

RAPPORT D'ÉVALUATION POUR L'ANNÉE ACADÉMIQUE 2014-2015



SOUTIEN AU TUTORAT ET À L'ENCADREMENT DES STAGES DANS LE SECTEUR DES MILIEUX D'ACCUEIL D'ENFANTS

Avec le soutien du Fonds Social pour le secteur des Milieux d'Accueil d'Enfants (C.P. 332) et du gouvernement fédéral dans le cadre de l'appel à projets sectoriels supplémentaires en faveur des groupes à risques

Service PERF ULg :

Nathalie François, Stéphanie Noël, assistantes de formation
Florence Pirard, responsable scientifique

NOVEMBRE 2015



Merci aux membres des milieux d'accueil, Babymedia, Crèche le nid, Prégardiennat aux gais moineaux, Les petits mouchons, Les tournesols, Les joyeux lurons, Crèche parentale de Louvain-La-Neuve, L'île aux enfants, Les P'tits moineaux, Notre-Dame des Tout-petits, Crèche au Fil de l'eau, Les Chwa'ptits, Les ptits loups, Coquins Coquines, La Bambinerie, Les loustics, Prégardiennat Sainte-Julienne, Crèche petit à petit (site Tihange et site Huy), Crèche Sainte-Monique, Crèche Saint-Raphaël, Les petites marmottes, Les Petits Nicolas, Crèche Aline Bernard, La tarentelle, Les Petites balouches, Les Zoulous ainsi que Les P'tites Can'ayes pour leur implication dans ce projet pilote.

Merci également aux directions, professeures et stagiaires des établissements : Institut Reine Fabiola, Institut de la Providence, ITCF Herbuchenne, École de la Sainte-Union, IPEPSHO, Institut Saint-Gabriel, ITC Félicien Rops, Institut Notre-Dame de Namur, École IPES à Seilles, FPS Liège, Institut Saint-Sépulcre, Institut Sainte-Thérèse d'Avila, Athénée Royal G & G, Institut Centre Ardenne, Enseignement Libre de Saint-Hubert et École Pluri-Elles pour leur participation à la première phase de ce projet.

Leurs commentaires ont contribué à une réflexion collective pertinente sur l'encadrement des stages et ont permis la réalisation de ce rapport d'évaluation.

Merci enfin aux membres du comité d'accompagnement du Fonds social Milieux d'Accueil d'Enfants pour l'attention et le soutien accordés à cette expérience d'accompagnement.

Sommaire

Avant-propos du Fonds social MAE.....	5
Introduction.....	8
1. Profils des participant-e-s.....	10
2. Évaluation du projet	15
2.1. Préparer le stage : une tâche qui engage école et milieu d'accueil	16
2.2. Organiser l'accueil des stagiaires dans le milieu d'accueil	21
2.3. Accompagner l'activité des stagiaires durant le stage	26
2.4. Organiser la fin de stage	30
2.5. À retenir... ..	31
3. Des expériences de tutorat, regards croisés sur un accompagnement guidé	33
3.1. Accompagner un stagiaire : une fonction partagée	33
3.2. Complémentarité versus rivalité.....	33
3.3. Tuteur/-trice : une fonction à mieux définir.....	34
3.4. L'accompagnement du stagiaire : une évolution à travers le temps.....	35
3.5. Une nécessaire congruence langagière	38
3.6. Des perspectives	39
4. Apprendre le métier au/à la stagiaire sur le lieu de travail, l'importance d'entretiens organisés d'analyse des pratiques	40
4.1. Organiser des moments d'entretien pour revenir sur la situation vécue : la dimension adaptative comme enjeu de l'apprentissage.....	41
4.2. Mener un entretien formatif avec support vidéo : fausses évidences et perspectives.....	42
5. Évaluation de la plus-value apportée par le projet du Fonds social MAE	44
6. Pour ne pas conclure... ..	47
7. Annexes	49
Tableau 1 : données complètes relatives aux stagiaires.....	49
Tableau 2 : données complètes relatives aux moniteurs/-trices	60
Tableau 3 : données complètes relatives aux tuteurs/-trices.....	62

Avant-propos du Fonds social MAE

Le Fonds social MAE

Le Fonds Social pour le secteur des Milieux d'accueil d'enfants (MAE), composé des organisations syndicales¹ et des fédérations patronales² du secteur, s'adresse aux employeurs et aux travailleurs des institutions qui organisent de manière régulière la garde d'enfants de moins de 12 ans (CP 332).

Ce Fonds concerne de nombreuses institutions : crèches, préguardiennats, maisons communales d'accueil de l'enfance, maisons d'enfants, haltes-garderies, halte-accueil d'urgence et en accueil flexible, services d'accueil extrascolaire, services d'accueillantes conventionnées, services de garde à domicile d'enfants malades ; soit en tout plus de 550 employeurs et plus de 6.500 travailleurs salariés.

Parmi les objectifs du Fonds MAE, on retrouve le soutien à la formation (continue ou qualifiante) et l'accompagnement ainsi que la gestion du dispositif emploi-jeune, visant l'insertion professionnelle de jeunes peu qualifiés.

Pourquoi le Fonds social MAE a-t-il choisi d'investir dans le tutorat ?

Depuis plusieurs années, le secteur des milieux d'accueil d'enfants et le Fonds social sont sensibles à la question du tutorat. Les formations aux métiers de l'enfance comptent un nombre important d'heures de stage, celui-ci fait partie de l'apprentissage du métier et de la nécessaire transmission d'un savoir être, d'un savoir-faire, d'une culture de l'accueil.

Des études ont été réalisées au début des années 2000³. Elles ont montré la diversité et l'ampleur des pratiques de tutorat : la plupart des milieux d'accueil accueillent des stagiaires. Elles ont aussi mis en lumière l'investissement personnel des personnes en charge de ce tutorat mais aussi les attentes en termes de formation et d'outils pour mieux exercer cette activité. Des formations ont été proposées à partir de 2007⁴ ensuite et évaluées.

Depuis 2010, le Fonds gère le plan global emploi-jeune⁵ destiné à soutenir la professionnalisation du secteur de l'accueil extra-scolaire. Le Fonds y soutient la mise en place d'un tutorat pour les jeunes en formation alternée.

¹ CGSLB, CNE et SETCA

² FILE et FIMS

³ <http://www.apefasbl.org/lapef/etudes-et-publications/formation-par-le-tutorat>

⁴ Trois formations autour du tutorat des stagiaires puéricultrices organisées par l'Enseignement de promotion sociale : Evolution du métier de puéricultrice ; Communication et travail d'équipe ; Tutorat

⁵ Plan Global « Emplois-Jeunes » de la Communauté française et la Région wallonne mis en place suite à l'Arrêté royal du 27 avril 2007 résultant de loi du 23 décembre 2005 relative au pacte de solidarité entre les générations

Au début de l'année 2013⁶, le gouvernement fédéral a imposé aux Fonds de consacrer une part importante de leurs ressources aux jeunes de moins de 26 ans.

Il est apparu alors clairement aux gestionnaires du Fonds des Milieux d'accueil d'enfants que ce sont les jeunes en formation pour exercer les métiers de l'accueil comme les jeunes qui commencent leur parcours professionnel dans un de ces métiers qui doivent être au centre de l'attention.

En novembre 2013⁷, le gouvernement fédéral a lancé un appel aux Fonds : il s'est proposé de financer des actions spécifiquement adressées aux jeunes en formation ou dans leurs premières années de travail.

Fort de ces travaux préalables, de ses expériences comme de ses réflexions, le Fonds des Milieux d'accueil d'enfants a introduit une demande de financement complémentaire qui a été totalement acceptée par le Gouvernement et nous a permis de donner une ampleur particulière aux projets envisagés que nos ressources propres n'auraient pas pu soutenir. Ces projets se nomment « Projets Jeunes »⁸.

Suite à une étude sectorielle menée avec le CERSO concernant les initiatives à prendre afin de mieux rencontrer les besoins des 'groupes à risque', le Fonds a redéfini un plan d'actions pour les années 2015 à 2018. Au vu de l'intérêt du tutorat pour l'insertion des jeunes et dans un contexte de transformation des métiers et des formations liés à l'enfance, le Fonds a décidé de pérenniser ses actions en faveur du tutorat en les finançant sur fonds propres, avec le soutien de la Fédération Wallonie Bruxelles.

La reconnaissance d'un titre de compétences de tuteur en entreprise au sein du Consortium de validation des compétences est de nature à promouvoir un tutorat de qualité au sein des organisations.

Quels types de tutorat ?

Le Fonds a choisi d'investir dans quatre formes de tutorat :

- le tutorat de formation (destiné aux jeunes en formation durant leur stage),
- le tutorat d'intégration (qui vise les travailleurs nouvellement engagés),
- le tutorat d'insertion (qui vise des jeunes qui se forment en alternance et rejoignent en cours de formation le secteur) – cette dernière forme de tutorat s'adresse

⁶ Arrêté royal du 19 février 2013 – Moniteur belge du 8 avril 2013

⁷ Arrêté royal du 26 novembre 2013 - Moniteur belge du 3 décembre 2013

⁸ <http://bit.ly/projetsjeunes>

principalement aux milieux d'accueil 3 – 12 ans (aussi le secteur 0-3 ans en ce qui concerne la fonction de cuisinier de collectivité en collaboration avec les CEFA)

- le tutorat de réintégration (qui soutient la reprise au travail de personnes avec une aptitude réduite au travail suite à une maladie, un handicap ou un accident)

Il a opté pour 4 formes d'actions :

1. la formation des tuteurs (formation de base au tutorat, intervision entre tuteurs, accompagnement d'équipe concernant le tutorat, cf. le catalogue de formation),
2. le développement d'outils pour les accompagner dans leurs missions,
3. le financement de temps de travail pour mieux assurer ce tutorat,
4. un accompagnement externe (Université et centre de recherche d'une haute école) destiné d'abord à ceux et celles qui vont participer à l'expérience mais aussi pour en donner une lecture plus large, en dégager les perspectives, enjeux et besoins.

Ces choix sont fondés sur la volonté du Fonds

- de contribuer, dans la mesure de ses possibilités, par des actions concrètes à l'amélioration de la formation initiale des professionnels du secteur au moment où des recherches sont en cours à propos des compétences et formations pour les métiers de l'accueil ;
- de valoriser l'expérience des travailleurs de l'accueil qui contribuent à la formation et l'intégration des plus jeunes ;
- de contribuer à la professionnalisation du secteur. C'est pourquoi le tutorat d'insertion s'adresse uniquement à l'accueil extrascolaire : dans ce type d'accueil, il est possible d'être engagé avec une très faible formation (100 heures) et de continuer ensuite à se former. Le Fonds souhaite favoriser ce parcours de formation.

Pour le Fonds social MAE,

Isabelle GASPARD

Vice-Présidente

Yves HELLENDORFF

Président

Introduction

Le présent rapport rend compte de l'évaluation du projet initié par le Fonds social Milieux d'Accueil d'Enfants (MAE) relatif au « soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des milieux d'accueil d'enfants ».

Suite à l'engouement rencontré par le projet pilote réalisé dans le courant du premier semestre 2014, une reconduction de celui-ci a été proposée en élargissant les participant-e-s⁹.

Pour rappel, la réflexion qui a initié ce projet faisait suite à plusieurs constats plutôt pessimistes relatifs à la formation des jeunes du secteur ; le Fonds social MAE a poursuivi plusieurs objectifs en accordant un financement supplémentaire pour l'accompagnement des stagiaires¹⁰, à savoir :

- améliorer la collaboration entre les établissements scolaires et les milieux d'accueil autour de l'encadrement des stagiaires,
- améliorer l'apprentissage et l'insertion des stagiaires au sein du milieu professionnel,
- ouvrir des perspectives d'évolution des formations d'auxiliaires de l'enfance et de puériculture pour qu'elles soient davantage en phase avec les attentes du milieu professionnel et le profil des étudiant-e-s.

Après une présentation des différents profils des participant-e-s, le rapport synthétise leur évaluation du tutorat à partir des données recueillies lors des focus groups rassemblant des moniteurs/-trices d'écoles et des tutrices de milieux d'accueil du Luxembourg, du Hainaut, du Brabant-Wallon, de Liège, de Namur et de Bruxelles.

Il est centré sur les quatre temps clés du tutorat : la préparation du stage, l'organisation de l'accueil du stagiaire, l'accompagnement de son activité et l'organisation de la fin du stage.

Par la suite, le rapport intègre les apports de deux mémoires en Sciences de l'Éducation réalisés dans le cadre du projet du Fonds social MAE. Kevin Mangelschot présente d'abord une synthèse des éléments retenus de trois « expériences de tutorat, regards croisés sur un

⁹ Alors que le projet pilote avait uniquement été proposé à des établissements et des milieux d'accueil sélectionnés dans les régions de Bruxelles, Namur et Liège, cette deuxième phase a été élargie à celles de la Province du Luxembourg, du Hainaut et du Brabant Wallon. Parallèlement, le public a lui aussi été élargi dans le sens où les candidatures ont été ouvertes sur base volontaire. Il était également question de proposer le projet à d'autres sections (animateurs/-trices, éducateurs/-trices dans le secteur de l'ATL en plus des puériculteurs/-trices et des auxiliaires de l'enfance), mais aucun engagement n'a été effectif.

¹⁰ Voir l'argumentaire du Fonds social MAE. Ces objectifs sont aussi encouragés par les recherches 114 (juillet 2012) et 123 (juin 2015) commanditées par l'ONE <http://www.one.be/professionnels/accueil-de-l-enfant-actualites/actualites-details/formations-initiales-dans-le-champ-de-l-enfance-0-12-ans/>

accompagnement guidé » : les regards du stagiaire, du/de la tuteur/-trice et du/de la moniteur/-trice d'école.

Ensuite, Vincent Alonso Vilches complète la réflexion sur l'accompagnement à partir de l'analyse de pratiques d'entretiens de tutorat réalisée avec un support vidéo dans deux milieux d'accueil de l'enfance.

En guise de conclusion, le rapport souligne une série de constats mis en évidence dans l'argumentaire du Fonds social MAE et ouvre de nouvelles perspectives pour l'avenir.

En accord avec les membres du comité d'accompagnement du Fonds social MAE, ce rapport a été rédigé dans le but d'être diffusé auprès de l'ensemble des participant-e-s du projet pilote. Il peut être utilisé comme un « outil mémoire » et devrait permettre ainsi de poursuivre les échanges entre partenaires invités à faire part de leurs commentaires, de leurs réflexions aux membres de l'équipe PERF¹¹.

¹¹ Retours éventuels concernant le présent rapport à renvoyer par mail à l'équipe PERF : n.francois@ulg.ac.be ou snoel@ulg.ac.be

1. Profils des participant-e-s

Dans cette partie introductive sont présentés les profils des différent-e-s participant-e-s, à savoir les stagiaires, les moniteurs/-trices des écoles et les tutrices des milieux d'accueil impliqués dans le projet du Fonds social MAE durant l'année académique 2014-2015. Les tableaux présentés ci-dessous sont réalisés à partir des données recueillies dans les documents administratifs retournés au Fonds.

1.1. Stagiaires

Sur 249 stagiaires impliqués officiellement dans le projet, seuls neuf sont issu-e-s de l'enseignement de promotion sociale, les 240 autres étant inscrit-e-s dans un cursus de plein exercice. Parmi ceux/celles-ci, 117 étaient en première année de formation en puériculture (soit une 5^e année professionnelle) et les 123 autres réalisaient leur 2^e année (soit une 6^e professionnelle).

Le tableau¹² ci-dessous présente les données recueillies pour l'équipe PERF dans le cadre de ce projet. Certaines informations semblent ne pas avoir été communiquées au Fonds social, ce qui explique les écarts entre les nombres exposés ci-après et ceux communiqués officiellement.

	Nbre	Moyenne âge		Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)			Expériences terrain
		PE	PS	F	M	PUE	Aux. enf	P /TQ	diplômé	Autres ¹³	
Liège	53¹⁴	19	27	52	1	46	7	39	10	4	Détail en annexe
Luxembourg	63¹⁵	18	/	61	2	63	0	15	1	47	Détail en annexe
Namur	12	19	/	11	1	12	0	10	1	1	Détail en annexe
Hainaut	22	19	29	22	0	20	2	17	3	2	Détail en annexe
Bruxelles	40¹⁶	19	/	38	2	40	0	32	8	/	Détail en annexe
Brabant-Wallon	49	19	/	45	4	49	0	41	/	8	Détail en annexe
TOTAL	239¹⁷	19	28	229	10	230	9	154	23	62	De 1 à 4 expériences de terrain majoritairement en crèche et école maternelle

¹² Le présent tableau est une synthèse des données recueillies qui sont présentées en annexe.

¹³ Autres = pas de données explicites à ce sujet.

¹⁴ Alors que 58 impliqués dans le projet selon les données administratives.

¹⁵ Alors que 67 impliqués dans le projet selon les données administratives.

¹⁶ Alors que 41 impliqués dans le projet selon les données administratives.

¹⁷ Alors que 249 impliqués dans le projet selon les données administratives.

On remarque que, sur base de ces retours, seuls dix jeunes hommes ont participé au projet contre 229 jeunes femmes. Ce sont principalement des étudiant-e-s provenant de l'enseignement de plein exercice, section de puériculture (230/239). Les participant-e-s sont en moyenne âgé-e-s de 19 ans dans l'enseignement de plein exercice et de 28 ans dans celui de promotion sociale. Tous/toutes ont bénéficié d'une, voire de plusieurs (jusque quatre), expérience(s) de stage antérieures dans différents types d'institution, dont celles d'accueil d'enfants de 0 à 3 ans. Par ailleurs, il est mis en évidence que 23 participant-e-s à ce projet avaient déjà un diplôme à leur actif avant de reprendre la formation de puériculture ou celle d'auxiliaire de l'enfance.

Les données par région ne montrent pas de grandes disparités si on exclut l'implication ou non d'un établissement de promotion social et le manque de données explicites récoltées.

1.2. Moniteurs/-trices (institut de formation)¹⁸

	Nbre	Moyenne	Genre		Type qualification		Formation initiale			Cours assurés		Ancienneté fonction moniteur	FC tutorat	
			F	M	PU E	Aux enf	mi	PU	Ey /pé	ge seu	+		oui ¹⁹	no ¹⁹
Liège	10	44	9	1	7	3	6	1	3	4	6	11	8	2
Luxembourg	4	45	4	0	4	0	4	0	0	2	2	11	3	0
Namur	5	46	5	0	5	0	2	3	0	2	3	7	5	0
Hainaut	3	43	3	0	2	1	1	0	1	2	1	6	1	2
Bruxelles	2	37	1	1	2	0	2	0	0	0	2	5	1	0
Brabant-Wallon	2	47	2	0	2	0	0	2	0	0	2	8	0	2
TOTAL	26	44	24	2	22	4	16	6	4	10	16	8	20	6

Des données relatives à 26 moniteurs/-trices ont été récoltées. Elles mettent en avant que deux moniteurs impliqués dans le projet sont de sexe masculin. Les moniteurs/-trices référencé-e-s sont impliqué-e-s dans deux types distincts de formation, à savoir en puériculture pour 22 d'entre eux/elles et en auxiliaire de l'enfance pour les quatre autres. La moyenne d'âge pour les professeur-e-s est de 43 ans dans la formation de plein exercice et de 36 ans pour la promotion sociale. Dans le cadre de cette dernière, les moniteurs/-trices ont entre cinq et neuf années d'expérience dans la fonction alors que dans les sections puériculture, ils/elles ont majoritairement plus de cinq années d'expérience, voire régulièrement plus de 10²⁰. Sur l'ensemble des professeur-e-s impliqué-e-s, 16 assurent de

¹⁸ Le présent tableau est une synthèse des données recueillies qui sont présentées en annexe.

¹⁹ Voir détail en annexe.

²⁰ Huit monitrices ont de 0 à 5 ans d'expérience de visites de stage.

manière complémentaire des cours et des suivis de stage alors que les neuf autres se chargent uniquement des visites sur le terrain.

Concernant les profils, il apparaît que les formations initiales des professeur-e-s sont de secteurs (service aux personnes, paramédical, psychologie et pédagogie) et de niveaux (secondaire, baccalauréat et master) différents. En effet, dans l'enseignement de plein exercice, la moitié des moniteurs/-trices sont infirmiers/ières de formation de base, huit sont puériculteurs/-trices et un-e autre est diplômé-e en diététique. Par ailleurs, trois des quatre moniteurs/-trices de la formation en promotion sociale sont psychologues alors que l'autre a un master en sciences de l'éducation. Les données semblent donc mettre en évidence que l'aspect lié aux soins ne paraît pas être prioritaire dans le profil des moniteurs/-trices de promotion sociale (l'accent étant principalement mis sur l'apport psychopédagogique) alors qu'il semble davantage privilégié dans l'enseignement de plein exercice.

Il est enfin à signaler que les moniteurs/-trices d'un même établissement encadrent assez logiquement les étudiant-e-s en stage dans plusieurs milieux d'accueil, ce qui explique la différence assez grande entre le nombre total de tutrices et de moniteurs/-trices au sein de ce projet.

Quatre monitrices ont de 6 à 10 ans d'expérience de visites de stage.
Neuf moniteurs/-trices ont plus de 10 ans d'expérience de visites de stage.

1.3. Tutrices (milieu d'accueil)

	Nbre	Moyenne âge	Genre		Type de MA			Fonction dans MA			Ancienneté dans domaine	Ancienneté fonction tuteur	FC tutorat	
			F	M	crèche	MCAE	prégard	Resp	PUE	AE			oui ²¹	non
Liège	15	41	15	0	10	3	2	2	13	0	16	5	7	8
Luxembourg	9	35	9	0	6	3	0	1	8	0	11	4	2	7
Namur	5	33	5	0	5	0	0	0	5	0	11	0	3	2
Hainaut	6	46	6	0	6	0	0	2	4	0	20	1	1	4
Bruxelles	10	36	10	0	10	0	0	0	10	0	14	5	5	5
Brabant-Wallon	13	44	13	0	6	0	3 ²²	0	12	1	18	5	4	9
TOTAL	58	39	58	0	43	6	5	5	52	1	15	3	22	35

Les 58 tutrices de référence ayant intégré ce projet ont retourné les informations permettant à l'équipe PERF d'établir leur profil. La presque totalité de ces femmes sont puéricultrices de formation (53) ; les cinq autres sont identifiées comme responsables. La moyenne d'âge est de 40 ans, mais il est toutefois à signaler que 41 des participant-e-s sont âgé-e-s de plus de 35 ans. Cela semble traduire que le choix de la personne désignée pour cette fonction d'encadrement, qui semble clairement moins confiée à des débutant-e-s, serait étroitement lié au nombre d'années de pratique sur le terrain. Il faut cependant signaler qu'avoir minimum 5 ans d'ancienneté dans la profession était l'un des critères du Fonds pour être tutrice. Ce constat confirme les résultats des recherches de De Backer réalisées en 2004 et 2005²³.

L'expérience relative à la fonction de tutrice des personnes interrogées va de 0 à 30 ans. Toutefois, seulement huit personnes endossent cette fonction depuis plus de dix ans, contre 43 qui n'accompagnent, officiellement et de manière privilégiée, des stagiaires que depuis moins de cinq ans. Sur ces dernières, 28 entament, suite au projet, leur première année dans ce rôle.

²¹ Voir détail en annexe.

²² Manque donnée à ce sujet pour quatre participant-e-s.

²³ De Backer, B. (2004). *La formation des accueillantes des milieux d'accueil par le biais du tutorat, étude qualitative*, Rapport de recherche pour la Fédération des institutions médico-sociales (FIMS asbl), avec le soutien de la Communauté française. Récupéré du site du Fonds social MAE ; De Backer, B. (2005). *La formation des accueillantes des milieux d'accueil par le biais du tutorat, étude quantitative*, Rapport de recherche pour la Fédération des institutions médico-sociales (FIMS asbl), avec le soutien de la Communauté française. Récupéré du site du Fonds social MAE : www.apefasbl.org

Concernant les institutions impliquées dans ce projet, 41 tutrices travaillent dans des crèches, allant de petites à grandes, voire très grandes structures, six autres en MCAE et les cinq dernières dans des préguardiennats.

Par ailleurs, il apparaît que 23 tutrices ont participé à des formations continuées, traitant des questions de tutorat, organisées par différents opérateurs de formation. Plus de la moitié des référentes en fonction ne semble donc jamais avoir suivi de formation continue relative à ce sujet.

2. Évaluation du projet

Cette évaluation se base sur les données recueillies lors des deux périodes de focus groups qui se sont tenus dans le courant des mois de février et mai-juin 2015, à raison de deux demi-journées par groupe et par région. Ces moments de rencontre et de discussion entre tutrices, moniteurs/-trices et assistantes de formation de l'Unité PERF avaient pour objectif de débattre des difficultés rencontrées dans l'encadrement des stagiaires, des pratiques de tutorat, mais aussi d'entendre les retours positifs concernant la plus-value engendrée par ce projet. Ces discussions s'appuyaient sur les notes des participant-e-s (tutrices et moniteurs/-trices) prises dans les carnets de bord et communiquées de façon synthétique à l'équipe PERF via les tableaux de bord ainsi que sur des témoignages des stagiaires.

Plusieurs constats généraux se détachent :

- de l'avis unanime, ce projet est vu comme porteur et très bénéfique pour le renforcement qualitatif de l'accompagnement des stagiaires ;
- certaines tutrices s'inquiètent de la pérennité du soutien financier²⁴ pour l'accompagnement des stagiaires qui, s'il n'était plus assuré, mettrait en péril les actions bénéfiques (humaines et matérielles) mises en place grâce au projet ;
- les établissements scolaires mettent en évidence l'intérêt du projet mais signalent tous que l'aide financière est, en ce qui les concerne, dérisoire pour renforcer l'accompagnement individualisé de leurs élèves ;
- de nombreux/-euses participant-e-s mettent en évidence l'apparente lourdeur administrative liée au projet ; celle-ci serait vécue encore plus difficilement dans les petites structures d'accueil ;
- la réunion de lancement de cette deuxième phase du projet aurait été planifiée trop tardivement dans l'année selon l'avis général, car plusieurs stages étaient déjà entamés depuis début septembre ;
- un intérêt manifeste et relativement généralisé a été exprimé concernant l'élargissement du projet aux étudiant-e-s puériculteurs/-trices de 7^e année ;
- à deux reprises, il a par ailleurs été signalé qu'une formation centrée sur les questions de tutorat a été mal vécue par certaines tutrices participantes²⁵.

Pour l'évaluation du tutorat avec les participant-e-s aux focus groups, il a été convenu de revenir de manière chronologique sur les quatre moments clés mis en évidence dans les documents « Carnet » et « Tableau de bord » :

²⁴ Pour information, le soutien financier du projet est prolongé jusque juin 2018.

²⁵ Afin de garantir un nombre minimum de participants, la formation a été ouverte à l'ensemble des secteurs participant au catalogue FORMAPEF.

- la préparation du stage,
- l'organisation de l'accueil des stagiaires,
- l'accompagnement de l'activité de ceux/celles-ci,
- l'organisation de la fin du stage.

Suite aux retours des documents complétés, une synthèse des informations a, comme lors de la phase pilote, été établie afin de provoquer chez les participant-e-s, lors des focus groups, une première réflexion sur les constats généraux qui se dégagent.

2.1. Préparer le stage : une tâche qui engage école et milieu d'accueil

2.1.1. Des échanges renforcés sur les objectifs

Les participant-e-s des focus groups relèvent l'importance des **échanges sur les objectifs des stages**, et ce **en amont du stage**. Les professionnel-le-s des milieux d'accueil qui collaborent avec différents instituts de formation estiment que ces moments de rencontre organisés en début d'année ont permis un temps d'échanges pour revenir oralement sur la clarification des rôles de chacun et sur les attentes respectives. Alors que lors de la phase pilote, il était mis en évidence que ces dernières étaient parfois confuses pour des personnes de terrain, il apparaît que le projet a permis au fil du temps d'augmenter la communication entre les différent-e-s acteurs/-trices et par conséquent, tous/toutes constatent une nette amélioration à ce niveau. Par ailleurs, d'autres éléments mis en place progressivement au cours de l'année apparaissent comme facilitateurs dans la compréhension des objectifs. Ainsi, il a été mis en avant que des documents partagés pour soutenir l'accompagnement (tels que des feuilles d'évaluation explicite, la mise en place d'une « farde relais » ou encore une trace écrite instituée relative à la clarification des attentes et des objectifs en fonction des années d'études²⁶ dans le carnet de stage par exemple), étaient réellement porteurs et assuraient davantage de cohérence dans l'accompagnement.

La majorité des stagiaires quant à eux/elles mettent en évidence que l'institut de formation leur communique et explicite les objectifs de stage de manière précise avant de se rendre sur le terrain. Cependant, pour certain-e-s, cela reste encore un peu nébuleux et plusieurs mettent en avant que ces explications arrivent trop tard et/ou de manière trop condensée pour qu'ils/elles puissent les intégrer. Dans ce cas, les séminaires, le « module d'accueil » et les outils proposés peuvent être un soutien supplémentaire dans la compréhension de ce qui est attendu d'eux/elles.

Certain-e-s moniteurs/-trices ont toutefois pointé le fait que les attentes de la Fédération Wallonie-Bruxelles en termes prescriptifs à l'égard des établissements scolaires ne sont pas

²⁶ Ce point était relevé par les milieux d'accueil comme trop peu explicite lors de la phase pilote.

toujours en total adéquation avec les **pratiques parfois** assez **différentes des milieux d'accueil**. De plus, certain-e-s reconnaissent que tous les terrains de stage ne représentent pas forcément l'image idéale **recherchée pour l'accueil des enfants dans un cadre professionnel**. Dans ce contexte, prégnant semble-t-il dans l'ensemble des régions, une réflexion s'est engagée lors des focus groups sur la manière d'accompagner et de gérer avec les stagiaires ces différentes attentes et, parfois même, les différentes visions du métier rencontrées²⁷. Face à ces diverses réalités, certaines ambiguïtés peuvent éventuellement apparaître pour les étudiant-e-s, en pleine construction de leur identité professionnelle. Parallèlement, il a été mis en évidence que le profil du/de la moniteur/-trice pouvait également influencer la perception du métier vers l'un ou l'autre aspect vers lequel ce/cette dernier/-ière pourrait les orienter et, quand le/la moniteur/-trice était puériculteur/-trice de formation, cela peut favoriser également la collaboration avec l'équipe encadrante. Par ailleurs, en réponse à ce constat, certain-e-s professionnel-le-s de terrain ont mis en exergue l'importance pour les stagiaires de pouvoir s'adapter : « *être professionnel, c'est aussi pouvoir s'adapter* », mais la question reste alors posée : jusqu'où, en terme d'équité, les laisser seul-e-s face à ces divergences de vues et de manières d'agir ? Il convient par conséquent de renforcer le soutien aux stagiaires qui peuvent être confronté-e-s à ces pratiques très différentes et de réfléchir en équipe sur les manières d'accompagner le développement de leurs compétences et d'une identité professionnelle pertinente. Le développement d'une réflexivité centrée non pas sur la bonne manière de faire, mais sur la recherche d'un agir ajusté à la situation et cohérent avec les savoirs acquis est ici essentiel²⁸. Il semble par ailleurs primordial de se mettre d'accord entre milieux d'accueil et institut de formation sur une cohérence à trouver au sein d'un cadre et d'explicitier ce dernier aux étudiant-e-s. Une manière sans doute de soutenir cette prise de recul est, en retour de stage, de consacrer un temps autour d'une discussion sur les richesses des différentes approches en envisageant le point de vue de l'enfant et en faisant des liens constants avec les recommandations de l'ONE qui servent de balises au métier.

Un bémol est toutefois apparu concernant les liens avec les **cours théoriques** donnés durant la formation. Les tutrices mettent de fait en évidence leur méconnaissance des contenus des cours abordés et éprouvent donc des difficultés à faire des liens clairs et explicites en situation.

En lien avec cela, plusieurs stagiaires expliquent qu'ils/elles n'ont pas l'impression d'être suffisamment préparé-e-s, tant au niveau pratique que théorique, avant de partir sur le terrain. Dans le même ordre d'idées, d'autres disent : « *ce qu'on apprend à l'école n'est pas la même chose que de mettre en pratique* », ou encore : « *il y a beaucoup de cours à savoir* ».

²⁷ Nous renvoyons ici aux résultats de la recherche dite 123 dont un chapitre est consacré aux compétences attendues dans les fonctions d'accueil en FWB, récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/professionnels/accueil-de-l-enfant-actualites/actualites-details/formations-initiales-dans-le-champ-de-l-enfance-0-12-ans/>

²⁸ Les contributions de Kevin Mangelschot et de Vincent Alonso Vilches dans ce rapport apportent un éclairage complémentaire aux focus groups sur ce sujet.

pour pouvoir mettre en pratique mais qu'on en utilise peu sur le lieu de stage ». Cela semble traduire la difficulté, tant pour les professionnel-le-s de terrain que pour certain-e-s étudiant-e-s, de faire ou de voir le lien entre formation et pratique, en dehors de ressources liées aux savoir-faire et donc d'actes techniques à proprement parler.



→ Une proposition faite lors des échanges serait de systématiser une lecture conjointe du journalier (tutrice-stagiaire) afin, d'une part, de permettre aux gens de terrain de se familiariser avec les contenus abordés et, d'autre part, d'être une occasion d'inviter le/la stagiaire à faire des liens avec la pratique.

2.1.2. Les modalités pratiques

Lors de la phase pilote, il a été remarqué presque unanimement que les stages non continus étaient moins porteurs pour le développement des compétences et de l'identité professionnelle. Il est maintenant confirmé que le stage bloc est le plus profitable pour chacun-e des acteurs/-trices, avec une évolution dans la durée de celui-ci en fonction des années d'études²⁹. Suite notamment à sa participation au projet, un établissement a d'ailleurs prévu dans son programme de changer l'organisation des stages de leurs étudiant-e-s pour privilégier les périodes groupées de stage. Dans la continuité, différent-e-s participant-e-s ont exprimé un avis favorable au fait de proposer à leurs élèves de revenir dans un même endroit de stage ; ce qui serait, selon eux/elles, bénéfique tant pour le/la stagiaire que pour l'équipe mais aussi, et surtout, pour les enfants. Paradoxalement, certain-e-s moniteurs/-trices s'interrogent alors dans ce cadre sur l'intérêt de diversifier les terrains rencontrés.

Dans le cadre de l'organisation des stages, plusieurs personnes sont revenues sur le fait que les horaires devraient être calqués, à minima une fois semaine, sur ceux de la tutrice de référence. Contrairement aux horaires scolaires proposés majoritairement actuellement, cela donnerait l'occasion aux élèves de voir une réalité de terrain plus objective, mais également, de favoriser les liens éventuels avec les parents (point sur lequel nous reviendrons dans la suite du présent rapport). Au-delà des horaires, d'autres difficultés organisationnelles d'ordre temporel peuvent apparaître, notamment lorsque des congés scolaires interrompent un stage ou encore lorsque la tutrice employée à temps partiel ou absente pour maladie ne rencontre que très peu le/la stagiaire. La multiplication des temps partiels au sein d'une équipe amène un manque de continuité des personnes qui encadrent les stagiaires. Cette gestion organisationnelle est cependant différente suivant la taille de la structure.

²⁹ D'une semaine en tout début de formation à un mois continu en fin de cursus.

D'une façon générale, la notion de **temps** est régulièrement revenue au sein des discussions. La préparation des stages et ensuite tout l'encadrement demandent du temps à la fois au niveau de l'institution de formation mais également au sein du milieu d'accueil.

Du côté des écoles, du temps doit être consacré à établir des liens entre la formation scolaire et le terrain. Ainsi, les « séminaires » d'accompagnement de stage sont relevés comme des moments importants tout au long de l'année. Comme cela a été évoqué ci-dessus, avant les stages, ces temps sont consacrés à l'organisation pratique, à la présentation des outils, à l'explicitation des objectifs et des critères d'évaluation. Pendant les stages et après ceux-ci, ces moments d'accompagnement permettent de prendre du recul sur les pratiques, d'établir des liens entre la théorie et le terrain, de travailler l'autoévaluation, de vivre un travail en groupe en référence au travail d'équipe indispensable au sein des lieux d'accueil. C'est également un moment permettant de laisser une place à l'expression des émotions et des représentations afin d'accompagner la construction d'une identité professionnelle chez les élèves.

2.1.3. Les outils d'apprentissage

Lorsqu'on parle d'outils d'apprentissage, il convient de distinguer différents éléments qui peuvent être utilisés soit au niveau des instituts de formation, soit au sein des milieux d'accueil. Plusieurs professionnel-le-s de terrain expliquent que divers outils sont mis à disposition des élèves en stage (le projet d'accueil, le ROI, le cahier de communication du service, la feuille de route d'une journée type). Par ailleurs, les instituts de formation vont également proposer ou exiger l'utilisation d'outils, notamment un carnet de stage. L'exploitation de ces multiples documents ne semble cependant pas aisée alors que ceux-ci sont présentés et expliqués à plusieurs reprises aux élèves. Les tutrices relèvent que les stagiaires les consultent peu, ne posent pas forcément de questions, ou même ne les utilisent pas. Si ils/elles le font, cela semble être davantage dans une perspective utilitariste que dans une visée d'acquisition de connaissance et de développement professionnel.

De façon plus ciblée, le **carnet de stage**, bien qu'utile et nécessaire, ne semble pas toujours rencontrer les objectifs que l'on pourrait lui assigner. Les tutrices, les moniteurs/-trices et les stagiaires notent des difficultés dans son exploitation. De plus, les tutrices se questionnent sur leur rôle dans l'utilisation de ce document. Peuvent-elles et/ou doivent-elles le lire ? Est-ce de leur ressort d'aider le/la stagiaire à le remplir ?



→ Au cours de cette année scolaire 2014-2015, certain-e-s acteurs/-trices ont évoqué des pistes concernant les outils d'apprentissage. Il serait ainsi intéressant de créer un document relais entre les instituts de formation et les lieux d'accueil qui reprendrait les attentes de chacun et permettrait de soutenir ce lien entre théorie et pratique. Une tutrice évoque également l'idée de mettre en place des outils interactifs pour le local des stagiaires.

Lors de la phase pilote, nous évoquions le peu d'échanges entre instituts de formation et milieux d'accueil concernant ces **outils d'apprentissage**. Les éléments évoqués ci-dessus montrent qu'une concertation entre tous/toutes les acteurs/-trices pourrait amener encore à des améliorations.

2.1.4. Les modalités d'évaluation

Lors de la phase pilote, l'évaluation au sens large était qualifiée d'étape difficile pour les tutrices qui pouvaient parfois vivre assez mal le fait de devoir endosser cette « casquette ». Celles-ci mettaient de plus en évidence leur difficulté à comprendre l'ensemble des critères des grilles proposées par les écoles. Ainsi, elles auraient souhaité une collaboration renforcée sur ce point, grâce à une clarification des attentes, et l'organisation de moments de débriefing réunissant l'ensemble des acteurs/-trices (tutrice, moniteur/-trice, stagiaire). Les témoignages des focus groups de 2014-2015 tendent à montrer qu'au fil de l'année, diverses actions ont été mises en place pour faciliter la prise en charge de cette fonction essentielle d'évaluation. De fait, il a été mis en évidence que la rencontre de début d'année a permis de clarifier les critères d'évaluation. De même, des **grilles**³⁰ d'évaluation, parfois progressives en fonction des années d'études, semblent avoir été instituées et peuvent ainsi soutenir les tutrices lors des moments de discussion avec les stagiaires centrés sur une réflexion sur l'action. Dans ce cadre, certain-e-s participant-e-s avancent que ces grilles devraient parfois être encore davantage opérationnalisées afin de permettre des retours encore plus ciblés aux élèves.

Il a aussi été mis en évidence que des **évaluations formatives** sont davantage systématisées et il apparaît que ces moments de discussions sont également l'occasion de travailler l'autoévaluation, souvent sur base des mêmes outils. Ces discussions semblent être souvent présentées aux stagiaires comme des moments de développement, où « *les remarques sont faites pour pouvoir progresser et non pour enfoncer* ». L'évaluation certificative, celle où une cote ou une appréciation finale est établie, se passe alors en fin de stage et correspond davantage aux échanges ayant eu lieu tout au long du stage pratique. Le fait de poser une note semble parfois rester difficile selon certain-e-s professionnel-le-s de terrain qui vivent peut-être toujours l'évaluation comme uniquement sanctionnante et pas comme une occasion de « redonner de la valeur » (voir étymologie du mot³¹).

Par contre, les modalités organisationnelles des **épreuves de qualification** paraissent encore poser quelques soucis, notamment pour les tutrices. En effet, plusieurs participant-e-s ont rapporté que l'organisation des SIPS³² ou des EAC³³ était généralement peu claire³⁴, que les

³⁰ Parfois aussi appelées « fiches d'évaluation ».

³¹ Décomposition du mot évaluer : étymologiquement « ex-valuere » : « extraire de la valeur ».

³² SIPS : situation d'intégration professionnellement significative. Dénomination employée dans le réseau libre pour les épreuves de qualification.

³³ EAC : ensembles articulés de compétences. Appellation des épreuves de qualification dans le réseau officiel.

³⁴ Incompréhension partagée par certain-e-s stagiaires.

épreuves proposées ne correspondaient pas toujours à la réalité du métier et que le fait de procéder par évaluation ponctuelle pour assurer la certification n'est sans doute pas des plus pertinents. Ainsi, il a été souligné qu'une rencontre préalable entre moniteurs/-trices et professionnel-le-s de terrain centrée sur une discussion autour de cet objet particulier serait utile. Outre de clarifier les modalités organisationnelles et les attentes en termes d'évaluation, cela permettrait de s'assurer d'être au clair sur les ressources censées être acquises par les élèves.

2.2. Organiser l'accueil des stagiaires dans le milieu d'accueil

2.2.1. L'assurance d'un accueil optimal

Étant présentées comme une préoccupation constante lors de la phase pilote, les discussions lors des focus groups de cette fin d'année ont mis en évidence que la **préparation du premier accueil** a été un sujet central de discussion entre les établissements scolaires et les milieux d'accueil lors des réunions de septembre. Le projet a en effet clairement permis une anticipation de ce premier contact tant sur la forme (quand et comment cela va-t-il se dérouler) que sur le fond (ce qui sera explicité et discuté). Dans les faits, après avoir réfléchi en équipe, il s'avère que tous/toutes, tant les professionnel-le-s de terrain, les stagiaires que les moniteurs/-trices, ont un regard positif sur les effets bénéfiques de cette présentation en amont du stage ; celle-ci permet notamment d'entamer une relation qualifiée de sereine et confiante.

Souvent, ces premiers pas sur le terrain de stage sont précédés d'un **appel téléphonique** qui sert à prendre rendez-vous. Cette première présentation semble d'ailleurs parfois faire l'objet d'un apprentissage en formation. Il a été remarqué qu'au moins un établissement scolaire laissait l'opportunité à ses étudiant-e-s de prendre ce premier contact durant une heure de cours ; ce que ces derniers/-ières semblent apprécier.

La **première visite** devient alors l'occasion de rencontrer l'équipe encadrante mais également de comprendre le fonctionnement de la structure ou encore de poser des questions. Il a toutefois été signalé par plusieurs participant-e-s que ce n'était peut-être pas, par respect pour les enfants, le moment opportun pour rentrer dans les services. De nombreux retours, principalement de stagiaires, mettent en avant que cette rencontre de terrain est vécue comme encore plus porteuse quand elle est assurée par la tutrice de référence.

Tous ces éléments sont, sans nul doute, positifs pour l'ensemble des acteurs/-trices même si certain-e-s stagiaires mettent toujours en évidence leurs difficultés, plus d'ordre personnel, à vaincre leur timidité et à se lancer... Cette rencontre reste pour eux/elles un moment

stressant mais, dans ce cadre, il n'est au moins plus couplé immédiatement avec une mise en pratique.

Par ailleurs, il a été rapporté lors des discussions que certains milieux d'accueil n'auraient pas accepté la mise en place de cette rencontre préalable.



→ Une réponse intéressante à la mise en place et surtout à la gestion des modalités pratiques de ce premier accueil consiste à instituer ces moments d'entrevue. Ainsi, une école a par exemple intégré d'office cette rencontre dans son programme en proposant un temps dévolu à cette première prise de contact, intitulé « *journée débrouillardise* ». Dans le même esprit, certains milieux d'accueil proposent dorénavant une « *journée de présentation* » où ils invitent l'ensemble de leurs stagiaires de l'année à venir se présenter et prendre connaissance, en groupe, de la structure et du personnel. Ce moment se voit ainsi organisé et se pose alors moins la question de la disponibilité des encadrant-e-s ou des tutrices et celle du temps prévu pour ce premier accueil. Il permet au/ à la stagiaire de bénéficier de la présence sécurisante de pairs et de ne pas être seul-e face à une équipe de professionnel-le-s inconnu-e-s.

2.2.2. Une tutrice de référence

Outre le fait que ce projet ait permis de reconnaître le rôle de tuteur/-trice, il a également permis, comme cela a d'ailleurs été mis en évidence l'an passé, de dégager du temps en dehors de la présence des enfants afin d'accompagner au mieux les étudiant-e-s en formation. De plus, des discussions à ce sujet ont donné l'occasion à l'équipe entière de réfléchir, sur la base entre autre du carnet de bord, à la fonction de tuteur/-trice et à ce qu'elle implique, mais également de se concerter sur la(les) personne(s) la(les) plus à même de l'endosser. Les échanges sur ce rôle ont également, pour beaucoup semble-t-il, relancer une certaine dynamique de réflexion générale sur l'accueil de l'enfant mais aussi une prise de recul pertinente sur le métier.

Les échanges lors de focus groups mettent en exergue que la majorité des terrains de stage désigne une **tutrice de référence** qui sera soutenue par l'équipe qui se doit de rester collaborante, comme nous l'évoquerons ci-dessous. Il apparaît par ailleurs que cette fonction est plus facile à endosser, tant d'un point de vue organisationnel que d'un point de vue formatif pour les élèves accompagnés, quand le/la professionnel-le est à temps plein. Cela permet en effet d'assurer le suivi régulier et relativement stable des stagiaires qui apprécient particulièrement de collaborer plus étroitement avec une personne « repère » qui semble, selon leurs dires, les mettre davantage en confiance. Sans cela, ces derniers/-ières se plaignent assez régulièrement d'un manque de soutien ou d'un manque de cohérence dans l'accompagnement proposé, qui différerait alors, selon eux, d'un-e puériculteur/-trice à l'autre. Les propos mettent alors en évidence que c'était déjà le cas

avant le projet mais qu'au moins maintenant, il y a, dans la majorité des cas, une personne repère qui est officiellement chargée d'accompagner les stagiaires, évitant ainsi la dérive possible : « *tout le monde s'en occupe mais finalement personne ne le fait, pensant qu'il y aura bien un autre membre de l'équipe qui va s'en charger* ».

Toutefois, le fait de collaborer étroitement avec une personne privilégiée pose la question de l'aspect relationnel. Ainsi, beaucoup d'élèves semblent appréhender d'éventuelles difficultés sur ce plan. Dans le cas où un-e seul-e professionnel-le de référence est désigné-e, certain-e-s soulèvent le risque d'avoir peu d'« atomes crochus » avec la personne qui est censée les soutenir, leur donner l'occasion de réfléchir à leur pratique mais également les évaluer. Le **relais à l'équipe** semble alors une solution tout à fait porteuse dans ce cas.

Par ailleurs, il apparaît que quelques milieux d'accueil ont décidé en équipe que la fonction de tuteur/-trice serait portée par chacun-e des puériculteurs/-trices en présence. Dans ce cas de figure, il paraît essentiel aux différent-e-s participant-e-s de revenir alors sur des modalités organisationnelles spécifiques afin d'éviter certaines dérives. Assurer une cohérence, via notamment une préparation concertée et une clarification du rôle à tenir dans ce cadre, est apparu comme l'élément essentiel à garantir. Par ailleurs, d'autres ont souligné l'importance du/de la moniteur/-trice qui doit, dans ce contexte, sans doute davantage collaborer, voire jouer une fonction de coordinateur/-trice, pour soutenir au mieux les élèves en apprentissage. Certaines structures d'accueil ont avoué avoir testé ce fonctionnement en équipe-tuteur, mais ont préféré revenir à une référence telle que décrite plus haut, plus porteuse selon elles.

2.2.3. La compréhension du projet d'accueil

Comme lors du projet pilote, la **bonne appréhension du projet d'accueil** par les stagiaires reste également une préoccupation constante, surtout dans les milieux d'accueil. Plusieurs professionnel-le-s avancent toujours l'argument que les stagiaires éprouvent encore des difficultés à s'approprier ce document et n'en perçoivent pas toujours les tenants et aboutissants. Ils/Elles s'interrogent donc toujours sur les moyens d'optimiser la lecture de ce texte cadre pour les pratiques et sur son analyse afin d'en faciliter la compréhension. Toutefois, les intervenant-e-s mettent en évidence que plusieurs éléments y seraient favorables. Ainsi, bien qu'il ait été rappelé que la compétence liée à ce point n'est requise qu'en 7^e année³⁵ dans l'enseignement de plein exercice, il est apparu qu'une sensibilisation à l'importance d'une approche plus précoce du projet d'accueil dans le cursus scolaire est primordiale et se voit donc systématisée. Celle-ci demande évidemment quelques

³⁵ Profil de formation puériculteur/puéricultrice. CCPQ. Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Direction générale de l'enseignement obligatoire (1996).

Fonction 5 : Fonction sociale et de communication.

5.1. Participer dans le cadre de sa profession à l'élaboration du projet éducatif de l'institution, à son évolution et à l'évaluation de ce projet (p. 27).

aménagements comme par exemple la présentation d'une version simplifiée³⁶ du projet d'accueil permettant d'en appréhender plus facilement les lignes directrices dans un premier temps. Une analyse plus fine et exhaustive du document dans sa globalité pouvant alors être proposée par la suite, en lien avec la formation à l'école. La grande majorité des établissements de formation paraît également proposer, lors de cours théoriques ou séminaires, des moments spécifiquement dédiés à une lecture préalable et soutenue de ce document. Toutefois, les acteurs/-trices concerné-e-s mettent en exergue le manque de temps dévolu à cette tâche pourtant essentielle. Après cette première présentation, les moniteurs/-trices et les tutrices entre autres souhaiteraient que les stagiaires, au fil de leur vécu de stage, puissent faire des liens explicites et exemplifier les différents axes fondateurs. Sans étayage étroit, cela semble toutefois rester trop complexe pour les étudiant-e-s en stage. De nombreux témoignages mettent en effet en évidence la difficulté apparente des stagiaires à faire des liens spontanés avec leur observation ou même parfois, associent le fait que ces dernier/-ières ne posent pas de question après une lecture commentée du projet d'accueil par la tutrice, à un certain désintérêt pour le document.



→ Afin de permettre l'appréhension de ce document, il apparaît essentiel d'établir de manière encore plus régulière et avec l'aide de la tutrice, des liens clairs et explicites entre l'activité observée sur le terrain et le projet écrit afin de permettre à l'élève de se l'approprier encore plus finement.



→ Dans le même ordre d'idée, un établissement scolaire nous a fait part de la plus-value apportée par son initiative d'inviter un représentant de l'ONE lors des cours afin qu'il puisse venir témoigner et donner à voir, au-delà de l'intérêt de la compréhension du produit fini, la dynamique de réflexion qui a mené à un tel écrit. Parallèlement, donner l'occasion aux étudiant-e-s de participer à des réunions d'équipe et/ou des formations pédagogiques peut également s'avérer porteur.

2.2.4. L'annonce de la venue du/de la stagiaire

Un point qui a davantage été discuté explicitement cette année lors des focus groups est celui concernant l'importance de la présentation du/de la stagiaire à l'équipe, aux enfants mais également aux familles. Il a en effet été mis systématiquement en évidence que les étudiant-e-s étaient touché-e-s car ils/elles se sentaient davantage accueilli-e-s et reconnu-e-s en tant que personne lorsque l'**annonce de leur venue** était explicite auprès de l'ensemble des acteurs/-trices. Ainsi, les échanges témoignent que les professionnel-le-s de terrain semblent régulièrement mis-e-s au courant de la venue des élèves lors des réunions et l'annonce aux familles se systématise apparemment dans les milieux d'accueil, via notamment l'affichage d'une **fiche de présentation** avec leur prénom, régulièrement

³⁶ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (Décembre 2003) : Art. 20. § 1er. Le milieu d'accueil établit un projet d'accueil et en délivre copie aux personnes qui confient l'enfant, le cas échéant, sous une forme synthétique et aisément lisible.

accompagné d'une photographie, sur le panneau d'informations présent dans les services et/ou via la présentation orale lors des premiers jours de stage.

2.2.5. La familiarisation avec les lieux et les personnes

Pour rappel, le concept de familiarisation renvoie au fait « *d'accompagner le/la stagiaire dans l'approche des lieux et des personnes (au-delà de la première découverte) et ainsi, de faciliter son intégration dans l'équipe, son implication et ses prises d'initiative dans l'activité* »³⁷.

Unanimement reconnue comme indispensable et bénéfique, la familiarisation ne semble que peu instituée. En effet, rares sont les milieux d'accueil ou les instituts de formation qui témoignent y consacrer un temps spécifiquement dévolu. Le moment de visite des lieux et de présentation de la structure est, selon les moniteurs/-trices et les tutrices, régulièrement assuré par un-e responsable ou par la tutrice de référence. L'accompagnement dans la prise de connaissance du contexte telle que définie ci-dessus se limite assez régulièrement à ce tour d'horizon, obligeant par conséquent les élèves à se plonger (trop ?) rapidement dans l'action et la prise en charge des enfants.

Bien que les stagiaires paraissent parfois moins au clair sur la signification de leur familiarisation avec les acteurs/-trices et les lieux, qu'ils/elles confondent régulièrement avec la familiarisation des enfants dans les réponses aux questionnaires, il paraît toutefois évident que ce moment leur apparaît comme **porteur et bénéfique** quand il est clairement institué et organisé. Sans un moment spécifiquement et exclusivement dédié à l'observation de l'activité et à la prise de connaissance du milieu (structures, organisation et ensemble des acteurs/-trices), les élèves se disent parfois démunis et mal à l'aise car ils/elles « *ne savent pas quoi faire ni où s'installer* ». Ce sentiment de malaise ressenti au départ peut même parfois, selon les retours, colorer la suite du stage. Certain-e-s élèves mettent également en évidence leurs difficultés à pouvoir se présenter spontanément, les un-e-s identifiant des causes personnelles (timidité, stress excessif) tandis que les autres les attribuent plutôt à un manque de préparation dans le cadre de la formation.

³⁷ Carnet de bord fiche 9 p. 32.

2.3. Accompagner l'activité des stagiaires durant le stage

2.3.1. Optimiser l'accompagnement durant le stage : un rôle qui implique la tutrice mais aussi l'équipe

Une des idées essentielles qui ressort encore des focus groups cette année est l'importance d'une discussion et **de l'implication de l'équipe entière** du milieu d'accueil dans la démarche de tutorat et ce, même si le rôle de « tutrice référente » reste unanimement plébiscité. En effet, on sait que les tutrices travaillent de plus en plus souvent à temps partiel dans l'institution et se voient donc dans l'obligation de déléguer leurs responsabilités à leurs collègues lorsqu'elles ne sont pas en service. Ces collègues se doivent donc d'avoir une idée claire non seulement de la fonction tutorale mais aussi des attentes à l'égard du/de la stagiaire. Comme évoqué plus haut, il s'avère, de plus, que le relais à l'équipe peut être salvateur lorsque des difficultés relationnelles apparaissent dans la relation duale élève-tutrice de référence. Ce constat est partagé par les différents partenaires.

Comme pour la première phase de préparation en stage, pour l'ensemble des acteurs/-trices, il ressort à nouveau qu'un autre frein au tutorat reste **le temps nécessaire pour assurer correctement cette fonction**. Un investissement conséquent est nécessaire en effet pour optimiser le développement des compétences et de l'identité professionnelle du/de la stagiaire. Plusieurs personnes de terrain ont encore rapporté lors des échanges de cette année qu'il était difficile d'entreprendre une discussion constructive à ce sujet dans les services, car la tutrice doit alors assumer un double rôle difficilement gérable, celui de puéricultrice responsable de la qualité d'accueil des enfants et celui de tutrice devant faire évoluer un-e jeune en formation relativement à la réflexion sur ses actes professionnels.



→ Il est par conséquent intéressant de subsidier ce temps en dehors de la présence des enfants afin de libérer un espace physique et intellectuel dédié à la réflexivité. Lorsque les temps d'échanges sont prévus et organisés, ils sont en effet qualifiés comme plus porteurs, notamment par les stagiaires.

Parallèlement, le fait d'organiser des **moments de discussion réunissant tutrice, stagiaire et moniteur/-trice** est également présenté comme la formule la plus enrichissante pour le développement des élèves. Cela permet d'assurer davantage de cohérence dans le discours et les retours des formateurs/-trices et des professionnel-le-s de terrain, affinant la réflexion sur l'action grâce à ce croisement des regards. Ceci met de nouveau en exergue l'importance d'une complémentarité des fonctions d'accompagnement assurées par les tutrices du lieu d'accueil et les moniteurs/-trices de l'établissement scolaire.

La question d'une **évolution dans l'étayage** apporté durant l'accompagnement a aussi été abordée lors des échanges. Il a ainsi été mis en évidence que le soutien apporté pouvait

(voire devait) devenir moins étroit en fonction des années d'études mais également en fonction des compétences des stagiaires en présence.

Comme mis en évidence dans les profils des participant-e-s, près de 40 % des tutrices et plus de 60 % des professeur-e-s semblent avoir suivi une **formation continuée** relative au tutorat. Il ressort cependant que les professionnel-le-s des milieux d'accueil seraient demandeuses d'y participer. En effet, certain-e-s relatent les difficultés rencontrées pour encadrer et soutenir au mieux les futur-e-s puériculteurs/-trices dans leur apprentissage, principalement quand ceux/celles-ci montrent d'importantes lacunes. Ils/Elles se sentent dépourvues de ressources et de compétences pédagogiques et souhaiteraient y être formées au tutorat. De plus, comme dit précédemment, plusieurs d'entre eux/elles mettent également en évidence qu'ils/elles souhaiteraient être davantage informé-e-s sur les ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) vues dans le cadre de la formation afin de faciliter les liens durant l'accompagnement au jour le jour mais aussi de pouvoir soutenir les élèves dans leur autoévaluation.

Cette volonté de se former à l'axe pédagogique n'a pas toujours été partagée vu que quelques-un-e-s des intervenant-e-s, au contraire, affirment être à l'aise dans une gestion plus spontanée de l'accompagnement en dialoguant naturellement, en donnant des conseils comme ils/elles les donneraient à un-e débutant-e. Dans ce cadre, la question des visées et des effets formatifs pour l'étudiant-e reste peut être plus nébuleuse.

2.3.2. L'observation vue par les stagiaires comme une compétence à part entière

Pourtant travaillée dès le début de la formation des élèves, notamment lors du cours de psychologie, et bien que du temps³⁸ paraisse souvent exclusivement dévolu à cette tâche, l'**observation** semble pourtant rester, encore cette année, une compétence très peu développée chez les stagiaires et reste qualifiée d'exercice « périlleux » ; et ce, même pour les professionnel-le-s. Selon les participant-e-s, aux difficultés rencontrées dans la prise de notes objectives sur l'activité des enfants observés s'ajoute toujours le fait que les stagiaires n'en comprendraient pas nécessairement le sens. Ainsi, certain-e-s d'entre eux/elles affirment encore ressentir une impression d'inutilité quand ils/elles se trouvent en situation d'observation, alors que cette compétence est jugée primordiale dans les prescrits scolaires et les milieux professionnels ainsi que pour les personnes présentes aux focus groups. Par ailleurs, ces derniers/ières paraissent tous/toutes s'accorder sur l'intérêt d'accompagner et de soutenir ces moments d'observation par l'utilisation d'outils (grilles) partagés et par des co-observations³⁹ ou, à minima, offrir des temps de discussions sur les traces recueillies, mais beaucoup mettent en avant le manque de temps disponible pour cela.

³⁸ Variable selon les établissements de formation et les années d'études.

³⁹ En direct dans les services ou sur la base d'extraits vidéo.



Le fait d'optimiser ce moment d'apprentissage en instituant davantage de temps dédiés exclusivement à l'observation avant l'action, en proposant une évolution⁴⁰ dans l'apprentissage et l'étayage de cette tâche prescrite mais également en renforçant son accompagnement, comme décrit ci-dessus, permettrait aux étudiant-e-s de se rendre compte de l'importance de cette compétence essentielle à l'amélioration de la qualité d'accueil.

2.3.3. La prise en charge des enfants et des familles

Comme évoqué au point 2.1.1, on constate tout d'abord qu'il existe encore, entre écoles et milieux d'accueil mais également d'un lieu de stage à l'autre, des **représentations** différentes **de l'activité**, du jeu et surtout de la place de l'adulte vis-à-vis de l'enfant qui influencent l'exercice effectif du métier. Les conceptions vont parfois d'un extrême à l'autre : de l'adulte qui initie, voire impose, une activité préparée à l'adulte qui réfléchit et aménage l'espace afin que l'enfant puisse en toute autonomie y initier son projet. La question est alors posée : comment accompagner les élèves dans la compréhension de ces différences de terrain ? Les séminaires d'accompagnement de stage semblent être un lieu propice pour échanger entre pairs, et sous la supervision d'un-e professeur-e, pour prendre de la distance et analyser l'observation et l'action menées en regard des **prescrits et références en vigueur** dans l'accueil de l'enfance. Cette prise de recul et cette analyse encadrée pourra permettre sans doute une optimisation des pratiques par la suite. Par ailleurs, il est évident que la clarification, lors de la réunion de début d'année mentionnée précédemment, d'un cadre explicite à ce sujet entre les établissements et les milieux d'accueil permettrait de minimiser les écarts de pratiques.

Il est également apparu qu'il existe souvent, et en toute logique, une **progressivité** dans la prise en charge des enfants en fonction de l'année d'étude : de l'observation à la prise en charge de plus en plus globale d'un, puis de plusieurs enfants et enfin d'un groupe. Cette évolution est vue comme positive du point de vue des stagiaires.

Toutefois, le **contact avec les familles** semble rester un aspect du métier très peu délégué aux élèves. Certain-e-s stagiaires relayent que cela leur paraît difficile à prendre en charge car ils/elles ne s'y sentent pas (suffisamment ?) préparé-e-s. D'autres disent qu'ils/elles aimeraient s'y engager, mais que ce n'est pas demandé avant la 7^e. Enfin, d'autres encore ont l'impression que les parents n'ont pas nécessairement envie d'échanger avec d'autres personnes que les professionnel-le-s en place⁴¹ et éprouvent donc une certaine appréhension à prendre l'initiative d'aller vers eux/elles. Parallèlement, une tutrice a mis en évidence lors des focus groups que parfois, ce sont les encadrant-e-s de l'établissement scolaire qui présentent les élèves comme n'étant pas suffisamment mûr-e-s pour prendre en

⁴⁰ Au départ, co-observation d'un extrait vidéo, puis d'un enfant en particulier...

⁴¹ Certain-e-s stagiaires disent se sentir « inutiles » dans ces moments-là.

charge l'accueil des parents, et par conséquent, n'encouragent pas nécessairement en priorité la gestion de cette tâche.

2.3.4. L'implication dans la dynamique du projet d'accueil

Bien que les acteurs/-trices, tant de terrain que ceux/celles issu-e-s de la formation, mettent en avant l'importance pour les stagiaires de prendre connaissance du projet d'accueil, il s'avère que ces derniers/-ières, comme précisé plus haut, éprouvent des difficultés à en appréhender clairement le sens et à faire spontanément des liens avec la pratique observée. Les échanges de l'année passée avaient mis en évidence qu'une solution à ce constat serait peut-être d'impliquer les élèves dans la dynamique du projet d'accueil, lors de réunions d'équipe par exemple.

Un an plus tard, il ressort des discussions que certaines structures ne voient pas l'intérêt de la présence des stagiaires en réunion d'équipe et que d'autres estiment le stage trop limité dans le temps⁴² pour qu'ils/elles puissent réellement saisir tous les enjeux de la dynamique du projet d'accueil. D'autres encore expriment qu'elles proposent ponctuellement à certain-e-s élèves d'y assister ou qu'elles sont en réflexion pour à l'avenir le proposer aux 7^{es}. Par ailleurs, plusieurs témoignages relatent la présence d'un-e stagiaire en **journée de formation pédagogique** et mettent en évidence l'aspect positif et porteur pour l'étudiant-e⁴³. D'autres milieux d'accueil projettent quant à eux d'y impliquer les élèves à l'avenir.

2.3.5. L'importance de l'évaluation formative et de l'autoévaluation

Comme déjà signalé lors du projet pilote, il apparaît encore que certain-e-s stagiaires éprouvent de grandes difficultés à **s'autoévaluer** et ce, même quand ils/elles ont une grille pour les soutenir. Certain-e-s constatent en effet encore trop souvent qu'ils/elles se contentent de placer une croix dans des colonnes d'appréciation, en espérant que leur choix soit le même que celui de l'évaluateur. Réfléchir et évaluer correctement leurs propres pratiques semble peu évident pour ces étudiant-e-s et reste donc un enjeu essentiel pour ceux/celles qui les forment.

Par contre, un changement est relevé dans les différents lieux d'accueil : davantage de temps semble être consacré à l'**évaluation de type formatif**. Comme déjà signalé dans le point 2.1.4, plusieurs témoignages mettent en effet en avant que des temps réguliers en dehors de la présence des enfants sont maintenant de plus en plus **systématisés**. Ceux-ci sont l'occasion, en bi ou tripartite, d'une réflexion commune sur l'action et d'une mise en évidence plus régulière⁴⁴, sur la base de critères communs, des points forts et des points faibles à améliorer en vue d'optimiser la pratique par la suite. Comme mis en évidence auparavant, ce moment est vu comme encore plus porteur par les étudiant-e-s quand cette

⁴² Mais également, que les stages de type 1 jour/semaine y sont encore moins propice.

⁴³ Avis partagé par les stagiaires concerné-e-s.

⁴⁴ Le plus régulièrement, une fois par semaine, mais certaines structures parlent d'un moment de debriefing quotidien.

réflexion est organisée avec le/la moniteur/-trice et la tutrice. Il est toutefois à noter que certain-e-s élèves relaient n'avoir pas bénéficié de ce genre d'échanges formatifs et disent avoir vécu l'évaluation finale comme un choc, principalement quand cette dernière s'est révélée plutôt négative. Quelques tuteurs/-trices quant à elles, mettent cependant en évidence qu'elles ne disposent pas encore de suffisamment de temps disponible pour assurer assez de moments uniquement dédiés à l'évaluation formative.



→ Au-delà d'une grille de critères, certain-e-s étudiant-e-s mettent en avant que l'outil⁴⁵ proposé pour s'autoévaluer était encore plus facile à s'approprier quand il était associé à une série de questions facilitant leur remise en question. De plus, comme il en est fait mention ci-dessus, pouvoir associer tous les acteurs/-trices lors d'un moment de discussion semble leur permettre d'affiner leur analyse post-action et d'appréhender encore mieux les critères d'évaluation jugés essentiels et, par voie de conséquence, d'améliorer leur compétence d'autoévaluation.

2.4. Organiser la fin de stage

2.4.1. L'évaluation finale

Bien qu'il puisse exister des variations d'une école à l'autre, plusieurs acteurs/-trices rencontré-e-s lors des focus groups ont mis en exergue que l'évaluation de fin de stage se réalisait de plus en plus systématiquement en partenariat avec l'ensemble de l'équipe mais également très régulièrement en étroite **collaboration** avec le/la moniteur/-trice. De plus, il s'avère que ce moment crucial d'évaluation s'organise maintenant majoritairement en présence de tous/toutes les acteurs/-trices, ce qui est vu comme une plus-value dans l'accompagnement permettant à l'apprenant d'évoluer. Toutefois, il semble rester difficile pour certaines tutrices, au-delà de mettre explicitement en évidence les points forts et faibles, de mettre en échec, de sanctionner ou de prendre la décision de stopper un-e stagiaire. Certaines restent, selon leurs dires, aussi en interrogation sur les « feux rouges »⁴⁶ qu'elles ne comprennent pas toujours clairement ou sur le niveau de maîtrise à partir duquel l'élève passe d'un B à un TB.

Paradoxalement, certain-e-s stagiaires semblent mettre en évidence une impression d'incohérence, soit entre les retours des moniteurs/-trices et ceux des tutrices, soit entre les feedbacks quotidiens (ce que nous avons plus haut qualifié d'évaluation formative) et la note finale de stage.

⁴⁵ Présent dans le carnet de stage.

⁴⁶ Ce sont les critères considérés comme incontournables et dont la non réalisation peut entraîner l'arrêt du stage (mise en danger d'un enfant...).



Comme pour le secteur des aides-familiales en région liégeoise⁴⁷, cette année, il a été encore rapporté qu'il serait intéressant de construire une grille d'évaluation de stage⁴⁸ unique pour tous les instituts de formation et milieux d'accueil d'une même région. Ceci permettrait en outre d'éviter les confusions dans les structures accueillant des élèves provenant de divers établissements et favoriserait une cohérence dans la formation.

2.4.2. Marquer la fin du stage



Il est de nouveau apparu dans les échanges que, bien que cela devienne de plus en plus un sujet de réflexion pour les équipes, la mise en place de la fin du stage, jugée comme indispensable pour les enfants, est toujours trop peu instituée et organisée. Excepté dans de rares cas, davantage d'ailleurs à l'initiative de l'élève ou éventuellement des professionnel-le-s (principalement pour les stagiaires de 7^e), où la clôture du stage est l'occasion d'un petit goûter ou d'une activité avec les enfants, seule une brève information (orale ou affichée) est effectivement faite pour annoncer le départ du stagiaire.

2.5. À retenir...

1. Préparer le stage

- Renforcer les échanges entre établissement de formation et milieu d'accueil concernant les objectifs et l'évaluation des stages et des épreuves de qualification :
 - prévoir des *réunions préalables* pour s'accorder sur ces différents points cruciaux et assurer une complémentarité.
- Diffuser plus systématiquement aux milieux d'accueil les outils d'apprentissage utilisés par les écoles.
- Organiser de manière privilégiée des stages « bloc », dont les heures sont au fur et à mesure calquées sur l'horaire des professionnel-le-s.
- Instituer encore davantage, pour les tuteurs/-trices et moniteurs/-trices, des temps spécifiquement dédiés à l'accompagnement des stagiaires.

2. Organiser l'accueil du stagiaire

- Continuer de soigner l'*accueil* des stagiaires :
 - organiser une rencontre en début d'année au sein du milieu d'accueil pour présenter la structure et l'équipe encadrante.
 - annoncer explicitement, à l'ensemble des acteurs/-trices, l'arrivée des élèves dans les services.

⁴⁷ Marie-Hélène Knaepen (octobre 2012). *L'expérience liégeoise : un outil d'évaluation commun*. Communication présentée à l'Association des services d'aide familiale (AsSAF), Wépion, Belgique.

⁴⁸ Dans le secteur aide familiale, la grille commune, centrée sur des compétences institutionnelles, relationnelles, individuelles et techniques (voir note 6), a été d'application en septembre 2011 dans tous les établissements scolaires (plein exercice comme promotion social) et dans l'ensemble des institutions recevant des stagiaires AF.

- Définir qui est la personne la plus qualifiée pour endosser le rôle de tuteur/-trice de *référence*.
- Soutenir la *compréhension du projet d'accueil* par les stagiaires :
 - proposer en première lecture une version synthétique de celui-ci afin d'en faciliter l'appréhension ;
 - accompagner sa lecture par les professionnel-le-s de terrain et les moniteurs/-trices en systématisant les liens à faire avec la théorie et l'observation de l'activité.
- Instituer un temps de *familiarisation*.
- Améliorer les conditions d'accompagnement :
 - assurer l'implication de *l'ensemble de l'équipe* dans l'encadrement ;
 - proposer, en dehors de la présence des enfants, des moments de débriefing sur l'action réunissant moniteur/-trice, stagiaire et tuteur/-trice ;
 - ajuster l'étagage en fonction des années d'études et des compétences de l'élève ;
 - suivre des formations continuées sur le tutorat.
- Travailler l'observation en vue de lui donner du sens pour les stagiaires :
 - dédier davantage de moments centrés uniquement sur cette tâche et pouvoir systématiquement les associer à des discussions avec le/la tuteur/-trice et/ou le/la moniteur/-trice ;
 - renforcer les *liens* explicites entre les observations de terrain et la théorie.
- Optimiser la prise en charge des enfants et des familles :
 - assurer une *progressivité* dans la prise en charge en fonction des années d'études ;
 - dédier des temps en formation pour travailler explicitement la compréhension des différences existant sur le terrain concernant la représentation de l'« *activité* » ;
 - réfléchir à une amélioration de la *prise en charge des familles* par les stagiaires.
- Impliquer les étudiant-e-s dans la dynamique du projet d'accueil pour en maximaliser l'appréhension.
- Systématiser des moments réguliers d'*évaluation formative* en partenariat, si possible en tripartite.
- Soutenir l'*autoévaluation*.

3. Accompagner l'activité du stagiaire

4. Organiser la fin du stage

- Assurer la *cohérence des évaluations* :
 - entre les différents acteurs ;
 - entre les évaluations formatives régulières et l'évaluation certificative de fin de stage.
- Réfléchir à instituer la fin des stages qui reste un moment important, tant pour les stagiaires, pour l'équipe que pour les enfants.

Il est à ajouter que l'ensemble de ces constats semble se révéler identique pour l'enseignement de promotion sociale. Toutefois, l'engagement tardif de ces intervenant-e-s dans ce projet ne leur a pas permis, selon leurs dires au moment des focus groups, de mener une réflexion approfondie sur l'ensemble des thématiques⁴⁹.

3. Des expériences de tutorat, regards croisés sur un accompagnement guidé

Kevin Mangelschots⁵⁰

En complément des focus groups, ce chapitre donne le retour d'un mémoire réalisé dans trois lieux d'accueil volontaires impliqués dans le projet tutorat du Fonds social MAE. La démarche est ici fondée sur des entretiens d'explicitation réalisés auprès des différents acteurs clés : tuteur/-trice, moniteur/-trice, stagiaire en puériculture.

3.1. Accompagner un stagiaire : une fonction partagée

En période de stage, deux types d'acteurs/-trices interviennent dans l'accompagnement du stagiaire : les tuteurs/-trices employé-e-s dans le milieu d'accueil et les professeur-e-s de l'établissement scolaire. Tous deux observent, accompagnent et évaluent, au moins de manière formative, l'activité du stagiaire. La responsabilité de l'encadrement est donc partagée entre ces deux acteurs.

Cet état de fait souligne l'importance d'une réflexion partagée sur les conditions nécessaires à mettre en place pour assurer un apprentissage constructif du stagiaire. Une complémentarité entre les deux acteurs doit être garantie. Et pourtant, cette complémentarité ne coule pas de source...

3.2. Complémentarité versus rivalité

La mise en lumière d'une tension entre le rôle du/de la tuteur/-trice et le rôle du/de la professeur-e de pratique professionnelle est survenue lors d'un focus group intégré au

⁴⁹ Mme Godechard, inscrite en 2^e Master en Sciences de l'Éducation, consacre son mémoire de fin d'études au tutorat dans le cadre de la Promotion sociale et pourra donner un éclairage complémentaire.

⁵⁰ Mangelschots, K. (2015). *Le tutorat dans le secteur de la petite enfance. Quelles significations pour les stagiaires, les monitrices et les tutrices?* Mémoire en Sciences de l'Éducation. Liège : Université de Liège.

projet pilote initié par le Fonds social MAE⁵¹. Ressentant principalement un manque de compétences et de ressources pédagogiques, la demande de plusieurs tutrices d'une mise en place d'une formation sur le tutorat fut ressentie par un-e professeur-e attaché-e à un institut d'enseignement en puériculture comme une atteinte à sa fonction spécifique d'encadrement des stagiaires sur les lieux de stage.

Ce sentiment de dépossession d'une attribution pose la question de la place de chacun dans l'accompagnement du/de la stagiaire. En d'autres termes, qui fait quoi ? Quelles sont les attributions de chacun ? Jusqu'où va le rôle de chacun ?

3.3. Tuteur/-trice : une fonction à mieux définir

Bien que la notion de tuteur/trice fasse l'objet de textes de lois, elle reste peu définie (le Gouvernement est en train d'établir un profil de fonction pour les tuteurs/-trices⁵³) au contraire de la notion de « maître de stage » faisant l'objet d'un profil de fonction détaillé. Le décret du 24 juillet 1997⁵⁴ définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre propose une définition sommaire du/de la tuteur/-trice : le tuteur « *s'engage à encadrer le stagiaire et à lui offrir des situations de travail réelles dans une véritable perspective de formation (...), il traitera le stagiaire en bon père de famille*⁵⁵ ». Mais qu'en est-il de la mise en pratique du tutorat : comment se déroule le tutorat sur le terrain ? Que signifie être tuteur/-trice, concrètement, dans le secteur de la petite enfance ? Notre mémoire tente de donner des éléments de réponse à ces questions, d'éclaircir la fonction du/de la tuteur/-trice à la croisée de trois regards : le/la stagiaire, le/la tuteur/-trice et le/la professeur-e de pratique professionnelle avec qui il/elle travaille.

Nous avons interrogé trois trios constitués d'un-e stagiaire, d'un-e moniteur/-trice et d'un-e tuteur/-trice dont un trio avec un puériculteur et un stagiaire suivi par une monitrice. Les tuteurs/-trices appartiennent à trois milieux d'accueil différents ; les stagiaires interrogé-e-s sont en sixième année et les moniteurs proviennent de deux établissements scolaires. Tant les milieux d'accueil que les établissements scolaires participent au projet. Les acteurs/-trices en présence sont donc motivé-e-s par la problématique du tutorat.

⁵¹ Voir François, N., Noël, S. sous la direction de F. Pirard (2014). *Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des Milieux d'accueil d'enfants – Rapport d'évaluation du projet pilote du premier semestre 2014*. Projet financé par le Fonds social MAE : <http://bit.ly/projetsjeunes>

⁵² Cette tension n'a pas été relevée dans les focus groups de la phase de l'année 2014-2015, mais pourrait encore être vécue dans certains cas. Elle reste un objet de vigilance auquel il est nécessaire de porter attention.

⁵³ Indisponible à ce jour.

⁵⁴ http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_019.pdf

⁵⁵ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les modèles de convention de stage en entreprise, en application de l'article 53, 3^e alinéa du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (MB : 28-10-1999).

3.4. L'accompagnement du stagiaire : une évolution à travers le temps

L'accompagnement d'un-e stagiaire apparaît comme un processus interactif qui évolue à travers le temps. La manière dont le stage va être ou non choisi et celle dont l'étudiant-e va prendre contact et être accueilli-e dans sa demande de stage sont déterminantes pour la suite.

Pour le stagiaire de sexe masculin, le fait de pouvoir faire son stage sous la responsabilité d'un tuteur du même sexe était par exemple un élément décisif pour l'aider à s'identifier à une activité professionnelle quasi exclusivement exercée par des femmes. Le puériculteur s'est porté volontaire pour endosser la fonction du tuteur bien qu'il ne soit pas désigné comme tuteur stable.

Tous/Toutes les étudiant-e-s expriment le stress que génèrent la prise de contact avec des professionnel-le-s qu'ils/elles ne connaissent pas et la découverte d'un lieu au départ inconnu également. Ils/Elles expriment le rôle essentiel de réassurance du/de la tuteur/-trice dans la prise de premiers repères. De leur côté, les tuteurs/-trices essaient de concilier une fonction d'écoute bienveillante, celle d'information souvent jugée essentielle vu les multiples références internes susceptibles d'orienter les pratiques (projet éducatif, règlement et fonctionnement de la structure, organisation des locaux, consignes diverses, informations relatives aux bénéficiaires, etc.) et celle de guidage rapproché d'abord dans l'observation des pratiques qui peuvent être commentées, ensuite dans l'action. En retour, ils/elles attendent du/de la stagiaire l'expression de signes d'intérêt et un certain investissement dans la tâche. Ils/Elles sont considéré-e-s par les moniteurs/-trices d'école comme des modèles professionnels susceptibles de donner à voir au/à la stagiaire des pratiques d'accueil de qualité et de le/la guider dans ses propres actions en cohérence avec les objectifs d'apprentissage.

Dans l'accompagnement quotidien, les étudiant-e-s relèvent l'importance du langage utilisé par le/la tuteur/-trice : accessible, concret, mais aussi congruent avec celui utilisé à l'école. Bien que des variations sont relevées en fonction des caractéristiques des élèves (année d'étude, forces et faiblesses identifiées, etc.), les tuteurs/-trices soulignent, de leur côté, une volonté de progression dans leur accompagnement : de l'observation/monstration (accompagnement proche avec des consignes précises et directives), au guidage dirigé (accompagnement plus éloigné avec des consignes ouvertes et détournées) et à la mise en autonomie progressive (accompagnement distant avec peu de consignes). Les stagiaires relèvent tous l'importance du guidage dans les techniques de soin (principalement le change), objet de procédures apprises à l'école et appliquées sur le terrain, ainsi qu'une préoccupation pour les questions de sécurité. Ils/Elles évoquent moins spontanément l'accompagnement de situation de jeux qu'ils soient libres ou structurés. Ils/Elles relèvent l'importance d'un soutien dans le repérage des erreurs témoignant ainsi de l'importance accordée à la bonne application des procédures.

Les tuteurs/-trices et moniteurs/-trices d'école affirment assurer un accompagnement dans l'observation des situations, en particulier celles prises en charge par le/la stagiaire, et dans leur analyse selon une démarche de questionnement guidé. Ils/Elles recherchent le développement d'une forme de réflexivité orientée vers la bonne manière de faire qui transparait bien dans le propos de cette tutrice : « *Je sais qu'elle posera les bonnes questions et qu'elle fera ça correctement (...) je sens que je peux faire confiance* ». Une attention particulière peut être accordée aux indices repérés par le/la stagiaire en situation et à leur concordance avec ceux du/de la tuteur/-trice. Une seule tutrice valorise une autre forme d'accompagnement réflexif en référence à l'importance qu'elle accorde pour elle-même de visualiser l'action, d'analyser celle-ci en décelant des indicateurs permettant d'évaluer la situation et de proposer une réaction efficace en fonction des indicateurs perçus. Plus qu'une bonne manière de faire, c'est cette combinaison d'étapes inscrite dans ce cheminement réflexif que la tutrice désire avant tout transmettre au/à la stagiaire. Au fil du stage, la directivité quasi unilatérale des débuts peut alors faire place progressivement à une relation d'échange davantage réciproque.

L'analyse des pratiques tutorales relatées dans les trois trios permet de considérer l'accompagnement comme un processus progressif comportant trois temps distincts mais interdépendants et complémentaires : l'observation/imitation, la mise en pratique/guidage et l'autonomie accompagnée.

3.4.1. L'observation/imitation

Tout d'abord, les tuteurs/-trices demandent aux stagiaires d'observer leur pratique et leur mode de fonctionnement. Durant les premiers jours, le/la stagiaire prend connaissance du fonctionnement général de la crèche ainsi que du service dans lequel il/elle effectue son stage. Par ailleurs, le/la tuteur/-trice va demander au/à la stagiaire d'observer son fonctionnement. En pratiquant, le/la tuteur/-trice va commenter ses gestes/actions en soulignant la finalité de l'action et les moyens mis en place pour y parvenir. Il s'agit donc à la fois des gestes du métier (codes et normes spécifiques) et des « organisateurs » qui les fondent et qui présentent trois propriétés (Pastré, 2002, p. 11-12)⁵⁶ :

- « ils servent à faire un diagnostic de la situation en vue de l'action efficace ;
- ils ne sont généralement pas définis ;
- ils sont caractéristiques d'une situation professionnelle, spécifiques à une classe de situations assez délimitées » (ils sont contextualisés).

Il s'agit d'un moment de type transmission-réception, c'est-à-dire que le/la tuteur/-trice va amener au/à la stagiaire une multitude d'informations. Ce moment est considéré comme

⁵⁶ Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138.

important pour le/la tuteur/-trice ; il est vécu comme intense et lourd cognitivement par le/la stagiaire.

Extraits d'un entretien avec un stagiaire et un tuteur :

« Le tuteur X, il m'a montré un truc avec des collants, je ne savais pas. Il m'a expliqué comment faire et il m'a montré, j'ai vu qu'il le faisait facilement et que l'enfant ne disait rien. J'ai alors essayé de reproduire et j'ai appris une technique rapide que j'avais jamais vue avant. »

« Au début, c'est vrai que je suis assez directif mais c'est pour le bien, pour éviter une situation problématique avec un enfant. Après, dès mardi ou mercredi, on entre dans le vif du sujet, le stagiaire démarre son travail avec les enfants et là (...) je fais comme ça, je te montre et je t'explique en même temps et puis c'est à toi de te lancer. »

3.4.2. Mise en pratique/guidage

Le tuteur propose au stagiaire de se lancer dans l'activité en le guidant : le stagiaire pratique avec une présence plus ou moins éloignée du tuteur. Ce dernier observe l'action du stagiaire tout en lui demandant régulièrement de commenter son action afin d'obtenir des indices (ou « organisateurs de l'action ») quant à la finalité de l'action perçue par le stagiaire. Le tuteur peut être amené à réexpliquer une action, voire à reproduire une action mal exécutée par le stagiaire.

L'utilité ainsi que la finalité de la verbalisation de l'action demandée par le tuteur sont perçues différemment par les deux acteurs en présence : les tuteurs/-trices y voient une porte d'entrée pour amorcer un cheminement réflexif et in fine déceler les organisateurs de l'action alors que les stagiaires considèrent ce moment de verbalisation comme un moyen de mettre en exergue les sources potentielles d'erreurs. En d'autres termes, les tuteurs/-trices souhaitent approfondir les compétences réflexives alors que les stagiaires se cantonnent aux compétences techniques. Il y a donc un écart réel au niveau de la finalité de la verbalisation de l'action.

Extrait :

« Je lui pose des questions sur ce qu'elle réalise : tiens qu'es-tu en train de faire ? Que vas-tu faire ? Comment as-tu su que... ? Il s'agit d'avoir des indices sur sa réflexion. »

3.4.3. Autonomie accompagnée

Il s'agit de la dernière étape du processus d'accompagnement, elle se caractérise par une modification dans la formule de l'énonciation des consignes ainsi que dans la relation tuteur-tutoré. Si lors de la phase précédente, les consignes sont plutôt directives et centrées sur une demande assez précise (exemple : changer un enfant, donner à manger,...), elles vont progressivement devenir indirectes et ouvertes. Pour ce faire, le tuteur ne va plus diriger le

tutoré vers une action, il va lui proposer un champ d'actions par le biais d'une question ouverte (exemple : « comment vas-tu t'y prendre pour changer plusieurs enfants l'un à la suite de l'autre tout en ayant un œil sur l'espace de jeu ? ») ou d'une affirmation vague propice à déclencher une réaction chez le tutoré (« tiens, il est 12h... », correspondant à l'heure à laquelle les enfants prennent le repas).

Par ailleurs, la relation entre le tuteur et le tutoré tend vers une relation égalitaire. Le tuteur va apprécier, jauger le travail du tutoré en tant que collègue. Cette modification dans l'approche de la relation est considérée par les tuteurs/-trices comme le but final de l'apprentissage du tutoré, à savoir se mettre dans la peau d'un-e professionnel-le du métier. La transition de l'étape précédente à celle-ci se construit notamment sur trois paramètres essentiels aux yeux des tuteurs/-trices : la réussite des actions exigées par l'établissement scolaire, la confiance réciproque et la prise d'initiatives.

Ces trois facteurs sont en interaction constante, aussi toute modification dans l'un des paramètres affectera les autres. En effet, la confiance réciproque se noue notamment sur base des exécutions réussies des actions du stagiaire ainsi que sur le type d'accompagnement du tuteur proposé à celui-là. Par la suite, la prise d'initiatives ne se réalise que si le stagiaire se sent en confiance et sûr de lui et de ses gestes.

3.5. Une nécessaire congruence langagière

Tous les acteurs/-trices en présence, les étudiant-e-s, mais aussi les tuteurs/-trices et moniteurs/-trices soulignent la nécessité d'utiliser un langage commun et fédérateur dans l'accompagnement. Les moniteurs/-trices indiquent que l'utilisation de certains mots permet d'enclencher un lien entre les savoirs pratiques et les savoirs théoriques. Ce lien se veut producteur de sens. La pratique est utilisée à des fins d'apprentissage de contenus théoriques. Les stagiaires indiquent qu'une adéquation est essentielle pour leur apprentissage.

L'adéquation langagière doit se retrouver à la fois sur le lieu de stage – entre le/la tuteur/-trice et le/la stagiaire, entre le/la moniteur/-trice et le/la stagiaire et entre le/la moniteur/-trice et le/la tuteur/-trice - et au sein de l'établissement scolaire afin de faciliter la production de sens indispensable pour le développement et l'acquisition de compétences professionnelles.

Extrait :

« C'est plus facile pour moi aussi quand il utilise des mots que je connais, un langage que je comprends (...) et puis, ce qui est bien parfois, c'est quand le tuteur ou la puéricultrice utilise des termes de l'école, cela fait tilt comme ça. »

3.6. Des perspectives

Parmi les différents éléments mis en lumière lors de cette recherche, l'écart existant entre le/la tuteur/-trice et le/la stagiaire au niveau de la finalité de la verbalisation de l'action revêt une importance particulière. En effet, la verbalisation de l'action mobilise des compétences réflexives qui peuvent être de deux types :

1. réflexion à propos de la bonne pratique à appliquer ;
2. recherche d'une manière d'intervenir ajustée au mieux aux caractéristiques de la situation et aux besoins observés de l'enfant.

Acquérir des compétences réflexives du second type doit permettre au/à la professionnel-le du métier de réguler sa pratique en ajustant ses savoirs à la singularité des situations et in extenso conduire au développement de nouveaux savoirs professionnels. La transmission d'une démarche réflexive est donc cruciale pour que l'apprenant puisse « *se doter de moyens de réflexion efficaces (...) pour comprendre et définir les processus à l'œuvre et en reconnaître les effets induits* » (Périsset Bagnoud, 2009, p. 54)⁵⁷.

Cette dimension fut traitée par Vincent Vilches Alonso dans le cadre du mémoire. Vous trouverez davantage d'informations à cet égard dans les pages qui suivent.

⁵⁷ Périsset Bagnoud, D. (2009). Former à l'accompagnement en stage et à la supervision pédagogique : enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). In J.-F. Desbiens, C. Borges, C. Spallanzani (Eds.), La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37(1), 50-67. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF37-1-051_PERISSET.pdf

4. Apprendre le métier au/à la stagiaire sur le lieu de travail, l'importance d'entretiens organisés d'analyse des pratiques

Vincent Alonso Vilches⁵⁸

C'est en partie grâce aux ressources qu'ils/elles trouvent chez des travailleurs/-euses plus expérimenté-e-s sur le lieu de stage que les stagiaires apprennent des situations qu'ils/elles rencontrent sur le terrain. Il n'est plus à démontrer l'importance qu'occupent les contacts entre professionnel-le-s et stagiaires durant leurs périodes de stages, tant ceux-ci leur permettent d'élargir leur panel de ressources et de modifier la perception de leur pratique. Le tutorat entre professionnel-le-s et stagiaires s'exerce sous bien des formes, certaines plus propices à l'apprentissage que d'autres. Nous proposons de parcourir brièvement trois modalités de tutorat, les plus courantes sur le lieu de travail.

Tout d'abord, le tutorat spontané, le plus pratiqué en milieu professionnel : informelle, cette forme de tutorat n'est reconnue ni dans le lieu de travail ni par une réglementation extérieure. Les tuteurs/-trices ne sont pas explicitement identifié-e-s ou désigné-e-s en tant que tel-le-s, ce qui ne remet pas en cause pour autant l'efficacité de leur accompagnement.

Ensuite le tutorat institué, quant à lui, est régi par une réglementation, comme c'est le cas de la formation par alternance ou des heures de stage pour la formation initiale. Instaurée en Belgique en 1999, la « convention de stage » rend obligatoire la désignation formelle d'un-e tuteur/-trice au sein de l'organisation. Ce tutorat se résume trop souvent à une formalité administrative, dont la pratique ne dépasse généralement pas les engagements écrits, ce qui lui doit l'appellation « tutorat de papier », s'apparentant dans trop bien des cas au tutorat spontané.

Enfin le tutorat organisé incarne pleinement la fonction tutorale sur le lieu de travail. L'activité tutorale y est reconnue et assumée, des moyens sont octroyés aux tuteurs/-trices. Dans cette modalité, le lieu de pratique professionnelle est pensé à la fois comme un lieu de production, en cela que le/la stagiaire y travaille, et comme un lieu de construction de compétences, ce qui induit que le/la novice apprend de ce qu'il/elle fait. Dans sa forme

⁵⁸ Alonso Vilches, V. (2015). Les manifestations de l'organisation de pratiques professionnelles à travers les transmissions stagiaires - tuteurs dans l'activité tutorale organisée sur le lieu de travail. Le cas particulier des milieux d'accueil de la petite enfance. Mémoire en Sciences de l'Éducation. Liège : Université de Liège. Dans le cadre de cette recherche, trois binômes stagiaire - professionnelle (puériculteurs/-trices) sont suivis dans des moments de tutorat organisés. Ceux-ci ont pour support l'enregistrement vidéo du/de la stagiaire en action. L'intention de cette étude était de saisir les types d'éléments constitutifs de l'action discutés lors de ces échanges au sein des binômes.

organisée, le tutorat présente clairement l'utilisation du travail à des fins d'apprentissage, la dimension formative en est le moteur.

4.1. Organiser des moments d'entretien pour revenir sur la situation vécue : la dimension adaptative comme enjeu de l'apprentissage

Le tutorat organisé sur le lieu de travail bouscule violemment la conception traditionnelle de l'articulation entre théorie et pratique où l'on apprend dans un premier temps la théorie pour ensuite passer à la pratique. En effet, dans ces métiers de la relation, les professionnel-le-s mettent en œuvre des manières de penser et d'agir qui leur permettent de s'ajuster au mieux aux situations de vie quotidiennes, toujours complexes et jamais identiques. Cette compétence adaptative fait défaut chez le/la stagiaire en apprentissage, d'où l'importance des moments d'entretien avec un-e tuteur/-trice expérimenté-e, l'occasion de revenir sur son action passée dans un effort de meilleure compréhension, avec la possibilité de la reconfigurer.

C'est en forgeant que l'on devient forgeron..., pas forcément. Même s'il est vrai que c'est en pratiquant que le métier « rentre », il existe bien des cas où l'action du/de la stagiaire se solde par une réussite sans pour autant qu'il/elle comprenne après coup les fondements de son action. Comme dit plus haut, les métiers de l'interaction humaine confrontent sans cesse les professionnel-le-s à des situations similaires pourtant jamais identiques. Même s'il/elle met en œuvre une action similaire pour chacune d'elles, le/la travailleur/-euse expérimenté-e s'adapte aussi aux particularités des situations rencontrées. L'objet du tutorat, entre autres, est de permettre au/à la stagiaire d'acquérir des modèles pour agir et pour penser les situations vécues (modèle opératif), de saisir leur part de généralisation ainsi que de l'adaptation qu'elles exigent. Par modèle opératif, nous entendons la capacité pour le/la professionnel-le, en situation, de repérer l'information pertinente pour agir efficacement. Celui/Celle-ci diagnostique en quelque sorte la situation et agit en fonction.

Là est probablement le rôle prépondérant du/de la tuteur/-trice, dans l'accompagnement de la construction du modèle opératif du/de la stagiaire. Encore fragile chez le/la novice, ce/cette dernier/-ière est souvent noyé-e dans l'amas d'informations des situations qu'il/elle rencontre et éprouve des difficultés à identifier les signaux à prendre en compte sur le terrain (diagnostic). Ensuite, son répertoire demande à être étoffé, le/la novice n'a pas conscience du panel d'actions à mettre en œuvre dans les situations rencontrées. Enfin, lors de la période de stage, l'apprentissage vit des moments de crise essentiels : le modèle opératif que le/la novice avait alors appliqué à la lettre pour une situation rencontrée est remis en cause dans la confrontation de situations nouvelles. Si certain-e-s dépasseront cette crise mieux que d'autres, en reconfigurant leur modèle opératif aux particularités des situations, certain-e-s éprouveront des difficultés et auront tendance à généraliser à l'identique pour plusieurs situations un même modèle opératif.

L'entretien de tutorat accompagné d'un-e professionnel-le expérimenté-e permet au/à la stagiaire de développer un modèle de compréhension et d'action en adéquation avec les situations de terrain et ainsi de répondre aux questions : quoi faire ?, comment le faire ?, quand le faire ? La pratique professionnelle en puériculture est caractérisée par des conduites anticipatrices ; il s'agit de voir et d'agir au bon moment de la manière la plus ajustée aux besoins des enfants. Les situations professionnelles rencontrées ont la particularité d'évoluer indépendamment de l'action du/de la professionnel-le et exigent de lui/elle une réponse en action adéquate. Une action correctement exécutée n'a de sens que si elle est implémentée au moment opportun. Dans le cas contraire, l'action déployée perd en efficacité. L'entretien de tutorat permet au/à la stagiaire de développer un contrôle proactif sur les situations à venir ; le/la tuteur/-trice anticipe ce qu'autrefois il/elle constatait après coup ou pas du tout.

4.2. Mener un entretien formatif avec support vidéo : fausses évidences et perspectives

L'utilisation d'enregistrements vidéos pour l'analyse rétrospective de l'action, avec l'aspect original et/ou ludique qu'on lui concède, ne peut être optimale que si elle prend forme dans un dispositif ayant comme visée l'accompagnement du/de la stagiaire dans la mise en mots de ce qui a été réfléchi pour agir. Il s'agit davantage de l'accompagner dans la construction du sens de ce qu'il/elle a entrepris dans la situation visionnée que de lui prescrire d'emblée ce qu'il y avait lieu de faire et/ou de penser. Ce débriefing doit indiquer au mieux au/à la tuteur/-trice la manière dont le/la stagiaire a diagnostiqué la situation (quelles informations a-t-il/elle pris en compte pour agir, ce qui l'a alerté ?), ce à quoi contribue son action (interroger les fondements de l'action déployée et questionner le pourquoi de l'action), et comment, selon lui/elle, il/elle s'y est pris-e (la question du comment indique la perception que le/la stagiaire pose sur la coordination de ses actions).

Les questionnements du « Comment ? » et du « Pourquoi ? » sont à la fois indispensables et indissociables dans l'entretien formatif, car ils indiquent au/à la tuteur/-trice le décalage du modèle opératif chez le/la novice. Si ces dimensions ne sont pas questionnées, l'entretien apporte trop rapidement des prescriptions au/à la stagiaire sans tenir compte de sa représentation de la situation vécue et du regard qu'il/elle porte sur l'efficacité de son action. Si réussite et compréhension ne sont pas toujours concomitantes, il en va de même pour les actions se soldant par un échec. Si le/la stagiaire peut constater son action inefficace et s'en rend compte au visionnage, ce n'est pas pour autant qu'il/elle se représente le « Pourquoi » de cette inefficacité.

La prescription est d'usage lors du tutorat et sécurise le/la novice dans sa rencontre prochaine avec de nouvelles situations. Si elle constitue une des attentes du/de la novice

pour ces rencontres avec le/la professionnel-le, elle peut générer des effets non désirés. Dans bien des cas, la prescription de ce qu'il y a lieu de faire ou de penser pour une situation visionnée est généralisée par le/la stagiaire dans un ensemble de situations similaires de son point de vue. Effectivement, la prescription est reçue les bras ouverts par le/la stagiaire comme une solution type à appliquer littéralement dans d'autres situations où il/elle pressent rencontrer des difficultés déjà éprouvées. Or en agissant de la sorte, le/la stagiaire ne tient pas compte des caractéristiques des situations nouvelles et se met lui/elle-même en situation d'échec.

Si proposition d'alternative il y a de la part du/de la tuteur/-trice, celle-ci doit être explicite, en cela qu'elle apporte une description de la manière de faire, en présente les fondements, ce à quoi elle contribue et désigne distinctement les informations à prendre en compte en situation pour agir. L'implicite de l'alternative laisse au/ à la stagiaire la liberté de construire, de son point de vue, un modèle de compréhension pour l'action généralement en décalage avec la situation qu'il/elle vit. Le risque étant qu'il/elle se construise un modèle pour penser et agir en contradiction avec les besoins des enfants et parfois même de sa pratique professionnelle. Quelques pistes d'action à retenir pour les entretiens :

- sélectionner et exploiter différents types de situations éducatives filmées et prises en charge par un-e stagiaire : les situations positives sont aussi potentiellement formatives que celles où le/la stagiaire éprouve une difficulté dans la mesure où elles permettent toutes de travailler la conscientisation de ce qui fonde l'action ;
- donner d'abord la parole au/à la stagiaire, lui permettre d'explicitier son agir et ce qui l'a guidé-e (quoi ?, comment ?, en fonction de quels indices observés dans la situation ?) ;
- enrichir progressivement les indices relevés dans la situation, ouvrir à d'autres manières d'agir en situation en évitant d'induire une seule bonne manière de faire ;
- pour toutes prescriptions, mettre en évidence leurs parts de généralisation et d'adaptation dans leurs applications à d'autres situations ;
- inviter le/la stagiaire à conclure l'entretien avec ce qu'il/elle a retenu de l'analyse de la situation et ce qu'il/elle en retire comme enseignement ; c'est l'occasion pour le/la tuteur/-trice de saisir la compréhension du/de la stagiaire quant à ce qui a été discuté sur base de la vidéo.

5. Évaluation de la plus-value apportée par le projet du Fonds social MAE

5.1. Des actions mises en place suite à la phase pilote et à la lecture du carnet de bord et du rapport

Comme lors de la phase pilote, les outils proposés par l'équipe PERF de l'ULg, comme le « carnet », le « journal de bord » ainsi que le rapport relatif au projet pilote, ont de nouveau rencontré un franc succès.

Les retours mettent en évidence que les documents fournis, ainsi que les discussions lors des focus groups, ont permis de réfléchir sur l'accompagnement proposé. Ce projet est en effet l'occasion de positiver l'accueil des stagiaires au sein d'une équipe en mettant en place différentes actions porteuses.

En structurant la thématique du tutorat, le « carnet de bord » et le rapport sont à l'origine d'une **réflexion** tant pour les instituts de formation que pour les milieux d'accueil et ont permis d'optimiser la prise en charge des stagiaires. Les témoignages, jugés intéressants, ont permis aux lecteurs de mieux appréhender les questions sur le sujet.

5.2. Une prise de conscience de ce qu'est l'accompagnement

Parallèlement, les diverses fiches proposées dans le carnet de bord ont éclairé certaines référentes de stage sur le rôle de tutrice et leur ont permis, le cas échéant, d'accepter cette responsabilité en meilleure connaissance de cause. Cela leur a donné l'occasion d'**affiner leurs actions** en vue d'optimiser l'accompagnement.

De plus, grâce à ces outils, la fonction a également été davantage explicitée à l'ensemble des équipes, ce qui a, selon certains retours, susciter de nouvelles **vocations** chez des professionnel-le-s qui jusqu'alors, ne voyaient pas nécessairement l'intérêt d'endosser la fonction car ils/elles avaient une vision tronquée du rôle de tuteur/-trice.

5.3. Une revalorisation des professionnel-le-s de terrain aux yeux des professeur-e-s, mais aussi une reconnaissance vis-à-vis des pouvoirs organisateurs

Nombreuses sont les tutrices qui, lors des rencontres en focus groups, ont mentionné la plus-value de ce projet, et notamment la mise en avant et la reconnaissance de leur rôle durant les stages par les collègues mais également par les instances extérieures. Plusieurs ont en effet relaté qu'elles sentaient maintenant une **revalorisation** de leur métier car ce qu'elles avaient parfois l'impression de « *faire dans l'ombre avant est maintenant mis en lumière* ». Par ailleurs, c'est aussi, selon quelques moniteurs/-trices, une façon d'être officiellement reconnu-e-s pour leur travail auprès de leur pouvoir organisateur.

5.4. Une opportunité de temps d'échanges en dehors de la présence des enfants

Comme mentionné plus haut, le projet a également permis de consacrer davantage de temps aux échanges avec les stagiaires dans les services mais aussi, et surtout, en dehors de la présence des enfants. Cela a permis d'organiser, dans un endroit calme et propice aux échanges, des moments de **débriefing** afin d'optimiser ce retour réflexif essentiel sur les pratiques en vue de développer les compétences et l'identité professionnelles de ces jeunes en formation.

5.5. Un renforcement des liens entre milieux d'accueil et établissements scolaires

Le budget alloué par le Fonds⁵⁹ a de nouveau permis aux écoles et aux milieux d'accueil coopérant dans l'accueil de stagiaires de **se rencontrer** pour faire le point sur les forces et les faiblesses de leur collaboration actuelle. Ces réunions entre les tutrices (voire en équipes plus élargies) et les moniteurs/-trices des instituts de formation ont permis de revenir sur des éléments qui sont encore à améliorer pour optimiser l'accompagnement des élèves sur le terrain et sur la nécessité d'accorder plus de temps à cette **collaboration** qui s'en voit **renforcée**.

5.6. Tutorat d'autant plus porteur dans les grosses structures

Il a aussi été mis en exergue lors des focus groups que la mise en œuvre de ce projet aurait eu d'autant plus d'impact que le milieu d'accueil était grand. Dans ce type de structure, il s'avère en effet que la personne en charge de l'accompagnement des stagiaires peut bénéficier plus aisément de **temps**, voire parfois être détachée pour une partie ou pour tout son temps de travail, afin d'accompagner des élèves sur le terrain. En effet, il a été rapporté que les grosses structures, grâce à leur organisation interne et à la quantité de personnels en

59 Ainsi que par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour les écoles

place, pouvaient plus facilement « pallier » à l'absence momentanée d'un-e puériculteur/-trice dans les services.

5.7. La nécessité de temps supplémentaire, surtout pour les écoles

Du temps alloué en plus, c'est bien « *mais pas encore assez, car, quand les tuteurs prennent du temps pour l'accompagnement, ce sont les autres membres de l'équipe qui doivent assumer les enfants en effectif réduit* ». Les participant-e-s estiment en effet que « *les moyens alloués sont (encore) insuffisants. Si le projet a engendré une dynamique d'équipe vis-à-vis du tutorat, les responsables craignent un possible désinvestissement à long terme, car les tuteurs sont tout de même encore un peu contraints de consacrer du temps au stagiaire en dehors des horaires de travail* ». Ce constat relatif au manque de temps est encore davantage mis en exergue au niveau des instituts de formation qui précisent que les moyens ne sont pas encore suffisants pour renforcer l'encadrement individuel des stagiaires par les moniteurs/-trices.

5.8. Une personne détachée pour endosser le rôle de tuteur/-trice

Il est à signaler qu'une tutrice, professant dans deux milieux d'accueil, a eu, grâce à ce projet, l'opportunité d'être **détachée** afin d'accompagner l'ensemble des étudiant-e-s présent-e-s dans ces deux structures. Cette expérience a été unanimement qualifiée de positive et plusieurs participant-e-s l'ont qualifiée de situation idéale. Selon ces derniers/-ières, un financement plus important permettrait de reproduire cette expérience porteuse dans d'autres lieux de stage.

5.9. Le souhait de généraliser à l'ensemble des milieux d'accueil

L'engouement pour ce projet est tel que certain-e-s professionnel-le-s, tant de l'enseignement que des milieux d'accueil, s'interrogent sur les disparités pouvant maintenant exister entre les structures et instituts de formation impliqués dans le projet et ceux qui n'en bénéficient pas. Des remarques issues des focus groups montrent clairement l'inquiétude concernant l'**équité** dans l'accompagnement des élèves en formation : « *Chez nous, ils sont chouchoutés et puis qu'est-ce qui va se passer pour eux après quand ils arriveront en stage dans un endroit où c'est comme avant... j'ai l'impression qu'on les envoie au casse-pipe et qu'ils vont se prendre un mur...* ». Parallèlement, des écoles ont relaté la déception de certain-e-s de leurs élèves de ne pas être impliqué-e-s dans le projet et, par voie de conséquence, de ne pas bénéficier d'un accompagnement renforcé.

5.10. Les Focus groups considérés comme intéressants mais trop courts pour pouvoir tout approfondir

L'organisation de focus groups où l'objectif est l'échange de pratiques et la réflexion sur l'action, est unanimement qualifiée de **méthode porteuse** en vue d'optimiser l'accompagnement. L'ensemble des participant-e-s mettent en effet en évidence que les discussions leur ont permis d'affiner leur réflexion sur certaines thématiques mais également de prendre connaissance d'actions mises en place par ailleurs et de s'en inspirer dans leur propre structure. Par contre, plusieurs témoignages ont acté que ces moments sont intéressants mais restent **trop courts** pour avoir l'occasion d'approfondir l'ensemble des sujets que les participant-e-s auraient souhaité aborder.

6. Pour ne pas conclure...

Ce rapport propose un retour sur différents constats mis en évidence dans l'argumentaire du Fonds social MAE. Il met en exergue les points faibles de la formation telle que proposée à ce jour ainsi que des pistes de solutions qui pourraient être envisagées.

Comme dans la phase pilote, les subsides accordés ont permis de compenser, en partie, le manque d'encadrement des stages (sans doute davantage dans les milieux d'accueil que dans les écoles) mis en évidence dans l'ensemble du secteur, même si les participant-e-s eux/elles-mêmes soulignent l'importance d'améliorer encore les mesures de soutien.

La collaboration entre les écoles et les milieux d'accueil a pu être renforcée. Elle a permis à chacun des partenaires de revoir leurs attentes et de les faire davantage correspondre aux besoins sur le terrain. On peut supposer que cette collaboration renforcée permettra à terme de réduire l'apparent écart entre les compétences des élèves à la sortie des formations et le niveau de compétences attendu dans les institutions⁶⁰.

Parallèlement au projet, le Fonds social MAE poursuit la mise en place de plusieurs actions en faveur de l'insertion des stagiaires et des jeunes qui devraient rejoindre le souhait des participant-e-s de bénéficier de formations continues au tutorat ou encore d'intervisions. Ces actions sont, aux yeux de ces derniers/-ières très intéressantes, pour autant qu'elles soient spécifiquement destinées aux professionnel-le-s des milieux d'accueil de l'enfance.

Dans la même lignée, les focus groups mis en place au sein du projet ont confirmé l'intérêt de voir se créer des formations et/ou des groupes de discussion réunissant les tuteurs/-trices de terrain ainsi que les professeur-e-s de pratique professionnelle des établissements. Une

⁶⁰ Cet écart fait l'objet d'une réflexion plus globale sur la réforme des formations initiales dans le champ de l'enfance formalisée dans le rapport de recherche 123 précité.

formation commune pourrait être assurée, de manière collaborative, par l'IFC⁶¹ et l'ONE. Ce type de rencontre serait l'occasion de permettre un dialogue porteur et constructif entre les différents partenaires afin d'optimiser l'accompagnement des stagiaires.

L'encadrement des étudiant-e-s sur le terrain doit nécessairement se faire dans des conditions optimales d'accompagnement et de respect pour toutes les parties concernées ; à savoir les stagiaires eux/elles-mêmes, les tuteurs/trices, les équipes mais également les enfants. Ainsi, il est important de mettre en évidence l'apparente incompatibilité de l'encadrement d'un nombre trop important d'élèves en stage (par service et/ou par tuteur/trice) avec le respect de la qualité de l'accueil des enfants recommandé par l'ONE.

Par ailleurs, ce projet centré sur les questions du tutorat gagnerait à être mis en lien avec différentes recherches concernant les formations initiales et continues dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans), notamment celles commanditées par l'ONE où est soulignée l'importance d'une alternance lieu de stage - lieu de formation⁶².

⁶¹ Institut de Formation en Cours de carrière : organise, pour les acteurs du monde de l'enseignement, des formations en interréseaux.

⁶² Recherches 114 (juillet 2012) et 123 (juin 2015) commanditées par l'ONE.

7. Annexes

Tableau 1 : données complètes relatives aux stagiaires

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
x						18	x		x		TQ	- crèche - école matern.
x						16	x		x		TT	/
x						19	x		x		P Services sociaux	- crèche - crèche
					X	18	x		x		TQ	- crèche - crèche - école matern.
					X	18	x		x		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
					X	18		x	x		P Services sociaux	- crèche - crèche - école matern.
					X	19	x		x		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
					X	18	x		x		P Services sociaux	- crèche - crèche - école matern.
					X	18	x		x		?	- crèche - crèche - école matern.
					X	17	x		x		P Services sociaux	- crèche - crèche - école matern.
					X	18	x		x		P Services sociaux	- crèche - crèche - école matern.
					X	18	x		x		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
					X	17	x		x		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
					X	17	x		x		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
					X	18	x		x		P	- crèche - école matern. - crèche
					X	19	x		x		P	- crèche - préguardiennat - école matern.

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
					X	19	x		x		P	- crèche - prégardienat - école matern.
					X	23	x		x		Doublante	- crèche - crèche - école matern.
					X	18	x		x		P	- école matern. - crèche - prégardienat
					X	19	x		x		TQ asp nursing	- école matern. - crèche - prégardienat
					X	19	x		x		P	- crèche - crèche - école matern.
					X	26	x		x		P	- crèche - école matern. - crèche
					X	18	x		x		P	- crèche - école matern. - crèche
					X	18	x		x		TQ asp nursing	- école matern. - crèche - crèche
		x				19		x	x		P	?
		x				19	x		x		P	?
		x				17	x		x		P	?
	x					16	x		x		P Services sociaux	/
	x					18		x	x		Techniques sociales et animation	- école matern. - crèche - crèche
	x					17	x		x		P Services sociaux	- crèche - crèche - école matern.
x						38	x			x	Demandeur emploi	?
				x		18	x		x		P Services sociaux	- école matern. - crèche - crèche
				x		23	x		x		CESS	- école matern. - crèche - crèche
				x		17	x		x		TQ	- école matern. - crèche - crèche
				x		17	x		x		TQ	- crèche - maternité - crèche
				x		17	x		x		TT	- crèche - école matern. - crèche
				x		20	x		x		CESS	- école matern. - crèche

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
				X		19	X		X		P Services sociaux	- école matern. - crèche
				X		19	X		X		TT	- crèche
				X		19	X		X		Doublante	- crèche
				X		18	X		X		P Services sociaux	- crèche - crèche
				X		20	X		X		GT	- crèche - crèche
				X		19	X		X		Doublante	- école matern. - crèche - crèche
X						37	X			X	CESI	- accueillante domicile - plaines vacances ATL - crèche
X						20	X			X	CESI TQ	- accueillante autonome - plaines vacances ATL - crèche
X						22		X		X	5 P AF	- école de devoirs - crèche
X						17	X		X		TQ	- crèche
X						17	X		X		P	- crèche
X						21	X		X		TQ	- crèche
X						17	X		X		P	- crèche
X						19	X		X		P	- crèche
X						18	X		X		TQ	- crèche
X						20	X		X		6P AF	- crèche - crèche - crèche
X						18	X		X		TQ	- école matern. - crèche - crèche
X						19	X		X		P	- crèche - école matern. - crèche
X						18	X		X		P	- école matern. - crèche
X						22	X		X		Bac instit mat	/
X						19	X		X		P Services sociaux	- crèche - école matern.
X						18	X		X		P Services sociaux	/
X						20	X		X		CEFA	- crèche - école matern.
X						17	X		X		P Services sociaux	- école matern.
X						18	X		X		P Services sociaux	- école matern.

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
x						18	x		x		P Services sociaux	- école matern.
x						26	x			x	Secrétaire médicale	- accueillante autonome - plaines vacances - crèche
x						20	x			x	P services sociaux	- accueillante dom - crèche
x						28	x			x	École sup d'art	- accueillante autonome - plaines vacances ATL - école matern. - crèche
x						20	x		x		6 P AF	- école matern. - crèche - crèche
x						19	x		x		P	- crèche - école matern. - crèche
x						22	x		x		Bac 2 inst mater	- école matern. - crèche - crèche - crèche
x						22	x		x		Bac 1 inst mater	- crèche - école matern. - crèche - crèche
x						19	x		x		TQ	- école matern. - crèche - crèche
x						18	x		x		TQ	- école matern. - crèche
x						17	x		x		P	- école matern. - crèche
x						17	x		x		TT	- école matern. - crèche
	x					16	x		x		P Services sociaux	/
	x					16	x		x		P Services sociaux	/
	x					22	x		x		P Services sociaux	- crèche - crèche - école matern.
	x					23	x		x		Bac français	- crèche - crèche - école matern.
					x	18	x		x		P	- crèche - école matern. - crèche
					x	18	x		x		P	- crèche - crèche - école matern.
					x	20		x	x		P	- crèche - crèche - école matern.

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
			X			23	X		X		P Services sociaux	- crèche
			X			19	X		X		P Services sociaux	- école matern. - crèche
			X			18	X		X		P Services sociaux	- école matern. - crèche
			X			20	X		X		P	- crèche - école matern.
			X			19	X		X		P	- crèche - école matern.
			X			19	X		X		P	- crèche - école matern.
		X				20	X		X		? ⁶³	- crèche - crèche - crèche
	X					?	X		X		?	- crèche - école matern. - MCAE
	X					?	X		X		?	/
	X					?	X		X		?	- pré-gardiennat - MCAE - école matern.
	X					?	X		X		?	- MCAE - école matern. - crèche
	X					?	X		X		?	- pré-gardiennat - crèche - école matern.
	X					?	X		X		?	- pré-gardiennat - école matern. - crèche
					X	20	X		X		P	- crèche - crèche - école matern.
					X	18	X		X		P	- crèche - crèche - école matern.
					X	25	X		X		P (plusieurs années d'arrêt)	- pré-gardiennat - crèche - crèche
	X					19	X		X		?	- crèche - école matern.
	X					17	X		X		?	- école matern. - MCAE
	X					17	X		X		?	- MCAE - école matern.
	X					20	X		X		?	- école matern. - MCAE

⁶³ Absence de donnée dans les documents renvoyés.

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
	X					18		X	X		?	- crèche - école matern.
	X					18	X		X		?	- école matern. - crèche
	X					22	X		X		?	- crèche - école matern.
	X					19	X		X		?	- MCAE - école matern.
	X					17	X		X		?	/
	X					17	X		X		?	/
	X					19	X		X		?	/
	X					16	X		X		?	/
	X					19	X		X		?	/
	X					18	X		X		?	/
	X					18	X		X		?	/
	X					19	X		X		?	/
	X					17	X		X		?	- école matern. - préguardiennat -IMP
	X					18	X		X		?	- école matern. - MCAE - école matern.
	X					18	X		X		?	- école matern. - crèche - crèche
	X					21	X		X		?	- MCAE - école matern. - MCAE
	X					21	X		X		?	- école matern. - crèche
	X					22	X		X		?	- crèche - école matern. - école matern.
	X					20	X		X		?	- école matern. - crèche - école matern.
	X					18	X		X		?	- école matern. - crèche
	X					19	X		X		?	- école matern.
	X					18	X		X		?	- école matern.
	X					17	X		X		?	- école matern.
	X					16	X		X		?	- école matern.
	X					17	X		X		?	- école matern.
	X					16	X		X		?	- école matern.
	X					16	X		X		?	- école matern.
	X					19	X		X		?	- MCAE

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
	X					19	X		X		?	- école matern. - MCAE - crèche - IMP
	X					17	X		X		?	- crèche - crèche - école matern. - MCAE
	X					17	X		X		?	- crèche - crèche - école matern. - école matern.
	X					18	X		X		?	- crèche - école matern. - école matern. - IMP
	X					18	X		X		?	- école matern. - crèche - école matern. - IMP
	X					20	X		X		?	- MCAE - école matern. - IMP - crèche
	X					20	X		X		?	- crèche - école matern. - école matern. - école matern.
	X					18	x		X		?	- MCAE - école matern. - école matern. - IMP
					X	?	X		X		P SP	- prégardienat - crèche - école matern.
					X	?	X		X		P SP	- prégardienat - école mat - crèche
					X	?	X		X		P SP	- crèche - prégardienat - école matern.
					X	?	X		X		P SP	- crèche - école matern. - prégardienat
					X	?	X		X		P	- crèche - crèche - école matern.

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
					X	?	X		X		P	- crèche - crèche - école matern.
					X	?	X		X		P	- école matern. - crèche - crèche
					X	?	X		X		P	- crèche - école matern. - crèche
					X	?	X		X		P	- école matern. - crèche - crèche
					X	?	X		X		TQ nursing	- crèche - école matern. - crèche
					X	?	x		x		P	- crèche - école matern. - préguardiennat
			x			33	x			x	?	- école matern. - école matern. - crèche
			x			25	x			x	?	- école matern. - co accueil
					X	18	X		X		P Services sociaux	- crèche - crèche - école matern.
					X	19	X		X		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
					X	18	X		X		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
					X	?		X	X		?	
					X	?	X		X		?	
					X	?	X		X		?	
					X	?	X		X		?	
					X	?	X		X		?	
					X	?		X	X		?	
					X	?	X		X		?	
				X		19	X		X		P	
				X		26	X		X		P Service sociaux	- crèche - crèche
				X		27	X		X		P Service sociaux	- école matern. - crèche
				X		20	X		X		P Service sociaux	- école matern. - crèche
				X		19	X		X		P Service sociaux	- école matern. - crèche
				X		18	X		X		P Service sociaux	- école matern. - crèche
				X		17	X		X		P Service sociaux	- crèche

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
				X		19	X		X		Restauration	- crèche
				X		19	X		X		TQ	- crèche
				X		24	X		X		5 AF	- crèche
				X		20	X		X		TQ (AOC)	- crèche - école matern. - crèche
				X		19	X		X		doublant	- école matern. - crèche - crèche
				X		19	X		X		doublant	- crèche - école matern. - crèche
				X		25	X		X		Ens sup AOC	- école matern. - crèche
				X		18	X		X		TQ	- école matern. - crèche
				X		20	X		X		CESS	- école matern. - crèche
				X		21	X		X		CESS	- école matern. - crèche
				X		19	X		X		P Services sociaux	- école matern. - crèche
				X		16	X		X		P Services sociaux	- école matern. - crèche
				X		18	X		X		P Services sociaux	- école matern. - crèche
				X		17	X		X		TT (AOB)	- école matern. - crèche
				X		18	X		X		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
				X		31	X		X		CESS TQ	- crèche - école matern. - crèche
				X		18		X	X		TT (AOB)	- crèche - école matern. - crèche
				X		23	X		X		CESS + AOC ens sup	- crèche - école matern. - crèche
				X		18		X	X		P	- école matern. - crèche - crèche
				X		19	X		X		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
				X		18	X		X		P Services sociaux	- école matern. - crèche - crèche
X						18	X		X		TQ	- école matern. - crèche
X						20	X		X		Instit. AOC	- école matern. - crèche

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
X						17	X		X		TQ nursing	- école matern. - crèche
X						16	X		X		P	- école matern. - crèche
X						18	X		X		TQ service social	- école matern. - crèche
X						21	X		X		Instit maternelle AOC	- école matern. - crèche - préguardiennat
X						20	X		X		P	- préguardiennat
X						20	X		X		P Services sociaux	- crèche - école matern.
X						16	X		X		Techniques sociales	/
X						17	X		X		P Services sociaux	/
X						21	X		X		P Services sociaux	/
X						21	X		X		P Services sociaux	- crèche - école matern.
X						17	X		X		Bac français	/
	X					18	X		X		P Services sociaux	/
	X					17	X		X		P Services sociaux	/
	X					17	X		X		P Services sociaux	/
	X					17	X		X		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
	X					17	X		X		P Services sociaux	- école matern. - crèche - crèche
	X					18	X		X		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
	X					19	X		X		P Services sociaux	- crèche - école matern. - crèche
	X					18	X		X		P Services sociaux	- école matern. - crèche - crèche
		X				19	X		X		CESI	- crèche - école matern. - préguardiennat
		X				18	X		X		CESI	- école matern. - préguardiennat - école matern.
		X				18	X		X		CESI	- école matern. - crèche
		X				18	X		X		CESI	- crèche - école matern.
		X				17	X		X		CESI	- crèche - école matern.
		X				18	X		X		CESI	- école matern. - crèche

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
		X				17	X		X		CESI	- crèche - école matern. - crèche
		X				23	X		X		CESI + art floral	- crèche - école matern. - crèche
			X			16	X		X		P SSF	- crèche - crèche - école matern.
			X			18	X		X		P SSF	- crèche - crèche - école matern.
			X			17	X		X		P SSF	- crèche - crèche - école matern.
			X			19	X		X		Bac français	- crèche - école matern. - crèche
			X			18	X		X		P SSF	- crèche - école matern. - crèche
			X			19	X		X		Bac français	- crèche - crèche - école matern. - crèche
			X			20	X		X		Bac français	- crèche - crèche - crèche - école matern.
			X			19	X		X		TQ techn soc et anim	- crèche - crèche - école matern. - crèche
			X			18	X		X		P SSF	- école matern. - crèche - crèche - crèche
			X			19	X		X		TQ techn soc et anim	- crèche - crèche - école matern. - crèche
			X			18	X		X		TQ techn soc et anim	- crèche - école matern. - crèche - crèche
			X			20	X		X		P SSF	- crèche - crèche - crèche - école matern.
			X			17	X		X		TQ aspirante nursing	- école matern. - crèche - crèche - crèche

Région						Âge	Genre		Type de formation		Formation(s) antérieure(s)	Expériences terrain
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	PUE	Aux Enf		
			X			17	X		X		TQ techn soc et anim	- école matern. - crèche - crèche - crèche
	X					?	X		X		?	?
X						19	X		X		P SESO	- crèche - crèche
X						24	X		X		ONEM	- crèche - crèche
X						20	X		X		P SESO	/
X						16	X		X		P SESO	/
X						18	X		X		P SESO	/

Tableau 2 : données complètes relatives aux moniteurs/-trices

Région						Âge	Genre		Type de qualification		Formation initiale	Cours assurés	Ancienneté fonct	FC tutorat
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bxl	BW		F	M	PUE	Aux				
X						33	X			X	Psychologue	- Psy dév - Commu - Déonto - Org et gest éduc.	6 à 9	Formap ef + Autre FC tutorat
X						37	X		X		Infirmière + directrice de crèche + CAP	-puériculture -MPP	5	IFC
X						50	X		X		Infirmière + licence sciences médico-sociales et hospi	- déontologie	15	IFC + groupe travail ONE
X						33	X			X	Psychologue	- psycho - orga et gestion éduc - suivis stage	8	groupe travail ONE
X						55	X		X		Infirmière	- PPP	22	IFC éval Obs
X						47	X		X		PUE/éduc A1	- suivis stage	17	/
X						42	X		X		Inf + licence santé public	- suivis stage	4	Groupe travail ONE

Région						Âge	Genre		Type de qualification		Formation initiale	Cours assurés	Ancienneté fonct	FC tutorat
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bxl	BW		F	M	PUE	Aux				
x						36	x			x	Psychologue	- méthodo tr équipe - découverte métier	5	/
x						55		x	x		Infirmier	PPP	11	-IFC éval - obser
x						50	x		x		Inf + licence santé public	- soins - déontologie - suivis stage	15	IFC/ ONE/ CEMEA
	x					42	x		x		Infirmière SF	RAS	4	-groupe travail ONE
	x					42	x		x		Infirmière/ licence santé public	- suivis stage	4	groupe travail ONE
	x					45	x		x		Infirmière + CAP	- psychopéda - déonto - CT/ TP soins - anatomie /physio - commu	14	- IFC - gr travail ONE
	x					49	x		x		Infirmière	- TP soins	22	/
		x				43	x		x		PUE	- suivis stage	11	groupe travail ONE
		x				44	x		x		PUE	- TP	12	groupe travail ONE
		x				?	x		x		Infirmière	- TP	7	- IFC - Gr travail ONE
		x				?	x		x		Infirmière	- TP soin - cours techniques	0	Groupe travail ONE
		x				50	x		x		PUE	- suivis stage	5	IFC
			x			50	x		x		?	- chef d'atelier	5	/
			x			44	x			x	Inst matern/ éduc A2/ master sciences éduc	- org et gestion éduc - découverte du métier - déonto - méthodo du travail en équipe	5	/
			x			36	x		x		Infirmière	- suivis stage	7	IFC/ ONE/ CECAFO C/ SEGECC
				x		32		x	x		Infirmier	- soins d'hygiène et	0	Groupe travail

Région						Âge	Genre		Type de qualification		Formation initiale	Cours assurés	Ancienneté fonct	FC tutorat
Liège	Lux.	Namur	Hainaut †	Bxl	BW		F	M	PUE	Aux				
												d'urgence - puériculture		ONE
				x		41	x		x		Diététique + CAP	- nutrition - diététique - pratique	10	/
					x	50	x		x		PUE	- séminaire	7	/
					x	43	x		x		PUE	- séminaire	9	/

Tableau 3 : données complètes relatives aux tuteurs/-trices

Région						Âge	Genre		Type de MA			Fonction ds MA	Ancienneté domaine	Ancienneté fonction tuteur	FC tutorat
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	Crèche	MCAE	Prégrad.				
x						55	x		x			PUE	37	0	/
x						41	x		x			PUE	20	1	/
x						29	x		x			PUE	5	0	/
x 64						55	x		x			PUE	37	0	/
x						30	x			x		PUE	5	1	Groupe travail ONE
x						36	x			x		PUE	15	2	/
x						47	x			x	Resp /inf soc		24	2	Groupe travail FIMS
x						24	x		x			PUE	6	2	/
x						44	x			x		PUE	20	1	/
x						22	x			x		PUE	3	0	/
x						41	x		x			PUE	19	19	Autre ?
x						42	x		x			PUE	12	12	Autre ?
x						38	x		x			PUE	17	17	Tutorat PS

⁶⁴ Cette tutrice de référence, professant initialement dans deux milieux d'accueil en tant que puéricultrice, a été détachée pour assurer le suivi total de l'ensemble des stagiaires de ces deux terrains de stage. Nous reviendrons plus précisément sur ce cas particulier dans la suite du rapport.

Région						Âge	Genre		Type de MA			Fonction ds MA	Ancienneté domaine	Ancienneté fonction tuteur	FC tutorat
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	Crèche	MCAE	Prégard.				
x						54	x		x			PUE	20	20	Autre ?
x						50	x		x			RESP	5	0	Form pédagogique (2 jours) + 5 ans exp terrain accompagnement ST
	x					27	x			x		PUE	8	7	/
	x					27	x			x		PUE	8	5	/
	x					50	x			x		PUE	25	0	/
	x					36	x		x			PUE	4	8	Form tutorat IFAPME
	x					47	x		x			PUE	23	0	/
	x					29	x		x			PUE	6	0	/
	x					38	x		x			PUE	13	0	/
	x					29	x		x			PUE	8	0	/
	x					36	x		x			PUE + Resp	4	12	Form tutorat IFAPME
		x				43	x		x			PUE	18	0	/
		x				32	x		x			PUE	10	0	/
		x				34	x		x			PUE	13	0	Groupe travail ONE
		x				23	x		x			PUE	1	0	fraje
		x				32	x		x			PUE	11	0	Autres : - « accompagnem. équipe » (11) - « MA-école, partenaires pour formation de futurs PUE » (11)
			x			39	x		x			PUE	1	0	/
			x			24	x		x			PUE	1	0	/
			x			58	x		x			PUE	30	0	/
			x			52	x		x			PUE	32	0	/
			x			54	x		x			Resp	31	0	/
			x			46	x		x			Resp	22	5	Format péda
				x		28	x		x			PUE	7	0	Groupe réflexion au sein de la crèche

Région						Âge	Genre		Type de MA			Fonction ds MA	Ancienneté domaine	Ancienneté fonction tuteur	FC tutorat
Liège	Lux.	Namur	Hainaut	Bruxelles	BW		F	M	Crèche	MCAE	Prégard.				
				x		39	x		x			PUE	10	0	Groupe réflexion au sein de la crèche
				x		38	x		x			PUE	17	0	Groupe réflexion au sein de la crèche
				x		53	x		x			PUE	35	30	/
				x		25	x		x			PUE	4	2	/
				x		38	x		x			PUE	13	4	Centre de formation culturelle et sociale (40h)
				x		37	x		x			PUE	10	4	/
				x		36	x		x			PUE	20	4	/
				x		31	x		x			PUE	7	2	/
				x		39	x		x			PUE	12	0	Groupe réflexion au sein de la crèche
					x	39	x		x			PUE	15	3	/
					x	54	x		x			PUE	5	2	/
					x	57	x			x		PUE	39	30	Fraje (2001)
					x	44	x			x		PUE	24	2	FC tutorat
					x	41	x			x		PUE	18	4	Fraje (2014)
					x	37	x		x			PUE	10	10	/
					x	34	x		x			PUE	14	4	Formapef
					x	57	x		x			PUE	36	0	/
					x	42	x					PUE	22	0	/
					x	43	x					PUE	22	0	/
					x	40	x					PUE	20	0	/
					x	50	x					AE	6	0	/
					x	28	x		x			PUE	9	6	/

Notes

Notes



APEF asbl
Square Saintelette 13-15
1000 Bruxelles
02/227.22.59
projets.jeunes@apefasbl.org
bit.ly/projetsjeunes

Avec le soutien du gouvernement fédéral dans le cadre de
l'appel à projets sectoriels supplémentaires en faveur des
jeunes appartenant aux groupes à risque