

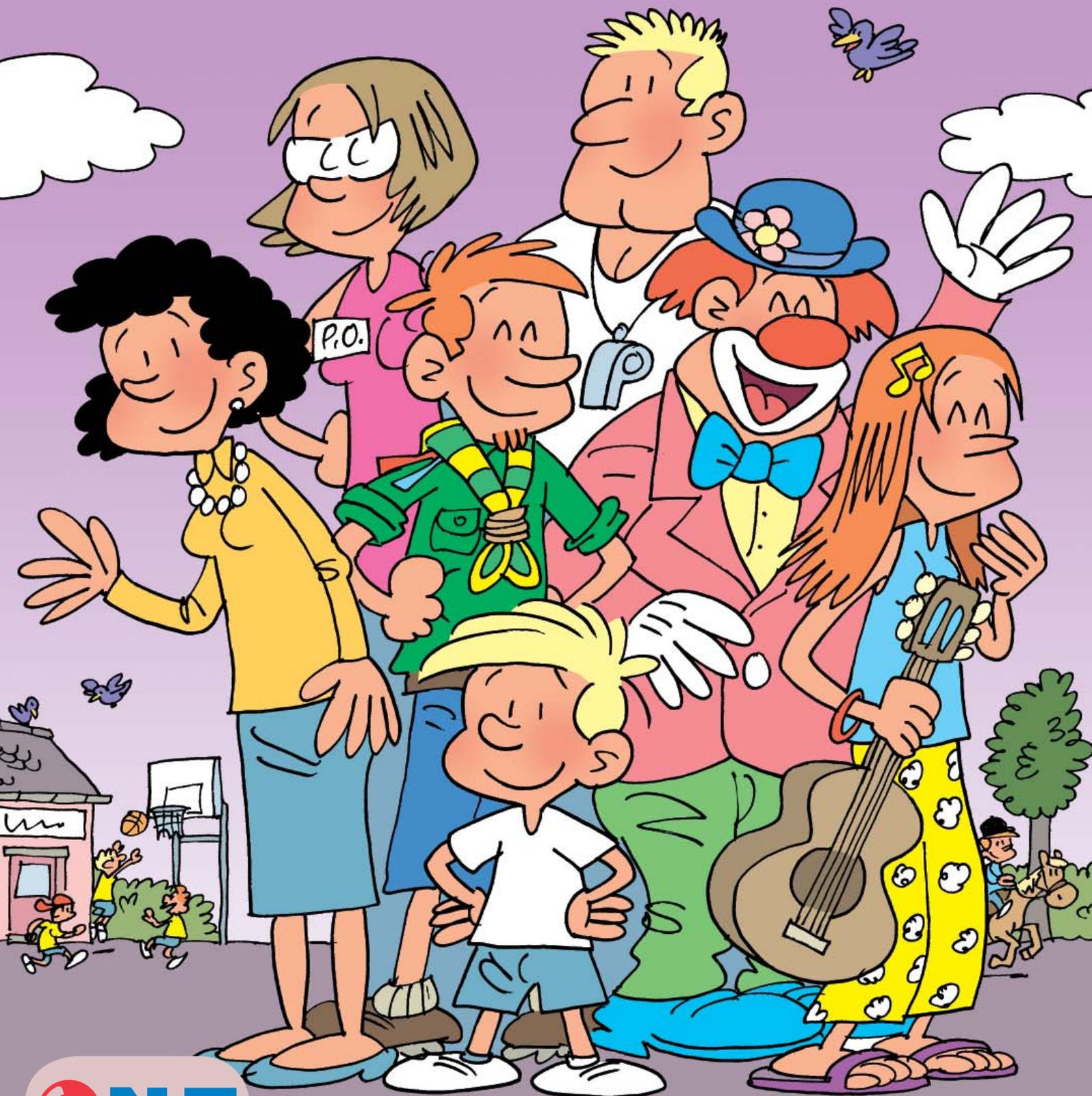
Un référentiel  
psychopédagogique  
pour  
des milieux d'accueil  
de qualité

LIVRET VII

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

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

A la rencontre des professionnels





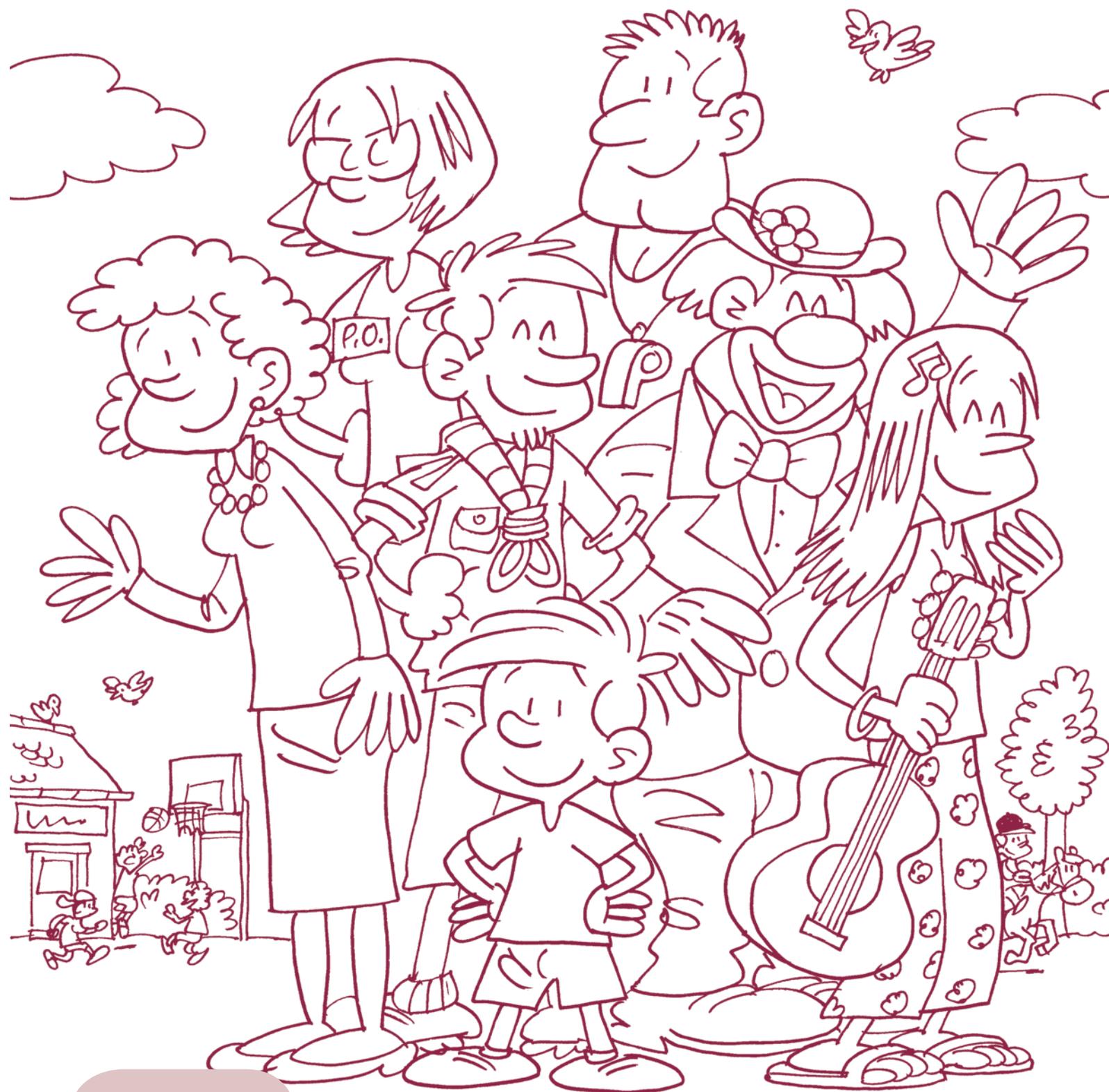
# Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité

Sous la coordination de P. Camus et L. Marchal

Un référentiel  
psychopédagogique  
pour  
des milieux d'accueil  
de qualité

## A la rencontre des professionnels

LIVRET VII



**ONE**

2007

Coordination de la rédaction de ce cahier : Anne DETHIER avec les contributions de Pascale CAMUS et Laurence MARCHAL.

Merci à Luc BOURGUIGNON, Lucia PEREIRA, Pierre PETIT et Florence PIRARD, conseillers pédagogiques, pour leurs relectures critiques et leurs suggestions.

Merci à Françoise AVAU, Balthazar MUNYAMPUHWE, Anne-Marie ROSOUX pour leur relecture attentive des textes photocomposés.

Ce groupe animé par Laurence MARCHAL était composé de :

ACERBIS Séverine, BADJE

BOULANGER Stéphane, Les SCOUTS

CAMUS Pascale, conseillère pédagogique ONE

COUPIN Marie-Dominique, FIMS

GEERKENS Olivier, COALA

LEBLANC Olivier, Fédération des Centres de jeunes en milieu populaire, Président de la commission « Egalité des chances »

LEFEBVRE Sylvie, Promemploi

MESSINA Diego, Promotion Sociale FELSI

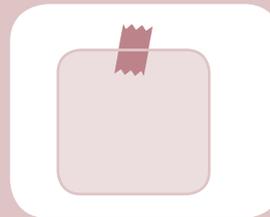
RAVEYTS Patricia, CEMEA

SCIEUR Pierre, Les SCOUTS

VERSTRAETEN Natacha, ISBW

## Iconographie

Dans l'ensemble des livrets, le lecteur trouvera des encadrés lui proposant soit des situations observées au sein des groupes d'enfants accueillis, soit des témoignages d'accueillant(e)s, voire de parents, soit des expériences menées en Communauté française ou encore ailleurs, ...



### À réfléchir

Cet icône l'invite, à partir d'une situation proposée, d'une phrase, ... à se positionner, à chercher des pistes, des alternatives, ...



### Questions

Des questions l'amènent à réfléchir à ses pratiques soit seul, soit dans un partage avec son équipe.



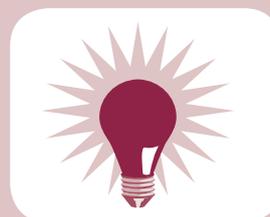
### Expérience / Observation

Sont relatées des observations sur le terrain. Il peut aussi s'agir d'expériences intéressantes, glanées dans des revues pédagogiques.



### Témoignage

Le lecteur trouvera un témoignage d'un des acteurs de l'accueil, qu'il soit accueillant, responsable de milieu d'accueil, parent, ...



### À découvrir / À savoir

ce sigle invite à découvrir une approche pédagogique, les résultats d'une recherche menée en Communauté française ou ailleurs (en Europe, au Québec, ...)

# Table des matières

Introduction . . . . .	7
1. Le sens de l'accueil des 3-12 ans : Enjeux et missions . . . . .	9
1.1. Entre garde et accueil, une contradiction à dépasser . . . . .	10
1.2. Entre scolaire et socioculturel, deux vecteurs de développement . . . . .	11
1.3. Entre animation d'activités et accompagnement du temps libre : recentrage sur l'enfant . . . . .	13
1.4. Une approche « éducative globale » avant tout . . . . .	16
1.5. Socialisation et pédagogie du projet . . . . .	18
1.6. Articulation délibérée du projet éducatif sur les besoins de l'enfant et de sa famille . . . . .	18
2. Le projet éducatif et le travail en équipe : ressources et nécessité . . . . .	20
2.1. Le projet éducatif . . . . .	20
2.1.1. Le sens du projet éducatif . . . . .	20
2.1.2. La dynamique du projet éducatif . . . . .	20
2.1.3. Les effets du projet éducatif . . . . .	22
2.1.4. Une participation à la construction des savoirs . . . . .	23
2.1.5. Une dimension éthique : la place des valeurs . . . . .	24
2.1.6. La gestion émotionnelle . . . . .	24
2.2. Le travail en équipe et en réseau . . . . .	25
2.2.1. Le sens du travail en équipe . . . . .	25
2.2.2. Ce qui favorise le travail en équipe . . . . .	27
2.2.3. Synergie et partenariat pour travailler en réseau . . . . .	35
3. Les paramètres psychopédagogiques de la professionnalisation dans l'accueil des enfants . . . . .	37
3.1. Environnement matériel et humain initial permettant un aménagement de conditions d'accueil de qualité . . . . .	37
3.1.1. Une infrastructure et un équipement initiaux suffisants . . . . .	37
3.1.2. Des normes d'encadrement requises pour la sécurité physique et psychique de chaque enfant . . . . .	39
3.1.3. Un aménagement spécifique des conditions d'accueil pour les enfants et, parmi elles, une place particulière réservée aux petits . . . . .	39
3.1.4. Un encadrement et un soutien des équipes . . . . .	41
3.2. Formation initiale et continuée . . . . .	42
3.2.1. Maître mot, la diversité . . . . .	42
3.2.2. La nécessité d'une formation généraliste . . . . .	43
3.2.3. Une formation pour atteindre le niveau requis de compétence . . . . .	43
3.3. Développement d'une posture professionnelle . . . . .	45
3.3.1. Identification du rôle de l'accueillant et du lien spécifique qu'il entretient avec l'enfant . . . . .	45
3.3.2. Réflexion partagée à propos des pratiques . . . . .	47
3.3.3. Centration sur l'enfant et sa famille . . . . .	48
4. Enjeux de la professionnalisation . . . . .	50
En conclusion . . . . .	54
Bibliographie . . . . .	55
Glossaire . . . . .	59

● Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité

● A la rencontre des professionnels



Pour un grand nombre de parents, de responsables, de politiques, « *s'occuper d'enfants* », dès lors qu'il ne s'agit pas de les instruire, ne demande pas de profil particulier. Tout un chacun étant susceptible de devenir parent, l'idée est trop largement répandue, en Communauté française, que ce potentiel parental assorti d'une expérience de contact avec des enfants ou de capacités d'animation suffit pour s'en occuper ; contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays, la nécessité de faire des études spécifiques et d'obtenir la reconnaissance d'aptitudes particulières ne s'impose pas chez nous.

Cette conviction a des conséquences directes sur la réalité des milieux d'accueil des enfants de 3 à 12 ans. Si, dans certains domaines d'activités particulières, des compétences *techniques* sont généralement demandées (relatives à la pratique d'un art, d'un sport, à l'animation d'une bibliothèque...), dans la plupart des secteurs, il était encore relativement rare jusqu'il y a peu<sup>2</sup> qu'un *profil de compétences spécifiques en éducation d'enfants* soit requis.

## ● Diverses confusions

Or, la conviction que chacun d'entre nous disposerait des ressources suffisantes pour accueillir des enfants repose sur diverses confusions :

- > La première confusion concerne *le rôle de parent et celui d'éducateur*. L'accueil de l'enfance a été et est toujours le lieu d'une nécessaire clarification à ce sujet : s'occuper de ses propres enfants est radicalement différent de s'occuper des enfants des autres. Cette question traverse aussi, avec ses particularités, le secteur de l'accueil des 3-12 ans en dehors de l'école.
- > La seconde confusion concerne l'insuffisance de distinction entre *compétences « techniques »* liées à un contenu spécifique d'activité (compétences artistiques, sportives, scientifiques...) et les *compétences d'accueil* de l'enfant. Dans l'univers de la culture et des

loisirs, il se peut que la nécessité des compétences techniques soit plus immédiatement perceptible et laisse dans l'ombre la nécessité des compétences d'accueil.



- > Faut-il des compétences et des conditions particulières pour accueillir des enfants ?
- > Ces compétences doivent-elles s'acquérir et être reconnues ?
- > Et enfin, l'accueil des enfants relève-t-il de l'exercice d'une profession ?

## ● Améliorer la qualité de l'accueil

L'enjeu principal qui sous-tend cette réflexion est celui de l'amélioration de la qualité de l'accueil au bénéfice de l'enfant et sa famille. La qualité peut se décliner selon plusieurs dimensions. Ici, c'est en priorité la dimension psychopédagogique (éducative) que nous retiendrons.

Privilégier la dimension psychopédagogique ne doit pas nous conduire à ignorer la dimension sociale de l'accueil 3-12.

Nous poserons d'emblée que le développement de la professionnalisation du secteur de l'accueil 3-12 suppose que plusieurs conditions soient rencontrées :

- > La reconnaissance de l'accueil en dehors du temps scolaire comme secteur d'intérêt public, donc l'exercice d'une responsabilité collective<sup>3</sup> et publique à l'égard des pratiques d'accueil et des conditions qui permettent leur exercice : le décret ATL participe de ce processus.
- > L'inscription dans une politique globale de l'enfance : le Code de Qualité qui guide l'action de l'ONE<sup>4</sup> et met l'accent sur la rencontre de tous les besoins de l'enfant et de sa famille, en est un exemple.

1 Voir aussi le livret I « Introduction » du référentiel.

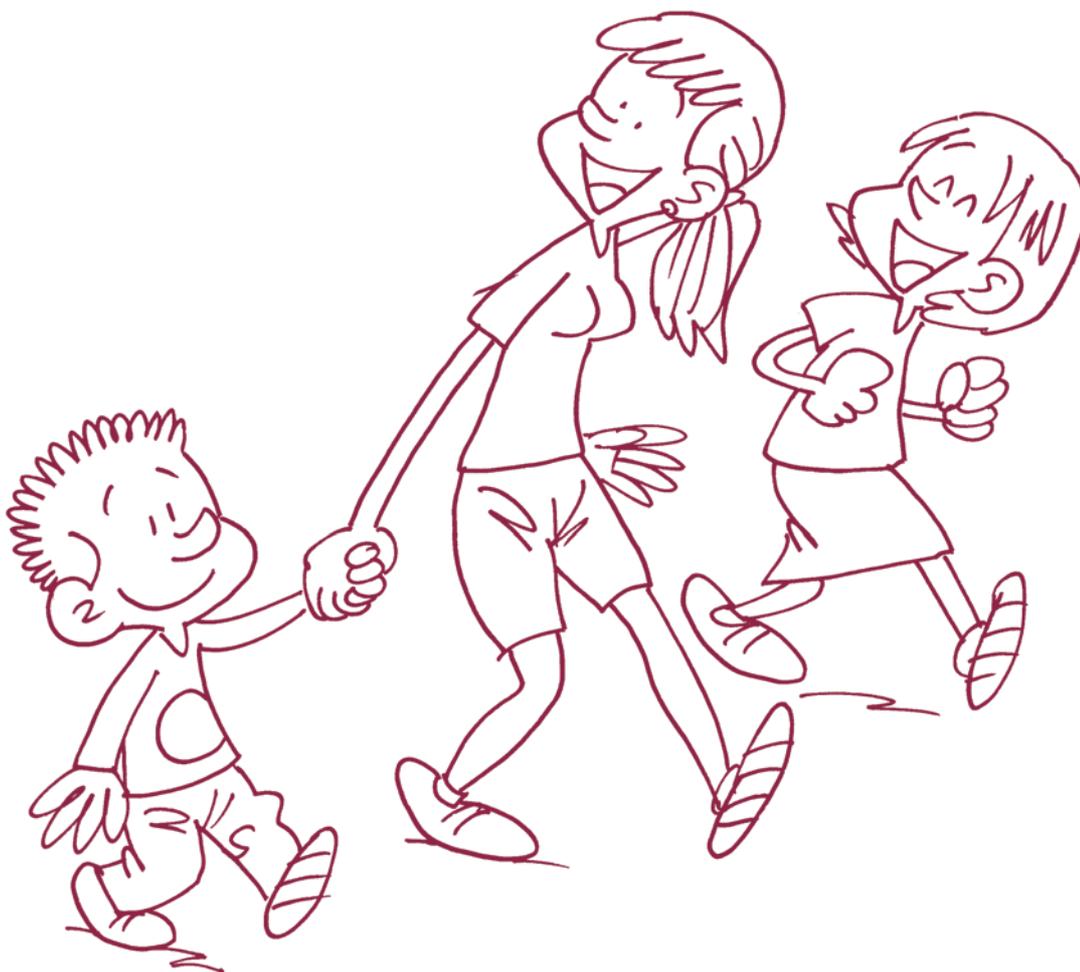
2 Les décrets « centres de vacances », « Accueil durant le temps libre » et « écoles de devoirs » traduisent aujourd'hui cette nécessité de formation

3 Ensemble des acteurs concernés.

4 dont cette publication et le dispositif de concertation qui l'accompagne font partie

- Dès lors, de quoi traitera cette dernière partie du référentiel ?

- › Elle fera d'abord le point sur le sens de l'accueil des enfants de 3 à 12 ans en évoquant quelques problématiques qui se posent, historiquement, dans ce secteur ainsi que ses missions.
- › Elle traitera ensuite de deux dynamiques qui sous-tendent les pratiques de l'accueil: celles du projet éducatif d'une part et celles du travail en équipe d'autre part.
- › Elle identifiera alors les paramètres psychopédagogiques d'une professionnalisation de l'accueil dans la perspective d'une qualité accrue des pratiques.
- › Enfin, elle élargira le propos en évoquant la professionnalisation de l'activité sous l'angle des conditions sociales de son exercice et l'impact que celles-ci peuvent avoir en retour sur la qualité du service fournis aux enfants et leurs familles.



# Le sens de l'accueil des 3-12 ans : enjeux et missions

Dans le contexte particulier de l'accueil « 3-12 », c'est-à-dire en dehors du temps de fréquentation des cours à l'école et du temps de présence au sein de la famille, les enjeux de la professionnalisation se déclinent de façons multiples et parfois contradictoires.

En effet, ce temps de l'enfant se déroule dans une grande diversité de contextes : de la garderie organisée dans les locaux de l'école à la maison de quartier en passant par l'atelier d'expression musicale, la halte-garderie communale, l'école de devoirs ou le club d'aïkido, la maison de jeunes, le mouvement de jeunesse, la ludothèque, la plaine ou le séjour de vacances...

A cette diversité de contextes s'ajoute une diversité des publics qui fréquentent les lieux (ancrage social, âge, ...) et une diversité de missions (interculturalité, insertion dans le quartier, alphabétisation, soutien aux devoirs, activités de loisirs, initiation sportive, ...).

## ● Les besoins<sup>5</sup> des enfants

Mais, au delà de cette diversité, il existe une constance des besoins des enfants accueillis dans des lieux étrangers à leur milieu familial. En très bref, mettre ces besoins au centre des pratiques quotidiennes, c'est veiller globalement à :

- › préserver en permanence une qualité de lien avec chaque enfant. C'est le fondement de sa sécurité psychique de base dans le lieu d'accueil, quelle que soit la vocation spécifique de celui-ci (sport, activité artistique, etc) ;
- › ménager les conditions d'une activité alliant les registres collectifs et individuels dans le respect des rythmes particuliers, des âges et des intérêts de chaque enfant et en accordant la plus grande place à ses

projets propres, y compris une « inactivité temporaire » ;

- › ménager les conditions d'une vie sociale émancipatrice, adaptée à chaque âge et permettant à chacun d'être respecté et d'apprendre à respecter, grâce notamment à un cadre de sécurité comportant des règles de vie dont l'accueillant se montre à tout moment garant ;
- › entretenir avec le milieu familial un dialogue fondé sur la différence de posture<sup>6</sup> (« déconfusion » des rôles<sup>7</sup>), le respect des responsabilités mutuelles et le partage d'un « commun dénominateur » : la recherche du bien-être de l'enfant dans les conditions spécifiques de ses environnements respectifs (école, famille, quartier, milieu d'accueil,...).

## ● Trois tensions à résoudre

La connaissance grandissante que nos sociétés acquièrent à propos des enfants, de leur(s) famille(s)<sup>8</sup> et de leurs besoins spécifiques lors de l'accueil en dehors de la famille, incite à articuler de mieux en mieux les pratiques des acteurs de terrain avec cette expertise. Le secteur, en pleine évolution, a déjà entrepris des efforts et mis en œuvre des démarches en ce sens. Afin de poursuivre ces démarches et de leur donner l'ampleur nécessaire, il est opportun de s'arrêter d'abord sur quelques problématiques qui traversent l'histoire du secteur de l'accueil des 3-12 ans. Nous en relèverons trois qui nous semblent fonctionner comme des contradictions, des tensions à résoudre :

- › la première concerne la notion de « garde » et le rejet qu'elle suscite généralement auprès des acteurs de terrain qui préfèrent parler d'accueil, d'éducation... ;

5 Voir la discussion concernant la notion de besoin dans le livret I « introduction » du référentiel (page 33)

6 Voir glossaire

7 Voir le point 3.3.1. Identification du rôle de l'accueillant, (page 45)

8 Voir glossaire

- > la deuxième concerne le positionnement du secteur relativement au champ scolaire ;
- > la troisième, plus récente, concerne la « suractivité » des enfants et l'émergence des notions d'accompagnement de l'enfant durant son « temps libre ».

### 1.1. Entre garde et accueil, une contradiction à dépasser ●●●

Les garderies scolaires sont très largement fréquentées et constituent un des principaux pôles du secteur de l'accueil. Elles assument souvent un rôle ingrat et peu valorisé, considéré comme « une simple garde » alors que les enfants y trouvent jeux et compagnons, que s'y tissent des complicités entre adultes et enfants<sup>9</sup> et que s'y joue, dans certaines situations, la réalisation du travail scolaire à domicile. Le personnel, précaire, souvent peu reconnu par les équipes enseignantes, ne bénéficie pas toujours d'une formation spécifique<sup>10</sup> et jouit rarement d'un statut professionnel stable. Enfin, généralement, les locaux où se déroule l'accueil ne sont pas consacrés spécifiquement à cette fonction et le matériel de base y fait souvent défaut.

Et, surtout, la prise en charge d'enfants en décrochage scolaire et/ou en difficultés de vie pose aux accueillant(e)s des problèmes qu'ils/elles sont souvent seul(e)s à assumer.

Historiquement, ces « garderies scolaires » se sont développées afin de répondre à un décalage entre les horaires de travail des parents et ceux de l'école. Dans bien des cas, on vient de l'évoquer, leur organisation contraint les accueillant(e)s à se contenter de « surveiller les enfants » et de veiller ainsi, au mieux, à leur sécurité physique. Une accueillante,<sup>11</sup> déplorant le faible taux d'encadrement dans sa structure, fustigeait ainsi le seul rôle possible : « *Dans le meilleur des cas s'assurer qu'ils ne fuient pas* ». Certes, l'ensemble du secteur ne se reconnaîtra pas dans cette situation extrême, mais elle fait malheureusement écho à la réalité de bon nombre d'accueillants de garderies scolaires pour qui le propos est à peine caricatural. On comprend que, dans ce contexte, la notion de « garde » ne peut avoir bonne presse...

De plus, durant les trois dernières décennies, un important mouvement s'est développé dans l'accueil de la petite enfance : il met en exergue le rôle des milieux d'accueil dans le développement de l'enfant et fustige le terme de « garde » pour sa résonance avec l'image d'une simple « consigne pour enfants »...

Alors, que signifie précisément ce terme ?



<sup>9</sup> «Accueillantes le matin, surveillantes le midi, gardiennes après 4 heures», ainsi se décrivaient quelques accueillantes... Ceci traduit, d'une part, la diversité des rôles et fonctions qu'ont à assumer ces personnes et reflète, par ailleurs, les conditions dans lesquelles elles travaillent et sont accueillis les enfants.

<sup>10</sup> Les accueillant(e)s mobilisent leur expérience personnelle - d'enfant, parentale - pour le meilleur (mais quelquefois pour le pire), avec les satisfactions et les déceptions que cela génère.

<sup>11</sup> Entre la classe et la maison: quel accueil pour les enfants ? Journée d'étude du 30 novembre 2001 relatée dans « Grandir à Bruxelles », n°7

Il reflète une réalité - l'indisponibilité temporaire des parents - et un besoin - la prise en charge momentanée de leur enfant. En dehors des garderies scolaires, accessibles largement mais concentrées dans certains établissements des villes et des agglomérations, les parents doivent faire preuve de débrouillardise pour « choisir » dans le dédale des stages, animations et autres ateliers..., des solutions permettant d'assumer les temps non scolaires, tout en tenant compte de leurs moyens financiers. Tout ceci sans parler du recours à la baby-sitter, une demi heure par-ci, une demi heure par là, quand l'accueil extrascolaire ferme ses portes à 18h et que les parents rentrent un peu plus tard... Si la demande de garde n'est pas toujours explicite, il semble bien qu'elle soit une composante largement présente dans l'usage que font les familles des lieux d'accueil qui proposent des activités culturelles et de loisirs.<sup>12</sup>

Garder, c'est donc répondre à ce besoin. La question qui se pose ensuite est de savoir comment on y répond, donc quel accueil on réserve à l'enfant et comment on prend soin de lui pendant ce temps. Nous rejoignons l'Observatoire de l'Enfant<sup>13</sup> lorsqu'il déclare « *qu'il n'est pas opportun d'opposer systématiquement notion de garde et de qualité* »<sup>14</sup>. Cependant, la garde de l'enfant pose problème lorsqu'on ne prend pas soin de lui comme il en a besoin. On peut assumer aujourd'hui que les lieux d'accueil répondent largement à un besoin de garde, mais qu'un problème survient lorsque ces lieux « *fonctionnent comme des garderies occupationnelles, des parkings pour enfants* »,<sup>15</sup> c'est à dire des lieux où l'on dépose un enfant jusqu'à ce que sa famille puisse à nouveau prendre soin de lui.

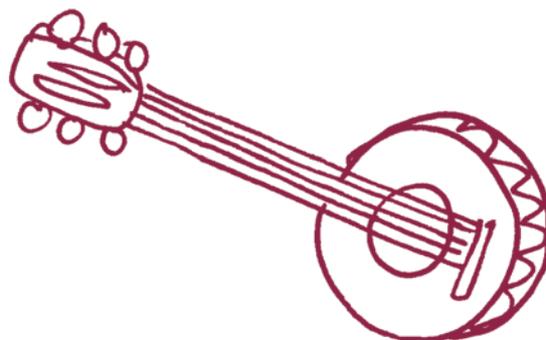
Ce n'est donc pas le fait de garder qui pose problème, mais la façon dont cette garde est assumée. Et c'est peut-être là tout l'enjeu de la substitution du terme « *accueil* » au terme « *garde* »<sup>16</sup>. « Accueillir » l'enfant signifierait alors prendre en considération l'ensemble de ses besoins tels que nous les avons brièvement évoqués au début de ce chapitre.

## 1.2. Entre scolaire et socioculturel, deux vecteurs de développement ●●●

L'école a prioritairement pour mission l'instruction de l'enfant. Sa vocation la conduit donc à s'organiser en vue d'apprentissages systématisés et relatifs à des contenus prescrits. Traversée, comme toute institution humaine, par des valeurs, l'école est un milieu de vie dans lequel les enfants cohabitent, communiquent...

Une bonne partie du temps d'accueil de l'enfant en dehors des heures de classe se passe avant et après l'école. Ce temps d'accueil s'est vu désigné longtemps comme « l'extrascolaire »<sup>17</sup>. Bien que, étymologiquement, « hors » école, cette partie du secteur de l'accueil des 3-12 ans s'est d'abord définie relativement à l'école, comme un prolongement permettant la poursuite de l'étude et l'accomplissement des devoirs, ainsi que comme un lieu destiné à compenser des manques dans la scolarité.

Ensuite ce temps d'accueil, organisé dans les plages horaires laissées libres par l'école, et que la famille ne prenait pas en charge, s'est étendu plus largement à un univers d'accueil à vocation culturelle, artistique, sportive. Cette évolution n'était pas exempte de préoccupation sociale (en réponse, par exemple, à une volonté de prévenir l'exclusion et d'enrayer les mécanismes de reproduction sociale en élargissant l'horizon d'enfants moins favorisés). Ainsi le champ de l'accueil s'est-il élargi du scolaire au socio-culturel ; qu'en est-il aujourd'hui de leur part respective?



12 Voir Dusart AF, Mottint J, Roose, Van Cutsem S (2002), évoqué par Dussart (2000) p. 6

13 Observatoire de la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles - Capitale (« COCOF »)

14 Grandir à Bruxelles, n°10, p. 11

15 F.I.L.E. (2001), p. 3

16 C'est alors entrer dans le champ de « l'éducatif », au sens du soutien à l'enfant « à grandir ».

17 On a aussi parlé de péri- ou para-scolaire.

## ● Du scolaire au socioculturel

Les acteurs sur le terrain sont partagés sur ce point<sup>18</sup>. Pour certains, il importe tout particulièrement de sortir le temps libre de l'activité scolaire, pour d'autres, en revanche, le temps libre de l'enfant est l'opportunité de prolonger aussi efficacement que possible ses apprentissages et d'enrichir ses acquisitions: tel est, en bref, l'un des débats qui traverse encore une partie du secteur de l'accueil des 3-12 ans. Les uns mettent l'accent sur les particularités et les difficultés nouvelles de la condition d'écolier. C'est, en effet, à l'école que les enfants sont pour la première fois sanctionnés socialement, échec ou réussite, du fait de leur travail. Les enfants de cet âge ont une conscience raisonnée de cette stigmatisation individuelle et sociale que constitue l'échec. Ils identifient comme une difficulté de vie tant les rythmes qui leur sont imposés que les problèmes qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages<sup>19</sup>.

Aussi ces accueillants se rallient à l'idée que le temps avant et après école doit être un temps autre. Et ceci même si l'on apprend beaucoup en jouant, en créant, en communiquant, en jouant de la musique, en dessinant.... Ils font prévaloir que le milieu qui accueille l'enfant n'a pas vocation à développer des connaissances nombreuses et approfondies et qu'il est dégagé de tout souci de rentabilité à cet égard. Ce qui revient à dire que l'accueil 3-12 ans n'a pas à se substituer ou à compenser<sup>20</sup> l'action d'enseigner assumée par l'école.

Dans cet esprit, on pourrait plutôt considérer l'accueil en dehors de la classe comme un lieu, où des adultes sont disponibles pour les enfants, s'y consacrent et sont reconnus par eux comme des personnes capables de leur apporter aussi des savoirs, voire des connaissances spécialisées (arts, danse, jeux, sports,...).

On peut certes mettre en avant un travail à finalité sociale dans l'optique d'une égalité des chances.

L'aide aux devoirs peut apparaître dans toute son importance lorsqu'il s'agit de rompre avec la fatalité des déterminismes sociaux<sup>21</sup>, en particulier dans des quartiers défavorisés, auprès d'enfants en difficulté scolaire.

Il importe cependant que, même dans ces lieux d'accueil, l'équipe veille à moduler la place accordée au soutien scolaire. Certaines institutions, d'ailleurs, la restreignent délibérément à une petite part du temps, dans le cadre d'une réflexion sur les meilleures conditions pour accueillir des enfants et leur permettre de jouer, se reposer, rêver, souffler un coup, bavarder entre amis,...

Outre que la valorisation de l'enfant dans le temps libre peut avoir un impact indirect sur sa réussite scolaire, on doit lui reconnaître, lui signifier que son identité va bien au delà de son statut scolaire. C'est la portée symbolique du message ainsi envoyé à l'enfant : « *l'enfant n'est pas réductible à l'élève* »<sup>22</sup>.

## ● Les écoles des devoirs

Qu'en est-il alors des écoles de devoirs ? Ce terme recouvre à son tour une diversité de structures. Jusqu'il y a peu, avant l'adoption du décret, « *le label école de devoirs n'était pas une appellation contrôlée* »<sup>23</sup>. On s'accordait à dire qu'une « *école de devoirs est un organisme public, une ASBL ou une association de fait qui a pour objet le soutien scolaire et l'organisation d'activités à caractère culturel ou sportif pour les enfants et les jeunes* »<sup>24</sup>. On note d'emblée qu'elle n'était donc pas dédiée au seul soutien scolaire. « *On rencontre effectivement (...) une grande diversité de formules : depuis la classe de devoirs réservée aux élèves d'une seule école et encadrée par les instituteurs de cette école (...) jusqu'aux diverses formules d'ateliers scolaires qui prennent place comme une activité parmi d'autres dans des structures ou des projets plus vastes (maison de quartier, A.M.O., etc.) en passant par les diverses formules de*

18 Voir à ce propos Mottint J et Roose A (avril 2000).

19 Voir « *Eloge de la lenteur* » et « *Les rythmes scolaires* », vidéos réalisées par Jacques Duez, production du Centre culturel de la région de Mons.

20 Il faut se demander si la notion de complémentarité elle-même n'est pas ambiguë ; compléter l'action de l'école (ou de la famille), c'est peut-être encore se mettre dans sa prolongation, compléter serait alors comme une réponse à un manque...

21 Ces déterminismes ne sont pas le seul fait de l'enseignement. L'inégalité sociale se déploie aussi dans le temps d'accueil hors de l'école... Il suffit de penser à l'accessibilité financière, que ce soit dans les tarifs pratiqués ou les attitudes face aux difficultés de paiement... Plus subtilement, et au-delà des questions d'argent, certains lieux à vocation culturelle ne sont pas fréquentés par tous les milieux...

22 Cette idée figure dans l'exposé des motifs concernant le décret « *Accueil durant le temps libre* » - 24/04/2003 - Parlement de la Communauté française de Belgique - voir aussi la brochure « *Tout savoir sur le décret ATL* », ONE, 2004.

23 Delvaux, D., et Vandekerke, M., (mai 2002).

24 Idem.

*dosage entre le soutien et la remédiation scolaire d'une part, l'éveil culturel et créatif d'autre part, sans oublier les projets étroitement ciblés (une communauté culturelle, un camping...). »<sup>25</sup>*

Actuellement, les écoles de devoirs doivent respecter les prescrits du décret qui leur est consacré. L'évolution attendue se fera petit à petit, mais il reste que le paysage des écoles de devoirs reste encore largement diversifié.

### 1.3. Entre animation d'activités et accompagnement du temps libre : recentrage sur l'enfant ●●●

Actuellement, les loisirs appartiennent aussi au monde de la consommation et de la performance<sup>26</sup> (stages coûteux, activités nécessitant des équipements spécifiques, des entraînements prévus plusieurs heures par semaine en vue d'atteindre un niveau particulier...).

Les parents eux-mêmes mettent parfois l'accent sur une forme de rentabilité de l'inscription de leur enfant dans les activités extrascolaires.



#### Sur un terrain de football

Dans le cadre d'un match amical entre deux équipes de pré-minimes (8 - 10 ans), une équipe est manifestement plus forte que l'autre et vient de marquer trois buts en l'espace de 10 minutes. Le score est de 6 buts à 0. Le gardien de l'équipe en difficulté fond en larmes, se tient au montant du but et demande à l'entraîneur de quitter le terrain. Celui-ci refuse et lui dit : « *Il faut continuer. Tu dois rester sur le terrain. Il faut aussi apprendre à perdre.* » L'enfant continue à pleurer et semble « tétanisé ». Un parent crie : « *Ne fais pas la mauviète ! Cela ne sert à rien de pleurer* ». Le match se termine... Quel est le retentissement d'une telle situation pour l'enfant ?

Dans les vestiaires, comment sera-t-elle abordée par les autres membres de l'équipe, et par l'entraîneur ?

<sup>25</sup> Idem.

<sup>26</sup> Le débat traverse d'ailleurs la commission « Centres de vacances de l'ONE », dont l'intervention conduit à l'octroi de subsides : faut-il accorder des ressources publiques à des institutions axées sur le profit qu'elles tirent des activités organisées et qui à cette fin, augmentent la participation financière des parents ?

## ● Surabondance d'activités

Aujourd'hui, les psychologues mettent l'accent sur les dangers de la surabondance de stimulations offertes aux enfants. « *On sait que le développement est un processus dialectique entre les capacités propres de l'enfant (...) et des éléments extérieurs qu'il intègre et qui le motivent, lui permettant ainsi d'être acteur de son développement* »<sup>27</sup>. Cette approche constructiviste relativise le rôle de la stimulation et rend sa place au sujet « enfant » en consacrant son activité fondamentale d'exploration, de mise en projet fondée sur sa curiosité, ses intérêts propres et sa capacité à résoudre des problèmes (« *l'activité autonome* »)<sup>28</sup>.

Si l'on examine, à la suite de R. Caffari<sup>29</sup>, la situation actuelle des enfants dans nos sociétés, on peut relever, en faisant bref, que :

- > l'enfant scolarisé est l'objet de stimulations nombreuses, organisées et souvent contraignantes ;
- > les enfants sont associés au style de vie plus trépidant que détendu des adultes qui passent d'une activité à l'autre ;
- > les médias sont extrêmement présents dans la vie des enfants qu'ils soumettent à des salves d'informations les rendant à la fois passifs et rapidement dépendants.

Cet activisme et ces stimulations abondantes privent les enfants de deux registres de démarches : le registre réflexif, réceptif-attentif, imaginaire... contemplatif pourrait-on dire, et le registre créatif qui puise en soi les ressources pour agir, le premier rendant possible le second.

Accorder plus de place à l'être et moins à l'agir, plus de place à l'agir créatif et moins de place à l'agir exécutant ou consommateur, constitue probablement un des enjeux majeurs de la professionnalisation de l'accueil de l'enfant aujourd'hui.<sup>30</sup>

## ● Le concept de « temps libre »

Plus encore, et sans en ignorer les limites<sup>31</sup>, il faut rendre à l'inaction ses vertus...L'enfant a le droit de se reposer. L'enfant a le droit de rêver. « *Rêver c'est avoir une activité autonome intériorisée ; personne ne peut la contrôler, elle permet de vivre à l'intérieur de soi des aventures, des découvertes, des relations importantes* », des émotions aussi. L'enfant a le droit d'être spectateur. Enfin et surtout, l'enfant a le droit de s'ennuyer. Du reste l'ennui n'est-il pas aussi le lit du projet ? « *C'est dans ce je ne sais pas quoi faire, qu'en général, après un temps, des idées surgissent et la capacité de se lancer dans une nouvelle action apparaît* »<sup>32</sup>.

Le concept de « *temps libre* » rend compte certainement de l'ensemble de ces préoccupations.

- Quelle est alors la place réservée à l'activité ? Houssaye<sup>33</sup> invite à la réflexion quand il relève comment, paradoxalement, à force de faire place à des activités « *proposées à l'enfant pour répondre à ses besoins* », on en arrive au point où le projet de l'adulte sur l'enfant s'est substitué au projet de l'enfant..., le jeu lui-même perdant sa nature à force d'être encadré.

Ceci doit nous permettre d'entrevoir la priorité à donner à la valorisation plus qu'à la production, au projet initié par les enfants plus qu'à l'activité organisée à leur intention, aux rythmes personnels autant qu'à l'action collective.

- Quel est alors le rôle de l'adulte ? « Animateur » est le terme le plus fréquemment utilisé pour désigner l'accueillant. Il est intéressant d'interroger cette appellation. N'y a-t-il pas là la trace d'une priorité donnée à l'organisation d'activité, voire à l'activité elle-même ? Une façon de traduire l'importance donnée à sa réalisation, à son aboutissement ?

Bien évidemment, le propos n'est pas de bannir l'existence d'activités proposées aux enfants ! La question est de savoir sur quoi l'accueillant met l'accent : sur le bon déroulement de l'activité ? Ou sur les enfants, considérant alors que l'activité relève plus du prétexte, de l'occasion fournie à l'enfant de s'exprimer, de déployer ses intérêts, ses compétences ? Et d'en construire de nouvelles aussi. Peut-être.

27 R. Caffari, (2001), p. 17

28 Voir, pour plus de développement, la partie « *A la rencontre des enfants* » le cahier III « *Donner une place active à chacun et à tous les enfants* ».

29 Caffari, op. cit.

30 Caffari, op. cit.

31 Une inaction excessive ou récurrente est bien évidemment à prendre en considération et doit nous alerter sur un malaise probable de l'enfant.

32 Caffari, op.cit

33 Cité par Mottint, J., et Roose, A., (avril 2000), p. 21.



## La notion d'accompagnement

C'est dans la continuité de ces interrogations que s'inscrit la notion « *d'accompagnement* » dans le monde de l'éducation<sup>34</sup>.

Dans l'action professionnelle, le concept d'accompagnement accorde une place particulière à la relation qui s'instaure entre l'accompagnant et l'accompagné. Elle évolue dans des registres d'écoute, d'accueil, comporte une dimension chaleureuse et empathique, mais peut aussi être structurante<sup>35</sup>. C'est une relation professionnelle : l'accompagnant a donc à évaluer constamment son action en tenant compte des objectifs et des moyens que sa fonction lui assigne<sup>36</sup>.

On pourrait dire que la posture professionnelle d'accompagnement, dans l'éducation notamment, a une triple visée :

### • Le soutien de l'individualisation

L'accompagnant a le souci de développer des pratiques favorisant le processus d'individualisation de l'accompagné.

Cette individualisation est conçue à la fois comme :

- > L'adoption par le sujet d'une position « d'acteur de sa vie », prenant conscience et « réfléchissant » son histoire propre : où il est question d'identifier et mener à bien ses projets propres, prendre conscience et activer ses désirs et motivations, établir des liens entre les actions et les émotions vécues et les événements immédiats ou passés et leur retentissement ;
- > La poursuite du processus identitaire : au sens psychologique du terme, développement du self, de la conscience, de l'image et de l'estime de soi... ;
- > La résultante d'une double dialectique  
réalisation de soi > < intégration sociale : entre donner place à ses propres intérêts et à son propre développement et prendre l'autre en considération, le comprendre et nouer des liens avec lui en intégrant la part de contrainte que la vie sociale implique.  
autonomie > < dépendance : entre agir et se développer par soi-même et intégrer sa nécessaire dépendance à autrui.

### • Le soutien aux passages et transformations

L'accompagnant développe des pratiques qui visent le développement des potentiels et la mobilisation des ressources pour les transitions, passages et moments de vie particuliers.

Réussir une transition (l'apprentissage de nouvelles tâches ou l'adaptation à une nouvelle situation de vie chez l'enfant, une transition personnelle ou professionnelle chez l'adulte...) : quel que soit le prétexte de la demande, l'objectif est d'aider un mouvement de transformations par l'acquisition de nouvelles manières de penser, ressentir, agir.

### • La restauration du lien social

L'action de l'accompagnant n'est pas exclusivement centrée sur le devenir de l'individu. Elle vise aussi sa participation à la vie sociale et, en particulier, le développement des solidarités interindividuelles, de la citoyenneté pour le dire peut-être d'une façon plus actuelle...

34 Notamment dans la culture de l'éducation ; en témoigne la désignation actuelle de leur profession : « éducateur spécialisé en accompagnement psycho éducatif ».

35 Les conceptions de l'accompagnement diffèrent selon les approches notamment par rapport à l'intégration sociale et à l'aspect structurant de la démarche...

36 Extrait de « *Réflexions sur l'accompagnement* », groupe de travail éducateurs HE Charlemagne (2007) – document non publié.

## ● Se centrer sur l'enfant

Ainsi, dans le champ de l'accueil de l'enfant, on conçoit que l'accompagnement éducatif consacre la centration sur l'enfant dans le groupe et non sur l'activité. On pourrait résumer ici le concept d'accompagnement comme le soutien de l'enfant dans son activité, ses émotions et l'élaboration de sa pensée.



Diverses pratiques caractérisent la posture professionnelle d'accompagnement :

- > faire preuve d'attention à ce que fait, ce que vit l'enfant ;
- > l'écouter (« écoute active » en particulier) ;
- > faire preuve d'intérêt et établir un lien suffisamment chaleureux avec lui ;
- > soutenir l'expression rationnelle de l'enfant (pensées, intentions, perceptions) ;
- > soutenir son expression affective (émotions ressenties, désirs, craintes) ;
- > soutenir la réalisation des projets qui sont - ou deviennent - les siens (les leurs) et donc inciter à identifier les intérêts, désirs, intentions ;
- > encourager - soutenir la persévérance ;
- > « structurer » sur un plan concret (ex. : aider à réfléchir à l'organisation, proposer des activités, aider à la gestion du temps, identifier ou mettre des limites, être garant de la vie en collectivité...);
- > « structurer » sur un plan psychique (soutenir les prises de conscience, interpellé, confronter : inciter à repérer les valeurs...).

Cette attention à l'enfant dans le groupe d'enfants n'est bien entendu réalisable que si les conditions d'encadrement le permettent. Comment, en effet, être disponible pour accompagner chacun des enfants lorsque le taux d'encadrement est de 1 adulte pour 30-40 enfants ? La réflexion sur l'accompagnement a pour enjeu de poser des questions de sens, de finalités et aussi de démarches professionnelles de l'accueillant. Ne pourrait-on dire qu'il appartient à l'accueillant de surveiller lors-

que c'est nécessaire, d'animer des activités à certains moments et d'être toujours en position d'accompagner l'enfant ? De la même manière, il appartient aux responsables de projet de chercher avec les accueillants les conditions qui rendent possible l'expression de ces démarches d'accompagnement.

La discussion de ces problématiques pose implicitement la question des finalités, des missions de l'accueil des 3 - 12 ans.

## 1.4. Une approche « éducative globale » avant tout ●●●

La demande exprimée par les parents peut mettre en avant la nécessité d'une prise en charge de l'enfant pendant le temps de son indisponibilité ou la volonté d'offrir à l'enfant un cadre de développement et d'émancipation. Nous dirons que, dans le premier cas, la demande s'articule sur la fonction de garde et dans le deuxième sur la fonction éducative. Par éducatif - terme qui nous semble plus adéquat ici qu'« apprentissage » (plus restrictif<sup>37</sup>), il faut entendre tout ce qui relève globalement d'une visée de développement, mais aussi de bien-être de l'enfant.

## ● Bien-être et développement

On notera que la notion de bien-être n'est peut être pas réductible à la sensation pure de plaisir, de joie, même si elle l'inclut. Le bien-être, ici et maintenant, cela peut être le fait d'éprouver une sécurité psychique : sentiment d'être entendu, compris, respecté. Le bien-être, cela peut signifier avancer à son rythme propre, y compris parfois dans la résolution d'une difficulté. Le bien-être, cela peut être se concentrer, persévérer pour ensuite connaître un sentiment de fierté, le bien-être enfin peut être l'exercice de sa liberté...

Ce souci du bien-être n'est pas le résultat d'une vision seulement « généreuse », encore moins de l'illusion de mettre l'enfant à l'abri de toute difficulté.

37 Notamment en raison de la connotation d'effcience de la fonction apprenante, que ce soit dans le champ scolaire (à coup sûr) ou que ce soit dans le champ culturel (de plus en plus) ;

Il s'agit là d'une véritable mission de prévention que peuvent remplir les milieux d'accueil « au sens de la promotion de la santé (comme l'a défini l'OMS c'est-à-dire comme un état de bien-être tant physique que mental et social et non pas simplement comme l'absence de maladie ou d'infirmité). »<sup>38</sup>

Si l'on examine l'offre telle qu'elle apparaît dans le discours explicite adressé aux usagers par le milieu d'accueil, on s'aperçoit qu'elle peut mettre plus ou moins l'accent sur la fonction de garde ou la fonction éducative.

Cependant, il nous semble risqué de s'en tenir à un modèle séparant ces deux intentions<sup>39</sup>.

En effet, de façon simple, on pourrait dire que, quels que soient les accents pris par la demande et l'offre, tout milieu d'accueil doit avoir pour vocation prioritaire de garantir aux enfants un accueil qui vise à la fois leur bien-être et leur bon développement global et de permettre aux parents l'exercice de leurs occupations en toute confiance.<sup>40</sup>

Outre le fait que le Code de qualité le prescrit, cette approche éducative globale est éthiquement incontournable, à la fois en regard des connaissances que nous avons des besoins de l'enfant et à la fois en regard de ses droits. Ceci étant vrai quelles que soient les spécificités du milieu d'accueil par ailleurs, club de football, maison de quartier, ludothèque, atelier d'informatique ou garderie scolaire, etc.

Il ne s'agit ni de négliger ni de dévaloriser les objectifs particuliers que peuvent poursuivre les milieux d'accueil dont on connaît la grande diversité et la richesse. Il s'agit plutôt de hiérarchiser les objectifs et de les inclure au sein d'une préoccupation majeure et première, celle du bien-être et du bon développement global de l'enfant.

### ● Une organisation de vie

Ceci n'est pas un propos purement théorique. Se positionner délibérément dans cette perspective précédemment évoquée se traduit dans la réalité concrète par une organisation de vie, des rythmes, des espaces, des attitudes, des demandes adressées aux enfants qui peuvent parfois en être sensiblement modifiées ! (exploration, créativité, rêve, découverte, communication, jeu, mouvement, collaborations, projet, respect des rythmes individuels, écoute...).

- > dans certains séjours et camps de vacances, les horaires ont été aménagés de manière à permettre aux enfants un réveil échelonné en fonction de leur rythme entre 7 et 9h, les activités ne commençant qu'à 9h 30 ;
- > dans certains accueils extrascolaires, l'organisation du goûter a fait l'objet d'échanges avec les parents et les enfants eux-mêmes de manière à l'organiser de façon équilibrée pour tous ;
- > dans certains milieux d'accueil, les accueillants ont aménagé, au départ des suggestions des enfants, des espaces plus calmes et/ou de repos accessibles aux enfants qui le souhaitent et dans lesquels ils peuvent se retirer, se détendre, y trouver livres, musiques, « coin doux », ...

Certains pourraient voir là le risque de fondre tous les milieux d'accueil dans un moule unique ! Cette crainte ne nous semble pas fondée dès lors que, dans une démarche de référentiel, le propos est de dégager des principes d'action qui :

- > rencontrent des options éthiques souhaitables ;
- > répondent à des connaissances scientifiques valides ;
- > génèrent des pratiques modulées en fonction de contextes variés, des publics variés, c'est-à-dire tenant compte de leurs valeurs, de leurs contraintes et de la mobilisation de leurs ressources propres; ceci laisse donc le champ à l'exercice de la marge de liberté de chacun des milieux d'accueil.

C'est là un des enjeux d'une professionnalisation accrue du secteur.

38 F.I.L.E. (2001)

39 « garde » < éducation », ou « garde » < apprentissage »...

40 Voir la partie II « A la rencontre des parents »

## 1.5. Socialisation et pédagogie du projet ●●●

La socialisation<sup>41</sup> est un terme récurrent dans les réflexions sur les fonctions du secteur. On parle de socialisation de l'enfant, on parle aussi de fonction sociale de l'accueil ... Relèvent-ils l'un et l'autre de la fonction éducative ?

Il nous semble que cette question peut être discutée de deux points de vue :

- Si l'on voit « la socialisation de l'enfant » comme le développement de ses capacités de communication, négociation, considération d'autrui, intégration des normes..., il nous semble que cela relève du développement de l'individu, du « bien grandir » de l'enfant. Dans ce cas, cela fait partie intégrante de l'approche éducative globale évoquée au point précédent.

Dès lors, le point de vue est ici surtout psychopédagogique.

- Mais on peut voir aussi l'exercice de la fonction sociale du milieu d'accueil, c'est-à-dire sa vocation à créer du lien social, à rompre les clivages, à encourager les solidarités, à développer la citoyenneté responsable...

Ainsi, par exemple :

- > le fait de mettre en relation des familles qui ne se seraient peut-être jamais rencontrées (cfr. ouverture à la diversité, approche multiculturelle) ;
- > le fait d'engager des partenariats entre diverses associations locales (synergies) ;
- > le fait de mener avec les enfants des actions orientées vers l'extérieur du milieu d'accueil (cfr. citoyenneté<sup>42</sup>) ;
- > le fait de faire participer effectivement les enfants à la gestion du milieu d'accueil<sup>43</sup>.

On pourrait dire alors que la « socialisation » de l'enfant s'entend là comme son insertion effective en tant qu'acteur social dans le milieu<sup>44</sup> avec d'autres acteurs.

Dans ce cas, le point de vue est ici plutôt sociologique et politique.

## 1.6. Articulation délibérée du projet éducatif sur les besoins de l'enfant et sa famille ●●●

Anne-Françoise Dusart et Joëlle Mottint<sup>46</sup>, s'inspirant de François Dubet, réservent une place importante à trois caractéristiques du milieu d'accueil qui concourent à son identité et en font la principale source de définition de l'accueil ; il s'agit de :

- > la « demande » qui fonde l'institution : celle des familles, celle des autres institutions et ce qu'en font les usagers (désigné comme le registre du « rôle ») ;
- > les modes de financement et intérêts en jeu qui y sont liés (désigné comme registre des « intérêts et stratégies ») ;
- > le bagage historique de l'institution, ses valeurs, sa culture, son origine (désigné comme registre des « valeurs et culture »).

Dans cette approche, le projet d'accueil est la résultante, plus ou moins consciente des trois registres en question.



41 Les questions liées à la socialisation sont développées dans la partie « A la rencontre des enfants », dans les livrets IV « Vivre ensemble au travers d'expériences de vie diversifiées », III « donner une place active à chacun et à tous les enfants », VI « promouvoir la participation aux faits et événements qui les concernent ».

42 Ex. : le projet d'un groupe de jeunes d'une maison de quartier d'installer des poubelles publiques et de sensibiliser les habitants à la propreté des lieux communs.

43 Ex. : participation à la définition de certaines règles de vie du groupe.

44 Entendu non seulement comme le milieu d'accueil mais aussi étendu à son environnement plus large comme le quartier, le village.

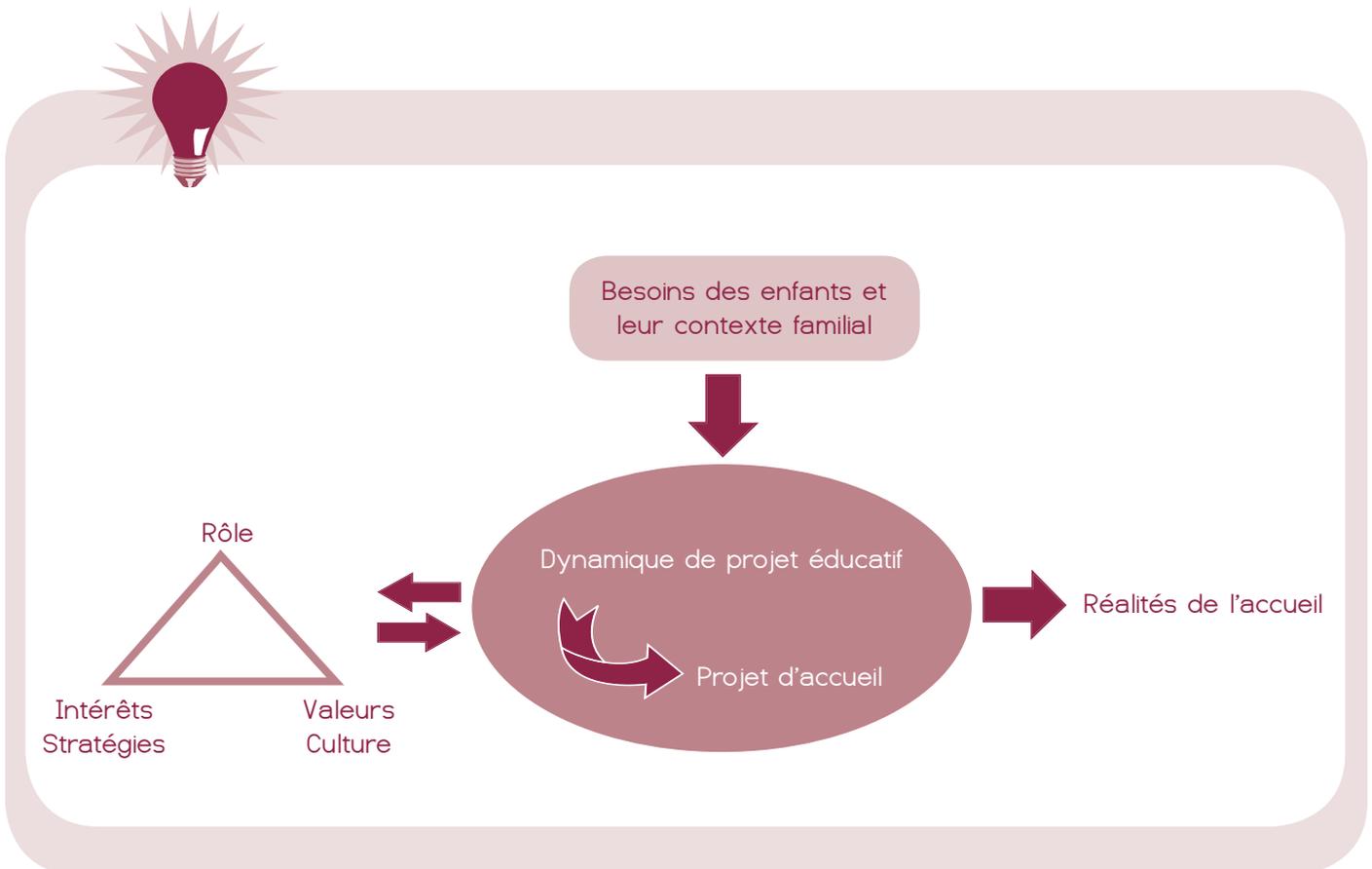
45 Tilman F., Grootaers D. (1980).

46 J. Mottint et A.-F. Dusart (automne 2002), pp3-9.

- Quel est l'impact d'une professionnalisation de l'accueil sur une telle dynamique ?

La professionnalisation met l'enfant et la visée éducative globale que nous venons d'indiquer au centre de la définition du projet d'accueil. Non que les autres registres soient ignorés. Mais la dynamique est bouleversée : il s'agit, cette fois, d'explicitier et réfléchir le projet d'accueil en ne le laissant plus se modeler sur les seules conditions spécifiques locales de l'institution (les trois registres), mais en le construisant délibérément en articulation permanente avec les besoins des enfants, en vue de leur bien-être et en contribution à leur développement.

Cette nouvelle dynamique est celle du « projet éducatif » : elle est, comme nous allons le voir, réflexive, consciente et délibérée.



# Le projet éducatif ●●● et le travail en équipe : ressources et nécessité

## 2.1. Le projet éducatif ●●●

### 2.1.1. Le sens du projet éducatif<sup>47</sup> ●

Qui dit « projet », dit anticipation, sorte de vision du chemin et du but à atteindre.

Projeter, c'est espérer. Projeter c'est voir plus loin... Mais voir qui ? Quoi ?

On pourrait dire qu'il s'agit ici d'une double perspective: celle de l'enfant en devenir, son développement, son épanouissement (le lien avec sa famille inclus) ; et celle des professionnels, leur cheminement, leurs perspectives, leurs pratiques au service de ce « grandir » de l'enfant.

Le projet rassemble donc tout à la fois les priorités éducatives découlant des besoins de l'enfant et les principes organisateurs de la pratique quotidienne de ceux et celles qui l'accompagnent.

#### ● Pourquoi un projet éducatif ?

La définition quotidienne d'une relation éducative de qualité, en dehors de la famille de l'enfant, ne peut, nous l'avons vu, être laissée à la seule spontanéité individuelle ; en effet :

- la qualité de l'accueil dépend d'une élaboration de pratiques suffisamment adaptées. Cette élaboration doit se référer aux connaissances les plus récentes sur l'enfant et son développement en milieu d'accueil. Elle se réfère également à la connaissance individualisée des enfants accueillis, nourrie par une observation soutenue. Elle se réfère enfin aux valeurs qui sous-tendent inévitablement toute action éducative, mais résultent d'un choix par les personnes.
- la relation quotidienne avec l'enfant réactive sans cesse chez l'adulte des impressions et des émotions anciennes (résonance affective interne) pouvant, faute d'un travail d'élabo-

ration psychique, générer des conduites qui ne sont pas toujours adaptées : histoire personnelle d'enfant, histoire personnelle de parent, histoire personnelle d'adulte...

Leurs résurgences parasites, méconnues de l'adulte qui agit en toute bonne foi pour « le bien de l'enfant », lui rendent parfois malaisée la gestion spontanée de sa relation avec l'enfant et donc de son action éducative.

### 2.1.2. La dynamique du projet éducatif ●

Le référentiel donne des pistes pour aider les équipes à réfléchir concrètement sur leurs pratiques et à réguler leurs actions en fonction d'un travail de réflexion et de partage.

Le référentiel donne un cadre sur lequel s'appuyer pour construire des pratiques cohérentes et fonder son projet éducatif. Il n'est pas le projet éducatif en tant que tel.

Ce dernier est avant tout un processus de questionnement permanent institué par l'équipe éducative sur ses pratiques avec les enfants qu'elle accueille. Ce questionnement permet d'aboutir progressivement à des références que chacun s'approprie activement, pour les avoir réfléchies au sein d'une pratique partagée ; il guide chacun dans la conduite et la compréhension du sens de son action au quotidien.

#### ● Une situation de départ

Comment mettre en œuvre et conduire une dynamique de « projet éducatif » ?

On peut dire que l'élaboration de projets éducatifs se traduit toujours par un va-et-vient entre des débats et des actions. Au cours de réunions régulières, l'équipe est amenée à traiter un sujet, souvent ponctuel. L'origine d'un tel débat peut être très variable. Ce peut

47 La réflexion qui suit est reprise de Bosse-Platière S., Dethier A., Fleury, Ch., Loutre-du-Pasquier N, « *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* », Editions ERES, 1995, 2001 qui a inspiré le référentiel 0-3 ans « *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité* » (chapitre 5), 2002.

être aussi bien une rencontre avec d'autres pratiques, une situation particulière rencontrée avec un enfant (la petite G. est peu concentrée, elle ne s'engage que rarement dans l'activité proposée), une observation qui interpelle (les enfants fatigués n'ont pas d'espace où se reposer et perturbent certaines activités), un questionnement impulsé de l'extérieur<sup>48</sup> (un film, un article, un conseil, une conférence), une circonstance (un déménagement, un anniversaire...).

Tout cela permet de préciser une *situation* de départ qui va faire l'objet de la réflexion.

Il semble aujourd'hui, si l'on s'inspire d'expériences de plus en plus nombreuses menées dans nos pays mais aussi à l'étranger, que l'efficacité de ce processus dépend de quelques paramètres qui ont chacun leur importance.

### ● Une méthodologie

On pourrait ainsi concevoir une méthodologie du projet éducatif :

- > des rencontres régulières sont mises en place ;
- > elles s'ancrent dans des situations concrètes vécues par les accueillants et qui leur font question : c'est le projet dans son aspect plus ponctuel, délimité (l'instauration d'un système d'ateliers libres, l'aménagement du moment du goûter, la mise en place d'un cahier de communication, l'accueil d'un enfant handicapé, l'aménagement des départs des enfants par exemple ;
- > les rencontres sont volontairement centrées sur une mise en question des pratiques d'accueil (non des personnes elles-mêmes) et de l'objectif qu'elles visent : faire quoi, pourquoi et comment ?
- > avec une préoccupation prioritaire : le bien-être et le bon développement de l'enfant. Les rencontres sur le projet en cours sont séparées des autres réunions (souvent à vocation plus large, ou l'aspect organisationnel global peut-être dominant) ;
- > l'animation<sup>49</sup> est explicitement prise en charge (quelqu'un est chargé de recentrer le débat, d'accueillir et canaliser les vécus émotionnels, faire des synthèses, reformuler...)

- > il est fait appel à des ressources externes : articles, livres, documents audiovisuels, sollicitation de spécialistes (médecins, psychologues,...), ... ;
- > il est fait appel à des ressources internes, essentiellement des observations organisées (comment se comportent précisément les enfants dans telle situation : leurs signes de bien-être ou de malaise, leur activité, leur concentration...).
- > après un premier temps de réflexion et d'observation, les accueillants s'attachent à mettre en place un dispositif destiné à répondre au problème posé (une organisation, un aménagement de l'espace, une façon d'intervenir auprès d'un enfant, une façon de faire dans une situation donnée etc.) ;
- > ce dispositif est progressivement modifié, amélioré en fonction d'une évaluation régulatrice qui se réalise au fur et à mesure ;
- > les participants veillent à l'existence de traces écrites des choix effectués et de leur sens en cours de travail et à son terme (fonction de mémoire, de communication à d'autres, de références internes...)
- > on veille enfin à évaluer régulièrement ce qui a été mis en place (réalisation d'un bilan à terme : l'évolution s'est-elle faite dans le sens attendu ? A-t-on maintenu le dispositif ?)

### ● Remaniement progressif

Chacun de ces projets ponctuels opère, en quelque sorte, comme une porte d'entrée dans ce qui est le remaniement progressif du projet global de l'institution. C'est leur emboîtement qui donne lieu au projet global, comme une sorte de charpente peu à peu élaborée de l'action éducative menée dans l'institution concernée. Les traces des interrogations, des réflexions engagées ou des dispositifs mis en place peuvent être multiples : photos, textes, schémas, extraits de dialogue, films... Ce temps particulier de production d'une « documentation »<sup>50</sup> par les accueillants est souvent un temps clef dans la vie de l'institution. Si on veille à rendre cette documentation accessible et visible, elle participe à la communication entre les accueillants et leurs partenaires et contribue au processus

48 Parmi d'autres indications utiles à la rédaction du projet d'accueil selon les prescriptions du Code de qualité, la brochure « *Quel projet d'accueil pour les enfants de 3 à 12 ans ?* » (O.N.E. 2005) fournit une liste d'interrogations concrètes qui peuvent servir de base à la réflexion autour de chaque article du Code.

49 Ce point est largement développé dans le point 3. le travail en équipe et en réseau de ce cahier (page 20)

50 Développements en Italie dans la Reggio Emilia : la documentation participe à l'évaluation partagée pour les accueillants et les enfants, pour les accueillants entre eux et avec leurs partenaires (les familles, des élus locaux,...). ( la partie « *A la rencontre des enfants* » livret III « *donner une place active à chacun et à tous les enfants* » et le livret II « *A la rencontre des parents* »)

d'identification et de reconnaissance professionnelle.

A terme, le produit de la dynamique est aussi un document plus global, appelé à s'enrichir, à se remanier au fur et à mesure. C'est ce texte que l'on désigne souvent comme projet pédagogique ou éducatif, comme s'il était une sorte de point de départ. À nos yeux, il n'a de véritable sens que s'il est, au contraire, l'aboutissement toujours partiellement provisoire d'un processus de réflexion - action concertée.

Le projet éducatif ainsi conçu ne doit pas être confondu avec des textes « d'intentions » qui peuvent fonder la mise en place d'un milieu d'accueil.

### 2.1.3. Les effets du projet éducatif ●

Dans cette perspective, la dynamique du projet éducatif place l'accueil de l'enfant dans une perspective essentiellement professionnelle dans le sens où :

- > les pratiques sont définies en clarté et conscience ;
- > les pratiques ne sont pas le seul fait personnel de l'expérience intime mais aussi celui de l'expérience partagée et objectivée ;
- > la réflexion permanente sur l'acte éducatif quotidien va de pair avec l'exercice d'une responsabilité vis-à-vis d'un tiers, la famille ;
- > l'équipe peut à tout moment rendre compte de ses pratiques tant vis-à-vis du PO que des partenaires de l'environnement ;

Ce faisant, l'équipe contribue aussi à une réflexion sur la politique globale de l'institution.

#### ● Des effets de divers ordres

Les effets de cette dynamique sont de plusieurs ordres :

- > expliciter la mission de l'accueil et le projet spécifique éventuel ainsi que les pratiques du milieu d'accueil<sup>51</sup> ;
- > donner un sens, dans la réalité, aux « savoirs » acquis ou à acquérir ;
- > introduire de la rationalité dans la relation éducative par une augmentation du niveau de conscience des accueillants sur ce qu'ils font quotidiennement et établir plus systématiquement un lien avec une vision de l'enfant en devenir ;
- > faire contrepoids à la résonance<sup>52</sup> interne par l'existence d'échanges au cours de réunions régulières qui constituent un espace « tiers » d'écoute et de mise à distance ;

- > centrer l'action quotidienne principalement sur les enfants et leurs familles ;
- > entretenir l'investissement professionnel de l'accueillant qui lui évite de l'enfermer dans des routines ;
- > renforcer le lien social entre les individus dans l'équipe ;
- > favoriser la médiation entre les accueillants, mais aussi avec tous les partenaires et, parmi eux, les familles qui peuvent d'ailleurs être associées, pour une part, à l'élaboration du projet ;
- > favoriser la cohérence entre les intervenants par l'usage de références communes ;
- > favoriser la cohérence entre les promoteurs et les intervenants de terrain et ceux de différentes institutions partenaires.



Avec des accueillantes extrascolaires en difficulté avec l'écrit, une coordinatrice ATL accompagnée d'une coordinatrice ONE ont choisi d'utiliser la technique du mandala (par collage) pour aider les accueillantes à construire le projet éducatif. Cette technique a permis aux participantes d'exprimer les objectifs du projet, les besoins pressentis concernant les enfants accueillis.

A l'évaluation, les participantes ont exprimé le plaisir qu'elles avaient pris à travailler de cette manière. Cette situation évoquait pour certaines le plaisir que les enfants pouvaient avoir à participer aux activités.

#### ● Des écueils à éviter

L'élaboration d'un projet éducatif doit éviter plusieurs écueils, parmi lesquels :

- > le développement d'une approche trop rationnelle qui laisserait une part trop réduite aux attitudes spontanées ;
- > l'idéalisation des objectifs à atteindre avec ce que cela entraîne comme déceptions ou difficultés à passer aux actes ;
- > une idéalisation d'une équipe parfaite aux relations sans faille ou encore une excessive remise en question qui pourrait décourager les accueillants. Il importe aussi de vivre à certains moments sur des acquis positifs ;
- > une rigidité des pratiques figées dans des principes organisateurs qui, dans un excès de modélisation, ne peuvent plus être remis en question.

<sup>51</sup> Ce qui prend tout son sens dans un secteur aussi polymorphe que celui de l'accueil des 3-12 ans.

<sup>52</sup> Voir glossaire



#### 2.1.4. Une participation à la construction des savoirs ●

Le choix pour ce référentiel a été de dégager ce qui est commun aux acteurs et ce qui les relie. Il nous a semblé pertinent de ne pas envisager la question du psychopédagogique et de la qualité de l'accueil à partir des spécificités ou des différences manifestes entre les initiatives.

En effet, les spécificités révèlent les conditions dans lesquelles les pratiques émergent, en ce compris le projet et la dynamique d'équipe, et peuvent être traitées comme telles. Elles traduisent la nécessaire marge de liberté qui permet d'engager les projets dans des directions variées.

L'enjeu pour les adultes qui prennent les enfants en charge est de construire des savoirs inédits, partagés, qui se construisent au carrefour de savoirs établis<sup>53</sup> et de savoirs dégagés à partir de l'analyse des pratiques, de la confrontation et du débat ainsi qu'au départ d'observations et de repères empiriques développés dans l'action. Le référentiel s'appuie sur des options fortes et contribue à la construction de pratiques éducatives et de savoirs d'action, en contexte.

Cette construction ne relève pas de l'évidence ; elle ne découle pas automatiquement de l'expérience. Des démarches d'élaboration sont requises.

Ainsi, par exemple, les groupes d'analyse de la pratique professionnelle, pour autant qu'ils développent une démarche assez rigoureuse, ne se contentant pas d'un consensus interne, « *permettent la validation collective de connaissances opératoires pour la pratique* ». <sup>54</sup>

La dynamique du projet éducatif peut aussi être le lieu de telles démarches de confrontation et d'élaboration de connaissances. Il importe qu'elles soient reconnues.

Pour autant, elles ne vont pas de soi. Il s'agit de mettre des mots sur une réalité de travail, sans avoir peur de mettre en avant les petits faits qui semblent insignifiants : « *Le diable se cache dans les détails* » ainsi que le rappelle Judith Falk<sup>55</sup> à propos de ce qui pourrait passer pour la banalité du quotidien.

Car c'est aussi dans ces faits « ordinaires d'apparence » que se construit le savoir. Au travers du travail sur le projet d'accueil, les professionnelles peuvent donner à voir comment elles se débattent avec la complexité du réel, ce qu'elles engagent de leur subjectivité (on voit bien que ce n'est pas que du rationnel) pour faire face à l'écart entre ce que leur apporte la connaissance théorique et la mise en œuvre pratique, au quotidien.

C'est dans la confrontation des pratiques éducatives et du discours à leur propos que les professionnelles peuvent donner forme à ce qu'elles vivent, au quotidien, dans la relation avec les enfants, en comprendre le sens et élaborer collectivement leur propre savoir.

53 A caractère scientifique.

54 Debris S., 2005, pp 73-105.

55 Falk Judith, pédiatre, ex-directrice de l'institut Pikler à Budapest (Hongrie).

## 2.1.5. Une dimension éthique : la place des valeurs ●

Au delà des besoins des enfants qui demandent de se référer à des savoirs et de les mobiliser, il reste toujours, au cœur de l'action éducative, une marge de variations de l'action soutenue, elle, par les valeurs et les cultures des personnes et/ou des institutions inscrites dans leur contexte local.

Privilégier l'autonomie de l'enfant, par exemple, relève de savoirs sur la construction et notamment la construction cognitive de l'enfant. Le respect de l'enfant et de sa participation active relève de savoirs analogues.

Mais quelles parts prend, dans les options éducatives, le poids de valeurs telles que la participation sociale, la réalisation de soi, la solidarité, la compétition, la réussite personnelle, le respect de la hiérarchie, l'épanouissement, la créativité, la citoyenneté, la mobilité, la tradition, l'innovation... ?

On voit mal comment faire l'économie de la clarification des valeurs qui sous-tendent l'accueil et contribuent à la définition des objectifs principaux du milieu d'accueil.

Le Code de qualité lui-même donne des indications à ce propos.

## 2.1.6. La gestion émotionnelle ●

Une dynamique d'interrogation des réalités et des pratiques quotidiennes ne va pas de soi, notamment en regard de l'impact sur l'image de soi et la satisfaction professionnelle des acteurs. Questionner, c'est toujours (se) remettre en question. L'impact que cela peut avoir sur chacun est à prendre en compte avec beaucoup de soin.

### ● Résonance affective interne

Les émotions, mêmes retenues, que le questionnement peut entraîner, sont accrues du fait que le domaine de l'enfance soulève des questions qui ont une résonance affective interne non négligeable.

La brutalité d'une bagarre entre des gamins et la violence qu'elle dégage, la détresse d'un enfant qui refoule à grand peine sa tristesse ou sa peur, l'avidité d'un autre toujours envieux des jeux de tous et les chapardant ou les détruisant sans cesse, l'abattement, l'angoisse palpable d'une mère qui évoque à mots retenus la maltraitance qu'elle a subie ou la colère

d'un parent mis en cause dans les comportements de son enfant..., sont autant de situations qui ont un impact émotionnel sur les professionnel(le)s. Ceux-ci le disent à l'occasion, pas toujours.

Ces situations, parfois quotidiennes, confrontent en effet à des situations et des thèmes fondateurs, archaïques même parfois : ce qui s'est joué très tôt pour chacun d'entre nous, alors même que, tout petit enfant, nous ne pouvions pas véritablement le « penser », tout juste le vivre, l'éprouver : la confiance, la séparation, l'abandon, la tendresse, la détresse, l'avidité, l'explosion de colère, l'élan, la peur ... Pour chacun d'entre nous, ces situations de l'enfance ont constitué une sorte de « creuset » dans lequel se sont éprouvées les premières expériences corporelles et émotionnelles, souvent intenses. C'est dans ce creuset aussi que se sont vécues nos premières expériences relationnelles et, surtout, que s'en est forgée une image intérieure. Ainsi nos représentations de la relation à autrui se sont-elles comme imprégnées d'une expérience parfois ensuite oubliée.

### ● De références personnelles à des références d'équipe

On peut comprendre que, dans de telles situations, la rencontre de l'enfant et/ou de la famille peut conduire à une « réactivation », plus ou moins consciente, plus ou moins confuse d'éprouvés anciens. Les situations auxquelles nous sommes confrontés ravivent en nous, sans que nous en soyons toujours conscients, des sensibilités particulières : l'un se montre particulièrement touché par la détresse, l'autre par la colère, un autre par les situations de conflit, ou par la confrontation à l'inconnu, ou par la protection ... Et cette sensibilité peut conduire aussi bien à une forte empathie, parfois débordante, qu'à une irritation voire une intolérance. Elle infléchit aussi nos valeurs, notre façon de comprendre (ou ne pas comprendre...) les situations rencontrées, enfin notre façon « d'être à l'autre ».

Les postures psychiques ainsi réactivées sont avant tout venues de l'enfance, mais elles peuvent aussi être des postures plus récentes liées à l'expérience particulière de notre propre expérience parentale. On pourrait dire que notre histoire traverse, souvent incognito, le regard que nous portons sur l'enfant ou la famille mais elle colore aussi nos actes, nos gestes et la relation que nous nouons avec eux<sup>56</sup>.

.....  
56 Dethier A., (2004)

La rencontre de ces éprouvés, actuels ou passés, dans l'analyse des pratiques doit se faire dans un cadre protecteur. Chacun est chargé de cette protection, mais celui qui anime le travail l'est tout particulièrement. Ecoute, bienveillance, absence de jugement, évitement des intrusions, empathie, ... constituent autant d'attitudes à développer envers l'accueillant pour lui permettre de poursuivre au mieux son action en vue de garantir des conditions d'accueil de qualité. Le recours à des observations de réalités quotidiennes peut aussi être précieux : il permet à l'intervenant de s'ancrer au mieux dans la réalité afin, par contrecoup, d'identifier plus

aisément ce qui relève de son registre personnel et que, parfois, il peut être amené à « projeter » sur la réalité, confondant l'une et l'autre.

Une confrontation collective des pratiques peut favoriser un contrôle des émotions, permettre aux professionnelles de sortir de la part de relation imaginaire à l'enfant et les aider à mobiliser avec justesse leurs émotions.

Le projet éducatif fait cheminer de l'individuel au collectif et se traduit en une évolution des références personnelles à des références d'équipe.

## 2.2. Le travail en équipe et en réseau ●●●

### 2.2.1. Le sens du travail en équipe ●

#### Quels contextes?

- > Cet été, Matthieu sera coordinateur de plaine de vacances au cours du mois de juillet. Chaque année, la plaine accueille entre 150 et 200 enfants par semaine dans des infrastructures scolaires mises à disposition pour l'occasion.  
Comment envisage-t-il les différentes facettes de sa mission ? Comment s'organisera-t-il pour la mener à bien ? Comment composera-t-il son équipe ?
- > Valérie est responsable d'un accueil extrascolaire « La Farandole ». Chaque jour, de 16 h à 18 h 30, et le mercredi après-midi, 60 enfants de 2 ans 1/2 à 12 ans sont accueillis dans des locaux proches de deux écoles. Tous les jours de la semaine, deux éducatrices aidés par deux stagiaires accompagnent les enfants de l'école à « La Farandole » où les enfants ont la possibilité de goûter et de vivre plusieurs activités. Le mercredi après-midi, des animateurs extrascolaires en plus sont prévus pour encadrer le groupe qui compte près de 80 enfants. La moitié des enfants accueillis sont âgés de 2 ans et demi à 6 ans.  
Comment accueillir au mieux tous les enfants et chacun d'eux ? Quel accueil des parents qui viennent rechercher leurs enfants ? Comment assurer le contact entre l'école et les parents ? Comment accompagner son équipe tous les jours ? Quel plan de formation pour cette équipe ?...  
Autant de questions pour lesquelles Valérie cherche des réponses dans des réunions d'équipe, dans des temps de formation, dans des rencontres avec d'autres responsables d'accueil extrascolaire.
- > Dominique est directrice d'une école fondamentale de 350 enfants. Une salle a été aménagée pour la garderie scolaire. Depuis de nombreuses années, elle collabore avec une ASBL qui encadre du personnel peu qualifié (ALE, art. 60,...) chargé de l'ensemble des garderies scolaires, le matin de 7 h à 8 h 30, le temps de midi et l'après-midi de 15 h 30 à 18 h. Chaque jour, une équipe de trois personnes est prévue pour encadrer les enfants. Sur l'ensemble de la semaine, 10 personnes se succèdent ainsi auprès d'eux. Le souci de cette équipe est d'offrir un accueil de qualité aux enfants dans les différents moments de la journée. Les moyens financiers sont limités et les adultes encadrant les enfants sont peu formés.

&gt;&gt;&gt;

Cependant la qualité de l'accueil des enfants est une préoccupation de Dominique et elle entend la partager avec les accueillantes. Dominique réunit son équipe : il s'agit maintenant de passer des intentions à la réalisation.

- › Vincent est responsable d'un groupe local d'un mouvement de jeunesse. Pour encadrer les enfants tous les week-ends et lors du camp, il lui faut composer une équipe d'animateurs formés, responsables, motivés et en nombre suffisant. Actuellement 6 animateurs constituent le staff qui encadre 40 enfants chaque week-end. Chaque année il cherche à intégrer de nouveaux animateurs dans l'équipe. Comment impliquer les nouveaux dans l'équipe ? Comment les aider à comprendre et partager les pratiques développées dans la pédagogie du mouvement ? Comment accompagner ces jeunes pour qu'ils développent leurs talents d'animateur tout en offrant aux enfants des activités de qualité ?

Quatre réalités proches et lointaines à la fois... Ces quatre exemples font référence, de près ou de loin, à la nécessité d'un travail en commun entre les personnes qui assurent l'encadrement des enfants pour assurer à ceux-ci un accueil de qualité, pour que les milieux d'accueil des 3-12 soient des lieux d'épanouissement et de bien-être des enfants.

Un des enjeux consistera à transformer le groupe des personnes chargées de l'encadrement des enfants en une équipe élaborant, partageant, mettant en œuvre et faisant évoluer un même projet éducatif.

Le travail en équipe peut aussi être initié lors d'échanges d'expériences entre accueillantes dans le cadre de projets communs avec d'autres interlocuteurs<sup>57</sup>.

### ● Les effets attendus du travail en équipe

Qu'est-ce qu'une équipe ? En s'inspirant de O. Devillard<sup>58</sup>, on peut définir une équipe comme un système comprenant quatre éléments de base : le groupe des membres qui la composent, les objectifs et les pratiques communes (ces deux éléments relèvent du projet éducatif de l'équipe) et le pilote ou responsable de projet.

La perception d'objectifs communs est essentielle : il importe que chacun se sente concerné par ces objectifs, la définition des moyens pour les atteindre, l'évaluation des pratiques aux différentes étapes de la construction et de la réalisation du projet.

Dans ces conditions, que peut-on attendre d'un véritable fonctionnement en équipe ?

- Une cohérence et une continuité pour les enfants et leurs familles.

La cohérence dans les pratiques à leur égard suppose un travail en équipe qui devrait:

- › assurer le nécessaire repérage pour les enfants, gage de leurs sécurités psychique et physique au quotidien ;
- › assurer une communication cohérente et en continu avec les parents sans que ceux-ci ne doivent multiplier les questions ou les réponses aux uns puis aux autres.

- Une disponibilité envers les enfants

Un partage des tâches, pourvu qu'il soit réfléchi dans le sens des objectifs poursuivis à l'égard des enfants et d'aménagement des contraintes avant d'être réfléchis en termes de confort pour les adultes, permet une organisation qui assure le maximum de disponibilité des adultes pour les enfants.

- Un climat de soutien et d'entraide

Travailler en équipe peut contribuer à l'établissement de ce climat entre les membres de l'équipe éducative ; c'est essentiel pour l'organisation, mais aussi pour une co-construction des pratiques ainsi que pour une tolérance optimale aux nécessaires contraintes et frustrations engendrées par le travail.

- Une prise de recul sur les pratiques

Lorsque le climat est à la fois constructif et professionnel, l'équipe peut aider à la prise de recul sur les réalités vécues au quotidien, occupant par rapport à chaque accueillant une sorte de position tierce<sup>59</sup> qui peut aider à situer chacun dans son action consciente à l'égard des enfants.

57 Repère (15), « *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité* » (III), Soutien à l'activité des professionnel(le)s - ONE, 2005, p.33.

58 Devillard O., « *Dynamique d'équipes* », éd. Organisation, 2002, 2003, 2005.

59 En réalité, une véritable position tierce ne peut être assumée que par un intervenant qui n'occupe pas dans l'institution une place semblable aux côtés des professionnels concernés. Son implication se situe ailleurs que dans l'objet direct du débat. Mais, dans les équipes qui ont une maturité professionnelle certaine, des accueillants peuvent prendre suffisamment distance pour occuper une position analogue facilitatrice.



L'entité de G est composée de 10 villages. Quinze accueillantes extrascolaires se partagent l'ensemble des écoles de l'entité. Elles sont engagées par l'ASBL « Récréation ». Depuis plusieurs années, elles partagent le même projet. Le plus souvent, chacune est seule dans une implantation. Une fois par mois, pendant deux heures, toutes les accueillantes se rassemblent pour échanger sur diverses situations vécues avec les enfants (Comment permettre aux petits - nouveaux arrivés - de trouver leur place ? Comment ne pas laisser les enfants au moment où les parents se succèdent pour reprendre leurs enfants et qu'il faut prendre note de ceux qui prendront un repas le mercredi qui suit, ou... ?), élaborer des activités en commun (La semaine de carnaval arrive, comment chacune peut-elle organiser l'espace pour accueillir tous les enfants sans les contraindre à faire les mêmes activités tous ensemble ?), discuter des formations à suivre, réfléchir à la commande de matériel ...

Cette rencontre est préparée et animée par le responsable de projet. Il en assure l'animation et le suivi.

Dans une plaine de vacances, lieu d'accueil extrascolaire, il n'est pas rare de voir des membres de l'équipe se succéder dans les mêmes missions (mêmes enfants, même lieu, même projet, moments différents...) ou des membres qui travaillent dans des endroits différents, (même projet, des enfants différents, même moment...). Le fait de partager un même projet avec les mêmes enfants ou non implique nécessairement que ce projet soit travaillé tout au long, avec les différents protagonistes qui le mettent en œuvre, afin de mobiliser les points de vue et les réflexions complémentaires (ou confrontantes...) tout à la fois sur les intentions et sur l'analyse des effets.

Il se peut aussi qu'un ensemble d'enjeux communs doivent être pris en charge de manière à assurer une continuité de l'accueil d'un jour à l'autre : quelles règles de vie commune ? Quels rapports enfants-adultes ? Quelle gestion des conflits entre enfants ? .... Il est dès lors indispensable que du temps soit octroyé aux différentes personnes pour se concerter, pour échanger sur leurs pratiques, pour faire évoluer le projet éducatif<sup>60</sup>.

## 2.2.2. Ce qui favorise le travail en équipe ●

Le fonctionnement d'un groupe est extrêmement complexe et fait l'objet de nombreux travaux en psychologie sociale. La gestion du groupe par un responsable formé est essentielle. Nous serons modestes ici en ciblant quelques paramètres essentiels et en donnant quelques pistes de travail qui nous semblent intéressantes au vu des témoignages reçus dans les milieux d'accueil.

### A) Cohésion et identification

Pour permettre à un groupe de personnes de fonctionner en équipe, il est nécessaire d'atteindre un certain degré de cohésion technique qui contribue à la cohésion humaine ainsi qu'à l'identification.

- > La cohésion technique permet de régler l'action concertée : elle se traduit par les réunions, la planification, la répartition des tâches, la coordination, le passage de relais, l'organisation de temps de pauses, la mise à disposition de locaux pour se retrouver.... ;
- > La cohésion humaine concerne le lien entre les membres de l'équipe. Il permet de faciliter les échanges, de coopérer, d'établir la confiance. Ce lien est entretenu par des comportements solidaires tels que l'interdépendance, la co-responsabilité, le contrôle réciproque<sup>61</sup>, le soutien aux personnes ou les feedbacks constructifs.

<sup>60</sup> Voir la situation des personnes travaillant seules qui s'inscrivent ou non dans un réseau - page 47 de ce document.

<sup>61</sup> Cela pourrait se traduire par exemple dans une situation difficile à gérer, un collègue qui propose à la personne en difficulté de prendre le relais.

Un troisième aspect permet également de définir l'équipe : c'est le degré d'identification de chacun à l'équipe, c'est-à-dire le processus mental ou affectif par lequel l'individu se reconnaît au travers d'un autre/d'un groupe ou des valeurs de cet autre /de ce groupe au point que cela devienne un élément de son identité : je suis membre de l'équipe de X.

Un des rôles essentiels du responsable de projet consistera à mettre en œuvre un ensemble de moyens contribuant à augmenter les cohésions humaine et technique et à soutenir le sentiment d'appartenance à une équipe.

L'équipe a ses hauts et ses bas, la cohésion peut s'effriter, le moral chuter, les relations s'user. Ces phénomènes ne sont pas nécessairement liés à des échecs. Ils montrent l'importance de soutenir et de consolider les bases du travail en équipe sans jamais les considérer comme acquises une fois pour toutes.



## B) Un bon climat relationnel

Certaines équipes bénéficient d'une certaine stabilité dans le temps. D'autres n'existent que pour la durée d'un projet spécifique (la plaine de vacances, par exemple). Les premiers moments de travail de ses membres devront contribuer à construire l'équipe, à permettre à chacun de connaître les autres, à mobiliser chacun à propos du projet éducatif avec les enfants.

Dans la vie de l'équipe, des moments d'arrêt pour des échanges informels (parler de son vécu, se détendre) contribuent à la construction d'une équipe. Il s'agit tout à la fois d'en préserver les membres ...et d'éviter qu'ils ne prennent une place au détriment de l'attention à porter aux enfants.

Différentes personnes composent une équipe et les niveaux de formation<sup>62</sup>, les expériences des membres de l'équipe peuvent être très variés. Cela peut constituer un problème, par exemple si ces différences sont occultées ou si elles sont utilisées dans des rapports de force. Au contraire, si le climat relationnel est constructif et si les responsabilités et les tâches sont clairement réparties, les différences peuvent permettre aux uns de partager des compétences, de confronter de façon utile des trajectoires différentes, des valeurs différentes, des modèles d'actions éducatives différents, et cela permettra à d'autres encore de se sentir soutenus par des personnes expérimentées.

Il est indispensable d'entretenir au sein de l'équipe les attitudes qui permettent à chacun de percevoir qu'il a une place et est considéré : l'écoute, l'évitement de toute disqualification, la participation aux décisions collectives, la reconnaissance des compétences.

Témoignage de ce besoin de soutien ressenti par les accueillants : « Trouver un équilibre entre les besoins et les désirs tant individuels que collectifs des membres de l'équipe. Chaque membre de l'équipe doit pouvoir communiquer et être entendu par l'équipe et/ou la direction, le coordinateur. »<sup>63</sup>

## C) Un indispensable pilotage de l'action éducative

Le rôle du responsable de projet, responsable de l'équipe, est crucial. Il est indispensable qu'il bénéficie d'une formation initiale<sup>64</sup> qui l'y prépare et qu'il accède à une formation continue ou ait acquis une certaine pratique au niveau du management des équipes et veille à obtenir le plus de clarté sur le mandat qu'il reçoit de son pouvoir organisateur (P.O.)

Parmi les compétences requises, on mettra au premier plan celles qui concernent la gestion d'une équipe et, en particulier, l'animation des rencontres de travail.

62 Certaines personnes peuvent être stagiaires / en cours de formation.

63 Groupe de travail « Travailler en équipe » Grandir à Bruxelles n°7 (2000-2001) p 12.

64 Voir à ce sujet le point 3.2.3. « Une formation pour atteindre le niveau requis de compétence » page 43 de cette partie

- Les fonctions du responsable de projet

Etre responsable d'une plaine, responsable de projet dans un accueil extrascolaire ou dans une garderie scolaire, responsable local d'un mouvement de jeunesse, ... implique nécessairement une réflexion sur le travail d'équipe utile qui permettra à chacun des accueillants de prendre sa place, de s'appropriier le projet éducatif, d'y contribuer (malgré le turn-over des équipes).

D'une façon générale, le responsable de projet veille à assurer la dynamique de réflexion sur les pratiques et à faciliter les tâches, en les coordonnant et en maintenant les conditions matérielles et morales pour que chacun apporte sa contribution (mobilisation des ressources).

Pour coordonner le fonctionnement du milieu d'accueil et structurer l'équipe, le responsable ou le pilote de projet remplit la fonction de lien au système global de l'organisation (interne et externe).

Il est garant de la mise en œuvre claire des processus de décisions (hiérarchique et/ou collectif), de la bonne circulation de l'information et de la représentation de l'équipe auprès des autres acteurs (PO, commune, autres services).

Dans l'animation et le soutien de la dynamique de projet éducatif<sup>65</sup>, le responsable de projet a un rôle d'incitation à la réflexion et aux échanges. Il doit aussi garantir un cadre protecteur pour des échanges dont on a vu combien ils pouvaient être impliquants pour les accueillants.

Sa disponibilité auprès des parents, des enfants, des membres de l'équipe et son implication directe dans certaines tâches lui permettent de cerner les enjeux qu'il sera ensuite nécessaire de traiter lors de réunions d'équipe ou avec le PO ou encore pour lesquels il pourra être amené à prendre, d'initiative, un certain nombre de décisions opérationnelles.

Trois facettes du rôle d'un responsable de projet sont classiquement considérées<sup>66</sup> :

1. *Le responsable de projet dans sa fonction de gestionnaire d'équipe et du projet éducatif*  
Organiser le processus d'élaboration, d'évolution, d'évaluation du projet éducatif, constituer une équipe et travailler ensemble des objectifs, veiller à la motivation de chacun des membres, encadrer des stagiaires, gérer une équipe, soutenir un animateur en difficulté éventuelle, intervenir en tant que garant des règles, analyser les besoins en formation, assumer une fonction d'évaluation des pratiques professionnelles, faire circuler l'information entre les différents services concernés, assurer des processus clairs de prise de décision.
2. *Le responsable de projet dans sa fonction d'administrateur et de gestionnaire*  
Gérer un budget, organiser les achats, veiller à l'organisation générale de la structure d'accueil, remplir un certain nombre de documents administratifs (subsidés, ...), définir les procédures en cas d'urgence, ...
3. *Le responsable de projet dans sa fonction d'interface (PO, parents, collectivités locales, pouvoirs publics,...)*  
Assurer une présence, écouter les demandes émanant de différents acteurs, communiquer les informations utiles, représenter son équipe dans différents lieux, représenter l'autorité (être garant du règlement d'ordre intérieur/ROI), participer avec d'autres acteurs à une définition d'une politique de l'enfance.

65 Voir le point 2.1. Le projet éducatif page 20

66 Si l'on s'en réfère à la plupart des programmes de formation qui leur sont destinés.

- La formation du responsable de projets

Il convient de penser la formation des responsables de projets autour de ces trois facettes.

Selon les contextes, l'une ou l'autre fonction peut être éventuellement partagée avec d'autres personnes. Une bonne connaissance de l'environnement du milieu d'accueil, des règles de fonctionnement facilitent la mise en pratique du projet de l'équipe.

C'est pourquoi il est utile que le responsable de projet ait une vision claire de la position qu'il occupe dans l'organigramme (organisation de la structure), de ses marges de manœuvre, de la manière de collaborer avec d'autres services/ acteurs et de rendre ses informations publiques auprès des différentes personnes concernées (les adultes encadrant les enfants, les parents, les autres acteurs de l'environnement, ...).



#### Une position claire dans un organigramme

Une maman se plaint à la directrice de l'école communale : son fils n'a pas reçu le médicament qu'il devait prendre ce jour-là, à midi. L'accueillante extrascolaire n'a pas voulu le lui donner, car elle ne disposait pas d'indications écrites par les parents ou par un médecin.

La directrice interpelle l'accueillante et lui dit que cette attitude est inadmissible.

L'accueillante répond qu'elle applique les consignes qui ont été données à toutes les accueillantes dans les formations organisées pour l'accueil extrascolaire.

A l'examen, il apparaît que ce conflit se déroule sur fond de concurrence entre échevinats : la direction de l'école relève des prérogatives d'un échevin et l'accueil extrascolaire de l'autre. L'approche interindividuelle de la situation ne peut donc suffire.

#### D) Une clarification et une flexibilité dans les processus décisionnels

Bien que les études sur le leadership aient beaucoup évolué depuis les travaux de Lewin, il semble bien que la participation de l'équipe à un certain nombre de décisions concernant

son travail, reste nécessaire pour son bon fonctionnement (processus démocratique).

Il apparaît cependant aujourd'hui qu'une des conditions d'efficacité d'un responsable d'équipe est surtout la flexibilité dans le recours aux différents processus décisionnels.

Selon Mucchielli, le meilleur chef d'équipe est celui qui dispose d'une palette d'attitudes, différentes et adaptées, s'inscrivant dans le registre directivité-non directivité, selon les situations ou les tâches de son équipe :

*« Le chef doit prendre la responsabilité complète de la situation, commander, se montrer (...) directif dans deux cas extrêmes : lorsque la situation est facile, avec tâche claire pour tous et groupe cohésif,... et lorsque la situation est difficile ou critique, tâche ardue, groupe à moral instable ou négatif.*

*Le chef doit plutôt être un animateur, susciter des interactions et la créativité dans une ambiance détendue, se montrer prévenant, tolérant et non-directif lorsque la tâche se situe entre les deux extrêmes précédents, lorsqu'elle exige des interactions et lorsqu'elle est floue ou mal définie pour le groupe. »<sup>67</sup>*

Ainsi, le leader doit pouvoir changer d'attitudes selon les circonstances. Mais il importe qu'il soit au clair avec le processus décisionnel qu'il adopte. Bon nombre de dysfonctionnements tiennent moins à un mauvais choix de niveau de décision qu'à un manque d'explicitation préalable sur le niveau adopté pour un point donné.



#### Un processus décisionnel clair

L'équipe d'un milieu d'accueil se plaint ainsi d'une décision prise par le responsable de projet : *« A quoi cela sert-il de demander notre avis, si c'est pour qu'il décide de son côté ? ».*

On comprend mieux le malaise quand on découvre que, sur un point précis, une décision a été formulée par l'équipe en réunion ; or, le responsable de projet est passé sans prévenir d'un processus décisionnel à l'autre.

67 Mucchielli (1995).

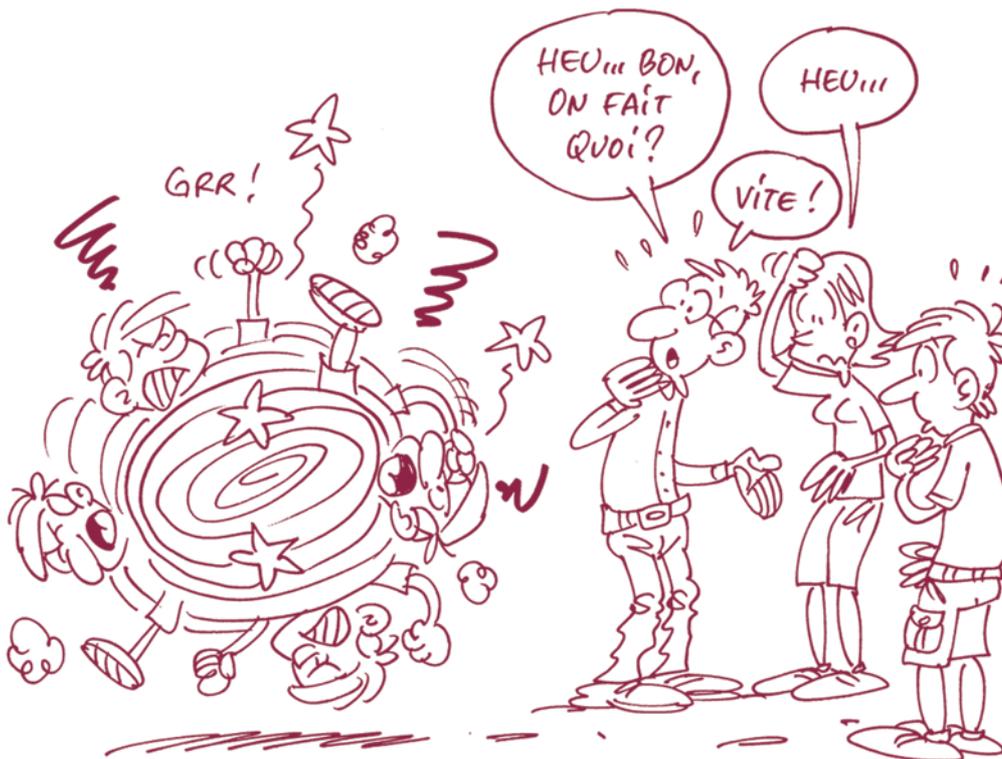
On distinguera utilement sur ce point :

- › *La décision d'initiative propre* légitimée lorsqu'elle entre dans le champ de l'exercice des responsabilités qui lui sont confiées.
- › *La décision sur avis d'expert* : lorsque le problème posé dépasse le registre de compétence des membres de l'équipe et qu'il est nécessaire de se référer à un avis autorisé et reconnu
- › *La décision après consultation* : (on parlera d'« information ascendante ») adaptée lorsque le problème peut être délicat, les avis de l'équipe assez divergents... Le responsable anime alors une réunion d'échanges (« réunion-discussion ») où il occupe une posture non directive quant au fond afin de permettre à chacun non seulement de fournir des informations objectives qui étayent la question mais aussi de communiquer son point de vue et surtout son vécu relativement au problème soulevé. Une telle rencontre fournit l'occasion aux participants d'évoluer le cas échéant quant

à leur point de vue ou à la charge affective générée par la situation. Simultanément elle fournit au responsable un état des lieux plus complet de la situation. Le fait que la prise de décision lui revienne ensuite est de nature à libérer le groupe de décisions délicates (ayant par exemple un impact sur certains membres du groupe).

- › *La décision déléguée* : elle est tout aussi nécessaire, car elle nourrit l'implication des membres du groupe dans le travail ainsi que leur identification (identité professionnelle et leur sentiment d'appartenance à l'équipe). La décision peut être déléguée à l'entière responsabilité du groupe ou à une partie de celui-ci selon l'objet sur lequel elle porte ; il va de soi que la décision, quand elle est prise par le groupe au complet, facilite la cohésion. Cela concerne directement le rôle du responsable : il lui appartient de mettre en place les conditions d'un bon fonctionnement des réunions que cette démarche nécessite, au besoin de les animer lui-même.

TOUJOURS DISCUTER EN ÉQUIPE EN CAS DE SITUATION DIFFICILE À GÉRER.



### E) Des réunions qui soutiennent l'activité professionnelle

Une organisation qui prévoit et différencie les temps de rencontre

On distingue plusieurs contenus aux réunions, et il importe parfois de bien les séparer.

Parmi eux en particulier :

- > organisation et gestion du milieu d'accueil ;
- > projet éducatif et analyse des pratiques ;
- > formation.

Si certaines informations peuvent être transmises par écrit, ou encore passer de l'un à l'autre membre de l'équipe de manière informelle, il reste néanmoins nécessaire de conserver des moments réservés spécifiquement à l'échange et aux discussions importantes.

### F) Quelques conditions « facilitatrices » du travail d'équipe

- Un espace adéquat, fonctionnel (chauffage, éclairage, matériel, boissons, ...) et convivial est prévu pour se réunir.
- Les moments de réunion sont prévus dans l'horaire des accueillants/animateurs ou à tout le moins sont concertés entre les membres de l'équipe.
- Un animateur de réunion est désigné. Le plus souvent, c'est le responsable de projet qui joue ce rôle, mais il n'en a pas l'exclusivité. En fonction des compétences des membres de l'équipe, certaines réunions ou parties de la réunion peuvent être organisées par d'autres que lui. L'animateur de réunion a pensé le déroulement de celle-ci tant au niveau des objectifs que des techniques d'animation de réunion.
- Un secrétaire de réunion est identifié lors de chaque réunion pour garder des traces des décisions prises et de leur sens en fonction du contexte. Concernant le contenu d'un rapport de réunion et de sa mise en forme, il y a lieu de se poser la question de ses destinataires et objectifs: qu'est-il utile de consigner ? Pourquoi ? Comment ? En fonction des objectifs de réunion, il est possible que le rapport soit plus ou moins élaboré, concis ou exhaustif,... Les traces des réunions permettront de se rappeler les décisions de manière à les mettre en œuvre. Elles constitueront un support pour les absents, elles serviront aussi à informer les autres personnes concernées. (voir le processus de documentation : faire évoluer le projet éducatif)

- Toutes les réunions ne doivent pas nécessairement rassembler l'ensemble de l'équipe : il est utile de réfléchir qui est concerné par une situation, pour quelles raisons telle personne doit être présente à la réunion,... Parfois, d'autres personnes doivent se joindre à l'équipe (le personnel de cuisine, l'échevin, un animateur spécialisé, ...).
- Un ordre du jour précisant les lieux, horaires, objectifs et sujets à traiter doit être diffusé. Ces conditions devront être adaptées en fonction des objectifs de la réunion : réunion d'informations (descendantes ou ascendantes), consultation, discussion, échange de pratiques, réunion-créativité, préparation, prise de contact, prise de décision, évaluation ...
- Un équilibre entre centration sur les tâches et sur les personnes. Pour qu'une réunion de travail soit optimisée, il importe que le chef d'équipe s'assure que différentes fonctions sont remplies.



On distingue trois fonctions :

- > *La fonction de production* : elle concerne le contenu de la réunion, c'est-à-dire les informations, les avis, les décisions en rapport avec le thème et l'objectif de la rencontre :
  - >> informer, donner une opinion, suggérer...
- > *La fonction de facilitation* : elle concerne la procédure c'est-à-dire la façon dont le groupe s'organise, procède pour traiter le contenu :
  - >> définir le problème...
  - >> clarifier, reformuler, faire des liens, résumer, solliciter un exemple...
  - >> relancer, stimuler, réfréner, donner la parole...
- > *La fonction de régulation* : elle concerne le registre socio-émotif, c'est-à-dire la dimension relationnelle des échanges, les sentiments éprouvés par les participants, ce qui en définitive peut contribuer au bon climat de la réunion :
  - >> accueillir, verbaliser, valoriser les apports, détendre avec humour, faire expliciter les sentiments, résoudre les conflits, proposer une analyse.

>>>

On voit ici que les interventions peuvent soit mettre l'accent sur la tâche (production et facilitation), soit mettre l'accent sur les personnes (régulation).

La mise en œuvre des deux registres et leur dosage adapté aux circonstances vont contribuer au bon fonctionnement du travail en équipe.

- Le recrutement et l'intégration de nouveaux accueillants

### Le recrutement

Dans certains cas, le responsable est associé au recrutement de ses collaborateurs, voire l'organise lui-même. Dans d'autres, le recrutement du responsable est réalisé en même temps que celui de ses collaborateurs (C'est le cas, par exemple, dans beaucoup de plaines de vacances).

Pour un recrutement et une intégration efficaces et réussis, il est bon de se poser quelques questions :

- > quels critères de sélection sont définis pour quel profil de compétences ?
- > comment le recrutement est-il organisé ? Qui est présent lors du recrutement ?
- > quelle formation initiale est demandée ?
- > quel profil complémentaire par rapport aux autres encadrants ?
- > quelle présentation du projet d'accueil ?
- > quelles possibilités pour les personnes de s'engager dans un parcours de formation ?
- > quels moyens le responsable de projet a-t-il à sa disposition pour faire évoluer son équipe ?
- > comment sont-ils utilisés ?



### Motivation

A la question « Quelle est ta motivation pour être animateur de plaine ? », le candidat répond : « J'ai postulé à l'administration communale pour être gardien de parking comme l'année passée, mais il n'y avait plus de place. La secrétaire m'a dit que les seuls jobs qui restaient, c'était l'animation des enfants de la plaine ». J. a accepté... mais il ne semble pas à l'aise dans son rôle pour l'ensemble de la plaine.

Quelles conceptions le milieu d'accueil a-t-il des compétences pour pouvoir prendre en animation des groupes d'enfants ? Comment envisage-t-il le rôle éducatif d'un animateur auprès des enfants ? Que met-il en place en matière d'encadrement et de formation des animateurs ? Quels critères de sélection sont dégagés pour le recrutement des animateurs ?

Quelle(s) représentation(s) J. a-t-il de son rôle, de ses compétences ?

### L'intégration

- > Une fois les personnes engagées, par qui et comment les accompagner dans leurs nouveaux rôles ?
- > Quel travail mène-t-on par rapport à ce qui est attendu de ces personnes et par rapport à la représentation qu'elles se font de leur rôle ?
- > De quelles informations ont-elles besoin pour accomplir leurs tâches au mieux ?

### Premier jour

C'est le premier jour de F., la nouvelle accueillante. C'est la première fois qu'elle s'occupe de l'accueil des enfants. Le directeur lui a dit qu'elle devait être là de 15 h 45 à 18h. Il lui a montré le local, les feuilles de présence, la pharmacie. Il lui a dit : « J'espère que tout se passera bien ». Comment F. envisage-t-elle l'accueil des enfants ? Comment se déroule habituellement ce moment ? Qui va introduire F. auprès des enfants, des parents ?

L'arrivée d'une nouvelle personne dans l'équipe va, de facto, entraîner des changements. Il sera nécessaire de (ré)expliquer le projet éducatif aux nouveaux membres de l'équipe afin que chacun puisse se l'approprier et participer à son évolution. Il est utile que l'équipe ait prévu un dispositif cohérent d'accueil et d'intégration pour tout nouvel arrivant. Ceci est particulièrement crucial quand des personnes sont subitement impliquées à la suite d'un accroissement imprévu de la fréquentation du lieu d'accueil ou lorsque l'on a ponctuellement recours à un intervenant spécialisé (animateur cirque, animateur nature,...)

Le projet éducatif étant sous-tendu par les valeurs du groupe, l'arrivée de nouvelles personnes peut amener des questions, voire des oppositions à certaines parties du projet éducatif. L'équipe pourrait voir l'arrivée d'un nouveau collègue comme un facteur de changement, avec les risques ou potentialités que cela entraîne.

Néanmoins, l'équipe en place gagne à rester ouverte aux propositions qu'apporterait un nouveau regard, ce qui pourrait enrichir la réflexion et, de manière générale, la manière d'accueillir les enfants.



### Le projet éducatif

David suit une formation d'éducateur. Il réalise son stage dans une AMO à Schaerbeek. Il participe à la vie de l'institution pour une période de 6 semaines. Avant d'entamer son stage, il a rencontré le responsable de l'AMO qui sera son maître de stage. Celui-ci lui a présenté le projet éducatif de la structure.

Les objectifs précis de stage ont été définis en fonction des exigences de l'école, mais aussi par rapport au projet éducatif de l'AMO.

David a eu l'occasion d'observer plusieurs activités, de poser les questions qu'il souhaitait.

Pour autant que le texte écrit reflète bien les pratiques mises en œuvre dans une structure, la lecture du projet éducatif pourra aider le nouvel arrivant (stagiaire ou non) à s'intégrer plus rapidement s'il peut échanger avec des collègues sur ce qu'il a lu.

L'intégration pourra être définie comme complète une fois que le nouveau venu aura une position active au sein de l'équipe, entraînant sans doute par là une modification de la place des autres membres.

### Le cas particulier de l'accueillant qui travaille seul

Il arrive encore souvent que des accueillants en charge des garderies au sein des écoles se trouvent seuls pour assumer cette fonction.

Il appartient au pouvoir organisateur et/ou responsable de projet de prendre toutes les dispositions pour que ces accueillants puissent :

- > rencontrer les enseignants (l'ensemble des partenaires de l'institution) afin de réfléchir ensemble aux modalités d'accueil réservées aux enfants, échanger à propos des attentes respectives des uns et des autres et élaborer, s'approprier et faire évoluer le projet éducatif ;
- > disposer de moyens de communication efficaces avec les enseignants, au quotidien, pour assurer une continuité dans la prise en charge des enfants entre la journée en classe et le temps d'accueil qui la suit. (Il est bon que l'accueillante dispose de tous les éléments nécessaires au suivi de l'accueil : événements particuliers, conditions physiologiques, physiques, affectives, ou inhabituelles ou toute donnée pertinente.
- > rencontrer de façon suffisamment régulière d'autres accueillants dans la commune (ou en dehors) afin d'échanger les expériences, partager les réflexions sur telle ou telle pratique, suivre des formations continues spécifiques à l'accueil 3-12 ans ;
- > construire des liens avec les coordinateurs ATL quand les communes sont entrées dans le décret ATL. En effet, le travail en réseau permet de sortir de l'isolement et de se confronter à d'autres pour échanger à propos des pratiques, de situations vécues.



### Réunir les accueillantes

*La province du Luxembourg compte beaucoup de petites communes rurales, composées de villages parfois éloignés les uns des autres. Les accueillantes extrascolaires exercent souvent leur métier de manière isolée. L'organisation de la formation initiale dans les écoles de promotion sociale a nécessité la concertation entre différents coordinateurs communaux afin d'éviter de nombreux déplacements à leurs accueillantes. Outre l'économie d'échelle, cette formation a été évaluée très positivement par les accueillantes qui ont découvert la richesse de travailler avec d'autres professionnelles, d'échanger sur des situations proches. Dans certains cas, cette collaboration s'est prolongée au-delà de la formation notamment par la création d'un journal d'information commun à plusieurs communes.*

Témoignage de la responsable  
de Promemploi

### ● Pourquoi des partenariats ?

Très souvent, le partenariat est d'abord envisagé comme un partage de ressources (locaux, matériel, personnel, réflexions, échanges de méthodes aussi), ce qui permet aux partenaires de bénéficier de synergies intéressantes. Cette mise en commun permet un usage plus rationnel des moyens pour autant qu'elle ne conduise pas à mettre en place des contraintes telles (lieux, horaires) que, à rebours de l'objectif poursuivi, elles en arrivent à nuire aux exigences éducatives !



### Se parler pour dégager des solutions

L'accueil extrascolaire se déroule au sein de l'école. Le mercredi après-midi, beaucoup de petits sont présents. Les autres jours, ces enfants font la sieste. Mais la classe de 1ère maternelle est fermée. Les accueillantes scolaires n'y ont pas accès.

Lors de la réunion entre accueillantes, celles-ci demandent que des couchettes soient achetées pour l'extrascolaire du mercredi... Une partie du budget matériel a été affecté à cet achat coûteux. N'y aurait-il pas pu y avoir d'autres solutions, si les acteurs concernés avaient pu se parler ?...

### 2.2.3. Synergie et partenariat pour travail en réseau ●

Les partenaires dans le champ de l'accueil peuvent être très diversifiés. Si l'on se réfère à des enquêtes menées par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse et l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles-Capitale<sup>68</sup>.

Il peut s'agir d'un partenariat avec d'autres milieux d'accueil 3-12 ans, des organisateurs de festivals, des centres de santé mentale, des organismes syndicaux, des services de formation, des aides à discriminations positives, des coordinations de quartier des services sociaux de la commune, des centres PMS, des associations de parents... La fréquence et l'intensité des contacts sont très différentes selon les milieux d'accueil : certains multiplient les projets tandis que d'autres restent tout à fait isolés.



68 Delvaux D., et Vandekerke M., (2002) ainsi que Mottint J. et Roose A. (2000)

## ● Différents types de partenariat

Outre le partenariat de fait avec l'ONE, différents types de partenariat peuvent se constituer et il y a divers enjeux à envisager :

- > *des partenariats institutionnels* peuvent être des vecteurs de professionnalisation, de liens fonctionnels (collaborations) avec les autres institutions éducatives de développement d'une politique coordonnée de l'enfance (travail en réseau) ;
- *des partenariats ayant aussi des objectifs d'insertion sociale, de solidarité citoyenne, de restauration du lien social* qui caractérisent un certain nombre de milieux d'accueil. Cela participe au développement de ces valeurs chez les enfants. Cela leur donne en outre des clefs pour élargir leur horizon et comprendre le fonctionnement social d'une façon fonctionnelle et non théorique ;
- > des partenariats se mettent également en place dans le cadre d'un *suivi des enfants* : il en va ainsi, parfois, de contacts entre milieux d'accueil et enseignants ou avec le centre PMS ; la volonté est généralement de mieux comprendre, d'agir en cohérence.

Mais plus d'un acteur de terrain souligne le risque inhérent à ce genre de collaboration : « *Au travers de ces concertations, il faut réfléchir et éviter le risque réel pour les enfants d'une stigmatisation de leurs problèmes ; certains traînent derrière eux une étiquette, dont ils ne peuvent se dépêtrer et à laquelle ils sont obligés de coller.* »<sup>69</sup>

Il ne faut pas ignorer les dérives :

- > les partenariats ne sont pas toujours des mariages d'amour, mais des *mariages de raison...* Les conditions fixées à l'obtention de subsides ne sont pas toujours étrangères à quelques mariages que l'on pourrait même dire « forcés ». Cela peut être source de tensions, en particulier lorsque « *les partenariats sont obligés financièrement et que les objectifs des pouvoirs subsidants vont à l'encontre de ceux des associations* » .
- > il existe aussi *des partenariats de représentations...*



### Rencontres entre pairs

> Des écoles communales d'une commune de la Région bruxelloise se sont associées et ont investi dans un projet de formation d'animateurs en centres de vacances. Cette formation a amené à une amélioration sensible de l'accueil des enfants. Pour poursuivre les projets, des temps de coordination sont devenus nécessaires. Des animatrices intéressées par l'exercice de cette nouvelle fonction ont complété leur formation. Cela a permis d'organiser des temps de concertation entre animatrices et de mieux cerner les besoins de chaque équipe, de réfléchir à l'utilisation du matériel, de construire de nouveaux projets.

Les coordinatrices ont vu leur charge horaire augmenter. Elles continuent à avoir un temps de prise en charge des enfants tout en ayant d'autres temps pour préparer leurs réunions, rencontrer les directions, les échevins de l'instruction publique. Des solutions ont été recherchées pour valoriser financièrement cette nouvelle fonction. Dans une commune, l'échevin de l'Enfance a pris l'initiative d'organiser une formation destinée aux accueillantes avec un opérateur de formation agréé. Les responsables de projet, tous réseaux confondus, ont été associés à cette initiative. Toutes les accueillantes de l'entité y ont été conviées personnellement.

Témoignage d'une participante : « *C'est la première fois que je participe à une formation où je rencontre des personnes qui ont la même réalité que moi, qui s'occupent des enfants de la même ville. C'était vraiment très riche de pouvoir partager nos vécus, nos difficultés. Je suis ressortie de là avec plein d'idées, ça m'a remotivée* ».

69 Mottint J., et Roose, A., (2000).

70 idem.

# Les paramètres psychopédagogiques de la professionnalisation dans l'accueil des enfants

Dans ce référentiel consacré à la professionnalisation, nous avons d'abord mis en contexte l'accueil des 3-12 ans : nous nous sommes interrogés sur le sens de cet accueil et avons évoqué quelques problématiques importantes de cet accueil.

Poser la question de la professionnalisation nous a ensuite conduits à en examiner deux vecteurs que le Code de qualité a rendus particulièrement actuels : la dynamique du projet éducatif et celle du travail en équipe.

Nous pouvons maintenant aller plus avant dans la réflexion sur ce que signifie « accueillir les enfants de façon professionnelle » et sur ce que cela requiert.

Nous proposons une réflexion autour de trois paramètres.

Le développement de pratiques de qualité correspondant *aux besoins des enfants* suppose en effet :

- > des conditions initiales suffisantes, c'est-à-dire donnant les moyens d'aménager l'environnement (espace et temps) ainsi que de recourir aux compétences requises en vue de la qualité des pratiques d'accueil ;
- > des formations initiales et continuées spécifiques ;
- > le développement d'une posture professionnelle dans l'exercice de l'activité.

Aucun de ces paramètres n'est suffisant à lui seul ; ils constituent un système interactif.

## 3.1. Environnement matériel et humain initial permettant un aménagement de conditions d'accueil de qualité ●●●

### 3.1.1. Une infrastructure et un équipement initiaux suffisants ●

L'aménagement de l'environnement, en particulier l'organisation des espaces et du temps, relève pour une part de la pratique professionnelle elle-même. C'est la connaissance des enfants et de leurs besoins qui inspire l'accueillant : il connaît les temps de concentration sur une activité, les besoins d'activité autonome, les compétences psychomotrices mobilisées par l'une ou l'autre activité, les intérêts respectifs des modes d'organisation (ateliers libres, jeu collectif, projets...). Ceci suppose de prendre en compte la nécessité d'alterner des activités mobilisant une énergie physique et/ou celles qui requièrent une attention mentale, cognitive plus soutenue etc.



## ● Ajustement permanent

Sa connaissance de l'enfance en général guide l'accueillant, mais aussi sa connaissance de ces enfants-là (avec leurs goûts, leurs aspirations et leurs ressources particulières), à ce moment-là (plus ou moins fatigués, plus ou moins contrariés, plus ou moins excités...).

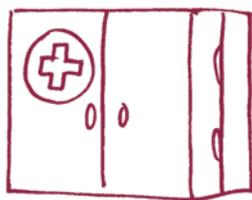
Ainsi l'aménagement du contexte d'accueil est-il appelé à se faire dans un ajustement permanent à ceux qui sont accueillis.

Ceci demande souvent, quand on connaît les conditions précaires de certains milieux d'accueil, un formidable potentiel de créativité de la part de l'accueillant !

Face à des circonstances inadéquates, c'est aussi la solidarité et les synergies entre les secteurs qu'il importe de mobiliser. Mais il existe des espaces que la meilleure volonté ne peut pas moduler : l'acoustique redoutable de certains lieux, l'exiguïté de certains autres constituent un véritable obstacle à l'aménagement de conditions de qualité.

Professionaliser l'accueil, c'est aussi veiller à une infrastructure initiale suffisamment adéquate, ou à tout le moins suffisamment aménageable quant aux conditions minimales requises: une acoustique permettant l'expression des uns sans nuire à l'activité des autres, un espace suffisamment grand et modulable pour y aménager des « sous structures » flexibles, ainsi que des conditions assurant le confort minimum requis pour une liberté de mouvements. C'est aussi disposer d'équipements (lits, matériel de camping, éviers, armoires...) et de matériels (jeux,...) permettant différentes activités, adaptées aux niveaux et aux intérêts des enfants.

Professionaliser l'accueil, c'est encore disposer d'un budget récurrent pour le matériel (renouvellement, maintenance). L'article 2 du Code de qualité ne dit pas autre chose lorsqu'il évoque la nécessité d'organiser pour l'enfant « *des espaces de vie adaptés à ses besoins* ».<sup>71</sup>



<sup>71</sup> Voir la partie « *A la rencontre des enfants* » III.4. « *Créer des lieux sécurisés et sécurisants* »

<sup>72</sup> Voir le taux d'encadrement prévu par le décret sur les centres de vacances (taux obligatoire) et taux conseillé dans le cadre du décret ATL

## 3.1.2. Des normes d'encadrement requises pour la sécurité physique et psychique de chaque enfant ●

Recevoir l'enfant en dehors du cadre familial et lui procurer, ainsi que le Code de qualité nous y engage, « les conditions les plus propices à son développement intégré sur les plans physique, psychologique, cognitif, affectif et social » demande une attention soutenue et une disponibilité de l'accueillant pour chacun des enfants, gages de sa sécurité psychique de base sur le lieu d'accueil. Sur ce point, le Code de qualité est sans ambiguïté : « Le milieu d'accueil veille à la qualité de la relation des accueillants avec l'enfant ».

Le développement de compétences à cet égard est nécessaire. L'octroi de conditions correctes d'encadrement l'est aussi.

On s'accorde à considérer que le taux d'encadrement ne devrait pas être inférieur à 1 adulte pour 12 enfants de plus de six ans et 1 adulte pour 8 enfants de moins de six ans.

En outre, il est nécessaire, et ce pour d'évidentes raisons de sécurité physique, que deux adultes minimum (accueillants, responsables,...) soient présents, où à tout le moins très rapidement et aisément mobilisables<sup>72</sup>.

Il est aussi indispensable qu'un dispositif en cas d'urgence ait été établi au sein de l'équipe : celui-ci permet de déterminer les attitudes à observer, de disposer d'informations utiles pour pouvoir agir.



### En cas d'urgence

Une coordinatrice ATL de la province de Luxembourg a réfléchi avec les accueillantes à un dispositif d'alerte le plus rapide et le plus efficace possible du « *2ème adulte devant être présent dans un délai raisonnable d'intervention* » décrit dans le décret ATL : qui est cet adulte ?

Est-il déjà connu des enfants accueillis ?

Est-il effectivement toujours joignable ?

Qui peut prendre le relais en cas d'empêchement ? Toutes les accueillantes ont-elles un téléphone à disposition ? ...

Le groupe a étudié une marche à suivre en cas de problème, pour que la sécurité des enfants soit préservée. Cette démarche a été testée.

### 3.1.3. Un aménagement spécifique des conditions d'accueil pour les enfants et, parmi elles une place particulière réservée aux petits ●

Recevoir l'enfant en dehors du cadre familial et lui procurer, ainsi que le Code de qualité nous y engage, « les conditions les plus propices à son développement intégré sur les plans physique, psychologique, cognitif, affectif et social » demande une attention soutenue et une disponibilité de l'accueillant pour chacun des enfants, gages de sa sécurité psychique de base sur le lieu d'accueil. Sur ce point, le Code de qualité est sans ambiguïté : « Le milieu d'accueil veille à la qualité de la relation des accueillants avec l'enfant ».

Le développement de compétences à cet égard est nécessaire. L'octroi de conditions correctes d'encadrement l'est aussi.

Dans la grande variété d'institutions qui accueillent les enfants en dehors de l'école, on en rencontre fréquemment dont la mission est polyvalente. Dans le monde associatif, il n'est pas rare de viser plusieurs publics-cibles et

les activités sont souvent élargies : « Cours d'alphabétisation, insertion socioprofessionnelle (formation, aide administrative, recherche d'emploi), animations, information, éducation permanente, activités culturelles ou sportives, restaurant social, etc. »<sup>73</sup>. Le plus souvent, les associations travaillent sur un plan local, avec une visée d'intégration dans une dynamique de quartier et de travail communautaire.

Ainsi une enquête menée auprès d'une vingtaine d'associations bruxelloises a montré que trois d'entre elles seulement accueillaient exclusivement des enfants.

Ce contexte polyvalent prête à une approche des usagers dans leur cadre de vie, une restructuration du lien social, un développement des solidarités sociales, une interdisciplinarité des intervenants... Mais il confronte aussi l'accueillant des enfants à une gestion parfois malaisée. D'une part, celle du partage de lieux qui ne sont pas toujours conçus pour les enfants et sont d'ailleurs utilisés à d'autres fins ; d'autre part, la confrontation à une cohabitation, même occasionnelle, avec des populations autres dont les besoins peuvent être différents et dont les interventions peuvent ne pas être toujours adaptées aux enfants.

#### AMÉNAGEMENT DE COÏNS SPÉCIFIQUES POUR LES PETITS...



73 Mottint J., et Roose A, (avril 2000).

## ● Organiser la coexistence

Il importe donc de définir dans chaque lieu les conditions qui rendent une coexistence possible :



### Comment coexister ?

#### > Un centre de créativité

Dans une commune bruxelloise, un centre de créativité est installé au-dessus de la salle des sports. Les mamans des enfants turcs ne veulent pas traverser la salle des sports. Difficile d'envisager des modalités pour permettre cette rencontre pourtant essentielle pour les familles !

#### > Une plaine 3-6 ans

Lola (4 ans) arrive à neuf heures à la plaine, accompagnée de son papa... et de son doudou. Certains enfants de son petit groupe sont déjà arrivés, d'autres arriveront un peu plus tard. Le temps d'accueil se déroule entre huit heures et demie et dix heures ; ceci permet aux enfants et à leurs parents d'arriver à la plaine à leur rythme et de prendre le temps de se souhaiter une bonne journée.

La coordinatrice est présente à l'entrée pour dire bonjour à Lola et l'accompagner jusqu'à son local de vie, où l'attend son animateur référent. Lola prend le temps d'enlever sa veste, d'aller l'accrocher au porte-manteau étiqueté à son prénom et de déposer son sac à dos dans le casier reconnaissable, lui aussi, par une étiquette. Ensuite, elle passe dans le local de sieste pour déposer son doudou sur le lit dans lequel elle dort chaque après-midi. Elle retrouvera sa peluche en début d'après-midi, voire même plus tôt si le besoin s'en fait sentir.

Un dernier moment de tendresse avec son papa et Lola rejoint son animateur qui lui propose de passer un moment dans le local. Des jeux de construction, poupées et dinettes, un train et des voitures y sont installés, mais aussi un coin doux dans lequel des couvertures et des coussins permettent aux enfants de s'installer confortablement avec des livres, rangés à proximité. Lola se dirige vers la table sur laquelle est disposé le matériel (petites paires de ciseaux, colle, papiers de textures et de formats différents, pastel,...), afin de démarrer la journée par un dessin.

> De leur côté, les « garderies » à l'école connaissent une situation souvent peu enviable quant à l'organisation des espaces pour le temps libre. Les classes sont organisées selon ce que requièrent la mission principale de l'école (instruction) et son mode d'organisation habituel (tables et chaises, tableau et affichages fixes, armoires et matériel scolaire). Cela ne permet guère d'offrir aux enfants des activités créatives suffisamment nombreuses et variées, en accès libre, ni l'opportunité d'un temps de repos et de relaxation ou d'activités physiques selon les rythmes différenciés des uns et des autres.

Bien souvent, les accueillants se tournent alors vers des espaces hors classe (réfectoire, couloirs, locaux polyvalent). Il arrive que les conditions soient ainsi améliorées, mais c'est loin d'être toujours le cas : le local initial est rarement conçu de façon appropriée et, dans la plupart des cas, il est utilisé par ailleurs ; les accueillants ne peuvent donc concevoir que des aménagements souples (faits et défaits chaque jour...). Ceci réduit singulièrement les possibilités.

## ● Permettre l'isolement

Si l'individuation est un enjeu fondamental pour les tout jeunes enfants, l'enfant plus âgé continue de construire son identité<sup>74</sup>. Il le fait au travers de diverses expériences, notamment dans le contact avec les autres (parents, pairs, ...), mais aussi dans des moments et des espaces où il peut se trouver « seul », investi dans une activité relativement indépendante de l'adulte. Ceci devrait amener le professionnel à penser l'aménagement de la vie de groupe (organisation de l'espace et du matériel, gestion du temps et du groupe) de façon à permettre à quelques enfants de s'isoler lorsqu'ils en ont besoin.

On peut se demander si les classes, telles qu'elles existent actuellement dans la plupart des écoles de notre pays, ne devraient pas être réservées à l'instruction, des lieux spécifiques étant consacrés au temps d'accueil post scolaire<sup>75</sup>.

Ainsi donc, penser l'usage des lieux - quelques fois en négocier l'aménagement - dans le temps et l'espace en fonction des objectifs spécifiques d'un accueil d'enfants de trois à douze ans durant leur temps libre, devrait aller de pair avec la professionnalisation grandissante du secteur.

Il convient sur ce point d'accorder une attention toute particulière aux enfants de moins de six ans. Il n'est pas aisé de cerner la réalité de l'accueil de ces enfants dans le secteur.

Les travaux menés par Mottint et Roose<sup>76</sup> lors d'une collaboration avec une vingtaine d'associations de la Région bruxelloise, ont montré que trois quarts d'entre elles accueillent des enfants de moins de six ans, et que, selon les témoignages recueillis, la demande des parents en ce domaine est forte. On ne s'en étonnera pas, dès lors que l'on sait que 95% des enfants sont scolarisés dès l'âge de 2,5 ans-3 ans par des familles dont, en grande majorité, les deux parents travaillent. Dans les plaines, des analyses faites au début des années '90, révèlent que plus de 50% des enfants avaient entre 2 et 5 ans.

## ● La mixité des âges

Une des richesses de l'accueil des 3-12 ans est la mixité des âges. Cela peut constituer une véritable opportunité d'échanges que les enfants rencontrent moins à l'école.

Cela leur permet, si les conditions sont rassemblées en ce sens, de développer notamment des formes d'entraide tout à fait intéressantes. Mais cela ne va pas de soi : en effet, la mixité des âges peut aussi exercer sur les plus grands des contraintes trop grandes, liées à la prise en compte permanente des plus petits. A l'inverse, elle peut aussi plonger ceux-ci dans un monde de rapports de force qui tourne parfois au cauchemar, « *cauchemar discret* », lorsque le petit se soumet et lorsque le taux d'encadrement ou l'attention de l'adulte sont insuffisants pour percevoir l'importance de ce qui se passe.<sup>77</sup> (Voir le livret IV « Vivre ensemble » de ce référentiel).

On comprend alors que cette richesse possible du mélange des âges passe par le respect des besoins spécifiques des moins de six-sept ans. L'organisation des activités, la taille des groupes, le besoin d'accompagnement par l'adulte ne sont pas semblables pour les petits et pour les grands. Il importe donc de ménager des conditions qui leur soient tout particulièrement adaptées, sous peine de véritablement les négliger.

### 3.1.4. Un encadrement et un soutien des équipes ●

Nous avons largement évoqué le rôle du responsable d'équipe. Il importe ici de souligner que son rôle est essentiel à tous égards et particulièrement dans le fonctionnement de l'équipe.

Un responsable d'équipe formé spécifiquement à l'exercice de son rôle, développant des compétences tout à la fois de gestion des relations humaines, d'organisation et d'accueil de l'enfance peut constituer pour les équipes un facteur important non seulement d'efficacité, mais de qualité de vie. Le soutien qu'il apporte aux équipes<sup>78</sup>, dans la réflexion, dans l'aménagement de l'environnement, dans le choix des priorités, dans la gestion des relations, etc., est un paramètre important du fonctionnement professionnel de l'accueil de l'enfant.

Le soutien des équipes relève de la responsabilité du responsable d'équipe avec le concours de son P.O. Il est nécessaire que le responsable puisse participer à des lieux de coordination locale, régionale, au sein d'une fédération,

74 Voir la partie « A la rencontre des enfants » - le cahier III.5 « Promouvoir la participation des enfants aux faits et événements qui les concernent » de ce référentiel.

75 Voir, à ce sujet, le rapport des Etats Généraux de l'accueil extrascolaire organisés par la F.I.L.E. en 2001.

76 Mottint J., et Roose A., (avril 2000).

77 La partie « A la rencontre des enfants », le cahier III.2. « Vivre ensemble au travers des expériences de vie diversifiées »

78 Voir le point 2.2.2.c. un indispensable pilotage de l'action éducative (page 28)

puisse être inclus dans différents réseaux (Voir « Synergie et partenariat » pp 35-36).

Le rôle du responsable (ou de tout autre référent<sup>79</sup>) auprès des stagiaires doit également être précisé : comment accompagner ces personnes pour que non seulement la prise en charge des enfants soit adéquate, mais aussi pour que leur propre insertion se réalise dans les meilleures conditions ? Quel feedback donner à ces personnes pour les aider à ajuster leurs comportements ? Comment les aider à établir le lien entre les comportements observés chez les enfants et les connaissances qu'elles possèdent, pour ajuster leurs interventions ?

Il importe donc de désigner clairement le tuteur de stage, de lui donner des indications claires sur son rôle et de prévoir des moments de concertations avec l'organisme de formation.

Pour les nouveaux accueillants, un questionnaire similaire peut être développé<sup>80</sup>.

### 3.2. Formation initiale et continue ●●●

Cette formation doit permettre aux professionnels de mobiliser leurs compétences à travailler avec les familles ainsi qu'à développer des pratiques d'accueil ajustées sur les manifestations des enfants et répondant à leurs besoins<sup>81</sup>. Même si, par leur action et leur réflexion sur le terrain, les professionnels produisent des savoirs d'action, il importe qu'ils les articulent sur les connaissances que leur donne une formation de base. De la même manière, il importe qu'ils s'engagent dans des processus de formation continue.

#### 3.2.1. Maître mot : la diversité ●

L'accueil 3-12 ans offre une multiplicité de visages, révélatrice de la diversité des contextes qui le sous-tendent<sup>82</sup>. Chaque initiative est portée par sa dynamique propre et modelée par ses conditions spécifiques : locaux, horaires, formation des personnes, matériel, environnement.

Les obstacles observés par les coordinateurs ATL dans leurs enquêtes locales, traduisent la difficulté de saisir les contours de ces initiatives diverses où se vivent les clivages traditionnels entre réseaux scolaires, les méfiances habituelles qui pointent quand le secteur associatif côtoie le secteur public.

Jusqu'il y a peu, aucune réglementation n'exigeait de formation spécifique et le personnel en était le plus souvent dépourvu<sup>83</sup>. Aujourd'hui, en fixant les conditions d'une formation minimale, le prescrit des décrets (décrets sur l'ATL, les Centres de vacances, les Ecoles de devoirs) oblige le secteur à faire évoluer cette situation. Mais il importe alors que les pouvoirs publics consacrent les moyens nécessaires pour soutenir ces formations : coûts d'inscription, coûts de déplacement, récupération du temps. Or, il existe, sur le terrain, une grande diversité de formations initiales : diversité de niveaux, de qualifications, de domaines, de spécialisations (de cuisinier à artiste, en passant par psychologue, logopède, éducateur, ...). Par la diversité de leur formation et de leur expérience de vie, ces différents intervenants apportent des potentialités riches et parfois inattendues à ce secteur en développement.

Cette réalité est sans doute unique dans le champ de l'accueil et de l'éducation des enfants. Elle correspond à l'extrême diversité des activités<sup>84</sup> proposées aux enfants, en particulier en dehors de l'école :

- > ateliers créatifs, d'expression ou de découverte (lectures à voix haute, conte, théâtre, danse, percussions, dessin, sculpture, nature, etc.) ;
- > écoles de devoirs ;
- > activités sportives (ping-pong, piscine, football, etc.) ;
- > activités culturelles (musées, expositions, ...) ;
- > sorties et fêtes (excursions, parcs d'attraction, fête de quartier, etc.).

79 Par exemple, animateur expérimenté, ...

80 Voir page 33 la réflexion sur le recrutement

81 Ces besoins sont, comme on l'a vu dans l'introduction, définis à la croisée des connaissances actuelles dont nous disposons sur les enfants et des connaissances particulières dégagées à propos de cet enfant-là dans cette famille-là.

82 Voir Dusart A.-F., Mottint J., « *Identité des milieux d'accueil extrascolaire : un processus en construction permanente* » in « *Grandir à Bruxelles* », n° 10, Automne 2002.

83 Les accueillant(e)s mobilisaient leur expérience personnelle - d'enfant, parentale - pour le meilleur (mais quelquefois pour le pire), avec les satisfactions et les désillusions que cela génère.

84 Mottint J., et Roose A., (avril 2000) pp23 et 24.

### 3.2.2. La nécessité d'une formation généraliste ●

La diversité de formations qui caractérise une partie du secteur, ne doit pas cacher la nécessité d'une formation qui donnerait à chacun les outils spécifiques nécessaires à l'éducation de l'enfant de 3 à 12 ans. Celle-ci requiert des compétences qui relèvent moins des techniques variées et nombreuses que nous venons d'évoquer que d'une formation à caractère généraliste. Cela peut sembler paradoxal, mais se comprend dès lors que l'on examine les missions multiples de l'accueil 3-12ans<sup>85</sup>.

L'accueil des enfants vise en priorité leur bien-être et leur bon développement et l'un et l'autre sont déterminés essentiellement par les conditions de vie qui leur sont réservées dans les lieux d'accueil : c'est donc une approche psychopédagogique qui fonde les pratiques d'accueil.

Parler en termes de pédagogie, c'est considérer les pratiques éducatives comme des options réfléchies qui, tout à la fois, s'alimentent à des savoirs élaborés dans différentes disciplines et s'inscrivent dans des finalités individuelles et sociales. L'une des disciplines privilégiées sur laquelle s'appuie la pédagogie est la psychologie et plus particulièrement les domaines de la psychologie qui étudient le développement de l'enfant et de ses relations.

C'est en ce sens que nous parlons ici de psychopédagogie .

Ainsi la professionnalisation suppose non seulement la professionnalisation des activités, telle que nous l'avons évoquée, mais aussi la professionnalisation des acteurs.

L'éducation des enfants, hors du champ privé de la relation parentale<sup>86</sup>, suppose effectivement l'acquisition de savoirs et le développement de compétences relatives au moins à :

- > l'enfant, son développement aux plans affectif, cognitif, physique et social ;
- > la communication avec les enfants et les adultes ;
- > les aptitudes relationnelles à l'écoute (écoute active), le travail avec les familles ;
- > la gestion de groupe ;
- > la gestion de conflits ;
- > le travail en équipe ;
- > l'observation ;
- > la connaissance de soi ;
- > les méthodologies telles que la pédagogie par atelier, la pédagogie du projet... ;

- > les techniques d'animations (expression musicale, corporelle, graphique...) ;
- > l'aménagement des espaces et la gestion du temps ;
- > la déontologie ;
- > le travail social, le travail en réseau ;
- > etc.

Pareille formation rendrait possible et fructueuse une collaboration avec des intervenants dont les formations sont plus « techniques » sans pour autant installer un clivage dans les activités. Il ne serait pas pertinent que le musicien s'occupe exclusivement d'un atelier musique pendant que l'accueillant s'occupe des enfants qui n'y participent pas ! C'est une véritable collaboration interdisciplinaire entre les deux qui forgera la qualité de l'accueil réservé aux enfants, dans toutes les activités et le temps de vie partagés dans le lieu d'accueil.

Les accueillants sont les premiers concernés par ces contenus de formation. Mais ils concernent aussi, bien évidemment, les responsables d'équipes et de tous ceux qui ont une fonction susceptible d'infléchir directement les pratiques sur le terrain (qu'ils les organisent ou les supervisent).

### 3.2.3. Une formation pour atteindre le niveau requis de compétence ●

Les contenus de formation évoqués au point précédent ainsi que la complexité, la subtilité du fonctionnement de l'enfant et de la relation éducative, ajoutés à l'importance de l'éducation réservée aux enfants, ne laissent pas de doute sur le fait que la formation requise doit tendre au moins vers un niveau supérieur non universitaire à orientation « psycho-éducative » (bachelier), ainsi que l'indiquent les travaux du Réseau Européen des Modes de garde d'enfants (1996-2006).

#### ● Un enseignement spécifique

On pourrait concevoir que cette formation qualifiante soit dispensée dans le cadre d'*un enseignement spécifique* à destination des métiers d'accueil de l'enfant.

On pourrait concevoir aussi, l'un n'excluant d'ailleurs pas l'autre, qu'elle soit le résultat d'un système de formation souple, permettant de valider des acquis équivalents ; un tel système consacrerait des parcours de formation qualifiante et/ou d'expériences diversifiés, dont

85 Voir le point 1. Le sens de l'accueil des 3-12 ans : enjeux et missions (page 9)

86 Voir le point 3.3. Développement d'une posture professionnelle. (page 45)

le contenu pourrait être assimilé. Dans ce cas, les équivalences attribuées aux personnes en formation, devraient être le résultat d'une évaluation de curriculum faite avec rigueur afin de préserver le niveau et le profil de la formation requise.

Ceci suppose la définition de critères permettant de valider des acquis d'expérience et de formation et de confier le travail à un organisme habilité, se dotant des expertises nécessaires. Une équivalence « bradée » faciliterait sans doute l'accès à la profession, mais elle risquerait de le faire au détriment des familles et des enfants.

Ce point de vue demande bien évidemment que la société consacre des moyens importants à l'accueil de l'enfant. Cependant, c'est bien ce niveau de formation qui est préconisé au niveau européen. Et il est déjà une réalité dans certains pays, en Suède par exemple. Dans notre pays, en revanche, il n'existe pas aujourd'hui, à ce niveau, de formation spécifique à l'éducation des 3-12 ans. La formation des éducateurs spécialisés<sup>87</sup> est sans doute celle qui s'en approche le plus, mais elle est actuellement trop largement polyvalente.

La création d'une filière ou d'une option de formation supérieure spécifique à l'accueil de l'enfant est donc une perspective fortement souhaitable.

Le lecteur sera attentif au fait qu'ici, notre démarche est prospective et indicative. Elle n'a pas pour ambition d'opérationnaliser les conditions de la mise en place de tels systèmes de formation. Ce travail relève, en effet, d'une collaboration spécifique avec d'autres champs de compétences, au premier rang desquelles la gestion politique et administrative. Mais on conçoit qu'envisager un système qui prenne appui sur des formations plus approfondies qu'elles ne le sont généralement aujourd'hui, suppose une évolution et donc, vraisemblablement, des transitions.

### ● Formation des accueillant(e)s

Ce passage par un des parcours de formation que nous venons d'évoquer devrait, à terme, être l'apanage de tous les accueillants. Il est concevable que des mesures intermédiaires soient prises si elles visent à faire progresser la formation en ce sens.

#### • Des compétences diverses

Nous pourrions prendre, à titre d'exemples, les mesures préconisées par la Communauté flamande pour augmenter le niveau de compétences des intervenants extrascolaires :

- > dans une équipe, la moitié des personnes devraient disposer au moins d'un diplôme (secondaire supérieur technique ou 7ème professionnelle).
- > les autres collaborateurs - qui ne sont pas nécessairement qualifiés au départ, mais qui ont suivi une formation ad hoc (ou ont une expérience utile qu'ils peuvent faire valoir ou ont la possibilité de valider leurs acquis).
- > il existe également des offres de recyclage et de formation continue.
- > il est prévu de créer un réseau d'accompagnateur pédagogique : développement d'un réseau d'échanges et d'expériences avec remise en question de sa pratique ;
- > par ailleurs, en collaboration avec les organismes tels que l'ORBEM et le VDAB (l'équivalent du FOREM en Communauté flamande) il est prévu d'effectuer une large campagne dont l'objectif est d'insérer davantage d'hommes et de personnes d'origine étrangère dans le secteur.

#### • Valorisation des acquis

Envisager, comme le font les Danois, une formation de niveau supérieur pour des personnes engagées sur le terrain, limite les effets de sélection sociale des études de niveau supérieur. Outre son intérêt social, ce type de formation s'avèrerait particulièrement adapté à la situation actuelle dans notre Communauté. En effet, si, comme le souligne le « *Plaidoyer pour les enfants* »<sup>88</sup>, « *connaissances et réflexion éthique doivent s'ancrer dans la réalité de fonctionnement et des pratiques dans les différents lieux d'accueil et d'éducation* », l'occasion serait belle de concevoir un dispositif de formation novateur, alliant développement professionnel et recherche collective.

En ce qui concerne plus particulièrement les milieux d'accueil des 3-12 ans, davantage centrés sur le développement d'activités spécialisées (soutien scolaire, pratique artistique spécifique, pratique sportive spécifique), il faut admettre que si l'accueil des enfants y est d'abord un accueil généraliste qui ne peut envisager l'enfant que dans sa globalité, une formation généraliste ne suffit pas pour autant à aborder avec efficacité les contenus de telles activités.

87 « *Educateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif* ».

88 Fonds Houtman, « *Plaidoyer pour les enfants* », Bruxelles, De Boeck & Belin, 2000.

Aussi, la formation en cours d'emploi qui vient d'être évoquée serait une solution pour ceux dont la formation initiale est une formation spécialisée. Le travail interdisciplinaire, aux conditions évoquées au point précédent, peut constituer une autre solution pour autant que, dans le milieu d'accueil concerné, la proportion d'accueillants ayant bénéficié de la formation requise en éducation d'enfants (3-12 ans) soit suffisante pour permettre à l'équipe de travailler dans le cadre d'une collaboration suivie, au quotidien (préparation commune, co-animation, évaluation partagée...).

### ● Formation des responsables de projet

La formation des responsables de projets, quant à elle, doit non seulement répondre aux exigences développées ci-dessus, mais les préparer aussi aux rôles spécifiques qui sont les leurs. Pour cela, une bonne maîtrise des contenus liés aux pratiques d'accueil sur le terrain leur est nécessaire, nous l'avons dit, mais ils doivent aussi accéder à des connaissances plus particulières liées entre autres à :

- > la gestion de projet ;
- > la direction d'équipe ;
- > l'animation de réunion ;
- > les stratégies de communications ;
- > la supervision, l'analyse et l'évaluation des pratiques ;
- > la gestion administrative ;
- > l'analyse institutionnelle ;
- > le travail avec les familles, le travail social et en réseau...

## 3.3. Développement d'une posture professionnelle ●●●

### 3.3.1. Identification du rôle de l'accueillant et du lien spécifique qu'il entretient avec l'enfant ●

L'enfant, on l'a évoqué déjà, a besoin d'autonomie dans son activité; il a besoin aussi de moments de solitude et de concentration. La vie en groupe doit donc être aménagée en veillant à respecter ces besoins : organisation de l'espace, gestion du temps et du groupe et matériel adéquat doivent permettre à quelques uns de s'isoler lorsqu'ils en ont besoin.

Mais la capacité de l'enfant à être seul est aussi sous-tendue par une capacité psychique

de maintenir son intérêt, son activité sans recourir à autrui. Cette capacité est complexe ; elle se nourrit probablement de l'intériorisation d'un lien sécurisant : le premier lien fondateur à cet égard est celui qui s'est établi avec les parents. L'éprouvé d'un lien gratifiant, reconnaissant, sécurise la séparation quotidienne d'avec la famille.

Il semble bien que la capacité de l'enfant à développer une action propre, hors de la famille, dans une relative indépendance d'avec l'adulte présent se nourrisse à son tour par l'éprouvé d'un lien et d'un lieu sécurisant dans l'institution qui l'accueille.

Il s'agit donc d'une forme de solitude relative puisqu'elle se fonde sur un LIEN avec un adulte présent, par son regard soutenant, par sa capacité à gérer le groupe et à offrir protection à l'enfant, en lui évitant, par exemple, l'envahissement par d'autres.

On a vu combien les enfants de moins de 7 ans, en particulier, sont nombreux dans les milieux d'accueil 3-12 ans. Cependant, même plus grands, les enfants ont besoin d'une sécurité de base.

### ● Qu'est-ce qu'un lien hors de la famille ?

Bien sûr, le professionnel de l'accueil ne tisse pas avec l'enfant un lien d'amour semblable à celui du parent. Le lien avec les parents se tisse sur une histoire ancrée dans les générations, un désir d'enfant porté par le couple et sur les attentes multiples et souvent inconscientes qui en résultent. Il ne se fonde pas sur un lien inconditionnel, éprouvé avec une force émotionnelle si grande parfois...

Pourtant, un véritable lien peut (doit) se créer avec l'accueillant. Ce lien est fondé sur la recherche consciente et réfléchie des besoins de l'enfant (ce qui n'exclut pas un échange émotionnel, mais le relègue au second rang). Il est fondé aussi sur une sécurité renouvelée, sécurité physique, mais surtout sécurité psychique, que l'enfant va éprouver jour après jour auprès de l'adulte qui l'accueille.

### ● Quelle sécurité ?

Il existe des formes de violence psychique dans le groupe. Parmi elles, ne pas se sentir entendu, compris, connu, reconnu... peuvent être source d'une souffrance discrète mais importante. « *La sollicitude de l'adulte est le vecteur d'un accompagnement psychique de l'enfant* »<sup>89</sup>.

89 Dethier A., (2001), p72.

Il y va de l'attention et de l'intérêt qui sera portée à chacun. Il ne s'agit pas seulement de bienveillance, mais d'une attention, d'une réceptivité à ce que l'enfant vit dans sa réalité concrète immédiate. Dans ses préoccupations aussi...

Non seulement l'adulte est alors mieux en phase avec l'enfant, mais il peut ainsi, avec quelques mots simples, refléter le vécu de l'enfant.

On sait à quel point l'enfant est en construction d'identité ; l'adulte peut soutenir cette construction en l'aidant à mettre des mots sur ce qui est vécu. Cette tâche est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît quand on pense au risque d'intrusion ou de dérapage en interprétations sauvages que cette pratique peut induire.

L'enfant grandissant et intériorisant les bons objets devient certes de plus en plus capable de développer des ressources propres de sécurité. Reste que son Moi est toujours en élaboration ainsi que sa capacité à gérer les conflits internes, nés des équilibres souvent malaisés à trouver entre le monde pulsionnel, le monde des désirs, le monde de la réalité et celui des interdits. L'adulte reste le soutien de ces régulations. La valorisation de la socialisation et de l'autonomie ne doivent pas nous masquer ces besoins et le rôle de soutien psychique de l'adulte.

Le cadre de sécurité dont a besoin l'enfant pendant le temps d'activités en dehors de l'école et auquel l'accueillant contribue, tient aussi à la gestion des limites qu'il pose à l'enfant.

*« Un des rôles de l'existence de règles de vie est en effet de permettre à l'enfant de sortir de l'arbitraire de l'adulte. Si l'enfant ne perçoit pas bien des règles externes qui vont baliser les rapports qu'il a avec l'éducateur, il peut avoir le sentiment d'être soumis à un arbitraire permanent : celui du désir de l'autre, de son mouvement « sans raison », de son émotion du moment. Cela génère une insécurité puisque l'anticipation n'est guère possible et le rapport de force inégal. « Alors l'enfant risque d'être gagné par un sentiment d'impuissance qui peut se traduire en passivité ou en révolte. »<sup>90</sup>*

## ● La résonance

La prise de conscience de la spécificité de ce lien professionnel et de son importance dans l'accueil des enfants, participe de l'identité et de la posture professionnelle de l'accueillant.

Il ne s'agit d'abord de distinguer ce lien du lien parental.

En effet, l'enfance est partagée par chaque accueillant tout à la fois comme expérience personnelle et comme espace d'exercice professionnel. Et ceci n'est pas sans conséquences sur les pratiques elles-mêmes. Il peut y avoir résonance, souvent inconsciente, d'un registre sur l'autre. Que ce soit la réactivation de positions parentales ou de vécus de sa propre enfance.

Exemples :

- > Un enfant qui vient avec un vêtement déchiré et des accueillantes qui parlent de la négligence des parents ;
- > les situations d'enfant « chouchou » : « *Telle cette accueillante qui se fait appeler « mammy » et prend en permanence l'enfant sur ses genoux* » ;
- > Le parent ayant des problèmes d'alcool, décrit comme un mauvais parent car cette situation réactive des moments difficiles de l'enfance de l'accueillante.

> ...

L'évitement, ou à tout le moins la prise de conscience, de cette résonance aide l'accueillant à (re)trouver « sa place » et facilite les relations avec les parents ; elle contribue notamment à éviter une rivalité inconsciente, souvent discrète, mais bien encombrante entre accueillants et parents. N'est-ce pas là une source des trop nombreuses stigmatisations<sup>91</sup> des parents ?



<sup>90</sup> Dethier A., (2000) p. 18

<sup>91</sup> Cfr Mottint J., et Roose A., « *Ces parents qui se déchargent de leurs enfants* », (avril 2000), p. 46.

## Posture parentale et posture professionnelle

Pour l'essentiel, on peut dire que ce qui différencie la posture parentale de la posture professionnelle dans le lien à l'enfant se situe sur trois plans :

- Le plan des responsabilités :
  - > pour le parent la responsabilité s'exerce dans l'intimité de sa conscience sur la durée et la globalité de la vie de l'enfant ;
  - > pour le professionnel, elle s'exerce vis-à-vis d'un tiers relativement au temps et aux pratiques d'accueil, dont il doit pouvoir rendre compte (pour quoi et comment).
- Le plan de l'implication et des affects :
  - > les parents ont avec l'enfant un lien intime qui a des racines profondes dans la sphère des désirs et de l'inconscient, s'inscrit dans une histoire intergénérationnelle et s'accompagne d'une grande force émotionnelle ;
  - > le lien qui se construit entre le professionnel et l'enfant apporte sécurité à celui-ci parce qu'il se fonde sur une attention et une préoccupation délibérées de l'adulte, renouvelées au présent dans un implication affective qu'on pourrait dire *distanciée*<sup>92</sup>.
- Le plan des ressources mobilisées :
  - > l'expérience parentale est unique, nourrie d'un fond d'amour inconditionnel et de partialité (parti pris fondamentalement pour l'enfant) ;
  - > le professionnel s'en *réfère* à des savoirs ainsi qu'à une équipe et s'investit professionnellement dans le développement des compétences requises.

On pourrait dire, en très bref, que le lien parental relève avant tout d'une *irrationalité optimale* (circulation émotionnelle, spontanéité, séduction, mais aussi attention réfléchie) et que le lien professionnel relève d'une *rationalité optimale* (action consciente, délibérée, réfléchie en référence à des savoirs mais aussi affection).

### 3.3.2. Réflexion partagée à propos des pratiques ●

La réflexion que les professionnels entretiennent ensemble est essentielle à la régulation des pratiques, qu'il s'agisse de réalités aussi diverses que l'organisation de l'espace, le choix du matériel, les interventions verbales et non verbales de l'adulte, le choix des activités, la façon d'y impliquer les enfants, les relations avec les parents, la façon d'entretenir des liens de partenariat avec l'environnement local.

• La réflexion partagée entre professionnels permet de confronter les points de vues, mais elle incite aussi à objectiver les convictions que chacun se forge ; elle conduit à la remise en question régulière (non des personnes, mais des pratiques !) et à la recherche de références externes (lectures, rencontres, formations continues...).

Elle est au centre de la dynamique du projet éducatif<sup>93</sup> qui vise non seulement à définir les options de travail (en référence au « projet d'accueil » tel que le désigne le Code de qualité), mais aussi à entretenir un mouvement de va-et-vient entre les intentions et la réalité et à permettre l'émergence de nouveaux savoirs, de nouvelles pratiques ou de leur affinement, ainsi que la clarification des valeurs.

<sup>92</sup> Distance, ou plutôt bonne distance, n'est pas froideur, bien au contraire. L'empathie est sans doute le « *mouvement intérieur* » qui fonde au mieux la dimension affective de ce lien et autorise des moments de plaisir partagé entre le professionnel et l'enfant. Mais ces éprouvés n'ont ni force ni élan comparables à ceux des parents, ils ne s'accompagnent pas non plus de la gratification affective et narcissique que les parents trouvent en retour.

<sup>93</sup> Voir dans cette partie, le point 2.1 « Le Projet éducatif » page 20.

L'évaluation permanente de l'activité professionnelle, de son impact et de son adéquation au quotidien participe, en effet, pleinement du processus de professionnalisation dans la recherche d'une qualité optimale des pratiques.

Elle suppose une « prise de recul » qui est facilitée par la réflexion partagée.

Relater une situation problématique avec des parents, témoigner de sa volonté de dialoguer..., tout cela peut être, pour l'intervenant, l'occasion de réaliser que son intention de « dialogue » recouvre des intentions aussi diverses et incompatibles parfois, que comprendre l'autre, le convaincre, le changer, négocier avec lui, « décharger ce qu'il a sur le cœur »....

Une telle prise de recul permet parfois à l'intervenant de prendre la mesure de ce qui s'est joué dans le dialogue et de comprendre ce qui, y compris dans son attitude, a pu faire obstacle.

- Dans le domaine de l'enfance où le travail comporte une importante dimension relationnelle, il est nécessaire de faciliter l'accès de l'accueillant à ce qui se joue, de façon inconsciente pour une part, dans l'immédiat de la relation avec l'enfant ainsi qu'avec les parents (et quelques fois les collègues). Partager une réflexion avec d'autres professionnels offre *l'espace d'une « triangulation »* intéressante pour cette prise de distance, pour autant qu'elle soit encadrée par une personne apte à le faire.

Elle peut prendre plusieurs formes :

- > Une élaboration collective des pratiques quotidiennes sort l'intervenant d'un monologue où, dans une nécessaire part de subjectivité, il est seul à identifier ce qui « est adéquat ». Du même coup les principes d'actions qui découlent de cette réflexion collective offrent une sorte de « butée », de cadre pour limiter des pratiques trop envahies par des réactions plus « personnelles ». Il ne s'agit pas de couler dans un moule unique et rigide les pratiques de chacun, la place existe aussi à la personnalité des intervenants, mais il s'agit de limiter les effets inconscients d'une *résonance affective interne* toujours présente dans les relations avec les enfants<sup>94</sup>.
- > Un suivi des enfants accueillis permet de faire régulièrement un point sur la façon dont chaque enfant trouve des sources d'épanouissement dans le milieu d'accueil ; cette démarche doit s'appuyer sur des observations partagées suffisamment précises ; la démarche ne doit pas conduire à stigmatiser un enfant dans

ses particularités mais plutôt à un éventuel réajustement des façons de faire avec lui ainsi que, le cas échéant un réajustement de l'image que s'en font parfois l'un ou l'autre intervenant.

- > Un espace de parole sur soi peut être utilement organisé dans des milieux d'accueil, tout particulièrement des milieux confrontés à des problématiques relationnelles complexes. Cet espace doit offrir aux intervenants la possibilité d'exprimer leurs difficultés, de témoigner de ce qu'ils ressentent dans telle ou telle situation, avec tel enfant ou telle famille. Il importe que cette expression à caractère plus subjectif et émotionnel soit accueillie sans jugement et soit mise ensuite en perspective par une personne apte à le faire. Ce peut être l'objet de « supervisions » dont la fonction est de contribuer à ce que l'intervenant retrouve une « bonne distance » dans la relation évoquée.

Ce partage de réflexion entre professionnels est évidemment plus accessible lorsque les accueillants travaillent en équipe. Mais au delà de l'échange sur le vif, entre deux portes ou deux activités, il ne va pas de soi et demande à être organisé, encadré, soutenu.

A fortiori, pour les accueillants travaillant seuls au quotidien, il importe que le pouvoir organisateur prenne des dispositions pour favoriser l'accès à des supervisions, à des rencontres de professionnels organisées dans le cadre du réseau, ainsi que nous l'avons évoqué plus haut.

### 3.3.3. Centration sur l'enfant et sa famille ●

Il ressort de la réflexion sur les missions du milieu d'accueil, que l'enfant doit être au centre de la réflexion ; cela signifie :

- > le considérer comme le principal usager, c'est-à-dire comme celui qui vit dans sa personne la situation mise en place et qui en bénéficie ou en subit les «inconforts» ;
- > prendre en compte les caractéristiques de son développement et de ses modalités d'apprentissage ; donc, ancrer la réflexion pédagogique dans la psychologie de l'enfant ;
- > prendre en compte les valeurs, les habitudes, les vécus des enfants dans leur famille, dans le respect et le soutien des compétences des parents.

94 Voir 2.1.6 La gestion émotionnelle - la résonance affective interne page 24 et 3.3.1. identification du rôle de l'accueillant et du lien spécifique qu'il entretient avec l'enfant page 45.

Les délimitations des contours des responsabilités respectives du milieu d'accueil et de la famille ne sont pas toujours aisées.

« *Mais jusqu'à quel point pouvons-nous faire des choix éducatifs ? Quelle est notre légitimité ?* » : cette interrogation n'est pas rare ! Le milieu d'accueil, quelles que soient ses vocations spécifiques, est un milieu de vie. L'intervenant y est toujours confronté aux comportements des enfants, amené à y réagir et parfois à les réguler.

Sa légitimité vient de ce qu'il occupe une place de professionnel, ce qui signifie qu'il possède un mandat et exerce des responsabilités. Il importe alors qu'il pense ses pratiques et les définisse comme *propres à cet espace de responsabilité*, à savoir l'espace et le temps de l'accueil.

S'il y assume donc des choix éducatifs, l'accueillant ne peut pour autant être prescriptif à l'égard des parents, dont il importe de respecter l'espace propre<sup>95</sup>. Or, il s'agit là d'un dérapage fréquent : adopter des pratiques réfléchies, fondées, argumentées conduit à une conviction, compréhensible, de « bien faire » et met l'intervenant en porte-à-faux lorsqu'il est confronté à des pratiques familiales (culturelles) différentes ou contradictoires....

La tentation est grande alors de déborder son propre rôle et de jouer auprès des familles, le plus souvent avec d'excellentes intentions pour l'enfant, un rôle de conseiller, de psychologue...<sup>96</sup>.

S'il existe une légitimation, qu'il importe d'affirmer, à faire des choix éducatifs dans le contexte du milieu d'accueil, elle n'est pas toujours facile à faire reconnaître. Il est nécessaire pour cela que le professionnel puisse toujours rendre compte du sens de ses pratiques (elles ne résultent pas d'un exercice arbitraire). Mais il arrive qu'il ne soit pas toujours reconnu et entendu, que ce soit par les parents, les autres professionnels (l'instituteur, le collègue d'une activité voisine...) ou le pouvoir organisateur qui obéissent parfois à d'autres logiques ou sous-estiment la portée des actes éducatifs au quotidien.

En revanche on soulignera la vigilance qu'il importe d'avoir pour que les accueillants, identifiés plus encore comme des professionnels, ne se trouvent pas en position « haute » à l'égard des parents. Les uns et les autres ont des savoirs différents et, le plus souvent, c'est de leur association que les perspectives de ce qui convient à chaque enfant peuvent se préciser.



95 Dont on a vu les fondements différents.

96 Les relations avec les parents sont développées dans une partie qui leur est consacrée plus loin dans le document.

# Enjeux de la professionnalisation

La réflexion entreprise ici met résolument l'enfant au centre des réflexions.

Elle constitue une prospective, un regard vers le futur. Il nous appartient, sans négliger la réalité sociale actuelle, de mener la réflexion en vue d'un futur idéal, tant pour l'enfant que pour ceux qui l'accueillent.

Nous n'ignorons pas pour autant que la mise en œuvre des pistes et des indications élaborées, particulièrement dans cette partie du document, demande parfois (pas toujours!) des choix de société et des choix politiques forts.

Dans l'introduction de ce texte, nous avons évoqué les questions fondatrices de cette réflexion :

- *Faut-il des compétences et des conditions particulières pour accueillir des enfants ?*

Au terme de cette réflexion, la conviction qu'en avaient déjà certainement bon nombre d'acteurs du terrain se trouve confortée : oui, la qualité de l'accueil requiert des compétences et des conditions particulières.

- *Ces compétences doivent-elles s'acquérir et être reconnues ?*

Nous avons vu que l'accueil de l'enfant implique nécessairement une approche éducative qui prenne en considération toute sa personne et l'ensemble de ses besoins ; nous avons entrevu les connaissances et les compétences que cela nécessite ; nous avons vu, enfin, combien la responsabilité particulière engagée vis-à-vis des familles demande une approche consciente et réfléchie des pratiques.

Sans négliger la nécessité de qualités humaines ou l'apport de l'expérience privée de tout un chacun, l'accueil des enfants ne peut reposer sur ces seules ressources spontanées. Oui, comme cela a été dit précédemment, il demande une formation spécifique qualifiante de bon niveau.

- *L'accueil des enfants relève-t-il de l'exercice d'une profession ?*

Posant d'emblée la question sur le plan de la qualité de l'accueil, nous avons donné implicitement au terme professionnalisation une visée d'accroissement de la qualité, c'est à dire de l'efficacité des pratiques.

Mais il importe d'être plus précis et il nous faut aller plus avant dans l'explicitation de la « professionnalisation » ; qu'entend-t-on par professionnalisation ?

Des points de vue contrastés existent sur cette question ; ainsi peut-on, de façon peut-être un peu provocante opposer deux points de vue :

- > les définitions sociologiques classiques insistent sur l'idée qu' « une profession est une occupation par laquelle on gagne sa vie, une activité rémunérée » ;
- > dans l'optique fonctionnaliste de Parsons, « le professionnel rend des services performants sans être engagé dans la poursuite de son profit personnel, il se réfère à la légitimité scientifique et œuvre pour la collectivité ».

Plus récemment, des approches accordant un rôle prépondérant aux mécanismes économiques de contrôle des marchés<sup>97</sup> adoptent un tout autre point de vue : « Les professions sont celles qui sont parvenues à monopoliser un segment du marché du travail, à faire reconnaître leur compétence juridique et à légitimer leurs privilèges sociaux, elles produisent un système de justification qui s'appelle le professionnalisme ».

Sans entrer trop avant dans les débats qui animent les sociologues, nous emprunterons quelques éléments de références fournis par les travaux auquel Wittorski<sup>98</sup> a contribué :

« Le mot professionnalisation traduit le passage des occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques (...) ».

97 Les théories wébériennes.

98 Wittorski (2005) pp 9-20

## ● Différents processus de la professionnalisation

Plusieurs sens coexistent sous le même mot de professionnalisation :

- > processus d'amélioration des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande efficacité ;
- > processus d'amélioration du statut social de l'activité ;
- > et, à l'échelle de l'individu, adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement.



Bourdoncle<sup>99</sup> distingue cinq « objets » de la professionnalisation :

- > la professionnalisation *de l'activité* : elle devient rémunérée, tend à s'exercer à titre principal, voit les pratiques se rationaliser grâce à l'acquisition par les praticiens de savoirs de haut niveau, produits par les universitaires de la profession ;
- > la professionnalisation *du groupe qui exerce l'activité* : création de groupes professionnels qui s'accompagne d'un activisme en faveur de l'exercice de la profession ;
- > la professionnalisation *des savoirs* : production d'un corps codifié de principes, applicables aux problèmes concrets et crédibles quant à leur efficacité ;
- > la professionnalisation *des personnes* : double processus culturel, celui d'acquisition de savoirs et de compétences et celui de construction d'une identité par identification à un rôle professionnel ;
- > la professionnalisation *de la formation* : il s'agit de la construire de manière à ce qu'elle rende apte à l'exercice de l'activité.

## ● Différents objets de la professionnalisation

La réflexion menée jusqu'ici a porté assez inégalement sur les différents « objets » de la professionnalisation qui viennent d'être très brièvement évoqués.

- En effet, nous nous sommes centrés délibérément sur les paramètres psychopédagogiques des pratiques d'accueil de qualité. Notre propos s'est donc inscrit surtout dans la perspective d'une professionnalisation conçue avant tout comme « *ce qui relève d'une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution du système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances)* »<sup>100</sup> caractérisant l'activité concernée, à savoir l'accueil des enfants de trois à douze ans. Secondairement, nous l'avons aussi envisagée comme « *ce qui relève du développement de l'identité professionnelle des personnes* ».<sup>101</sup>

- Cependant, les enjeux d'une professionnalisation du secteur de l'accueil des 3-12 ans ne se réduisent pas aux seuls paramètres psychopédagogiques de la qualité de l'accueil.

Nous n'avons guère évoqué les corollaires sociaux de la professionnalisation de l'activité : conditions statutaires, rémunération de l'activité, stabilité de l'activité (emploi), définition des conditions de travail, protection sociale...

La question est cruciale dans un secteur aussi hétérogène que celui que connaît la Communauté française, en particulier au regard du financement, du recrutement et de la place des volontaires dans le système actuellement en place.

A ce propos, des questions se posent en retour que nous ne pouvons ignorer : *les conditions sociales dans lesquelles s'exerce l'activité d'accueillir les enfants sont-elles sans incidence sur la qualité même des pratiques ?*

Parler de professionnalisation du secteur d'activités de l'accueil 3-12, ne peut se faire sans évoquer les formes d'organisation sociale du travail, plus précisément le processus d'amélioration collective du statut social de l'activité<sup>102</sup>. (Enjeu « politique » selon Dubar et Tripier<sup>103</sup>).

99 Wittorski, op.cit.

100 Idem.

101 Idem.

102 Hoyle évoqué par Wittorski, (2005), p16.

103 Cité par Wittorski, (2005), p11.

## ● Diversité des situations et impact sur la qualité de l'accueil

Il existe au plan des conditions d'activité une grande diversité de situations dans l'accueil 3 - 12 ans<sup>104</sup>. Outre les différences de qualifications, qui seront abordées plus loin, on notera qu'à qualification égale, des accueillants sont engagés dans le cadre de contrats de travail classiques, d'autres dans des contrats de travaux particuliers, relevant de dispositifs d'aide à l'emploi (ACS, APE, PTP, ALE...), d'autres encore comme jobistes étudiants, d'autres comme prestataires indépendants ; enfin, il existe tout le champ d'action des volontaires que l'on retrouve principalement dans les mouvements de jeunesse, les associations et les clubs de sports<sup>105</sup>.

### • Différences de statuts :

Cette diversité a des conséquences directes sur le statut de toutes ces personnes : différences de stabilité dans l'activité, différences de rémunérations, différences de temps de travail (de quelques heures par semaine jusqu'au temps plein). On comprend que ceci soulève des difficultés qui ne sont pas sans impact sur la qualité des pratiques d'accueil au quotidien.

Les stratégies de gestion du personnel sont encore aujourd'hui aux prises avec une contradiction que nous livrent Mottint et Roose et que l'on peut ainsi résumer : soit on privilégie un personnel très qualifié, mais sous rémunéré, et on supporte alors fréquemment une rotation de personnel, soit on privilégie un personnel peu qualifié, l'équipe est stable, mais la formation initiale ne répond pas aux attentes... La réalité est moins manichéenne bien sûr, des institutions cherchant à concilier les deux termes de l'alternative.

### • Impact sur l'équipe et sur les enfants :

Toutefois, ces différences de situations (stabilité emploi et salaires) peuvent engendrer des tensions dans les équipes. Elles peuvent influencer sur l'implication et le degré de satisfaction professionnelle. La gestion de projet éducatif collectif s'en trouve compliquée.

Une grande instabilité professionnelle du personnel a des conséquences aussi pour les enfants : un lien investi affectivement et générateur de confiance est rompu ; il faut gérer une séparation, tenter de comprendre, renouer des liens et recommencer avec un autre....

Et si une majorité de l'équipe est bouleversée, ce sont quasiment de nouveaux repères qu'il faut mettre en place dans la vie dans le milieu d'accueil. L'insécurité générée est d'autant plus grande que les enfants sont jeunes. (Voir dans ce référentiel le livret V « créer des liens »).

### • Partenariats positifs et négatifs :

Des conditions précaires et de trop faibles moyens conduisent certains milieux d'accueil à mettre en place des partenariats avec d'autres institutions. On peut se réjouir des synergies ainsi instaurées, que ce soit en termes de rationalité de moyens, de solidarité sociale ou d'échanges et d'enrichissements professionnels mutuels.

Mais quand cela s'accompagne de contradictions dans les valeurs professionnelles, d'un manque de concertation entre les accueillants ou d'une flexibilité des horaires qui expose les enfants à une discontinuité d'accompagnement, cela risque de conduire surtout à une moindre qualité de l'accueil...

### • L'amont et l'aval de l'accueil :

Enfin, l'accueil des enfants requiert un temps, généralement beaucoup trop peu pris en compte, de concertation et de gestion en amont et en aval du temps d'accueil proprement dit :

- > « un temps de coordination (...) : centralisation et coordination des activités, des synergies... ;
- > un temps pour les réunions d'équipes et l'évaluation régulatrice des activités,
- > un temps de concertation avec le pouvoir organisateur, les parents, le personnel enseignant... ;
- > un temps d'accompagnement sur le terrain (supervision, évaluation...);
- > un temps pour la gestion administrative, logistique, comptable »<sup>106</sup> ;
- > des temps de formation.

Le responsable d'équipe sur ce point est un maillon essentiel entre les accueillants et le pouvoir organisateur.

Ainsi, outre l'intérêt social que cela présente pour les acteurs de terrain eux-mêmes, il apparaît justifié *du point de vue de la qualité des pratiques d'accueil* que la professionnalisation du secteur comprenne un aménagement des conditions d'exercice de l'activité.

Ces conditions, en particulier statutaires et salariales, devraient être adaptées aux exigences de l'accueil ; elles devraient notamment favoriser le recrutement d'accueillants justifiant d'une formation qualifiante adéquate, permettre leur

104 Voir Mottint J., et Roose A., (avril 2000), pp50-52.

105 Voir à ce sujet Defourny J., « *Les mouvements de jeunesse : une perspective d'économie sociale* », in Mathieu B., Servais O., « *Scouts, guides, patros, en marge ou en marche ?* », éd. Luc Pire, Bruxelles, 2007

106 F.I.L.E. (2001) p15

stabilisation ainsi que veiller à un traitement équitable de l'ensemble des accueillants. Des efforts ont été entrepris en ce sens, il est nécessaire de les poursuivre.

### ● Le rôle des volontaires

Le rôle des volontaires dans l'organisation sociale se débat d'abord au plan des valeurs : le volontariat a toute sa place dans une société qui veut développer l'entraide, la solidarité et le lien social. Le développement du volontariat n'est pas sans lien avec les politiques financières, c'est certain.

Mais en amont de cela, il nous faut poser la question des priorités.

Quelle importance convient-il d'accorder à un accueil qui rassemble un maximum de conditions favorables, et cela, pour tout enfant où qu'il soit accueilli ?

Il va de soi que des volontaires peuvent justifier d'une formation de niveau requis et adopter une véritable posture professionnelle dans l'exercice de leurs activités bénévoles. Le propos, ici, n'est pas de mettre en doute la possibilité pour les volontaires d'avoir un tel profil.

La question initiale peut se décliner de différentes façons. Il nous semble juste de ne pas les éluder :

- > L'ancrage des volontaires dans un système social est-il indépendant du niveau de compétence requis par leurs interventions ?
- > Quelle pourrait être la place de formules mixtes où des volontaires sont accompagnés sur le terrain par un ou plusieurs professionnels ?
- > Jusqu'où est-il réaliste, légitime et/ou justifié que les responsables<sup>107</sup> attendent d'un volontaire même formation et mêmes pratiques professionnelles que celles d'un agent rémunéré ?
- > A quelles conditions l'intégration de volontaires et professionnels dans un même système permet-elle de favoriser les synergies et d'optimiser la pertinence des interventions ?



*« Cette année, nous avons associé personnel permanent des garderies et volontaires pour construire le projet de la plaine. Au cours de plusieurs journées, nous avons imaginé comment cette plaine pourrait constituer un moment d'évasion, de vacances pour les enfants. Pendant l'été, chaque matin, le personnel de l'accueil extrascolaire accueille dans les différentes écoles les enfants qui participent à la plaine. Un car vient ensuite chercher les enfants et les accueillantes pour les emmener sur le site de la plaine. Auparavant, il me semblait que la différence entre l'année scolaire et les vacances se marquaient peu dans les attitudes des gardiennes : elles accueillaient les mêmes enfants, dans les mêmes écoles de la même manière. Le fait de construire le projet tous ensemble (volontaires et personnel permanent) a permis de créer un grand dynamisme chez tout le monde, une meilleure connaissance des uns et des autres, un plus grand respect, une plus grande complémentarité des rôles de chacun ».*

Témoignage  
d'un coordinateur de plaine.

### ● Qu'en est-il des emplois précaires ?

Des questions analogues se posent à l'évidence pour les personnes en situation professionnelle précaire (ALE, PTP, ...), trop souvent engagées avec une formation insuffisante.

107 Le responsable de projet, le pouvoir organisateur du milieu d'accueil, les collègues...

# En conclusion

Il appartiendra aux responsables à tous les niveaux - acteurs de terrain, coordinateurs, administrations responsables et décideurs politiques - de prendre option.

Il leur appartiendra de concevoir des plans qui permettent au secteur de continuer à évoluer, tant au niveau des formations de base et continuée, qu'au niveau de l'effort à fournir pour les encadrements et accompagnements d'équipe.

Il nous semble pouvoir conclure que, du point de vue de la qualité de l'accueil réservé à l'enfant et sans négliger les richesses de la diversité du secteur, cette évolution devrait viser une professionnalisation grandissante.

A ce sujet, il n'est pas inutile de rappeler les recommandations européennes<sup>108</sup> en la matière et définies pour l'horizon 2006 :

- > 1 adulte pour 15 enfants ;
- > 60 % du personnel disposant d'un diplôme de l'enseignement supérieur non universitaire ;
- > 20 % du personnel masculin ;
- > le salaire des éducateurs équivalent à celui des enseignants.



108 Jan Peeters, dans le cadre du colloque européen, « L'accueil extrascolaire par delà les frontières », en novembre 2002, faisait ainsi référence aux « 40 cibles » du réseau européen des modes de garde.

## Textes utilisés dans le référentiel ●●●

En sus du travail préparatoire réalisé par G. Manni, des emprunts sont faits aux textes suivants :

- > Alberty C. et al, Groupe de travail, « Travailler en équipe », dans « *Entre la classe et la maison, quel accueil pour les enfants ?* », in *Grandir à Bruxelles*, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles-Capitale, 2000, n° 7.
- > Bosse-Platière S., Dethier A., Fleury C., et Loutre-Du Pasquier N., « *Accueillir le jeune enfant : quelles professionnalisation ?* », Ramonville Saint-Agne, Erès, 1999.
- > Buzyn E., « *Papa, maman, laissez-moi le temps de rêver* », Paris, Albin Michel, 1995.
- > Caffari R., « *Entre garderie parking et surstimulation : l'importance du temps libre* », in *Penser le temps libre dans l'école*, Bruxelles, F.R.A.J.E., 2001.
- > Debris S., « Enjeux de savoirs et savoirs en jeu en analyse des pratiques : « *Les groupes de pairs en médecine générale* », in Wittorski R., « *Formation, travail et professionnalisation* », Paris, L'Harmattan, 2005.
- > Delvaux D., et Vandekerke M., « *Les écoles de devoirs en Communauté française* », Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse, 2002.
- > Dethier A., « *En guise de rebondissement sur les questions débattues* », dans « *Entre la classe et la maison, quel accueil pour les enfants ?* », in *Grandir à Bruxelles*, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles-Capitale, 2000, n° 7.
- > Dethier A., « *Vers une professionnalisation de la fonction d'encadrant(e) extrascolaire* », in *Penser le temps libre dans l'école*, Bruxelles, F.R.A.J.E., 2001.
- > Devillard O., « *Dynamique d'équipes* », Editions Organisation, 2002, 2003, 2005.
- > Dusart A-F., et MOTTINT J., « *Identité des milieux d'accueil extrascolaire : un processus en construction permanente* », dans *Identité des milieux d'accueil extrascolaire*, in *Grandir à Bruxelles*, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles-Capitale, 2002, n°10.
- > F.I.L.E. (Fédération des Initiatives Locales pour l'Enfance), *Etats généraux de l'accueil extrascolaire*, 2001.
- > Fonds Houtman (Ed), « *Plaidoyer pour l'enfant* », Bruxelles, De Boeck & Belin, 2000.
- > Mottint J., et Roose A., « *A propos de l'accueil extrascolaire dans les associations bruxelloises* », Bruxelles, ULB, 2000.
- > Mucchielli R., « *Le travail en équipe* », Paris, ESF, 1995.
- > Tilman F., et Groetaers D., « *Le défi pédagogique* », Bruxelles, Vie Ouvrière, 1980.

## Ouvrages à consulter ●●●

- > « *Accueil extrascolaire. Une nouvelle approche* », Guide pour un accueil centré sur l'enfant, Bruxelles, coproduction du ministère de l'Emploi et du Travail (secrétariat de la Commission du Travail des femmes) et ministère des Affaires sociales et de la Santé (Communauté française), 1993.
- > Fonds Houtman (ouvrage collectif), « *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. - Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité* », Bruxelles, ONE, 2002.
- > Adler A., « *L'enfant difficile* », Paris, Payot & Rivages, 2000.
- > « *A quoi sert un professeur de morale ? Les élèves de Jacques Duez répondent* », in *Entre-vues* 39-40, 70-80, décembre 1998
- > Ballenger L., et Pigallet P., « *Dictionnaire de la formation et du développement personnel* », Paris, ESF, 1996.
- > Bideaud J., Houdé O., et Pedinielli J.-L., « *L'homme en développement* », Vendôme, PUF, 1997.
- > Blais M.-C., Gauchet M., et Ottavi D., « *Pour une philosophie politique de l'éducation* », Paris, Bayard, 2002.
- > Bourdieu P., et Wacquant L., « *La nouvelle vulgate planétaire* », in *Le Monde diplomatique*, rubrique *Manière de voir*, Septembre-octobre 2000.

- > Bronckart J.-P., « *Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation* », Journées d'étude du Centre de théorie politique, septembre 2001.
- > Charpak G., (présenté par), « *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire* », Paris, Flammarion, 1996.
- > Clot Y., (sous la direction de), « *Avec Vygotski* », deuxième édition augmentée, Paris, La Dispute, 2002
- > Cooparch-Ru, « *Etude des besoins concernant les infrastructures des lieux d'accueil extrascolaires organisés en semaine par le secteur associatif bruxellois* » in *Observatoire de l'enfant de la Commission communautaire française de Bruxelles-Capitale*, 2001.
- > Coquoz, J., « *Autonomie et socialisation : deux valeurs obligées ?* », in *Revue Petite enfance*, 1996, n° 58, 2.
- > « *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* », Conférence mondiale UNICEF-UNESCO-PNUD de Jomtien (Thaïlande), mars 1990.
- > Dehelan E., Szendi L., Tardos A., « *L'intégration des règles de vie par l'attitude des éducateurs* », in *Revue V.E.N.*, juin 1986
- > Delalande J., « *Comment le groupe s'impose aux enfants* » dans « *Le groupe : chaînon manquant ?* », in *Empan*, n° 48, Erès, 2002.
- > Delfour J.-J., « *L'ennui comme école du désir* », in *Marianne*, 3-9 mars 2003.
- > De Vries R., « *L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif* », in *Revue française de Psychologie*, n° 119, 1997.
- > « *La discussion philosophique en primaire* », Entretien avec J. Duez, in *Entrevues*, juin 1998.
- > « *Les droits des enfants et les politiques de l'enfance en Europe : de nouvelles approches ?* » Conseil de l'Europe, Conférence de Leipzig, mai 1996.
- > Dufourt DR., « *Malaise dans l'éducation. La fabrique de l'enfant « postmoderne »* », *Monde diplomatique*, novembre 2001.
- > Dupont P., (sous la direction de), « *Justice à l'école, Carnet de bord et carnet de l'enseignant* », Fondation Roi Baudouin, 2001.
- > « *Ecouter l'enfant* », in *Enfants d'Europe*, 2001, n° 1.
- > Epicure, « *Lettre à Ménécée* », Paris, Hatier, 1999.
- > Fagnani J., « *Lacunes, contradictions et incohérences des mesures de « conciliation » travail / famille : bref bilan critique* », in Théry I., « *Couple, filiation et parenté aujourd'hui* », Odile Jacob, Paris, 1998.
- > Fougeyrollas-Schwebel D., « *L'entraide familiale varie selon les milieux sociaux* » in « *La famille malgré tout* », Autrement 1996.
- > Galimard P., « *6 à 11 ans, Développement de l'intelligence, maturation affective, découverte de la vie sociale* », Paris, Dunod, 1996, et « *Affrontements familiaux* », Paris, Dunod, 1997
- > « *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance* », Volume 1, « *Eveil culturel et petite enfance* », 1995
- > « *Grandir à Bruxelles* », Cahiers de l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles Capitale, 2000, n° 6.
- > « *Grandir à Bruxelles* », Cahiers de l'Observatoire de l'enfant de Bruxelles Capitale, 2002, n° 9.
- > Hansotte M., « *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective* », Bruxelles, De Boeck Université, 2002.
- > Hansotte M., et un collectif d'enseignants, « *Comment apprendre à dire le Juste et l'Injuste ? Du récit au débat. Une approche pluridisciplinaire du principe de justice* », Fondation Roi Baudouin, 2001.
- > Humblet P., et alii, « *L'accueil extrascolaire en Région bruxelloise* », Commission communautaire française de Bruxelles-Capitale, 2000.
- > Javeau Cl., « *Socialisation et conflit chez l'enfant* », dossier « *Agressivité et éducation* » in revue *L'enfant (ONE)*, 6/1984.
- > Jacquemain M., « *La raison névrotique. Individualisme et société* », Bruxelles, Labor/Espaces de liberté, 2002.
- > Kellerhals J., et Montandon C., « *Les styles éducatifs* », in F. de Singly, ???
- > Lallemand R., « *La politique sans l'enchantement ?* » in *Confrontations* (Bierin E., et Jacquemain M., coordonateurs), Bruxelles, Edition Luc Pire, 1995.
- > Lemay M., « *Enfances, familles, sociétés* », Communication au colloque Houtman, Bruxelles, mars 2002.
- > Montaigne, « *L'éducation des enfants* », Paris, Arléa, 1999

- > Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse de la Communauté française, « *Etat des lieux de l'accueil des enfants de 2,5 à 12 ans en dehors des heures scolaires* », Décembre 2001.
- > Porcher L., et Abdallah-Pretceille M., « *Ethique de la diversité en éducation* », Paris, PUF, 1998.
- > Picard D., « *Politesse, savoir-vivre et relations sociales* », Paris, PUF, Que sais-je ? 2ème édition, 2003.
- > Tardos A., et Vasseur-Paumelle A., « *Règles et limites en crèche : acquisitions des attitudes sociales* », in *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 1991, n° 7.
- > Tisseron S., « *Inquiéter pour contrôler* », in *Monde diplomatique*, Janvier 2003.
- > Tozzi M., « *Réfléchir sur la justice dans une perspective citoyenne* », Fondation Roi Baudouin, 2001.
- > Traube P., « *Eduquer, c'est aussi punir* », Bruxelles, Labor, 2002.
- > Wallon H., « *De l'acte à la pensée* », Paris, Flammarion, 1970 (1ère édition, 1942).
- > Wallon H., « *Les origines du caractère chez l'enfant* », Paris, PUF, 1970.
- > Wallon H., « *L'évolution psychologique de l'enfant* », Paris, Armand Colin, 1973.
- > Willamme M.-F., « *Les enjeux sociaux de l'accueil extrascolaire* », mémoire de licence en Sociologie, Université de Liège, 2001.
- > Winnicott D.W., « *L'enfant et le monde extérieur. Le développement des relations* », Paris, Payot, 1972.
- > Winnicott D.W., « *L'enfant et sa famille* », Paris, Payot, 1975.



## Accueillant(e) :

Celui ou celle qui accueille les enfants, qui prend en charge directement les enfants selon les contextes, cette personne est désignée sous divers vocables, accueillant(e), animateur(trice), moniteur(trice), gardien(ne), surveillant(e), ...

## Accueil durant le Temps Libre (ATL) – Décret ATL (MB 19-08-2003)

Ce décret a pour ambition de coordonner l'accueil des enfants durant leur temps libre et de soutenir l'accueil extrascolaire.

L'accueil des enfants durant le temps libre poursuit les objectifs suivants :

- › contribuer à un épanouissement global des enfants en organisant des activités de développement multidimensionnel adaptées à leurs capacités et à leurs rythmes;
- › contribuer à la cohésion sociale en favorisant l'hétérogénéité des publics dans un même lieu;
- › faciliter et consolider la vie familiale, notamment en conciliant vie familiale et professionnelle, en permettant aux personnes qui confient les enfants de les faire accueillir pour des temps déterminés dans une structure d'accueil de qualité.

L'accueil des enfants durant le temps libre concerne les enfants de 2,5 à 12 ans (ou qui fréquentent l'enseignement primaire). Les périodes concernées sont le temps avant et après l'école, le mercredi après-midi, le week-end et les congés scolaires.

L'accueil durant le temps libre comprend les activités autonomes encadrées et les animations éducatives, culturelles et sportives.

## Activité autonome :

L'activité induite et/ou conduite par les enfants eux-mêmes dépend de leur initiative propre et est liée à leurs intérêts propres. Et cela, même si cette activité autonome reste déterminée, à la base, par le cadre posé par l'accueillant et au sein duquel elle va pouvoir prendre place et se développer.

## Besoin

Voir le texte « la notion de besoin fait débat » dans le livret I « Introduction du référentiel »

## Cadre de vie

Le cadre de vie constitue le champ des possibilités d'agir (de participer) pour l'enfant dans un lieu d'accueil. Ce cadre peut comprendre des attentes, des repères, des éléments négociables ou non, des manières d'agir, des limites, des règles, des interdits, des sanctions en cas de transgression, ... Ces éléments concernent tant l'aménagement de l'espace (intérieur et extérieur), la mise à disposition de matériel et du temps, le type de relations promues entre les adultes et les enfants, entre les enfants, entre les adultes (parents et accueillants), ...

## Coordinateurs accueil ONE :

Les coordinateurs(trices) accueil sont des agents de l'ONE, dont les missions principales ont été définies sous les termes « contrôle des normes et accompagnement des pratiques éducatives dans les milieux d'accueil » (cfr décret ONE). Ils sont répartis sur l'ensemble du territoire de la Communauté française.

**Coordinateurs communaux de l'accueil (dits coordinateurs ATL) :**

Les coordinateurs de l'accueil sont des personnes engagées par la (les) commune(s) ou encore des ASBL conventionnées. Ils ont pour mission de :

- > coordonner la réalisation de l'état des lieux de l'accueil des 2,5 ans-douze ans.
- > assurer le lien avec tous les opérateurs de l'accueil, les acteurs concernés par l'enfance (issus des secteurs sportifs, culturels, jeunesse et éducation permanente) et la population ;
- > assurer le lien avec tous les acteurs concernés par l'enfance dans les secteurs sportif, culturel, de jeunesse et d'éducation permanente;
- > impulser un travail en partenariat;
- > aider à la préparation du programme CLE (voir décret ATL) ;
- > faire des propositions, sous la responsabilité de l'échevin, pour une politique d'accueil cohérente et globale ;
- > assurer le secrétariat de la (des) CCA (Commission Communale de l'Accueil) dont il fait partie.

**Centres de vacances (voir décret sur les centres de vacances- MB 30-11-1999)**

Les centres de vacances sont des services d'accueil des enfants (âgés entre 2,5 ans et 15 ans) pendant les vacances (Noël, Pâques, vacances d'été en juillet et en août), encadrés par des équipes d'animation qualifiées et qui ont pour mission de « contribuer à l'encadrement, à l'éducation et à l'épanouissement des enfants pendant les périodes de congés scolaires. Il existe trois types de centre de vacances : la plaine de vacances, le séjour de vacances, le camp de vacances. La plaine de vacances est un service d'accueil non résidentiel, le séjour et le camp de vacances sont eux des services d'accueil résidentiel. Le camp de vacances est organisé par un mouvement de jeunesse reconnu par la Communauté française dans le cadre du décret du 20 juin 1980 fixant les conditions de reconnaissance et de subventions aux organisations de jeunesse.

Les centres de vacances ont notamment pour objectifs de favoriser :

- 1° le développement physique de l'enfant, selon ses capacités, par la pratique du sport, des jeux ou d'activités de plein air;
- 2° la créativité de l'enfant, son accès et son initiation à la culture dans différentes dimensions, par des activités variées d'animation, d'expression, de création et de communication;
- 3° l'intégration sociale de l'enfant, dans le respect des différences, dans esprit de coopération et dans une approche multiculturelle;
- 4° l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation.

**Culture(s) :**

« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». (Définition de l'UNESCO)

**Déontologie :**

ensemble de règles et de devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent et les rapports entre ceux-ci et les usagers ou le public

**Ecoles de devoirs : voir décret relatif à la reconnaissance et au soutien des écoles de devoirs (MB 28-04-04)**

Les écoles de devoirs sont des structures d'accueil des enfants et des jeunes de 6 à 18 ans, indépendantes des établissements scolaires et participant à la vie d'un quartier. Les écoles de devoirs organisent des activités de soutien scolaire ainsi que des animations éducatives ludiques, culturelles ou sportives s'inscrivant dans les missions suivantes

- 1° le développement intellectuel de l'enfant, notamment par le soutien à sa scolarité, par l'aide aux devoirs et par la remédiation scolaire ;
- 2° le développement et l'émancipation sociale de l'enfant, notamment par un suivi actif et personnalisé, dans le respect des différences, dans un esprit de solidarité et dans une approche interculturelle ;
- 3° la créativité de l'enfant, son accès et son initiation aux cultures dans leurs différentes dimensions, par des activités ludiques, d'animation, d'expression, de création et de communication ;
- 4° l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation.

Ces activités doivent se dérouler au minimum pendant une période continue de min 2h par semaine pendant au moins 20 semaines scolaires par an.

#### Empathie :

Processus psychologique qui permet de se mettre à la place de l'autre pour comprendre son point de vue.

L'empathie est une compréhension affective de l'autre (différente d'une compréhension intellectuelle), une union dans le sentiment, un « ressentir » avec.

Adopter une attitude empathique vis à vis de la famille, du parent signifie être capable de pouvoir comprendre et ressentir ce que le parent ressent, de pouvoir se placer de son point de vue et d'en tenir compte.

#### Estime de soi :

L'estime de soi se définit comme le sentiment que chacun a de sa propre valeur. C'est le processus par lequel un individu porte des jugements positifs ou négatifs sur lui-même, sur ses performances et ses aptitudes.

#### Famille : (monoparentale, recomposée, classique, homoparentale, ...)

La famille constitue le premier milieu de vie de l'enfant où s'ancre toute l'histoire familiale avec ses caractéristiques sociales, économiques, culturelles et où s'enracinent les premiers apprentissages, les premières expériences de l'enfant. Prendre compte la famille de l'enfant permet donc de mieux appréhender son identité et de l'accueillir adéquatement.

La famille aujourd'hui prend de multiples formes en fonction des choix conjugaux des partenaires : ainsi certains enfants vivent dans des familles classiques (père, mère et les enfants), des familles mono-parentales (un seul parent vit avec un ou plusieurs enfants-l'autre parent est absent ou inconnu), des parents qui ont leur enfant à temps partiel (garde alternée, ...), des familles recomposées (des adultes vivent avec leurs enfants issus de relations précédentes ; des enfants peuvent être des quasi-frères et sœurs et vivre sous le même toit), des familles homoparentales (deux parents du même sexe et leurs enfants), des familles élargies (des familles accueillant plusieurs générations au sein d'un même foyer), ... des parents qui n'ont pas la garde de leur enfant (des enfants placés dans une institution d'aide à la jeunesse, ...)

Quand on évoque la famille, il s'agit donc de prendre en compte toute cette complexité, de la respecter et d'envisager les meilleures manières de collaborer en tenant compte qu'un enfant sans sa famille n'existe pas.

#### Observation

Action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet, une personne, une situation dans le but de constater des faits particuliers permettant de mieux connaître et de mieux comprendre.

#### Opérateur de l'accueil :

Pouvoir Organisateur d'un lieu d'accueil. Désigne parfois la structure d'accueil.

#### Norme :

Référence définissant ce qui doit être. Ensemble des règles, des principes et des critères qui régissent les conduites sociales.

#### Parents :

Voir famille

#### Posture (parentale - professionnelle)

Une posture est une manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions, qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification.

## Principe

Proposition générale qui constitue un fondement, soit le choix de valeurs philosophiques, psychologiques, sociales et pédagogiques et qui illustrent une conception de l'enfant et de son développement.

## Responsable de projet

Dans le respect des objectifs visés à l'article 3 du décret ATL, le (la) responsable de projet est au moins chargé(e) du suivi des accueillant(e)s, de l'organisation de la concertation de l'équipe des accueillant(e)s, de l'information des enfants et des personnes qui confient l'enfant, de la planification des activités quotidiennes, en ce compris leur encadrement.

## Résonance affective :

La relation entre un adulte et un enfant ou la confrontation à la relation entre parents et enfants met en jeu une sorte de « résonance » affective interne propre à chacun : la détresse d'un petit enfant qui a mal, l'avidité d'un petit qui s'empare obstinément des jeux de tous, l'abattement ou la colère d'un parent qu'on écarte de son enfant, la joie extrême d'une naissance, un deuil, ...

Les relations avec certains enfants peuvent réactiver chez l'adulte, le plus souvent à son insu, des émotions et des impressions anciennes. Cette résonance interne non objectivée peut exposer l'adulte à des attitudes réactionnelles qui entravent son action professionnelle. Les risques étant d'adopter une attitude soit impulsive, soit rigide, ou bien de se protéger derrière un désinvestissement affectif - voir aussi partie « professionnels » de ce référentiel.

## Règles :

Voir cadre de vie et livret IV « vivre ensemble ».



Le référentiel « Accueillir les enfants de 3 à 12 ans : viser la qualité » est composé de 3 parties, réparties sur 7 livrets : à la rencontre des familles, à la rencontre des enfants, à la rencontre des professionnels.

Chacune des parties est intrinsèquement liée aux autres : elles se répondent, se complètent.

Les différents livrets présentent les enjeux liés à une problématique, mettent en évidence des éléments de connaissance, les questions à se poser, proposent des situations donnant à réfléchir et indiquent des pistes d'action pour les équipes afin de répondre, dans leur contexte, aux enjeux que pose l'accueil des enfants.

Le travail de réflexion peut commencer à partir de n'importe quel livret : il n'y a pas une et une seule porte d'entrée pour envisager, en équipe, les conditions d'un accueil de qualité. Chaque équipe trouvera des pistes en fonction des thématiques auxquelles elle est confrontée, des situations qu'elle est amenée à aborder, en fonction de son cheminement.

Cependant, elle est invitée à parcourir le livret I consacré à l'introduction : elle situe le cadre et la méthodologie de travail utilisée pour que le référentiel soit un outil « co-construit » par toutes les personnes qui ont participé à son élaboration. L'introduction « donne à voir » l'ensemble du document, offre des clés de lecture.

Ce dernier livret du référentiel aborde les différentes facettes du rôle et de la responsabilité des accueillants et la manière dont ils peuvent améliorer leurs savoirs et savoir-faire au service de la qualité de l'accueil. Sont ainsi traités dans cette partie du référentiel : les tensions traversant les milieux d'accueil (garde - accueil, ...) ; la question du projet éducatif : processus dynamique, continu et cyclique... ; les enjeux d'une équipe, les rôles au sein de l'équipe ; les questions liées à la professionnalisation de l'accueil : formation initiale et continue, etc..



Avec le soutien  
de la Communauté française  
Wallonie-Bruxelles  
et de la Loterie nationale



Loterie Nationale

Editeur responsable :

Laurent MONNIEZ

Chaussée de Charleroi 95

1060 Bruxelles

N° d'édition : D/2007/74.80/73