

Janvier 2017

SOMMAIRE

DOSSIER :

S'inscrire dans une pratique réflexive : entre sens et soutien

- p 2** - Analyse des pratiques et supervision : deux notions à distinguer
- p 5** - Accompagnement des pratiques professionnelles : des espaces de rencontres
- p 7** - La supervision : intérêts et enjeux dans un lieu d'accueil parents-enfants
- p 8** - Regards d'étudiants en formation
- p 9** - Bibliographie

ACTUALITES DU CRFPE :

- p 10** - Pistoia, bien plus qu'un voyage
- p 11** - Autisme : mieux comprendre pour mieux accompagner

FORMATION CONTINUE :

- p 12** - Agenda de la formation continue

Centre Régional de Formation
des Professionnels de l'Enfance
14 bd Vauban 59042 LILLE cedex
tél. : 03 20 14 93 00
www.crfpe.fr

Edito

Une fois n'est pas coutume... deux à quatre fois par an depuis 10 ans j'avais plaisir, en rédigeant l'édito, d'introduire les parutions de notre revue *Pouce*. Pour ce numéro de fin 2016 je cède volontiers la plume à Silvia Valentim qui nous a rejoints en septembre en qualité de directrice des études de la formation EJE. Outre ses compétences et qualifications, Silvia dispose d'un parcours riche d'expériences et de belles rencontres.

Je vous souhaite tous mes vœux pour 2017 et vous donne rendez-vous pour de nouvelles et riches aventures.

Jean-Pierre FEUTRY
Directeur du CRFPE

J'engage au CRFPE une nouvelle étape de ma vie professionnelle dans votre région que j'appréhends à connaître et que j'apprécie déjà par sa chaleur humaine.

Mes premiers jours ont été accompagnés par la lumière et la douceur des journées de septembre, ce qui m'a permis d'entreprendre avec sérénité mes nouvelles activités. Cepen-

dant, cet épisode climatique agréable ne m'a pas rendue indifférente aux conflits sociaux importants qui ont marqué cette rentrée et cette fin d'année. Les frontières du nord et du sud ont été particulièrement soulignées en cette période. L'accueil de la diversité fait partie des réalités sociales qui questionnent les pratiques sociales dans lesquelles les EAJE s'inscrivent.



C'est dans cette dynamique sociale agitée que je prends mes fonctions de directrice des études au CRFPE et me permets de me présenter à vous à travers cet édit.

Au cours des cinq dernières années, j'ai transité entre le Brésil et la France, afin de mener un travail de recherche. Cette expérience m'a permis de mesurer l'importance de l'accueil de la petite enfance et les enjeux politiques qu'il comporte.

Tout récemment, le dernier rapport de la CPC (Commission professionnelle consultative), remis à Mme Neuville sur l'architecture des diplômes du travail social, fait état de ces enjeux politiques qui touchent le secteur de la petite enfance. Enjeux qui pour moi doivent être connus et discutés par les

professionnels du secteur. La formation des EJE apparaît, dans ce rapport, rattachée à une filière nommée *Famille/Petite enfance*. Quels sont les enjeux de cette option pour le secteur ? Quels effets cette possible nouvelle structuration des formations aura-t-elle dans le quotidien des EAJE ?

Loin de vouloir donner des réponses à ces questionnements, il me semble important de les partager avec vous, afin de pouvoir les penser ensemble.

Ce numéro de notre journal *Pouce* consacré à l'accompagnement des équipes, souligne l'importance que cela a pour notre centre. Nous avons comme ambition de renforcer l'importance de l'accompagnement professionnel, en le plaçant au centre des débats sur la professionnalisation des métiers de la petite enfance.

Celui-ci peut prendre plusieurs formes, il devient alors important de les connaître, de les distinguer afin d'opérer des choix adaptés. Quelle que soit la forme de l'accompagnement professionnel, il est important qu'il constitue un espace de pensée et d'apprentissage pour les professionnels.

« L'éducation authentique ne se fait pas de A vers B, ni de A sur B, mais par A avec B, par l'intermédiaire du monde. »
Pédagogie des opprimés
(1974), Paulo Freire

Silvia VALENTIM
Directrice des études

¹ A ce propos notons que depuis la diffusion en ligne du journal *Pouce*, cette revue entièrement conçue et réalisée par nos soins est aujourd'hui consultée par des collègues de toute la France.

02 DOSSIER : S'inscrire dans une pratique réflexive : entre sens et soutien

Analyse de pratiques et supervision : deux notions à distinguer

 **Norah ALLEM**, cadre pédagogique

Travailler auprès des enfants, des jeunes, des parents nécessite d'agir non seulement sur l'autre et avec l'autre, mais aussi sur soi, au regard de son identité professionnelle et de son identité privée.

Les métiers de la relation, et particulièrement de la relation d'aide, modifient la personne et invitent aux remises en question. Les professionnels s'inscrivent dans une pratique réfléchie et réflexive qui leur permet de s'interroger, d'observer, d'analyser, de chercher à comprendre l'acte éducatif et social. Ce temps de la réflexion qui favorise la distanciation professionnelle, qui aide à donner du sens aux actions n'est pour autant possible que s'il est prévu, organisé.

En effet, ce n'est pas « le nez dans le guidon » qu'il est possible de prendre du recul sur les situations professionnelles et l'impact de celles-ci sur les professionnels, les équipes, les missions de l'institution.

Aussi, de nombreux établissements d'accueil du jeune enfant et d'établissements médico-sociaux ont pris l'initiative d'accompagner leurs équipes en leur proposant des temps d'échanges et de réflexion en sus des réunions d'équipe. Appelées temps d'Analyse des pratiques professionnelles, ou encore accompagnement des pratiques professionnelles, voire même groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives, ... ces espaces d'échanges sont souvent confondus avec la supervision d'équipe. Les groupes d'analyse des pratiques peuvent prendre des formes extrêmement diverses, variant selon les professions concernées, qui se traduisent par des modes de conduite également différents. D'où la diversité des appellations : groupe Balint, GAP, GEASE...

L'analyse des pratiques désigne une méthode de formation ou de perfectionnement fondée sur l'analyse d'expériences professionnelles, récentes ou en cours, présentées par leurs auteurs dans le cadre d'un groupe composé de personnes exerçant la même



profession, ou exerçant dans un même établissement. Cet outil concerne en priorité des professions dont le point commun est de répondre à des demandes d'aide ou de soin (médecins et psychiatres, personnels paramédicaux, psychologues cliniciens, analystes de groupe, psychosociologues, formateurs, travailleurs sociaux, enseignants...) et pour lesquelles la dimension relationnelle constitue un élément central. L'analyse de la pratique engage un travail de réflexion à partir de la présentation par les participants du groupe d'une situation qui les met en difficulté ou les questionne. Le travail d'analyse de la pratique ne consiste pas à « donner de leçons » ou à apporter « les bonnes réponses » aux questions que les professionnels se posent, encore moins à juger leurs pratiques.

Les groupes d'analyse des pratiques sont issus de l'expérience initiale théorisée par le psychanalyste BALINT, qui s'adressait essentiellement à des médecins pratiquants. Balint est surtout connu pour l'attention qu'il a

portée aux problèmes de la relation entre les médecins et leurs malades. Il se questionne ainsi sur la posture du médecin, ce qu'il/elle induit dans la relation avec le malade et l'impact sur la guérison du patient. Il met en évidence que l'angoisse que provoque la maladie du patient vient, en quelque sorte, contaminer et angoisser à son tour le médecin.

Au regard de ses observations, il conçoit alors une forme de psychothérapie adaptée à la pratique du médecin, fin des années 1940, où il met en place des groupes de supervision, animés par des psychanalystes, s'adressant principalement à des médecins généralistes. Ces groupes doivent permettre de présenter des cas cliniques, où le médecin fait part de ses interrogations dans la relation avec son patient. Après l'énoncé du cas, chacun peut s'exprimer et tenter de clarifier *le problème posé par une multitude de questions, d'associations libres, d'hypothèses, sans jugement de valeur.*

.../...

DOSSIER : S'inscrire dans une pratique réflexive : entre sens et soutien

.../...

À partir des expériences initiées par BALINT, la même démarche a été progressivement étendue à d'autres professions :

- paramédicales (infirmiers, psychologues...);
- travailleurs sociaux, conseillers conjugués... éducateurs, enseignants, formateurs ;
- psychosociologues et psychologues cliniciens ;

En 1975, A. DE PERETTI fonde les GAP (Groupes d'Approfondissement Professionnel) qui permettent à un petit nombre de professionnels de se réunir pendant 1 ou 2 ans. La composition du groupe ne change pas. Il s'agit à la fois d'une approche active de recherche de stratégies de résolution, d'un travail d'accompagnement à la prise de décision par le développement de l'écoute mutuelle. Le groupe est au service d'une personne à qui appartient la prise de décision finale.

Le déroulement d'un GAP se fait en quatre parties :

- Exposé d'un problème professionnel par un narrateur,
- Questionnement afin d'approfondir la compréhension de la situation relatée,
- Rédaction rapide d'associations d'idées, de critiques et de propositions,
- Conclusion finale du narrateur sur son vécu par rapport au GAP.

Les différentes parties rédigées sont reprises avant ou après chaque GAP pour des réflexions ultérieures. Les étapes sont chronométrées et, en conclusion, le narrateur indique s'il a été aidé ou non par le groupe et les points signifiants dans la pratique professionnelle. Une des particularités de ce type de méthode est que « l'animateur » est directif sur la forme, et on assiste à l'utilisation systématique de l'écrit pour produire des hypothèses de solutions

A la même époque, sous l'impulsion d'Y. FUMAT, R. ETIENNE et C. VINCENS, les Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE) ont été créés. Ce

sont des groupes de formation professionnelle, différents des groupes avec débat général ou thérapeutiques. L'objectif principal est, à partir de l'exposé d'un participant volontaire, de s'entraîner à comprendre la complexité d'une situation éducative. Le déroulement est similaire à celui des GAP. Néanmoins, c'est l'animateur du groupe qui choisit une des situations proposées. Le fait que ce soit l'animateur qui choisisse la situation et non le groupe est l'un des points essentiels de la démarche du GEASE.

Cette méthode permet le développement des capacités d'analyse et un travail de recherche d'hypothèses explicatives dans différents champs (psychologique, social, institutionnel, didactique et pédagogique). De plus, une cinquième étape à la fin, consiste en un travail de réflexion sur le déroulement de la séance.

Alors que les groupes Balint fonde leur approche sur les théories psychanalytiques, les GAP et les GEASE s'appuient sur une approche pédagogique, centrée sur la situation éducative à partir de théories multi référentielles.

Quelle que soit la méthode utilisée, les temps d'analyse de la pratique s'appuient sur des situations professionnelles et l'analyse conduit à la réflexion et favorise les apprentissages et donc la professionnalisation. Utilisées dans la formation et dans la pratique professionnelle, les situations de travail sont des sources d'apprentissage de formation, d'évolution grâce au retour réflexif. Il existe en effet un lien entre apprentissage et retour réflexif. Celui-ci permet une prise de conscience de ce qui a été vécu, puis de transformer la manière de faire si nécessaire mais aussi les habitudes, son identité, ses valeurs, ses représentations. Le travail mis en œuvre pour la compréhension des situations développe les savoirs et les savoir-faire et rend visible les pratiques professionnelles. Au-delà de renforcer les échanges la cohérence des pratiques auprès des usagers et en équipe, et la cohésion de groupe, l'analyse des pratiques est l'occasion de donner du sens aux actes du quotidien, cohérence auprès des usagers et en équipe.

Expliciter, dire ce qui questionne, qui interpelle, les ressentis, dans un cadre défini a

pour conséquence une nécessaire prise de recul sur le vécu, d'analyser les écarts entre les projets visés et le réalisé, d'ajuster les pratiques.

Le travail cohésif, induit par cette démarche, amène à cerner ensemble où se situe le problème, de travailler sur les représentations, de changer les regards sur la situation, d'élaborer un point de vue plus objectif et trouver des pistes issues de ce travail de réflexion.

La confrontation des points de vue, la possibilité d'échanger sur le contenu et la qualité du travail font également émerger des compétences partagées en équipe

L'analyse de pratiques n'est ni un groupe de thérapie ni un cercle de bavardages ni un lieu d'évaluation ou de jugement.

Pour que ça fonctionne et que les objectifs soient atteints, un certain nombre de principes sont à respecter. Ils concernent tant l'animateur de ces temps que le fonctionnement du groupe.

Ce qui fonde en premier lieu un groupe d'analyse des pratiques, c'est la demande des professionnels qui souhaitent y participer.

Si les groupes d'analyse des pratiques sont une obligation, prescrit par l'institution, il est possible de voir apparaître des résistances de la part des participants. Cela peut aboutir

à un échec du dispositif, de la mise en place d'un groupe d'analyse des pratiques. Cette question de la demande doit

être régulièrement retravaillée avec le groupe. Ainsi que Le choix de s'inscrire dans la continuité d'un travail : l'intervenant propose un nombre de séances déterminées à l'issue desquelles participants et intervenant pourront se prononcer quant à leur désir de s'inscrire dans la continuité d'un travail.

Des règles éthiques sous-tendent les échanges et le travail d'analyse :

- Confidentialité : ce qui se dit appartient au groupe,
- Participation : la qualité du travail dépendra de l'implication de ses membres,
- Respect et non jugement de valeur,
- Le groupe et l'intervenant sont à l'écoute de chacun, au besoin manifeste du soutien et de l'empathie mais n'est pas le lieu d'une thérapie.

.../...

« L'analyse conduit à un retour réflexif sur la situation-problème, favorisant ainsi, les apprentissages et la professionnalisation. »

« Ce qui fonde en premier lieu un groupe d'analyse des pratiques, c'est la demande des professionnels qui souhaitent y participer. »

04 DOSSIER : S'inscrire dans une pratique réflexive : entre sens et soutien

.../...

Dans l'idéal la stabilité du groupe sera privilégiée, ainsi qu'un intervenant extérieur pour animer les temps d'analyse des pratiques, intervenant possédant compétences d'écoute et méthodologiques nécessaires et qui saura travailler la posture professionnelle, en évitant de se situer en tant qu'expert. D'un point de vue pratique, le calendrier sera fixé à l'avance, fonction des contraintes organisationnelles et les séances auront lieu selon le rythme optimal de deux heures par mois minimum. Le petit nombre de participants permettra à la fois des temps de parole suffisants et une ambiance d'intimité qui autorise la parole sur soi.

Enfin, certains groupes sollicitent la possibilité de travailler dans un espace neutre pour éviter les interférences avec les tâches quotidiennes et l'influence sur le travail de pensée qui est engagé. Un des objectifs de ce type de travail étant la mise à distance du vécu professionnel, la configuration spatiale du lieu y participe de manière importante.

«[...] Le conducteur de réunion doit allier les qualités de l'orateur à celle de l'animateur. On pourrait citer l'impartialité, la présence des autres, la compréhension de divers points de vue, l'absence de projection, l'aptitude à la synthèse dans le courant de la discussion, la sensibilité à l'état affectif du groupe. » (H. Sorez. Pour conduire une réunion, p.13)

La conduite démocratique s'avère la plus appropriée au bon fonctionnement du groupe. L'animateur aura donc une double fonction de facilitation :

- Par rapport au contenu : exposer clairement le sujet, rappeler l'objectif, choix de la méthode, faire démarrer la discussion, faire respecter l'objectif, formuler des synthèses partielles, relancer la discussion (reformulation, questions-miroirs, questions « vraies »).
- Par rapport aux participants : définir les rôles (pour trouver des zones de liberté réciproque), maintenir la discipline et la parole, tenir compte des particularités et ressources de chacun, équilibrer les moments de réflexion et de discussion.

Ainsi, le rôle de l'animateur est d'accompagner les équipes dans leur réflexion. Le risque quand l'origine professionnelle de l'animateur est la même que celle de



l'équipe qu'il anime, est de se retrouver dans cette posture d'expert, de « super professionnel », qui va pouvoir apporter des solutions « clés en main ». L'animateur est là pour guider la réflexion en incitant l'équipe à penser à partir du questionnement que soulève l'exercice de ses tâches quotidiennes. Il doit également tenir compte des phénomènes de groupe :

- L'affectivité
- Les affinités
- La communication

Généralement, lorsqu'on évoque une situation professionnelle problématique, on ne peut pas laisser le côté émotionnel, l'affect de côté. Donc, en analyse des pratiques on aura nécessairement un acte de supervision, d'où la difficulté à différencier ces deux notions.

La supervision est un espace offert au salarié afin qu'il puisse réfléchir sur ce qu'il met en jeu en tant que personne dans sa pratique quotidienne auprès des usagers. La supervision intègre une forte dimension émotionnelle et affective. Son objectif premier n'est pas de discuter de l'activité réalisée pour l'améliorer, mais des conséquences de cette activité sur les personnes qui y participent. C'est également un espace ressource essentiel quand l'équipe doit faire face à des événements difficiles (décès d'un membre de

l'équipe ou d'un usager, agression, découverte d'un problème grave...). Basée sur le volontariat : la supervision ne peut être un espace imposé ou obligatoire puisque c'est un espace qui implique le participant dans ce qu'il met en jeu personnellement dans sa pratique professionnelle ou dans une situation précise. Les participants à une supervision doivent pouvoir choisir la personne qui va les superviser. Il s'agira forcément d'un psychologue clinicien, d'un médecin psychiatre. C'est nécessairement un clinicien extérieur à l'établissement qui animera la supervision. Il serait en effet dangereux de lui demander d'être à la fois membre de l'équipe, collègue et animateur de supervision vis-à-vis de ses propres collègues. Problèmes de secrets et de confidentialité et difficulté d'être à la fois le collègue d'un éducateur qui aurait pu exposer ses difficultés personnelles dans l'exercice de son travail lors de la supervision. Cela renvoie au besoin d'objectivité de la part du superviseur. Le superviseur permet de mettre en mot les difficultés, souffrances vécues dans la relation à l'utilisateur de façon à les transformer en émotions assimilables.

Ainsi, si on devait en quelque sorte différencier l'analyse des pratiques et la supervision, on pourrait dire que l'acte de supervision est centré sur la personne tandis que l'Analyse des pratiques est centrée sur le professionnel.



¹ ÉTIENNE R. et FUMAT Y.

Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?
Bruxelles : De Boeck, 2014, 282 p.

DOSSIER : S'inscrire dans une pratique réflexive : entre sens et soutien

Accompagnement des pratiques professionnelles : des espaces de rencontres

Philippe VANHOLDERBEKE, cadre pédagogique

Il serait ambitieux en une page de prétendre définir ce qu'est l'analyse des pratiques professionnelles. J'en présente dans cet article, donc, quelques points de repère qui seront ensuite illustrés par la manière dont je propose l'analyse de pratiques professionnelles dans le cadre des missions qui me sont confiées au Centre régional de formation des professionnels de l'enfance de Lille.

L'analyse de pratiques en quelques mots et points de repère

L'analyse de pratiques est un ensemble de techniques qui se situe à la croisée de la pédagogie et de l'organisation scientifique du travail.

Cet article s'appuiera essentiellement sur les travaux de Philippe Bourdieu et de Philippe Perrenoud qui étayent ma pratique auprès des équipes.

Elle vise à comprendre la manière dont s'élabore l'action dans des situations variées, et notamment dans des situations de travail. Cette approche dite compréhensive dans le sens sociologique du terme, c'est-à-dire en lien avec la rationalité et les mobiles des individus, ambitionne d'améliorer et de rendre efficace. Améliorer quoi ? La dite pratique.....

Il y a ici, dès le départ, l'idée que la pratique possédée par un individu lui échappe en partie même s'il semble la maîtriser. C'est sur ce paradoxe, déjà identifié par Pierre Bourdieu, que se fonde l'analyse de pratiques.

Une première définition simple de la pratique serait « Règle d'après laquelle le sujet procède »¹.

Cette règle, d'après laquelle le sujet agit, P. Bourdieu émet l'hypothèse que souvent le sujet l'ignore lui-même.

Les environnements dans lesquels baignent les personnes ont des spécificités culturelles qui produisent des habitus. L'habitus considéré comme « système de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes »¹.

C'est-à-dire un ensemble de dispositions ancrées dans l'individu qui guident, structurent et régulent ses conduites, ses représentations, ses pratiques, sans que soit nécessaire la conscience des fins et la maîtrise des opérations de la production de ces dispositions.¹

« une démarche spécifique, méthodique, partiellement instrumentée et éthiquement contrôlée d'analyse des pratiques d'une ou de plusieurs personnes supposées volontaires, dans un contexte de formation, de supervision, de conseil, de thérapie ou d'innovation (...) elle n'est pas une fin en soi, mais



Selon Bourdieu² la pratique possède plusieurs caractéristiques :

- la pratique est finalisée ;
- la pratique est traduite dans des techniques, « les gestes professionnels » ;
- la pratique est contextualisée, liée à une situation donnée ;
- la pratique est temporelle, se situe dans un temps donné ;
- la pratique est valorisée, toute pratique met en jeu l'affectivité, l'intérêt ;
- la pratique est une réalité psychosociale ; elle renvoie au travail au sens général.

Philippe Perrenoud³ positionne l'analyse de pratiques comme n'étant « ni de la méthode de recherche, ni de l'analyse spontanée ». Pour lui, l'analyse de pratiques correspond à

un détour pour mieux maîtriser sa vie personnelle ou professionnelle ». Elle est centrée sur les manières de faire, terme emprunté à l'anthropologie, qui englobe les gestes, les conduites, langages, règles, schémas d'élaboration de l'action, résolutions de problèmes, techniques, savoirs, compétences, mises en oeuvre de compétences etc.... spécifiques à une situation, à son contexte, à ses acteurs.

Cet ensemble ouvre la réflexion sur les conditions de l'analyse de pratiques, et nous permet de comprendre pourquoi elle a une dimension heuristique c'est-à-dire le processus qui permet de faire émerger un savoir nouveau par et sur la pratique.

J'accompagne actuellement des équipes de professionnels de l'enfance lors de séances de 2h, le plus souvent en début de soirée.

.../...

DOSSIER : S'inscrire dans une pratique réflexive : entre sens et soutien



.../...

Déroulement d'une séance

A chaque fois, j'emprunte les « mêmes chemins » et les mêmes rituels.

Dans un premier temps j'invite les participants à s'installer et à s'asseoir confortablement de manière à ce que nous formions un cercle.

Après un temps rapide de présentation, je donne en quelques mots le sens de la démarche. J'indique très rapidement que ces séances ne sont pas des réunions pédagogiques. Parfois, il y a confusion pour les personnes qui découvrent et qui n'ont jamais pratiqué.

Je précise alors que c'est un espace de rencontres et d'échanges professionnels contractualisés autour d'un certain nombre de points, à savoir : l'écoute, le respect de la parole de l'autre, le non jugement, la confidentialité, la ponctualité, le respect également du silence des personnes qui ne souhaitent pas ou peu intervenir.

Généralement, j'invite chaque participant à dire "oui, je m'engage sur tous ces points". Je précise également et cela est important, que l'on vit la séance en pleine conscience,

thème cher à Christophe André⁴, psychiatre à l'hôpital Saint-Anne à Paris.

La séance se vit ici et maintenant et nous évoquerons certes et sans doute des situations liées aux enfants et à leurs familles.

« Décomposer une situation contextualisée pour en identifier les acteurs, les schèmes d'élaboration de l'action »

Mais si nous devons évoquer des situations, par exemple liées au fonctionnement de l'équipe et de la hiérarchie, nous ne

parlerons d'aucune façon des personnes absentes.

J'insiste aussi sur le fait que je ne suis pas là pour donner des solutions, mais bien pour réfléchir avec l'équipe.

Je dis souvent aux participants que si je laisse plus de questions en partant qu'en arrivant, mon "pari professionnel" est gagné !

Je propose à chacun de dire avec quoi il arrive ? Dans quel état d'esprit ? Quelle humeur ? Quel état physique ?

J'invite ensuite par un tour de salle, ou pas, les participants à évoquer une situation qu'ils souhaiteraient aborder mais dans un premier temps cela se fait de manière très courte, très synthétique.

Par exemple : "je souhaiterais aborder la situation d'Hugo, 8 mois et de sa maman".

Lors de ce tour, je suis vigilant à ce que chaque personne dise quelque chose même si c'est pour dire "je n'ai pas forcément de

situation en tête mais je suis d'accord pour aborder la situation d'Hugo".

Une fois ce travail effectué, le groupe choisit une, voire deux situations.

Je donne donc la parole à la personne qui l'a soulevée. Je l'invite à prendre son temps, à choisir ses mots, sa formulation pour exposer la situation dans son contexte.

Durant ce temps, il est convenu que personne ne l'interrompt : que cela soit dans le verbal ou le non verbal. Une fois qu'elle pense avoir terminé, elle me fait signe.

Le silence s'installe, propice à la réflexion...

Le temps suivant est un temps de résonance :

"Qu'est ce que cela me fait ? Comment cela résonne-t-il en moi ? Comment entends-je ce que mon collègue évoque ? Qu'est-ce que cela me fait ? ».

Les échanges peuvent alors commencer...

Il n'est pas question ici d'être d'accord ou pas mais plutôt d'essayer de comprendre ce qui se passe et de poser ensemble des hypothèses de compréhension et pourquoi pas des pistes de réflexion. Il s'agit de décomposer une situation contextualisée pour en identifier les acteurs, les schèmes d'élaboration de l'action, qu'ils soient techniques, communicationnels, psychosociaux ou culturels.

Un point de synthèse est fait à l'issue de ce temps. Une autre situation peut ainsi être évoquée sur le même déroulé. Je conclus toujours mes séances par un tour de salle en demandant aux participants de faire le lien avec le début de la séance.

Chacun peut mesurer avec quoi il est arrivé et avec quoi il repart, où il en est dans sa réflexion...

La possibilité du « joker », c'est-à-dire du silence, est toujours possible.

En général, je remercie les participants et conclus définitivement la séance.

Ces séances sont souvent très intenses professionnellement et émotionnellement.

Elles permettent aux équipes de se poser, de mettre sur pause un moment pour **entrevoir la réflexion professionnelle et personnelle sous un nouvel angle, voire même vers d'autres possibles.**



¹ BOURDIEU P.

Esquisse d'une théorie de la pratique précédée de trois études d'ethnologie kabyle.

Paris Genève : Librairie Droz, 1972.



² BOURDIEU P.

Le sens pratique.

Paris : Editions de minuit, 1980.



³ PERRENOUD P.

Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?

Recherche et formation, 2000, n°1, p 9-23.



⁴ ANDRE C.

Sérénité : 25 histoires d'équilibre intérieur.

Paris : Odile Jacob, 2012.

DOSSIER : S'inscrire dans une pratique réflexive : entre sens et soutien

La supervision : intérêts et enjeux dans un lieu d'accueil enfants-parents



Entretien auprès d'une accueillante dans un LAEP
Réalisé par **Brigitte CZERNIAK**, cadre pédagogique

Séverine est accueillante depuis 10 ans maintenant dans un Lieu d'accueil enfants-parents (LAEP) de la métropole lilloise. Elle a accepté de nous parler de cet établissement et du travail de supervision.

Ce lieu d'accueil est d'inspiration Maison Verte.

Il fonctionne trois demi-journées par semaine, avec huit accueillants, tous dans le champ du travail social, ou de la petite enfance. L'accueil se fait toujours en binôme (mais jamais le même binôme) et la vigilance est de rigueur pour permettre à chacun de travailler avec tout le monde. L'accueil y est convivial. Il est à destination des parents (ou adultes responsables de l'enfant) et des enfants jusque quatre ans dans le respect de l'éthique « Maison verte », à savoir la confidentialité et l'anonymat. C'est un lieu où les moments d'échanges sont privilégiés. Il s'agit de l'observation de la relation parents-enfants, de l'accompagnement de ce lien et de ce que le parent vient bien en dire.

C'est parfois le bouche-à-oreille qui amène les parents, parfois ce sont des problématiques de séparation avant l'école, un lien fusionnel... C'est au parent de dire ou non pourquoi il vient, à l'équipe d'accueillir sa demande, qui est aussi parfois implicite. Les échanges se font sur le quotidien, le sommeil, l'alimentation, les limites... Sans donner de conseil, le parent est amené à s'interroger et les propos sont toujours recentrés sur l'enfant. L'enfant est associé à la discussion, on lui explique ce qui est dit et qui le concerne.

La supervision est obligatoire dans le cadre de ce type de projet. Pour ce lieu d'accueil, il y a effectivement une supervision d'une heure par mois avec un psychanalyste. Cela aussi fait partie des obligations.

L'équipe part d'une situation dans laquelle chacun dit ce qu'il ressent de la situation. Celle-ci est décryptée, analysée. Il arrive parfois que l'équipe en évoque deux ou trois, il n'y a pas de règle.

Ces supervisions ne sont pas préparées, type ordre du jour, lecture en vue de la supervision, thème prévu à l'avance... Mais après les accueils, il y a un temps de débriefing en binôme sur ce qui s'est passé et parfois quelques pistes sont dégagées pour se dire : « On pourrait en parler la fois prochaine ».

Il arrive aussi de reparler d'une situation, d'en évoquer l'évolution. C'est possible, ce n'est pas systématique.

Le superviseur amène ce qu'il perçoit du lien parent/enfant, il permet aux accueillants de « voir » des choses qu'on ne voit pas ou il amène une façon de comprendre la situation, une compréhension du lien construit ou pas entre parent/enfant.

Le superviseur vient pointer ce qui se joue en chacun des accueillants émotionnellement. Ce temps permet d'exprimer les émotions, ce qui a été ressenti chez l'un ou l'autre quand il s'est passé ça ou ça, quand il s'est dit ça ou ça... C'est également la possibilité de les exprimer, même sur des choses plus anodines, quelle que soit la situation.

Le superviseur aide à faire le tri, à rendre conscient ce qui ne l'était peut-être pas en arrivant. Il permet de faire un lien entre ce qui est amené et la propre histoire de chacun, il y a quelque chose de l'ordre du transfert et ça, chacun le sait. Le superviseur le fait émerger. Il ne s'agit pas pour autant d'un temps d'auto-analyse mais effectivement, il nous renvoie à nous mêmes.

Parler de ce qu'on ressent, de nos émotions n'amène pas forcément de solution. Parfois, ça découle de l'échange mais le superviseur n'apporte pas de recette.

Par contre, s'il décèle un profil de personnalité chez un parent, il peut parfois proposer quelques pistes c'est-à-dire un axe de travail dans la poursuite des observations par exemple.

Les bénéfices de ces temps de supervision sont de plusieurs ordres.

Pour Séverine, verbaliser les émotions permet de se décharger.

« On peut être touché par quelque chose, même de futile et déposer ce qu'on a en soi est déjà beaucoup. Du coup, quand on retrouve les parents, on s'est déchargé et on les accueille autrement. On adapte notre posture, notre accueil suite à ces supervisions. »

Croiser les regards sur une même situation vécue ensemble ou sur des observations est toujours intéressant dans un travail d'équipe. « On prend de la distance, on relativise, on modifie notre regard ».

Comme à toute chose, il y a aussi des limites. Pour Séverine, le choix du superviseur est très important car son orientation théorique, sa manière d'être pendant ces temps sont primordiales.

- Quand le superviseur interroge de manière trop profonde notre propre histoire, quand il interroge une part de mon histoire : oui, ça peut gêner...

- Quand le superviseur amène trop d'éléments théoriques : évidemment qu'il faut un éclairage théorique, mais le temps de supervision ne doit pas se limiter à cela.

- Quand le superviseur ne dit rien, et nous laisse parler...là, on est déstabilisés !

- Quand la porte d'entrée théorique ne convient pas.

Il faut que chaque accueillant puisse s'y retrouver dans cette supervision, avec un superviseur dont les méthodes, les apports théoriques conviennent à tous.

Cela peut prendre du temps, des essais, des changements de superviseur. Si chacun s'y retrouve, chacun aura l'envie de s'exprimer, de dire. Le climat relationnel qu'il arrive à instaurer est essentiel pour que cette supervision remplisse ces objectifs.

« Verbaliser les émotions permet de se décharger. »

« [Le superviseur] amène une façon de comprendre la situation »

« On peut être touché par quelque chose, même de futile et déposer ce qu'on a en soi est déjà beau-

DOSSIER : S'inscrire dans une pratique réflexive : entre sens et soutien

Regards d'étudiants en formation



Christelle FIEVET, Angélique KOLANO

Etudiantes Educatrice de jeunes enfants en 2ème année

En tant qu'étudiantes Educatrice de Jeunes Enfants en seconde année, les besoins et le bien-être de l'enfant sont, pour nous, au cœur de nos préoccupations quotidiennes. D'ailleurs, un des cours que nous avons reçu en première année portait sur les besoins et les désirs de l'enfant. Dès notre mise en stage, nous avons pu découvrir la palette des différents besoins et mesurer l'importance des émotions et du besoin affectif dans la journée.

Nos observations montrent diverses manifestations (cris, pleurs...) pouvant exprimer un même besoin. Ainsi, nous avons pu saisir la difficulté pour l'adulte de l'identifier et d'y apporter une réponse. De là, est né un questionnement quant à la qualité de l'accompagnement de la dimension affective chez le jeune enfant. Prenons-nous assez de temps pour accueillir et comprendre le sentiment de l'enfant ? Pris dans les rouages de la routine, ou par manque de disponibilité, l'adulte ne formule-t-il pas une réponse parfois trop hâtive et donc pas toujours adaptée ?

Il est essentiel pour nous que l'enfant puisse s'exprimer et aller jusqu'au bout de son émotion et s'en libérer. Les expressions comme « tu n'as pas mal, c'est rien, tu arrêtes de pleurer maintenant » n'auraient-elles pas tendance à la minimiser ou la faire taire ? Qui n'a pas de souvenirs d'enfant, d'expériences similaires qui auraient pu laisser un sentiment de ne pas avoir été entendu ?

Avec l'éclairage de la formation, nous comprenons aujourd'hui que certains comportements adultes (se censurer, ne pas oser

dire les émotions ou les ressentis...) trouvent leurs origines dans notre enfance. Face à la réponse d'adulte : « Pourquoi tu pleures ? Il n'y a pas de raison » l'enfant peut entendre que son émotion est illégitime. De plus, n'ayant pas encore le langage, le jeune enfant exprime ses émotions de manière non

verbale. A travers son comportement, il traduit un besoin. Lorsque ce dernier n'est pas entendu, il peut persister voire s'amplifier et être vu par certains comme un caprice. Pour être reconnue et comprise par l'enfant, l'émotion a besoin d'être verbalisée par l'adulte.

Selon nous, c'est à lui de s'adapter pour entendre, accueillir et accompagner l'enfant dans sa « tempête émotionnelle ». N'est-ce pas là une des missions de l'EJE quand on envisage le bien-être de l'enfant ?



A travers cet article, nous aimerions partager cette prise de conscience et prendre en compte les acteurs de la relation. Si nous nous interrogeons sur l'état émotionnel de l'enfant, n'est-il pas judicieux de connaître celui de l'adulte ? Notre humeur au quotidien n'est-elle pas faite de nos émotions ? Nous passons par différents états émotionnels, conscients ou non, impactés par nos

**« Cette bienveillance rejait
forcément sur la cohésion de l'équipe,
la cohérence du travail et donc sur le
bien-être de l'enfant. »**

plus ou moins bien selon notre disponibilité, et que la connaissance de soi est un outil important. Cela demande une prise de recul, une remise en question, savoir demander de l'aide, le cas échéant (besoin d'échanger ou de passer le relais par exemple).

A l'image des ateliers professionnels lors des

retours de stage, les espaces temps de paroles nous paraissent incontournables. Futures EJE, nous nous interrogeons sur la place de ces espaces de réflexion sur le terrain.

**« L'analyse de pratique engage
un travail de réflexion à partir de la
présentation, par les participants,
d'une situation qui les met en difficulté
ou les questionne. »**

Aurons-nous cette possibilité d'exprimer notre ressenti, de prendre en compte les émotions des uns et des autres (enfant, parent, collègue) ?

Si les analyses de pratique se développent pour prendre du recul sur les savoir-faire, qu'en est-il des savoir-être ? Il nous apparaît important de considérer aussi bien notre dimension affective personnelle que celle des autres. Cette bienveillance rejait forcément sur la cohésion de l'équipe, la cohérence du travail et donc sur le bien-être de l'enfant.

Nous sommes amenées à constater que la réalité de terrain ne permet pas toujours ce temps de réflexion et d'échange. Certains professionnels se retrouvent confrontés à eux-mêmes, centrés sur le « faire » au détriment de « l'être ». Gardons à l'esprit la dimension humaine de notre profession.

Nos valeurs telles que le respect, la patience, la tolérance peuvent être nos premiers outils pour cheminer dans la relation (à soi ou à l'autre). Nous souhaitons aussi renforcer notre identité professionnelle par la pratique de l'empathie, de la bienveillance et de la communication non violente. Nous envisageons notre future activité comme une réflexion régulière avec nos collègues en dehors de la présence des enfants.

L'analyse de pratique engage un travail de réflexion à partir de la présentation, par les participants, d'une situation qui les met en difficulté ou les questionne. Un partage de nos connaissances, de nos lectures, de nos références inspirantes peut servir à alimenter nos cheminements respectifs.

Futures EJE, nous serons « des phares », « des guides » en faveur du bien-être des enfants. A ce jour, voici les idées qui nous éclairent. Quelles sont les vôtres ?

DOSSIER : S'inscrire dans une pratique réflexive : entre sens et soutien

BIBLIOGRAPHIE



BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique.
L'analyse des pratiques professionnelles.
Paris : Harmattan (L'), 2000, 286 p. (Savoir et formation).



FABLET Dominique.
Animer des groupes d'analyse des pratiques : pour une clinique des institutions sociales et éducatives.
Paris : Harmattan (L'), 2009, 167 p. (Savoir et formation).



GIUST-OLLIVIER Annie-charlotte, OUALID Florence.
Les groupes d'analyse des pratiques.
Toulouse : Ed. Erès, 2015, 314 p. (Les dossiers de la NRP)



ROUZEL Joseph.
La supervision d'équipes en travail social.
Paris : Dunod, 2015, 265 p. (Santé social).



THOLLON-BEHAR Marie-Paule.
Analyse de la pratique et petite enfance : un soutien à la réflexivité des équipes.
Lyon : Chronique sociale, 2016, 127 p.



THOLLON-BEHAR Marie-Paule.
La qualité du travail en équipe : pour une meilleure qualité d'accueil de la petite enfance.
Toulouse : Ed. Erès, 2015, 177 p. (1001 BB).



- FRÉMINVILLE Solange de.
Un superviseur en analyse de la pratique : comprendre ce qui se joue.
ASH, 2 septembre 2016, n°2973, p. 20-23.
- KONTOMICHS Irène, BESSIERE Marie-Eve.
Qu'est-ce que l'analyse de pratiques ?
EJE Journal, octobre-novembre 2009, n°19, p. 42-43.

- THOLLON-BEHAR Marie-Paule.
L'analyse de la pratique dans la petite enfance : un modèle sociocognitif.
Journal des psychologues (Le), septembre 2009, n°270, p. 31-34.
- GABERAN Philippe.
La supervision, un espace tiers nécessaire.
Lien social, 20 mars 2008, n°877, p. 8-11.
- TURBOT David.
Accompagner la pratique des professionnels de la petite enfance : une posture, une démarche.
Métiers de la petite enfance, février 2011, n°170, p. 26-27.
- SCHUHL Christine.
L'analyse des pratiques professionnelles.
Métiers de la petite enfance, février 2010, n°158, p. 13-22
- SCHUHL Christine.
Supervision.
Métiers de la petite enfance, avril 2010, n°160, p. 7.

PISTOIA, bien plus qu'un voyage



Marie ANDRYS, Nathalie RHARBI, cadres pédagogiques

Du 14 au 18 novembre 2016, nous avons eu la possibilité de participer à un voyage d'études organisé par l'association *Le Furet Petite Enfance et Diversité* (organisme de formation et d'édition) à Pistoia, jolie ville italienne de 90 000 habitants, située en Toscane. Ce voyage avait pour objectifs formels de « - découvrir l'approche de Pistoia, comprendre la mise en œuvre, au quotidien, de ses pratiques d'accueil innovantes et les outils théoriques auxquels les équipes recourent – confronter ses représentations et réalités à celles d'un autre pays – s'appropriier des démarches et outils pour pouvoir les partager avec son équipe en France et s'en inspirer. » Il a été rendu possible par la présence de Sylvie Rayna, qui suit ce travail avec les professionnels de Pistoia depuis de nombreuses années.



Nous avons rencontré les professionnelles engagées dans le secteur de la petite enfance (lieux d'accueil parents-enfants, crèches, écoles maternelles): éducatrices (enseignantes de formation bac + 5) ou coordinatrices (Donatella Gialanini et Laura Cortini qui accompagnent la mise en œuvre de cette approche à Pistoia); des enfants (jusqu'à 6 ans) des parents et des grands-parents.

Notre préoccupation aujourd'hui en tant que cadres pédagogiques est de réussir à partager au mieux nos découvertes pour que ce partage s'inscrive dans un processus de transmission/appropriation invitant nos interlocuteurs à réfléchir aux possibles. Nous avons, depuis notre retour, commencé un travail de restitution auprès des étudiants (de seconde année dans un premier temps) et des collègues de notre centre de formation. Nous le poursuivrons avec une présentation auprès des premières et des troisièmes années, des expositions en lien avec nos thématiques de formation, un accueil probable de professionnelles italiennes, la création de liens avec les collègues rencontrés lors du voyage (venus de Belgique, France et Suisse) pour des perspectives de formation.

A l'occasion de ce nouveau *Pouce*, nous avons très envie de vous donner des idées :

- celle de partir en formation (il nous a fallu 3 à 4 ans pour y parvenir, mais nous avons été suivies dans ce projet),
- celle de découvrir de nouvelles pratiques (ce qui se fait à Pistoia n'est peut-être qu'une goutte dans l'océan des découvertes),
- celle de rencontrer des professionnels et chercheurs qui partagent nos préoccupations,
- celle de visiter des lieux et d'avoir une approche concrète des pratiques,
- celle d'entendre les parents « d'ailleurs ».

Nous avons aussi très envie de vous communiquer quelques-uns des points forts retenus de ce voyage :

- **La communauté éducative** : véritable incarnation du « faire ensemble », professionnels, parents et enfants avancent ensemble. Fortement marquée par la volonté de voir en l'enfant un citoyen à part entière, considéré comme un interlocuteur valable. Les adultes considèrent l'enfant comme un être pouvant donner

son avis, faire preuve de jugement, chercher, apprendre par lui-même, apprendre des autres et apprendre aux autres. L'enfant est éduqué dans la confiance en l'Autre.

- **Le partage des savoirs** : le savoir et la réflexion se construisent ensemble. Les professionnels auprès des enfants savent, les parents savent, les enfants savent, les universitaires savent, les « spécialistes » savent. Ils réfléchissent ensemble et cherchent ensemble.
 - **Le don et le contre-don**, basés sur des échanges et une dynamique de partage.
 - **L'accès à la culture** qui est notamment marqué par la présence de bibliothèques dans toutes les structures, pour les enfants mais aussi pour les adultes ainsi que par un travail constant avec le musée Marino Marini. L'éducation des enfants est tournée vers le « beau » et l'harmonie du détail.
 - **L'intégration à la cité** : l'enfant a régulièrement accès au patrimoine par le biais de promenades et visites de monuments de la ville.
 - **La bienveillance et la chaleur de l'accueil** : chacun peut trouver une place dans les lieux d'accueil, une place physique, une place symbolique, une place dans la relation. La réflexion autour de l'accueil des migrants fait partie de la réalité pistoienne, loin d'être un obstacle, elle est une richesse et les professionnels accueillent, font une place aux nouvelles familles. Au quotidien, l'inclusion prend sens.
 - **La valeur de la nature et le retour à l'essentiel** : les espaces extérieurs sont présents, valorisés, utilisés, la nature est remerciée, les objets de la nature sont utilisés, étudiés, le recyclage est promu.
- Ces différents points, échantillon issu de nos compréhensions et du filtre de nos émotions, peuvent être largement développés, illustrés, contextualisés. C'est avec plaisir que nous nous prêterons à l'exercice. Nous vous invitons à nous contacter à ce sujet si vous le souhaitez.

ACTUALITES DU CRFPE

Autisme : mieux comprendre pour mieux accompagner



Elodie DAUTEUIL, cadre pédagogique



L'autisme fait partie des troubles envahissants du développement (TED). Sa définition a beaucoup évolué ces 30 dernières années. Les TED sont définis « *comme un groupe hétérogène de troubles qui se caractérisent tous par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication et de langage, ainsi qu'un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif.* » L'autisme infantile est une des catégories de TED. Il apparaît précocement dans l'enfance et persiste tout au long de la vie. Il est caractérisé par un développement altéré manifeste avant l'âge de trois ans, avec une perturbation du fonctionnement dans trois domaines : interactions sociales réciproques, communication et comportement à caractère restreint, répétitif et stéréotypé.

La Haute Autorité de Santé (HAS) a estimé qu'un nouveau-né sur 150 était concerné par l'autisme. L'autisme et les TED constituent un handicap fréquent qui requiert la mise en place d'une politique publique adaptée à la hauteur des enjeux.

La loi du 11 février 2005 « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* », puis les 2 plans autisme successifs de 2005-2007 et 2008-2010, en reconnaissant la singularité, ont permis d'adapter les modes d'accompagnement.

Mais la situation reste insuffisante : l'autisme est encore mal et trop tardivement diagnostiqué. Les interventions sont qualitativement et quantitativement peu adaptées. Les recommandations des bonnes pratiques de la HAS sont peu diffusées et peu d'enfants bénéficient d'interventions adaptées. Quant aux expérimentations, elles n'ont pas encore fait l'objet de validation scientifique.

Tout ceci a des conséquences graves sur l'enfant et sa famille : ils vivent des situations de détresse, d'isolement. Des familles sont obligées de sacrifier leur vie professionnelle pour s'occuper elles-

mêmes de leurs enfants. Ou pire encore, des enfants se voient exilés dans un autre pays par défaut de manque de places d'accueil adaptées en France.

En 2013, est publié le troisième plan autisme.

Celui-ci promeut la recherche, soutient le développement des places d'accueil dans les établissements et services médico-sociaux et a permis à l'ANESM (Agence Nationale d'Evaluation et de la qualité

des établissements et Services sociaux et Médico-sociaux) et à l'HAS d'élaborer des recommandations de bonnes pratiques professionnelles.

Plus concrètement, 5 grands axes structurent ce plan :

- Diagnostiquer et intervenir précocement
- Accompagner tout au long de la vie
- Soutenir les familles
- Poursuivre les efforts de recherche
- Former ensemble les acteurs de l'autisme.

A cette fin, un colloque sera organisé par le CRFPE en association avec le Centre Régional de l'Autisme des Hauts de France les 18 et 19 mai 2017.

Il aura pour objectif un éclairage sur la situation car « mieux comprendre, c'est mieux accompagner ».

Ce colloque s'adressera aux professionnels petite enfance et futurs professionnels éducateurs de jeunes enfants.

Quelques mots sur le programme :

- La question de l'autisme dans un contexte historique, politique et organisationnel.
- Les enjeux d'une dynamique collective : repérer, diagnostiquer, intervenir précocement.
- Présentation d'outils et témoignages de professionnels inscrits dans un nécessaire accompagnement global de l'enfant.

Accompagner l'enfant autiste c'est lui donner des repères, lui permettre de comprendre le monde qui l'entoure.

12 LA FORMATION CONTINUE



Formation Continue 2017 (plus de détails sur notre site www.crfpe.fr)
 Découvrez nos nouvelles propositions de formation :



Accueillir et accompagner l'enfant et sa famille

- La coéducation en question : la place du parent dans l'accueil du jeune enfant (2 jours - dates à définir)
- Fille / Garçon : construire l'égalité dès la petite enfance (8 & 9 juin 2017)
- Comprendre et accompagner les émotions de l'enfant (29, 30 mars & 26 avril matin 2017)
- Développer une communication positive dans l'accompagnement du jeune enfant au quotidien (29, 30 septembre & 19 octobre (matin) 2017)

• **S'approprier les supports de médiation éducative**

- De l'éveil corporel à la danse (10, 11 & 31 mai 2017)

• **Coordonner et mobiliser l'équipe**

- Communication interpersonnelle et régulation des conflits (1, 2 & 8 juin 2017)
- Travailler en équipe, mobiliser autour des projets éducatifs et pédagogiques (9 & 10 novembre 2017)
- Penser et mettre en œuvre l'adaptation pour l'accueil de l'enfant et de sa famille (2 jours - dates à définir)
- S'inspirer des pédagogies d'ici et d'ailleurs, des apports des neuro-sciences pour concevoir l'accueil de l'enfant au sein de sa structure (2.5 jours - Dates à définir)
- Accueillir un stagiaire, accueillir un nouveau professionnel (22 & 23 juin 2017)
- Cycle d'échanges de pratiques thématiques (8 demi journées sur 1 année - 1ère demi journée le 9 mars 2017 après-midi)



Formation Responsables de structures (plus de détail sur notre site www.crfpe.fr)
 Ces formations peuvent être suivies par module ou par cycle de formation de 16 jours



Formation dans le cadre du cycle « Responsable de structure Petite Enfance »

- Conduire le projet (23, 24 mars & 6 avril 2017)
- Assurer les responsabilités juridiques (15, 16 & 22 mai 2017)
- Optimiser la gestion administrative et budgétaire (15, 16, 22 & 23 juin 2017)
- Management opérationnel de son équipe, de sa structure (21 & 22 septembre, 12 & 13 octobre, 16 & 17 novembre 2017)



Formation Hors-cycle

- Promouvoir la santé et la qualité de vie au travail—Prévenir les risques professionnels (9, 10, 16 & 17 octobre 2017)
- Accompagnement individuel des responsables d'EAJE ([Nous contacter](#))

⇒ **CAP Petite Enfance** - Les inscriptions pour la session 2017-2018 sont ouvertes (www.crfpe.fr/formation-cap)

⇒ **Consultez-nous !**



Formation intra, conférences, débat public, journées pédagogiques



VAE CAP, EJE, CAFERUIS - Plusieurs démarrages de groupe dans l'année



Accompagnement des pratiques professionnelles : auprès de vos équipes, ou auprès d'un groupe de responsables d'EAJE constitué pour l'occasion...

Renseignements et inscriptions auprès de Sylvie VANCOILLIE

CRFPE - Département formation continue - 14 Boulevard Vauban - 59042 LILLE CEDEX
 Tél. 03 20 14 93 06 - Fax 03 20 14 93 09 - formationcontinue@crfpe.fr - www.crfpe.fr