
L'accompagnement psychopédagogique en crèche : Comment les personnes qui exercent cette fonction envisagent leur rôle?

Auteur : Rulot, Emilie

Promoteur(s) : Pirard, Florence

Faculté : par la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/22539>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative" (BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'œuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-dessus (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

L'accompagnement psychopédagogique en crèche :
Comment les personnes qui exercent cette fonction
envisagent leur rôle ?

Sous la direction de la professeure Florence Pirard

Lectrices : Sandra Sciama et Marine Winand

Mémoire présenté par Émilie Rulot

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2024 – 2025

L'accompagnement psychopédagogique en crèche :
Comment les personnes qui exercent cette fonction
envisagent leur rôle ?

Sous la direction de la professeure Florence Pirard

Lectrices : Sandra Sciama et Marine Winand

Mémoire présenté par Émilie Rulot

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2024 – 2025

Merci à Madame Pirard, ma promotrice, pour son soutien et sa disponibilité. Merci d'avoir été à l'écoute de mes peurs et de mes doutes ainsi que de m'avoir soutenue tout au long de mon cheminement dans la réalisation de ce mémoire. Merci pour la passion communicative que vous avez su transmettre au fil de nos échanges.

Merci à Madame Lambert pour son suivi et sa réactivité. Vos précieux conseils ont été riches d'enseignement et m'ont permis de pousser, à chaque étape de la recherche, un peu plus la réflexion.

Merci aux six participant·e·s de cette recherche pour leur temps précieux. Merci à vous d'avoir accepté de me livrer votre vécu avec bienveillance et générosité. Ces moments de partage m'ont permis de découvrir une fonction et une réalité de terrain qui m'étaient inconnues.

Merci aux membres du jury, Mesdames Winand et Sciama pour la lecture attentive de ce mémoire. Merci à Madame Winand pour la richesse de ses cours qui ont guidé la rédaction de ce mémoire et merci à Madame Sciama pour la qualité et la profondeur de nos échanges qui ont été source de questionnement.

Merci à mes lecteur·rice·s pour leurs lectures attentives ainsi que leurs précieux conseils.

Merci à mon amoureux d'avoir été mon pilier et de m'avoir permis de jongler entre ma casquette de maman, d'institutrice maternelle et d'étudiante. Merci pour les courses, les trajets taxi, les réveils nocturnes des enfants, etc. Merci à mes deux merveilleux enfants pour leur joie de vivre, leurs câlins, qui m'ont apporté réconfort et énergie tout au long de mon parcours académique.

Merci à ma famille, mes amis qui, par leurs petites attentions, leurs encouragements, ont contribué à me soutenir tout au long de cette folle aventure.

Nous avons choisi d'utiliser l'écriture inclusive dans la rédaction de ce mémoire. Toutefois, nous tenons à préciser une exception. En effet, lorsque nous évoquons les professionnelles de la petite enfance, nous avons opté pour l'usage du féminin. Ce choix s'appuie, d'une part, sur le langage employé par les participant·e·s, qui utilisent systématiquement le féminin dans leurs propos, et, d'autre part, sur la réalité du terrain, dont les acteur·rice·s sont majoritairement des femmes.

Par ailleurs, lorsque nous parlons des professionnelles de la petite enfance, nous avons choisi d'employer le terme « accueillantes », qui englobe notamment les auxiliaires de l'enfance, les aspirantes en nursing, etc.

Nous avons également eu recours à l'intelligence artificielle dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, notamment à l'outil ChatGPT développé par OpenAI. Nous avons utilisé cet outil essentiellement pour reformuler certaines phrases afin d'améliorer la fluidité du texte, de corriger l'orthographe et de vérifier l'usage de l'écriture inclusive. Par ailleurs, nous avons utilisé la plateforme DeepL pour la traduction de certains textes. Nous tenons cependant à préciser que la structure, ainsi que l'ensemble de la réflexion menée autour de cette recherche, sont le fruit de notre travail personnel.

Sommaire

Introduction	1
Chapitre 1 : Revue de la littérature	3
1. La fonction d'accompagnement	3
1.1 Des enjeux de qualité	3
1.2 La notion d'accompagnement, une construction collective	3
1.3 L'accompagnement comme cadre commun	4
1.4 Accompagnement et professionnalisation.....	4
1.5 Accompagnement et développement professionnel continu (DPC).....	5
1.6 La posture d'accompagnement.....	7
1.8 L'identité professionnelle.....	11
2. Aperçu de l'accompagnement dans l'EAJE	12
3. L'Italie et son approche intégrée	13
4. L'accompagnement en Flandre	15
5. L'accompagnement en Fédération Wallonie-Bruxelles	17
Chapitre 2 : Méthodologie.....	19
2.1 Question et sous-questions de recherche.....	19
2.2 Description de la démarche	19
2.3 Les participant·e·s	20
2.3.1 Recrutement via un groupe informel.....	20
2.3.2 Profils des participant·e·s.....	20
2.4 Une approche compréhensive comme démarche d'investigation	22
2.4.1 L'approche qualitative.....	22
2.4.2 L'entretien semi-directif.....	22
2.4.3 Le guide d'entretien	24
2.5 Le <i>focus group</i>	24
2.6 Analyse des données	26
2.7. Les limites méthodologiques.....	28
2.7.1 Le <i>focus group</i>	28
2.7.2 La subjectivité	29
Chapitre 3 : Présentation des résultats.....	30
3.1 La dimension relationnelle	30
3.1.1 La relation avec les accueillantes et les responsables	31
3.1.2 La relation avec les familles.....	33
3.2 L'accompagnement des pratiques	36

3.2.1 La réflexivité au service du développement professionnel	36
3.2.2 L'observation, une posture en tension.....	37
3.2.3 Regards croisés sur l'évaluation.....	39
3.3 La dimension identitaire.....	41
3.3.1 Trouver sa place	41
3.3.2 Une juste proximité, une remise en question constante	42
3.3.3 Se sentir légitime	42
3.3.4 Résonance du nom donné à la fonction.....	43
Chapitre 4 : Discussion et analyse.....	48
4.1 Quelles visions de cette fonction émergentes les personnes qui l'exercent, en ont-elles ?	
Comment ces visions s'incarnent-elles au sein des structures ?.....	48
4.2 Comment cette vision est-elle influencée (ou non) par les caractéristiques du contexte	
professionnel où les personnes opèrent ?	51
4.3 Comment cette vision est-elle influencée (ou non) par le parcours de formation et les parcours	
professionnels antérieurs ?	53
Chapitre 5 : Limites et perspectives	55
Conclusion.....	57
Bibliographie	60
Résumé	67
ANNEXES	68

Introduction

Le secteur de la petite enfance est en évolution constante. L'amélioration de la qualité des services d'accueil et du niveau des qualifications du personnel de la petite enfance est un défi pour de nombreux pays européens (Pirard et al., 2024b). Afin de répondre à cette demande d'amélioration, de nouvelles fonctions sont émergentes,¹ notamment en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). C'est le cas de l'accompagnement psychopédagogique du personnel des services d'accueil (Pirard et al., 2024b).

Selon l'étude CoRe (Urban et al., 2012) réalisée auprès d'expert·e·s de 15 pays de l'Union européenne et sept études de cas approfondies, le rôle d'accompagnement psychopédagogique auprès des professionnelles des structures d'accueil est prégnant. D'après cette étude, les compétences des professionnelles, même peu qualifiées, peuvent être améliorées et atteindre un niveau élevé de professionnalisme, et ce, grâce à des politiques de soutien et de développement professionnel (Urban et al., 2012).

Dans certains pays européens, les contours de cette fonction sont clairement définis depuis plusieurs années. C'est par exemple le cas de l'Italie où les accompagnant·e·s psychopédagogiques appelé·e·s « *coordinatori pedagogici* » sont des professionnel·le·s qualifié·e·s qui jouent un rôle crucial dans la gestion et l'éducation au sein des Établissements d'Accueil du Jeune Enfant² (EAJE) (Picchio & Bove, 2024).

L'importance d'un accompagnement psychopédagogique est aussi mise en évidence en Flandre où une attention particulière est portée à la professionnalisation et au développement professionnel continu du personnel de la petite enfance (Devlieghere et al., 2023). L'accompagnant·e psychopédagogique en Flandre, nommé·e « *coach·e pédagogique* » accompagne la plupart du temps les professionnelles de l'accueil sur le terrain et va chercher des solutions aux défis pédagogiques rencontrés (Pirard et al., 2024b).

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), cette nouvelle fonction d'accompagnement psychopédagogique du personnel des services d'accueil est émergente. Les pouvoirs organisateurs des crèches qui offrent un tel soutien aux services d'accueil en FW-B sont rares (Pirard et al., 2024b). À ce jour, cette mission d'accompagnement n'a pas fait l'objet d'étude

¹ Nous utilisons le terme « fonction émergente » car, bien que certaines personnes l'exercent depuis de nombreuses années, elle reste peu répandue dans les crèches.

² Un établissement d'accueil du jeune enfant EAJE est une structure qui est autorisée à accueillir des jeunes enfants âgés de moins de six ans.

spécifique, mais les retours d’expérience montrent qu’elle est attribuée à des professionnel·le·s de profils divers. Il existe donc une part de flou quant aux contours de cette fonction dans les services d’accueil. En visant notamment à améliorer les expériences éducatives des enfants de 0 à 3 ans (Pirard et al., 2024b), cette fonction émergente semble présenter une multitude de facettes qui varient en fonction de l’endroit où elle est exercée et des besoins des structures.

C’est dans ce contexte que cette recherche vise à comprendre *comment les personnes qui exercent cette fonction envisagent leur rôle en crèche*. La focale est donc mise sur la vision qu’ont les personnes qui exercent cette fonction d’accompagnement psychopédagogique dans les crèches et comment elles vivent ce rôle en particulier. En cohérence avec l’étude de Devlieghere et ses collègues (2023), il s’agit d’entrer dans la « boîte noire » pour tenter de comprendre comment ces personnes envisagent leur rôle d’accompagnement.

Le premier chapitre sera consacré à la revue de la littérature qui propose une vue d’ensemble de la fonction d’accompagnement psychopédagogique. Dans un premier temps, nous y approfondirons cette notion afin d’en saisir toute la complexité et de mieux comprendre ce qui définit cette fonction. Puis, pour percevoir l’accompagnement de façon plus globale, nous mettrons en évidence la façon dont il est envisagé à l’international. Ensuite, nous accorderons une attention particulière aux coordinateur·rice·s en Italie et à leur approche intégrée³. Enfin, nous questionnerons la manière dont l’accompagnement est envisagé en Flandre avant de nous intéresser à l’accompagnement psychopédagogique en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Le deuxième chapitre exposera la méthodologie mise en œuvre. Il s’agira de préciser les fondements et les étapes de cette recherche. Ce chapitre détaillera la description de la démarche, le choix d’une approche qualitative, la prise de contact avec les participant·e·s ainsi que les outils utilisés comme les entretiens semi-directifs ou le *focus group*. Le troisième chapitre sera dédié à la présentation des résultats issus de la récolte de données. Il mettra en lumière certains éléments qui émergent des différents entretiens organisés selon plusieurs axes d’analyse. Des extraits de verbatims viendront illustrer les différents points abordés. Le quatrième chapitre concernera la discussion entre nos résultats et le cadre théorique. Cette partie assurera la liaison entre notre raisonnement et la question de recherche. Le dernier chapitre quant à lui, proposera une présentation des limites de notre recherche ainsi que des perspectives de recherches futures.

³ Système éducatif qui vise à créer une continuité pédagogique entre les services d’accueil pour les enfants de 0 à 6ans.

Chapitre 1 : Revue de la littérature

1. La fonction d'accompagnement

1.1 Des enjeux de qualité

Les enjeux concernant la qualité des services d'accueil s'appliquent au secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE), qui comprend l'accueil de la petite enfance et l'école maternelle sur la scène internationale depuis plusieurs années (Pirard, 2007). Réfléchir à la qualité de l'accueil, c'est placer l'enfant au centre des préoccupations et penser des conditions qui peuvent améliorer son accueil (Manni, 2002). Selon Peeters et Vandenbroeck (2012), il est admis que la compétence du personnel, qui fait d'ailleurs partie des cinq principes d'un système de qualité (*European Commission*, 2018), influence la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants. Le rapport d'étude CoRe va dans ce sens (Peeters & Vandenbroeck, 2012), la compétence du personnel est l'un des meilleurs facteurs assurant la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants. Ce facteur clé nécessite un soutien pédagogique continu liant théorie et pratique afin de documenter et de soutenir une réflexion critique chez le·la professionnel·le (Peeters & Vandenbroeck, 2012). Afin de répondre à cet enjeu de qualité, de nouvelles fonctions apparaissent ou évoluent, comme la fonction d'accompagnement psychopédagogique (Pirard, 2007).

1.2 La notion d'accompagnement, une construction collective

Ce qu'englobe la notion d'accompagnement est vaste et peut recouvrir des réalités très variées. Afin de mieux la comprendre, il est important de s'attarder sur le sens qu'on lui donne.

À l'origine, le mot accompagnement provient du verbe accompagner et tire ses origines de la langue latine. Il se compose du préfixe « ac » qui exprime une idée de rapprochement, ainsi que du mot compagnon, qui vient de « cum » (avec) et « panis » (pain). Cela évoque l'idée de « partager son pain avec quelqu'un » (Mottaz, 2012). Cette étymologie souligne l'importance du « avec » qui traduit l'idée d'une expérience partagée. Plusieurs traductions sont toutefois possibles, la signification que l'on donne actuellement est « se joindre à quelqu'un pour aller où il·elle va, en même temps que lui·elle ». Cette définition accorde une importance particulière à la relation entre les personnes (Paul, 2012, p. 14).

Cependant, donner une définition à notion polysémique peut s'avérer complexe en raison de ses différentes utilisations dans divers contextes, mais nous pouvons tenter de cerner ses nuances. L'accompagnement implique une démarche où l'activité de l'accompagnant.e est associée à celle de la personne accompagnée dans le but de développer à la fois les compétences professionnelles des deux personnes, mais aussi d'affiner la pratique éducative (Pirard & Barbier, 2012). Selon Paul (2012, p. 14), l'accompagnement est une « construction collective » et s'adapte à chaque individu. Cette notion d'avancer ensemble, au même rythme, « être avec », est prégnante et implique le respect de trois principes fondamentaux. Premièrement, « la mise en relation dépend de la mise en chemin », c'est-à-dire que la qualité et la nature des relations sont souvent le résultat des actions prises et des choix faits tout au long du parcours. Deuxièmement, l'objectif n'est pas le résultat, mais plutôt le « choix d'une direction » et, troisièmement, « l'action, le cheminement » suppose une harmonisation avec la personne accompagnée (Paul, 2012, p. 14).

1.3 L'accompagnement comme cadre commun

Dans son ouvrage sur la démarche d'accompagnement, Paul (2009b) décrit plusieurs pratiques qui font référence à cette notion : le *counseling*, le *coaching*, le *mentoring*, le tutorat, etc. (Pirard & Barbier, 2012). Même si chacune de ces pratiques a ses particularités et dépend d'un contexte spécifique, elles sont des formes d'accompagnement (Paul, 2004). L'accompagnement est le terme générique adopté pour décrire les approches utilisées dans les projets menés dans divers pays européens. On parlera par exemple de *mentoring* en Irlande, de *coaching* en Communauté Flamande de Belgique, etc. (Pirard, 2007).

1.4 Accompagnement et professionnalisation

La professionnalisation est une notion scientifique qui peut comprendre « le développement professionnel individuel, la professionnalisation de l'activité et la professionnalisation des organisations » (Wittorsky, 2008, p. 19). Selon Devlieghere et ses collègues (2023), la professionnalisation du personnel de la petite enfance est un fondement indispensable pour garantir une qualité optimale de l'accueil du jeune enfant.

La professionnalisation qui concerne à la fois la formation initiale et continue ainsi que les pratiques éducatives des professionnelles peut être appréhendée à travers différentes cultures. En effet, pendant une longue période, la culture d'enseignement basée sur la transmission de

savoirs par des experts était dominante. Cette approche repose sur l'idée que l'apprentissage des savoirs contribue à façonner l'identité des apprenant·e·s. Par la suite, une culture de la formation axée sur l'apprenant·e et visant à préparer à la pratique professionnelle s'est développée progressivement. Cette dernière est fondée sur l'idée d'un changement identitaire par le biais d'un nouveau processus de transfert des compétences (Pirard et al., 2018). Dans les années 1990, de la culture d'enseignement et de la culture de la formation émerge la culture de la professionnalisation où la notion de compétence est centrale et suppose donc une approche plus holistique (Pirard & Barbier, 2012). Dans cette culture éducative, développer des compétences entraînerait des changements simultanés et mutuels dans les pratiques éducatives des différent·e·s acteur·rice·s (Pirard et al., 2018). Créer plus de liens entre apprentissages et situations de travail, mettre en lien de façon judicieuse travail et formation et développer une certaine forme d'expertise, de réflexivité sur sa pratique professionnelle sont des objectifs de cette culture de professionnalisation (Wittorsky, 2008). Dans cette pensée holistique, l'accompagnant·e ne se contente plus de transmettre un savoir, et la personne accompagnée n'est plus simplement réceptrice, mais ensemble, elles créent des conditions permettant de co-construire ces compétences AVEC la personne accompagné·e. C'est là qu'est toute la nuance, être avec, c'est être l'un à côté de l'autre et cheminer ensemble, « il s'agit moins de mettre quelqu'un en mouvement que de s'accorder au mouvement qui est le sien » (Paul, 2012, p. 14). L'objectif ne sera plus seulement la transmission de savoirs ou d'apprentissages sur le terrain. Il s'agira également d'adopter « l'action au travail », de repenser sa pratique professionnelle et d'adopter une posture réflexive (Wittorsky, 2008, p.14 ; Pirard 2007). Cette idée, non figée, d'un phénomène en constante reconstruction (Urban, 2010) interroge donc les rôles de l'accompagnant·e, mais aussi de l'accompagné·e.

1.5 Accompagnement et développement professionnel continu (DPC)

Tout d'abord, les formes de développement professionnel plus traditionnelles, comme les formations ou les conférences peuvent soutenir l'activité des professionnelles, mais se montrent insuffisantes pour provoquer des changements significatifs dans les pratiques (Artam-Meeker et al., 2015). Or, il a été constaté que l'intégration du développement professionnel continu (DPC) à la pratique des professionnelles exerce une influence non négligeable sur la qualité des pratiques et que, l'intégrer au sein de groupes de réflexion est productif (Peleman et al., 2018). Cette observation se fait aussi bien dans les pays qui disposent d'un service d'EAJE bien ancré et des professionnelles ayant un degré élevé de qualification, que dans les pays disposant d'un

système d'EAJE faiblement subventionné et ayant des exigences de qualification plus faibles (Peleman et al., 2018). De fait, un haut niveau de professionnalisme et un haut niveau de compétences peuvent être atteints même dans des équipes où les professionnelles sont initialement peu formées, et ce, grâce à des politiques soutenant le développement professionnel (Urban et al., 2012). De plus, des effets bénéfiques sont constatés dans toutes sortes de contextes lorsque le DPC est associé à la pratique professionnelle dans une temporalité suffisamment longue (Peleman et al., 2018 ; Urban et al., 2012 ; Pirard et al., 2015), dans un environnement propice à l'expression des sentiments sans crainte du jugement (Urban et al., 2012 ; Pirard et al., 2015) et dont l'objet sera l'évolution des pratiques de groupe ou individuelles (Urban et al., 2012). Cette notion de temps est prégnante et permet d'approfondir des sujets et des situations complexes notamment celle de la relation entre les professionnelles de la petite enfance et la famille (Camus et al., 2012). De plus, pour être efficace, le DPC doit être intégré dans un programme pédagogique adapté à son contexte spécifique et doit se baser sur la recherche (Peleman et al., 2018).

Ensuite, mettre en œuvre des pratiques éducatives performantes nécessite le soutien d'un·e professionnel·le compétent·e qui, à travers son accompagnement, suscite la réflexion pédagogique chez les professionnelles (Page & Eadie, 2019). Différentes études ont d'ailleurs mis en évidence que la participation active des professionnelles à un dispositif de DPC les a aidés à mieux comprendre leur rôle et à prendre en compte les enfants comme étant les acteurs essentiels de leurs propres apprentissages (Peleman et al., 2018). Dans cette visée de l'amélioration continue, la personne exerçant cette fonction d'accompagnement peut mettre en place plusieurs démarches avec la professionnelle comme l'observation, la réflexion critique, la définition de nouveaux objectifs, etc. (Page & Eadie, 2019), afin de permettre à la professionnelle d'améliorer sa pratique et d'atteindre certains buts (Artam-Meeker et al., 2015). Les effets bénéfiques liés à l'accompagnement sont d'ailleurs les suivants : une réflexion pédagogique plus poussée, une recherche d'une plus grande compréhension des pratiques et une amélioration de la réflexion sur sa propre pratique (Peleman, et al., 2018). Cette réflexivité, fondamentale pour le milieu d'accueil facilite une prise de distance afin de repenser les pratiques et d'apporter des améliorations au projet d'accueil (Camus et al., 2012). La recherche montre aussi que le DPC sous une forme participative et réflexive permet aux professionnelles de mieux comprendre le rôle de l'implication des parents notamment concernant la façon dont les pratiques parentales peuvent être intégrées dans les structures de l'EAJE (Peleman et al., 2018). Un autre élément essentiel pour favoriser un DPC efficace est qu'il soit mené par un·e

accompagnant·e durant des moments où les professionnelles ne sont pas en charge des enfants et sont donc pleinement disponibles (Peleman et al., 2018, Camus et al., 2012).

Enfin, s'il est mis en œuvre de façon à améliorer la qualité des pratiques, l'accompagnement peut avoir des effets bénéfiques comme la valorisation des compétences des professionnelles et de leurs savoir-faire, une meilleure estime de soi, le bien-être, le sentiment de compétence professionnelle et le sentiment d'appartenir à un groupe professionnel compétent (Peleman et al., 2018 ; Page & Eadie, 2019). Il est à noter que le DPC, pour être efficace nécessite l'engagement actif des professionnelles dans la démarche (Peleman et al., 2018).

1.6 La posture d'accompagnement

a. Penser sa posture

La question de la posture à adopter revient régulièrement dans les fonctions d'éducation, comme celle de l'accompagnement. Il convient d'interroger non seulement l'efficacité de la posture, mais aussi sa justesse, sa légitimité, et comment elle est perçue par les personnes accompagnées (Beauvais & Clenet, 2008).

Cette posture, propre à chaque accompagnant·e, reflète sa manière d'être dans la relation à l'autre. En partie inconsciente, elle puise dans ce que nous sommes : nos expériences, nos valeurs, nos connaissances. De fait, cette posture, qui nécessite de s'accorder à l'autre repose davantage sur les qualités de l'accompagnant·e comme l'écoute, le respect de l'autre, l'empathie ou encore le soutien de l'autonomie plutôt que sur ses compétences (Paul, 2020).

Bien qu'elle soit en partie inconsciente, elle nécessite néanmoins d'être pensée, réfléchie. Adopter une posture, c'est aussi une façon de se positionner dans un contexte spécifique. Il s'agit de réfléchir à ses attitudes, à ses intentions, à la place souhaitée (Beauvais & Clenet, 2008). De plus, elle demande à l'accompagnant·e d'être flexible, c'est-à-dire de s'ajuster facilement dans de nouvelles situations.

« Elle suppose une capacité à passer de la seule densité de sa présence (être là, observer, accueillir sans intervenir de quelque manière) à une présence active (écouter, formuler, questionner, clarifier, recentrer, proposer, aider à choisir et à décider), voire impliquée (dans le dialogue, le débat, la discussion, la délibération, la confrontation, l'interpellation) » (Paul, 2020).

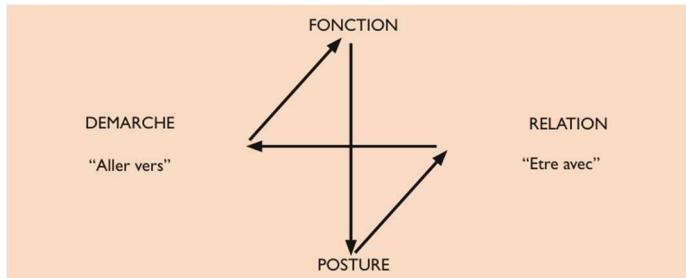


Figure 1 : « Aller vers » et « Etre avec »

Selon Paul (2012), l’accompagnement s’envisage selon deux dimensions. Il consiste à la fois à « aller vers » et à « être avec ». Il s’agit de soutenir la personne, d’être auprès d’elle, mais également de favoriser sa mise en projet. L’accueillante dont la mission première est celle centrée sur le soin à l’enfant est encouragée à adopter une posture favorisant la qualité de l’accueil du jeune enfant.

Cette posture peut être influencée par l’accompagnant·e. En effet la façon dont il·elle va interagir avec les accueillantes peut conditionner la façon dont celles-ci vont, à leur tour, intervenir auprès des enfants. Cette notion fait référence au concept d’isomorphisme selon lequel la posture adoptée par l’accompagnant·e peut influencer celle des professionnelles (Pirard et al., 2024a).

b. Une réflexion éthique

La posture demande de la part de l’accompagnant·e une réflexion éthique et la nécessité de se poser certaines questions, comme comment considérer l’accompagné·e et comment envisager la relation ? (Paul, 2012). Derrida (1967) accorde à cette posture l’importance d’une relation respectueuse de l’autre. Les idées de « domination, de répression, d’imposition, d’infantilisation, etc. » n’ont pas leur place dans cette relation (Paul, 2012, p. 16).

Ainsi, dans cette perspective d’une relation fondée sur le respect de l’autre, il devient essentiel de s’interroger sur les postures concrètes que peut apporter l’accompagnement pour soutenir sans dominer, guider sans imposer son expertise. Paul (2012) identifie trois postures favorables à l’accompagnement.

Tout d’abord, adopter « une posture de non-savoir ». Cette posture ne sous-entend pas de faire semblant de ne rien connaître, mais plutôt de mettre de côté nos savoirs et de se détacher de cette culture d’enseignement ou de formation.

Ensuite, la « posture d’écoute », ce n’est pas seulement être à l’écoute de l’autre, mais c’est aussi favoriser le questionnement.

Enfin, « la posture émancipatrice » semble fondamentale dans cette idée d'équité dans la relation et permet à chacun·e d'évoluer sur le plan humain. Apprendre nécessite d'être en relation avec l'autre. Dans cette relation, l'apprentissage n'est pas à sens unique, l'un va nourrir l'autre (Paul, 2012).

c. La posture évaluative

La fonction d'accompagnement peut, selon les contextes, amener l'accompagnant·e à adopter une posture évaluative. Cette articulation entre accompagnement et évaluation soulève une question centrale : est-il possible de combiner ces deux postures sans entrer en contradiction ? (Beauvais & Clenet, 2008).

Selon Beauvais et Clenet (2008), alterner une posture d'accompagnement et d'évaluation peut susciter de l'inconfort et engendrer une certaine tension. Il s'agit en effet de tenter de jongler entre, d'une part, accompagner en avançant aux côtés de l'autre, en s'ajustant à son rythme et à ses besoins, et d'autre part, évaluer, porter un jugement sur les pratiques professionnelles ou peut-être même sanctionner la personne. Comment, dans ces conditions, revendiquer une posture d'accompagnement fondée sur une relation de confiance, tout en adoptant une position dominante afin d'évaluer ? Cette tension amène à interroger la place de chaque protagoniste et l'impact que cela peut avoir sur la relation (Beauvais & Clenet, 2008).

De plus, cette cohabitation des postures reste délicate, d'autant plus que l'évaluateur·rice et l'évalué·e n'occupent pas le même rôle, la même place et ne poursuivent pas nécessairement les mêmes objectifs. Cette asymétrie peut être trompeuse. Beauvais et Clenet (2008) illustrent cela par l'exemple de l'auto-évaluation, où il est possible de faire croire à la personne qu'elle est actrice de sa propre évaluation alors qu'elle n'a aucun pouvoir sur le choix des critères de l'évaluation. Ils évoquent également l'exemple de l'évaluation qui se veut à la base formative mais finit par devenir certificative (Beauvais & Clenet, 2008).

Cependant, Beauvais et Clenet (2008) nuancent leurs propos. Ils considèrent en effet qu'accompagner et juger vont de pair, sont indissociables. Ils affirment qu'un accompagnement de qualité suppose d'avoir la capacité de porter un jugement éclairé. Pour eux, accompagner c'est « conscientiser en permanence ce à quoi on joue et ce qui s'y joue » (Beauvais & Clenet, 2008).

Face à ces enjeux, la posture d'accompagnement nécessite d'être réinventée quotidiennement, d'être en co-construction constante. Pour ce faire, elle ne sera pas anticipée, elle sera le résultat

de multiples facteurs liés au contexte, à la personne elle-même et aux différents acteur·rice·s avec qui l'accompagnant·e interagit. La « bonne posture » apparaît dans l'instant, dans l'interaction entre les personnes ; elle se construit dans l'échange (Beauvais & Clenet, 2008).

1.7 Trois missions essentielles

a. Etre une personne ressource

Dans cette logique de professionnalisation et de développement professionnel continu, l'un des rôles de l'accompagnant·e est d'être une personne ressource (Pirard & Barbier, 2012). En effet, il·elle cherche à favoriser le développement de certaines compétences individuelles et collectives tout en intervenant directement sur le terrain pour comprendre et améliorer les pratiques. Dans cette perspective de développement des compétences, l'accompagnant·e psychopédagogique a un rôle de facilitateur·rice, créant des conditions favorables à l'apprentissage et à la construction de l'expérience tout en sollicitant la réflexivité (Paul, 2009a). En effet, les professionnelles de l'accueil font appel à une multitude de compétences au quotidien, ce qui nécessite une remise en question constante. Ce rôle d'accompagnement permet de les soutenir dans diverses démarches, ce qui peut leur permettre d'oser essayer, de partager des inquiétudes, d'être reconnues, de s'affirmer dans leurs choix, de chercher des solutions, etc. (Sharmahd & Pirard, 2018).

b. Poser le cadre

Paul (2020, p. 17-18) qualifie la fonction d'accompagnement comme étant « une pratique complexe » qui provient de l'interaction entre plusieurs facteurs. Elle décrit d'ailleurs l'accompagnement comme étant une fonction « floue, qui ne peut se réduire à la somme de ses éléments et ne peut non plus se résoudre à un processus linéaire ». Pour elle, l'accompagnement nécessite une grande capacité d'adaptation où chaque contexte, chaque personne, aura ses particularités.

Afin de répondre à ce besoin d'adaptation constante, il est nécessaire pour l'accompagnant·e de poser un cadre. Pour ce faire, Devlieghere et ses collègues (2023) insistent sur la nécessité de clarifier les rôles de chacun·e dès le début de l'accompagnement. En effet, il arrive que la personne en charge de l'accompagnement se voie confier des missions qui dépassent sa fonction, notamment des responsabilités managériales. Cette situation pose la question du cadre à définir, surtout dans des contextes particuliers où chacun·e doit s'adapter, comme en période de pénurie par exemple.

c. Soigner le lien

D'une part, comprendre la réalité du terrain et le vécu des professionnelles sera nécessaire pour orienter et proposer un accompagnement qui correspond au contexte spécifique de la structure. Une qualité essentielle pour l'accompagnant·e est donc la connaissance approfondie qu'il·elle entretient avec le lieu de travail (Devlieghere et al., 2023).

D'autre part, la qualité de la relation et des affinités avec les professionnelles est primordiale (Devlieghere et al., 2023). Ces dernières ont besoin d'évoluer dans un climat serein où leur travail est respecté et reconnu par la personne exerçant la fonction d'accompagnement. Si la relation est négative, elle affectera l'atteinte de l'objectif poursuivi et l'accomplissement du rôle d'accompagnement. La qualité de la relation est donc prioritaire.

Saisir cette nature du lien d'accompagnement avec l'autre est la réflexion de Paul Fustier (2012, p. 93) qui a mis en avant deux formes d'échange, « l'échange par le don » qui sous-entend de donner quelque chose sans rien attendre en retour et « l'échange contractualisé » où une forme de réciprocité est attendue. La relation d'accompagnement sera donc influencée par ces deux formes d'échanges (Paul, 2009a). Selon Paul (2020, p. 57), il s'agit « de s'accorder, de jouer ensemble une partition ».

Pour cela, l'accompagnant·e est amené à réfléchir à la juste distance à adopter avec l'accueillante et les différents acteur·rice·s de la structure. Il s'agit en effet d'être à la fois ni trop proche, ni trop distant·e, afin de trouver un équilibre dans la relation (Bosse Platière et al., 2020 ; Pirard, 2007). « À la question « comment se poser envers l'autre ? », il conviendrait peut-être d'ajouter : « Comment se poser parmi les autres ? » (Beauvais & Clenet, 2008, p. 133).

1.8 L'identité professionnelle

Les différentes facettes de l'identité professionnelle sont complexes et sont façonnées par diverses influences. Cette fonction étant émergente, l'identité professionnelle est à construire et elle peut s'illustrer de façons diverses en fonction des structures et de leur conception de la qualité d'accueil (Pirard, 2002).

Selon Bajoit (1999), l'identité personnelle se construit à travers trois dimensions à savoir l'identité désirée (ce que la personne aspire à être), l'identité assignée (celle attribuée par d'autres) et l'identité engagée (celle qui est adoptée par l'individu). Pour Bajoit (1999), ces trois

dimensions sont en tension dans la construction identitaire. En effet, dans un contexte professionnel, la personne est amenée à rencontrer ces trois axes et à tenter de les concilier, de trouver un équilibre entre ce que la personne souhaite en tant qu'accompagnant·e, la vision de l'accompagnement imposé par le contexte ou les différent·e·s acteur·rice·s de la structure, et l'identité qu'il·elle va adopter.

Dans cette perspective de la construction identitaire, un élément relevé dans l'étude de Devlieghere et ses collègues (2023) attire notre attention. En effet, ils font la constatation que le nom donné à la personne qui a pour fonction l'accompagnement psychopédagogique peut avoir un impact important sur la qualité de la relation. Ce nom en lien avec la·les qualification.s professionnelle.s de la personne peut mettre en évidence une différence entre les qualifications de chacun·e et ainsi créer des désaccords, de la résistance (Devlieghere et al., 2023). Il est donc essentiel de clarifier les rôles de chacun·e lorsque débute l'accompagnement.

Afin d'éviter un sentiment de concurrence, cette distinction des rôles doit aussi se faire avec tous les intervenants, notamment les directions, car, dans certaines structures, les aspects pédagogiques font aussi partie de leur mission (Devlieghere et al., 2023).

Cela nous amène à nous interroger sur la manière dont le nom attribué à la fonction d'accompagnement prend forme au sein des structures et sur l'influence ou non qu'il peut avoir sur la construction identitaire des accompagnant·e·s.

2. Aperçu de l'accompagnement dans l'EAJE

D'après l'étude CoRe (Urban et al., 2012), les compétences des professionnelles même peu qualifiées peuvent être améliorées et atteindre un niveau élevé de professionnalisme, et ce, grâce à des politiques de soutien et de développement professionnel. Il est prouvé qu'une politique cohérente de développement professionnel complétée par un personnel qualifié comme un·e coordinateur·rice ou un conseiller·ère pédagogique permettra que la préparation professionnelle et initiale soit rentable. Ce développement professionnel continu qui vise la transformation des pratiques collectives et individuelles nécessite donc l'accompagnement des équipes par un personnel qualifié sur le long terme (Urban et al., 2012).

En fonction des contextes, des pays, le nom donné aux professionnel·le·s qui encadrent les milieux d'accueil sera différent. Parfois, ils peuvent être appelés « coordinateur·rice·s », « conseiller·ère·s », etc. Il existe également des variations dans les qualifications, les statuts et

les parcours professionnels au sein d'un même pays. Le nombre et le type de structures à gérer, ainsi que les tâches et l'organisation du travail peuvent aussi varier (Pirard, 2002).

En France, la mission principale des accompagnant·e·s nommé·e·s « coordinateur·rice·s » est de contribuer à la création et à la mise en œuvre d'une politique globale pour la petite enfance (Baudelot & Rayna, 2000). Ils·elles ont aussi une fonction de création et de mise en lien des crèches en réseaux. De plus, une tâche essentielle est l'encadrement du personnel (Rayna, 2024).

En Suède, des postes de coordination ou de supervision peuvent être proposés par l'autorité locale préscolaire. Ces *Pedagogisk utvecklingsledare* (responsables pédagogiques) ont notamment pour mission d'assurer la qualité des services ainsi que l'accompagnement au développement professionnel. Pour répondre à cette demande de qualité, ils assurent le soutien des équipes à travers le développement des compétences professionnelles et de formations continues (Karlsson Lohmander, 2024).

En Slovénie, il n'y a pas de coordinateur·rice pédagogique, comme par exemple dans certaines régions d'Italie, mais un service de conseil qui encadre les enfants, le personnel et les parents. Ces conseiller·ère·s ont différentes missions professionnelles comme celle de participer à la réflexion de programmes individualisés pour les enfants et notamment les enfants à besoins spécifiques. Ils·elles participent à la résolution de problèmes pédagogiques, psychologiques et sociaux. Ils·elles coopèrent avec l'ensemble des intervenant·e·s et, si besoin, avec des institutions externes concernées (Jager, 2024).

À travers cette description rapide de la fonction d'accompagnement des structures et des professionnel·le·s dans ces trois pays, nous pouvons constater qu'elle peut prendre différentes formes selon les contextes.

3. L'Italie et son approche intégrée

Dans cette partie, l'approche italienne sera davantage mise en avant. Son regard sur l'accompagnement et son système intégré différent de ce qui est observé en Belgique ainsi que sa reconnaissance sur le plan international semblent pertinents et inspirants pour nourrir la réflexion de cette recherche. Pour cette raison, l'accent sera davantage mis sur cette approche pédagogique et, pour mieux la comprendre, il est nécessaire dans un premier temps d'en saisir le contexte.

Tout d'abord, comprendre le contexte de l'Italie après la Seconde Guerre Mondiale permet de d'appréhender la situation actuelle. Dans l'Italie d'après-guerre, les communautés locales ont joué un rôle essentiel dans la création des premières écoles maternelles (Musatti & Picchio, 2010). En effet, l'Etat ne semblant pas s'investir dans les services d'accueil pour les jeunes enfants, ce sont ces communautés qui se sont chargées des « expériences d'école » pour les enfants âgés de 3 à 5 ans. Par la suite, certaines communes du centre et du nord de l'Italie ont pris le relais, ce qui a conduit à la création, en 1968, d'une école préscolaire publique (Musatti & Picchio, 2010). Ces initiatives locales ont permis de répondre à ce besoin d'éducation des jeunes enfants et de poser les bases de ce qui allait devenir un système d'éducation plus vaste et plus structuré en Italie.

En Italie, la fonction de coordinateur·rice pédagogique est considérée comme un élément indispensable pour garantir des expériences éducatives de haute qualité (Lazzari, et al., 2013). Les coordinateur·rice·s pédagogiques (*coordinatori pedagogici*) sont des professionnel·le·s qualifié·e·s qui jouent un rôle crucial dans la gestion et l'éducation au sein du système d'accueil des enfants de 0 à 6 ans (Picchio & Bove, 2024). Leur nombre a considérablement augmenté ces vingt dernières années dans les villes du centre-nord de l'Italie. Ces personnes sont impliquées dans la plupart des municipalités qui gèrent des services d'EAJE (Lazzari, et al., 2013). Elles sont des actrices essentielles dans la mise en œuvre de l'approche éducative intégrée pour les enfants de 0 à 6 ans. En effet, ces coordinateur·rice·s supervisent plusieurs centres couvrant à la fois les services éducatifs pour les enfants de 0 à 3 ans et les services préprimaires (Picchio & Bove, 2024).

Par ailleurs, la plupart des réglementations régionales incluent une description de leur fonction, ce qui n'est pas le cas au niveau national (Picchio & Bove, 2024). Ces descriptions peuvent varier, mais le profil général est relativement uniforme : « soutien à la réflexion des éducateur·rice·s/enseignant·e·s sur leur pratique, suivi des pratiques éducatives, parfois documentation des résultats, etc., et évaluation de la qualité des services d'EAJE ; encouragement de la continuité pédagogique ; promotion et prise en charge des relations entre les services éducatifs 0-3 ans/écoles préprimaires et l'administration municipale ; promotion d'initiatives de DPC portant spécifiquement sur les aspects fondamentaux des services d'EAJE » (Picchio & Bove, 2024).

Dans certaines villes, ces coordinateur·rice·s pédagogiques font partie d'équipes au niveau municipal nommées « *coordinamenti pedagogici municipali* » et sont responsables de la

recherche et de l'innovation. Le rôle est de réévaluer le programme éducatif et ses valeurs (Picchio & Bove, 2024).

Le rapport *seepro* (Picchio & Bove, 2024) fait part de différents exemples de la fonction de coordinateur·rice notamment dans les villes de Milan et de Reggio Emilia.

À Milan, les coordinateur·rice·s pédagogiques (*coordinatori pedagogici*) sont responsables de trois à quatre services et jouent un rôle fondamental en tant que médiateur entre les services d'EAJE et l'administration. Leur rôle comprend des tâches pédagogiques, administratives et de gestion (Picchio & Bove, 2024).

À Reggio Emilia, le rôle des coordinateur·rice·s s'intègre dans un réseau de relations avec « les éducateurs, les enseignants, les autres membres du personnel scolaire, les parents, les citoyens, les administrateurs, les fonctionnaires et les publics externes » (Picchio & Bove, 2024).

L'exemple de Pistoia mérite également d'être mentionné, où l'on accorde un intérêt particulier à la collégialité et à la solidarité (URBAN et al., 2012). Le groupe de coordinateur·rice·s pédagogiques joue un rôle central en ce qui concerne notamment l'accompagnement pédagogique, le développement du dialogue entre les structures et la ville et la formation continue des enseignants (Galardini et al., 2020, p. 134). Le rôle de la coordination pédagogique y est essentiel en ce qui concerne le soutien formatif des équipes (Galardini et al., 2020, p. 142). L'accompagnement individuel de chaque équipe par des coordinateur·rices pédagogiques s'est développé en même temps que la construction du réseau des structures éducatives. À Pistoia, une importance toute particulière est accordée à l'écoute et à la relation sachant que l'isolement et le manque de réflexivité peut nuire aux parents, aux enfants et aux professionnelles (Galardini, et al., 2020, p. 138). Les auteures mentionnent d'ailleurs que « se priver du rapport réflexif à l'action quotidienne signifie se priver des moyens de régulation par une action de coordination qui réponde aux nécessités réelles des structures éducatives » (Galardini et al., 2020, p. 138).

4. L'accompagnement en Flandre

En Flandre, le service d'accompagnement des enfants de 0 à 3 ans se nomme *kinderopvang* (service de garde d'enfants) et dépend du ministère des Affaires sociales (Devlieghere et al, 2023). En 2014, le décret concernant l'accueil des jeunes enfants de 0 à 3 ans établit que les *kinderopvang* sont tenus d'assurer un soutien pédagogique aux

kinderbegeleider (éducateur·rice·s de groupes d'enfants) employé·e·s dans leur structure (Pirard et al., 2024b).

Pour permettre ce droit au soutien pédagogique, le gouvernement a mis en œuvre des moyens financiers. Deux cas de figure sont possibles pour les *kinderopvang*. Premièrement, les services privés (financés par les parents) qui ont plus de 18 places à temps plein bénéficient d'un soutien financier pour employer ou recruter un accompagnant·e pédagogique ou passer par des formations mises en place par des centres d'accompagnement pédagogique (Pirard et al., 2024b). Deuxièmement, il existe un réseau de soutien appelé *Mentes* qui est accessible pour les *kinderopvang* (qui sont adaptés aux revenus des parents) et dont les places à temps-plein sont inférieures à 18 ainsi que les *kinderopvang* non associés aux revenus des parents.

Les services de garde d'enfant, via le réseau de soutien *Mentes*, peuvent bénéficier de l'accompagnement de professionnel·le·s tels qu'un·e conseiller·ère régional ou un·e coach·e pédagogique (Pirard et al., 2024b). Le·la conseiller·ère régional a un rôle d'accompagnement auprès des responsables des structures et se concentre sur le développement de politiques relatives aux services de garde d'enfant. Le·la coach·e pédagogique va accompagner la plupart du temps les accueillantes sur le terrain et va chercher des solutions aux défis pédagogiques rencontrés (Pirard et al., 2024b). En Flandre, une attention particulière est portée à la professionnalisation et au développement professionnel continu du personnel de la petite enfance (Devlieghere et al., 2023).

Pour être coach·e pédagogique, il n'y a pas de qualifications particulières à avoir. Toutefois, il est nécessaire d'avoir une licence (CEC 6, EQF 6) ainsi que des compétences ou de l'expérience dans le domaine pédagogique et de la petite enfance (Pirard et al., 2024b). De plus, le bachelier en enseignement supérieur « Pédagogie du jeune enfant » permet aux diplômé·e·s d'obtenir un poste de coach·e ou de conseiller·ère pédagogique (Pirard et al., 2024b).

Certain·e·s coach·e·s sont affilié·e·s à une seule structure et d'autres seront plus itinérant·e·s en se rendant dans divers lieux d'accueil (Devlieghere et al., 2023).

Selon Devlieghere et ses collaborateurs (2023), les coach·e·s qui sont attaché·e·s à une structure unique constatent que leur statut d'« outsiders », de personne extérieure qui peut amener un regard différent, au fil du temps semble adopter le même point de vue que les membres du groupe. Si le regard extérieur de l'accompagnant·e permet une remise en question, une prise de recul (Devlieghere et al., 2023), comment alors envisager la relation ?

Devlieghere et ses collègues (2023) mettent en avant un facteur qui pourrait influencer la relation, c'est la question de l'appellation pour désigner l'accompagnant·e. En Flandre, il est question de coach·e pédagogique. Selon Devlieghere et ses collègues (2023), le nom utilisé pour désigner l'accompagnant·e pédagogique joue un rôle. Selon leur étude, mentionner cette fonction pédagogique peut prêter à confusion et donner le sentiment d'une certaine forme de supériorité ou comme une concurrence dans cet aspect pédagogique qui fait aussi partie du rôle des accueillantes. Ils constatent donc que définir les rôles de chacun·e en amont est essentiel pour une meilleure relation et compréhension de l'autre. Mais, concrètement sur le terrain, quel sera la mission du·de la coach·e pédagogique ?

Selon Peeters et Vandenbroeck (2012) à propos d'une étude de cas menée dans une crèche de Gand, les coach·e·s pédagogiques ont pour mission d'accompagner les praticiens vers une réflexivité quant à leur pratique professionnelle. Ils·elles mettent d'ailleurs en évidence l'importance de créer une culture commune (Peeters & Vandenbroeck, 2012 ; Devlieghere et al., 2023) au sein de l'institution afin de favoriser le développement des compétences de l'équipe. Pour instaurer une culture commune solide, il est essentiel de s'appuyer sur une vision claire et un ensemble de valeurs partagées par l'équipe concernant le travail avec les parents, les enfants et le voisinage (Peeters & Vandenbroeck, 2012). Pour eux, une réflexion approfondie sur la pratique est le début de l'apprentissage et le·la coach·e pédagogique doit être capable de concevoir un style d'apprentissage adapté à l'équipe éducative avec laquelle il·elle coopère. Pour ce faire, partir de situations concrètes de la vie des enfants et des parents permet de construire de nouvelles connaissances pédagogiques. Selon eux, « la tâche du·de la conseiller·ère consiste à aider les praticiens à traduire des idées théoriques dans la pratique et de les inciter à formuler des concepts théoriques à partir de ce qui s'est passé dans la pratique » (Peeters & Vandenbroeck, 2012). Devlieghere et ses collaborateurs (2023) vont dans ce sens en appelant au « développement d'une culture pédagogique forte » où les accompagnant·e·s pédagogiques ont une place et où une diversité des rôles professionnels est prise en compte par cette culture pédagogique.

5. L'accompagnement en Fédération Wallonie-Bruxelles

En 2023, des recommandations politiques pour l'accueil et l'éducation des jeunes enfants (AEJE) dans les trois Communautés de Belgique ont été rédigées par l'OMEP (Organisation Mondiale pour l'Education préscolaire) (Pirard, 2023). Ce rapport encourage une pédagogie centrée sur l'enfant, sur des pratiques pédagogiques innovantes et pointe notamment le manque

de qualité et de formation. Il recommande « de créer des opportunités de professionnalisation systémiques et durables » ancrées dans une démarche pédagogique, et ce, pour les différents membres du personnel de l'EAJE. Ces opportunités devraient combiner « formation, accompagnement, supervision, découverte des pratiques inspirantes d'autres professionnelles des autres services, des autres communautés » (Pirard, 2023).

En FW-B, il est possible d'employer un·e professionnel·le qualifié·e en pédagogie pour travailler avec les travailleurs sociaux et de santé de façon complémentaire afin de soutenir le personnel et de favoriser le développement du projet pédagogique. L'intégration d'un rôle pédagogique se fait sans financement public supplémentaire spécifique. Il est donc possible d'engager un travailleur pédagogique à la place d'un·e professionnel·le de la santé ou d'un travailleur social. Afin de favoriser le partage des perspectives et des expériences en matière de pédagogie, des réseaux progressifs, soutenus par les conseiller·ère·s pédagogiques de l'ONE, ont été établis (Pirard et al., 2024b).

À travers nos lectures, nous remarquons une part de flou entre la fonction d'accompagnement des conseiller·ère·s pédagogiques et celle de l'accompagnement psychopédagogique de terrain. En effet, dans leur rôle d'accompagnement des pratiques éducatives des milieux d'accueil et du développement de la qualité (Camus et al., 2024), les conseiller·ère·s pédagogiques conçoivent des dispositifs, des groupes d'échange de pratiques, afin d'améliorer la qualité de l'accueil (ONE, n.d.). L'accompagnement psychopédagogique serait-il davantage lié au processus de co-construction autour d'un échange et d'une régulation de la pratique à travers une démarche de réflexivité (Pirard et al., 2018) ? Ces rôles sont-ils définis concrètement sur le terrain, et comment interagissent-ils ?

Chapitre 2 : Méthodologie

2.1 Question et sous-questions de recherche

La réflexion menée dans ce mémoire s'articule autour de la question centrale suivante :

L'accompagnement psychopédagogique en crèche :

Comment les personnes qui exercent cette fonction envisagent leur rôle ?

Cette question soulève plusieurs axes qui se déclinent en autant de sous-questions auxquels nous tenterons de répondre :

- Quelles visions de cette fonction émergent les personnes qui l'exercent, en ont-elles ?
Comment ces visions s'incarnent-elles au sein des structures ?
- Comment cette vision est-elle influencée (ou non) par les caractéristiques du contexte professionnel où les personnes opèrent ?
- Comment cette vision est-elle influencée (ou non) par le parcours de formation et les parcours professionnels antérieurs ?

Afin de comprendre comment les participant·e·s envisagent leur rôle et dans le but de ne pas limiter l'analyse à des attentes préconçues, nous avons fait le choix de ne pas émettre d'hypothèse(s).

2.2 Description de la démarche

Conçues dans la complémentarité des travaux menés dans un groupe informel⁴ de personnes exerçant une fonction d'accompagnement psychopédagogique en crèche, les démarches ont été structurées en deux temps. Dans un premier temps, la réalisation d'entretiens semi-directifs menés en individuel pour une première récolte de données. Sur cette base, une analyse a été réalisée en vue de dégager des potentiels points de congruences et de divergences, et afin de préparer le second temps à savoir le groupe de discussion (*focus group*). Ce second temps a été pensé pour qu'il soit l'occasion pour les participant·e·s d'approfondir certaines thématiques abordées durant les entretiens.

⁴ Le groupe informel réunit des personnes aux fonctions initiales variées, exerçant la fonction d'accompagnement psychopédagogique en crèche. Elles se retrouvent pour échanger autour de thématiques liées à leur pratique et à l'élaboration d'un profil de fonction. Toutes les personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche font partie de ce groupe.

2.3 Les participant·e·s

2.3.1 Recrutement via un groupe informel

Suite à l'accord du comité d'éthique, le recrutement des participant·e·s a été réalisé via un courriel officiel (cf. annexe I. Courriel destiné au délégué) invitant les participant·e·s à rejoindre cette étude. Ce courriel a été relayé par le délégué d'un groupe informel de personnes assurant une fonction d'accompagnement psychopédagogique en crèche. Ce dernier est un membre du groupe qui se charge habituellement de la transmission des informations, mais qui n'occupe pas de fonction de coordination assurée par un·une conseiller·ère pédagogique de l'ONE. Ce groupe est composé d'une vingtaine de personnes ayant la fonction d'accompagnement psychopédagogique en crèche. Il a été demandé au délégué de transmettre une pièce jointe (cf. annexe II. Courriel destiné aux participant·e·s) aux différents membres de ce groupe. De cette façon, les participant·e·s ont pu se manifester en nous contactant directement par courriel. Lorsqu'ils·elles nous ont contacté·e, nous avons pu préciser davantage l'objet et les modalités de recherche. Ensuite, les rendez-vous ont été fixés par courriel ou par téléphone pour convenir ensemble d'un moment propice à la réalisation de l'entretien. Avant ce rendez-vous, une lettre d'information et de consentement leur a été envoyée par courriel (cf. annexe III. Lettre d'information et de consentement). Cette lettre leur a également été communiquée le jour de l'entretien.

2.3.2 Profils des participant·e·s

Six participant·e·s ayant pour fonction l'accompagnement psychopédagogique en crèche nous ont contactée afin de participer à cette recherche. Dans le cadre de notre démarche, nous avons souhaité rencontrer des profils divers et variés. Ainsi, certains participant·e·s occupent cette fonction depuis 10 à 20 ans, tandis que pour d'autres, il s'agit d'une expérience plus récente. Au total, deux hommes et quatre femmes ont participé à cette étude. Par ailleurs, plusieurs participant·e·s ont une formation initiale similaire mais disposent de parcours professionnels plutôt variés. De plus, deux personnes (Antoine et Justine) exercent leur fonction d'accompagnement au sein des mêmes structures. Notons également que les personnes porteuses d'autres qualifications comme infirmier·ère·s, agent·e·s d'éducation..., n'ont pas manifesté leur souhait de participer à la recherche.

Le tableau ci-dessous reprend une vue d'ensemble des données socio-démographiques de la population rencontrée. Afin de respecter l'anonymat des participant·e·s, les prénoms ont été modifiés.

Prénom	Age	Genre	Formation(s) Initiale(s)	Autre(s) expérience(s) professionnelle(s)	Nombre d'années dans la fonction	Nombre de milieux d'accueil
Lou	28	F	- Bachelier en psychologie - Master en psychologie systémique	- Psychologue indépendante dans des centres pluridisciplinaires	1 an et demi	1
Justine	35	F	- Master en psychologie	- Consultations psychologiques - Expérience en tant qu'enseignante et éducatrice	8 ans	5
Isabelle	54	F	- Bachelier en psychomotricité	- Psychomotricité relationnelle en groupe et en individuel - Animation coin rencontre parents-enfants	20 ans	1
Laurence	35	F	- Master en psychologie clinique de l'enfant et de l'adolescent	- Psychologue encadrante dans une pouponnière	3 ans	1
Antoine	36	M	- BAC AESI Français - Français langue étrangère - Master en Sciences de l'Education	- Gestionnaire de projets - Conseiller pour l'ONE sur les matières d'accessibilité	10 ans	5
David	36	M	- Master en psychologie - Formation à la systémique et thérapie de couple	- Assistant en psychologie en haute école - Formateur à l'IFAPME - Fonction de supervision et d'accompagnement d'équipes dans des contextes institutionnels divers	11 ans	1

Tableau 1. Profil des personnes ayant participé à la recherche

2.4 Une approche compréhensive comme démarche d'investigation

2.4.1 L'approche qualitative

L'approche qualitative a été privilégiée d'un point de vue méthodologique. Nous avons en effet tenté de comprendre et d'analyser en profondeur quelle est la vision de personnes ayant pour fonction l'accompagnement psychopédagogique en crèche. Pour ce faire, nous avons fait le choix de mener des entretiens semi-directifs.

2.4.2 L'entretien semi-directif

Dans une vision compréhensive, l'entretien semi-directif permet une récolte de données concernant l'expérience et la vision du·de la participant·e (Pin, 2023). Comprendre sa vision est tout l'intérêt de cette recherche.

D'après Baribeau et Royer (2012), l'entretien individuel se distingue par sa capacité à capturer l'interprétation d'un individu, d'une expérience spécifique et de sa perception du monde. Notre objectif était de rendre explicites les visions de l'individu, de les explorer et d'approfondir la compréhension d'un sujet donné. Dans le cadre de cette recherche qualitative, nous nous sommes interrogées sur le type d'entretien à privilégier. Nous avons fait le choix de mener des entretiens semi-directifs où la co-construction du sens est au centre de la démarche et où l'objectif était de comprendre la signification d'un phénomène complexe du point de vue du·de la participant·e (Imbert, 2010). L'entretien était semblable à une conversation, un dialogue (Imbert, 2010), même si, à l'inverse de la conversation, il a été pensé et préparé au préalable (Romelaer, 2005) par le biais d'un guide d'entretien (cf. annexe IV. Guide d'entretien) construit au départ de notre analyse de la littérature. En effet, loin d'être une conversation banale ou une séance de questions-réponses, l'entretien semi-directif nécessite de créer une grille de questions préparées en amont, que nous avons tenté d'utiliser de façon souple en fonction du discours du·de la participant·e (Pin, 2023). Pour ce faire, nous avons accordé une importance toute particulière à l'installation d'un climat de confiance et à la qualité de la relation (Imbert, 2010). Selon Imbert (2010) cet échange peut être considéré comme un moment de partage, de reconnaissance et également d'empathie. L'empathie et la capacité d'écoute active sont d'ailleurs essentielles pour assurer la qualité de l'entretien (Kaufman, 2016). Nous avons tenté d'être sensible à ces aspects en adoptant une posture d'écoute, en consacrant le temps nécessaire à la rencontre, en laissant de la place aux silences, en étant curieuse du discours de l'autre et ce, tout en gardant une « juste distance » avec le·la participant·e (Imbert, 2010, p. 25). De fait,

laisser la personne s'exprimer, faire preuve de patience pour accueillir le ressenti, sont autant de manières de permettre à la personne de livrer ses propres arguments (Imbert, 2010).

Afin de mener au mieux nos entretiens, nous nous sommes inspirées du schéma « conduite d'entretien, avec reformulations-résumés et relances » proposé par Romelaer (2005).

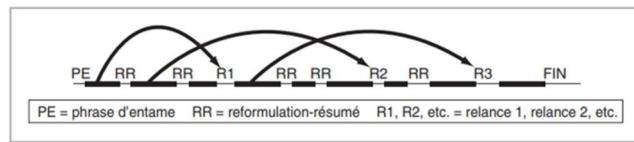


Figure 1 – Un schéma de conduite d'entretien,
avec reformulations-résumés et relances

Après l'accord du·de la participant·e et afin de mener à bien l'entretien, nous avons respecté plusieurs étapes.

Tout d'abord, nous avons débuté l'entretien par une « phrase d'entame » (Romelaer, 2005, p. 103) qui est la suivante : « *Pouvez-vous me présenter la fonction d'accompagnement psychopédagogique que vous exercez actuellement ?* ».

Ensuite, dans le souci d'adopter une posture d'écoute, nous avons tenté d'adopter une attitude non-directive en laissant le·la participant·e s'exprimer comme il·elle le souhaitait. Afin de guider l'entretien tout en respectant cette liberté de parole, nous avons tenté d'effectuer des reformulations-résumés et des questions de relance qui portent sur des thèmes définis au préalable dans le guide d'entretien (Romelaer, 2005). Nous avons constaté qu'il n'était pas toujours facile de réaliser ces reformulations et pourtant, nos quelques tentatives ont montré qu'elles aidaient la personne à approfondir son discours. À la suite du discours du·de la participant·e, nous nous appuyions sur ses propos pour questionner un thème listé dans le guide d'entretien ou non, si celui-ci semblait nourrir la question de recherche (Romelaer, 2005).

Grâce aux entretiens semi-directifs, qui ont dévoilé des discours différents, nous avons tenté de comprendre au mieux le point de vue des personnes exerçant la fonction d'accompagnement psychopédagogique. Par ailleurs, l'analyse de ces résultats a constitué un point de départ pour mener le *focus group* durant le mois de mars 2025. Chaque participant·e a été rencontré·e lors d'un entretien unique, d'une durée d'environ une heure trente. Ces entretiens ont eu lieu du mois de décembre 2024 au mois de février 2025. Quant au lieu de l'entretien, il a été déterminé selon la demande du·de la participant·e (son lieu de travail, un espace public) afin qu'il·elle soit pleinement disponible et se sente en confiance.

Les différents entretiens ont été enregistrés avec l'accord du·de la participant·e, via un enregistrement audio, puis retranscrits à des fins d'exploitation privée pour le mémoire. Les enregistrements d'entretiens ont été détruits une fois la retranscription effectuée.

2.4.3 Le guide d'entretien

Tout d'abord, pour construire ce guide d'entretien, nous sommes reparties du cadre théorique et de nos sous-questions de recherche qui découlent elles aussi de ce cadre théorique. La question de l'ouverture de l'échange a été source de multiples questionnements. Nous avons opté pour le choix d'une question assez ouverte afin d'offrir à chaque participant·e un espace de liberté dans son discours et, surtout, dans une perspective émique, de tenter de mieux comprendre ce qui faisait sens pour lui·elle (Faizang, 1994).

Ensuite, nous avons réalisé un tableau listant des thèmes et des objets de questionnement qui nous ont permis de rédiger des questions. Ces questions ont été préparées en amont afin d'envisager les différents points de la problématique. Puis, pour que le guide soit un soutien sans entraver la fluidité de l'échange, nous avons réalisé une vue d'ensemble reprenant les différents items du guide. De cette façon, nous pouvions avoir un accès rapide aux points clés du guide, tout en restant disponible et à l'écoute du·de la participant·e.

De plus, si certains thèmes n'avaient pas été abordés par le·la participant·e ou nécessitaient d'être davantage creusés, nous avions prévu de revenir sur certains axes à l'aide de questions de relance. Il s'agissait cependant de ne pas devancer le discours de la personne et de garder en ligne de mire que ce qui faisait sens pour nous était ce qui faisait sens pour elle.

Enfin, nous avons souhaité que l'entretien soit vécu par le·la participant·e comme une pause réflexive, propice à la prise de recul, tout en nous permettant de récolter des données qualitatives.

2.5 Le *focus group*

Nous avons choisi de réaliser les entretiens individuels dans un premier temps et le *focus group* dans un second temps afin de récolter les représentations individuelles de chacun·e sans que celles-ci ne soient influencées par d'éventuels effets de groupe.

Le groupe de discussion permet d'explorer collectivement des sujets en lien avec les opinions et les valeurs des participant·e·s (Evans, 2011). En effet, la discussion et l'interaction entre ces

dernier·è·s permet à chacun·e de faire part de son vécu, de son point de vue et de développer sa pensée (Moreau et al., 2004). Cette technique favorise également l'émergence d'idées nouvelles et de pistes de réflexion inattendues pour le·la chercheur·se (Moreau et al., 2004). De plus, il se peut qu'une même personne ne s'exprime pas de façon identique lors d'une rencontre individuelle ou de groupe, ce qui souligne l'aspect complémentaire des deux approches proposées dans cette recherche (Evans, 2011).

Le *focus group* a été proposé dès le début de la recherche sur base volontaire. Cinq participant·e·s ont pu être présent·e·s ce jour-là. Ce second temps visait plusieurs objectifs : permettre un moment de rencontre, d'échange, de confrontation d'idées et/ou d'émergence d'idées nouvelles, mais aussi l'approfondissement et l'affinage des sujets déjà abordés durant les entretiens. Par ailleurs, il était essentiel que les objectifs soient clairs et explicites pour le·la participant·e (Kitzinger et al., 2004). Ainsi, cette rencontre a été pensée à la fois comme une opportunité de collecte complémentaire de données et comme une expérience potentiellement enrichissante pour le·la participant·e.

Pour préparer ce temps d'échange, nous avons réalisé un canevas du déroulement de cette séance ainsi qu'un guide d'entretien (cf. annexe VI. Canevas et Guide d'entretien du *focus group*) structuré sous forme de tableau à trois colonnes : les thématiques, les questions et les questions de relance. Pour la sélection des thématiques, nous nous sommes basée non pas sur la fréquence des propos mais sur les points de convergence et de divergence dans le discours des participant·e·s durant les entretiens.

Avant la réalisation du *focus group*, nous avons consulté diverses ressources pour comprendre comment appréhender notre rôle d'animatrice durant cette rencontre. En effet, le rôle de l'animateur·trice est capital et plus complexe qu'un échange durant un entretien. Ce·cette dernier·ère doit animer sans pour autant contrôler chaque échange. Son rôle est de veiller à ce que chaque participant·e puisse avoir un espace de parole (Kitzinger et al., 2004). Pour ce faire, il est essentiel qu'il·elle puisse poser un cadre au début de la rencontre, qui facilitera les échanges. Son rôle est également de relancer la discussion et d'inviter les participant·e·s à préciser leur pensée (Evans, 2011).

De plus, durant un *focus group*, il est courant qu'un·e observateur·trice soit présent·e pour assurer le soutien logistique ainsi que la prise de notes sur les attitudes verbales et non-verbales des participant·e·s (Moreau et al., 2004). Toutefois, nous avons fait le choix d'animer la séance seule et ce, pour une raison simple : préserver la relation de confiance qui s'était installée durant

les rencontres individuelles. En effet, nous avions peur qu'une présence extérieure n'entrave la liberté de parole des participant·e·s et les empêche de partager pleinement leur vécu.

Enfin, une attention particulière a été apportée à l'atmosphère, à l'ambiance souhaitée. Les participant·e·s ont été convié·e·s dans un local assez lumineux de l'Université, pouvant accueillir une quinzaine de personnes. Les tables avaient été disposées en îlot. Des biscuits et boissons diverses étaient également proposés afin de créer un cadre agréable et propice à l'échange (Moreau et al., 2004).



2.6 Analyse des données

Pour cette étape, nous avons fait le choix de **l'analyse thématique**. La quantité de données étant importante, l'analyse thématique nous permettait de les organiser et de les structurer. En effet, selon Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique vise à la réduction des données en repérant les thèmes et en identifiant les liens entre ceux-ci.

Dans un premier temps, nous avons retranscrit les six entretiens et le *focus group*. Bien que cette étape demande un investissement temporel important, elle reste essentielle en recherche qualitative, car le travail repose en grande partie sur la retranscription des données. Plusieurs lectures des entretiens ont ensuite été réalisées afin de se familiariser avec ces données (Paillé & Mucchielli, 2012).

Puis, nous avons débuté l'étape de thématisation (cf. annexe VII. Extrait - Thématisation du *focus group*). Pour ce faire, une colonne intitulée « journal de thématisation » a été ajoutée à droite des retranscriptions des entretiens (Rioufreyt, 2016). Cet espace a servi à noter les premiers jets de thèmes.

Dans le but de mieux cerner la vision des participant·e·s à propos de leur fonction, de mieux comprendre leur point de vue, leur vécu, nous nous sommes appuyée en partie sur les ficelles du codage proposé par Lejeune (2019) dans son ouvrage *Manuel d'analyse qualitative*. Selon

lui, « les étiquettes ne portent en effet pas sur ce que disent les acteur·rice·s mais sur ce qu'ils·elles vivent, éprouvent ou ressentent » (Lejeune, 2019, p. 66). Voici un exemple (David, *focus group*, 138) utilisant la ficelle du verbe et où nous cherchons à comprendre ce que David ressent, ce qu'il tente de dire à travers ses propos et, comme Lejeune (2019, p. 75) le mentionne, « qu'exprime notre participant·e à ce sujet ? ». Il dit qu'il ne partage pas, devant le groupe, les observations qu'il estime dérangeantes. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est surtout le sens qu'il met derrière son discours, que nous comprenons comme un besoin d'être attentif au ressenti de l'autre.

138	<p>David : Par exemple, moi, j'ai jamais renvoyé une observation que je trouvais dérangeante en groupe avant que la puéricultrice ne me demande elle-même, « ben tiens, qu'est-ce que tu penses de ma pratique ? ».</p>	<p>- Être attentif au ressenti</p>
-----	---	------------------------------------

Ensuite, nous avons entamé l'étape du relevé thématique afin d'affiner le travail de codage. Cette étape s'est révélée particulièrement complexe et marquée par de nombreux doutes, car elle a exigé un important travail de réflexivité. En effet, elle requiert à la fois une sensibilité théorique et expérientielle, ce qui implique une grande vigilance. Bien qu'essentielle, elle peut être source d'incertitude pour le·la chercheur·se, qui souhaiterait que les discours se rejoignent afin de faciliter la construction de l'arbre thématique (Paillé & Mucchielli, 2021).

Pour nous aider dans cette étape, nous avons tenté de lister plusieurs axes en lien avec la question de recherche. Quatre axes ont été dégagés, puis progressivement affinés pour n'en retenir que trois principaux. Nous avons en effet constaté que l'axe nommé initialement « influence du contexte » n'était pas suffisamment adéquat.

Puis, nous avons réalisé des regroupements par grappes en rassemblant les thèmes saillants, c'est-à-dire certains thèmes qui s'opposent, d'autres qui concordent, qui sont complémentaires..., de façon à affiner les thèmes (Paillé & Mucchielli, 2021). Voici un exemple :

Thématiques de départ	Thème
Être capable	Se sentir légitime
Changement de posture	
Sentiment d'illégitimité	
Appui de l'expérience	

Ce travail nous a permis d'amorcer la construction de l'arbre thématique (cf. IX. Arbre thématique). Dès lors, nous avons tenté de réfléchir à l'élaboration de branches (cf. VIII. Exemple d'ébauche d'une branche), à partir des trois axes retenus. De nombreux allers-retours ont été nécessaires pour affiner ces branches. En effet, elles ont été modifiées à plusieurs reprises afin de mieux refléter la complexité des données.

2.7. Les limites méthodologiques

2.7.1 Le *focus group*

La rencontre a demandé un certain temps d'organisation (cf. annexe V. Courriel destiné aux participant·e·s). Il s'agissait de trouver un créneau qui pouvait convenir à tous et à toutes. Bien que l'ensemble des participant·e·s ait donné son accord pour y participer, l'un d'eux n'a finalement pas pu être présent ce jour-là. Le groupe de participant·e·s étant constitué de 6 personnes, il était souhaitable qu'un maximum de personnes du groupe soient présentes le jour de la rencontre. En effet, selon les articles consultés, un *focus group* est généralement constitué de 4 à 8 personnes minimum et jusqu'à 12 personnes maximum (Evans, 2011, Kitzinger et al., 2004, Moreau et al., 2004). La dynamique de groupe peut donc varier avec un plus petit groupe, et, peut-être, permettre moins d'échanges de points de vue différents.

Ensuite, bien que l'observateur·trice peut avoir un rôle complémentaire à celui de l'animateur·trice nous avons fait le choix d'être seule pour les raisons expliquées ci-dessus. Par ce choix, nous avons conscience de certaines limites comme l'absence d'un regard complémentaire pour observer les comportements non-verbaux et relationnels, ou pour enrichir l'analyse après le *focus group* (Evans, 2011).

Enfin, dans la mesure où les personnes font toutes partie du même groupe informel (cf. 2.1 Description de la démarche), il était nécessaire en tant que chercheuse d'être vigilante à

plusieurs aspects. Tout d'abord, nous devions être attentive à l'aspect éthique. Pour ce faire, nous avons interrogé les participant·e·s durant les entretiens individuels pour savoir si certains sujets plus sensibles ne devaient pas être abordés durant cette rencontre. En outre, nous avons dû faire preuve de vigilance puisque certaines informations pouvaient être facilement comprises entre les participant·e·s. Nous avons donc tenté d'être attentive à cet aspect et d'encourager l'approfondissement des propos.

2.7.2 La subjectivité

Bien que nous ayons choisi un domaine de recherche qui ne nous était pas familier, il nous a paru essentiel d'être attentive à la question de la subjectivité. En effet, chaque chercheur·euse a sa propre subjectivité, influencée par son expérience, ses émotions, son histoire personnelle et se retrouve dans toute relation humaine (Girard et al., 2015).

Nous avons ainsi constaté que nous faisions régulièrement des liens entre notre métier d'institutrice maternelle, notre vécu personnel et le sujet étudié. Par ailleurs, durant les entretiens, nous constations parfois que le discours des participant·e·s ne correspondait pas toujours aux lectures réalisées pour construire la revue de la littérature, ce qui nous a amenée à réfléchir à cet aspect. En effet, selon Paillé et Mucchielli (2012), la subjectivité du/de la chercheur·euse, si elle est conscientisée et analysée de manière réflexive, peut être un atout. Il est nécessaire de s'interroger sur l'influence que notre position de chercheuse peut avoir sur la récolte de données et sur l'analyse. Pour ce faire, nous avons tenté d'être attentive à la nécessité de prendre du recul à certaines étapes de la recherche.

Chapitre 3 : Présentation des résultats

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de la recherche. Notre analyse s'ancre dans les données recueillies en s'appuyant sur des extraits de verbatims⁵, dans le but de rester le plus fidèle possible aux propos des participant·e·s.

L'analyse est structurée selon plusieurs axes en lien avec notre question de recherche de façon à tenter de comprendre comment les participant·e·s envisagent leur rôle en crèche. Les trois axes suivants nous ont servi à structurer l'analyse : la dimension relationnelle, l'accompagnement des pratiques professionnelles et la dimension identitaire.

Le premier axe, **la dimension relationnelle**, constitue le point de départ car il semble avoir une influence sur les thématiques traitées dans les deux autres axes.

Le deuxième axe, abordant la question de **l'accompagnement des pratiques professionnelles** s'inscrit dans cette continuité. En effet, l'accompagnement des pratiques comme la réflexivité, l'observation ou l'évaluation ne peuvent se penser indépendamment du lien relationnel et de la dimension identitaire.

Le troisième axe, lui, est consacré à **la dimension identitaire** de l'accompagnant·e et vient clôturer la réflexion. Nous avons choisi de terminer notre analyse par cet axe puisqu'il semble se construire à partir des interactions vécues, à la fois dans la relation mais aussi dans les pratiques professionnelles.

3.1 La dimension relationnelle

Les participant·e·s semblent considérer la relation de confiance comme étant la condition première pour mener à bien la fonction d'accompagnement. Elle s'envisage d'une façon marquante avec les accueillantes et les responsables⁶. Selon les contextes, elle sera d'ailleurs envisagée différemment vis-à-vis des parents tout en jouant un rôle indirect sur le bien-être et l'épanouissement de l'enfant.

« Déjà, je pense que rien ne peut se faire, s'il n'y a pas un terreau de confiance » (Justine, E3, 28).

⁵ L'analyse repose sur un croisement des données issues des entretiens et du *focus group*.

⁶ Nous avons choisi de centrer notre analyse de la dimension relationnelle sur les interactions avec les accueillantes et les responsables, en laissant de côté, dans ce travail, la relation avec le reste de l'équipe.

3.1.1 La relation avec les accueillantes et les responsables

La relation de confiance, une base incontournable

La relation de confiance constitue un véritable socle, à la fois fragile, puisqu'elle peut vaciller à tout moment, mais aussi un moteur puissant non négligeable pour l'accompagnement du développement des pratiques. Une relation fragilisée avec une accueillante met en péril la relation pédagogique. La relation de confiance peut permettre à l'accueillante de se livrer, de montrer ses failles, d'accepter d'être guidée et réciproquement. L'accompagnement ne touche pas seulement aux pratiques mais également à l'image que l'accueillante peut avoir d'elle-même.

« [...] je crois que c'est le thermomètre le plus important, parce que, c'est la condition pour pouvoir travailler le pédagogique [...] si cette relation de confiance s'effrite d'une manière ou d'une autre, automatiquement, moi j'aurais plus d'emprise sur le reste. C'est ma condition sine qua non pour que la personne se dise "Ok, je vais m'ouvrir.", parce que symboliquement, je vais dire, accepter d'améliorer ses compétences, c'est accepter aussi qu'on ne fait pas les choses parfaitement quoi [...] » (Antoine, E1, 76).

L'accompagnement est un processus qui permet de soutenir la construction identitaire professionnelle de la personne. Il nécessite de prendre en compte l'importance de la sécurité psychique de la professionnelle et de créer des conditions favorables afin que la confiance s'installe pour ainsi permettre d'envisager la réflexivité et l'amélioration des compétences.

Le vécu de Laurence illustre bien cette nécessité dans un contexte où l'historique de la structure joue un rôle important. Son discours met en évidence des comportements d'opposition ou des réflexions remettant en cause la légitimité d'une des personnes qui exercent la fonction d'accompagnement au sein de la crèche dans laquelle elle travaille, ce qui montre le besoin premier de travailler la relation avant toute autre forme d'accompagnement.

« Ben qu'est-ce qu'elle fait là, elle est infirmière, elle a rien à faire dans le pôle pédagogique » (Laurence, E6, 102).

Dans le discours de Laurence, la construction de la confiance repose à la fois sur la valorisation des compétences pour permettre aux professionnelles de s'engager dans l'accompagnement et sur la mise en place de dispositifs favorisant un climat relationnel plus serein au sein des équipes de la structure. Cependant, elle utilise le terme « confiance mutuelle » mais les exemples utilisés dans son discours décrivent une démarche à sens unique à l'inverse du discours d'Antoine qui montre une prise de conscience progressive de l'importance des apports des accueillantes et où la confiance mutuelle devient un outil de co-construction des pratiques.

« [...] je pense que c'est là qu'on va arriver à les récupérer et avoir une confiance mutuelle, c'est en leur montrant que ben, elles sont pas toutes seules, elles sont entendues, elles sont écoutées et que, euh, qu'on les soutient finalement, c'est aussi dans la revalorisation qu'on va pouvoir les aider » (Laurence, E6, 84).

« [...] l'idée est d'abord de travailler la cohésion à travers la crèche. [...] parce que c'est un petit peu la guerre en ce moment. Il y a des services qui ne s'entendent pas entre eux, qui ne veulent pas travailler les uns avec les autres [...] » (Laurence, E6, 32).

De plus, cette vision holistique de l'accompagnement entend que la relation peut être pensée et se construire au niveau groupal. David, lui, mentionne l'importance à accorder à la qualité de la relation individuelle qui s'inscrit dans une perspective sur le long terme (David, E4, 14, 36). Pour lui, il est nécessaire de s'adapter à chaque individualité et de veiller à créer cette relation avec les nouvelles arrivées (David, E4, 36). Cette approche met en lumière la nécessité de garder à l'esprit que la confiance n'est jamais acquise mais doit être réajustée, ce qui suppose une réelle adaptabilité et une attention particulière à la dimension relationnelle.

Le vécu partagé par David à ce propos, souligne cette fragilité du lien de confiance qui peut à tout moment être remis en question. Il a en effet été contraint d'adopter la fonction de direction durant deux ans au sein de la structure dans laquelle il exerce la fonction d'accompagnement psychopédagogique. Par ce changement de fonction, la relation de confiance a été mise à mal et a permis à David de prendre conscience de la fragilité du lien qui est à protéger. Cela montre que la confiance dépend aussi du statut perçu chez l'accompagnant·e, un changement de statut peut fragiliser la relation.

« [...] je n'aimais pas du tout ce poste et avant que la relation de confiance ne se rompe avec les équipes, j'ai demandé pour quitter le poste de direction et reprendre mon poste d'encadrant péda » (David, E4, 34).

De plus, la relation de confiance ne se construit pas uniquement avec les accueillantes mais également avec les responsables. Les participant·e·s de cette recherche soulignent la complexité que cette double relation peut avoir. Il arrive que les accueillantes reprochent aux accompagnant·e·s d'être trop proches des responsables et inversement. L'accompagnant·e peut se retrouver alors tiraillé·e dans son rôle d'accompagnement. Justine identifie clairement ce besoin de réinterroger sa place et l'impact qu'elle peut avoir vis-à-vis de chacun·e. Pour elle, cela passe par la relation de confiance et le lien construit en amont avec chaque personne. Créer les conditions pour amorcer une relation de confiance reste, selon elle, la base pour gérer différentes situations, notamment les plus conflictuelles, même si ce n'est pas inscrit dans le profil de fonction.

« [...] il y a cette tension, surtout quand il y a des conflits ou des disparités, entre un·une responsable et son équipe, on doit réfléchir aussi à l'impact que notre présence peut avoir d'un côté comme de l'autre, en fait. Mais ça, c'est pas dans notre profil de fonction mais, si on n'a pas ce lien de confiance, si on n'est pas dans la collaboration, le profil de fonction, on peut le jeter [...] » (Justine, E3, 90).

De plus, le rôle d'accompagnement implique de clarifier dès le départ la nature du lien relationnel envisagé afin d'entretenir un climat de confiance essentiel à la relation.

« [...] c'était une condition qu'on avait établie ensemble, c'est si je ramène quelque chose à la direction, c'est toujours en connaissance de cause de la personne et parce qu'elle est d'accord que je le ramène [...]. Ça, je pense que ça a beaucoup aidé dans le lien avec les équipes » (David, E4, 36).

Par une réflexion sur sa posture, David adopte une démarche de questionnement qui l'amène à poser un cadre de communication clair limitant ainsi les risques de malentendus ou des relations plus conflictuelles.

3.1.2 La relation avec les familles

Etre en première ou seconde ligne, deux visions de l'accompagnement des familles

La qualité de la relation s'envisage également avec les familles. Aussi, la vision du rôle vis-à-vis des parents suscite des discours variés qui interrogent la place de l'accompagnant·e dans cette relation. Dans les extraits suivants, Lou et Isabelle identifient la relation comme étant plutôt indirecte, l'accompagnant·e se met davantage en retrait, en seconde ligne (Antoine, E1, 60), tout en restant disponible en tant que personne ressource dans des situations particulières, que ce soit pour intervenir avec les accueillantes ou avec les responsables auprès des parents. Dans leur vision, elles n'envisagent pas leur rôle comme central dans la relation avec le parent mais plutôt comme un appui ponctuel qui apporte un éclairage complémentaire. Cela traduit une vision de la relation aux familles qui est plutôt indirecte tout en restant essentielle dans sa fonction de soutien.

« [...] c'est principalement (prénom de la directrice) qui est en contact avec les parents, mais quand elle souhaite par exemple, on a reçu les parents du petit garçon, et bah là elle a souhaité que je sois présente pour cette entrevue pour expliquer un petit peu, bah, toute la démarche du service [nom du service d'accompagnement], tout ce que nous on met en place à la crèche et éventuellement ce... ce vers quoi ils peuvent tendre pour avoir une continuité crèche et maison. [...] » (Lou, E2, 65).

« [...] alors je suis présente, pour ne pas laisser la puéricultrice toute seule face à ça et aussi pour... pour avoir peut-être plus de répondant théorique justement [...]. Et donc, c'est quand même toujours la puéricultrice qui... qui est sur le... le front quoi, que ce soit pour les enfants, pour les parents, c'est vrai que c'est elles qui prennent toujours... oui, qui sont toujours en première ligne » (Isabelle, E5, 92).

À l'inverse, Laurence identifie son rôle auprès des parents comme étant prégnant. Cela s'explique en partie par le contexte de la structure qui dispose d'un pôle pédagogique composé de trois personnes. Ces trois personnes ont chacune des missions bien spécifiques. Pour Laurence, l'une de ses casquettes liées à sa formation initiale de psychologue est l'accompagnement des parents, qui se traduit par un suivi plus rapproché. Sa formation initiale semble, selon elle, lui attribuer une forme de légitimité pour intervenir auprès d'eux. La relation est donc moins pensée en seconde ligne mais davantage impliquée auprès des parents. Néanmoins, à l'instar de Lou et d'Isabelle, elle reconnaît ce besoin de travail complémentaire avec les accueillantes. Sa vision de la relation repose à la fois, selon elle, sur son expertise professionnelle mais également sur une démarche de co-construction des pratiques avec les accueillantes.

« [...] l'accompagnement des parents, comme je suis psychologue, moi de... de formation, c'est vrai que c'est plus mon rôle à moi finalement je suis plus outillée sur cet aspect-là, [...]. Toujours en lien avec les puéricultrices évidemment, parce que quand on voit qu'il y a un souci, c'est souvent à travers les observations des puéricultrices, donc on fait le point avec les puéricultrices » (Laurence, E6, 24).

Le degré d'implication avec les familles peut varier en fonction des contextes, propres à chaque structure comme dans le cas de Laurence, en fonction de sa formation initiale. Par ailleurs, dans les deux cas de figure, à savoir une relation plus discrète ou, à l'inverse, plus présente, elle repose sur la qualité du lien établi.

Effet ricochet et juste distance

Si la relation avec les familles implique des postures variées, qu'en est-il de la relation vis-à-vis de l'enfant ? Antoine constate que son discours est principalement orienté vers les accueillantes et les responsables, ce qui peut s'expliquer par plusieurs facteurs. D'une part, dans son contexte, il accompagne plusieurs structures, ce qui implique d'être en contact avec plusieurs équipes d'accueillantes et plusieurs responsables de structure. D'autre part, il met en évidence son impact indirect dans la relation avec l'enfant. Dans sa vision, Antoine considère que c'est par l'intermédiaire de l'accueillante qu'il peut envisager un impact réel sur le vécu du développement de l'enfant.

« [...] c'est vrai que j'ai parlé à 99% ici du travail avec les accueillantes et avec les responsables, pas du tout du travail avec les enfants, euh, dans le sens où moi mon boulot, paradoxalement, c'est de veiller au bien-être des enfants [...] Et, je vais dire mon, mon, mon outil de travail entre guillemets, ce sont mes collègues, ce sont les, les accueillantes. Mon boulot, c'est de faire en sorte que les accueillantes, euh,

soient suffisamment outillées, euh, soient suffisamment compétentes pour offrir des conditions qui vont faire en sorte que les enfants soient bien » (Antoine, E1, 60).

Si la relation avec l'enfant est pensée avec une certaine distance, elle peut également être floue ou nécessiter des ajustements. La question de la présence en section et de la façon d'envisager l'interaction avec l'enfant ressort dans les discours des participant·e·s.

Dans l'extrait suivant, Isabelle explique la remise en question qu'elle a pu avoir face à sa façon de concevoir la relation à l'enfant. En effet, nous pouvons comprendre les enjeux qui se jouent dans une telle situation. Il s'agit de comprendre le positionnement relationnel de chacun·e, d'en appréhender les limites, mais aussi de maintenir une forme de cohérence pour l'enfant.

« Et je suis prudente, ça veut dire, par exemple, si un enfant me demande de le changer, ben alors, je dis à la puéricultrice « c'est ok si je le change » [...] ça m'avait été reproché aussi quand on avait eu cette réunion, parfois, elles se sentaient un peu, que je disais des choses qui étaient en désaccord par rapport à ce que, elles, elles avaient dit et qu'elles se sentaient un petit peu mises à mal du coup dans leur rôle autoritaire auprès des enfants [...] » (Isabelle, E5, 56).

De son côté, David mentionne la nécessité de limiter les interventions directes auprès de l'enfant durant ses moments de présences en section et, lorsque cela arrive, de poser un cadre respectueux de la qualité du lien entre l'accueillante et l'enfant.

« Nous, à la crèche, on a établi des règles, alors ça peut arriver de donner à manger et de faire une mise au lit mais par exemple, j'ai dit, je ne fais pas les changes, mais, même tout ce qui est moment privilégié, je préfère les éviter et les laisser aux puéricultrices parce que ça leur appartient, elles ont un lien différent avec les enfants [...] » (David, E4, 40).

Suite à cette analyse, nous pouvons affirmer la nécessité de penser la relation de confiance avant la relation pédagogique mais également prendre en compte leur complémentarité. La relation de confiance est une base incontournable et est en perpétuelle construction. Elle se développe avec les différents acteur·rice·s de la structure et doit être envisagée dans les deux sens, c'est-à-dire que chacun·e puisse s'ajuster à l'autre. Sans prise en compte de cette relation à double sens, il peut y avoir des répercussions sur la relation pédagogique. En outre, elle s'envisage avec le groupe mais aussi de façon individuelle. Enfin, l'instauration d'un cadre favorise un climat de confiance plus propice au travail commun.

3.2 L'accompagnement des pratiques

3.2.1 La réflexivité au service du développement professionnel

L'une des missions essentielles de la fonction d'accompagnement est l'accompagnement du développement professionnel continu.

« Je dirais que c'est un peu le cœur de notre rôle, c'est pas d'être acteur principal mais soutien de cette évolution et ce n'est pas si évident que ça » (Isabelle, FG, 389).

L'actualisation des compétences et des connaissances passe par l'accompagnement de la réflexivité au quotidien. Cette réflexivité peut s'envisager par l'apport de ressources théoriques qui, par l'intermédiaire de l'accompagnant·e, viennent apporter un éclairage différent au vécu des accueillantes. Cependant, il peut s'avérer complexe d'adopter la bonne posture surtout quand un apport de théorie est envisagé.

« [...] j'utilisais la théorie à mauvais escient parce qu'elle ne venait que renforcer ma propre posture de celui qui sait et qui vient vous dire que vous ne faites pas bien votre boulot [...] » (Antoine, E1, 56).

Au départ, Antoine pensait pouvoir venir avec son bagage, mais cet extrait montre qu'il a dû repenser sa posture. Il semble qu'en adoptant une position haute, il s'empêchait d'atteindre cet objectif de transmission. Dans ce sens, Isabelle est attentive à la posture qu'elle va adopter. L'extrait ci-dessous montre la tension qu'il peut y avoir lorsque l'on vient avec ses propres expériences, ses propres références.

« Alors, j'essaie d'être hyper prudente, c'est-à-dire que le moins possible, j'arrive avec des choses en disant « ce serait peut-être ça la bonne idée ». Parce que, si c'est une idée qui vient de moi, elle est rarement bonne (rire) » (Isabelle, E5, 86).

Dans les extraits suivants, Lou et Laurence montrent l'importance de partir du vécu des accueillantes.

« J'aurais pu faire mes recherches de mon côté et leur présenter voilà "l'ONE dit ça, cet article-là dit ça, euh, il en convient que selon mes recherches, il faut que le doudou soit à disposition", bah ça, ça n'aurait pas été. C'est important que ça vienne de l'équipe pour pouvoir mettre des choses en place parce que si moi j'apporte tout un contenu, bah ça leur parle moins » (Lou, FG, 30).

« [...] à chaque fois qu'on relie ça à leurs pratiques et qu'on valorise finalement leur travail, et qu'on, qu'on finalement touche à quelque chose qu'elles peuvent améliorer pour le quotidien des enfants, euh c'est toujours intéressant, elles le prennent bien en fait et elles sont, elles sont assez preneuses » (Laurence, E6, 42).

Par ces extraits, nous pouvons comprendre l'importance d'impliquer les professionnelles dans la réflexion, ce qui n'exclut pas l'apport de repères théoriques, mais invite à penser la façon de les introduire. Partir du vécu des professionnelles va à la fois donner du sens à leur pratique et valoriser leur travail. De plus, le changement semble être mieux accepté lorsqu'il vient des accueillantes plutôt que d'une personne externe, favorisant ainsi également leur engagement et leur intérêt.

Laurence nuance son discours. Si, pour elle, il est essentiel de nourrir la réflexion à travers des apports plus théoriques, il ne s'agit pas de forcer le transfert. Pour elle, son rôle est de s'informer, de cultiver la connaissance à travers la lecture d'articles pour pouvoir, au moment opportun, lorsque cela fera sens pour l'accueillante, accompagner sa réflexion sur un sujet en particulier.

« Nous, on peut aller refaire du lien et réexpliquer, « tiens, mais est-ce que tu sais pourquoi est-ce qu'il fait ça, est-ce que tu comprends en fait ce qui s'est passé ? ». [...] j'observais une petite fille qui avait une balle dans la main, puis qui essayait de mettre dans le petit trou, ça rentrait pas, donc, elle regardait, elle essayait dans le grand trou, elle la lâchait, ça tombait [...] parfois, les puéricultrices se rendent pas compte de ce qui se joue à ce moment-là. [...] Et donc, leur renvoyer vraiment ces observations-là en leur expliquant ce qu'elle est en train de faire, ça c'est vraiment porteur aussi » (Laurence E6, 44).

En invitant la professionnelle à analyser par le questionnement des moments qui semblent peut-être anodins, Justine essaye de comprendre avec l'accueillante ce qui se joue et par cet échange tente de mieux comprendre l'enfant et son développement. Elle invite l'accueillante à adopter un regard réflexif sur des petites choses du quotidien de l'enfant, à donner du sens à son action.

« On peut se dire aussi « ben, je vais me poser, on va attendre et euh les puéricultrices aussi elles font leur chemin, on fait le nôtre, ensemble » » (David, FG, 445).

Dans ces quelques extraits, il semble essentiel pour l'accompagnant·e de s'ajuster aux professionnelles et, pour David, il est même primordial de respecter le rythme de chacun·e.

3.2.2 L'observation, une posture en tension

Favoriser la réflexivité nécessite de prendre le temps d'observer le vécu des enfants et des accueillantes à travers des temps d'observation en section. Cette posture d'observation peut être en tension comme Isabelle l'explique dans l'extrait suivant.

« [...] elles se sentaient sous surveillance quoi c'était et donc maintenant je, je, je continue à y aller régulièrement mais moins systématiquement et plus à des moments clés » (Isabelle, E5, 30).

« [...] c'est quand même mon rôle et donc de, de m'assurer mais peut-être aussi, de les assurer que c'était pas des personnes que j'allais observer mais des pratiques et que donc, il n'y avait jamais de jugement de personnes là-derrière, que c'était juste de voir comment les pratiques peuvent effectivement se, se mettre en place » (Isabelle, E5, 34).

Isabelle mentionne une forme de malaise qui s'était installé dans la relation. En se sentant sous surveillance, les accueillantes peuvent avoir le sentiment d'être jugées. Cette situation soulève plusieurs questions : à quelle fréquence faut-il aller en section, faut-il annoncer sa venue, quel est le ressenti des accueillantes vis-à-vis de ces temps d'observation ? Aussi, cet extrait montre l'importance de clarifier ces temps d'observation. Sont-ils bien compris par les accueillantes ? Comment et quoi communiquer suite à ces observations ? Comment entretenir la relation de confiance tout en assumant le rôle d'observateur·trice ? C'est d'ailleurs par l'élaboration du profil de fonction et le choix de réaliser des observations à des moments clés que ces tensions ont pu être apaisées (Isabelle, E5, 34).

David répond à cette dernière question. Pour lui, le retour vers l'accueillante ne se fera que si cette dernière en fait la demande.

« Une fois, une puéricultrice fait un change, euh, et elle ne parle pas du tout à l'enfant, si elle ne me demande pas ce que j'en pense, je lui renverrai pas. Tant qu'elle ne me demande pas, même dans un temps informel, je sais que c'est pas encore le moment pour lui renvoyer quelque chose, qu'elle est pas encore prête. Donc, ça je pense surtout aux nouvelles actuellement, ben d'abord, je vais créer la relation de confiance avant de pouvoir lui renvoyer une observation » (David, FG, 140).

Nous retrouvons cette idée d'ajustement à l'autre, du respect de son rythme. David se met à la place de l'accueillante et envisage d'attendre qu'elle soit prête à entendre son retour. De cette façon, il entretient la relation de confiance et encourage l'autonomie de l'accueillante.

Notons également la réflexion de Laurence qui constate que les feedbacks positifs sont parfois moins privilégiés.

« Des fois quand je vais observer et que j'ai pas grand-chose à dire parce qu'il y a des fois où il y a pas grand-chose à dire, j'ai tendance à partir et ça m'est souvent revenu « mais, tu n'as rien dit » (Laurence, FG, 168).

« C'est peut-être plus important de dire ça (valoriser l'accueillante) que de dire ce qui n'a pas été quoi » (Isabelle, FG, 176).

Ces deux passages montrent l'importance à accorder à la communication autour des observations en section. Le silence de Laurence peut être mal perçu par les accueillantes. Isabelle, quant à elle, accorde une importance particulière à la valorisation, ce qui indirectement

peut avoir un effet valorisant sur l'engagement de l'accueillante dans l'amélioration de ses pratiques professionnelles.

3.2.3 Regards croisés sur l'évaluation

La question de l'évaluation a été source de discussion. Nous observons des avis opposés et nuancés sur cette pratique. Une chose est certaine, elle ne laisse personne indifférent et soulève le débat. Faut-il évaluer et, si oui, comment envisager l'évaluation ? Est-ce compatible avec la fonction d'accompagnement et quel impact cela peut-il avoir sur la relation de confiance ?

Dans cet extrait, Antoine est amené à participer à des entretiens d'évaluation avec les nouvelles accueillantes et les responsables.

« [...] pour savoir si très pragmatiquement on poursuit des contrats ou pas avec de nouvelles puéricultrices. [...] Donc j'ai dit « ok, moi je peux participer euh à l'entretien d'évaluation, mais sous le volet, observer la personne et discuter avec la personne de sa perception de ses compétences et la, la confrontation de sa perception des compétences, mes propres observations et ce qui ce qui en sort quoi. » [...] c'est à mes collègues responsables de prendre des décisions par rapport à ce qui peut se discuter dans un entretien d'évaluation. [...] Il y a un compromis que j'ai dû trouver par rapport au fait que, idéalement j'aimerais bien ne pas du tout devoir participer aux entretiens formels, euh d'évaluation formelle » (Antoine, E1, 74).

Il note une certaine nécessité de participer à ces entretiens bien qu'il n'y soit pas pleinement favorable. En trouvant un compromis, il tente de donner du sens à sa fonction d'accompagnement, il met d'ailleurs en place des temps d'évaluations formatives individuelles afin d'aborder les compétences de la personne d'une façon collaborative. Il met également l'accent sur la nécessité de préserver une posture éthique, de ne pas sortir de son rôle, tout en laissant la prise de décision aux responsables. Il semble avoir conscience que dépasser ce cadre pourrait avoir un impact sur sa fonction d'accompagnement.

Isabelle, qui exerce la fonction d'accompagnement dans une petite structure, n'est pas amenée à participer à des entretiens d'évaluation mais réfléchit à cette possibilité de l'envisager de manière formative comme un échange avec l'accueillante sur ses pratiques.

« Je me dis que ça pourrait vraiment être utile et riche que chacune puisse, par rapport à la réflexivité aussi, que chacune ait un temps d'échange par rapport à son travail à elle, je pense que ce serait quand même une bonne idée » (Isabelle, FG, 225).

Elle souligne ce besoin pour la professionnelle d'avoir un temps pour réfléchir à sa pratique, ce qui montre que ce temps réflexif peut être un véritable levier au développement professionnel. Elle se questionne aussi sur la place des responsables dans ces temps de rencontre. Pour elle,

ce serait l'occasion de croiser les regards puisqu'elle a plus de temps de présence en section, contrairement à la directrice, ce qui lui donne un autre regard, un autre appui pour accompagner l'accueillante et la directrice dans la réflexion.

« [...] la fonction de psychomotricienne fait que je suis beaucoup plus dans les services que la directrice et donc, forcément, elle a, elle aurait pas suffisamment matière à pour euh, pour avoir une discussion aussi riche, donc je pense que l'apport des deux peut vraiment être utile [...] » (Isabelle, FG, 225).

Laurence, quant à elle, évolue dans un contexte où l'évaluation fait partie de ses missions d'accompagnement.

« Nous, ce qu'il y a, c'est que le directeur, vu la taille de la structure, n'a pas de regard sur les pratiques des professionnelles et donc, ben oui, c'est nous accompagnantes qui évaluons très clairement » (Laurence, FG, 207).

« [...] c'est quand même nous en première ligne quoi et alors si avec nous ça va pas, on va aller au directeur mais c'est quand même nous. J'ai encore eu un débat hier pendant une heure avec une puéricultrice qui disait "ben non, les enfants ne peuvent pas monter sur les meubles" et j'ai passé ma journée à dire "ben non, tu retires le meuble", ça devient compliqué quoi [...] » (Laurence, FG, 211).

Elle émet la complexité que cela ajoute dans sa relation avec une accueillante. Elle se sent « en première ligne ». Cela traduit-il le sentiment de ne pas avoir d'autre possibilité que de rentrer dans la confrontation, de devoir se défendre ou au contraire d'être celle qui doit intervenir, qui doit poser le cadre ? Nous constatons que cette posture évaluative semble apporter une forme d'inconfort à la fois pour Laurence et pour l'accueillante.

Cet inconfort est également soulevé par Justine, qui s'interroge sur la compatibilité entre la fonction d'accompagnement et la posture évaluative.

« Et si un moment donné on est là parce qu'il y a un rapport, ou une sanction, ben comment je peux faire de l'accompagnement, fin je peux pas fouetter et puis caresser [...] c'est toujours un travail un peu entre deux chaises, en tension mais où il faut être très vigilant je trouve [...] quand je suis en observation, quand je partage des moments de vie dans le service euh si elles se disaient « oh mais là, je vais être sanctionnée » ou euh, ou alors, je ne comprendrais pas comment accompagner si je ne vois pas ce qui pose question ou difficultés quoi » (Justine, FG, 199).

Justine oppose l'accompagnement des pratiques à l'évaluation des personnes. Pour elle, ce sont deux aspects de la fonction qui sont en tension. Elle tente de comprendre le point de vue des accueillantes. Comment peuvent-elles se sentir en confiance, accepter la relation d'accompagnement et améliorer leurs pratiques si elles peuvent se sentir sanctionnées par un retour évaluatif ?

3.3 La dimension identitaire

3.3.1 Trouver sa place

Comment se situer vis-à-vis des accueillantes et des responsables ? Quelle place prendre lorsque l'on occupe cette fonction d'accompagnement ? Ces questions ont été soulevées dans les discours des participant·e·s.

« [...] c'est cette question de la place, est-ce que je dois soutenir le responsable, est-ce que je dois soutenir la puéricultrice, est-ce que c'est mon rôle en fait, c'est flou, [...] je trouve que ça représente bien le flou un peu de la fonction, comment est-ce qu'on nous perçoit finalement, comment la puéricultrice nous perçoit, comment la responsable nous perçoit » (Justine, FG, 287).

À travers ces mots, Justine illustre cette tension qui subsiste dans la posture à adopter et l'inconfort qu'elle ressent. Elle semble avoir besoin de se positionner, de trouver un équilibre tout en se questionnant : faut-il réellement se positionner ? Est-ce son rôle ? Justine va d'ailleurs plus loin en soulignant l'importance de prendre en compte le ressenti des autres acteur·rice·s, ce qui exprime un besoin d'être rassurée dans son rôle d'accompagnement, mais également d'envisager leur(s) point(s) de vue sur la question.

David, qui exerce cette fonction depuis plusieurs années, est davantage catégorique. Pour lui, il est nécessaire de cultiver une certaine forme de neutralité. En effet, pour reprendre ses termes, il se situe « au milieu », avec pour ligne de mire le bien-être de l'enfant.

« C'est au milieu. [...] je sais que c'est pas quelque chose de facile pour d'autres encadrants pédagogiques parce que souvent ils sont tirés d'un côté ou de l'autre. [...] Je suis au milieu, je ne suis ni pour l'un ni pour l'autre, juste pour les enfants et donc je vais tenir ni avec les équipes, ni avec la direction, je vais tenir avec le bien-être de l'enfant » (David, E4, 28).

Il emploie des mots qui nous amènent à nous interroger « ni pour l'un, ni pour l'autre ; tenir avec ». À travers ces mots, il semble illustrer la nécessité de poser son propre cadre, ses propres limites. Comme il le mentionne, certaines personnes vivent cette posture de façon plus complexe. C'est le cas de Lou qui exerce cette fonction depuis un an et qui explique être amenée à réaliser des tâches dédiées à la direction lorsque cette dernière est absente le mercredi. Elle mentionne le manque de frontière entre son rôle pédagogique et la fonction de direction qui, comme elle le dit, n'est pas « son rôle » (Lou, E2, 45, 77).

« Lou : [...] j'étais la première dans le poste à la crèche et c'est un peu là, là, la direction m'a un peu mis en mode ben « si je suis pas là, c'est toi qui décides » [...] ça a pas été cadré dès le début » [...] (Lou, FG, 290).

Dans son discours, elle note le besoin comme David de poser ses limites dès le départ (Lou, FG, 288), identifiant ainsi le manque de clarté de la frontière du rôle, ce qui peut avoir un impact sur la qualité du lien avec les différents acteur·rice·s. En effet, comment passer d'un rôle à l'autre et comment est-ce perçu par les accueillantes ?

3.3.2 Une juste proximité, une remise en question constante

Le rôle d'accompagnement invite la personne à s'ajuster, à se remettre en question, à être attentive aux retours de ses collègues et surtout à trouver une juste proximité, ni trop proche, ni trop distante. « [...] on est toujours en train de marcher sur des œufs et de trouver l'équilibre » (Justine, E3, 54). Elle nécessite de développer des compétences d'écoute, de sensibilité à l'autre mais aussi envers soi-même.

« [...] c'était une distance, au point où je ne parlais pratiquement pas de la vie privée, enfin il n'y avait rien quoi, c'était une forme de mur [...] certaines m'ont dit "ben est-ce que tu peux un peu te réajuster parce que j'ai du mal à te parler aussi" ? Donc on a un peu travaillé ça avec certaines de base. Jusqu'à quel point est-ce que je vais aller, jusqu'à quel point est-ce que je dois rester fermé ou pas et y en a d'autres qui m'ont dit « surtout, va pas plus loin que ça quoi, parce que si tu vas plus loin, on va créer une relation qui ne sera plus une juste proximité, ce sera juste de la proximité et ton poste il sera bancal » [...] » (David, E4, 80).

Dans cet extrait, David émet l'idée que la posture et la proximité adoptées peuvent avoir un impact sur ses collègues et indirectement sur son accompagnement. Cette juste proximité est donc un point essentiel à questionner du point de vue des différents acteur·rice·s. David mentionne à la fois la nécessité de trouver l'équilibre, d'être suffisamment proche pour instaurer la confiance, tout en maintenant un cadre clair afin d'éviter de franchir la limite d'une relation trop familière. Lou va dans ce sens « [...] je pense que je j'aurais pu, comment dire, avoir une autre relation plus amicale, on va dire si j'avais pas ce rôle-là. » (Lou, entretien 2, ligne 85). Cela indique que sa fonction impose une prise de conscience et une réflexion sur sa posture, sur cette notion de juste proximité.

3.3.3 Se sentir légitime

La question de la légitimité est vécue de façon différente selon les contextes et le vécu de chacun·e. Elle suscite cependant le questionnement chez les participant·e·s, comme Antoine, qui partage sa réflexion autour de la question. En effet, dès son entrée dans la fonction, il apporte de manière tout à fait inconsciente une grande importance à la relation de confiance, de façon à se sentir légitime (Antoine, E1, 84). Ce besoin de légitimité a paradoxalement augmenté au

fur et à mesure qu'il prenait conscience de la manière dont il appréhendait son rôle. En effet, plus il adoptait une posture frontale de « celui qui sait », plus ce besoin de légitimité augmentait.

« [...] on était dans une posture avec les collègues de c'est nous qui devons faire, c'est nous qui devons prendre les décisions, c'est nous qui savons. [...] à un moment donné il y a eu un point de bascule où on a un petit peu changé et puis progressivement, on a été de plus en plus dans « impliquer l'équipe dans » et je vais dire que ce besoin de légitimité à ce moment-là, s'est estompé au fur et à mesure que j'ai de plus en plus impliqué l'équipe dans les trucs » (Antoine, E1, 84).

Nous constatons que le changement de posture adopté a eu un effet sur la question de la légitimité. En effet, en impliquant davantage les accueillantes, en adoptant une vision plus horizontale de la relation, davantage portée sur la co-construction, Antoine mentionne la diminution de ce besoin de légitimité. Il démontre ainsi que la manière d'envisager la relation, la posture adoptée en étant AVEC au sens de Paul (2012), plutôt qu'en imposant son point de vue, permet de renforcer cette légitimité et d'éviter qu'elle soit une source de questionnement.

Justine, quant à elle, parle d'un sentiment d'illégitimité. Celui-ci est accentué par le flou entourant sa fonction. En effet, elle ne savait pas ce qui était réellement attendu d'elle ni ce que son rôle impliquait réellement.

« Non, je ne me suis pas du tout sentie légitime. Parce que je déjà, je ne savais pas ce que je devais faire. » (Justine, E3, 32).

Isabelle va dans le même sens. Elle a été amenée à assumer des tâches pour lesquelles elle n'avait pas été formée, sa formation initiale étant psychomotricienne.

« [...] en tant que psychomotricien, on n'est pas nécessairement formé à ça, alors, gestion d'équipe, soutien des pratiques et tout ça, n'en parlons pas donc euh, ben, à la fois, je me sentais légitime mais c'est vrai que ça s'est affermi avec le temps et avec l'assurance que j'ai pu développer au fur et à mesure quoi » (Isabelle, E5, 108).

Ce flou autour de la fonction montre l'impact qu'il peut avoir sur la personne qui exerce cette fonction mais également sur les autres acteur·rice·s de la structure.

3.3.4 Résonance du nom donné à la fonction

La pluralité des appellations et l'impact sur le terrain

La question du nom donné à la fonction varie d'une structure à l'autre. Différentes appellations ont ainsi été relevées : accompagnant·e pédagogique, conseiller·ère pédagogique, psychomotricien·ne, psychopédagogue, encadrant·e pédagogique, référent·e pédagogique. En

outre, le nom donné à la fonction par l'institution n'est pas toujours celui utilisé quotidiennement.

« [...] je travaille comme accompagnant psychopéda pour les crèches de la ville (nom d'une ville) [...] quand on parle de moi, on dit la psychologue. Quand on parle de ce qu'on va faire ou mettre en place, on, dit c'est l'équipe psychopéda parce qu'on parle d'Antoine et moi [...] » (Justine, FG, 13).

Dans le discours des participant·e·s, un flou subsiste dans l'intitulé de la fonction. Cette ambiguïté semble présente tant chez les accueillantes que chez les parents.

« [...] il y a de temps en temps des restes de conseillers [...]. Quand elles (les accueillantes) savent plus, elles disent le psychologue et puis il y a des parents qui se trompent et qui disent pédopsychiatre [...] » (David, FG, 31).

Cette question du nom donné à la fonction a d'ailleurs été discutée il y a quelques mois entre les membres du groupe informel où les noms de « référent » (Lou, FG, 17) ou « encadrant pédagogique » semblent être les termes choisis pour nommer la fonction (David, FG, 33). Cependant, cette part de flou reste présente sur le terrain. Justine, psychologue de formation, évoque une situation dans laquelle elle est amenée à accompagner une maman et où la responsable de la crèche la présente spontanément comme étant « la psychologue », ce qui induit une position qui ne correspond pas à celle que Justine souhaite adopter. L'usage du terme psychologue peut renvoyer à une posture d'expertise ou de diagnostic, ce qui pourrait induire divers ressentis chez la maman comme de l'inquiétude ou de l'incompréhension. Or, dans sa fonction d'accompagnement, Justine souhaite au contraire instaurer une relation rassurante.

« Ça, ça a été dit par la responsable "ah la psychologue" donc ça aussi "la psychologue". Je me dis, en tant que maman, si on me dit la psychologue [...]. J'avais envie de, juste d'apaiser, de dire « c'est ok, enfin je ne suis pas là pour, mon rôle n'est pas de mettre un diagnostic [...] » (Justine, E3, 78).

Cette situation montre que le nom donné à la fonction peut avoir un impact non-négligeable sur l'échange avec le parent. Elle révèle aussi la tension entre la fonction telle qu'elle est pensée par la responsable et telle qu'elle est perçue par Justine.

D'autres extraits d'entretiens révèlent l'impact qu'il peut y avoir vis-à-vis des accueillantes et la tension que cela peut engendrer au sein d'une équipe. Laurence fait part de cette tension liée à la pluralité des profils au sein de l'équipe pédagogique où trois personnes font partie du pôle pédagogique et où chacune a ses propres missions.

« [...] je trouve que ça a justement un fort impact, parce que, au niveau de la légitimité en tout cas, quand (prénom d'une collègue) nous a rejoint au niveau psychopéda, l'équipe de puéricultrices s'est dit, « mais qu'est-ce qu'elle fait là, elle est pas, elle est ni psy, ni psychomot, donc en fait, elle a pas à encadrer au

niveau pédagogique ». [...] il faut finalement clarifier un petit peu ce nom là qu'on aurait en commun toutes les trois pour être euh bénéfique pour l'organisation du travail » (Laurence, FG, 35).

Ce passage met en lumière l'incompréhension liée à l'absence de nom clair donné à la fonction. Cela peut en effet rendre la place de l'accompagnant·e plus difficile à comprendre pour les accueillantes et aussi plus difficile à mettre en place pour elle-même. Laurence souligne la nécessité de clarifier l'intitulé de la fonction, ce qui pourrait permettre une meilleure cohérence au sein du pôle pédagogique et renforcer la qualité du lien entre les accompagnant·es et les accueillantes.

Une appellation trompeuse, une causalité historique

L'appellation donnée à la fonction peut être source de confusion notamment quand le rôle exercé sur le terrain n'est pas celui de l'intitulé de la fonction.

« [...] l'appellation est un peu trompeuse puisque, en tout cas, ce n'est pas le rôle attendu d'une psychomotricienne et certainement pas ce que j'ai appris dans mes études de psychomotricité effectivement » (Isabelle, FG, 54).

« [...] les parents viennent vers moi, s'ils sont un peu inquiets pour quelque chose et qu'ils ont l'impression que c'est plus de l'ordre de la psychomotricité [...] » (Isabelle, E5, 92).

Isabelle utilise d'ailleurs le terme d'« appellation trompeuse » pour illustrer le fait que le nom donné à sa fonction est psychomotricienne, alors qu'elle n'exerce pas en tant que telle. L'appellation peut donc fausser les attentes, notamment celle des parents qui viennent lui poser des questions de l'ordre psychomoteur. Cela peut demander à Isabelle de préciser son rôle et peut compliquer la compréhension de sa fonction par les familles.

Cette appellation trompeuse peut s'expliquer entre autre par l'histoire de la structure. En effet, le contexte historique a son importance pour comprendre le choix du nom donné à la fonction et les appellations diverses, d'une structure à l'autre. Isabelle précise d'ailleurs qu'à l'époque où cette fonction a été créée dans sa structure, il y a une vingtaine d'années, elle n'était pas encore définie comme aujourd'hui. Le choix du titre a donc été fait en fonction du contexte et en se rapprochant au mieux des compétences recherchées pour assurer la fonction d'accompagnement.

« [...] à l'époque, la première personne qui a soutenu l'équipe dans ce rôle-là, était un psychomotricien qui faisait partie d'une équipe PMS » (Isabelle, FG, 54).

« [...] probablement que c'était la fonction qui se rapprochait le plus de ce qui était attendu parce que la fonction de psychopéda en crèche, ça n'existe pas du tout [...] » (Isabelle, E5, 20).

Antoine fait part d'un vécu similaire. Pour lui, l'appellation utilisée est celle de psychopédagogue. Dans son discours, il montre que le choix de l'appellation a été influencé par le public, à savoir les accueillantes. Le terme « psychopédagogue » s'est imposé parce qu'il faisait sens pour elles.

« [...] au départ on avait une équipe qui était composée exclusivement de puéricultrices et elles, dans leur formation initiale, leur psychopédagogue c'était la personne qui venait les voir en stage, qui venait et symboliquement je pense que c'est au niveau du lexique, je crois que c'est pour ça que c'est ce mot-là qui est réapparu [...] » (Antoine, E1, 86).

Dans son discours, Antoine met en évidence la complexité du choix du nom donné à la fonction. Il mentionne le besoin de sens pour les accueillantes mais également la confusion que ce nom peut apporter dans la relation. Selon lui, le terme psychopédagogue induit une relation asymétrique puisqu'elle fait référence au·à la maître de stage des accueillantes. Or, cette asymétrie peut avoir un impact sur la relation avec les accueillantes.

« [...] c'est un point d'ancrage je pense symboliquement pour elles, qui du coup, a sans doute participé aussi à la création de confusions parce que symboliquement la personne qui est psychopédagogue à l'école, c'est une personne qui a une relation assez asymétrique vis-à-vis des stagiaires, c'est leur maître de stage, c'est leur responsable » (Antoine, E1, 86).

Laurence fait part d'un flou similaire planant autour de la question du nom donné à la fonction. D'une part, nous pouvons identifier des difficultés pour les accueillantes à s'adapter au changement et la persistance d'une ancienne appellation. D'autre part, nous constatons cette difficulté pour les professionnel·le·s à se présenter.

« Historiquement, c'était des psychomot, donc les puéricultrices ont tendance à continuer à dire les psychomot. Moi, mon titre quand j'ai été engagée, c'était psychopédagogue, je suis psychologue de formation et donc, c'est un peu compliqué effectivement. Et ma collègue (prénom d'une collègue) qui a rejoint l'équipe au niveau de l'ONE a encore plus de mal que moi à se définir puisque, elle est infirmière de base donc (rire) elle ne sait pas trop comment se présenter » (Laurence, FG, 23).

Cette incertitude autour du nom remet en question l'identité professionnelle de l'accompagnant·e, qui doit composer avec l'intitulé de sa formation initiale, le nom donné à sa fonction mais aussi celui utilisé par les accueillantes.

Dans cette analyse, nous constatons que le nom donné à la fonction n'est pas anodin. Il résulte de plusieurs facteurs, comme le contexte historique de la structure, et influence la manière dont la fonction est perçue aussi bien par les familles et les accueillantes, que par les responsables.

Nous conclurons cette analyse par une citation d'Amin Maalouf sur la question de l'identité qui résonne particulièrement avec les propos des participant·e·s au sujet de cette fonction en constante évolution et jamais figée.

« L'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence » (Maalouf, 1998, p31).

Chapitre 4 : Discussion et analyse

L’analyse des résultats permet de mieux comprendre la vision qu’ont les personnes qui exercent la fonction d’accompagnement en FW-B. Elle met en lumière ce que Devlieghere et ses collègues (2023) considèrent comme une « boîte noire ». Mise en perspective avec les apports de la littérature, elle donne des éléments de réponse aux questions de recherche.

Dans un premier temps, nous explorerons la vision des participant·e·s quant à cette fonction émergente et comment elle s’incarne selon eux sur le terrain. Ensuite, nous chercherons à comprendre comment cette vision peut être influencée ou non par le contexte professionnel. Pour terminer, nous nous interrogerons sur l’influence éventuelle des parcours individuels des personnes.

4.1 Quelles visions de cette fonction émergente les personnes qui l’exercent, en ont-elles ? Comment ces visions s’incarnent-elles au sein des structures ?

Au cours des entretiens, les participant·e·s ont insisté sur la nécessité d’entretenir une relation de confiance, que ce soit avec les responsables, les accueillantes ou les familles. Cette observation s’aligne avec la pensée de Devlieghere et ses collègues (2023) qui considèrent que la qualité de la relation et des affinités est primordiale. Une relation négative peut en effet constituer un frein à l’atteinte des objectifs visés et à la pleine réalisation du rôle d’accompagnement. Cette perspective rejoint également la vision pédagogique développée à Pistoia, où l’écoute et la qualité de la relation occupent une place centrale puisque le manque d’interaction et de réflexivité peut nuire aux parents, aux enfants et aux professionnelles de la petite enfance (Galardini, et al., 2020, p. 138). Pour installer un climat favorable, les participant·e·s mentionnent la nécessité de prendre en compte la sécurité psychique des professionnelles, condition indispensable à l’établissement d’une relation de confiance et à l’amélioration des pratiques. Ces éléments montrent que lorsqu’elle est fragilisée, la relation de confiance est un frein non négligeable à la relation pédagogique.

Pour Paul (2012), la fonction d’accompagnement renvoie à la notion d’être ensemble, d’avancer AVEC, au même rythme. Elle mentionne trois principes fondamentaux. Premièrement, « la mise en relation dépend de la mise en chemin ». Deuxièmement, l’objectif n’est pas le résultat, mais plutôt le « choix d’une direction » et, troisièmement, « l’action, le cheminement » suppose une harmonisation avec la personne accompagnée (Paul, 2012, p. 14). En ce sens, les témoignages des participant·e·s soulignent l’importance d’impliquer les accueillantes, sans

imposer leur propre vision en construisant ensemble une direction commune. Ils·elles mentionnent également la nécessité de respecter le rythme de la personne et de laisser la relation se construire dans le temps. Pour cela, les discours mettent en avant l'importance de s'accorder l'un à l'autre, de s'harmoniser (Paul, 2020). Cette dynamique relationnelle constitue donc un levier essentiel pour instaurer une culture commune solide au sein de la structure (Peeters & Vandenbroeck, 2012 ; Devlieghere et al., 2023).

Cependant, « être avec » s'avère complexe sur le terrain. Plusieurs participant·e·s évoquent des difficultés à trouver leur juste place dans la relation, exprimant le sentiment de parfois « marcher sur des œufs ». Cette complexité réside dans la double relation qu'ils·elles doivent entretenir à la fois avec les accueillantes et avec les responsables. La question du positionnement devient alors centrale : faut-il « être au centre », chercher une forme de neutralité ? Peut-on ou doit-on se positionner davantage du côté de l'un ou de l'autre ? Ou au contraire, convient-il de rester en retrait ? Faut-il reconnaître une diversité de places possibles (Pirard, 2007). Ces interrogations révèlent les tensions que peut susciter cette position et soulignent l'importance de trouver un équilibre. En effet, elle peut être inconfortable et nécessite une véritable réflexion éthique sur la relation à l'autre et les postures relationnelles à adopter (Paul, 2012). Cela met en évidence que tenter d'atteindre une forme de neutralité peut être complexe, mais en avoir conscience est essentiel. C'est en adoptant une posture réflexive que l'accompagnant·e peut s'ajuster et trouver sa juste place (Pirard, 2007). Cette démarche éthique souligne la nécessité de construire une juste distance avec chaque professionnelle (Bosse Platière et al., 2020).

Dans cette perspective, les participant·e·s ont particulièrement souligné l'importance de réfléchir à la posture à adopter avec les accueillantes. Pour eux·elles, il s'agit de trouver un équilibre : être ni trop proche, ni trop éloigné. Cette réflexion fait écho au concept d'isomorphisme (Pirard et al., 2024a) selon lequel la posture adoptée par l'accompagnant·e peut influencer celle des professionnelles. Un participant évoque d'ailleurs qu'il va avoir un impact sur le vécu de l'enfant par l'intermédiaire de l'accueillante, ce que nous avons nommé dans cette recherche « l'effet ricochet ». Cet aspect est essentiel à prendre en compte puisque la manière dont l'accompagnant·e interagit avec les accueillantes peut conditionner la façon dont celles-ci vont, à leur tour, établir une juste distance avec les enfants et les familles.

Cette posture relationnelle de l'accompagnant·e est aussi un point de départ essentiel pour instaurer un accompagnement réflexif. En effet, l'un des rôles essentiels de la fonction

d'accompagnement est de soutenir la réflexivité des accueillantes. Une participante souligne d'ailleurs que son rôle est d'être l'actrice principale de cette dynamique réflexive. Différentes études ont notamment montré l'importance de cet accompagnement réflexif. En effet, le fait de soutenir de manière continue la réflexivité des professionnelles les aide à mieux comprendre leur rôle et à considérer les enfants comme les acteurs essentiels de leurs propres apprentissages (Peleman et al., 2018). De plus, un soutien pédagogique inscrit dans la durée, qui articule théorie et pratique, constitue un levier important pour nourrir cette réflexion (Peeters & Vandenbroeck, 2012). Cependant, comme le mentionnent certain·e·s participant·e·s, transmettre de la théorie de façon trop frontale ne fonctionne pas. Il s'agit alors de penser subtilement cette transmission en s'inscrivant dans un accompagnement continu et respectueux du rythme de chacun·e. Certain·e·s mentionnent d'ailleurs cette nécessité de respecter le temps nécessaire à chaque personne. D'autres pointent le besoin de s'enrichir sur le plan pédagogique afin d'être une personne ressource. Il s'agit plus de répondre à une demande, en apportant un autre regard, empreint de diverses ressources plutôt que d'imposer son propre bagage. Inviter à la réflexion doit donc être pensé en tenant compte des personnes et de leurs besoins, en s'inscrivant dans une démarche inscrite dans le temps. C'est notamment en partant de situations concrètes liées à la vie des enfants au sein de la structure que l'on construit des connaissances pédagogiques porteuses de sens (Peeters & Vandenbroeck ; 2012, Pirard et al., 2018).

L'observation en section fait pleinement partie de cet accompagnement à la réflexivité. C'est en allant observer les pratiques des professionnelles qu'un échange peut se réaliser. Divers points de vue ont été mis en évidence à ce propos. Pour certain·e·s, l'observation donne lieu à un retour réflexif conçu comme un moment d'échange. Pour d'autres, l'observation est communiquée uniquement à la demande, en fonction des besoins exprimés par la personne. Une participante mentionne également qu'il lui arrive de ne pas formuler de retour lorsque tout va bien. Paul (2020) insiste sur la nécessité de mettre en place des temps de rencontre, en dehors des moments de vie avec les enfants.

L'observation peut toutefois générer des tensions si ses objectifs ne sont pas clairs. Le discours d'une participante montre que les accueillantes peuvent se sentir sous surveillance, ce qui engendre une tension dans la relation ainsi qu'une méconnaissance des buts et des bénéfices de l'observation. L'observation portée sur les pratiques peut être vécue comme jugeante par les accueillantes lorsqu'elle est réalisée par une personne extérieure (Bosse Platière et al, 2020). Si les personnes n'évoluent pas dans un climat serein (Devlieghere et al., 2023) ou se sentent mal à l'aise lors de l'observation, l'accompagnant·e est invité·e à repenser sa posture et à envisager

des actions permettant de changer cette perception, afin que l'observation puisse être un levier pour l'accompagnement réflexif et non un frein.

Ces tensions autour de l'observation soulignent l'importance cruciale de clarifier le cadre de la fonction d'accompagnement. La réflexion menée à ce sujet montre que les participant·e·s reconnaissent l'importance de définir clairement ce cadre dès leur arrivée dans la fonction. En son absence, des situations complexes peuvent émerger, notamment une confusion entre les rôles d'accompagnant·e et de responsable, ainsi que des tensions potentielles avec les professionnelles. Cette observation rejette les conclusions de l'étude menée par Devlieghere et ses collègues (2023) qui soulignent qu'un cadre flou peut générer des tensions au sein des équipes. Il apparaît donc essentiel de définir clairement les contours de son rôle d'accompagnement et de poser des limites claires dès son entrée dans la fonction. Cela peut passer par l'élaboration d'un profil de fonction.

4.2 Comment cette vision est-elle influencée (ou non) par les caractéristiques du contexte professionnel où les personnes opèrent ?

Les contextes professionnels où les participant·e·s opèrent sont différents d'une structure à l'autre. Nous constatons qu'en fonction des contextes, les missions seront aussi différentes. En effet, certain·e·s participant·e·s accompagnent plusieurs structures, d'autres une seule, certaines structures sont plus grandes que d'autres, etc.

Pour illustrer cette influence du contexte, nous avons choisi de prendre l'exemple de l'évaluation, thématique qui a suscité un grand intérêt chez les participant·e·s. En effet, nous avons constaté que l'évaluation n'est pas envisagée de la même façon d'une structure à l'autre. Certain·e·s accompagnant·e·s ne sont pas amené·e·s à évaluer les pratiques professionnelles des accueillantes, pour d'autres, cela fait partie intégrante de leur mission d'accompagnement.

Justine, qui est amenée à évaluer les pratiques des accueillantes, identifie un malaise. Selon Beauvais et Clenet (2008), alterner une posture d'accompagnement et d'évaluation peut susciter de l'inconfort et engendrer une certaine tension. Elle fait d'ailleurs part du conflit qu'elle ressent entre la posture qu'elle souhaite adopter (identité désirée) et celle qui est demandée (identité assignée). Dans son discours, ces deux postures ne sont pas compatibles et elle souhaite trouver un équilibre (identité engagée), (Bajoit 1999).

Dans le cas de Laurence, l'évaluation fait partie intégrante de ses missions. En effet, la structure compte de nombreuses sections. Dans son contexte, le directeur n'a pas de regard sur les pratiques professionnelles des accueillantes. Elle mentionne que cette tâche ajoute de la complexité dans la relation avec les accueillantes et comme le mentionnent Beauvais et Clenet (2008), la cohabitation entre la posture d'accompagnement et celle d'évaluateur·rice est délicate.

Isabelle, dans son contexte professionnel, n'est pas amenée à mener des entretiens évaluatifs. Toutefois, elle envisage que ces rencontres puissent être enrichissantes si elles sont pensées dans une visée formative. Cette perspective rejoint la pensée de Paul (2012), où la démarche d'accompagnement implique à la fois « d'aller vers » et « d'être avec ». Cela suppose d'entrer en relation, en soutenant la réflexivité et en cultivant le lien relationnel. Cependant, Beauvais et Clenet (2008) mettent en garde sur la nécessité de réfléchir à ce qu'une évaluation formative ne devienne pas au final certificative.

À travers ces quelques exemples, nous constatons combien le contexte peut influencer la posture évaluative. En effet, lorsque l'évaluation est vécue de manière sanctionnante, celle-ci peut nuire à la qualité relationnelle et placer l'accompagnant·e et les professionnelles dans une situation d'inconfort. Cependant, prendre conscience qu'accompagner, c'est aussi émettre un jugement et donc, de pratiquer une forme d'évaluation, invite à une réflexion approfondie sur la posture qui, selon Beauvais et Clenet (2008), se construit dans l'échange. Il s'agit dès lors de penser la posture évaluative comme indissociable de la relation à l'autre.

Dans cette approche centrée sur la relation à l'autre, les participant·e·s font à plusieurs reprises référence au contexte historique et à l'influence qu'il peut avoir sur l'exercice de la fonction d'accompagnement. Une participante souligne que, dans son contexte, où la fonction d'accompagnement est encore récente, cette culture de l'accompagnement est encore nouvelle pour les accueillantes. Elle est notamment amenée à réaliser des tâches davantage managériales.

Une autre participante explique qu'au sein de sa structure, la fonction d'accompagnement a toujours été assurée par des psychomotricien·ne·s et qu'il est complexe pour les accueillantes de comprendre qu'une collègue infirmière puisse faire partie du pôle pédagogique. Dans ces contextes, aider les accueillantes à mieux appréhender leur rôle (Peleman et al., 2018) et accompagner l'amélioration des compétences pratiques professionnelles (Pirard & Barbier, 2012) demande à l'accompagnant·e une grande capacité d'adaptation. Cela implique à la fois de repenser la relation d'accompagnement mais également le cadre dans lequel elle s'inscrit.

4.3 Comment cette vision est-elle influencée (ou non) par le parcours de formation et les parcours professionnels antérieurs ?

Bien qu'il soit possible de faire appel à un·une professionnel·e qualifié·e en pédagogie pour travailler avec les professionnelles de la petite enfance (Pirard et al., 2024b), nous constatons que ce n'est pas toujours le cas sur le terrain. En effet, tous·tes les participant·e·s ne disposent pas d'une formation initiale en pédagogie. Certain·e·s soulignent un décalage entre leur formation de base et les exigences de leur fonction d'accompagnement. Ils·elles sont, en effet, amené·e·s à assumer certaines responsabilités telles que la gestion d'équipe ou le soutien des pratiques professionnelles, sans avoir été spécifiquement formé·e·s à cet effet. Plusieurs éléments mis en évidence dans la littérature appuient les avantages d'avoir un bagage pédagogique. Tout d'abord, l'accompagnant·e doit être capable de susciter la réflexion pédagogique chez les professionnelles. Ensuite, il est amené à utiliser des outils ou des méthodes pédagogiques spécifiques (Page & Eadie, 2019). Pour cela, son rôle consiste à s'appuyer sur des lectures issues de la recherche et de les mettre en lien avec la réalité du terrain et les pratiques éducatives (Peleman et al., 2018). La formation pédagogique constitue un atout pour l'exercice de la fonction d'accompagnement.

Toutefois, d'autres formations initiales peuvent également enrichir cette fonction. Dans une structure où plusieurs personnes composent un pôle pédagogique, les missions ont été réparties en fonction des profils et des compétences spécifiques de chacun·e. Nous avons vu l'exemple de Laurence qui estime que sa formation de psychologue représente un véritable appui dans l'accompagnement des parents. Ainsi, la diversité des parcours peut favoriser la construction d'une culture commune solide en incluant davantage le parent (Peeters & Vandebroeck, 2012).

Avoir une formation pédagogique peut également influencer la posture adoptée. Un participant mentionne, dans son discours, l'évolution de sa réflexion quant à sa posture d'accompagnement. Au départ, il pensait que partager son savoir suffirait à améliorer les pratiques en le transmettant de façon frontale aux professionnelles. Cette posture qu'il décrit comme celle de « celui qui sait » s'inscrivait dans une logique de la culture d'enseignement basée sur une hypothèse de transmission des savoirs, par un expert, aux formés susceptibles de se les approprier (Pirard et al., 2018). Par la suite, il s'est rendu compte de l'importance de questionner sa posture et d'impliquer les accueillantes dans la réflexion. Il s'inscrit ainsi dans une visée élargie, fondée sur une hypothèse de transformation conjointe des pratiques éducatives, des fonctions d'accueil, mais aussi de sa propre fonction dans une dynamique de

changement. Dans cet esprit de la culture de professionnalisation (Pirard et al., 2018), il ne s'agit donc pas seulement d'avoir un bagage pédagogique, il est nécessaire que l'accompagnant·e questionne sa posture, qu'il·elle soit réflexif·ve sur sa propre pratique d'accompagnement.

Le parcours des participant·e·s peut également contribuer à la façon dont ils·elles perçoivent leur rôle et leur légitimité. Plusieurs participant·e·s évoquent en effet un sentiment d'illégitimité. Une participante donne l'exemple d'une collègue infirmière qui peine à être reconnue comme membre légitime du pôle pédagogique par les accueillantes. Une autre mentionne que le titre de psychologue, bien que perçu comme valorisant selon elle, peut créer un malentendu auprès des parents sur son rôle réel. Devlieghere et ses collègues (2023), font le constat que le nom utilisé pour désigner l'accompagnant·e pédagogique joue un rôle significatif. Leur étude met en lumière le sentiment d'infériorité que les accueillantes peuvent ressentir. Ici, le constat est que l'intitulé de la fonction, quand il est lié au parcours antérieur, joue un rôle sur la façon dont il est perçu par les parents, les accueillantes, et sur leur propre sentiment de légitimité.

Chapitre 5 : Limites et perspectives

Dans cette recherche, nous avons tenté de comprendre la vision qu'ont les participant·e·s de leur fonction d'accompagnement. Nous avons également essayé de prendre du recul afin d'identifier les limites, mais également les perspectives que comporte cette recherche.

Tout d'abord, nous identifions, dans cette étude, un biais de sélection dans l'échantillonnage des participant·e·s. En effet, nous remarquons que les participant·e·s ayant accepté de participer à cette recherche sont des personnes qui, bien qu'elles vivent des tensions sur le terrain, ont un regard positif sur leur fonction d'accompagnement et émettent le besoin de communiquer, d'échanger sur leur fonction. À l'inverse, nous n'avons pas été contactée par certain·e·s accompagnant·e·s dont le vécu serait plus difficile. Or, plusieurs participant·e·s ont mentionné que la fonction pouvait être vécue de manière complexe par certain·e·s collègues. Nous n'avons ainsi pas recueilli de témoignages de personnes exprimant un sentiment de mal-être dans cette fonction. Par exemple, une accompagnante, dont le sentiment d'illégitimité a été évoqué de manière indirecte au cours des entretiens, ne nous a pas sollicitée pour participer à l'étude.

Par ailleurs, nous constatons que plusieurs accompagnant·e·s ayant participé à cette recherche ont une formation initiale de psychologues. Il est intéressant de noter que les personnes porteuses d'autres qualifications comme infirmier·ères, agent·e d'éducation, etc. n'ont pas manifesté leur souhait de participer à cette étude.

En outre, la grande quantité de matériaux récoltés a parfois constitué un obstacle, rendant l'analyse et l'interprétation des données plus difficiles. Il a été complexe de se concentrer pleinement sur la question de recherche, et nous avons éprouvé une certaine frustration face à la nécessité de faire des choix parmi la quantité de données disponibles.

Toutefois, ces limites ouvrent des pistes intéressantes pour de futures recherches. En effet, il serait pertinent d'interroger le point de vue des accueillantes, afin de mieux comprendre la vision qu'elles ont de cet accompagnement psychopédagogique. Il s'agirait d'explorer le sens qu'elles attribuent à cette fonction, de comprendre comment elles perçoivent le rôle de psychopédagogue, comprendre leur ressenti, questionner leurs attentes. Cette piste de recherche a d'ailleurs été soulevée par certain·e·s participant·e·s, qui ont exprimé avoir peu d'information sur la façon dont les accueillantes perçoivent cet accompagnement.

Au cours des différents entretiens, la question de l'accompagnement des stagiaires a été abordée à plusieurs reprises. Plusieurs professionnel·le·s rencontré·es ont en effet pour mission d'accompagner les stagiaires tout au long de leur parcours. Cet accompagnement comprend notamment l'organisation des plannings de stage, des observations dans les sections, la rédaction de rapports ainsi que la transmission du projet pédagogique. Une piste serait d'explorer plus en profondeur cette dimension, à la fois du point de vue des accompagnant·e·s mais également de celui des stagiaires. Il s'agirait de comprendre comment les accompagnant·e·s perçoivent leur rôle, comment les stagiaires vivent cet accompagnement, et dans quelle mesure cela peut influencer leur parcours de formation.

Par ailleurs, dans cette recherche, l'analyse est centrée sur la relation des accompagnant·e·s avec les responsables des structures, les accueillantes et les familles. Un prolongement possible de cette recherche pourrait consister à élargir l'analyse aux autres membres de l'équipe qui interviennent au sein de la structure.

Dans cette logique d'ouverture, il pourrait également être intéressant d'interroger les parents sur leur perception de la fonction d'accompagnement. Comme le montre cette recherche, certain·e·s accompagnant·e·s ont une place centrale dans l'accompagnement des parents, tandis que d'autres interviennent de manière plus indirecte selon les situations.

Enfin, une dernière piste de réflexion pourrait porter sur la manière dont les accompagnant·e·s vivent leur fonction selon qu'ils·elles travaillent seul·e·s ou en équipe au sein d'une structure. Les participant·e·s ont émis à plusieurs reprises un retour positif concernant les échanges au sein du groupe informel, ainsi que les discussions en plus petit groupe, comme celles menées lors du *focus group*. Dans ce prolongement, il pourrait être intéressant de questionner les configurations de travail, à savoir être seul·e au sein d'une structure ou faire partie d'un pôle pédagogique. En quoi ces modalités peuvent-elles représenter un levier ou un frein dans l'exercice de la fonction ?

Conclusion

Nous avons, au départ de cette recherche, identifié une part de flou autour de la fonction d'accompagnement psychopédagogique en crèche. En effet, nous avons constaté que peu de pouvoirs organisateurs en FW-B proposent ce type de soutien au sein des services d'accueil et que cette fonction est exercée par des professionnel·le·s aux profils variés (Pirard et al., 2024b).

Dans cette recherche, nous avons tenté de comprendre comment les personnes occupant cette fonction envisagent leur rôle en crèche, quelle vision elles en ont, et de quelle manière elles estiment que cette fonction peut s'incarner sur le terrain. Nous avons également questionné l'influence éventuelle du contexte et du parcours de formation des participant·e·s. Il s'agissait ainsi d'entrer dans la « boîte noire » au sens de Devlieghere et ses collègues (2023), en explorant le vécu et les représentations des participant·e·s.

Pour ce faire, dans une visée compréhensive, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs individuels avec chaque participant·e et ensuite, un groupe de discussion. En réalisant les entretiens avant le *focus group*, nous souhaitions que le discours des participant·e·s ne soit pas influencé par le discours du groupe. Le *focus group* avait quant à lui une double visée. D'une part, il s'agissait d'approfondir certaines thématiques déjà abordées durant les entretiens. D'autre part, nous avions pensé ce temps de rencontre pour qu'il soit un espace de réflexion partagée.

À travers la recherche, nous identifions plusieurs éléments clés. Tout d'abord, la relation de confiance avec les différent·e·s acteur·rice·s de la structure apparaît pour les participant·e·s comme une condition essentielle à l'exercice de la fonction. Par ailleurs, la question de la posture constitue un enjeu central dans cette recherche. En effet, nous avons identifié certaines tensions notamment en lien avec la posture à adopter vis-à-vis des accueillantes et des responsables. Ces tensions se manifestent également lors des temps d'observation en section ou durant les moments d'observation. L'accompagnant·e est amené·e à repenser sa posture pour éviter ces différentes tensions et s'ajuster aux besoins des accueillantes. Pour ce faire, il est nécessaire de définir clairement les contours de la fonction. De plus, les participant·e·s soulignent également la nécessité d'accompagner la réflexivité qui peut être pensée selon le vécu des personnes dans une démarche inscrite dans le temps. Nous avons également pu découvrir l'importance de disposer d'un bagage pédagogique ainsi que de formations

complémentaires pour exercer cette fonction. Par ailleurs, notre recherche souligne que le nom donné à la fonction peut avoir une influence sur la fonction d'accompagnement.

Cette recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, nous avons identifié un biais de sélection dans la constitution de notre échantillon. Les personnes ayant participé à la recherche, bien qu'elles vivent certaines tensions sur le terrain, portent un regard plutôt positif sur leur fonction. À l'inverse, les personnes ayant un vécu peut-être plus complexe ne nous ont pas contactée pour participer à cette recherche. Nous n'avons donc pas recueilli de témoignages révélant des vécus difficiles au quotidien ou un désengagement vis-à-vis de la fonction. En outre, plusieurs participant·e·s ont une formation de psychologue. Nous notons que des personnes ayant d'autres qualifications comme infirmier·ère·s, agent·e·s d'éducation ne nous ont pas contactée. Enfin, nous avons mis en évidence les difficultés que nous avons rencontrées à traiter la grande quantité de matériaux récoltés ainsi qu'une certaine frustration à effectuer des choix.

Nous identifions toutefois certaines pistes qui pourraient se révéler intéressantes dans le cadre de futures recherches. Il serait, tout d'abord, intéressant d'interroger le point de vue, le vécu des accueillantes sur cet accompagnement. Ensuite, un approfondissement de l'accompagnement des stagiaires pourrait être envisagé. Un autre prolongement consisterait à élargir l'analyse aux autres membres de l'équipe qui interviennent dans les structures. Il serait également intéressant de questionner la vision des familles, sachant que certain·e·s accompagnant·e·s jouent un rôle central dans la relation avec les familles et que d'autres ont un contact plus indirect. Enfin, une dernière piste pourrait porter sur les configurations de travail, en explorant comment les accompagnant·e·s vivent leur fonction quand ils·elles sont seul·e·s ou plusieurs dans la structure.

Ce travail nous a permis de mieux cerner les enjeux liés à la fonction d'accompagnement. Avant de l'entamer, nous disposions de peu de connaissances sur le sujet, et la représentation que nous avions au préalable s'est révélée assez éloignée de l'aboutissement de cette recherche. Il nous a pourtant permis de réaliser des liens avec notre pratique professionnelle en tant qu'institutrice maternelle. De plus, il nous a notamment sensibilisée à l'importance du regard réflexif, à la nécessité de prendre du recul et à la richesse qu'apporte une réflexion collective autour de thématiques diverses. Nous pensons également qu'une telle démarche pourrait être particulièrement bénéfique dans le contexte scolaire.

Pour conclure, la fonction d'accompagnement s'envisage différemment selon les contextes, elle nécessite d'être constamment repensée, mise en question. Elle va aussi s'envisager de façons différentes puisque chaque individu a ses propres spécificités, ses propres sensibilités. Selon Paul (2020, p14), la fonction d'accompagnement est une « notion floue », elle n'est pas accompagnée d'une notice composée de règles rigoureuses à respecter.

« J'aime toujours bien de discuter de la fonction parce qu'elle est floue, mais j'ai envie de dire que c'est parfois un flou artistique. Moi, J'aime bien cultiver le doute et le flou, pas trop, il faut que ce soit sécurisant, mais effectivement, il faut être vraiment ancré pour pouvoir naviguer dans ce flou et s'y sentir confortable, parce que dans le flou, tout peut arriver [...] » (Justine, FG, 412).

Bibliographie

- Artman-Meeker, K., Fettig, A., Barton, E. E., Penney, A., & Zeng, S. (2015). Applying an Evidence-Based Framework to the Early Childhood Coaching Literature. *Topics In Early Childhood Special Education*, 35(3), 183-196. <https://doi.org/10.1177/0271121415595550>
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(1), 23-45.
- Baudelot, O., Rayna, S., Mayer, S., & Musatti, T. (2003). A comparative analysis of the function of coordination of early childhood education and care in France and Italy. *International Journal of Early Years Education*, 11(2), 105-116.
- Baudelot, O., & Rayna, S. (2000). La coordination de la petite enfance : Une nouvelle fonction relationnelle. *Recherches et Prévisions*, 61(1), 61-73. <https://doi.org/10.3406/caf.2000.907>
- Beauvais, M. & Clenet, J. (2008). Éditorial sur « la question éthique », *Éducation permanente*, 175, 5-11.
- Bosse-Platière S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2020). *Accueillir le jeune enfant : Un cadre de référence pour les professionnels*. Erès.
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *La Revue Internationale de L'Éducation Familiale*, 32(2), 17-33. <https://doi.org/10.3917/rief.032.0017>
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P., & Pirard, F. (2024). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) - Partie 1 : Soutien à l'activité des professionnel·le·s* (2^e éd.). Office de la Naissance et de l'Enfance.
- Derrida J. (1967). *L'écriture et la différence*. Seuil.

Devlieghere, J., Van Lombergen, L., & Vandenbroeck, M. (2023). Pedagogical coaches in childcare : Opening the black box between input and output. *Early Years*, 43(3), 656-668. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2236323>

European Commission. (2018). *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators: Recommendations from ECEC experts*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.

Evans, C. (2011). Les groupes de discussion ou focus groups. In C. Evans (Ed.), *Mener l'enquête : Guide des études de publics en bibliothèque* (pp. 93–98). Presses de l'Enssib.

Fainzang, S. (1994). L'objet construit et la méthode choisie : L'indéfectible lien. *Terrain*, 23, 161-172.

Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. *Interrogations*, 11.

Fustier, P. (2012). Le lien d'accompagnement : Un métissage entre échange par le don et échange contractualisé. *Informations sociales*, 169, 91-98. <https://doi.org/10.3917/ins.169.0091>

Galardini, A-L., Giovannini, D., Iozzelli, S., Mastio, A., Contini, M-L., & Rayna, S. (2020). *Pistoia : Une culture de la petite enfance*. Erès.

Girard, M.-J., Bréart De Boisanger, F., Boisvert, I. & Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : Une sensibilité partagée. *Spécificités*, 8(2), 10-20. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0010>

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

Jager, J. (2024). Slovenia – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe : 33 country reports with key contextual data*. State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. [hwww.seepro.eu/English/Country-Reports.htm](http://www.seepro.eu/English/Country-Reports.htm)

Karlsson Lohmander, M. 2024. Sweden – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe : 33 country reports with key contextual data*. State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. <http://www.seepro.eu/English/Country-Reports.htm>

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.

Lazzari, A., Picchio, M., & Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development : Systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years*, 33(2), 133-145.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2012.758087>

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.

Manni, G. (Éd.). (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité*. Office de la Naissance et de l'Enfance - Fonds Houtman.

Moreau, A., Dedianne, M.-C., Letrilliart, L., Le Goaziou, M.-F., Labarère, J., & Terra, J.-L. (2004). S'approprier la méthode du focus group, *La Revue du Praticien - Médecine Générale*, 18, 382-384.

Mottaz, A. (2012). Accompagnement. In M. Formarier (Éd.), *Les concepts en sciences infirmières* : (2^e éd., pp. 42-43). Association de Recherche en Soins Infirmiers.
<https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0042>

Musatti, T., & Picchio, M. (2010). Early education in Italy : Research and practice. *International Journal of Early Childhood*, 42, 141-153.
<https://doi.org/10.1007/s13158-010-0011-9>

Office de la Naissance et de l'Enfance. (n.d.). *Accompagnement psychopédagogique*. Consulté le 2 décembre 2024 sur <https://www.one.be/professionnel/qualite-et-formations/accompagnement-psychopedagogique/>

Page, J., & Eadie, P., (2019). Coaching for Continuous Improvement in Collaborative, Interdisciplinary Early Childhood Teams. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 270– 284. <https://doi.org/10.1177/183693911985542>

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. In P. Paillé & A. Mucchielli (Éds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (3^e éd.)* (pp. 231- 314). Armand Colin.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (5^e éd.)*. Armand Colin.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Paul, M. (2009a). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>

Paul, M. (2009b). Accompagnement. *Recherche & Formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>

Paul, M. (2020). La démarche d'accompagnement : *Repères méthodologiques et ressources théoriques (2^e éd)*. De Boeck Supérieur.

Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2012). À la recherche des systèmes compétents: Conclusions et recommandations de CoRe, un projet de recherche européen sur les compétences requises en EAPE. *Petite enfance*, 107, 79-86.

Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous Professional Development and ECEC Quality : Findings from a

European Systematic Literature Review. *European Journal of Education*, 53(1), 9–22.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12257>

Picchio, M. C., & Musatti, T. (2010). La culture de l'éducation de la petite enfance en Italie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 101-108.
<https://doi.org/10.4000/ries.888>

Picchio, M., & Bove, C. (2024). Italy – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe : 33 country reports with key contextual data*. State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. www.seepro.eu/English/Country-Reports.htm

Pin, C. (2023). L'entretien semi-directif. *Laboratory for Interdisciplinary Evaluation of Public Policies*, 3.

Pirard, F. (2002). Fonction formative des encadrants des milieux d'accueil de la petite enfance et diversité des logiques d'action éducative. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7, 33-43.

Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-243). Peter Lang.

Pirard, F. (2023, octobre 18). *Recommandations de l'OMEP pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) dans les trois Communautés de Belgique* [Paper presentation]. High Level Event on Child Poverty, Bruxelles, Belgique.
<https://hdl.handle.net/2268/308211>

Pirard, F., & Barbier, J. M. (2012). Accompaniment and quality of childcare services: the emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 32(2), 169-182.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2011.642852>

Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrements : Enjeux et perspectives*. (Rapport de recherche-action 123). ONE.
<https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/185594/1/RAPPORT-Recherche-123-17.pdf>

Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J. M. (2018). Professional Development in a Competent System: An Emergent culture of Professionalization. In *International handbook of early childhood education*, (pp. 409-426). https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_17

Pirard, F., Razy, E., Absil, G., Collin, J., Genette, C., & Collard, L. (2024a). Glossaire Livret C. In F. Pirard & E. Razy (Eds.), *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel : Outil à l'usage des formateur·rice·s et accompagnateur·rice·s* (pp. 1-35). Office de la Naissance et de l'Enfance / ONE Academy.

Pirard, F., Sharmahd, N., van Laere, K., Peleman, B., Reinertz, C., & Backes, J. (2024b). Belgium – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe : 33 country reports with key contextual data*. State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. <https://www.seepro.eu/English/Country-Reports.htm>

Rayna, S. (2024). France – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe : 33 country reports with key contextual data*. State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy. <https://www.seepro.eu/English/Country-Reports.htm>

Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire*. (Document de travail, 2016–03). HAL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document>

Romelaer, P. (2005). Chapitre 4 – L’entretien de recherche. In P. Roussel & F. Wacheux (Eds.), *Management des ressources humaines – Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0101>

Sharmahd, N., & Pirard, F. (2018). Relation professionnel·le·s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *La Revue Internationale de L'Éducation Familiale*, 42(2), 155-172. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>

Urban, M. (2010). Repenser le professionnalisme dans la petite enfance : faisabilités non testées et écologies critiques. [Éditorial]. *Problèmes contemporains de la petite enfance*, 11, 1-7.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care : Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508–526.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12010>

Vandenbroeck, M., & Vandekerckhove, A. (2016). La fonction sociale des crèches en région bruxelloise. *La Nouvelle Revue - Éducation et Société Inclusives*, 75(3), 267. <https://doi.org/10.3917/nras.075.0267>

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Résumé

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), la fonction d'accompagnement psychopédagogique du personnel des services d'accueil est émergente. Les pouvoirs organisateurs des crèches qui offrent un tel soutien aux services d'accueil en FW-B sont rares (Pirard et al., 2024b). À ce jour, cette mission d'accompagnement n'a pas fait l'objet d'étude spécifique, mais les retours d'expérience montrent qu'elle est attribuée à des professionnel·le·s aux profils divers. Il existe donc une part de flou quant aux contours de cette fonction dans les services d'accueil. En visant notamment à améliorer les expériences éducatives des enfants de 0 à 3 ans (Pirard et al., 2024b), cette fonction émergente semble présenter une multitude de facettes qui varient en fonction de l'endroit où elle est exercée et des besoins des structures.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive afin de tenter de comprendre comment les personnes occupant la fonction d'accompagnement psychopédagogique envisagent leur rôle en crèche. À travers des entretiens semi-directifs et la réalisation d'un focus group, nous avons tenté de comprendre la vision de ces personnes et comment cette fonction se manifeste sur le terrain. Nous avons également questionné l'influence éventuelle du contexte et du parcours de formation des accompagnant·e·s psychopédagogiques. Il s'agissait ainsi d'entrer dans la « boîte noire » au sens de Devlieghere et ses collègues (2023), en explorant le vécu et les représentations des participant·e·s à cette recherche.

ANNEXES

Sommaire

Table des illustrations.....	2
Tableau 1 : Tableau 1. Personnes ayant participé à la recherche	2
Figure 1 : « Aller vers » et « être avec ».....	2
Figure 2 : Un schéma de conduite d'entretien, avec reformulations-résumés et relances.....	2
Table des annexes.....	2
I Courriel destiné au délégué du groupe informel	2
II Courriel destiné aux participant·e·s	3
III Lettre d'information et de consentement.....	4
IV Guide d'entretien (entretien individuel).....	8
V Courriel destiné aux participant·e·s (<i>focus group</i>)	15
VI Canevas et guide d'entretien du <i>focus group</i>	16
VII Extrait – Thématisation du <i>focus group</i>	21
VIII Exemple d'ébauche d'une branche : Dimension relationnelle	25
IX Arbre thématique	26

Table des illustrations

Tableau 1 : Tableau 1. Personnes ayant participé à la recherche (p. 22)

Figure 1 : « Aller vers » et « être avec » (p. 8)

Figure 2 : Un schéma de conduite d'entretien, avec reformulations-résumés et relances (p. 24)

Table des annexes

I Courriel destiné au délégué du groupe informel

Chers Monsieur ...,

Je m'appelle Emilie Rulot et je suis actuellement en dernière année du Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège. Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire concernant l'accompagnement psychopédagogique en crèche, je cherche à entrer en contact avec des professionnels qui exercent cette fonction au sein d'une ou plusieurs structures d'accueil. C'est pourquoi je me permets de vous demander de relayer un mail d'information vers les personnes faisant partie du groupe informel existant composé de personnes exerçant la fonction d'accompagnement en crèche. Les professionnels intéressés par ma recherche pourront prendre contact avec moi afin que je leur explique clairement les objectifs de celle-ci et qu'ils puissent intégrer la recherche de façon volontaire et éclairée.

En vous remerciant pour l'intérêt que vous portez à cette demande, et en restant à votre entière disposition, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Rulot Emilie
0494/059319
emilie.rulot@student.uliege.be

II Courriel destiné aux participant·e·s

Cher Monsieur, chère Madame,

Je m'appelle Emilie Rulot et je suis actuellement en dernière année du Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège. Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire concernant l'accompagnement psychopédagogique en crèche, je souhaite rencontrer des personnes exerçant cette fonction.

➤ Objectif de la recherche :

- Comprendre la fonction d'accompagnement psychopédagogique en crèche du point de vue des personnes qui l'exercent.

➤ Participants recherchés :

- Des professionnels ayant été désignés par leur PO dans une fonction d'accompagnement psychopédagogique en crèche exerçant dans un ou plusieurs établissement(s).

➤ En quoi consiste la participation :

- Une première rencontre individuelle dans le cadre d'un entretien semi directif d'environ une heure trente, et qui permettra de questionner la fonction d'accompagnement (à planifier entre novembre 2024 et février 2025). Le lieu sera déterminé en fonction de vos préférences.
- Une seconde rencontre, un focus group (groupe de discussion) d'environ deux heures sera organisée dans les locaux de l'ULiège pour présenter l'analyse croisée des entretiens et échanger autour des données récoltées. La participation à ce focus group est optionnelle.

Les personnes intéressées par ce projet de recherche sont invitées à prendre contact avec moi par mail afin que je puisse leur expliciter les démarches envisagées et qu'elles puissent ensuite décider de leur engagement ou non dans la recherche.

Je vous remercie pour l'attention que vous portez à cette demande.

Respectueusement.

Rulot Emilie

emilie.rulot@student.uliege.be.

III Lettre d'information et de consentement

Lettre d'information et de consentement

Dans le cadre de la recherche intitulée :

L'accompagnement psychopédagogique en crèche :

Comment les personnes qui exercent cette fonction envisagent leur rôle en crèche ?

Etude de cas.

Étudiante :

Rulot Emilie, étudiante au master en Sciences de l'Éducation,
Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège,
emilie.rulot@student.uliege.be

Promotrice ou promoteur :

Pirard Florence, professeure,
Département des sciences de l'éducation, Université de Liège,
florence.pirard@uliege.be.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à comprendre la vision qu'ont les personnes qui exercent la fonction d'accompagnement psychopédagogique en crèche concernant cette fonction.

Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Je souhaite recruter environ huit participants au cours de la période allant de novembre 2024 à mars 2025.

Ce projet a été analysé et validé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège le 14 octobre 2024.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous exercez la fonction d'accompagnement psychopédagogique en crèche.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à réaliser une entrevue individuelle avec l'étudiant responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Cette entrevue portera sur votre vision de l'accompagnement psychopédagogique en crèche. Les propos recueillis lors de cette entrevue serviront de matériaux à notre analyse qui vise à comprendre comment vous envisagez la fonction psychopédagogique en crèche.

Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio. Si vous refusez, vous pourrez tout de même participer et le chercheur prendra des notes de vos réponses. Cette entrevue ressemblera à une discussion et durera entre une heure et une heure trente, selon votre souhait.

Un deuxième temps de rencontre qui durera environ deux heures sera organisé avec d'autres participants à cette recherche lors d'un focus group (groupe de discussion) afin de présenter les résultats et d'échanger autour des données récoltées.

3. Avantages et bénéfices

Vous contribuerez à une meilleure compréhension de la vision qu'ont les personnes qui exercent la fonction d'accompagnement psychopédagogique en crèche. Votre participation vous permettra de vous faire une représentation de la façon dont d'autres professionnels envisagent et exercent la fonction d'accompagnement psychopédagogique.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiant prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- Toutes les données récoltées (enregistrements audio et vidéo, les transcriptions, les notes d'observation, etc.) seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un pseudonyme ou un code alphanumérique pour chaque participant et/ou institution. Ces codes/pseudonymes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.
- Les documents papier liés aux participants ou aux institutions où se déroule ma recherche seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en les enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.
- Les correspondances entre les codes/pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Les données de contact qui ont été utilisées (mails, numéros de GSM...), seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.
- Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irréversible après la collecte des données.

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seul l'étudiant réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données dépersonnalisées que vous fournirez pourraient être utilisées dans le cadre d'autres recherches similaires ou à des fins d'enseignement.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'au 01 juin 2027.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;
- introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

C. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

- Oui
- Non
- Non applicable

Si oui, je souhaite être joint par l'étudiant à l'adresse courriel suivante :

Je consens à ce que l'entrevue soit **enregistrée sur support audio** afin d'en faciliter l'analyse.

- Oui
- Non
- Non applicable

Je consens à participer au focus group qui se déroulera en mars 2025

- Oui
- Non
- Non applicable

Je consens à ce que l'étudiant utilise les **données dépersonnalisées** pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

- Oui
- Non
- Non applicable

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

IV Guide d'entretien (entretien individuel)

A. Introduction :

Présentation :

- Je m'appelle Emilie et je suis étudiante en Sciences de l'Education à l'Université de Liège. Je suis également institutrice en première maternelle.

Etapes de la démarche :

- Aujourd'hui, c'est une première rencontre.
- Expliquer le focus group et rappeler que la personne peut choisir d'y participer ou non. À la fin de l'entretien, elle peut aussi me signaler si elle ne veut pas qu'un ou plusieurs sujets soient abordés lors du focus group. Le focus group aura lieu au mois de mars. La date n'est pas encore convenue.

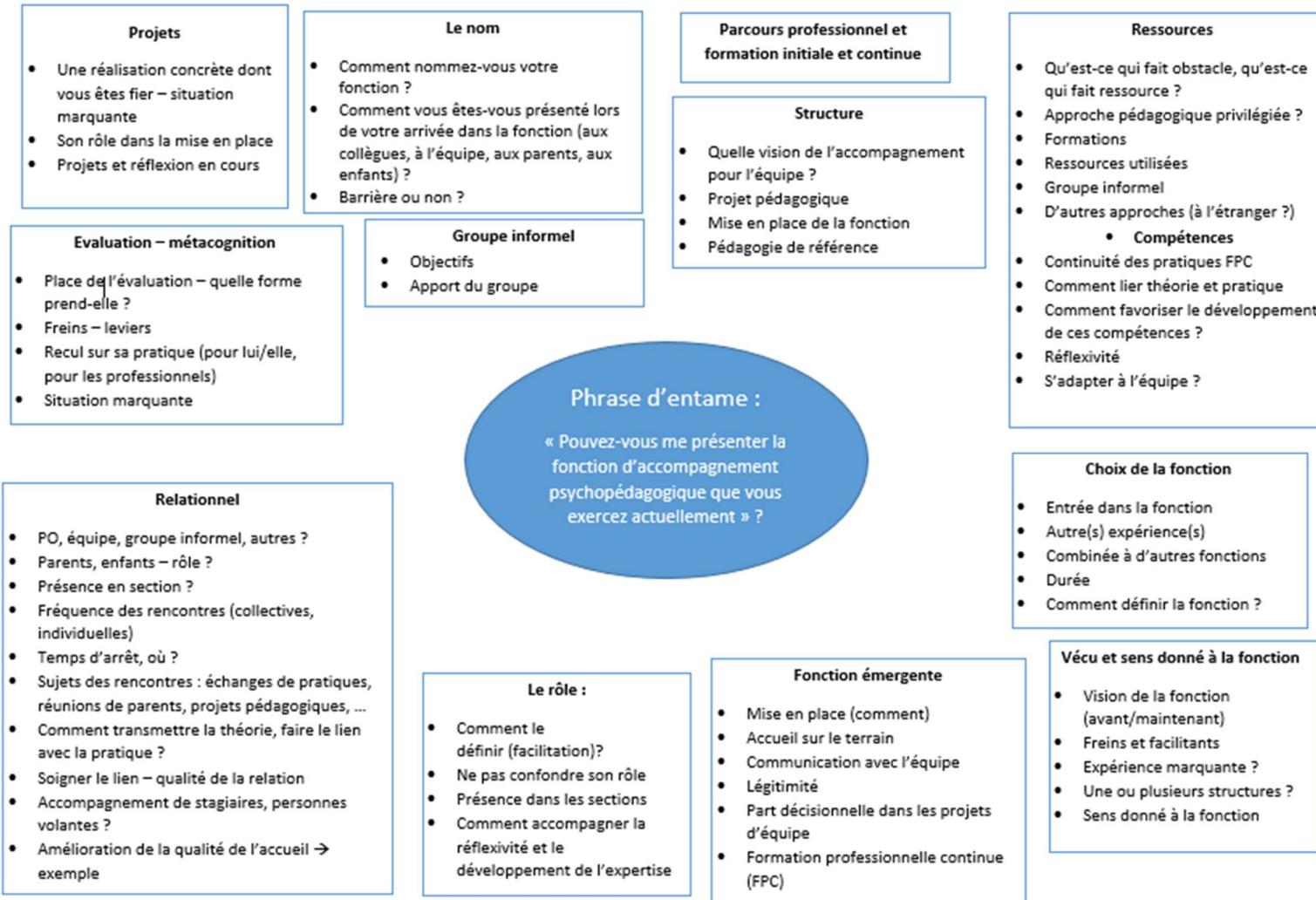
Rappel de l'Objectif :

- Dans le cadre de mon mémoire, je cherche à comprendre comment les personnes qui exercent la fonction d'accompagnement psychopédagogique envisagent leur rôle en crèche ?

Cadrage de l'entretien

- Remerciements pour le temps accordé et la participation à la réalisation de l'entretien.
- Rappeler que les données resteront confidentielles.
- Rappeler que notre conversation est enregistrée et que la conversation sera effacée une fois que les données auront été retranscrites.
- Prévenir la prise de notes : « Pour garder le fil de la conversation, je vais certainement prendre quelques notes ».

B. Guide d'entretien : vue d'ensemble



C. Guide d'entretien détaillé

Thèmes	Objet de questionnement	Questions
Questions générales	Parcours personnel : Je cherche à comprendre le parcours personnel des participants. Y a-t-il des différences en fonction du parcours, de l'âge, de l'expérience, de la formation initiale, ... ?	<ul style="list-style-type: none"> • Âge (Hors entretien) • Sexe (Hors entretien) • Pouvez-vous me raconter votre parcours professionnel ? • Quelles est/sont votre/vos formations initiales ?
La/les structure(s)	Informations en lien avec la/les structure(s)	<ul style="list-style-type: none"> • L'histoire de la/les structure(s) (hors entretien) • Est-ce une structure communale ou ASBL ? (hors entretien) • Comment cette fonction a-t-elle été mise en place, à l'initiative de qui ? • Pouvez-vous me parler du projet pédagogique, avez-vous eu l'occasion de le penser avec l'équipe ? Est-ce une ressource pour vous dans votre fonction ? • Y a-t-il une pédagogie(s) de référence dans la/les structure(s) où vous exercez la fonction d'accompagnement ? • Quel est le public accueilli ? • Quel est votre ressenti concernant votre lieu de travail ?
Vision de la fonction	Choix de la fonction : J'essaie de comprendre le choix de la fonction, comment les participants identifient leur fonction.	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous m'expliquer votre entrée dans cette fonction ? • Avez-vous vécu d'autres expériences d'accompagnement ? • Est-elle combinée à d'autres fonctions ? • Depuis quand et pour combien de temps ? • Comment définissez-vous votre fonction ? Quel est votre rôle ?
	Vécu et sens donné à la fonction : J'essaie de comprendre comment les personnes vivent ce rôle en particulier quel sens ils donnent à cette fonction.	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle représentation aviez-vous de la fonction avant votre engagement ? • Quels sont les freins et facilitants à l'exercice de la fonction ? • Y a-t-il une situation, une expérience qui vous a marqué ? • Exercez-vous cette fonction dans une ou plusieurs structures ? • Quel sens donnez-vous à la fonction ?

	<p>Fonction émergente : J'essaie de comprendre comment cette fonction émergente est mise place, comment elle est perçue sur le terrain par les différents membres de la structure...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment mettre en place une fonction émergente ? Suivi, formation ? • Accueil sur le terrain ? Comment est-ce perçu sur le terrain par les différents membres de l'équipe, de la structure ? • Comment communiquez-vous avec l'équipe et à quel sujet ? • Est-ce que la question de la légitimité se pose ? • Part décisionnelle (Maela Paul) quelle est votre part décisionnelle dans les différents projets de l'équipe ? • L'accompagnement est-il considéré dans une visée de formation professionnelle continue ?
	<p>Le nom donné à la fonction : Phrase d'entame, comprendre dans un premier temps ce que la personne met derrière cette question du nom.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment a-t-elle été présentée ? • Comment vous êtes-vous présenté et à qui ? • Quel est le nom donné à votre fonction ? • Cela peut-il mettre une barrière avec le/la/les professionnels
Vision du rôle	Le rôle :	<ul style="list-style-type: none"> • Comment définissez-vous votre rôle (ex. : rôle de facilitation) ? • Comment ne pas confondre son rôle (ex. : manque de personnel) ? • Êtes-vous présent(e) ou absent(e) dans les sections ? • Comment accompagner la réflexivité et le développement de l'expertise ?
Relationnel / communication	Pouvoir organisateur :	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle relation entretenez-vous avec le PO (réunions, rencontres, projets...) ? • Comment votre fonction est-elle perçue ?
	Équipe de professionnels :	<ul style="list-style-type: none"> • Quel lien entretenez-vous avec l'équipe ? Comment envisagez-vous la relation (//relation symétrique, asymétrique) ? • Pouvez-vous me décrire la dynamique d'équipe ? • Y a-t-il des temps d'arrêt, de rencontre prévus ? Sur quelle temporalité (DPC) ? • Pouvez-vous me décrire la fréquence des rencontres (individuelles, collectives) ? • Quels sont les sujets abordés durant les rencontres : échanges de pratiques, groupes de travail à thème, projet pédagogique, réunions de parents... ? • Comment transmettre la théorie, faire le lien avec la pratique ?

		<ul style="list-style-type: none"> • Comment soigner le lien ? • Quelles conditions sont mises en place ou mettez-vous en place pour assurer la qualité de la relation ? • Comment accompagner les stagiaires, les personnes volantes, remplaçantes ? Cela fait-il partie de votre fonction ? (<i>peut-être supprimer</i>)
	Autres : infirmière, pédiatre, éducateur, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Êtes-vous en relation avec d'autres intervenants ? • Quel est votre rôle auprès de ces intervenants ?
	Les parents	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est votre relation sur le terrain avec les parents ? • Quel est votre rôle avec les parents ?
	L'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Êtes-vous présent en section ? • Avez-vous l'occasion de rencontrer les enfants ? • Quel est votre rôle avec les enfants ? • Que pensez-vous de la qualité de l'accueil ? Pouvez-vous me donner un exemple de l'amélioration de cette qualité d'accueil dans votre structure ?
L'aspect pédagogique :	Formations – Ressources Je cherche à comprendre la place des ressources, de la formation, de quoi se nourrit la personne pour accompagner les professionnels, comment il se situe et comment il comprend son rôle. Les personnes ont-elles une formation pédagogique ou non ?	<ul style="list-style-type: none"> • Privilégiez-vous une approche pédagogique en particulier ? • Comment vous ressourcez-vous ? • Participez-vous à des formations ? • Pouvez-vous m'expliquer les ressources qui vous permettent de nourrir votre fonction d'accompagnement ? • Le groupe informel, permet-il de nourrir votre réflexion ? • Êtes-vous sensible à d'autres approches pédagogiques (mises en place en Belgique ou à l'étranger) ? • Avez-vous eu l'occasion de découvrir ces pratiques ?
	Développement des compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Comment envisagez-vous la continuité des pratiques ? • La formation continue est-elle un sujet qui a été discuté en équipe ? Est-ce mis en place ou non ? • Comment inclure de la théorie dans son accompagnement, comment est-ce perçu par les professionnels ? // avec l'expertise • Comment favoriser le développement des compétences sur le terrain ?

		<ul style="list-style-type: none"> • Comment créer des conditions favorables à l'apprentissage ? • Comment favoriser la réflexivité ? • Comment concevoir un style d'apprentissage adapté à l'équipe ?
Evaluations	Analyse réflexive : Je cherche à comprendre quelle est la place de l'évaluation, de la remise en question, de la métacognition, des améliorations pour l'équipe mais aussi pour lui/elle.	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est la place de l'évaluation dans votre accompagnement ? Quelle forme peut-elle prendre ? • Votre fonction demande-t-elle un suivi « évaluatif » des personnes accompagnées ? Si c'est le cas, comment le mettez-vous en place ? • Quels sont les freins ou leviers d'un tel dispositif d'évaluation ? • Comment pouvez-vous prendre du recul sur votre accompagnement ? Êtes-vous accompagnés par la direction, le PO ? • Le groupe informel vous apporte-t-il un soutien, une écoute ? Quelles plus-values retirez-vous de ces rencontres ? • Quelles améliorations avez-vous pu mettre en place en équipe au sein de votre structure ?
Projets	Son rôle dans les projets : Je cherche à comprendre comment la personne intervient dans les projets d'équipe.	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me raconter un projet dont vous êtes fier ? Est-ce un projet qui a été pensé en équipe ? • Quel est votre rôle dans la mise en place de ce projet ? • Comment ces projets sont-ils pensés ? • Quels sont les projets en cours ?
Le groupe informel	Comprendre ce que la participation aux réunions du groupe apporte	<ul style="list-style-type: none"> • Quel sont les objectifs de ce groupe informel ? • Que retirez-vous de ces rencontres ?

D. Conclusion :

- Synthèse de l'entretien
- Demander si la personne veut ajouter quelque chose – demander à la personne de faire une synthèse
- Rappel du focus group et demander si certaines informations ne doivent pas y paraître
- Remerciements

E. Questions de relance :

- Pouvez-vous me parler d'une situation marquante particulière (si négative, demander une situation dont ils sont fiers et inversement) ?
- Pouvez-vous me donner un exemple où la réflexivité en équipe a pu apporter des modifications, (par exemple à la dynamique d'équipe, à la relation avec les parents, les enfants... ou autre) ?
- Qu'est-ce qui fait obstacle, qu'est-ce qui fait ressource ?
- Quels sont les freins et les leviers ?
- Qu'est-ce que cela implique selon vous ?
- Qu'entendez-vous par... ?
- Si vous deviez expliquer ... à une personne qui débute dans cette fonction d'accompagnement ?
- Si vous deviez exemplifier ?
- Quel sens donnez-vous à... ?
- Qu'est-ce que ça signifie pour vous ?
- Quelles solutions envisagez-vous ?
- À quoi accordez-vous de l'importance... ?

V Courriel destiné aux participant·e·s (*focus group*)

Bonjour à toutes et tous,

Suite à notre rencontre dans le cadre de ma recherche de mémoire concernant l'accompagnement psychopédagogique en crèche, je reviens vers vous concernant la réalisation du focus group.

En effet, ce groupe de discussion aura lieu le **mardi 18 mars de 13h00 à 15h00**.

Objectifs de la rencontre :

- échange/discussion qui permet la confrontation d'idées et/ou l'émergence d'idées nouvelles,
- affiner, approfondir des sujets déjà abordés durant les entretiens.

Quelques informations pratiques :

- Lieu de rendez-vous : Sart-Tilman, B31, séminaire 1 (pour plus de facilité, je vous donne rendez-vous dans le hall d'entrée à 13h00)

- Accès et plan :

https://www.droit.uliege.be/cms/c_3367730/en/fdspc-acces-et-plan

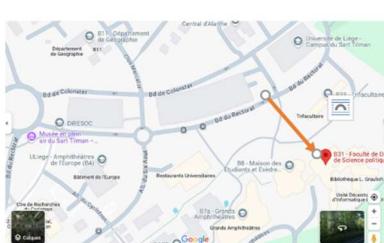


Photo de l'entrée du bâtiment B31. Le bâtiment se situe de l'autre côté de la route face au parking du milieu.

Je me réjouis de partager avec vous ce temps convivial et enrichissant.

D'ici-là, je vous souhaite une très belle semaine.

N'hésitez pas à me contacter si vous aviez la moindre question concernant cette rencontre. Aussi, pouvez-vous confirmer la bonne réception de ce mail?

Cordialement,

Rulot Emilie

VI Canevas et guide d'entretien du *focus group*

Canevas - déroulement du *focus group*

A. Préparation du local

- Préparation d'un îlot de tables de manière à être assis en cercle autour de l'îlot.
- Matériel :
 - support pour prendre des notes,
 - dictaphone,
 - document de consentement.
- Bouteilles d'eau, jus de fruit, café, boîte de biscuits.

B. Accueil et introduction :

- Accueil des participants et remerciements (courriel envoyé en amont pour décrire les objectifs de la rencontre et un plan d'accès au lieu de rencontre).
- Explication des objectifs et du déroulement de la rencontre.

Objectifs :

Afin de comprendre comment les personnes qui exercent la fonction d'accompagnement en crèche envisagent leur rôle sur le terrain, nous réaliserons des entretiens semi-directifs suivis plus tard dans l'année d'un focus group pour récolter le point de vue des personnes qui exercent cette fonction et mieux comprendre comment ils vivent ce rôle d'accompagnement en particulier.

C'est dans ce contexte que nous formulons la question centrale suivante :

L'accompagnement psychopédagogique en crèche :

Comment les personnes qui exercent cette fonction envisagent leur rôle ?

- Échange, discussion qui permet la confrontation d'idées et/ou l'émergence d'idées nouvelles.
- Recueillir des opinions diverses.
- Affiner, approfondir des sujets déjà abordés durant les entretiens.

Déroulement :

- 1) Temps de présentation
- 2) Temps de discussion
- 3) Clôture
- 4) Synthèse

- Quelques rappels pour les participants :
 - Les échanges se veulent bienveillants,

- Possibilité de rebondir sur la parole de l'autre, d'ajouter des nuances, de pouvoir exprimer son accord ou son désaccord,
- Importance de laisser la parole à tous et toutes.

C. Temps de discussion

- Guide d'entretien (ci-dessous)

D. Clôture

Lecture d'un passage d'un article de Sharmahd & Pirard (2018), concernant l'accueil du/des parents en crèche.

→ *Ce passage met en parallèle l'accueil des parents en crèche en Belgique et en Italie, en mettant en avant l'initiative d'offrir un café aux parents lors de l'accueil.*

Cela permettra de solliciter l'avis des participants sur cette vision de l'accueil et de faire le lien avec les différentes thématiques abordées durant le focus group.

E. Synthèse

Synthèse finale de la discussion.

Retour sur ce moment d'échange et également sur tout le processus (entretien et focus group). Écoute des participants qui souhaitent s'exprimer à propos de leur vécu.

F. Remerciements

Rôle de l'animateur·trice :

- Créer un environnement propice au confort des participants
- Faciliter les échanges
- Recadrer si on s'éloigne du sujet
- Veiller à ce que tous les participants interagissent
- S'assurer du bon déroulement de la rencontre
- Poser les questions et les questions de relance, inciter les personnes à approfondir ou à expliquer leurs réponses
- Gérer le timing et les temps de paroles
- Chef d'orchestre

Attention, les personnes se connaissent, il est donc nécessaire d'être vigilant à demander d'approfondir... « Qu'est-ce que vous entendez par... ».

Type de focus group : focus group homogène

Choix de la méthode : le questionnement

Date et lieu de la rencontre : mardi 18 mars de 13h00 à 15h00, site Universitaire

Guide d'entretien du *focus group*

→ Le guide d'entretien a été construit à partir de la retranscription des entretiens. Les thématiques choisies sont en lien avec ces derniers et le discours parfois convergent, parfois divergent entre les participants.

Les thématiques sont classées dans un ordre chronologique :

- **Vert** : thématiques envisagées pour le déroulement du focus group
- **Jaune** : si le temps le permet

Thématiques	Questions	Questions de relance
Le nom donné à la fonction	..	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quel sens donnez-vous à ... ? ▪ Qu'entendez-vous par... ? ▪ Quel effet, quel impact cela peut-il avoir ou non sur... ?
Accompagner la réflexivité	Qu'entendez-vous par « accompagner la réflexivité » ? Comment cela se passe-t-il en pratique ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouvez-vous préciser... ? ▪ Pouvez-vous donner un exemple ? ▪ Quels conseils pourriez-vous donner à une personne qui débute dans la fonction ? ▪ De quoi auriez-vous besoin pour aller plus loin ?
Soutenir la motivation des équipes	Comment soutenir la motivation et l'approfondissement des compétences ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quels sont les principaux leviers pour votre équipe ? ▪ Comment favoriser l'autonomie et les prises d'initiatives ? ▪ Comment impliquer les puéricultrices dans les différents projets ? ▪ Quelles seraient les actions à mettre en place pour améliorer, approfondir... ?
Ressources (liées à la réflexivité)	Comment nourrir la réflexion des membres de l'équipe ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'est-ce qui fait ressource, qu'est-ce qui fait obstacle ? ▪ Quelle importance accordez-vous à... ?
Projet pédagogique	Comment le projet pédagogique se traduit-il concrètement dans vos pratiques quotidiennes, et quels	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouvez-vous exemplifier ? ▪ Quels sont les freins et les leviers ?

	sont les défis rencontrés dans son application ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quels sont les prochains défis ?
Présence dans les sections	<p>Quelle est votre expérience personnelle concernant la présence dans les sections ?</p> <p>Quelles sont les demandes des équipes en ce sens ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quels sont les freins, les leviers ? ▪ Qu'est-ce que cela implique selon vous ? ▪ À quoi accordez-vous de l'importance ?
L'observation	<p>Quelle est votre vision de l'observation comment ce traduit-elle sur le terrain ?</p> <p>Quels objectifs mettez-vous derrière ce processus d'observation ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelle importance accordez-vous à... ? ▪ Quels conseils pourriez-vous donner à une personne qui débute dans la fonction ?
Formation professionnelle continue	<p>Comment envisagez-vous la formation professionnelle continue avec l'/les équipe(s) ?</p> <p>Quelles sont les demandes des équipes en ce sens ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles sont les difficultés et obstacles ? ▪ À quoi accordez-vous de l'importance ? ▪ Quels seraient vos besoins pour pouvoir... ?
L'évaluation	<p>Quelle est votre expérience concernant les moments d'évaluation des membres de l'équipe ?</p> <p>Comment organisez-vous ces temps évaluatifs ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'est-ce qui vous fait dire que... ? ▪ Que pensez-vous personnellement de... ? ▪ Quel sens donnez-vous à ces retours évaluatifs ?
Vision de la fonction	Quelle était votre vision de l'accompagnement au départ et qu'elle est-elle aujourd'hui ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'est-ce qui fait sens aujourd'hui ? ▪ Comment expliquez-vous cette évolution ?
Relation avec l'équipe	<p>Comment faire le lien avec l'équipe et la direction ?</p> <p>Comment percevez-vous la communication au sein de l'équipe ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'est-ce qui peut l'influencer positivement ou négativement ? ▪ Quelles sont les difficultés et obstacles que vous rencontrez ? ▪ Quelles sont les circonstances, situations pour lesquelles... ? ▪ Quels sont les besoins pour pouvoir... ?
Profil de fonction	Quelle est votre expérience personnelle en ce qui concerne l'élaboration d'un profil de fonction ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouvez-vous préciser ? ▪ Qu'est-ce que ça signifie pour vous ? ▪ Qu'est-ce que cela implique ?

Soigner le lien	Quelles actions ou attentions particulières permettent, selon vous, de renforcer la qualité du lien entre les membres de l'équipe, avec les enfants et avec les familles ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles sont les difficultés, les obstacles ou les leviers ? ▪ Quels sont les défis ? ▪ Si vous deviez donner un conseil à une personne qui entre dans la fonction ? ▪ Quels seraient vos besoins ?
Approche pédagogique privilégiée	Quels sont les principes pédagogiques qui guident votre pratique ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouvez-vous donner un exemple ? ▪ Quels sont les défis ? ▪ Quels seraient vos besoins ?

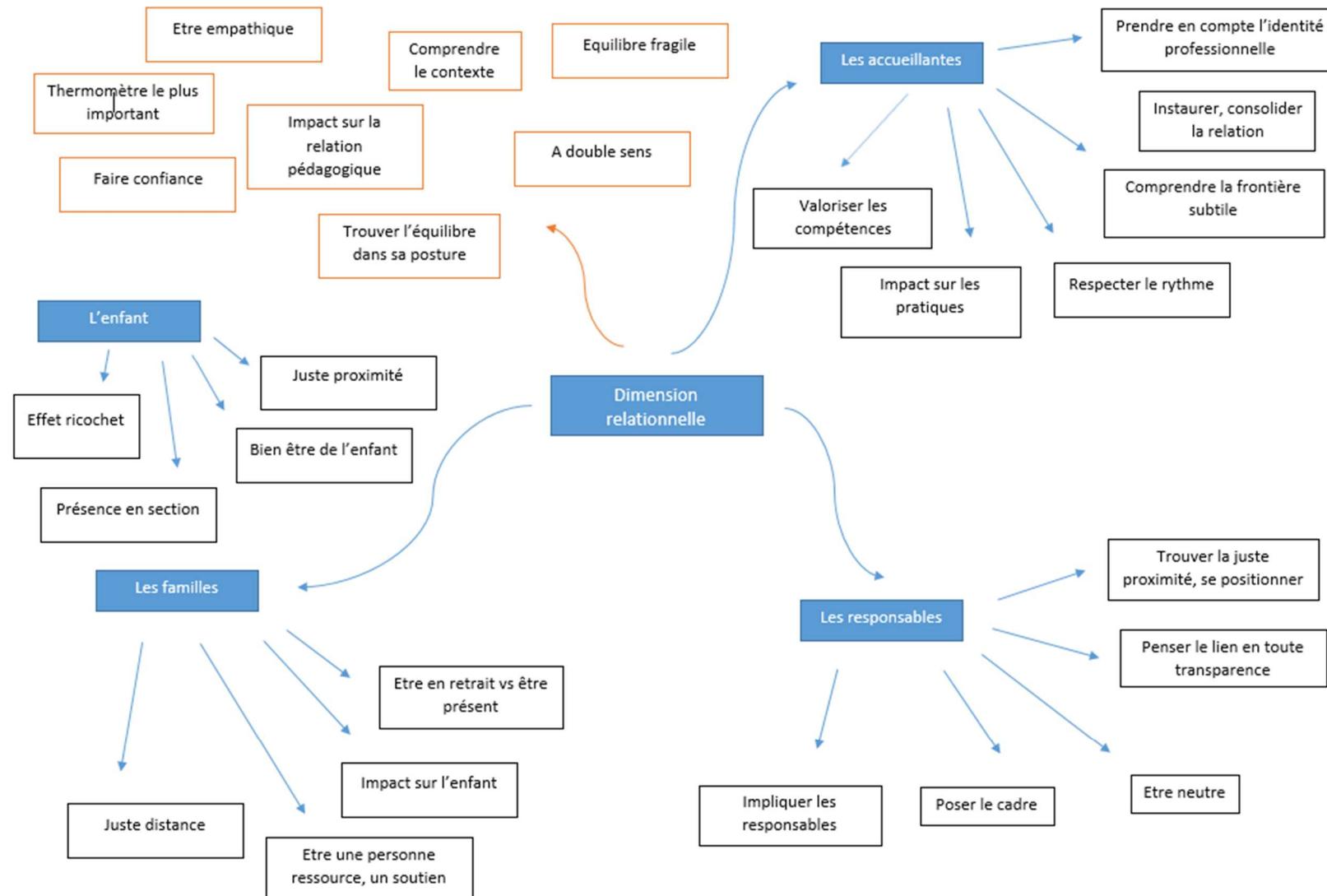
VII Extrait – Thématisation du *focus group*

173	Isabelle : « Appuie-toi sur euh telle compétence, telle compétence, ça c'était vraiment chouette, où, parce, en tout cas, j'ai eu cette impression-là », c'est, pour le, je dirais toutes, presque toutes, pas toutes mais euh, il y a un manque de confiance énorme et que chaque fois que cette confiance peut être nourrie, ben il faut la nourrir quoi.	- Saisir l'opportunité de nourrir la confiance
174	David : Mmm (acquiescement).	
175	Laurence : Oui c'est vrai.	
176	Isabelle : Et donc euh, de pouvoir dire à une puéricultrice « ben oui, j'ai vu que tu as changé, tu as fait ceci, ou au niveau de la manière dont tu as mobilisé l'enfant, dont tu lui as parlé, les regards, », fin, oui de, de dire ça. C'est peut-être plus important de dire ça que de dire ce qui n'as pas été quoi.	- Envisager le positif
177	David : Oui, on est d'accord.	
178	Laurence : Oui c'est vrai que c'est moins systématique alors que ça devrait l'être aussi, maintenant, nous, on a aussi beaucoup de moments de réunions euh et c'est, c'est plus là alors qu'on va travailler, c'est vrai que quand je vais en section pour observer, c'est pas forcément à ce moment-là que je vais prendre le temps de dire, voilà j'ai rien observé de particulier mais ça et ça c'est très bien. On évite vraiment de parler en section et c'est vrai que du coup, des fois, j'ai tendance à partir mais à pas revenir pour le dire (rire).	- Reconnaître l'absence et la nécessité du feedback
179	Isabelle : Oui c'est sûr que c'est pas toujours évident de saisir le moment où on fait notre retour.	- Saisir le bon moment
180	Laurence : Et moi, je me rendais pas forcément compte de l'impact de « beh, tu es pas revenues », ben oui je suis pas revenue parce qu'il n'y avait rien de spécial. Ça devrait l'être et alors c'est vrai que c'est plus alors en réunion qu'on va revenir sur une pratique et dire « ah ben oui », ou souvent, les filles nous disent, euh oui , cet enfant-là, il va vraiment mieux et cetera. Et là, on va vraiment leur dire mais « grâce à quoi est-ce qu'il va mieux », c'est parce que tout ce que vous avez mis en place, parce que vous avez réfléchi, et donc, là, on va vraiment pouvoir les revaloriser aussi et euh pour revenir à la question principale, par rapport au fait de les faire réfléchir, nous c'est vrai qu'on a quand même beaucoup de, de types de	- Favoriser la réflexion sur les pratiques

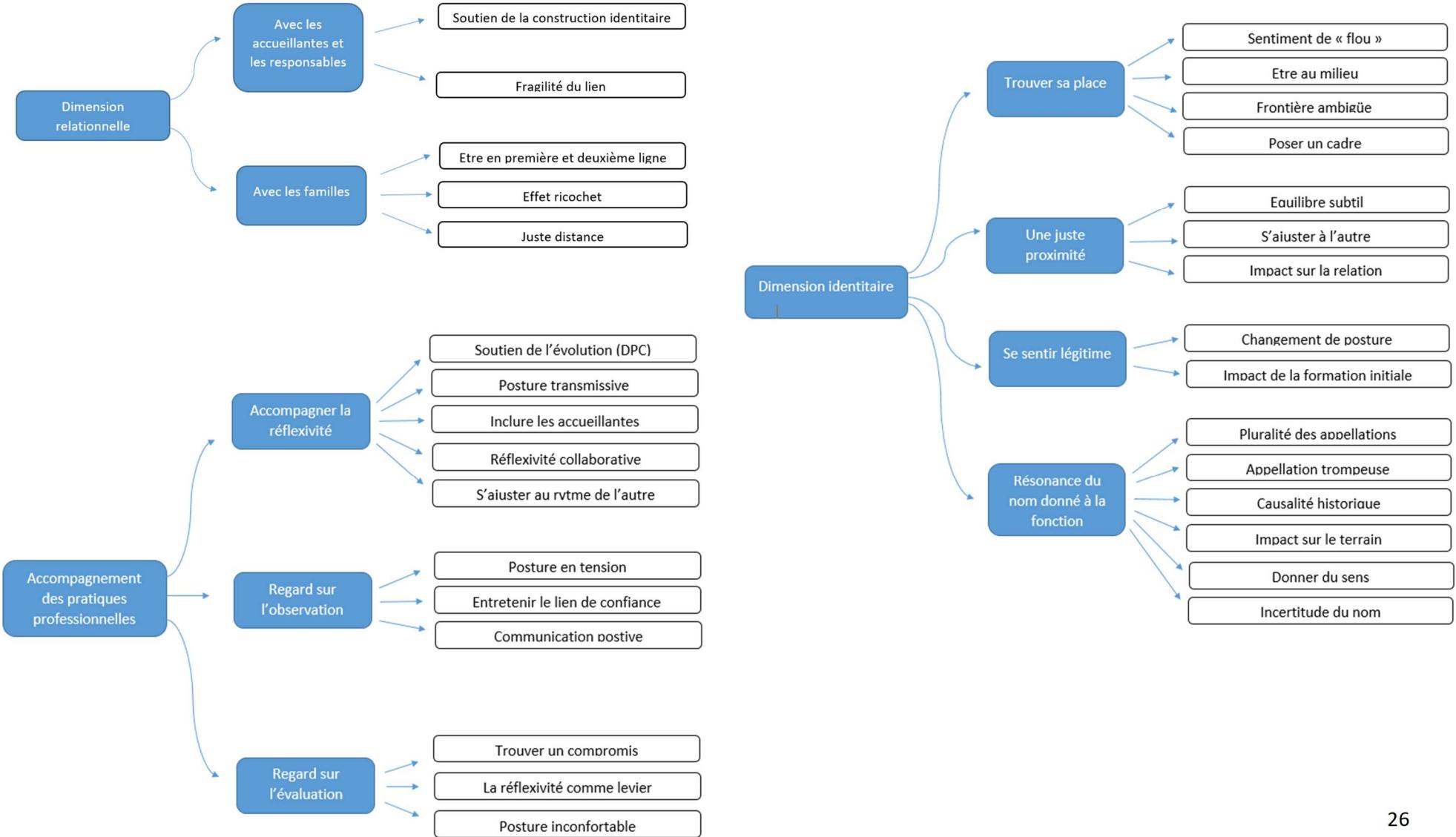
	<p>réunions. On a les réunions de service qui servent à aborder un thème, euh pédagogique où là vraiment, on va pouvoir. En fait, j'essaie de préparer ces réunions pour les faire réfléchir elles, donc, on annonce un thème, le dernier thème, c'est comment parler aux enfants, fin la parole adressée à l'enfant et donc, j'avais fait un espèce de photolangage avec des citations sur le langage et je leur ai demandé de choisir une phrase qui leur parlait, de la relier à leur pratique et des choses comme ça, donc ça les force un peu à analyser leur pratiques du coup. Et puis euh, j'expose deux trois point théoriques à ne pas oublier, avoir conscience de l'importance du langage et cetera et puis, ben du coup, on part vraiment d'elles, de quels types de phrases est-ce que vous dites aux enfants, est-ce que ça a du sens, est-ce que ça en a pas.</p> <p>Et parfois, on entend « t'as dit qu'on pouvait pas, alors on le fait pas ». J'ai pas dit qu'on ne peut pas, je réponds « on veut réfléchir ensemble à ce qu'on peut dire qui a le plus de sens ». Et donc (rire), j'essaie vraiment aussi de retravailler ça avec elles, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises pratiques, il y a « est-ce que ça a du sens ou pas » et qu'est-ce que je peux faire d'autre pour que ce soit encore mieux, pour que ce soit porteur pour l'enfant, et donc, on est dans cette réflexion-là.</p> <p>Et alors, on a aussi des réunions où on ne parle que des enfants, ce qui n'existe pas du tout il y a quelques temps et là, je trouve que ça nous permet aussi de voir, elles, l'impactent qu'elles ont sur les enfants, ça permet vraiment de faire le point sur l'évolution de l'enfant et du coup, ben tout ce qu'elles ont pu apporter à cet enfant, je trouve que c'est intéressant aussi pour les faire réfléchir, pour leur faire faire des liens aussi avec des expériences passées qu'elles ont déjà eu où elles ont tenté ça avec cet enfant-là, ben tient, pourquoi est-ce que tu le tenterais pas aussi cette fois-ci, ça fait des liens et ça les fait je trouve vraiment réfléchir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adopter une posture facilitatrice (relier à la pratique, faire réfléchir, nourrir avec des apports théoriques, partir d'elles...).
	<p>- Tension dans la co-construction</p>	
	<p>- Encourager une réflexion collective et une amélioration des pratiques</p>	
	<p>- Favoriser les liens</p>	
181	Si, si vous deviez peut-être euh, même si on n'aime pas trop donner des conseils, mais...	
182	(Rires)	
183	...donner un conseil à une jeune personne qui, qui arriverait dans votre fonction, qui découvrira la fonction pour pouvoir accompagner les puéricultrices à pousser la réflexion euh sur leurs pratiques.	
184	Justine : Moi je dirais, euh parce que je me permets de dire que je vais pas observer, je dirais « passe des moments de	

	<p>vie avec elles en fait, c'est la base » parce que ça permet tellement de relativiser aussi, parce que nous, on arrive avec euh, une autre temporalité parce qu'on est pas dans les services, des théories qu'on a qui sont géniales pour nous mais euh, parfois, quand on passe une journée entière avec elles, ben nous aussi, on les oublie alors que, elles, elles sont là cinq jours semaine et donc, ce serait passé des moments de vie dans les services, euh, évidemment, après il y a la fonction mais dans un premier temps, je dirais vraiment ça, vis avec elles leur réalité du quotidien quoi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchir au langage « Passer des moments de vie » - Etre empathique, comprendre le vécu, la réalité des accueillantes
185	Et ça se manifesterait comment ?	
186	<p>Justine : Il faut être dedans, il faut être dans les services et de toute façon, c'est comment ça qu'on tisse du lien et que la confiance arrive, c'est qu'elles voient aussi euh, que moi par exemple, il y a un moment où j'étais en difficulté, je savais pas quoi faire, je l'ai verbalisé et parce qu'elles ont, fin elles nous apprennent aussi quelque part, c'est une co-construction, nous on a la possibilité de sortir du service, de pouvoir aller faire des recherches dans les articles et cetera et elles, elles amènent d'autres choses, elles ont une observation fine de l'enfant, que moi, je peux pas me permettre sur mon temps de travail d'aller voir 200, 300 enfants au point de pouvoir dire que je les connais donc euh, c'est, ben ça a l'air simple mais c'est compliqué de passer des moments de vie parce qu'on voit parfois des trucs on se dit « oh purée, on aurait pu faire ça, ça aurait été tellement bien », mais en fait, non parce que non parce que c'est comme ça que ça va peut-être se passer à ce moment-là et que, ça permet d'être un peu plus humble et je pense que pour incarner la fonction , il faut sinon, je crois qu'on arrive pas à tisser de liens avec elles, euh, c'est mon point de vue en tout cas, voilà.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la complémentarité des fonctions (co-construction) - Incarner la fonction, être humble
187	Il y a un mot que je retiens, c'est co-construction, est-ce que ça, ça a un sens pour vous, qu'est-ce que ça évoque ?	
188	<p>David : On ne peut pas construire chacun de notre côté, on peut le faire ensemble, et tisser le lien, et puis euh, créer une relation quand même aussi, enfin cette notion de relation, de lien, euh parce que sans la relation, on sait pas faire grand-chose en fait. Avec chaque individualité, on s'entend plus ou moins avec l'une ou l'autre ou l'un ou l'autre aussi. Faire ensemble.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Etre ensemble - Etre attentif aux individualités

VIII Exemple d'ébauche d'une branche : Dimension relationnelle



IX Arbre thématique



Question de recherche : Comment les personnes qui exercent la fonction d'accompagnement psychopédagogique en crèche envisagent leur rôle ?

Rubriques	Thèmes	Sous thèmes	Extraits de verbatims	Analyse
Dimension relationnelle	Regard sur la relation de confiance → Avec les accueillantes et les responsables	Soutien de la construction identitaire	<p>« Déjà, je pense que rien ne peut se faire, s'il n'y a pas un terreau de confiance » (Justine, E3, 28).</p> <p>« [...] je crois que c'est le thermomètre le plus important, parce que, c'est la condition pour pouvoir travailler le pédagogique [...] si cette relation de confiance s'effrite d'une manière ou d'une autre, automatiquement, moi j'aurais plus d'emprise sur le reste. C'est ma condition sine qua non pour que la personne se dise "Ok, je vais m'ouvrir.", parce que symboliquement, je vais dire, accepter d'améliorer ses compétences, c'est accepter aussi qu'on ne fait pas les choses parfaitement quoi [...] » (Antoine, E1, 76).</p> <p>« [...] ben qu'est-ce qu'elle fait là, elle est infirmière, elle a rien à faire dans le pôle pédagogique » (Laurence, E6, 102).</p> <p>« [...] je pense que c'est là qu'on va arriver à les récupérer et avoir une confiance mutuelle, c'est en leur montrant que ben, elles sont pas toutes seules, elles sont entendues, elles sont écoutées et que, euh, qu'on les soutient finalement, c'est aussi dans la revalorisation qu'on va pouvoir les aider » (Laurence, E6, 84).</p> <p>« [...] l'idée est d'abord de travailler la cohésion à travers la crèche. [...] parce que c'est un petit peu la guerre en ce moment. Il y a des services qui ne s'entendent pas entre eux, qui ne veulent pas travailler les uns avec les autres [...] » (Laurence, E6, 32).</p>	<p>Vision de l'importance de la relation</p> <p>Influence de la relation sur le pédagogique</p> <p>Tension entre la relation de confiance et « l'emprise » sur la personne</p> <p>Impact sur l'identité professionnelle de l'accueillante</p> <p>« Confiance mutuelle » démarche à sens unique (lié au discours d'Antoine)</p> <p>Vision de l'accompagnement collectif vs individuel : - Revaloriser les accueillantes et intervenir au niveau groupal</p>

→ Avec la famille	Etre en première, en deuxième ligne	Fragilité du lien	<p>« Et ben, le travail, en quoi ça consiste, ben c'est créer d'abord toute une relation de confiance, ça a pris déjà un temps certain quand même » (David, E4, 14).</p> <p>« Ça s'est fait pratiquement avec chaque individualité et au fil du temps, par exemple, ici on a pas mal de nouvelles, bah c'est quelque chose que je dois recréer chaque fois » (David, E4, 36).</p> <p>« [...] je n'aimais pas du tout ce poste et avant que la relation de confiance ne se rompe avec les équipes, j'ai demandé pour quitter le poste de direction et reprendre mon poste d'encadrant péda » (David, E4, 34).</p> <p>« [...] il y a cette tension, surtout quand il y a des conflits ou des disparités, entre un responsable et son équipe, on doit réfléchir aussi à l'impact que notre présence peut avoir d'un côté comme de l'autre, en fait. Mais ça, c'est pas dans notre profil de fonction mais, si on n'a pas ce lien de confiance, si on n'est pas dans la collaboration, le profil de fonction, on peut le jeter [...] » (Justine, E3, 90).</p> <p>« [...] c'était une condition qu'on avait établie ensemble, c'est si je ramène quelque chose à la direction, c'est toujours en connaissance de cause de la personne et parce qu'elle est d'accord que je le ramène [...]. Ça, je pense que ça a beaucoup aidé dans le lien avec les équipes » (David, E4, 36).</p> <p>« [...] c'est principalement (prénom de la directrice) qui est en contact avec les parents, mais quand elle souhaite par exemple, on a reçu les parents du petit garçon, et bah là elle a souhaité que je sois présente pour cette entrevue pour expliquer un petit peu, bah, toute la démarche du service [nom du service d'accompagnement], tout ce que nous on</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entretenir la relation individuelle, vision à long terme <p>Sentiment de perdre la relation de confiance</p> <p>Tension dû à la position à adopter par rapport au(x) responsable(s) et aux accueillantes</p> <p>Importance du relationnel, de l'émotionnel</p> <p>Communication claire, transparente</p> <p>Opposition de la vision de la relation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En première ligne - En seconde ligne

			<p>met en place à la crèche et éventuellement ce... ce vers quoi ils peuvent tendre pour avoir une continuité crèche et maison. [...] » (Lou, E2, 65).</p> <p>« [...] alors je suis présente, pour ne pas laisser la puéricultrice toute seule face à ça et aussi pour... pour avoir peut-être plus de répondant théorique justement [...]. Et donc, c'est quand même toujours la puéricultrice qui... qui est sur le... le front quoi, que ce soit pour les enfants, pour les parents, c'est vrai que c'est elles qui prennent toujours... oui, qui sont toujours en première ligne » (Isabelle, E5, 92).</p> <p>« [...] l'accompagnement des parents, comme je suis psychologue, moi de, de formation, c'est vrai que c'est plus mon rôle à moi finalement je suis plus outillée sur cet aspect-là, [...]. Toujours en lien avec les puéricultrices évidemment, parce que quand on voit qu'il y a un souci, c'est souvent à travers les observations des puéricultrices, donc on fait le point avec les puéricultrices » (Laurence, E6, 24).</p> <p>« [...] c'est vrai que j'ai parlé à 99% ici du travail avec les accueillantes et avec les responsables, pas du tout du travail avec les enfants, euh, dans le sens où moi mon boulot, paradoxalement, c'est de veiller au bien-être des enfants [...] Et, je vais dire mon, mon, mon outil de travail entre guillemets, ce sont mes collègues, ce sont les, les accueillantes. Mon boulot, c'est de faire en sorte que les accueillantes, euh, soient suffisamment outillées, euh, soient suffisamment compétentes pour offrir des conditions qui vont faire en sorte que les enfants soient bien » (Antoine, E1, 60).</p> <p>« Et je suis prudente, ça veut dire, par exemple, si un enfant me demande de le changer, ben alors, je dis à la puéricultrice « c'est ok si je le change » [...] ça m'avait été reproché aussi quand on avait eu cette réunion, parfois, elles se sentaient un peu..., que je disais des choses</p>	<p>Relation indirecte, être un appui (en seconde ligne)</p> <p>Vision commune : - complémentarité</p> <p>Rôle prégnant (en première ligne) Vision de la fonction : outiller</p> <p>Impact sur l'enfant via l'accueillante</p> <p>Enjeux de la posture à adopter</p> <p>Vision respectueuse de la qualité du lien entre l'enfant et l'accueillante</p>
--	--	--	---	---

		Juste distance	<p>qui étaient en désaccord par rapport à ce que, elles, elles avaient dit et qu'elles se sentaient un petit peu mises à mal du coup dans leur rôle autoritaire auprès des enfants [...] » (Isabelle, E5, 56).</p> <p>« Nous, à la crèche, on a établi des règles, alors ça peut arriver de donner à manger et de faire une mise au lit mais par exemple, j'ai dit, je ne fais pas les changes, mais, même tout ce qui est moment privilégié, je préfère les éviter et les laisser aux puéricultrices parce que ça leur appartient, elles ont un lien différent avec les enfants [...] » (David, E4, 40).</p>	Poser le cadre
Accompagnement des pratiques professionnelles	Accompagner la réflexivité	<p>Soutien de l'évolution (DPC)</p> <p>Posture transmissive</p> <p>Inclure les accueillantes</p>	<p>« Je dirais que c'est un peu le cœur de notre rôle, c'est pas d'être acteur principal mais soutien de cette évolution et ce n'est pas si évident que ça » (Isabelle, FC, 389).</p> <p>« [...] j'utilisais la théorie à mauvais escient parce qu'elle ne venait que renforcer ma propre posture de celui qui sait et qui vient vous dire que vous ne faites pas bien votre boulot [...] » (Antoine, E1, 56).</p> <p>« Alors, j'essaie d'être hyper prudente, c'est-à-dire que le moins possible, j'arrive avec des choses en disant « ce serait peut-être ça la bonne idée ». Parce que, si c'est une idée qui vient de moi, elle est rarement bonne (rire) » (Isabelle, E5, 86).</p> <p>« J'aurais pu faire mes recherches de mon côté et leur présenter voilà "l'ONE dit ça, cet article-là dit ça, euh, il en convient que selon mes recherches, il faut que le doudou soit à disposition", bah ça, ça n'aurait pas été. C'est important que ça vienne de l'équipe pour pouvoir mettre des choses en place parce que si moi j'apporte tout un contenu, bah ça leur parle moins » (Lou, FG, 30).</p>	<p>Acteur principal du soutien à la réflexivité</p> <p>Réflexion sur la posture à adopter</p> <p>Favoriser les liens en incluant les accueillantes</p>

		Réflexivité collaborative	<p>« [...] à chaque fois qu'on relie ça à leurs pratiques et qu'on valorise finalement leur travail, et qu'on, qu'on finalement touche à quelque chose qu'elles peuvent améliorer pour le quotidien des enfants, euh c'est toujours intéressant, elles le prennent bien en fait et elles sont, elles sont assez preneuses » (Laurence, E6, 42).</p> <p>« Nous, on peut aller refaire du lien et réexpliquer, « tiens, mais est-ce que tu sais pourquoi est-ce qu'il fait ça, est-ce que tu comprends en fait ce qui s'est passé ? ». [...] j'observais une petite fille qui avait une balle dans la main, puis qui essayait de la mettre dans le petit trou, ça rentrait pas, donc, elle regardait, elle essayait dans le grand trou, elle la lâchait, ça tombait [...] parfois, les puéricultrices se rendent pas compte de ce qui se joue à ce moment-là. [...] Et donc, leur renvoyer vraiment ces observations-là en leur expliquant ce qu'elle est en train de faire, ça c'est vraiment porteur aussi » (Laurence E6, 44).</p>	Relier au vécu Apporter un autre regard, inviter à la réflexion Faciliter l'adoption d'un regard réflexif
Regard sur l'observation	S'ajuster au rythme de l'autre	Posture en tension	<p>« On peut se dire aussi « ben, je vais me poser, on va attendre et euh les puéricultrices aussi elles font leur chemin, on fait le nôtre, ensemble » » (David, FG, 445).</p> <p>« [...] elles se sentaient sous surveillance quoi c'était... et donc maintenant je, je, je continue à y aller régulièrement mais moins systématiquement et plus à des moments clés » (Isabelle, E5, 30).</p> <p>« [...] c'est quand même mon rôle et donc de, de m'assurer mais peut-être aussi, de les assurer que c'était pas des personnes que j'allais observer mais des pratiques et que donc, il n'y avait jamais de jugement de personnes là-derrière, que c'était juste de voir comment les pratiques peuvent effectivement se, se mettre en place » (Isabelle, E5, 34).</p>	Ce qui fait sens pour moi ne fait pas sens pour l'autre – respect du rythme Remise en question de la posture d'observation Clarifier le rôle d'observation

		Entretenir le lien de confiance	<p>« Une fois, une puéricultrice fait un change, euh, et elle ne parle pas du tout à l'enfant, si elle ne me demande pas ce que j'en pense, je lui renverrai pas. Tant qu'elle ne me demande pas, même dans un temps informel, je sais que c'est pas encore le moment pour lui renvoyer quelque chose, qu'elle est pas encore prête. Donc, ça je pense surtout aux nouvelles actuellement, ben d'abord, je vais créer la relation de confiance avant de pouvoir lui renvoyer une observation » (David, FG, 140).</p>	Se mettre à la place Autre vision de l'observation
		Communication positive	<p>« Des fois quand je vais observer et que j'ai pas grand-chose à dire parce qu'il y a des fois où il y a pas grand-chose à dire, j'ai tendance à partir et ça m'est souvent revenu « mais, tu n'as rien dit » (Laurence, FG, 168).</p> <p>« C'est peut-être plus important de dire ça (valoriser l'accueillante) que de dire ce qui n'a pas été quoi » (Isabelle, FG, 176).</p>	Besoin d'un retour Importance du retour positif
Regard sur l'évaluation	Trouver un compromis		<p>« [...] pour savoir si très pragmatiquement on poursuit des contrats ou pas avec de nouvelles puéricultrices. [...] Donc j'ai dit « ok, moi je peux participer euh à l'entretien d'évaluation, mais sous le volet, observer la personne et discuter avec la personne de sa perception de ses compétences et la, la, la confrontation de sa perception des compétences, mes propres observations et ce qui ce qui en sort quoi. » [...] c'est à mes collègues responsables de prendre des décisions par rapport à ce qui peut se discuter dans un entretien d'évaluation. [...] Il y a un compromis que j'ai dû trouver par rapport au fait que, idéalement j'aimerais bien ne pas du tout devoir participer aux entretiens formels, euh d'évaluation formelle » (Antoine, E1, 74).</p>	Donner du sens à la fonction d'accompagnement Préserver une posture éthique
	La réflexivité comme levier		<p>« Je me dis que ça pourrait vraiment utile et riche que chacune puisse, par rapport à la réflexivité aussi, que chacune ait un temps d'échange</p>	Croiser les regards

			<p>par rapport à son travail à elle, je pense que ce serait quand même une bonne idée » (Isabelle, FG, 225).</p> <p>« [...] la fonction de psychomotricienne fait que je suis beaucoup plus dans les services que la directrice et donc, forcément, elle a, elle aurait pas suffisamment matière à pour euh, pour avoir une discussion aussi riche, donc je pense que l'apport des deux peut vraiment être utile [...] » (Isabelle, FG, 225).</p> <p>« Nous, ce qu'il y a, c'est que le directeur, vu la taille de la structure, n'a pas de regard sur les pratiques des professionnelles et donc, ben oui, c'est nous accompagnantes qui évaluons très clairement » (Laurence, FG, 207).</p> <p>« [...] c'est quand même nous en première ligne quoi et alors si avec nous ça va pas, on va aller au directeur mais c'est quand même nous. J'ai encore eu un débat hier pendant une heure avec une puéricultrice qui disait "ben non, les enfants ne peuvent pas monter sur les meubles" et j'ai passé ma journée à dire "ben non, tu retires le meuble", ça devient compliqué quoi [...] » (Laurence, FG, 211).</p> <p>« Et si un moment donné on est là parce qu'il y a un rapport, ou une sanction, ben comment je peux faire de l'accompagnement, fin je peux pas fouetter et puis caresser [...] c'est toujours un travail un peu entre deux chaises, en tension mais où il faut être très vigilant je trouve [...] quand je suis en observation, quand je partage des moments de vie dans le service euh si elles se disaient « oh mais là, je vais être sanctionnée » ou euh, ou alors, je ne comprendrais pas comment accompagner si je ne vois pas ce qui pose question ou difficultés quoi » (Justine, FG, 199).</p>	<p>Apporter un autre regard Appui pour l'accueillante</p> <p>Etre en première ligne</p> <p>Impact sur la posture (confrontation vs intervention)</p> <p>Inconfort à double sens</p> <p>Fouetter puis caresser</p> <p>Comprendre le ressenti des accueillantes</p>
--	--	--	---	---

Dimension identitaire	Trouver sa place	<p>Sentiment de « flou »</p> <p>Etre au milieu</p> <p>Frontière ambiguë</p>	<p>« [...] c'est cette question de la place, est-ce que je dois soutenir le responsable, est-ce que je dois soutenir la puéricultrice, est-ce que c'est mon rôle en fait, c'est flou, [...] je trouve que ça représente bien le flou un peu de la fonction, comment est-ce qu'on nous perçoit finalement, comment la puéricultrice nous perçoit, comment la responsable nous perçoit » (Justine, FG, 287).</p> <p>« C'est au milieu. [...] je sais que c'est pas quelque chose de facile pour d'autres encadrants pédagogiques parce que souvent ils sont tirés d'un côté ou de l'autre. [...] Je suis au milieu, je ne suis ni pour l'un ni pour l'autre, juste pour les enfants et donc, je vais tenir ni avec les équipes, ni avec la direction, je vais tenir avec le bien-être de l'enfant » (David, E4, 28).</p> <p>Donc voilà, il manque peut-être un peu une certaine frontière entre conseillère pédagogique et direction. Parce que vraiment, c'est pas du tout mon rôle, la direction, et je n'aimerais pas que ce que ça le soit (Lou, E2, 45).</p> <p>Le, un des freins pour moi, j'en ai déjà parlé, mais c'est la frontière qui n'est pas très claire, entre euh la fonction de conseillère pédagogique et la fonction de responsable. Euh parce que je suis un peu des deux et du coup, la fonction de responsable entrave peut-être un peu sur la fonction de conseiller pédagogique parce que, quand on vient parler à un conseiller péda, euh on ne parle pas à un responsable normalement (Lou, E2, 77).</p> <p>« Lou : [...] j'étais la première dans le poste à la crèche et c'est un peu la, la, la direction m'a un peu mis en mode ben « si je suis pas là, c'est toi qui décides » [...] ça a pas été cadré dès le début » [...] (Lou, FG, 290).</p>	<p>Enjeux de la posture</p> <p>Réflexion sur la juste proximité à adopter</p> <p>Frontière floue entre les rôles</p> <p>Fonction émergente – cadre à construire</p>
-----------------------	------------------	---	--	---

		Poser un cadre	« [...] si j'avais un conseil à donner à quelqu'un qui va prendre le poste, c'est bien cadrer la fonction, euh envers la direction, envers les puéricultrices [...] » (Lou, FG, 288).	
Une juste proximité	Equilibre subtil	Poser un cadre	« [...] on est toujours en train de marcher sur des œufs et de trouver l'équilibre » (Justine, E3, 54).	Trouver l'équilibre
		S'ajuster	« [...] c'était une distance, au point où je ne parlais pratiquement pas de la vie privée, enfin il n'y avait rien quoi, c'était une forme de mur [...] certaines m'ont dit "ben est-ce que tu peux un peu te réajuster parce que j'ai du mal à te parler aussi" ? Donc on a un peu travaillé ça avec certaines de base. Jusqu'à quel point est-ce que je vais aller, jusqu'à quel point est-ce que je dois rester fermé ou pas et y en a d'autres qui m'ont dit « surtout, va pas plus loin que ça quoi, parce que si tu vas plus loin, on va créer une relation qui ne sera plus une juste proximité, ce sera juste de la proximité et ton poste il sera bancal » [...] » (David, E4, 80).	Impact de la posture sur la relation
	Changement de posture	Impact sur la relation	« [...] je pense que je j'aurais pu, comment dire, avoir une autre relation plus amicale, on va dire si j'avais pas ce rôle-là. » (Lou, entretien 2, ligne 85).	Trouver la juste proximité
		Impact sur la relation	« [...] on était dans une posture avec les collègues de « c'est nous qui devons faire », c'est nous qui devons prendre les décisions, c'est nous qui savons. [...] à un moment donné il y a eu un point de bascule où on a un petit peu changé et puis progressivement, on a été de plus en plus dans « impliquer l'équipe dans » et je vais dire que ce besoin de légitimité à ce moment-là, s'est estompé au fur et à mesure que j'ai de plus en plus impliqué l'équipe dans les trucs » (Antoine, E1, 84).	Sentiment que le rôle impact la relation
Se sentir légitime		Impact sur la relation	« [...] on était dans une posture avec les collègues de « c'est nous qui devons faire », c'est nous qui devons prendre les décisions, c'est nous qui savons. [...] à un moment donné il y a eu un point de bascule où on a un petit peu changé et puis progressivement, on a été de plus en plus dans « impliquer l'équipe dans » et je vais dire que ce besoin de légitimité à ce moment-là, s'est estompé au fur et à mesure que j'ai de plus en plus impliqué l'équipe dans les trucs » (Antoine, E1, 84).	Posture frontale impact le besoin de légitimité
				Adopter un autre regard diminue ce sentiment

		Impact de la formation initiale	<p>« Non, je ne me suis pas du tout sentie légitime. Parce que, je déjà, je ne savais pas ce que je devais faire. » (Justine, E3, 32).</p> <p>« [...] en tant que psychomotricien, on n'est pas nécessairement formé à ça, alors, gestion d'équipe, soutien des pratiques et tout ça, n'en parlons pas donc euh, ben, à la fois, je me sentais légitime mais c'est vrai que ça s'est affermi avec le temps et avec l'assurance que j'ai pu développer au fur et à mesure quoi » (Isabelle, E5, 108).</p>	Rôle peu clair, à construire
Résonance du nom donné à la fonction	La pluralité des appellations		<p>« [...] je travaille comme accompagnant psychopéda pour les crèches de la ville (nom d'une ville) [...] quand on parle de moi, on dit la psychologue. Quand on parle de ce qu'on va faire ou mettre en place, on, dit c'est l'équipe psychopéda parce qu'on parle d'Antoine et moi [...] » (Justine, FG, 13).</p> <p>« [...] il y a de temps en temps des restes de conseillers [...]. Quand elles (les accueillantes) savent plus, elles disent le psychologue et puis il y a des parents qui se trompent et qui disent pédopsychiatre [...] » (David, FG, 31).</p>	Plusieurs appellations
	Impact sur le terrain		<p>« Ça, ça a été dit par la responsable "ah la psychologue" donc ça aussi "la psychologue". Je me dis, en tant que maman, si on me dit la psychologue [...]. J'avais envie de, juste d'apaiser, de dire « c'est ok, enfin je ne suis pas là pour, mon rôle n'est pas de mettre un diagnostic [...] » (Justine, E3, 78).</p> <p>« [...] je trouve que ça a justement un fort impact, parce que, au niveau de la légitimité en tout cas, quand (prénom d'une collègue) nous a rejoint au niveau psychopéda, l'équipe de puéricultrices s'est dit, « mais qu'est-ce qu'elle fait là, elle est pas, elle est ni psy, ni psychomot, donc en fait, elle a pas à encadrer au niveau pédagogique ». [...] il faut</p>	Ambiguïté pour nommer la personne
				Sentiment de décalage entre le l'appellation et le rôle exercé

		<p>Appellation trompeuse</p> <p>« [...] l'appellation est un peu trompeuse puisque, en tout cas, ce n'est pas le rôle attendu d'une psychomotricienne et certainement pas ce que j'ai appris dans mes études de psychomotricité effectivement » (Isabelle, FG, 54).</p> <p>« [...] les parents viennent vers moi, s'ils sont un peu inquiets pour quelque chose et qu'ils ont l'impression que c'est plus de l'ordre de la psychomotricité [...] » (Isabelle, E5, 92).</p>	Fausse interprétation
		<p>Causalité historique</p> <p>« [...] à l'époque, la première personne qui a soutenu l'équipe dans ce rôle-là, était un psychomotricien qui faisait partie d'une équipe PMS » (Isabelle, FG, 54).</p> <p>« [...] probablement que c'était la fonction qui se rapprochait le plus de ce qui était attendu parce que la fonction de psychopéda en crèche, ça n'existe pas du tout [...] » (Isabelle, E5, 20).</p>	Besoin de préciser son rôle Influence du contexte historique
		<p>Donner du sens</p> <p>« [...] au départ on avait une équipe qui était composée exclusivement de puéricultrices et elles, dans leur formation initiale, leur psychopédagogue c'était la personne qui venait les voir en stage, qui venait et symboliquement je pense que c'est au niveau du lexique, je crois que c'est pour ça que c'est ce mot-là qui est réapparu [...] » (Antoine, E1, 86).</p> <p>« [...] c'est un point d'ancrage je pense symboliquement pour elles, qui du coup, a sans doute participé aussi à la création de confusions parce que symboliquement la personne qui est psychopédagogue à l'école, c'est une personne qui a une relation assez asymétrique vis-à-vis des</p>	Adaptation au contexte Donner du sens Impact du nom sur la relation

		Incertitude du nom	<p>stagiaires, c'est leur maître de stage, c'est leur responsable » (Antoine, E1, 86).</p> <p>« Historiquement, c'était des psychomot, donc les puéricultrices ont tendance à continuer à dire les psychomot. Moi, mon titre quand j'ai été engagée, c'était psychopédagogue, je suis psychologue de formation et donc, c'est un peu compliqué effectivement. Et ma collègue (prénom d'une collègue) qui a rejoint l'équipe au niveau de l'ONE a encore plus de mal que moi à se définir puisque, elle est infirmière de base donc (rire) elle ne sait pas trop comment se présenter » (Laurence, FG, 23).</p>	<p>Impact de l'historique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficulté d'adaptation au changement - Difficulté à se présenter
--	--	--------------------	--	--