elles avaient plus de 50 ans, contre 3,7 % moins de 30 ans (*L'e-ssentiel*, CNAF, n° 116, novembre 2011).

¹³ L'usage du féminin tient au fait que toutes les personnes rencontrées étaient des femmes.

¹⁴ Auxquelles on peut adjoindre les assistantes maternelles évoluant en crèche familiale lorsqu'elles partagent des temps de travail en commun.

Le monde des assistantes maternelles : une activité structurée dans l'espace privé

Le monde des assistantes maternelles recouvre des réalités très différentes. Celles exerçant en crèche familiale bénéficient d'interactions professionnelles dont sont privées celles directement employées par les parents, surtout lorsqu'elles ne fréquentent pas les relais d'assistantes maternelles¹⁵. Certaines, satisfaites de leur métier, semblent en avoir fait un choix de vie. D'autres au contraire envisagent ce métier comme un passage, une transition, et aspirent à exercer d'autres métiers de la petite enfance, intervenante en crèche ou ATSEM le plus souvent. Ces dernières sont plus diplômées que la moyenne de l'échantillon et donnent le sentiment d'une maîtrise relative de leur destinée professionnelle.

Les assistantes maternelles indépendantes ont généralement choisi d'exercer leur métier chez elles¹⁶. En théorie, elles pourraient décider, avec l'accès au CAP petite enfance, d'intégrer une structure d'accueil collective ou un emploi d'ATSEM. Mais une telle mobilité remettrait en cause leur mode de vie et est de ce fait dans la réalité peu envisagée. En ce sens, leur monde paraît relativement étanche aux autres, d'autant plus qu'il est circonscrit à l'espace privé : l'absence de liens ou d'échanges professionnels structurés dans le quotidien empêche souvent l'évolution des compétences à partir des expériences de terrain, et la rareté de la formation continue ne modifie pas cette situation.

Le monde des écoles maternelles : des agents territoriaux tournés vers des activités éducatives ou bien d'entretien et d'hygiène

La place des ATSEM est certainement celle qui semble la plus différenciée parmi tous les métiers analysés dans cette étude. Contrairement aux autres professions, la variation des tâches selon les environnements professionnels est telle qu'on a presque affaire à deux métiers distincts. Tantôt l'ATSEM est l'adjointe de l'enseignant, préposée aux activités éducatives et sportives (notamment des plus petits), tantôt ses activités sont tournées essentiellement vers l'entretien et l'hygiène (des locaux et des enfants). Dans le premier cas, le métier semble relever autant du monde de l'animation que celui des écoles maternelles. En effet, l'ATSEM met en œuvre des activités ludo-éducatives, participe activement à l'éveil de l'enfant et à la mise en œuvre du projet pédagogique de l'école. Les ATSEM interrogées qui sont dans cette posture sont souvent en quête de formations qui leur permettent la réalisation des tâches qui leur incombent (BAFA ou CAP petite enfance). Surtout, elles déclarent se former au quotidien au contact de l'enseignant qui est leur référent professionnel, porteur d'un savoir accessible et disponible. Parfois, la relation professionnelle s'équilibre lorsque l'expérience de l'ATSEM facilite l'intégration des jeunes enseignants ou leur permet de s'occuper plus particulièrement d'un groupe d'enfants en cas de classe surchargée ou multiniveaux. Ainsi une relation avec l'enseignant, fondée sur une reconnaissance de l'ATSEM comme « assistante éducative », induit une mise en confiance de cette dernière et une dynamique propice aux apprentissages. Dans ce cas de figure, son statut professionnel paraît en décalage avec les activités qu'elle conduit et les responsabilités qu'elle assume.

Dans le second cas, l'ATSEM n'a pas pour référence le monde des écoles maternelles mais plutôt celui des personnels en charge de l'hygiène. Elle se vit plutôt comme assez extérieure aux activités éducatives, parfois même comme mise à l'écart. Elle n'envisage pas son avenir professionnel autrement que comme la répétition des tâches qu'elle réalise et maîtrise actuellement, ne nécessitant donc pas de formations complémentaires.

C'était déjà le constat établi par l'enquête réalisée en 2010-2011 par l'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (Bouysse, 2011) : « les situations des ATSEM sont très hétérogènes selon les écoles et selon les classes visitées. » Certaines ont été recrutées, souvent sur des critères sociaux, dans la tradition des « dames de service » tandis que d'autres, qualifiées, se sont vues attribuées par la commune des fonctions presque exclusivement éducatives sur les temps scolaires et périscolaires.

À partir des tâches et des responsabilités assumées par les ATSEM relevant de la première configuration, on pourrait imaginer qu'elles puissent changer d'environnement, soit vers le monde de l'animation soit vers celui des crèches, no-

¹⁵ Ces derniers peuvent en effet permettre des échanges de pratiques, mais ceux-ci sont probablement moins nourris que dans le cas des crèches familiales.

¹⁶ Il s'agit souvent de mères de familles qui reprennent un emploi après avoir connu une première phase d'activité professionnelle, parfois interrompue par la naissance de leurs enfants (Blanpain, Momic, 2007).

tamment pour les ATSEM diplômées du CAP petite enfance. Mais sur les 13 ATSEM interrogées, seules deux sont titulaires de ce diplôme. L'une, jeune, prépare un concours pour intégrer la filière culturelle. L'autre, plus âgée, s'est résignée à rester ATSEM après avoir demandé plusieurs fois sans succès à sa municipalité employeuse d'évoluer vers d'autres postes au sein de la commune. Les autres ATSEM, celles qui ne sont pas titulaires du CAP petite enfance, sont en moyenne plus âgées et moins diplômées que la moyenne de l'échantillon. La plupart n'ont pas ou plus envie d'évoluer, soit qu'elles aient abandonné des aspirations professionnelles déçues au cours des années, soit qu'elles soient satisfaites de leur situation, notamment lorsqu'elles ont trouvé une forme d'épanouissement en investissant fortement la relation avec l'enseignant.

Il y aurait donc chez les ATSEM deux univers professionnels qui ne sont pas fédérés entre eux par une identité commune, et qui sont fortement déterminés par la nature de la relation avec l'enseignant d'une part, la politique locale d'autre part¹⁷.

Le monde de l'animation : des activités parallèles à celles de l'école

Le monde professionnel de l'animation se caractérise à l'inverse par une grande homogénéité des tâches et des compétences. Les animateurs interrogés ont tous le BAFA et conduisent des activités qui varient peu d'un environnement à un autre. Ils exercent leur métier dans des centres de loisirs. À la tête de ces centres, des professionnels diplômés de l'animation (BEATEP et BPJEPS) sont leurs référents. L'animateur n'appartient donc pas au même groupe professionnel de référence que les personnels de la petite enfance. Le fait de s'occuper des enfants de 3 à 6 ans semble davantage le résultat d'une organisation donnée plutôt qu'un choix. Certains d'entre eux sont d'ailleurs amenés une partie de l'année (au moment des vacances notamment) à travailler avec des enfants de 6 à 11 ans. Les animateurs travaillent entre eux et ont très peu de relations de travail avec l'enseignant. Le monde de l'animation est donc de fait relativement éloigné de celui de l'école maternelle, même s'il se construit en lien à lui au sens où il propose des activités parallèles, mais complémentaires à l'acquisition des savoirs scolaires de base.

On aurait pu s'attendre à une certaine porosité entre les mondes des ATSEM et des animateurs : tous deux se composent de personnels prenant en charge les enfants scolarisés de manière complémentaire aux enseignants, et les activités pratiquées par les uns et les autres ont un dénominateur commun : elles s'exercent très souvent dans l'école et en direction des enfants de 3 à 6 ans. En outre, l'appartenance à la fonction publique territoriale semble *a priori* un facteur de rapprochement. Or, les animateurs se décrivent comme « à côté » de la vie scolaire à laquelle se sentent appartenir les ATSEM qui se définissent comme de véritables adjointes à l'enseignant (première configuration). Et cet « à côté » ne recouvre pas non plus celui des ATSEM de la seconde configuration qui se perçoivent comme en dehors de « la communauté éducative ».

En définitive, l'étude de terrain laisse à voir quatre espaces professionnels que des pratiques et des logiques différenciées tendent à rendre relativement hermétiques. La plupart des professionnels pensent ainsi leur carrière dans leur monde d'appartenance et de référence. Et c'est en restant dans ce monde que certains d'entre eux souhaitent évoluer, s'engageant alors dans des démarches de validation des acquis de l'expérience.

Valorisation des compétences, démarches de formation et de mobilité professionnelle

La VAE comme support de mobilité interne aux différents mondes de l'enfance

Le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) est bien connu des professionnels interrogés. Il semble correspondre à leurs attentes en leur offrant des perspectives professionnelles.

Le premier cas rencontré est celui des intervenantes en crèche expérimentées, en milieu de carrière, titulaires du CAP petite enfance, souvent obtenu en candidat libre. Selon certaines professionnelles, leur travail se distingue très peu de

¹⁷ Très prosaïquement, les tâches dévolues à l'ATSEM dépendent de la présence ou non d'une personne affectée exclusivement à l'entretien des locaux.

celui d'une auxiliaire de puériculture. Devenir auxiliaire de puériculture grâce à la VAE s'envisage alors moins comme un gain en termes d'évolution de carrière (même si certaines évoquent la possibilité de travailler à l'hôpital), que comme un acte symbolique : le fait d'être reconnu après de longues années d'expérience comme une « vraie professionnelle » de la petite enfance, diplômée d'État et non plus simplement comme « une femme qui s'occupe des enfants ».

Le deuxième cas est celui d'auxiliaires de puériculture relativement jeunes qui souhaitent évoluer professionnellement et se sentent capables de s'investir dans une démarche de VAE. L'ambition d'être responsable d'une structure d'accueil collectif peut agir comme moteur. Mais c'est surtout le fait d'aller vers un autre métier de la petite enfance qui motive ces professionnelles : un métier éducatif et non plus du soin, un métier plus rémunérateur et plus valorisant aux yeux de ces jeunes femmes.

Le troisième cas est celui d'assistantes maternelles qui se sont engagées dans une VAE pour obtenir le CAP petite enfance. Leur démarche est animée par une double aspiration : d'une part la recherche d'une reconnaissance professionnelle, notamment vis-à-vis des parents, d'autre part la possibilité de se diriger vers une structure d'accueil collectif.

Dans l'animation, les rares VAE sont engagées par des professionnels souhaitant se présenter au concours interne d'animateur (catégorie B) des collectivités territoriales, ouvert après 4 ans d'expérience aux titulaires du grade d'adjoint d'animation (catégorie C). La rareté des démarches de VAE s'explique par le fait que les BEATEP et BPJEPS ne sont pas des diplômes nécessaires pour évoluer dans la filière animation, ce qui de fait limite les démarches de VAE pour acquérir ces diplômes.

Enfin, un cas atypique mérite d'être souligné : celui d'une ATSEM qui a obtenu le CAP petite enfance par la VAE.

Il demeure que ces démarches de VAE sont minoritaires au sein de l'échantillon : parmi les 47 professionnels interrogés, seuls 7 s'y sont engagés ou souhaiteraient le faire. En effet, celles-ci demandent un investissement personnel et professionnel tel que beaucoup sont découragés par les récits d'abandon relayés dans les milieux professionnels. En outre, cette démarche ne fait pas toujours sens. Par exemple, pour certaines titulaires du CAP petite enfance, envisager une VAE pour obtenir le diplôme d'auxiliaire de puériculture alors qu'actuellement elles en assument déjà les tâches, leur apparaît inutile car sans impact sur leur activité au quotidien. De même, la plupart des ATSEM rencontrées ont été titularisées sans concours et donc sans avoir besoin du CAP petite enfance. Envisager l'obtention de ce diplôme n'a pas réellement de sens pour elles.

Au total, si la VAE semble être un bon support de mobilité pour des professionnels en quête d'évolution professionnelle, dans les faits et sur la base de l'échantillon interrogé, elle est faiblement sollicitée et reste circonscrite à l'intérieur de trois grands ensembles : la petite enfance, le périscolaire et l'éducation.

Élargir le champ des mobilités suppose une démarche de formation continue. Or, de nombreux facteurs entrent en jeu pour qu'un tel processus puisse être engagé.

Des aspirations à la formation au croisement de la vie familiale et de la vie professionnelle

Au premier chef interviennent les profils des salariés, qui se construisent au croisement de plusieurs paramètres.

Le premier est le niveau de formation initiale. Sans que ce constat ne constitue une surprise, les personnes dotées d'une formation initiale, même en dehors du secteur de l'enfance, s'inscrivent davantage dans une dynamique de formation et d'évolution de carrière que celles sans diplôme.

Le rapport à la formation dépend aussi du moment où elle peut intervenir dans les trajectoires individuelles et professionnelles. Pour les personnes qui ont déjà un long parcours professionnel et pour lesquelles la formation continue n'offre pas de perspective d'évolution, la formation apparaît comme un non-sujet. Elles considèrent qu'elles n'ont plus l'âge de se trouver en situation d'apprentissage face à un formateur. Certaines se sentent plutôt en situation de former ou d'assurer le tutorat des plus jeunes. Pour d'autres, la formation est à l'inverse une perspective prématurée. C'est le cas de jeunes femmes qui terminent leur formation initiale et dont les préoccupations se concentrent sur la pratique et l'acquisition d'expérience. C'est aussi le cas de femmes qui ont eu un premier cycle de vie professionnel, parfois difficile, pas toujours

dans les domaines de la petite enfance, qui ont souvent dû attendre longtemps avant de trouver un emploi stable (après des contrats emploi-solidarité – CES – ou des contrats emploi consolidé – CEC, ou encore d'autres formes de contrats courts). Elles aspirent désormais à une stabilité professionnelle et souhaitent profiter de leur vie de famille et de travail. La formation continue arrive donc soit trop tôt, soit trop tard.

Le désir de formation est au contraire prononcé chez des professionnels en réflexion active sur leur devenir professionnel. D'âges intermédiaires, sans enfant en bas âge, dotés d'une solide expérience, ils se sentent en pleine maîtrise des compétences qui sont au cœur de leur métier et sont à la recherche d'un second souffle professionnel. Ils expriment le besoin de consolider leurs compétences actuelles ou d'accéder à de nouveaux savoirs afin de passer un nouveau cap professionnel et d'entamer une deuxième ou une troisième étape de leur carrière. Ils souhaitent explorer des domaines susceptibles de pallier les manques qu'ils ressentent au quotidien en matière de connaissance des stades de développement et des comportements de l'enfant, de meilleure compréhension « des familles d'aujourd'hui », et de capacité à faire face à des situations de détresse sociale. Souvent, cette aspiration à une évolution professionnelle est concomitante de changements dans la vie familiale. Ce second souffle est aussi une manière de se distinguer de son groupe d'appartenance professionnel (« les collègues qui font le même métier ») pour investir davantage la relation avec le professionnel de référence – celui à qui on se réfère quand la relation professionnelle est de qualité. C'est ainsi que l'ATSEM souhaite consolider le duo qu'elle forme avec son enseignant de référence, l'intervenante en accueil collectif ou en crèche familiale avec l'infirmière ou l'éducatrice de jeunes enfants, l'animateur avec le responsable du centre de loisirs. Seule l'assistante maternelle indépendante résiste à ce modèle. Si recherche de second souffle il y a, il se joue probablement au sein d'un groupe d'appartenance à constituer au sein d'un relais ou d'une maison d'assistantes maternelles.

Des aspirations à la formation et à la mobilité dépendantes du parcours antérieur

Le souhait de s'engager dans une démarche de formation continue pour évoluer dans le champ de l'enfance dépend également fortement des conditions d'entrée dans le métier. Croisées avec les aspirations initiales, le niveau et le type de formation initiale, elles permettent d'identifier quatre types de parcours professionnels. Les deux premiers regroupent les personnes qui souhaitaient très tôt faire un métier en lien avec la petite enfance ; les deux autres se composent des personnes qui sont « venues » à ces métiers soit par contrainte, soit par opportunité.

Le premier parcours est une entrée en emploi après une formation initiale qui prépare à un métier de la petite enfance. C'est le « **parcours vocationnel réussi** » selon lequel une personne se destine à un métier ou un secteur d'activité pendant ses études. Elle se dirige alors vers la formation qui répond à son projet professionnel.

Le deuxième parcours est le résultat d'un « **parcours vocationnel contrarié** ». Il s'agit de personnes qui se destinaient, souvent à l'adolescence, aux métiers de la petite enfance ou aux métiers sanitaires et sociaux et qui soit n'ont pas pu suivre le cursus souhaité, soit n'ont pas réussi à obtenir leur diplôme. Les conséquences ont été une sortie précoce du système scolaire sans diplôme ou bien la validation d'un diplôme dans un autre secteur d'activité. Ces personnes aux « **parcours contrariés** » ont eu une première partie de carrière hors du champ de la petite enfance, dans des emplois non qualifiés du commerce, des services à la personne ou en usine, avant de s'orienter, à la faveur d'une reconversion professionnelle, vers les métiers les moins qualifiés du secteur de la petite enfance (ATSEM et animateur à temps partiel ou en vacation).

Le troisième parcours est celui de personnes majoritairement sans diplôme qui occupent les postes les moins qualifiés du secteur de la petite enfance, sur des emplois souvent précaires, et qui recherchent une voie leur assurant une certaine stabilité professionnelle. Ce sont des « **parcours construits au fil de l'eau** ». On les trouve plutôt chez les ATSEM et les animateurs. Les personnes ont commencé par faire des vacations, des surveillances de cantine, des remplacements (ce sont des « **petits boulots alimentaires** ») et consolident peu à peu leur ancrage dans ces métiers en obtenant, parfois après de longues années d'exercice, des emplois à temps plein.

Enfin, le quatrième parcours, le « **parcours de rupture** », est relativement proche du deuxième à la différence près que cette catégorie est composée de professionnels qui n'avaient pas vocation à travailler dans le secteur de la petite enfance. Il s'agit de personnes ayant suivi des formations initiales dans d'autres domaines, qui n'ont pas trouvé d'emploi dans leur

secteur (diplômées du supérieur notamment) ou dans des filières avec peu de débouchés, notamment pour des femmes qui, vers la trentaine, ont interrompu leur carrière professionnelle à la suite d'une maternité. Il s'agit aussi de personnes ayant eu une expérience professionnelle plus ou moins longue dans des emplois peu ou pas qualifiés. Elles ont connu des périodes de chômage, un licenciement, ou des événements familiaux particuliers (séparation ou mutation du conjoint) et sont contraintes de repenser leur projet professionnel.

Le premier parcours constitue un quart de l'échantillon enquêté et concerne plutôt des intervenantes en crèches. Les trois autres, construits à partir de diplômés très éloignés de la petite enfance (pour la moitié de l'échantillon) ou d'absence de diplôme (pour un quart des personnes interrogées) sont dominants. Ce constat est cohérent avec la discontinuité des trajectoires fréquemment observée parmi les professionnelles travaillant dans des crèches (Odena, 2012) et chez les assistantes maternelles (Blanpain, Momic, 2007 ; Cartier, d'Halluin, Lechien, Rousseau, 2012).

Pour la majorité des professionnels des trois derniers parcours, leur qualification s'est construite essentiellement à partir d'expériences de terrain conjuguées, dans la fonction publique territoriale, avec une démarche de formation continue. Ces expériences et formations ont souvent permis la validation de diplômes et l'accession aux différents grades de la fonction publique territoriale (ATSEM, adjoint d'animation, auxiliaire de puériculture et agents de catégorie C dans les filières techniques, d'animation ou du médico-social, selon les cas, intervenantes en crèches titulaires du CAP petite enfance). Les professionnels interrogés ont cherché à acquérir essentiellement quatre types de qualification par la formation continue : le BAFA, le CAP petite enfance, le diplôme d'État d'auxiliaire de puériculture, et l'agrément d'assistante maternelle.

Le BAFA, même s'il n'est pas un diplôme professionnalisant, est généralement utilisé comme porte d'entrée vers les métiers de l'animation notamment par les plus jeunes. De nombreux professionnels (non exclusivement des animateurs) ont passé ce brevet dans leur jeunesse. Quant au CAP petite enfance et au diplôme d'auxiliaire de puériculture, ils ont été obtenus en cours de carrière et souvent après un recrutement en emploi aidé (CES, CEC, etc.) qui est une des modalités d'accès à certains métiers de l'enfance. Les raisons qui ont poussé à passer la certification en cours de carrière sont variées : accéder à un emploi à temps plein, obtenir une reconnaissance professionnelle¹⁸, évoluer professionnellement. Selon les cas, les personnes interrogées sont parvenues à ces certifications en passant directement des examens ou concours en candidat libre, ou grâce à des formations qui ouvrent la voie à la certification : congé individuel de formation (CIF), formation par correspondance ou VAE.

Au total, pour la grande majorité des personnes rencontrées, les professionnalisations et les qualifications ont été obtenues à force d'initiative, voire de persévérance, à l'issue de processus de formation souvent longs. Aussi pour ces professionnels, l'emploi qu'ils occupent aujourd'hui signifie la fin de la « galère » et de la précarité. Les statuts, la formation par les pairs *in situ* mais également les rituels que propose le monde professionnel de rattachement offrent la sécurité attendue parfois de longue date. Dans ce contexte, une formation continue potentiellement porteuse d'un éloignement du monde professionnel difficilement intégré ne suscite que peu d'intérêt et les aspirations à de nouvelles mobilités au sein du monde d'appartenance sont parfois épuisées.

Des démarches de formation qui doivent être accompagnées

Outre les aspirations individuelles, l'accès à la formation continue dépend aussi fortement des politiques de ressources humaines de l'employeur. De ce point de vue, les disparités sont relativement importantes.

La fonction publique territoriale offre à ses agents¹⁹ un cadre de formation continue relativement unique du fait des moyens mis en œuvre : un organisme de formation spécifique (le centre national de la fonction publique territoriale – CNFPT), des budgets de formation allant au-delà des obligations légales et des ressources humaines plus ou moins importantes permettant des départs réguliers en formation. Toutefois, les politiques de formation et d'accompagnement des professionnels se déclinent très diversement au niveau local. Certaines municipalités investissent pleinement dans une politique de formation et de gestion des carrières des personnels de la petite enfance. Il existe alors des plans de

¹⁸ C'est le cas du CAP petite enfance pour les ATSEM ou les assistant(e)s maternel(le)s.

¹⁹ ATSEM, certains animateurs, crèches gérées par les villes ou les conseils généraux.

formation très construits et mis en cohérence avec la politique petite enfance déployée sur le territoire. Au contraire, d'autres collectivités laissent chaque responsable d'équipe, voire chaque agent, gérer ses propres calendriers de formation. À cet égard, toutes les collectivités n'ont pas les mêmes marges de manœuvre : éloignées des délégations du CNFPT implantées au cœur des grandes villes, moins dotées financièrement et humainement pour accompagner la professionnalisation de leurs agents, les petites collectivités sont confrontées au remplacement des personnels en formation et au défraiement des frais de transports.

Les structures d'accueil de la petite enfance du secteur associatif ou privé lucratif n'offrent que très rarement les avantages de la fonction publique territoriale, tandis que les assistantes maternelles indépendantes et travaillant à domicile sont, de fait, éloignées de la formation continue même si les relais offrent des perspectives pour certaines d'entre elles (droit individuel à la formation, validation des acquis...).

Au sein de la fonction publique territoriale ou en dehors, l'encadrement semble jouer un rôle déterminant pour favoriser ou non le suivi de formations²⁰. Si certains encadrants se mobilisent pleinement pour encourager et soutenir les démarches individuelles en ce sens, en facilitant les départs en formation perçus comme des temps de « respiration théorique », en organisant des échanges de pratiques avec d'autres professionnels, d'autres semblent moins enclins à jouer ce rôle d'accompagnateur et de « stimulateur ».

Plus globalement, c'est tout l'environnement dans lequel évoluent les professionnels qui conditionne leur rapport à la formation. Plus cet environnement leur donne une place valorisante, les qualifie dans l'exercice même de la profession, leur offre des perspectives d'évolution, plus les professionnels le décrivent comme « formateur », plus ils sont mis en confiance et donc tentés de passer un diplôme, ou un concours, ou d'engager une VAE. En revanche, moins l'environnement est intégrateur, plus la formation est un objet distant.

Des attentes exprimées communes aux différents métiers

Au-delà du monde auquel elles appartiennent et de leur parcours professionnel, les personnes interrogées ont exprimé des attentes communes à l'égard de l'exercice de leur métier. Mieux comprendre la place de l'enfant dans les familles d'aujourd'hui est un besoin souvent évoqué par les professionnels de plus en plus confrontés aux conséquences de ruptures familiales. Ces dernières peuvent non seulement affecter le comportement de l'enfant, mais aussi amener les professionnels à assurer des petites « médiations » du quotidien.

Certains professionnels désirent également être mieux armés vis-à-vis des situations sociales difficiles²¹ et plus largement dans des situations qu'ils ressentent comme de plus en plus complexes, sans néanmoins parvenir à expliciter vraiment ce qui a changé.

Ils sont également demandeurs d'échanges de pratiques entre professionnels exerçant dans un monde différent du leur mais dans des structures situées sur le même territoire.

Enfin, les professionnels interrogés semblent avoir une bonne maîtrise des compétences techniques²², qui les conduit à chercher à les combiner avec des compétences plus adaptatives, plus relationnelles, plus ouvertes sur un réseau de professionnels ancré sur le territoire.

Pour résumer, les parcours, les pratiques professionnelles et les obstacles à la formation suscitent peu de motivations à des mobilités entre les différents mondes professionnels et assez peu au sein du monde d'appartenance. Cette aspiration ne se manifeste que si un faisceau de circonstances favorables sont réunies. Il existe donc un décalage entre des mobilités possibles « sur le papier » (cf. *supra*) et celles souhaitées et offertes par la réalité de l'exercice des métiers. En revanche, les demandes d'enrichissement des pratiques professionnelles actuelles sont fortes et largement partagées. C'est alors sur cette base que pourraient être définies des évolutions professionnelles favorables à la continuité de la prise en charge des jeunes enfants.

²⁰ Sont davantage concernés ici les emplois en crèche et en centre de loisirs. L'encadrement *in situ* et au quotidien est limité pour les assistantes maternelles (partiellement présent pour celles qui travaillent en crèche familiale) et pour les ATSEM.

²¹ Les parents viennent leur demander conseil ou appui.

²² Même si elles sont à consolider ou à actualiser, notamment pour garantir la mise en œuvre des nouvelles normes.

Bibliographie

- Bennett J., 2010, « Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance », *Revue internationale d'Éducation*, n° 53, avril.
- Bideau G., 2011, « l'activité des assistant(e)s maternel(le)s », *l'e-ssentiel*, CNAF, n° 116, novembre.
- Blanpain N. Momic, 2007, « Les assistantes maternelles en 2005 », *Études et Résultats*, DREES, n° 581, juin.
- Cartier M., d'Halluin E., Lechien M.-H., Rousseau J., 2012, « La « sous-activité » des assistantes maternelles : un rapport au métier différencié selon le positionnement social », *Politiques sociales et familiales*, CNAF, n° 109, septembre.
- Dollé M., 2012, *Peut mieux faire. Pour un renouveau des politiques de l'éducation*, Éditions Saint-Simon.
- Fagnani J., Math A., 2012, « Des assistantes maternelles mieux formées et plus qualifiées », *Politiques sociales et familiales*, CNAF, n° 109, septembre.
- Galtier B., Mansuy M., 2011, « Politiques sociales locales : champs d'intervention et dépenses », *Revue française des Affaires sociales*, n° 4, DREES,
- Albérola E., Jauneau P., 2012, « Les professionnels des établissements d'accueil du jeune enfant en 2011 », *Études et Résultats*, DREES, n° 825, décembre.
- Kaga Y., Bennett J., Moss P., 2010, *Caring and Learning Together, A Cross-national Study of Integration of Early Childhood Care and Education within Education*, UNESCO, Paris.
- OCDE-CERI, 2007, *Comprendre le cerveau. Naissance d'une science de l'apprentissage*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris.
- OCDE, 2007, *Petite enfance grands défis II – Éducation et structures d'accueil*, OCDE – direction de l'éducation et des compétences.
- Odena S., 2012, « Travailler en crèche : un choix par défaut et une hétérogénéité des professions source de tensions », *Politiques sociales et familiales*, CNAF, n° 109, septembre.
- Onyszko S., 2013, « La professionnalisation et l'accompagnement des assistantes maternelles : un gage de qualité pour l'enfant », in *Actes du colloque Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs*, DREES, 2013, janvier.
- UNICEF, 2008, *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant : tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés*, Bilan Innocenti 8, Innocenti Research Centre, Florence.
- Vandenbroeck, 2012, « Pour une approche systémique de la formation des personnels », in *Actes du colloque Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs*, DREES, 2013, janvier.
- Warzee C., 2009, « Départs du marché du travail dans les régions à l'horizon de 2020. Le papy-boom n'explique pas tout », *Insee Première*, INSEE, n° 1255.

Tableau 1 – Vue d'ensemble des diplômes analysés

Intitulé	Autorité	Texte de référence	niveau	Organisation pédagogique	Typologie tableau
CAP Petite Enfance	Ministère de l'Education Nationale	Arrêté du 25 février 2005 portant définition du CAP PE 1e session en 2007 (sauf exception pour 2006)	V	Formation à temps plein en deux ans après la 3ème période de formation en milieu professionnel de 12 semaines	Education, soin, social
BEP Carrière Sanitaire et Sociale	Ministère de l'Education Nationale	Arrêté du 19 août 1993 modifiant l'arrêté du 19 août 1993 modifié portant création du brevet d'études professionnelles carrières sanitaires et sociales Arrêté du 15 juin 2001 ABROGE ET REMPLACE PAR LE BEP Accompagnement, Soins et Services à la Personne : Arrêté du 18 Août 2011	V	Formation à temps plein en deux ans après la 3ème	
DE Auxiliaire de puériculture	Ministère en charge de la Santé	Décret n° 2007-1301 du 31 août 2007 relatif aux diplômes d'aide-soignant, d'auxiliaire de puériculture et d'ambulancier et modifiant le code de la santé publique (dispositions réglementaires) Arrêté du 16 janvier 2006 modifié par l'arrêté du 28 septembre 2011 , précisant la formation d'Auxiliaire de Puériculture	V	L'ensemble de la formation comprend 41 semaines soit 1 435 heures d'enseignement théorique et clinique en institut de formation et en stage, réparties comme suit: • Enseignement en institut de formation: 17 semaines, soit 595 heures • Enseignement en stage clinique: 24 semaines, soit 840 heures	
DE Assistant familial	Ministère en charge des Affaires Sociales	Décret du 30 décembre 2005 relatif à la formation des assistants familiaux et instituant le diplôme d'Etat d'assistant familial. Arrêté du 14 mars 2006 relatif au diplôme d'Etat d'assistant familial. Circulaire DGAS/SD.4A/SD.2B no 2006-303 du 5 juillet 2006 relative aux modalités de la formation préparatoire et d'obtention du diplôme d'Etat d'assistant familial	V	Formation en alternance sur 18 à 24 mois, d'une durée de 240 heures au préalable, un stage préparatoire obligatoire de 60 heures doit avoir été suivi	
Assistant maternel	Service départemental de la PMI	loi du 22 juin 2005 portant sur la réforme de l'agrément des assistantes maternelles et précisée par le décret n° 2006-1153 du 14 septembre 2006		Formation de 120 heures minimum, dont 60 heures minimum après l'agrément mais avant l'accueil du premier enfant avec une initiation aux gestes de secourisme, puis 60 heures à suivre dans les 2 ans	
DE Moniteur éducateur	Ministères en charge du travail, des relations sociales et de la santé	Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat de moniteur-éducateur	IV	Formation en alternance 950 heures de formation théorique et 980 heures de stage sur une durée de 2 ans Aucun diplôme préalable scolaire ou professionnel n'est exigé	Education, loisirs, animation
BAPAAT (option enfants et jeunes) - RNCP	Ministère en charge des Sports	Décret n°93-53 du 12 janvier 1993 portant création du brevet d'aptitude professionnelle d'assistant-animateur technicien de la jeunesse et des sports Référence arrêté création (ou date 1er arrêté enregistrement) : Arrêté du 19 janvier 1993 Arrêté du 4 mars 1993 modifié (option) Référence du décret et/ou arrêté VAE : Décret n° 2002-615 du 26 avril 2002	V	Formation en alternance entre le centre de formation et le lieu d'activité professionnelle. Durée totale de 1 500 à 2 000 h. Durée de la partie théorique : de 25 à 55 % du total horaire.	
BAFA	Ministère en charge des Sports	Décret 87-716 du 28 août 1987 relatif aux brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur et de directeur d'accueils collectifs de mineurs ; arrêté du 22 juin et du 25 juin 2007	sans objet	Dépendant des organismes de formation habilités, mais au minimum : 8 jours de formation théorique puis 14 jours de stage d'application et 6 jours d'approfondissement ou 8 jours de qualification	
BPJEPS	Ministère en charge des Sports	Arrêté du 13 décembre 2005 portant création de la spécialité « animation sociale » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport publié au J.O.R.F. du 21/12/05 p. 19687 BPJEPS créé en 2001.	IV	en alternance à raison d'une semaine par mois environ pendant 18 mois soit 644 heures en centre de formation	

Tableau n°2 – Vision synoptique des différentes certifications au regard des contenus

Les activités ou les compétences qui n'apparaissent que dans un seul référentiel ne sont pas prises en compte		CAP Petite Enfance	BEP Carrière Sanitaire et Sociale	DE Auxiliaire de puériculture	DE Assistant Familial	Assistant Maternel	Moniteur Educateur	BAPAAT	BPJEPS	BAFA
Accueil et communication	Rechercher et traiter l'information	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Identifier les besoins de l'enfant	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Etablir une communication adaptée	X	X	X	X	X	X			
	Etablir des relations professionnelles	X	X	X	X		X			
	S'intégrer dans une équipe	X	X	X	X		X	X	X	X
Evaluer et rendre compte de l'action menée							X	X	X	X
Organiser	Organiser les activités des enfants	X				X		X		
	Organiser le programme de travail	X	X							
	Gérer le poste de travail	X	X							
	Gérer les stocks	X	X					X	X	
	S'adapter à une situation imprévue	X	X	X		X				
	Aménager l'espace de vie ou d'activités	X	X	X		X				
	Entretien des locaux et équipements	X	X	X		X				X
	Participer à la gestion économique de la structure							X	X	
Contrôler la qualité du travail effectué	X	X								
besoins fondamentaux et soins de l'enfant	Préparer et servir des collations ou repas	X	X	X		X				
	Assurer les soins d'hygiène et de confort	X	X	X	X	X				
	Contribuer à répondre aux besoins psychiques ou socio-affectifs de l'enfant	X	X	X	X	X	X			
	Intégrer l'enfant dans sa famille d'accueil				X					
	Apprécier l'état clinique			X						
	Réaliser des soins adaptés à l'état clinique									
	mettre en œuvre ou organiser les premiers secours	X	X	X				X		
	Assurer la prévention et la sécurité et détecter les risques de maltraitance	X	X	X			X	X	X	X
	Accompagner l'enfant dans ses relations avec ses parents				X					
S'occuper d'enfant porteur de handicap			X	X	X				X	
développement éducatif et loisirs	Contribuer à la socialisation de l'enfant	X		X	X		X	X	X	X
	Mettre en œuvre et animer des activités d'insertion, d'acquisition et de maintien de l'autonomie	X	X	X	X	X	X		X	
	Proposer et mettre en œuvre des activités de loisirs	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Mettre en œuvre des actions éducatives	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Encadrer des groupes						X	X	X	X
	Assurer la sécurité physique pendant les loisirs et prévenir les comportements à risque	X	X	X				X	X	X
	Adapter sa démarche au public visé						X	X	X	
	Mettre en œuvre une action d'animation sociale							X	X	X
	Utiliser des supports d'animation								X	
vie de la structure	Mettre en œuvre des partenariats institutionnels						X		X	
	Participer à la définition du projet d'activité						X	X	X	X
	Informé le public et promouvoir la structure							X	X	
	Participer au fonctionnement de la structure						X	X	X	X
	Identifier les ressources et contraintes								X	
veille	Effectuer une veille documentaire						X		X	X
	S'informer sur la législation et la réglementation					X		X		X
	Utiliser les TIC								X	
	Se former de manière continue					X				X

L'absence d'une croix ne signifie pas que l'activité n'est pas menée ou que la compétence n'est pas maîtrisée, mais simplement qu'elle n'est pas présente explicitement dans le référentiel. Les regroupements sont faits par nous et ne reflètent pas totalement la structure des référentiels d'activités et de compétences

DOSSIERS SOLIDARITÉ ET SANTÉ

Directeur de la publication : Franck von Lennep

Secrétariat de rédaction : Catherine Demaison

ISSN : 1958-587X
