

Un Bout d'chemin
avec des milieux d'accueil de l'enfance

Bernard De Backer

Octobre 2004

**Rapport de synthèse et d'analyse
d'un projet d'accompagnement d'équipe
(2002 – 2003)**

Une initiative du
Fonds Social pour le Secteur des Milieux d'accueil d'Enfants
en partenariat avec
le Ministère de l'Enfance
et le Fonds social européen (Objectif 3)

APEF asbl

Un Bout d'chemin
avec des milieux d'accueil
de l'enfance

Table des matières

1. <u>Introduction</u>	4
2. <u>La notion d'accompagnement-supervision</u>	5
3. <u>Origine, objectifs et calendrier du projet</u>	7
3.1. Origine	7
3.2. Objectifs poursuivis	8
3.3. Conditions de participation et moyens accordés	10
3.4. Consignes données aux formateurs	10
3.5. Calendrier	11
4. <u>Champ professionnel des milieux d'accueil et services participants</u>	12
4.1. Structure des milieux d'accueil d'enfance en Belgique francophone	12
4.2. Evolutions du secteur	13
4.3. Services potentiellement concernés par le projet	15
4.4. Services ayant effectivement participé au projet	16
5. <u>Les lettres de motivation des services</u>	17
5.1. Motivations exprimées	17
5.2. Difficultés vécues des services	20
5.3. Synthèse : de la formation à la résolution de problèmes	23
6. <u>Les rapports des formateurs</u>	24
6.1. Formateurs choisis	25
6.2. Participation, modalités et contenu de l'accompagnement	25
6.3. Fonctionnement de l'équipe et du service	27
6.4. Pistes d'action envisagée	28
6.5. Evaluation	30
6.6. Propositions et remarques des formateurs au Fonds	31
7. <u>Synthèse conclusive</u>	32
8. <u>Sources</u>	
8.1. Documents émanant des services et formateurs	
8.2. Références bibliographiques	

1. Introduction

Le présent rapport constitue la troisième et dernière étape du projet BOUT D'CHEMIN, qui s'est déroulé durant la période 2002-2003. Son objectif est de présenter une synthèse et une analyse de l'ensemble des accompagnements d'équipes (au nombre initialement prévu de 54) qui se sont effectués dans ce contexte.

Pour ce faire, nous avons pu disposer des données écrites suivantes :

- Documents formels et informels relatifs à la conception du projet (pv de réunions, notes diverses...)
- Documents relatifs aux contextes professionnels du secteur concerné
- Informations et consignes envoyées aux services et aux formateurs
- Lettres de motivation des services
- Rapports rédigés par les formateurs avec l'équipe de travail

Des questions de calendrier¹ ne nous ont malheureusement pas permis de rencontrer divers acteurs impliqués dans le projet BOUT D'CHEMIN, et notamment les formateurs, afin de disposer de données complémentaires à celles contenues dans les rapports.

Notre souci est d'aller au-delà d'un simple résumé des documents produits par les équipes et formateurs, et d'en faire – comme écrit plus haut – une synthèse et une analyse. Ce qui veut dire que, sur base d'une lecture attentive des rapports, nous avons tenté d'en dégager les lignes de forces en matière de problématique de travail (institutionnelle, relationnelle, clinique...) et de formation continue qui s'y rapporte.

Notre objectif est donc de produire une plus-value en extrayant, au-delà de la diversité des contextes et des situations vécues par les services, des éléments explicites ou implicites qui en forment à nos yeux la trame sous-jacente. Nous avons donc voulu fournir une certaine intelligibilité du matériau parfois disparate (en matière de situations, de précision, de style, de grille d'analyse...) que constituent les rapports, tout en restant au plus près de leur contenu et de leur expression. Cette analyse s'est effectuée sur base d'éléments collectés lors des travaux antérieurs². Aux lecteurs de juger si cette approche offre la plus-value escomptée et si elle peut leur être utile.

En matière de contenu, nous commencerons par analyser la notion d'accompagnement-supervision dans le champ de la formation, puis par retracer brièvement les origines, les objectifs et le calendrier du projet BOUT D'CHEMIN. Nous présenterons ensuite les grandes caractéristiques du champ professionnel concerné (types et nombre de services, qualifications des travailleurs, évolutions récentes...).

Sur fond de ce paysage, nous verrons quels sont les services et les travailleurs qui ont effectivement participé au projet BOUT D'CHEMIN. Un chapitre séparé examinera les lettres de motivation adressées par les services et présentera le modèle d'analyse que nous utiliserons dans le chapitre suivant. Celui-ci sera consacré aux rapports rédigés par les formateurs avec les équipes de travail. Les principaux enseignements seront ensuite ramassés dans la conclusion générale de ce « rapport de rapports ».

¹ Notamment le retard considérable de rentrée des rapports, qui ont repoussé la date limite de 4 mois.

² Entre autres : *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux*, avec D. WAUTIER, Fonds social ISAJH 2000 et *Etude exploratoire sur la problématique de la supervision*, AFOSOC 2002, *La formation des accueillantes des milieux d'accueil de l'enfance par le biais du tutorat*, FIMS asbl 2004.

2. La notion d'accompagnement-supervision

Le nom choisi par les initiateurs du projet (BOUT D'CHEMIN), exprime clairement la formation préconisée : il renvoie à la fois à la notion d'accompagnement, de cheminement et de limitation dans le temps. Le projet initié par le *Fonds social pour le secteur des milieux d'accueil de l'enfance* (en abrégé : Fonds MAE), soutenu par le Ministre NOLLET et le Fonds Social Européen se situe dans le registre des formations de proximité, le plus souvent sur le lieu de travail, de plus en plus pratiquées dans le champ psychosocial³.

Le point commun de ces pratiques⁴ est d'associer intimement un formateur (souvent extérieur à l'organisation) et une équipe (ou un individu) pendant une durée déterminée. Ces deux catégories d'acteur vont cheminer côte à côte pendant un bout de temps et associer de manière relativement intime activité professionnelle et retour réflexif sur celle-ci. Les objectifs fixés au départ peuvent non seulement être très variables, mais également se modifier durant le processus. Ainsi, notre BOUT D'CHEMIN n'est-il pas toujours rectiligne, comme tout vrai chemin qui se respecte...

Les pratiques d'accompagnement-supervision se situent la plus souvent entre deux pôles selon les objectifs visés : un pôle technique ou INSTITUTIONNEL et un pôle RELATIONNEL ou clinique⁵. Dans le premier cas, la supervision ne vise pas spécifiquement la dimension « subjective » des relations entre travailleurs ou entre travailleurs et usagers, mais bien des problématiques « objectives » (le fonctionnement institutionnel, l'organisation du travail, l'élaboration et le suivi d'un projet, l'analyse d'une situation, l'évaluation d'un projet ou d'une pratique...). Dans le second, c'est au contraire la dimension relationnelle qui est au cœur du travail de supervision, celle-ci pouvant concerner les travailleurs entre eux et/ou les travailleurs dans leurs relations avec les usagers⁶.

Par ailleurs, comme l'indiquent l'inscription des offres de supervision dans les catalogues d'opérateurs de formation et de gestion organisationnelle (comme le CFIP et la plupart des opérateurs de *coaching* dans le secteur marchand), la pratique des supervisions s'inscrit également sur un axe dont l'un des pôles est la FORMATION *largo sensu*⁷ (production de savoirs et de compétences individuelles, collectives et de réseau) et l'autre pôle la GESTION (ou l'animation) et la direction de projets et de ressources humaines⁸. Il s'agit bien souvent, dans ces divers cas de figure, d'opérer des résolutions de problèmes vécus par les équipes.

Bien entendu, les supervisions peuvent, dans la réalité, « naviguer » entre ces différents pôles en les abordant soit simultanément, soit de manière successive ou « en spirale », ceci selon la dynamique qui se met en place dans les supervisions individuelles ou collectives. Dans certain cas, un superviseur « institutionnel » passera la main à un « clinique » lorsque la

³ Elles participent au mouvement général de rapprochement de la formation avec l'activité professionnelle que l'on retrouve dans de nombreux secteurs d'activité. Voir notamment PALAZZESCHI Y., *Introduction à une sociologie de la formation* (Anthologie, 1944-1994), L'Harmattan, 2 volumes, 1998.

⁴ Aux dénominations multiples : supervision, intervision, coaching, team-building, accompagnement de projet...

⁵ Certains parlent de supervisions « relationnelles » et « techniques », d'autres de supervisions « cliniques » et « institutionnelles ».

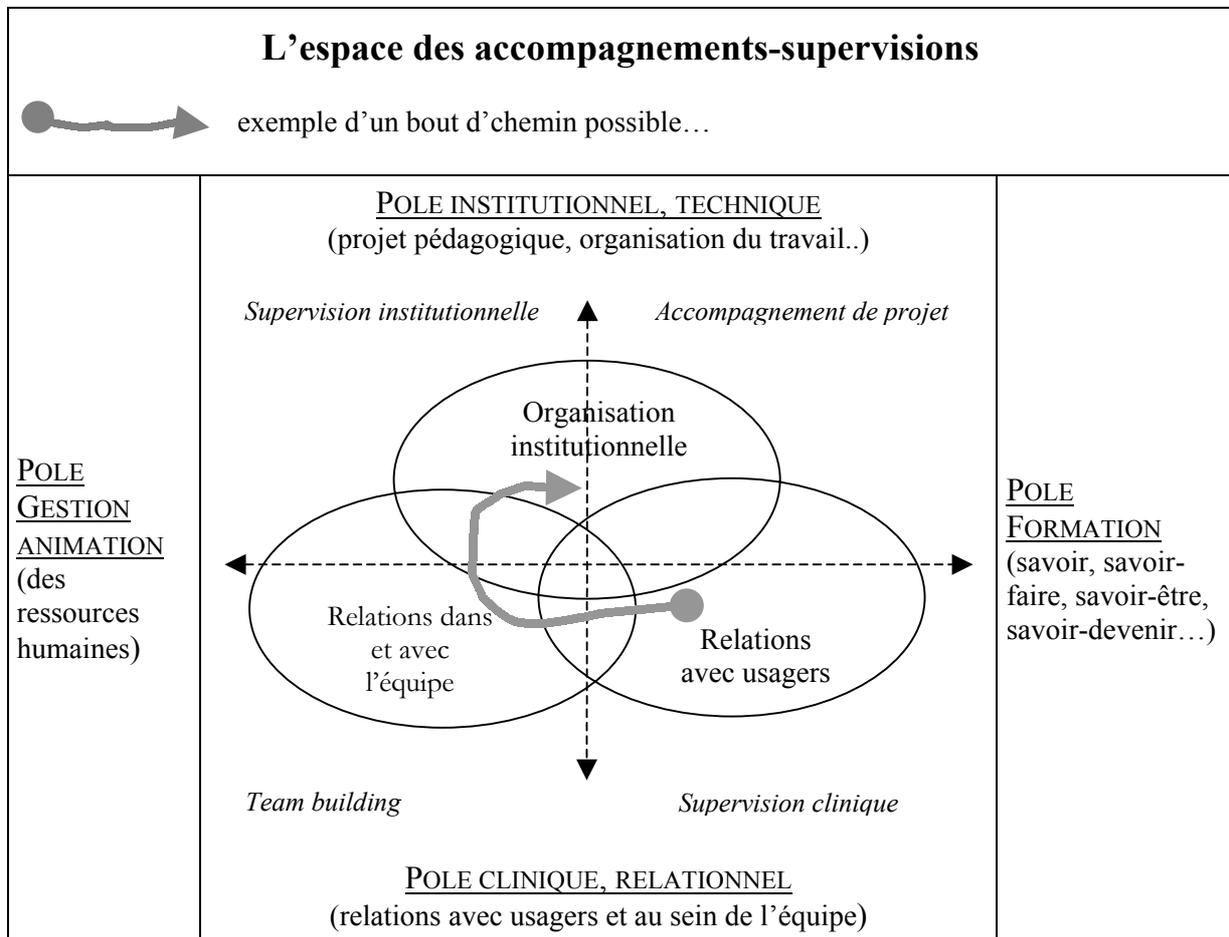
⁶ Voir par exemple KINOO P., *Organisation, relations et clinique dans un service thérapeutique* (1998), FUSTIER P., *Faire équipe. La supervision institutionnelle et clinique* (2000).

⁷ Ainsi J.-CL. CHALON (CFIP), dans son « Référentiel de compétences et plan de formation pour les directeurs des secteurs socio-sanitaires » commandé par le Ministre DETIENNE, développe un dispositif de formation intégré comportant trois domaines. Les deux premiers sont animés par un *coach*, le troisième par un formateur.

⁸ Ce qu'indique sans ambiguïté le rapport d'activités 2001 de la DIRECTION GÉNÉRALE DE L'AIDE À LA JEUNESSE, dans sa partie consacrée à la formation et à la supervision : « Manifestement, la formation est conçue comme un des outils centraux de la gestion des ressources humaines ».

problématique abordée sera plus relationnelle. Un cheminement inverse peut également se produire, une supervision clinique pouvant déboucher sur un besoin d'analyse institutionnelle. Rares sont les superviseurs qui peuvent balayer tout ce champ. De la même manière, l'objectif de transmission et/ou production des savoirs ou de développement de compétences peut alterner avec celui de gestion, de même que des phases de formation plus classiques peuvent succéder à un accompagnement de type supervision, voire s'intercaler au sein de celui-ci.

Le schéma ci-dessous, extrait d'une étude antérieure, tente de représenter visuellement cet espace d'accompagnement-supervision. Nous avons localisé à titre d'illustration quatre types classiques dans les coins du tableau. Ces quatre dénominations (dont le sens peut varier selon les acteurs et les secteurs) doivent être considérées comme des situations idéaltypiques : la supervision institutionnelle interroge de manière privilégiée les relations entre les travailleurs et le fonctionnement de l'institution, la supervision clinique concerne davantage la problématique relationnelle entre les travailleurs et les usagers, le *team building* aide à « faire équipe » (le passage d'un groupe de professionnels à une équipe de travail, avec ce que cela peut impliquer de mobilisation subjective). Enfin, l'accompagnement de projet concerne l'aide apportée à l'élaboration de nouveaux modèles d'intervention auprès des usagers, avec ces effets en formation et développement de nouvelles compétences professionnelles.



Dans le cas du « bout d'chemin » tracé à titre d'exemple, l'accompagnement a débuté dans le domaine des relations entre professionnels et usagers, pour interroger ensuite les relations au sein même de l'équipe de travail et aboutir à l'organisation institutionnelle. Nous reprendrons cette grille de lecture lors de l'analyse des rapports de formateurs, afin d'analyser les types d'accompagnements qui ont été mis en œuvre dans le cadre du projet.

3. Origine, objectifs et calendrier du projet « Bout d'chemin »

3.1. Origine

D'après les documents dont nous avons eu connaissance, le projet a germé progressivement lors de groupes de travail organisés par le Fonds MAE. Ainsi, une première réunion⁹ - organisée le 18 avril 2001 entre des responsables du Fonds et des acteurs ou relais du terrain – a rapidement mis en évidence (parmi d'autres) le besoin de « *formations sur site* » tenant compte des « *réalités de terrain* », centrées notamment sur des problématiques relationnelles (entre professionnels, parents et enfants) qui ont tendance à se complexifier. Les formations classiques sont trop théoriques, éloignées des réalités, et « *la plupart des formations proposées n'apprennent plus rien* ». Plusieurs participants soulignent par ailleurs la nécessité d'une formation permanente et récurrente, motivée par la nécessité de s'adapter de manière continue à l'évolution rapide du contexte de travail.

L'auteur du compte-rendu de la réunion souligne que « *les formations sur site sont très appréciées, car elles permettent d'impliquer l'ensemble du personnel, de travailler en situation et d'apporter des solutions très concrètes à des problèmes spécifiques à chaque institution, mais les moyens limités du Fonds ne permettent pas de telles supervisions* ». On remarquera que c'est le terme de « SUPERVISION », très largement répandu, qui est ici utilisé.

Une seconde réunion de travail est organisée le 27 avril 2001 avec une douzaine d'acteurs (la plupart différents de ceux de la première réunion). D'entrée de jeu, les responsables du Fonds soulignent la nécessité de soutenir des formations autres que celles qui se présentent habituellement dans la pratique, et que le manque le plus souvent constaté concerne la « formation relationnelle ». Certains font état de l'avantage des supervisions dans ces domaines, même si ce type de formation comporte des inconvénients (notamment celui de ne pas rencontrer des professionnels d'autres services). Enfin, le thème de l'évaluation de la pratique professionnelle est aussi mis sur le tapis.

Suite à ces deux rencontres avec des acteurs ou relais du terrain, les responsables du Fonds décident le 18 mai 2001 de confier, à un groupe de travail ad hoc, l'établissement d'un cahier des charges destiné aux formateurs et reprenant les éléments ressortant des réunions.

Enfin, lors d'une réunion du Fonds le 9 juillet 2001, « *Plusieurs membres rappellent que les supervisions/intervisions collectives étaient le plus souvent demandées. Après discussion à ce sujet, les membres sont d'avis que les supervisions/intervisions pourraient constituer une « recherche-action » susceptible d'engendrer, après les deux années de référence, une dynamique de formations récurrentes auprès du Ministère de l'Enfance* ». Le Fonds décide que « *en ce qui concerne le projet de formations par supervisions - interventions, le Fonds pourra consacrer, sur une période de 2 ans, une partie de la réserve (la moitié) et déposer un dossier au Fonds social européen (Axe 4). Il sollicitera également l'intervention du pouvoir de tutelle afin d'augmenter le cofinancement du FSE.* ». Comme on peut le constater, le vocabulaire s'est complexifié et le terme « INTERVISION » vient désormais s'accoler à celui de « SUPERVISION ».

Enfin, le 16 novembre 2001, il apparaît que le « *projet supervision tant demandé par les acteurs de terrain* » a reçu le soutien du Ministre NOLLET pour les années 2002-2003, que ce dernier le soutiendra auprès du FSE et qu'il sera inscrit dans les programmes de formation destinés aux milieux d'accueil.

⁹ Organisée après une réunion à l'initiative de la CNE, et qui portait également sur les manques en matière de formation, tels que ressentis par les travailleurs.

3.2. Objectifs poursuivis

Sur base des différentes rencontres à l'origine du projet, le Fonds MAE conclut¹⁰ que « les besoins prioritaires en formation continuée des équipes des Milieux d'Accueil consistent en "un accompagnement d'équipe sur site" ». Ce motif se trouve renforcé par l'arrivée du code de qualité imposé par l'ONE, qui « *introduit une nouvelle dimension de communication au sein des équipes, peu familiarisées jusqu'à présent à ce genre de démarche* ». Enfin, toujours dans le même document, le Fonds fait état de sa décision de « *soutenir les équipes qui s'engageraient dans un accompagnement in situ (...) en mettant l'accent sur la résolution de problèmes qui peuvent surgir au sein de l'institution : institutionnels, organisationnels et professionnels* ». Les objectifs du projet, explicités dans ce document, sont au nombre de trois :

1. Favoriser, au sein des services, un questionnement des équipes sur leurs pratiques et aptitudes professionnelles.
2. Envisager des pistes futures pour solutionner les problèmes les plus souvent rencontrés.
3. Transmettre, par le biais d'une large diffusion d'un rapport final début 2004, une synthèse et une évaluation globales.

Le lecteur aura reconnu sans difficultés les différents pôles qui structurent l'espace des accompagnements-supervisions, tels que représentés dans le graphe page 5 du présent rapport. Les dimensions institutionnelles, cliniques-relationnelles¹¹, formatives et d'animation-gestion sont bien toutes les quatre présentes. Les projets soutenus peuvent par conséquent aborder une palette très large de problèmes (il s'agit bien de « résolution de problèmes ») vécus au sein des équipes, le point minimal commun étant qu'ils soient abordés par un travail avec un tiers extérieur, dénommé ici le « formateur-animateur », dans le cadre d'un retour réflexif (le questionnement) sur leur fonctionnement. Le *modus operandi* doit être obligatoirement un accompagnement sur site.

On remarquera que les termes de supervision ou d'intervision ont été abandonnées, au profit de celui d'ACCOMPAGNEMENT, ayant une connotation plus horizontale que les premiers cités, souvent associés à contrôle et directivité (*super-viser*).

L'avis envoyé aux directions et aux équipes professionnelles en mars 2003 signale qu'il s'agit ici d'une « *phase expérimentale du projet* » limitée à 50 institutions, ce qui laisse supposer une volonté d'étendre celui-ci - en cas d'évaluation positive et de faisabilité - à une échelle beaucoup plus large.

En ce qui concerne le CODE DE QUALITÉ, il apparaît utile de rappeler quelques éléments de sa motivation, de ses objectifs et de ses conséquences pour les services concernés, notamment en matière de formation. Ceci dans la mesure où les motivations du projet BOUT D'CHEMIN s'y réfèrent explicitement, et que la formation financée par le Fonds a notamment pour objectif d'instaurer (ou de soutenir) une dynamique institutionnelle permettant de mieux le rencontrer.

En effet, lors de la première réunion du groupe de travail, le 18 avril 2001, la présidente du Fonds, M.-F. VAN LIL, « *explique le fonctionnement du fonds groupes à risque et rappelle ses objectifs, soit contribuer à rencontrer le but de cohésion d'un secteur présentant une polyvalence importante et ce, par le biais de formations adaptées et pertinentes* ». Cette nécessité d'une plus grande cohérence d'un secteur marqué par une très grande diversité rejoint les motivations de l'arrêté du 31 mai 1999 fixant le code de qualité de l'accueil, tels qu'exprimés par la Ministre L. ONKELINX, alors chargée de l'enfance en Communauté française. Après avoir rappelé « *la multiplicité et la diversité des services de garde*

¹⁰ In *Cahier des charges destiné aux formateurs-animateurs*.

¹¹ Relations entre travailleurs (communication au sein des équipes) et avec les usagers.

existants », la Ministre souligne que ceux-ci doivent « *s'intégrer dans un cadre cohérent garantissant une continuité dans les pratiques de garde* » et « *qu'il convient de renforcer cette cohérence par la détermination de principes fondamentaux constituant la base commune aux différentes pratiques en matière de garde d'enfants* ».

La nécessité d'intégration de la « multitude de structures » dans un cadre cohérent conduit à l'adoption d'un code de qualité. Ce dernier a pour ambition de conjuguer diversité des projets et socle commun. Comme l'exprime de manière imagée la Ministre¹² : « *A la manière d'un cadre de bois fixant la toile du peintre, le code de qualité représente le support commun à partir duquel chaque service d'accueil développe son propre projet* ».

Il en résulte la nécessité - pour pouvoir bénéficier d'une attestation de qualité délivrée par l'ONE - de respecter, *d'une part*, des PRINCIPES FONDAMENTAUX qui s'incarnent dans des objectifs généraux, et de choisir, *d'autre part*, des OBJECTIFS SPÉCIFIQUES qui s'incarnent dans le projet d'accueil propre au service. Sans nous étendre sur toutes les dimensions du code de qualité - dont le niveau d'exigence élevé et la nécessité d'intégrer une multiplicité d'objectifs parfois contradictoires pose question¹³ - il nous semble utile de souligner ce qu'il implique en matière de formation (au sens large) des travailleurs.

Outre le fait que l'instauration du code est motivée en tout premier lieu par la nécessité de dépasser la seule garde des enfants pour permettre également leur développement physique, psychologique et social - ce qui implique *ipso facto* un plus haut niveau de compétences des professionnels - l'arrêté du 31 mai 1999 stipule explicitement :

- « *Le milieu d'accueil encourage le personnel occupé, quelle que soit la qualification de base de celui-ci, à suivre une formation continue relative au caractère professionnel de la fonction d'encadrement, aux connaissances en matière de développement de l'enfant et à la mesure de l'importance et de la valeur sociale et éducative du travail quotidien* » (article 9 - nous soulignons).
- « *Le milieu d'accueil veille à ce que le personnel occupé soit qualifié et ait les compétences nécessaires pour répondre aux besoins des enfants et aux spécificités du type de garde organisé* » (article 14 - nous soulignons)
- « *Le projet d'accueil est élaboré en concertation avec les encadrants et fait l'objet d'une consultation où sont notamment invitées les personnes qui confient l'enfant* » (article 19 - nous soulignons)

Ainsi, le code de qualité implique non seulement le développement de compétences et le recours à la formation continue pour rencontrer les exigences accrues de l'accueil et de la garde, mais également la participation des travailleurs à l'élaboration du projet d'accueil spécifique à chaque service. De ce point de vue, l'accompagnement des équipes peut apparaître comme une modalité de formation particulièrement adaptée au déploiement de compétences des équipes de travail, tenant compte des singularités du service, de son public, de ses objectifs - et par conséquent de l'élaboration collective du projet d'accueil qu'il souhaite élaborer, mettre en œuvre ou améliorer¹⁴.

¹² Dans la préface du document de l'ONE, *Le code de qualité de l'accueil et son application*.

¹³ Ainsi, par exemple, il ne paraît pas évident de concilier l'expression, la confiance en soi et l'autonomie des enfants avec leur socialisation, ou l'intégration harmonieuse avec le respect des différences, etc. De manière générale, c'est la conciliation de la singularité et de la communauté, de l'autonomie et de la socialisation qui constitue la toile de fond contradictoire des objectifs visés (dont la conciliation idéale semble former l'arrière-monde du travail psychosocial contemporain). Cette matrice d'éléments en tension se retrouve dans beaucoup d'autres domaines de la vie sociale.

¹⁴ La croissance considérable des pratiques de supervision-accompagnement est souvent liée à la gestion du changement et à l'élaboration collective de nouveaux projets. Pour plus de détails, voir B. DE BACKER, *Etude exploratoire sur la problématique de la supervision*, APEF, 2002.

3.3. Conditions de participation et moyens accordés

Les critères de sélection des équipes mentionnent, outre l'appartenance de l'institution au Fonds MAE (indice ONSS 022) :

1. Equipe composée d'au moins 5 travailleurs
2. Possibilité pour les institutions dont la capacité d'accueil dépasse 48 places de bénéficier d'un doublement des heures de formation
3. Garantir un taux maximal de participation de l'équipe, tant ouvriers qu'employés. L'accompagnement doit concerner au minimum 70% des personnes physiques.
4. Durée de l'accompagnement de minimum 20 heures et maximum 30 (rédaction d'un rapport d'évaluation comprise), par périodes d'au moins 2 heures. Il ne peut excéder 6 mois.
5. Accord de la délégation syndicale ou de l'unanimité du personnel
6. Assortir la demande d'une lettre de motivation.

Par ailleurs, l'institution est tenue de choisir un formateur extérieur relevant d'un organisme de formation mentionné dans une liste annexée, ou de proposer un autre formateur, à condition que le Fonds MAE donne son accord sur base d'un curriculum vitae.

Au niveau des moyens, la rémunération du formateur est plafonnée à 67,5 € par heure et les frais de déplacement à 25 € par séance. Ce qui fait un financement entre 1.350 € et 2.025 € pour la rémunération du formateur (écriture du rapport comprise), sans compter les frais (variables) de déplacement. Enfin, le Fonds MAE s'engage à verser une avance de 500 € à l'institution dans les 10 jours suivant la signature de la convention, le solde étant liquidé dans les 10 jours suivant la remise du rapport final.

On remarquera le souci d'impliquer au maximum les membres de l'équipe de travail, à la fois par la nécessité d'obtenir leur accord et celle de faire participer au moins 70% des travailleurs. Ceci entre en congruence avec les exigences du code de qualité¹⁵, notamment au regard de la participation des travailleurs à l'élaboration du projet d'accueil. Cette dimension apparaît également dans l'acte de candidature stipulant la nécessité d'une procédure de consultation, auprès de la délégation syndicale ou, à défaut, de l'ensemble du personnel.

3.4. Consignes données aux formateurs-animateurs

Les formateurs sélectionnés reçoivent un *cahier des charges* dans lequel étaient brièvement précisés le contexte et les rétroactes du projet, ainsi que ses objectifs et le « concept » d'accompagnement d'équipe.

Ce document précisait ensuite le rôle du formateur, obligatoirement extérieur¹⁶ à l'institution. Il est d'entrée de jeu présenté comme garant de (nous soulignons) :

1. L'animation du groupe
2. Le travail d'analyse
3. Le rapport écrit

Ce rapport, qui doit être un « *produit conjoint de l'équipe et du formateur* », doit reprendre les différents moments de la formation. Le rôle du formateur se décline en deux étapes majeures : l'accompagnement proprement dit et la rédaction du rapport. C'est dans le détail du contenu des séances que l'on perçoit mieux les objectifs opérationnels de l'opération BOUT D'CHEMIN, et notamment les liens avec le code de qualité de l'ONE. En effet, le contenu des séances est décomposé en différents thèmes, faisant par ailleurs l'objet d'une fiche qui doit être remplie par le formateur.

¹⁵ La gestion paritaire du Fonds MAE y est bien évidemment aussi pour quelque chose.

¹⁶ Cette extériorité peut bien sûr être interrogée (notamment dans le cas de formateur ayant une proximité de longue date avec le service sans pourtant en être membre). Elle n'a par ailleurs pas toujours été effective.

Ces thèmes et objectifs de travail sont les suivants (nous soulignons) :

1. « Faire partager au mieux à toute l'équipe l'expérience vécue par un ou plusieurs de leurs collègues, examiner les observations, les impressions et les remarques » (on reconnaît ici la dimension de communication au sein de l'équipe, devant être encouragée et/ou améliorée) ;
2. « s'interroger sur son propre fonctionnement d'équipe : quelles compétences individuelles et collectives sont particulièrement à l'œuvre, sont déficitaires, à développer... » (dimension de réflexivité et d'évaluation des compétences) ;
3. « dégager des pistes d'action, de réformes, tant au niveau du fonctionnement de l'équipe que des pratiques d'accueil » ;
4. « d'évaluer cette action de formation dans son ensemble » (auto-évaluation)
5. d'intégrer « des concepts du code de qualité de l'ONE et des prescrits généraux en matière d'accueil ».

La plupart des dimensions des supervision-accompagnements évoquées plus haut (cf. graphe page 5) sont présentes : institutionnelle (fonctionnement de l'équipe, code de qualité et prescrits en matière d'accueil), relationnelle (au sein de l'équipe et avec les usagers), animation-gestion (le formateur est qualifié également d'animateur) et formation (bien que de manière plus implicite, sauf à supposer que les pistes d'action du point 3 soient des formations mises en œuvre dans le cadre du projet lui-même). On peut donc s'attendre à des *pratiques extrêmement diverses* en fonction des réalités de terrain et de la dynamique qui se noue entre le formateur et les équipes de travail.

Enfin, des consignes étaient données aux formateurs pour la rédaction du rapport écrit. Celui-ci ne pouvait pas dépasser dix pages et devait comporter six « fiches ». Les trois premières concernaient l'équipe, la formation et ses conséquences (objet et cadre du travail, analyse du fonctionnement actuel de l'équipe, pistes d'action envisagées), la quatrième son évaluation, la cinquième des propositions et remarques à l'intention du Fonds et la sixième l'identification de l'institution et des ses travailleurs.

3.5. Calendrier

Le projet a officiellement démarré en août 2002 par l'envoi d'une circulaire aux directions et équipes des services relevant du Fonds MAE. Les actes de candidature devaient parvenir au Fonds le 15 octobre 2002 au plus tard. Mais dans la mesure où 36 institutions seulement (pour un maximum de 50) avaient rentré leurs candidatures à cette date¹⁷, le délai a été prolongé jusqu'au 18 avril 2003 et une seconde circulaire a été envoyée en mars 2003. Comme nous l'avons vu, les accompagnements (écriture du rapport comprise) pouvaient se dérouler sur une période maximale de six mois à dater de la signature de la convention (les deux mois des vacances d'été n'étant pas comptabilisés). L'ensemble du projet s'est dès donc déroulé entre août 2002 et décembre 2003. Deux services ont cependant reçu autorisation d'effectuer les accompagnements en 2004. Il est à remarquer que 24 services sur 54 ont rentré leur rapport dans les temps (avant le 31 décembre 2003) et qu'après une prolongation de la date limite jusqu'au 1^{er} mai 2004, 47 rapports nous sont finalement parvenus. Ces derniers constituent dès lors la base de ce travail, commencé avec 4 mois de retard sur le calendrier.

¹⁷ Selon nos informations, le faible nombre de candidats serait la conséquence du caractère exigeant du projet (notamment en termes de motivations et de nécessité de participation des travailleurs). La barre aurait été placée assez haut dans un secteur qui ne semble pas avoir l'habitude de formations sur site - dont la programmation aurait provoqué quelques remous (les supervisions seraient vues avec une certaine suspicion, notamment par les syndicats). D'autre part, des équipes avaient contacté des formateurs disant « *on a de l'argent pour une formation* » sans véritablement motiver leurs projets (ces équipes ont dû revoir leur copie). Enfin, le plafond financier de 67,5 € de l'heure semblait trop bas pour certains formateurs.

4. Champ professionnel des milieux d'accueil et services participants

Le projet étant une initiative du Fonds MAE, il ne pouvait concerner que les services privés du secteur. Mais avant de préciser le nombre et les caractéristiques de ces services, il convient de présenter d'abord brièvement la structure d'ensemble du secteur - dont les services privés ne constituent qu'une partie - ainsi que de ses évolutions. Le pluriel du nom donné au secteur (LES milieux d'accueil de l'enfance) est indicatif de sa diversité.

4.1. Structure des milieux d'accueil d'enfance en Belgique francophone

L'on présente habituellement la composition du secteur dans un tableau à double entrée, croisant les variables de l'âge et du mode de garde des enfants. Certains milieux d'accueil sont subventionnés par l'ONE, d'autre pas. Nous indiquons quelques autres caractéristiques en regard de la dénomination du lieu d'accueil.

LES MILIEUX D'ACCUEIL DE L'ENFANCE¹⁸

	Accueil en collectivité	Accueil à domicile
	SUBVENTIONNÉS PAR L'ONE (20.455 places en 2001 – 7.279 en 1975)	
0 à 3 ans	Crèches (18 à 48 places, sauf déroq.) <u>242 milieux d'accueil et 9.226 places au total</u> Pouvoir public ou asbl	
18 mois à 3 ans	Préguardiennats (18 à 48 places, sauf déroq.) <u>40 milieux d'accueil et 900 places au total</u> Pouvoir public ou asbl	
0 à 6 ans	Maisons communales d'accueil de l'enfance MCAE (12 à 24 places, sauf déroq.) <u>92 milieux d'accueil et 1.104 places au total</u> Pouvoir public ou asbl ayant convention avec la commune	Accueillantes conventionnées (ex-gardiennes encadrées) (par service autonome, crèche ou MCAE, 1 à 3 places) <u>88 services et 9.225 places au total</u> Pouvoir public ou asbl
	NON SUBVENTIONNÉS PAR L'ONE (8.527 places en 2001)	
0 à 6 ans	Maisons d'enfants (9 à 24 places) <u>484 milieux d'accueil et 6.250 places au total</u> Pouvoir public, asbl ou personne privée	Accueillantes indépendantes (1 à 3 places) <u>698 accueillantes et 2.277 places au total</u> Personne privée
	Nouvelles formules d'accueil (certaines encore en projet)	
0 à 3 ans	Accueil flexible (Permet d'accueillir les enfants en dehors des plages horaires habituelles) Accueil d'urgence (Pour enfants dont les parents entrent dans un processus d'insertion professionnelle) Crèches parentales	Les deux premières modalités sont souvent intégrées dans un milieu d'accueil 0-3 ans
0 à 6 ans	Halte garderie (Accueil des enfants pendant quelques heures)	
0 à 12 ans	Enfant malade à domicile	
2,5 à 12 ans	Accueil extra scolaire et pendant le temps libre (Pour enfants accueillis avant ou après l'école, pendant les WE et congés)	

¹⁸ Source : rapport d'activités 2001 de l'ONE. Nous ne tenons pas compte des services sous tutelle SAJ ou SPJ.

Le secteur, services privés et publics confondus, offrait donc 28.982 places en 2001, dont 17.480 en accueil collectif et 11.502 en accueil à domicile¹⁹. Les crèches et les accueillantes conventionnées offrent un nombre quasi-équivalent de places (un peu plus de 9.200), suivies par les maisons d'enfants non subventionnées par l'ONE (6.250 places) et les accueillantes indépendantes. Les maisons communales d'accueil (1.104 places) et les préguardiennats (900 places) ferment la marche.

Pour ce qui concerne les 462 milieux subventionnés par l'ONE, 306 d'entre eux relèvent de PO officiels et 156 de PO libres. Ces derniers ne représentent donc qu'un tiers de l'ensemble et emploient 1.596 travailleurs ETP contre 2.628 pour les PO publics, ce qui fait un total de 4.224 emplois ETP.²⁰ Le champ du Fonds MAE est plus large, comprenant également des milieux non subventionnés par l'ONE.

4.2. Evolutions du secteur

Comme en témoigne l'exposé des motifs du Code de qualité de l'accueil, le secteur des MAE est caractérisé par sa « *multiplicité et sa diversité* », fruit des nombreuses transformations qui l'ont caractérisé depuis les origines.

Tout d'abord, d'un point de vue QUANTITATIF, une croissance continue de l'offre de places d'accueil à partir de 1955, consécutive aux transformations économiques et socioculturelles (notamment de la structure familiale et du statut de la femme), générant une augmentation du taux d'activité des femmes salariées et, consécutivement, des demandes de garde d'enfants non scolarisés, puis scolarisés, en provenance de milieux sociaux divers. Cette augmentation (un décuplement du nombre des services entre 1960 et 1985, veille de la communautarisation) a également été possible par un changement des perceptions : la crèche n'était plus envisagée comme un « mal nécessaire » destiné à disparaître en même temps que le travail des mères, mais comme une modalité légitime de prise en charge d'enfants pendant le temps de travail des parents, ayant par ailleurs des vertus éducatives et de socialisation. Ce dernier point est en partie lié à un changement de public des enfants accueillis dans les MAE : au départ d'un besoin né de l'abandon des enfants et du travail des ouvrières au XIX^e siècle, l'accueil des enfants a concerné des couches sociales de plus en plus diverses. Ensuite un morcellement horaire des besoins de garde d'enfants liés à la plus grande flexibilité du temps de travail ou de formation (temps partiel, intérim, horaires flexibles, variables ou coupés, formation à horaire décalé, insertion socioprofessionnelle...). Ces deux premières évolutions ont débouché sur la croissance et la diversification des structures d'accueil - à la fois en termes d'âge, de lieux et d'horaires - ceci dans les divers réseaux privés.

D'un point de vue QUALITATIF, le passage progressif de la notion de garde à celle d'accueil, puis à celle d'accueil « de qualité », a modifié les objectifs, les tâches et le fonctionnement des MAE, et donc également les compétences attendues des accueillantes (dont la formation est passée progressivement d'un paradigme sanitaire à un paradigme éducatif). La domination du modèle hygiéniste, succédant à la primauté de l'éducation morale, avait abouti à une réorganisation des espaces avec une plus grande fermeture des crèches sur elles-mêmes, comportant grilles, cloisons et sas pour mieux assurer leur isolement, voire même leur enfermement. Sur ce point aussi, les transformations ont été importantes. Les services se sont ouverts et l'implication des parents a été plus grande, ce qui a débouché sur une croissance des interactions entre les accueillantes et ceux-ci, dans une perspective de « co-éducation » où les MAE sont passés « de lieux de garde en lieux de vie constitués en appui aux parents »²¹.

¹⁹ Nous ne disposons pas de chiffres plus récents, le dernier rapport ONE en notre possession datant de 2001.

²⁰ Ces chiffres proviennent de *Milieux d'accueil et tutorat*, FIMS asbl, 2004. Ils comprennent tous les emplois.

²¹ Voir C. LEFEBVRE, *De la garde à la co-éducation*, in Informations sociales n° 103, *Modes de garde, modes d'accueil, quelles évolutions ?*, 2002

Comme dans beaucoup d'autres institutions du « travail sur autrui » (l'école, l'internat, le home, l'hôpital, l'institution psychiatrique...) l'ouverture au monde extérieur constitue un des changements majeurs de la seconde partie de XX^e siècle, comme l'a notamment analysé F. DUBET dans son étude *Le déclin de l'institution*²². Il en résulte que les accueillantes doivent développer des habiletés professionnelles qui dépassent largement la garde et les soins corporels des enfants exercés dans un lieu clos, nouvelles compétences qui doivent par ailleurs être adaptées au projet d'accueil spécifique du service où elles travaillent.

Parmi les tendances actuelles, on retiendra évidemment le Code de qualité²³ dont les motivations et les prescrits ont été rappelés plus haut, dans la mesure où il constitue une des motivations de la mise en place du projet d'accompagnement d'équipe BOUT D'CHEMIN.

Un autre aspect des développements contemporains est constitué par le Plan Cigogne. Son objectif principal est d'augmenter les places d'accueil de la petite enfance en Communauté française, ceci par différents moyens. Arguant du fait que le nombre de places disponibles en 2002 (28.578 au total, toutes subventions confondues) ne représentait qu'un taux de couverture de 23,9%, alors que l'Union européenne attend de chaque pays membre qu'il soit en mesure d'offrir en 2010 un taux de couverture de 33%, le Plan prévoit l'ouverture de 10.000 places dans les sept prochaines années. Ce défi devra être rencontré dans un contexte financier qui empêche non seulement la Communauté française d'accroître son offre, mais lui permet à peine de maintenir celle-ci. Le plan prévoit dès lors de faire appel à la mobilisation d'autres acteurs, dont les entreprises (marchandes et non marchandes) et les communes, afin de mettre en œuvre des solutions innovantes qui déboucheront sur une diversification encore plus grande de l'offre d'accueil. Outre l'amélioration de la situation des accueillantes à domicile, le Plan envisage de développer des synergies avec les entreprises, dans le cadre d'un partenariat avec l'ONE et les MAE, prévue dans la nouvelle réglementation des milieux d'accueil. Il ne s'agit pas de crèches d'entreprises mais bien d'un système de convention triangulaire entre les entreprises, l'ONE et un MAE permettant soit de réserver des places pour les entreprises dans une structure existante, soit d'en créer une nouvelle, notamment dans des zones d'activités économiques (mais pas dans une entreprise). Il prévoit également la création de nouvelles structures expérimentales, les crèches parentales (mais pas comme réponse au manque des places).

Comme par ailleurs le Code s'applique à ces nouvelles structures, et donc également l'obligation d'un projet d'accueil, les développements prévus impliqueront inévitablement une spécialisation de l'offre aux lieux, publics et modalités d'accueil concernés.

Enfin, l'accueil extra-scolaire et celui des enfants durant leur temps libre sont également appelés à se développer, notamment par le biais des coordinations locales pour l'enfance, ceci plus particulièrement en faveur des enfants issus de milieux défavorisés. Le décret du 3 juillet 2003 (« décret ATL ») distingue l'Accueil durant le Temps Libre (comprenant toutes les activités proposées aux enfants durant les mercredi après-midi, les WE et les congés scolaires) et l'accueil extra-scolaire proprement dit. Il en résulte une extension des temps de prise en charge des enfants par les MAE, et dès lors aussi de leurs missions (animation et éducation d'enfant entre 3 et 12 ans).

Tous ces éléments réunis nous montrent, pour faire court, que la problématique des MAE s'est en quelques sorte inversée. Il s'agissait au départ d'un garde des enfants d'origine ouvrière ou de « cas sociaux » (mères célibataires, mères d'enfants adultérins...) par des

²² Pour ces évolutions dans le secteur des maisons d'éducation et d'hébergement, nous renvoyons à notre ouvrage, B. DE BACKER, *Du mur à l'ouvert*, Ed. Luc Pire, 2001.

²³ Ce dernier s'inscrit bien évidemment dans un ensemble beaucoup plus vaste des « démarches qualité » qui se développent dans le secteur non marchand après avoir touché le secteur marchand.

dames patronnesses ou des jeunes filles « de bonne famille » (parfois modestes), centrée sur l'éducation morale et l'hygiène dans un lieu relativement clos. Les évolutions durant le XX^e siècle ont débouché sur une quadruple transformation : la base sociale des enfants s'est diversifiée et « embourgeoisée », celle des accueillantes s'est « prolétarisée », le milieu d'accueil s'est ouvert au monde extérieur (surtout aux parents), et, enfin, le champ d'action des puéricultrices s'est considérablement étendu.

Ces éléments ont évidemment des impacts quantitatifs et qualitatifs. Outre le recrutement de nouvelles accueillantes, ils montrent que le métier s'est transformé de manière importante, surtout depuis l'après-guerre, ceci par l'extension, la diversification et la spécialisation de son cadre de travail en termes de publics et de modalités d'accueil, mais également par l'extension de son champ d'intervention auprès de l'enfant. D'une conception hygiéniste centrée sur la propreté et les soins à prodiguer pendant la garde dans les « parkings pour bébés », le métier a évolué vers une prise en charge globale de l'enfant « considéré comme une personne à part entière », comportant notamment des volets nutritionnels, psychologiques, éducatifs, sociaux et culturels, sans oublier l'importance croissante de la communication avec les parents.

C'est aujourd'hui la fonction d'éducation et de socialisation de l'enfant qui apparaît en premier lieu dans les programmes de formation initiale. Ces impacts ont donc modifié le profil de compétences des accueillantes et, par conséquent, le profil de formation mis en œuvre dans la formation initiale et continuée. Plus largement, elles appellent à une professionnalisation de l'accueil, soit une autonomisation des pratiques et des savoirs, qui peut notamment être développée par des accompagnements d'équipes.

4.3. Services potentiellement concernés par le projet

Sur l'ensemble des milieux d'accueil - représentant, comme nous l'avons vu, 946 services, 698 gardiennes indépendantes et 28.982 places - les SERVICES concernés par le projet BOUT D'CHEMIN sont au nombre de 221 (immatriculation ONSS 022 - état en décembre 2002)²⁴ et les PERSONNES PHYSIQUES 65. La ventilation est la suivante :

Ventilation des services relevant du Fonds MAE	
Type de service	Nombre
Crèche	105
Personnes physiques (surtout accueillantes indépendantes)	65
Maison communale d'accueil de l'enfance	26
Accueil extra-scolaire	20
Prégardiennat	9
Maison d'enfants	7
Service de gardiennes encadrées	6
Halte-garderie	2
Service de garde d'enfants malades	2
Maison maternelle	2
SPRL	6
Garderie	1
Activité indéterminée ²⁵	35
TOTAL	286

²⁴ In *Récapitulatif des inscriptions à Bout d'chemin. Répartition des institutions 022 par activité*, note du Fonds MAE, septembre 2003. Ces données ont été modifiées par d'autres informations fournies le 21 octobre 2004.

²⁵ Il s'agirait notamment d'institutions offrant diverses formes d'accueil atypiques.

En ce qui concerne le nombre de travailleurs, les données fournies par l'ONSS sont, au dernier trimestre 2002 :

	Personnes Physiques	Equivalent Temps Plein
H	98	75.74
F	2.381	1.656.46
Total	2.479	1.732,20

On aura par ailleurs remarqué qu'en termes de services et de d'accueillantes indépendantes, le Fonds ne représente qu'une petite fraction du secteur, soit 221 services sur 946 (23,4%) et 65 accueillantes indépendantes sur 698 (9,3%).

4.4. Services ayant effectivement participé au projet

Si 54 services ont signé une convention, nous n'avons tenu compte que des rapports rentrés avant la date du 1^{er} mai 2004 (4 mois après la date limite du 31 décembre). La participation effective représente donc 47 services sur 221, soit 21,2%. Le tableau ci-dessous donne la ventilation interne de ces 47 services, sur base des fiches d'identification accompagnant les rapports. Rappelons que le total des participants au projet est de 54, ce qui signifie que 5 milieux d'accueil n'ont pas rentré de rapport avant le 1^{er} mai, 2004 deux ayant eu l'autorisation de mener le projet en 2004.

Ventilation des services ayant participé au projet et rentré au rapport	
Type de service	Nombre
Crèche	30
Maison communale d'accueil de l'enfance	5
Accueil extra-scolaire et enfants malades	1
Prégardiennat	1
Maison d'enfants	3
Service de gardiennes encadrées	2
Halte-garderie	2
Accueil enfants et parents	1
Multiple (différentes structures)	2
TOTAL	47

Les crèches sont très largement dominantes, et ceci d'autant plus que l'on retrouve également plusieurs crèches dans une des deux institutions comportant plusieurs structures. La ventilation correspond peu ou prou à celle de l'ensemble des services faisant partie du champ de compétence du Fonds MAE.

Cette prédominance des crèches n'empêche pas une très grande variété de situations en termes de population accueillie et de problématique rencontrée, de taille, de caractéristiques du personnel (ancienneté, turn-over, temps partiels...), d'histoire institutionnelle, etc.

Enfin, 16 des participants sont localisés à BRUXELLES, 6 à OTTIGNIES LOUVAIN-LA-NEUVE, 4 à LIÈGE, 3 à NAMUR, 2 à NIVELLES – les autres étant chacun situés dans une commune différente répartis dans les différentes provinces.

5. Les lettres de motivation des services

Comme nous l'avons vu plus haut, les milieux d'accueil étaient invités à joindre une lettre de motivation à l'acte de candidature. Si ce dernier était un document administratif comprenant une série de renseignements pratiques à fournir (identité du service, cadastre du personnel, procédure de concertation, formateur pressenti...), la lettre de motivation donnait des informations plus qualitatives et ouvertes sur la problématique des services et les raisons qui les poussaient à souhaiter une formation sous forme d'accompagnement. En outre, les objectifs, le contenu et les modalités de la formation y étaient souvent exprimés, ce qui permettait de se faire une idée relativement précise (bien que cette précision soit variable selon les lettres) des besoins exprimés. Par ailleurs, ces documents rédigés avant la formation et souvent par une seule personne sont intéressants à comparer avec les rapports des formateurs, rédigés avec les équipes, après la formation.

Il nous a par conséquent semblé utile d'examiner ces lettres, ceci d'autant plus qu'elles nous permettront de formuler des hypothèses sur les lignes de forces qui structurent la problématique de formation des équipes. Nous commencerons par faire état des motivations exprimées par les institutions, justifiant le recours à une formation collective sur site.

5.1. Motivations exprimées

Nous évoquerons ici ce qui apparaît comme principale motivation spécifique par rapport au projet d'accompagnement collectif sur site qui caractérise BOUT D'CHEMIN. Le tableau suivant reprend ces éléments pour les 47 institutions participantes.

MOTIVATION DES INSTITUTIONS PARTICIPANTES	
1	Se retrouver toutes ensemble, au même moment, pour nous arrêter et échanger au sujet de notre travail. Réfléchir collectivement sur sa pratique.
2	Partager un questionnement et une réflexion de toute l'équipe face à des changements, des incertitudes, des malaises. Reclarifier et redéfinir les objectifs avec l'aide d'un extérieur.
3	Soutien dans la réalisation du projet pédagogique par le biais de l'observation supervisée au sein des groupes.
4	Formation collective à une technique relationnelle.
5	Formation commune à l'ensemble du personnel afin de susciter un débat, soutenir la cohérence.
6	Travailler en profondeur et collectivement le projet pédagogique.
7	Importance d'une formation intra-muros, suite à des changements dans l'institution.
8	Intégrer l'ensemble du personnel au processus décisionnel et à la réflexion. Créer une dynamique institutionnelle.
9	Formation collective.
10	Approfondir le questionnement par rapport à la puéricultrice de référence.
11	Importance de la formation « in situ », observation participante avec un formateur et surtout, « cerise sur le gâteau », bénéficier ensemble de l'accompagnement.
12	Questionnement collectif sur la pratique professionnelle, échanges. « Mettre à nu les difficultés rencontrées ».
13	Continuer un travail de remise en question entamé auparavant afin d'améliorer la qualité de l'accueil.
14	Pouvoir bénéficier d'une formation pour toute l'équipe, se remettre constamment en question pour mieux faire face à certaines réalités. Importance de la formation in situ, démarrer le travail avec les mêmes bases (l'équipe est nouvelle).
15	Observation et échanges avec l'aide d'un observateur extérieur.
16	Accompagnement collectif pour mieux intégrer le projet pédagogique, communiquer et avoir un langage commun (le projet était mal intégré par les travailleurs).
17	Formation à 100% dans nos locaux.
18	Exprimer ses difficultés à un tiers « éclairé et neutre », exprimer son ressenti, prendre du recul par rapport aux situations.

19	Actualiser le projet pédagogique, favoriser les échanges, remise en question professionnelle et personnelle
20	S'arrêter pour mieux avancer, réflexion et formation, travailler la cohérence du projet d'accueil.
21	Se remettre en question de manière approfondie et continue plutôt que d'assister à des conférences, lancer une dynamique de réflexion autour du projet d'accueil et du code de qualité. Retrouver ensemble une base commune.
22	Suivre une formation en équipe au sein de notre milieu de travail, prendre du recul et se remettre en question.
23	Nous sommes tous convaincus de l'importance majeure d'un accompagnement par une personne extérieure de chacun des membres de l'équipe à l'intérieur même de notre institution, « in situ ». Formation dans le cadre du projet d'accueil.
24	Continuer le travail en réunion mais avec un accompagnateur extérieur
25	Pas de lettre de motivation. (la motivation aurait été explicitée par contact téléphonique)
26	Suivre une formation toutes ensembles pour avoir une attitude cohérente avec les enfants et leur famille.
27	Reconsidérer le travail en équipe.
28	Une formation et un questionnement par toute l'équipe en même temps. Formations personnelles lourdes à assumer au niveau des horaires et l'implication du reste de l'équipe est plus difficile. Nous éclairer par rapport à notre projet d'accueil.
29	Une occasion exceptionnelle d'accompagnement de toute l'équipe. Réflexion et regard extérieur.
30	Assurer une formation au sein de l'institution. Faire un travail de réflexion.
31	Améliorer l'application du code de qualité et la communication au sein et entre les équipes de travail. Résoudre certains conflits.
32	Besoin d'un support extérieur pour poursuivre des « Cheminements ... ou essai de réflexion sur un projet pédagogique à notre mesure », élaborés sur base de réunions d'équipe. Accompagner des changements.
33	Plusieurs personnes ne veulent pas des formations à l'extérieur mais sont tout à fait ouvertes pour une formation sur le terrain. Besoin d'un formateur extérieur pour aborder le problème du nombre de personnes (beaucoup de temps partiels) et donc de la continuité.
34	Supervision d'équipe.
35	Mettre en place des actions réflexives, prendre du recul, se repositionner, améliorer la communication au sein de l'équipe, gérer plus efficacement la crèche et ses conflits, nous aider dans cette « tâche délicate ».
36	Améliorer la solidarité entre les équipes de terrain, la communication...
37	Aider l'équipe à se positionner par rapport à un public en situation précaire (parents en réinsertion socioprofessionnelle).
38	Aider à résoudre des difficultés importantes vécues par l'équipe, à la fois au niveau internes (plusieurs remplacements) et externes (relations avec les parents, etc.). La lettre précise : « Nous <i>ne</i> voulons <i>pas</i> que ce plan d'accompagnement d'équipe soit un règlement de comptes. Nous voulons qu'il soit <i>constructif</i> et <i>positif</i> » (souligné dans le texte).
39	Estompement de l'esprit d'équipe, fragilisation de la qualité de l'accueil. Nécessité « incontournable » de l'éclairage objectif d'une personne extérieure.
40	Améliorer la communication et les échanges au sein de l'équipe, définir les limites et les règles, aider à mettre en place un système de puéricultrice de référence
41	Réactualiser les connaissances, trouver des pistes d'action en fonction des difficultés exposées (ndlr : rien de spécifique à un accompagnement collectif).
42	Aider l'équipe à se reconstruire suite à changement de personnel, adapter projet pédagogique dans le cadre d'un partenariat de terrain.
43	Réflexion à partir de situations vécues.
44	« Sans cesse une équipe doit se remettre en question, sinon la routine s'installe et des conflits inévitables voient le jour. D'où l'importance de prendre du recul par rapport à nos pratiques, de les évaluer et d'y apporter des améliorations pour une plus grande cohérence et continuité dans le travail ».
45	Pas de lettre de motivation. (la motivation aurait été explicitée par contact téléphonique)
46	Réfléchir à la place et la fonction de chacun, revoir le projet pédagogique (selon la formatrice, pas de lettre de motivation).
47	Pas de lettre de motivation. (la motivation aurait été explicitée par contact téléphonique)

On peut regrouper le contenu des lettres de motivation en quelques grandes catégories. Bien entendu, celles-ci peuvent se recouper comme on peut le voir dans le tableau.

La PREMIÈRE motivation est sans conteste celle d'un SOUTIEN EXTÉRIEUR AU REcul RÉFLEXIF. 22 lettres sur 47 mentionnent ce point dans des termes très explicites : « Réfléchir collectivement sur sa pratique », « Réfléchir à la place et la fonction de chacun », « Réflexion à partir de situations vécues », « Mettre en place des actions réflexives », « Questionnement collectif sur la pratique professionnelle », etc. Ce recul peut concerner différents aspects, souvent imbriqués dans la réalité : pratique professionnelle, situations rencontrées, organisation du travail, projet d'accueil, malaises entre travailleurs, changements.... Il est inévitablement associé à la « remise en question » (l'expression est récurrente dans les lettres de motivation) des pratiques professionnelles²⁶. Cet objectif de recul réflexif est la plupart du temps lié à la dimension collective de l'exercice : « Se retrouver toutes ensemble, au même moment », « toute l'équipe »... Il doit bien logiquement déboucher sur une évaluation et une éventuelle réorientation collective (de la pratique, de l'organisation, du projet...), en devenant « conscient de ses propres forces » (*empowerment*) sans « attendre que les solutions viennent de l'extérieur » (valorisation de l'autonomie).

La SECONDE motivation, souvent associée à la première, est celle d'une formation SUR SITE. Ce qui est mis en évidence dans ces motivations est moins le recul réflexif que le fait de se former sur site (« in situ », « intra-muros », « à 100% dans nos locaux »), si possible collectivement. Le terme de « formation » (ou « actualisation des connaissances ») apparaît dans 14 lettres. Certains soulignent que ces formations sur site permettent d'impliquer tout le monde, et notamment ceux qui ne souhaitent pas se former à l'extérieur.

La TROISIÈME motivation concerne l'élaboration ou la révision collective du PROJET PÉDAGOGIQUE. 12 lettres mentionnent le « projet pédagogique » ou le « projet d'accueil ». Le souci est également ici d'introduire « de la cohérence » et de la « continuité », le tout pour « travailler sur les mêmes bases », « retrouver ensemble une base commune ».

La QUATRIÈME motivation, qui se mêle parfois aux précédentes, est clairement centrée sur des PROBLÈMES INSTITUTIONNELS OU RELATIONNELS au sein de l'équipe de travail : « Résoudre certains conflits », « Aider l'équipe à se reconstruire », « Aider à résoudre des difficultés importantes vécues par l'équipe », « Intégrer l'ensemble du personnel », etc. 10 lettres mentionnent des motivations de cette nature.

Enfin, notons que le terme « CODE DE QUALITÉ » n'est mentionné explicitement que deux fois - et une fois de manière indirecte : « améliorer la qualité de l'accueil ».

Les tendances qui se manifestent au travers des lettres de motivation sont donc assez claires, et bien entendu influencées par la nature de l'offre faite par le projet « Bout d'chemin » (accompagnement collectif sur site). L'aspect formation au sens classique du terme est très minoritaire et c'est bien la prise de recul qui domine largement, dans un souci de participation collective, de résolutions de problèmes, de recherche de cohérence et de continuité. Il s'agit de « s'arrêter pour mieux avancer ». Comme nous l'avons écrit plus haut, il s'agit bien dans ces pratiques « d'associer de manière relativement intime activité professionnelle et retour réflexif sur celle-ci ». Remarquons par ailleurs l'importance d'un « tiers extérieur », « éclairé et neutre », pour que l'opération puisse se faire dans les meilleures conditions.

L'on voit par ailleurs bien se dessiner les quatre pôles de l'espace des supervisions dans les lettres de motivation : gestion et animation d'une équipe de travail, formation (développement de compétences relationnelles et/ou techniques), analyse institutionnelle (projet pédagogique, organisation du travail), résolution de problèmes relationnels (avec usagers et/ou au sein de

²⁶ On remarquera l'abondance des locutions commencer par « re » qui connotent ce « retour sur soi » : réfléchir, remettre en question, revoir, reconsidérer, retrouver, reconstruire, reconfigurer, reclarifier, ressourcer, redéfinir, retravailler, réévaluer, réinterroger, reconstruire, réajuster, redynamiser (nous citons)...

l'équipe). Bien entendu, il ne s'agit ici que des intentions des directions avant la mise en place du projet et non du déroulement des accompagnements eux-mêmes.

5.2. Difficultés vécues des services

Outre les motifs qui incitent les services à recourir à un accompagnement collectif sur site, les lettres contiennent également une série d'indications relatives aux difficultés vécues en leur sein et qui déterminent, peu ou prou, le désir de faire appel à un accompagnement extérieur pour résoudre ces problèmes.

Ces éléments, que nous résumons ici, sont souvent associés au souhait de s'adapter aux exigences du code de qualité.

DIFFICULTES VECUES	
1	Comment être professionnel dans un métier où la base c'est l'humain et le relationnel ? Qu'est ce que cela veut dire avec : les enfants, les parents, les collègues ? Qu'est-ce qui distingue la relation professionnelle d'une autre relation ?
2	Un contexte de dépression dans le monde des gardiennes encadrées. Incertitude et malaise des gardiennes dans l'attente d'un statut. Départs et difficultés de recrutement des gardiennes ; problèmes des relations gardiennes-parents-service.
3	Problématique de l'observation et de la verbalisation de la puéricultrice qu'il faut accompagner « au cœur du moment présent ».
4	Communication et relation entre gardiennes, parents et enfants.
5	Importance de la prise en charge de l'éducation des enfants dans un service tourné vers les familles en difficulté sociales et familiales.
6	Communication et relation avec les enfants et les parents. Quelle place pour l'affectivité dans les relations professionnelles ?
7	Restructuration et agrandissements des locaux. Nouveau rapport à l'espace et ses conséquences sur le relationnel. Aussi espace dans le sens de « prendre du recul ».
8	Intégrer l'équipe dans le processus décisionnel, créer une dynamique institutionnelle. Reconfiguration architecturale de l'espace-crèche.
9	Bien observer et écouter les enfants pour être « les plus adéquates possible et répondre aux besoins des enfants ».
10	Le lien et l'affectivité avec l'enfant, l'attachement et le détachement. Question posée par la « puéricultrice de référence » dans ce contexte.
11	Complexité des relations enfants-parents-professionnelles.
12	Il est question de « difficultés rencontrées », comme : « tendance à s'enfermer dans la routine et le train-train » et « attendre que les solutions viennent de l'extérieur ». Il faut donc apprendre à « être conscient des ses propres forces ».
13	Aucune mention.
14	Relations avec les parents et enfants « de milieux et races différents ». Communication et gestions des conflits, poser des limites.
15	Aucune mention.
16	Aucune mention.
17	Objectifs et cadre institutionnel pas intégré, voir pas connu des travailleurs. Nécessité de communiquer entre travailleurs et d'avoir un langage commun.
18	Rivalités entre professionnels et parents qu'il faut « casser », mauvaise communication.
19	Craintes, émotions suscitées par des situations difficiles. Prendre du recul pour être plus professionnel. Aucune mention, sauf « redynamiser communication avec les parents ».
20	Manque de cohérence du projet d'accueil.
21	« Retrouver ensemble une base de travail commune ».
22	Aucune mention, sauf l'habituel « prise de recul » et « remise en question de notre pratique ».
23	Améliorer la qualité de la communication, surtout non verbale.
24	Aucune mention particulière
25	Difficultés liées aux caractéristiques des familles (socio-économiques, culturelles, monoparentales...).
26	Aucune mention particulière.
27	Reconsidérer le travail en équipe après 20 ans de fonctionnement.
28	Il est fait mention de difficultés, mais sans préciser lesquelles.

29	Aucune mention particulière.
30	Difficultés internes, notamment l'intégration d'une psychomotricienne dans l'équipe.
31	Améliorer le travail d'équipe, la communication en équipe, etc. C'est la problématique centrale et unique
32	Crèche d'une cité-jardin qui a été longtemps centrée sur l'hygiène, puis a adopté la méthode Loczy et se lance dans la « réflexion » et le « virus du changement ». Aussi nouvel aménagement de l'espace et conséquences en matière de continuité de l'accueil avec la « référente ».
33	La lettre de motivation commence par évoquer de nombreuses « difficultés » : salles trop petites, beaucoup de personnel à temps partiel et gros problèmes d'absentéisme, refus des formations externes, problèmes d'horaires qui laissent parfois les puéricultrices seules avec de nombreux enfants, manque de moyens pour formations sur site. Autre problème important, que l'on retrouve ailleurs : la continuité.
34	Aucune mention particulière.
35	Difficultés de gestion de la crèche (place de chacun, mauvaise communication, conflits...). La situation semble « délicate ».
36	Enfants parfois déstructurés de parents en situation précaire, vécu « problématique » à la maison. Equipe éprouve des difficultés à « gérer ce type d'enfants ». Comme se positionner dans ce type de problématique ?
37	Equipe est « chamboulée » suite à un congé de maternité (11 mois) et deux congés de maladie relativement longs (9 mois et 6 semaines). En plus, difficultés diverses : « rester professionnelles dans l'affectif », divergences par rapport aux situations, concilier désirs parents et projet d'accueil, relations entre les « fondatrices » et les accueillantes de terrain. Mention d'autres difficultés et de tensions. Même question d'un danger de « règlement de compte » avec la supervision.
38	Charge de travail plus lourde, fragilisation de la qualité de l'accueil, estompement de l'esprit d'équipe.
39	Communication au sein de l'équipe, limites et règles avec les enfants.
40	Aucune mention particulière, sinon besoin de réactualiser la connaissance de l'enfant de 0 à 3 ans.
41	Reconstruire l'équipe, « partager et communiquer », adapter projet pédagogique.
42	Difficultés de relation et de communication avec les parents.
43	Difficulté d'avoir une relation personnalisée avec enfant et famille : nombre d'enfants, horaires réduits et flexibles parents, nombre d'intervenants auprès enfants, plages d'ouverture très grande du service.
44	Prise en charge pas assez globale, assurer une plus grande continuité éducative.
45	Pas de lettre de motivation.
46	Réélaborer projet pédagogique, surtout pour la période de familiarisation, du premier contact.
47	Pas de lettre de motivation.

Soulignons d'abord qu'un nombre non négligeable d'institutions (10 sur 47) ne font pas mention de difficultés particulières dans leur lettre de motivation, ce qui ne signifie évidemment pas que celles-ci soient absentes.

Pour les 37 autres, le THÈME DOMINANT est incontestablement celui du RELATIONNEL, soit avec les parents et les enfants, soit entre professionnels. La question souvent posée concerne le « professionnalisme relationnel ». Comment travailler le relationnel dans une perspective professionnelle ? Être un « professionnel de la relation » ne va pas de soi et concerne autant les relations avec les enfants, les parents et les collègues (dont les gardiennes encadrées). Le relationnel est du registre de « l'humain », du « chaleureux », de l'« authentique », du spontané, alors que le professionnel apparaît dans un registre plus froid, distancié, contrôlé, « impersonnel ». Comment concilier les deux ? *Une relation entièrement professionnelle est-elle encore une relation ? Une relation entièrement « humaine » peut-elle exister dans le cadre professionnel ?* Quelle peut être la place de l'affectivité ?

Les services étant pris dans des relations triangulaires, voire quadrangulaires, le thème de la bonne gestion de ses multiples relations apparaît très souvent. On est plus ici dans le volet « clinique » *largo sensu* des supervisions. Ce thème constitue évidemment une problématique centrale des tous les métiers du « travail sur autrui »²⁷, lorsque toute une série de fonctions

²⁷ Cette tension entre le relationnel et le professionnel transparaît dans l'intitulé de certaines formations à l'intention des MAE. Ainsi, dans le programme des formations agréées par la Communauté française, il est

autrefois assurées par la famille, le voisinage, le militantisme... se sont professionnalisées. Il concerne aussi les gardiennes qui doivent « passer de l'image de la mamie accueillante à celle de la professionnelle », avec la difficulté supplémentaire de « faire reconnaître un cadre professionnel dans un espace privé ».

La création du lien avec les enfants et les parents se situe d'une certaine manière à l'autre pôle du « professionnalisme relationnel ». Il s'agit ici de créer une sécurité et une confiance, de mettre en place un attachement. Et « la création du lien à la crèche est empreinte d'affectivité », ce qui suppose un « engagement indispensable » mais qui doit cependant « être réfléchi et traduit dans un cadre professionnel ». Dans ce contexte, la notion de « puéricultrice de référence » (souvent dans le cadre de la méthode Locsy) pose une série de questions qui interrogent la polarité relationnel-professionnel.

Dans un registre très proche mais néanmoins distinct apparaissent les problèmes de COMMUNICATION (il est souvent question de « communication et relation », les deux mots étant utilisés conjointement mais séparément) et de COHERENCE. On est ici moins du côté de l'*affectif* et plus du côté du *code* (même non verbal) utilisé par des personnes « de milieux et races différentes », des professionnel n'ayant pas « un langage commun », voire entre « les fondatrices » et les travailleuses de terrain. Ce manque de communication entre travailleurs freine le développement d'une culture et d'un cadre commun. Ceci notamment pour des raisons de manque de temps, de difficulté d'organiser des réunions, mais aussi d'immersion trop forte dans le travail quotidien (le caractère « clos » de la crèche), de manque de recul et de distance réflexive, de « décentration ».

Il apparaît souvent nécessaire de travailler le projet pédagogique pour l'adapter aux nouvelles réalités de terrain. La supervision est ici du côté « institutionnel ». Ce projet est lié au souci d'adapter le projet avec l'ensemble de l'équipe de travail, de développer un référentiel « commun », de « soutenir la cohérence dans le projet d'accueil », de « susciter un débat permanent » entre les travailleurs, de « créer une dynamique institutionnelle ». Le thème de la cohérence et de la continuité de l'accueil est très présent dans les lettres de motivation.

Ces problèmes DE RELATION ET DE COMMUNICATION concernent 19 lettres sur les 37 qui expriment des difficultés. Notons par ailleurs qu'une dizaine de lettre de motivation font part de SÉRIEUSES DIFFICULTÉS au sein des équipes : « contexte de dépression », « incertitude et malaise », « rivalités entre professionnels et parents », « situations difficiles », « manque de cohérence », « absentéisme », « conflits et situation délicate », « danger de règlement de compte », « estompement de l'esprit d'équipe », « routine et train-train », « refus de formation externes »...

Le thème du lien relationnel recoupe celui des LIMITES ET DES RÈGLES, « l'attachement » supposant le « détachement ». Savoir « poser des limites », savoir « dire non » est une dimension très fréquemment évoquée dans ces métiers où le lien, l'attachement entre les professionnels et les enfants sont forts, les relations avec les parents parfois difficiles. Il faut donc trouver la « bonne distance », être capable de « détachement », savoir assumer la « séparation ». Ce thème peut se joindre à celui du « professionnalisme » : peut-on être « sévère », avoir de l'autorité, poser des limites et des balises en étant froidement professionnel ? Est-ce possible dans le cadre du « travail sur autrui » ? N'est-ce qu'une question de « travail sur la posture », de « travailler le corps parlant », bref de psychotechniques (comme la technesthésie) ?

question de « Une profession, un métier... pas seulement » (formations proposées par Re-Resources Enfances). Comme l'écrit un formateur, « La plus grosse difficulté résulte certainement dans le recul que l'on doit avoir entre ses émotions, sa personne, et le rôle éducatif professionnel demandé ».

Cette question des limites et du détachement touche à la DIMENSION RÉFLEXIVE, non plus comme modalité d'apprentissage ponctuelle mais bien comme attitude permanente au cœur du travail quotidien. Le thème de l'observation, du recul est très présent (parfois au sens littéral : vidéo, observation, écoute...). Il participe de la volonté de professionnaliser, d'avoir « un regard éloigné » de se « décentrer », car « l'amour n'est pas suffisant ». Il faut « optimiser les capacités relationnelles » en travaillant sur la « gestion des émotions » et en prenant « la mesure et la distance dans la relation à l'autre ». Il faut savoir « gérer la voix, les composantes physiques de la relation » et savoir « décoder le type de personne que l'on a en face de soi ». Il faut aussi savoir « communiquer de manière efficace ». La formation continuée intra-muros, avec un tiers extérieur, participe évidemment de cette introduction d'une distance réflexive au cœur même du travail. L'observation peut aussi se faire « au cœur du moment présent », de manière participante.

Il s'agit en tout état de cause de « questionner la pratique professionnelle », notamment en permettant aux travailleurs de « parler de leurs expériences », de favoriser « l'expression du vécu professionnel ». Il faut « s'interroger sur les pratiques » et « échanger ». Dans ce cadre, la présence d'une personne extérieure permet un décentrement plus grand que les réunions internes et facilite « la mise à nu de difficultés rencontrées ». Ces pratiques sont parfois explicitement énoncées comme pouvant « remettre en question » les pratiques de travail, y compris dans leurs dimensions organisationnelles et institutionnelles.

La question de L'ESPACE de la crèche apparaît quelquefois, comme *contenant* de l'action mais aussi comme *métaphore* de l'action : ouverture et fermeture, autonomie et sécurité, recul et proximité, etc. Il est ainsi question de « reconfiguration architecturale de l'espace crèche ».

La gestion de la TEMPORALITÉ est également souvent évoquée, à travers notamment les différentes étapes qui structurent les relations des professionnels, des enfants et des parents. Il y a l'accueil, l'adaptation, la séparation... Ces différents moments nécessitent des modulations dans le domaine du professionnalisme relationnel : créer le lien par l'attachement, le maintenir à une distance professionnelle en mettant les « limites », le dénouer ou le rompre.

Des difficultés relatives à la SITUATION DES FAMILLES « en difficultés sociales et familiales », « de milieu et de races différentes », « monoparentales », « précaires », sont mentionnées à plusieurs reprises, sans que l'on puisse véritablement en mesurer la fréquence.

5.3. Synthèse : de la formation à la résolution de problèmes

Les différents éléments qui ressortent des lettres de motivation donnent l'image d'un champ professionnel traversé par une série de tensions et questionnements qui nécessitent d'opérer des arbitrages et de « résoudre des problèmes ».

La proposition BOUT D'CHEMIN est dès lors majoritairement saisie, non comme modalité de formation collective sur site classique (transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire par un expert extérieur supposé savoir), mais bien comme une OPPORTUNITÉ DE TRAVAIL COLLECTIF sur les questions qui traversent l'institution et la pratique professionnelle. Comme l'écrit de manière emblématique l'une des institutions participantes : « Ce projet nous arrive à un moment où l'ensemble de notre équipe vit des questionnements fondamentaux ».

La majorité des lettres de motivation correspondent dès lors bien aux intentions manifestées par le Fonds MAE dans le Cahier des charges destiné aux formateurs-animateurs : « soutenir les équipes qui s'engageraient dans un accompagnement in situ (..) en mettant l'accent sur la résolution de problèmes qui peuvent surgir au sein de l'institution : institutionnels, organisationnels et professionnels ». 38 lettres de motivation (soit 80%) vont en effet dans le sens d'une interrogation collective sur le fonctionnement de l'institution, visant à réajuster tel

ou tel aspect de sa pratique afin de lui donner une plus grande cohérence et continuité dans l'accomplissement de sa mission. Les 9 autres lettres font état de souhaits centrés sur l'apprentissage collectif et sur site de telle ou telle technique ou compétence particulière (écoute, observation, communication non-verbale, méthode Gordon, technestésie...).

Il nous reste dès lors à examiner si les pratiques effectives d'accompagnement, telles que reflétées par les formateurs, correspondent bien à ces intentions très majoritairement en accord avec les objectifs du Fonds MAE. Ayons cependant à l'esprit que les rapports des formateurs devaient être en principe élaborés avec les équipes de travail, ce qui pourrait induire une double restriction dans l'objectivité de ce qu'ils rapportent : celle qui découle de leur position et celle qui résulte du contrôle des équipes concernées. Un certain nombre de rapport des formateurs ne sont par ailleurs pas signés.

6. Les rapports des formateurs

Comme vu plus haut, les formateurs avaient pour mission de fournir un rapport qui devait être un « *produit conjoint de l'équipe et du formateur* », et devait reprendre les différents moments de la formation.

Le rapport ne pouvait pas dépasser dix pages et devait comporter six « fiches » : objet et cadre du travail, analyse du fonctionnement actuel de l'équipe, pistes d'action envisagées, évaluation, propositions et remarques à l'intention du Fonds MAE, informations concernant l'identification de l'institution et des ses travailleurs.

Force est de constater que ces consignes n'ont pas toujours été respectées : certains rapports sont volumineux (plus de 20 pages), d'autres réduits à leur plus simple expression (1 page) et plusieurs rapports ne comportent pas la subdivision demandée en « six fiches » ou ne respectent pas le contenu attendu, voire reprennent le même texte standard pour plusieurs accompagnements. Le travail de synthèse a dès lors été difficile, ceci d'autant plus que le style d'écriture et la qualité de l'exposé varient beaucoup d'un rapport à l'autre.

Mais avant d'en faire la synthèse en tentant de respecter la logique des fiches, nous présentons un tableau de la ventilation des accompagnements en fonction de l'opérateur choisi par les services.

6.1. Formateurs choisis

OPÉRATEUR	NOMBRE D'ACCOMPAGNEMENTS
Ecole des Parents et Educateurs (EPE)	10
Psychorelief	7
Re-sources Enfances	5
FRAJE	4
Etoile d'Herbe	4
CEMEA	3
Universités (FUNDP et ULB)	2
Iteco	1
Croix Rouge	1
CITES	1
<i>Non mentionné</i>	5
Indépendants	4
Total	47

Comme on peut le constater, quelques organismes (ou superviseurs) sont plébiscités, les 5 premiers assurant 30 accompagnements d'équipe sur 47. Remarquons que, dans cinq rapports, nous n'avons pu trouver d'indication relative à l'identité de l'opérateur de formation concernée (il n'y avait pas plus d'indications dans les lettres de motivation des services).

6.2. Participation, modalités et contenu de l'accompagnement²⁸

Nous avons divisé ce premier élément d'information en deux parties : les modalités de l'accompagnement (nombre de personnes, nombre de jours) et le contenu (pédagogie, thèmes traités), ce qui correspond au « cadre » et à « l'objet » de l'accompagnement. Nous présentons ces informations sous forme d'un tableau synthétique, que nous comparons ensuite avec les intentions manifestées dans les lettres de motivation.

PARTICIPANTS, DURÉE ET MODALITÉS DE L'ACCOMPAGNEMENT			
	Participants	Durée ²⁹	Pédagogie et contenu
1	16 à 18	3 j.	Questions des participants, exercices, discussion
2	9	nm	Questions, apprentissage d'un outil de communication, résolut. probl.
3	11	nm	Questions, observation, réflexion, analyse
4	8	3 j.	Formation à la communication interculturelle
5	13	12 x 2 :30 h	Formation à la communication efficace (Gordon)
6	nm (10) ³⁰	3 j.	Questions, jeu de rôle, tests, film (affectif et prof., commun., limites)
7	14	3,5 j.	Réflexion, observation autour fct de la crèche
8	46	nm	Questions (enfants, parents, institut.), analyse situations, propositions
9	14	14 h.	Observation des enfants, vidéo, discussion, travail de certains points
10	23	30 h.	Réflexion (vécu de l'attachement, liens, limites...), travail en équipe
11	6	nm	Observation, analyse, travail sur communication, réflexion, écoute
12	16	nm	Réflexion, expression du vécu, écoute, partage expérience, manques
13	14	nm	Réunions grands et petits groupe sur place des parents, réflexion, actions
14	7	10 x 2 h	Questions et difficultés, apprentissage outils communication, exercices
15	nm (9)	nm	Formation Gordon (questions, jeux de rôle...)
16	14	28 h.	Journée pédagogique, travail sur observation des enfants, film, discussion
17	228 (plusieurs services)	108 h.	Appropriation du projet pédagog., travail groupes, analyse, réflexion, pistes d'action
18	nm (8)	24 h.	Com. avec parents à partir expériences, jeux de rôle, théorie, exercices
19	9	nm	Expression réflexion action autour de la problématique public défavorisé
20	10	3 j.	Apprendre à communiquer : exploration, réflexion, évaluation
21	12	30 h.	Réflexion sur projet pédagog., identifier freins, autonomie enfant et limites
22	10	30 h.	Réflexion sur l'accueil, observation enfants, place de chacun ds équipe
23	nm (7)	nm	Espace-temps de recul, supervision et journée pédagog., évaluation
24	26	60 h.	Format. comm. non verbale (journée pédagog., travail sections, évaluation)
25	11	23 h.	Espace-temps de recul (supervision, journée pédagog., propositions)
26	12	nm	Réflexion accueil, diff. internes (supervisions sections, journée pédagog.)
27	14	nm	Réflexion pratiques et fonction. (supervisions sections, journée pédagog.)
28	33	nm	Analyse fonctionnement crèche, perspective d'action
29	nm (11)	22 h.	Réflexion projet, comm. parents, séances thèmes, journée étude
30	13	nm	Observation, questions (enfants, équipe...), prise de distance
31	14	nm	Accomp. sur thème relations avec parents, réflexion, pistes d'action
32	19	nm	Relations dans l'équipe, récits d'expériences, jeux de rôle

²⁸ Fiche 1 : « Définition de l'objet et du cadre de l'accompagnement (missions de l'animateur) ».

²⁹ Il n'y avait pas de mention de la durée dans les fiches, ce qui explique le manque récurrent d'informations sur ce point « non mentionné = « nm ») Les heures mentionnées l'étaient souvent dans les lettres de motivation et non dans les rapports des formateurs.

³⁰ Chiffres absents des rapports des formateurs mais annexés aux candidatures. Nous ne pouvons donc savoir s'il s'agit tous de participants effectifs.

33	22	8 j. + 2 x 4 h.	Accompag. nouvelle organisation milieu d'accueil
34	17	8 j. + 2 x 4 h	Réflexion sur pratique par section, réunion globale, évaluation
35	8 + 2	20 h.	Révision du projet d'accueil, code de qualité
36	6	nm	Malaise équipe, redéfinition des rôles, meilleure communication
37	nm (12)	nm	Réflexion sur commu. avec parents, expériences, jeux de rôle
38	5	30 h.	Questions et réflexion à partir de la pratique, exercices, discussion
39	6	30 h.	Recréer une cohérence, discussion et réflexion sur fct de l'accueillante
40	nm (13)	6 j.	Gestion du stress, augm. de la confiance en soi, travail équipe, puis dir.
41	13	nm	Commu. interne, redéfinit. règles et limites, analyse projet accueil
42	24	10 h.	Deux journées pédagog. a partir de questions et exercices sur deux thèmes
43	nm (7)	18 h.	Réactualisation et redynamisation projet d'accueil, retrouver cohésion
44	nm (7)	36 h.	Expression, échanges, remise en question sur difficultés vécues
45	16	15 h.	Echanges sur la pratique, agressivité, dialogue avec parents, limites...
46	nm (9)	nm	Elarg. fct vers prise en charge globale, continuité éducative, réflex.
47	nm (14)	nm	Travail de parole, écoute, expression, questions, réflexion
Total	743 + 107		4 formations, 43 accompagnements de type réflexif

Ce tableau très synthétique nous offre une vue panoramique des 47 accompagnements qui ont concerné *au moins* 743 personnes, soit une vingtaine de participants en moyenne pour les 36 MAE *qui ont communiqué ce chiffre* (11 rapports ne donnent pas le nombre de participants). Ce chiffre est à nuancer, car une seule institution, composée de plusieurs MAE, annonce 228 participants, ce qui donne dès lors un peu moins de 15 participants pour les 35 autres.

On remarquera également que seuls quatre ou cinq accompagnements se déclarent être des FORMATIONS au sens strict (centrée sur l'apprentissage d'une habileté professionnelle particulière : technique, méthode, outil...) ³¹, toutes les autres étant des accompagnements de type réflexif (arrêt, prise de recul, questionnement des pratiques), à partir de différentes problématiques vécues au sein des équipes : relations avec les parents, les enfants, les collègues ; organisation du travail ; projet d'accueil et recherche de cohérence, etc. Dans certains cas de « supervisions très ouvertes », les différentes séances de l'accompagnement sont passées par toute la gamme des problématiques : cliniques, institutionnelles, formatives ³², gestion des ressources humaines.

Le cheminement habituel des accompagnements est de partir de l'une ou l'autre question que l'équipe souhaite voir traitée, ceci à partir de situations vécues, pour aborder ensuite, de fil en aiguille, toute une série de thèmes relatifs à la pratique professionnelle et à son contexte.

Bref, les accompagnements mis en place, tels que répercutés par les rapports des formateurs, correspondent bien aux intentions de départ des initiateurs du projet : « *soutenir les équipes qui s'engageraient dans un accompagnement in situ (...) en mettant l'accent sur la résolution de problèmes qui peuvent surgir au sein de l'institution : institutionnels, organisationnels et professionnels* », c'est-à-dire « *favoriser, au sein des services, un questionnement des équipes sur leurs pratiques et aptitudes professionnelles* ».

Nous verrons dans le point suivant dans quelle mesure le deuxième objectif, « *envisager des pistes futures pour solutionner les problèmes les plus souvent rencontrés* », a été également poursuivi. Mais avant cela, voyons de quelle manière les formateurs perçoivent le fonctionnement du service et de l'équipe de travail. Soulignons que, dans certains cas, les équipes sont connues des formateurs qui y étaient déjà intervenus auparavant.

³¹ Cependant, à la lecture plus approfondie du rapport, on se rend compte qu'il s'agit bien souvent d'une « démarche d'expression, d'échange et de remise en question » qui s'effectue à l'occasion de cette formation.

³² Bien que la supervision-accompagnement ne soit pas une formation au sens habituel du mot, elle produit bien entendu des effets formatifs (tout comme d'autres formes d'accompagnement : tutorat, coaching...).

6.3. Fonctionnement de l'équipe et du service³³

Cette partie du rapport est souvent très développée et nous ne pouvons tracer ici que quelques grandes tendances, à mettre en relation avec les lettres de motivation des services. Nous centrons la lecture sur ce qui pose problème et justifie un accompagnement clinique ou institutionnel.

FONCTIONNEMENT ÉQUIPE ET SERVICE	
1	Manque réunions d'information et décision, esprit non démocratique, besoins superv. clinique et instit.
2	Malaise face à exigences parents ou accueillantes (gardiennes), difficultés règlement d'ordre intérieur
3	Mise en pratique projet difficile car manque personnel et turn-over, probl. administratif, formation et présence auprès d'enfants, attachement, limites, repères
4	Confrontation modèles socio-culturel différents, tensions prof. et affectif, décalage entre vécu et attendu, gestion des réunions avec gardiennes, suspicion des gardiennes, gestion conflits
5	Améliorer communication et relation puer/enfants, puer/puer et équipe/parents
6	Difficultés et tensions interperson., comm. avec parents, clar. rôle et mission de chacun
7	Organisation de l'espace et poursuite de la réflexion permanente sur soi
8	Difficultés en termes de reconnaissance, identité professionnelle, relations hiérarchie, relations parents, accueil enfants malades, rénovation des locaux
9	Communication avec parents et partenaires, épuisement professionnel, gestion agressivité
10	Attachement puéricultrices aux enfants et relations avec parents, limites et ruptures, proximité-distance
11	Diff. de communication interne, juste positionnement et gestion des émotions
12	Plusieurs structures avec difficultés différentes
13	Conflits dans l'équipe car manque de règles claires de fonctionnement, aussi source conflits parents
14	Conflits, organisation interne, limites, autorité, position professionnelle
15	Pas de difficultés particulières mentionnées
16	Pas de difficultés particulières mentionnées
17	Difficulté des repères dans une structure à fréquentation irrégulière et horaire variable du personnel
18	Pas de difficultés particulières mentionnées
19	Positionnement de chacun, clarification des rôles, coordination et cohérence équipe
20	Pas de difficultés particulières mentionnées
21	Pas de difficultés particulières mentionnées
22	Règles et limites, communication et relation
23	Pas de difficultés particulières mentionnées
24	Difficultés avec certains d'enfants (premier accueil, « grands »), manque de recul
25	Difficultés interculturelles, difficultés de communication internes et avec parents, gestion espace
26	Gestion de l'espace, comportement de certains enfants, cohérence par rapport aux limites
27	Pas de difficultés particulières mentionnées
28	Communication avec les parents, limites
29	Tensions dans une équipe sans réunions d'équipe, besoin de prendre distance, une aération extérieure
30	Clivages entre deux équipes et manque de continuité, intégration nouvelle fonction
31	Relation dans l'équipe et entre différents services
32	Nouvelle organisation du milieu d'accueil, continuité de l'accueil entre les sections, manque de réunions
33	Aménagement de l'espace, continuité entre sections
34	Projet éloigné des réalités actuelles, intégrer nouvelles pratiques, assurer cohérence, code de qualité
35	Difficulté entre émotion, personne et rôle professionnel, problèmes de violence, règles, interv. adultes
36	Malaise équipe puer. (absences, polémiques, prise de pouvoir, non-reconnaissance du rôle des autres)
37	Pas de difficultés particulières mentionnées
38	Difficulté gestion des enfants : limites enfants et parents, agressivité, rester soi-même et être profes.
39	Manque de cohérence de l'équipe après absences prolongées
40	Problèmes de stress, trouver un cadre commun
41	Difficultés de communication, règles et limites
42	Pas de difficultés particulières mentionnées

³³Source principale : fiche 2 : « Fonctionnement actuel de l'équipe et du service : analyse, réflexion et confrontation ».

43	Retrouver une cohésion perdue suite à changements du personnel
44	Pas de difficultés particulières mentionnées
45	Manque de temps, travail à la chaîne, agressivité, dialogue avec parents
46	Pas de difficultés particulières mentionnées
47	Identité professionnelle et réajustement du projet pédagogique

Comme on peut le constater, 10 formateurs ne relèvent pas de difficultés particulières dans le fonctionnement de l'institution. A vrai dire, *le contenu de cette fiche ne correspond pas toujours à ce que son intitulé prévoit*, c'est-à-dire une analyse du « fonctionnement actuel de l'équipe et du service ». On y trouve bien souvent des éléments relatifs à l'accompagnement proprement dit (contenu des sessions de formation, références théoriques, outils pédagogiques, etc.) ou à l'organisation du travail. Les consignes relatives au contenu des différentes « fiches » n'étaient sans doute pas assez précises, ce qui se tend à se vérifier pour d'autres fiches (cf. infra).

6.4. Pistes d'actions envisagées³⁴

PISTES D'ACTION	
1	Elaboration projet péda avec équipe, plus d'infos sur méthode Locsy et puer de référence
2	Nouvelle rédaction du ROI, meilleure participation des accueillantes (gardiennes), relations acc et parents
3	Poursuivre travail de supervision interne ou extra-muros
4	Analyse méthode des incidents critiques, exercices divers, favoriser décentration avec tiers
5	Pas de pistes mentionnées (autres infos sur cette fiche)
6	Poursuivre le travail de réflexion
7	Modifier espace sections, feutrer le bruit, poursuivre réflexion permanente sur soi, vigilance accidents...
8	Poursuivre travail dans réunions d'équipe, nouvelles analyses de situation, nouveau règlement
9	Pas de pistes mentionnées (autres infos sur cette fiche)
10	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
11	Poursuivre le travail de réflexion
12	Mise en place de formations, recontre formative avec psy-peda, présentation code de qualité, espace...
13	Améliorer action parents autour de l'inscription et de la période d'adaptation, prévoir discussions parents
14	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
15	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
16	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
17	Très nombreuses pistes détaillées, impossibles à résumer ici (il s'agit d'une grande structure)
18	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
19	Poursuivre travail d'observation, analyse des motivations parents...
20	Poursuivre le travail de réflexion
21	Sept pistes différentes (lettre d'accueil, accueil enfants matin, rencontres parents, ouvrir crèche parents...
22	Poursuivre le travail de réflexion, problème de gestion d'un groupe particulier d'enfants
23	Mise en application concrète du projet d'accueil, poursuite des rencontres
24	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
25	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
26	Très nombreuses pistes concrètes pour les trois sections de la crèche, bureau et ensemble de l'institution
27	Très nombreuses pistes concrètes pour les sections de la crèche et l'ensemble de l'institution
28	Très nombreuses pistes concrètes au niveau équipe, parents et enfants
29	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
30	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
31	Améliorer transm. Info. enfant et famille, intégrer famille comme partenaire, évaluation par les familles
32	Mise en place de journées pédagogiques
33	Pas de pistes mentionnées (infos sur déroulement de la formation sur cette fiche)

³⁴ Fiche 3 : « Pistes d'actions envisagées (au niveau de l'équipe, des parents, des enfants...) en regard des ressources et obstacles ».

34	Pas de pistes mentionnées (infos sur déroulement de la formation sur cette fiche)
35	Modifier ses modes de relation, réaménager temps, être agent professionnel, travailler cohérence
36	Redéfinition du rôle de l'infirmière responsable, circulation infos entre CA, équipe et infirmière resp.
37	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
38	Elaborer projet péda., supervisions cliniques, réunions, connaissance milieu enfant, collabor. parents...
39	Pas de pistes mentionnées (infos sur déroulement de la formation sur cette fiche)
40	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
41	Poursuivre et approfondir la démarche, journées d'accomp. du projet d'accueil, renforcer identité prof.
42	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
43	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
44	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
45	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
46	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)
47	Pas de pistes mentionnées (pas de fiche)

Outre le fait que de nombreux rapports ne contiennent pas de fiche spécifique sur ce thème (17 rapports), il semble qu'il y ait également eu une certaine confusion sur l'information qui devait être fournie au Fonds, car plusieurs formateurs fournissent d'autres informations (5). Les pistes d'action envisagées concernent tantôt ce qui est envisagé *après* l'accompagnement d'équipe (visant à rencontrer les problèmes analysés durant cet accompagnement), tantôt ce qui a été fait *pendant* l'accompagnement (après une première réunion visant à faire le point sur le fonctionnement de l'équipe). Enfin, quelques fiches évoquent d'autres aspects.

Nombre de rapports (25) contiennent néanmoins des données, parfois très détaillées, sur les actions à mettre en place *après* l'accompagnement. Dans un certains cas (8), la proposition est de « poursuivre le travail de réflexion », parfois sur des thématiques précises qui n'ont probablement pas pu être travaillées durant BOUT D'CHEMIN. Les autres rapports mentionnent de très nombreuses pistes : mise en place de formations spécifiques, aménagement de l'espace de la crèche, renouvellement projet pédagogique, nouveau règlement intérieur, relations avec parents, etc.

Le manque d'informations sur les pistes d'actions à mettre en place après l'accompagnement (22 rapports n'en parlent pas) et, à notre sens, souvent imputable au *manque de précision des consignes données dans le cahier des charges*.

6.5. Evaluation³⁵

AUTEURS ET CONTENU EVALUATION	
1	Faite par l'équipe et le formateur. L'équipe évalue (positivement) la formation, le formateur évalue l'équipe (perte de repères, déséquilibrée par le passage à la méthode Locsy) et pas la formation
2	Faite par l'équipe (« ce que j'aime » et « ce que je n'aime pas ») et par le formateur qui évalue l'équipe en formation (il s'agit souvent d'une description de la formation)
3	Faite par le seul formateur qui décrit la formation dans son contexte et les conditions de réussite (travailleurs prêts à se remettre en question)
4	Faite par le formateur et l'équipe : importance du décentrement, du tiers, du regard extérieur
5	Faite par le formateur : formation réussie avec quelques difficultés et de nombreux points forts
6	Faite par le seul formateur (formation positive : prise de conscience, précision des tâches et fonctions de chacun, meilleure communication, plus de confiance, mieux outillés qu'auparavant)
7	Faite par le seul formateur (qui n'a fait que confirmer les choix opérés par l'équipe dans une crèche qui a « plusieurs longueurs d'avance sur les autres crèches »)
8	Sans doute faite par le formateur (évaluation détaillée et nuancée pour chacun des groupes)
9	Faite par l'équipe et le formateur. Vision très positive de l'équipe, formateur suggère réunions mensuelles
10	Ce rapport du formateur ne contient aucune fiche, mais un texte continu. Evaluation positive.

³⁵ Fiche 4 : « Evaluation ».

11	Faite par le seul formateur (formation positive : amélioration de la communication, meilleurs « ciment relationnel » et émotions partagées)
12	Faite par le formateur (a permis de reconsolider l'équipe, d'affirmer un projet, de donner des perspectives pour l'avenir, désir de continuer la réflexion)
13	Faite par le formateur (travail en petit groupe et en grand groupe a été apprécié, désir d'autres formations extra-muros pour rencontrer collègues autres services)
14	Faite par équipe (pas de trace du formateur) : très détaillée, avec jugement global « très enrichissant »
15	Ce rapport du formateur ne contient aucune fiche, mais un texte continu. Evaluation positive.
16	Faite par le formateur (équipe a compris l'importance de l'observation et remise en question)
17	Faite par l'institution (mais non signé) : très détaillé avec points positifs et freins
18	Ce rapport du formateur ne contient aucune fiche, mais un texte continu. Evaluation nuancée, avec désir des puéricultrices de suivre aussi des formations à l'extérieur
19	Fiche évaluation où il est question du processus d'évaluation mais sans évaluation...
20	Faite par le seul formateur (amélioration capacité d'écoute, importance des limites, ciment relationnel entre collègues, émotions partagées (en partie même texte que pour autre équipe)
21	Faite par le seul formateur (équipe ouverte à remise en question, amélioration relation parents)
22	Faite par le seul formateur (évaluation très positive de l'équipe mais pas de la formation)
23	Faite par l'équipe et la formatrice (assez détaillée et évaluation nuancée de la formatrice)
24	Ce rapport du formateur ne contient aucune fiche, mais un texte continu. Evaluation dans conclusions.
25	Faite par l'équipe et la formatrice (trop de théorie mais plaisir travail concret, bonne remise en question)
26	Faite par le formateur (très détaillé par section, mais plus centré sur la formation que sur son évaluation)
27	Point de vue équipe par le formateur (évaluation détaillée sur le fond et la forme de l'accompagnement)
28	Par le formateur (évaluation extrêmement détaillée sous forme de tableau, avec tous les aspects positifs et négatifs de l'accompagnement : rythme, méthodes, résultats, perspectives)
29	Par le formateur suivi d'une réaction de l'équipe. Très détaillé.
30	Ce rapport du formateur ne contient aucune fiche, mais un texte continu. Evaluation dans conclusions.
31	Rapport non signé. Evaluation très positive : Amélioration cohésion, remise en cause de certaines pratiques, cadres les étapes de l'accueil, définir rôle de chacun, élargir perception de l'enfant...
32	Pas de fiche évaluation.
33	Faite par le seul formateur (évaluation très détaillée)
34	Faite par le seul formateur (évaluation détaillée)
35	Faite par formateur mais avec accueillantes (points positifs mais travail pas fini et résistances)
36	Rapport non signé. Supervision démarré trop tard et temps limité. Evaluation pas possible.
37	Ce rapport du formateur ne contient aucune fiche, mais un texte continu. Evaluation dans conclusions.
38	Faite par groupe et formateur. Plutôt positif pour le groupe, nécessité poursuivre travail pour formateur
39	Faite par le formateur et équipe. Equipe sent sa cohérence renforcée, nécessité d'une continuité dans ce type de travail, autre manière de verbaliser vécu de l'enfant
40	Pas de fiche évaluation.
41	Pas d'identité de l'auteur. Travail entamé mais loin d'être terminé, a suscité de l'enthousiasme et beaucoup d'échanges, de réflexion, d'interconnaissance
42	Pas de fiche évaluation, mais paragraphe « évaluation par le groupe » (on évolue ensemble, on se remet en question, on se rencontre...)
43	Pas d'identité de l'auteur. Professionnalisation des pratiques, mais beaucoup reste à faire, faible cohésion
44	Pas de fiche évaluation.
45	Pas de fiche évaluation.
46	Pas de fiche évaluation mais : changements observés chez puéricultrices, entretiens réguliers avec parents, tenir compte particularités de l'enfant (aussi « pistes d'action » dans cette fiche)
47	Petite note d'évaluation par le formateur : ébauche de l'analyse d'une demande institutionnelle, soutien de l'évocation de difficultés, stimulation d'une démarche commune, amorce d'une véritable réflexion

Soulignons d'abord que, dans nombre de cas, il n'est pas facile de repérer l'identité exacte de l'auteur de l'évaluation, plusieurs documents n'étant pas signés. Cependant, dans près de la moitié des situations (23 rapports), c'est bien le formateur qui est l'auteur du rapport sans que l'on sache s'il s'agit bien d'un « produit conjoint de l'équipe et du formateur » comme le précisait le cahier des charges.

Dans certains cas, le point de vue de l'équipe et celui du formateur sont bien distincts, ce qui permet de voir la différence d'approche de ces deux évaluateurs : les équipes font souvent part de leur satisfaction, voire de leur « enthousiasme » (avec une certaine réticence, cependant, pour les aspect « théoriques » de l'accompagnement), alors que les formateurs jugent plutôt des effets sur la pratique et le fonctionnement de l'équipe.

Remarquons que dans plusieurs fiches, l'auteur n'évalue pas la formation et ses effets mais bien l'équipe, voire mélange ces deux aspects. Pointons également le désir de nombreuses accueillantes de pouvoir « sortir » de leur milieu d'accueil et d'avoir également des formations à l'extérieur.

6.6. Propositions et remarques des formateurs au Fonds³⁶

REMARQUES DES FORMATEURS AU FONDS SOCIAL	
1	Diverses remarques, mais qui concernent l'équipe et non le Fonds
2	Intervention récurrente pour un « cheminement constant », demande accompagnement pour gardiennes
3	Remerciements
4	Prolongation de l'accompagnement
5	Suivi de l'accompagnement
6	Remerciements
7	Remerciements
8	Gestion pédagogique régulière des difficultés rencontrées
9	Donner les moyens à chaque équipe d'avoir un accompagnement régulier par un tiers extérieur
10	Pas de remarques
11	Remerciements
12	Continuer le travail
13	Politique d'accompagnement comme phénomène structurel pour contribuer à la réflexion des équipes
14	Expérience très positive qui devrait être continuée
15	Pas de remarques
16	Pas de remarques
17	Continuer le travail, expérience positive à renouveler
18	Pas de remarques
19	Passer du ponctuel au permanent, travail exige formation continuée sur site
20	Poursuivre l'expérience de réflexion dans le futur
21	Remerciements
22	Remerciements
23	Que l'équipe puisse continuer à se rencontrer
24	Pas de remarques
25	Diverses suggestions, mais qui concernent l'équipe et non le Fonds
26	Formations pour les équipes (travail corporel, psychomoteur)
27	Formations pour les équipes (travail corporel, psychomoteur) – texte identique au précédent
28	Explications sur la rédaction des fiches
29	Pas de remarques
30	Pas de remarques
31	Prolongation accompagnement sur fonds propres et question sur la prolongation du soutien du Fonds
32	Pas de remarques
33	Après un bout d'chemin seul, refaire l'expérience avec un tiers extérieur
34	Après un bout d'chemin seul, refaire l'expérience avec un tiers extérieur (texte identique au précédent)
35	Soutenir des interventions récurrentes de ce type qui agissent sur la professionnalisation
36	Pas de remarques
37	Pas de remarques
38	Diverses remarques, mais qui concernent l'équipe et non le Fonds
39	Prolongation de ces projets mérite l'attention

³⁶ Fiche 5 : « Propositions et remarques à l'intention du Fonds social ».

40	Pas de remarques
41	Le temps accordé est trop court, il est indispensable de poursuivre
42	Pas de remarques
43	Pas de remarques
44	Pas de remarques
45	Pas de remarques
46	Pas de remarques
47	Pas de remarques

Comme on peut le constater, une courte majorité de formateurs (25 sur 47) n'exprime pas de remarques particulières, si ce n'est des remerciements ou des propos qui ne concernent pas le Fonds. Pour les autres, il s'agit avant de tout de pouvoir poursuivre l'expérience, soit dans l'immédiat, soit après un certain temps d'arrêt. La réflexion en équipe devrait devenir « un cheminement constant », un « phénomène structurel ». Enfin, ceux qui ont pris l'opportunité de BOUT D'CHEMIN pour faire de la formation plus classique, ils souhaitent soit la prolonger, soit l'étendre à d'autres équipes (au sein du milieu d'accueil).

7. Synthèse conclusive

Ce parcours au travers des écrits laissés par les 47 accompagnements d'équipe fait apparaître de grandes constances pour la majorité des équipes et quelques spécificités à la marge.

Tout d'abord, l'opportunité offerte par le Fonds MAE a été généralement saisie pour marquer un temps d'arrêt et de réflexion avec un tiers extérieur, un « *espace-temps de recul* ». Comme nous l'avons souligné, les formations classiques sont non seulement minoritaires, mais elles ont été quelquefois utilisées comme moyen d'une prise de recul par rapport à la réalité du travail quotidien, se rapprochant ainsi du premier cas de figure. Les lettres de motivation montrent bien ce désir partagé par de nombreuses équipes, ceci en des termes souvent très proches. Le contenu d'une de ces lettres nous semble bien condenser ce souhait majoritaire : « Il est nécessaire de se remettre en question de manière approfondie et continue (...) de relancer une dynamique de réflexion autour de l'enfant et de sa famille, autour de notre projet d'accueil et du code de qualité (...) de retrouver ensemble une base de travail commune ».

La très grande majorité des accompagnements d'équipe a donc opéré comme un *soutien au travail réflexif des équipes*, ce qui constitue bien la fonction de ces pratiques en pleine expansion, que ce soit au niveau individuel, groupal ou sociétal³⁷.

C'est à partir des réalités vécues - en partant du quotidien, voire au cœur de celui-ci - que s'élabore le travail réflexif permettant d'avancer des pistes d'action face aux divers problèmes ou projets qui se traversent les milieux d'accueil. Ceci peut concerner la communication au sein de l'équipe, les relations avec les enfants et les parents, la place et la fonction de chacun au sein de l'organisation, le projet d'accueil, l'aménagement spatial du milieu d'accueil, etc. Parfois, l'équipe est en crise et l'accompagnement se focalise sur les tenants et aboutissants de celle-ci, alors qu'ailleurs il vise à poursuivre une dynamique de « remise en question et d'adaptation permanente » en dehors de tout contexte de crise.

³⁷ On en prendra pour preuve l'explosion des pratiques psychothérapeutiques ou de développement personnel au niveau individuel, la montée en puissance des accompagnements de type supervision pour les organisations, la multiplication des instances de conseil et de délibération au niveau sociétal. Comme nous l'avons déjà développé antérieurement, « La valorisation de l'autonomie et de la réflexivité sont au cœur de la modernité. Les sociétés modernes sont des sociétés qui incorporent dans leurs activités un ensemble de connaissances issues de la réflexion systématique sur leur environnement et sur elles-mêmes, et qui considèrent cette incorporation comme légitime » (in DE BACKER B., WAUTIER D., *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux*, Fonds social ISAJH, 2000).

Tous les cas de figure repris dans notre schéma sur « l'espace des supervisions » se sont présentés dans les lettres de motivations et les rapports de formateurs.

Le pôle CLINIQUE et RELATIONNEL est évidemment important dans ces petites structures, que ce soit sur son versant « relations avec les usagers » ou « relations au sein de l'équipe ». Dans plusieurs cas, ce sont les RELATIONS AU SEIN DE L'ÉQUIPE qui constituent l'objet premier de l'accompagnement, apparentant celui-ci à des formes de *team building* (« construction d'équipe ») : « améliorer la communication et les échanges au sein de l'équipe », « améliorer la solidarité entre les équipes de terrain », « aider l'équipe à se reconstruire », etc. Dans une dizaine de situations, comme nous l'avons vu, l'équipe vit même de sérieuses difficultés. De nombreux rapports font, en outre, état de la nécessité d'introduire de la « cohérence » et de la « continuité » au sein de l'institution, domaine qui se situe à la frontière entre le versant relationnel et le versant institutionnel (projet pédagogique, organisation du travail...) : « retrouver ensemble une base commune », « avoir un langage commun », « avoir une attitude cohérente avec les enfants et leur famille »... On retrouve ce souci de cohérence qui est une des motivations du projet BOUT D'CHEMIN et du Code de Qualité.

Bien entendu, ce pôle concerne aussi les RELATIONS AVEC LES ENFANTS, LES PARENTS et, le cas échéant, LES ACCUEILLANTES CONVENTIONNÉES. C'est ici que l'on rencontre notamment le questionnement sur la difficile conciliation entre l'humain et le professionnel, l'attachement et le détachement, le lien et la coupure, ainsi que l'interrogation récurrente sur les « limites ». Mais également, sur le versant de la communication (verbale et non-verbale), des relations avec les enfants et les familles d'une autre sphère culturelle ou d'un autre milieu social – sans oublier des questions plus pédagogiques relatives aux meilleures attitudes à développer avec les enfants. L'observation et l'analyse de ces relations, sans oublier les « exercices de mise en situation », sont dès lors au cœur du bout d'chemin effectué avec l'accompagnateur qui s'apparente à une *supervision clinique*.

Du côté INSTITUTIONNEL, ce sont les thèmes relatifs « à la place et au rôle de chacun », au projet d'accueil et à la « culture commune » qui font l'objet du travail. Ce versant de l'accompagnement comme *supervision institutionnelle* concerne donc souvent le fonctionnement du milieu d'accueil dans sa globalité (ses valeurs et son projet pédagogique, son aménagement interne, y compris spatial...) et dans ses parties (rôle des unités internes, relations entre les différentes fonctions, intégration par chacun du projet pédagogique, identité professionnelle...). Dans certains cas, il s'agissait d'accompagner de nouvelles modalités d'accueil ou l'élaboration d'un nouveau projet pédagogique.

Soulignons que de nombreux rapports montrent que des accompagnements ont abordé plusieurs de ces dimensions, comme c'est souvent le cas.

Si quelques accompagnements, plutôt marginaux, étaient centrés exclusivement sur une FORMATION, tous ont évidemment visé des EFFETS FORMATIFS : développer des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être au travers du travail réalisé dans « l'espace-temps de recul » que fut l'accompagnement. De même, l'ANIMATION (par celui qui a été désigné comme « formateur-animateur ») des équipes étaient *de facto* une des composantes du projet.

Quant au bout de ce chemin, nous savons maintenant que « le cheminement est constant ». Et comme dit le proverbe allemand : *Der Weg ist das Ziel*³⁸.

B. De Backer, octobre 2004

³⁸ « Le chemin est le but ». L'origine de ce proverbe serait taoïste.

8. Sources

8.1. Documents émanant des services et des formateurs

Il s'agit des 47 lettres de motivation et d'autant de rapports écrits par les formateurs. L'ensemble de ces documents représente un peu plus de 500 pages.

Les documents internes au Fonds MAE sont repris ci-dessous.

8.2. Références bibliographiques

BARBIER J.-M., *La formation des adultes : crises et recompositions*, intervention au colloque ESREA, septembre 1998.

BENLOULOU G., *Ne pas confondre supervision avec un groupe de formation*, in « Lien social », décembre 2000

CHALON J.-CL., *Référentiel de compétences et plan de formation pour les directeurs des secteurs socio-sanitaires*, CFIP, 2002.

CONTER B., MAROY C., *Le développement de la formation professionnelle continuée en Belgique francophone*, Cahier de recherche du GIRSEF n° 2, 1999

DE BACKER B., *Etude exploratoire sur la problématique de la supervision*, note de travail, APEF, juin 2002.

DE BACKER B., *Validation des compétences. Déformalisation de la formation et formalisation des compétences*, note de travail, APEF, décembre 2002.

DE BACKER B., WAUTIER D., *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux*, Fonds social ISAJH, 2000

DE BACKER B., *La formation des accueillantes des milieux d'accueil de l'enfance par le biais du tutorat*, FIMS asbl 2004.

DE BRIER C., MEULEMAN F., *La formation professionnelle continue en entreprise*, programme FORCE, 1996

DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002

DE JONCKHEERE C., MONNIER S., *Miroir sans tain pour une pratique sans phare. La supervision en travail social*, IES, 1996

DÉLIVRÉ F., *Le métier de coach*, Editions d'Organisation, 2002

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'AIDE À LA JEUNESSE, Formations & supervisions, in *Rapport d'activités 2001*

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'AIDE À LA JEUNESSE, *Catalogue des organismes de formation*, juin 2000

DU RANQUET M., *La supervision dans le travail social*, Le Centurion, 1973

DU RANQUET M. (dir.), *La supervision dans le travail social*, Privat, 1976

Fonds MAE, *Cahier des charges destiné aux formateurs-animateurs*, août 2002

Fonds MAE, *Avis à la direction et aux équipes professionnelles*, mars 2003

FUSTIER P., *Faire équipe. La supervision institutionnelle et clinique*, in revue *Informations sociales*, n° 83, 2000 .

GAUCHET M., *L'École à l'école d'elle-même*, in *Le Débat* n° 37, 1985, repris dans *La démocratie contre elle-même*, Gallimard 2002

JULIET C. (dir.), *La supervision, son usage en travail social*, Editions IES, 1984

- KINET B., *Former pour accompagner... accompagner pour former*. PSI, Association catholique de nursing, 1998
- KINOO P., *Organisation, relations et clinique dans un service thérapeutique*, in revue *Thérapie familiale* vol 19 n° 1, 1998
- LOUBAT J.-R., *Quand la supervision prend sens* in *Lien social*, décembre 2000
- LEBBE-BERRIER P., *Pouvoir et créativité du travailleur social. Une méthodologie systémique*, Editions ESF, 1988
- MADANES C., *Derrière la glace sans tain. L'art du superviseur en thérapie familiale stratégique*, ESF, 1988
- MALAREWICZ J.-A., *Supervision en thérapie systémique*, ESF, 2000
- MEYNCKENS M., *Supervision d'équipe : du mythe de l'extérieur à l'interpellation au sein même de l'équipe*, in revue *Thérapie familiale*, vol 18 n° 1, 1998
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *La politique d'éducation et de garde des jeunes enfants en Communauté française de Belgique*, 2001
- MONITEUR BELGE, *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil*, 31 mai 1999, MB 21 décembre 1999
- OFFICE DE LA NAISSANCE ET DE L'ENFANCE, *Rapport d'activité de l'ONE*, 2001
- OFFICE DE LA NAISSANCE ET DE L'ENFANCE, *Le code de qualité de l'accueil et son application*, ONE, 1999
- OFFICE DE LA NAISSANCE ET DE L'ENFANCE, *Formations destinées aux professionne(le)s de l'enfance (0-3 ans)*, octobre 2003-juin 2004.
- OFFICE DE LA NAISSANCE ET DE L'ENFANCE, *Formations destinées aux professionne(le)s de l'enfance (3-12 ans)*, octobre 2003-juin 2004.
- PALAZZESCHI Y., *Introduction à une sociologie de la formation* (anthologie, 1944-1994), L'Harmattan, 2 volumes, 1998
- SALIHA H., *Les milieux d'accueil de l'enfance en Belgique*, CGSLB, (annexe conférence de presse de JM NOLLET du 7 avril 2000), 2000
- SALOMÉ J., *Supervision et formation de l'éducateur spécialisé*, Privat, 1972
- SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE COACHING, *Conférence sur la supervision du 26 mars 2002*, www.sfcoach.org, 2002, *Dossier de presse sur le coaching (de 2001 à juin 2002)*, 2002
- VUTBEAU A., *Le coaching et le management*, in revue *Informations sociales*, n° 83, 2000