



# **Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives**

Rapport de recherche financée par l'ONE

Florence Pirard  
Anne Dethier  
Nathalie François  
Élodie Pools

Juillet 2015

[...]

**des parents, de leurs expériences et de leurs attentes quant au soutien souhaité, de leurs forces, de leurs potentiels, de leurs conditions de vie.** Les parents sont également reconnus en tant que partenaires et respectés dans la connaissance approfondie qu'ils ont de leur enfant. Ce n'est qu'une fois la confiance établie et les parents écoutés que professionnel-le-s et familles collaborent, abordent les difficultés et cherchent ensemble des pistes de solution (Driessens & Van Robaeys, 2014).

La collaboration avec les familles peut parfois s'accompagner d'une forme de « soutien à la parentalité ». Il s'agit d'abord du soutien à la séparation qui n'implique pas uniquement l'enfant mais aussi sa famille, laquelle peut plus ou moins bien vivre les périodes de séparation. Les professionnel-le-s peuvent aussi être amené-e-s à accompagner les parents qui le souhaitent dans leur questionnement à propos de l'enfant, en veillant tout particulièrement à les suivre plutôt que les précéder dans ce questionnement, à reconnaître leurs compétences et à soutenir leur cheminement propre.

◆ *Se soutenir mutuellement dans le travail quotidien*

Les professionnel-le-s sont également vigilant-e-s à la coopération, l'entraide et le soutien au quotidien entre les différent-e-s acteurs/-trices de l'accueil de l'enfance : collègues, nouveaux membres, stagiaires et personnels d'autres services, en ce compris le personnel de cuisine et d'entretien. Ceci demande une reconnaissance **du rôle actif de chaque membre dans le travail avec les enfants et les familles**. Cela se joue particulièrement dans le travail avec les stagiaires ainsi que dans l'accueil réservé aux nouveaux membres d'une équipe qui peuvent eux aussi y prendre une place active. Le rôle de la direction est ici de première importance.

## 2.3. Compétences organisationnelles

### *2.3.1. Mettre en place un cadre riche d'explorations, sécurisé et sécurisant*

En se référant aux pratiques quotidiennes d'accompagnement et à la réflexion mise en œuvre, les accueillant-e-s organisent l'accueil des enfants dans un cadre garantissant **sécurité physique** (prévention des dangers et des maladies, conditions de vie saines, hygiène, promotion de la santé...) et **psychique** (continuité, lien avec les accueillant-e-s, changements justement dosés, aide à la gestion de la vie sociale...). Une attention particulière est apportée à la **contenance**, qui « *est une des dimensions de l'accompagnement psychologique : elle est en quelque sorte une disposition de l'adulte à compenser le manque à comprendre, le manque à reconnaître, le manque à intégrer de l'enfant. Cette contenance offerte par l'adulte peut prendre des formes variables selon le niveau de développement de l'enfant et donc aussi selon son âge.* » (Camus & Marchal, 2007d, p. 24 ; Manni, 2002, p. 124). Contenir implique une disponibilité concrète et une disponibilité intérieure d'autant plus grandes que l'enfant est jeune.

Le cadre de l'accueil doit donner des **repères** aux enfants : il importe de mettre en place une organisation et une cohérence d'équipe garantissant régularité et prévisibilité de l'environnement (espace, déroulement de la journée, présence des accueillant-e-s, règles de vie...). Ainsi, avec les jeunes enfants, les repères seront particulièrement stables et les règles de vie claires et peu nombreuses ; l'incitation à les mettre en pratique mobilisera avant tout une attitude bienveillante de l'accueillant-e.

Les professionnel-le-s de l'enfance organisent un **milieu riche et stimulant** permettant aux enfants de découvrir l'environnement tant intérieur qu'extérieur et de mener des projets. L'aménagement des conditions d'activité des enfants doit réaliser un **bon équilibre entre sécurité et expérimentation**. Ils se basent sur l'analyse, l'évaluation et la régulation des pratiques ainsi que sur la connaissance des enfants et l'ajustement continu des pratiques et attitudes professionnelles aux vécus, besoins et ressentis des enfants à chaque instant. Cet environnement rencontre l'intérêt des enfants et leur permet d'interagir avec d'autres enfants s'ils le souhaitent, de s'isoler (seuls ou avec quelques copains), de mener une activité libre ou encore de se reposer.

**L'environnement mis en place, l'organisation de l'espace et du temps, le matériel mis à disposition et la taille des groupes d'enfants sont déterminants** dans l'activité et les interactions entre enfants. En effet, il importe :

- de penser les « facteurs physiques » (luminosité, niveau sonore, odeurs...) afin de créer une ambiance sécurisante et chaleureuse (Camus & Marchal, 2007b, p. 61 ; Manni, 2002, p. 122) ;
- d'aménager l'espace de vie afin de permettre « *la coexistence de différents types d'activités : activités calmes, activités jeux, espace détente, repos indispensable à tout âge...* » (Camus & Marchal, 2007b, p. 58) ainsi que la coexistence des projets d'enfants de différents âges ; de permettre une attention à distance ;
- de sélectionner du matériel abondant, permettant de multiples usages, adapté aux intérêts et projets de l'enfant et leur étant accessible (Camus & Marchal, 2007b ; Manni, 2002) ; d'anticiper et de préparer le matériel en tenant compte des enfants effectivement accueillis, sans stéréotype de genre.

Progressivement, les démarches par projet ou par ateliers offriront un cadre qui donne l'occasion aux enfants de choisir et prioriser leur activité, leur laisse la possibilité d'en changer, leur permet d'exprimer leur **créativité** (Camus & Marchal, 2007b).

Ces choix sont autant de conditions mises en place qui permettront à l'enfant d'agir et de s'exprimer de façon variée : par la parole, les gestes, les arts (peinture, modelage, dessin...), le théâtre, la musique... À travers ces différents moyens de communication, les enfants vont développer leur capacité à communiquer. Cette communication est aussi source d'apprentissage par les questions, les réponses, les cheminements proposés en cours d'activité.

On remarque que certaines configurations, comme l'organisation en petits groupes favorisant « *la communication, les conflits fructueux, l'exploration et les compromis* », sont

plus propices à la communication que d'autres (Lalonde-Graton, 2004, p. 143)<sup>29</sup>. Ces petits groupes permettent aussi à l'adulte d'accorder plus d'attention à chacun et à l'enfant de se concentrer sur son activité, dans une organisation qui protège sa concentration des perturbations extérieures (Manni, 2002).

### **2.3.2. Ajuster son action et les conditions d'accueil**

Un ajustement continu de l'accueil est nécessaire et s'opère sur deux niveaux intrinsèquement liés : l'ajustement de l'intervention du/de la professionnel-le et l'ajustement des conditions d'accueil. Ajuster son intervention à l'enfant et à la situation permet en effet de donner des réponses adéquates aux manifestations de chacun en respectant son rythme (Camus & Marchal, 2007d). Cet ajustement vise à mettre l'enfant en sécurité afin qu'il puisse explorer pleinement son environnement. Il peut viser aussi à procurer une certaine souplesse et disponibilité à l'accueillant-e qui pourra alors accorder un moment privilégié à tout enfant le désirant (Camus & Marchal, 2007d). Enfin, c'est aussi laisser une place à l'isolement, au repos ou à l'inactivité.

Ces ajustements se fondent sur les **observations réalisées par les professionnel-le-s, mais aussi suite aux sollicitations des enfants (Camus & Marchal, 2007b) ou des parents**. La souplesse de fonctionnement requise en milieu d'accueil découle de la centration sur l'activité autonome des enfants et de l'importance de la prise en compte de ce qui les intéresse et du respect de leur rythme<sup>30</sup>. Les ajustements réalisés tiennent également compte des interactions entre enfants dans la vie du groupe. Tenir compte de ces éléments amène les professionnel-le-s à se laisser guider par ce que les enfants expriment, questionnent, par le temps pris par chacun pour réaliser son projet...

Ajuster, c'est aussi veiller aux « *manières d'appréhender l'activité où les enfants ont une place très active, quelle que soit la personne qui initie l'activité (l'adulte, l'enfant, le groupe d'enfants) ou quelles que soient les circonstances de la vie de groupe (moments de repas, activités diverses...)* » (Camus & Marchal, 2007b, p. 15), c'est aussi accompagner l'enfant dans le choix d'une activité (notamment en identifiant ses intérêts) s'il ne parvient pas à en trouver une.

Ajuster son action et les conditions d'accueil se fait donc durant les activités, mais aussi dans les moments « vides »<sup>31</sup> entre activités (c'est-à-dire des moments de transition, parfois d'attente) : tous ne pouvant être évités/anticipés, le rôle de l'adulte est alors de transformer ces moments « vides », d'attente, en moments d'activité.

---

<sup>29</sup> À propos du travail des différentes formes d'expression des enfants (100 langages) : « *Ces divers moyens d'expression, que l'approche qualifie de '100 langages de l'enfant', amènent les enfants à de surprenants niveaux de communication, d'expressions symboliques et de créativité. Les enfants découvrent et communiquent ce qu'ils savent, comprennent, posent des questions, sentent, imaginent. Ainsi, ils rendent leurs pensées 'visibles' à travers une multitude de langages.* »

<sup>30</sup> Il faut également noter que, avec de jeunes enfants, l'organisation des moments de soins et de repas (notamment) doit aussi être pensée et gérée afin de lui permettre d'y participer.

<sup>31</sup> « *Les moments de vie quotidienne sont aussi des moments d'animation – que ce soient les trajets, les courses, les rangements voire même la vaisselle. [...] si ces moments-là de la journée sont présentés aux enfants comme des corvées, voire même dans certains cas comme des sanctions, alors, ils sont perdus pour chacun.* » (Camus & Marchal, 2007d, p. 60).

Enfin, les ajustements concernent également les moments en présence des parents : il est alors principalement question pour l'accueillant-e d'adapter autant que possible son intervention, sa communication, à ce que la famille exprime ou non.

## 2.4. Compétences de réflexivité

### 2.4.1. Prendre du recul sur soi

Prendre du recul par rapport aux situations vécues et éviter de réagir sur le seul mode affectif demande au/à la professionnel-le un travail d'élaboration dans des conditions bien déterminées : du temps et un cadre institutionnel qui définit des « *responsabilités claires, [un] soutien matériel, [un] projet explicite* » (Manni, 2002, p. 66).

Idéalement, ce travail de prise de recul devrait être **soutenu par des tiers**, l'équipe elle-même, mais aussi par des professionnel-le-s compétent-e-s extérieur-e-s au milieu d'accueil dans le contexte d'un travail de supervision (fonction d'accompagnement). Le cadre institutionnel devrait inscrire ces interventions dans le cadre légal en vigueur et dans un cadre éthique où des balises et des limites à l'exercice de la profession sont posées et où la vie privée et l'expression de chacun seront protégées. Ce cadre faisant fonction de tiers, soutiendrait le questionnement sur les implicites, la remise en question des convictions personnelles et des pratiques professionnelles en incitant à gérer les tensions, les contradictions qui traversent l'accueil de l'enfance.

Si cette prise de recul peut se réaliser de manière collective, elle repose aussi et avant tout sur une **démarche individuelle**, voire personnelle, une même situation ne faisant pas écho de la même façon chez tout le monde : « *la prise de recul et la gestion de la résonance impliquent une écoute intérieure et une identification des éprouvés émotionnels (introspection)* » (Dethier, 2012, p. 55). Cette démarche ne vise pas un développement personnel, même si elle peut l'impacter, mais a toujours pour objet premier les questions posées par le travail.

En action, cette compétence permet une **disponibilité émotionnelle** de l'accueillant-e pour tous les enfants, rendant possible une relation à la fois engagée et distanciée avec chacun (Camus & Marchal, 2007d). Elle permet de répondre de façon ajustée aux enfants en évitant les effets de projection des accueillant-e-s.

Cette compétence permet également de développer une **relation constructive avec les familles**, où les postures professionnelles et parentales sont clairement différenciées. Cette prise de recul est nécessaire en toute situation et touche le/la professionnel-le dans ses relations tant avec les enfants, les familles que les autres professionnel-le-s.