

I viaggi di studio: una risorsa per accompagnare il lavoro educativo



Florence PIRARD,

Responsable unité PERF
Membro Unité de recherche *Enfances*
Université de Liège
Belgique

In collaborazione con
Xavier GOOSSENS, Conseiller pédagogique ONE
Elodie DELAVAL et Catherine NUELLENS, Studentesse ULg

Pistoia, 1 aprile 2017

1

Remerciements

Pistoia a été pour moi un lieu marquant, où j'ai eu l'occasion d'expérimenter les voyages d'études dès le début de ma carrière de chercheuse dans les années 90. Dès le premier séjour, la première rencontre, ce fut le choc culturel... qui m'a permis de découvrir une autre manière de considérer l'enfant et son accueil au sein de la cité. Depuis lors, d'autres occasions de séjour à Pistoia se sont présentées. Je n'ai jamais hésité une seule seconde quand l'occasion se présentait de vivre une nouvelle expérience de ressourcement... Une succession de voyages, source d'apprentissages.



I. I viaggi, un'attività di formazione...



Berlin



Lausanne



Barcelona



Strasbourg



Trop longtemps les missions à l'étranger ont été le privilège des chercheurs, responsables et autres encadrants. Depuis quelques années, les initiatives se multiplient pour faire vivre cette expérience aux accueillantes de première ligne (Crescere, Le Furet, VBJK, etc.), considérant le voyage comme un vecteur de développement professionnel et un moyen de contribuer à une qualité d'accueil. Je vous propose d'interroger la place des voyages d'étude dans l'accompagnement professionnel inscrit dans un contexte de qualité de services.

La formazione, un elemento importante per la qualità dei servizi

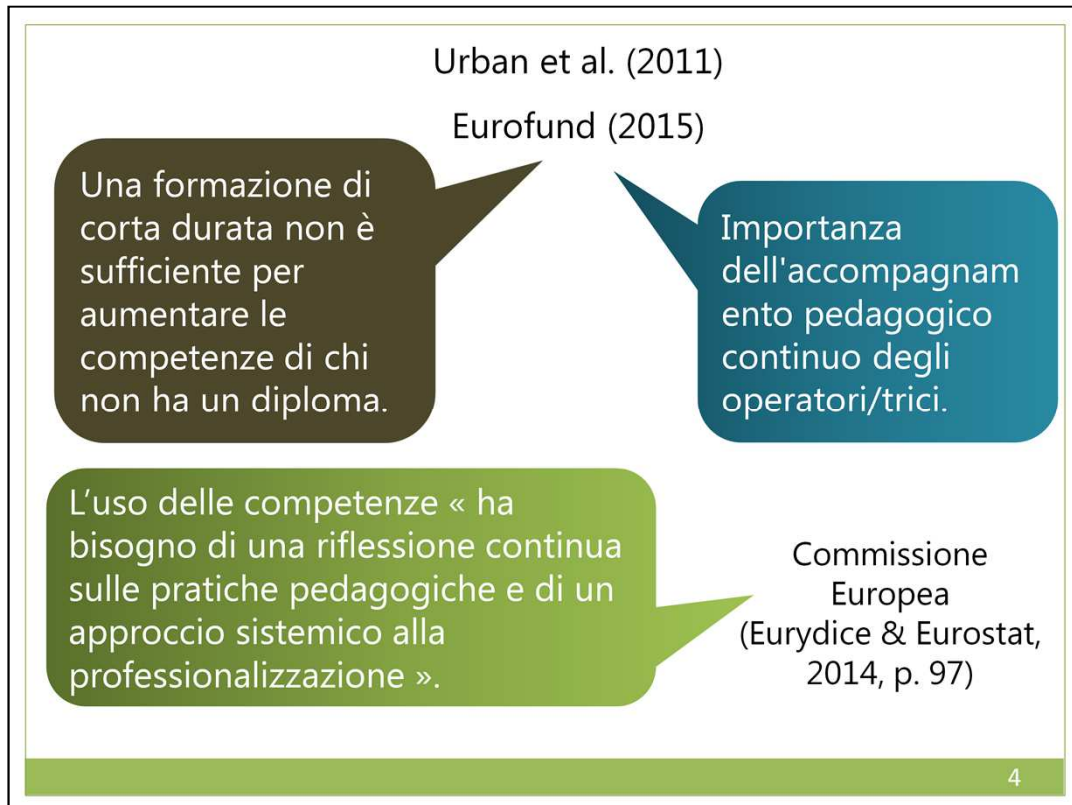
Almeno il 60% del personale che lavora direttamente con i bambini nei servizi per l'infanzia dovrebbe avere un diploma di scuola superiore, che include sia in teoria che in pratica l'educazione e la psicologia dello sviluppo del bambino.

Rete europea per l'infanzia (1996)

Tutto il personale (dei servizi educativi anche quelli in contesto domiciliare) hanno diritto alla formazione continua durante la loro carriera professionale.

3

La formation initiale et continue du personnel, le développement professionnel constituent une variable clé de la qualité d'accueil et restent un enjeu dans de nombreux pays, en particulier pour le personnel des lieux d'accueil de moins de trois ans. Les objectifs fixés en 1996 pour 2006 restent d'actualité en 2017 dans de nombreuses contrées, dont la Belgique.



Les travaux de recherche démontrent les limites d'actions ponctuelles de formation et soulignent l'importance d'un accompagnement :

- pédagogique
- continu

comme peuvent le pratiquer les coordinateurs dans votre pays.

Ces résultats donnent des indications générales pour le développement professionnel, mais restent peu précis sur les modalités d'accompagnement qu'il recouvre. Que recouvre cette notion d'accompagnement ? A quelles conceptions de la formation et de l'éducation renvoie-t-elle ?



La plupart des actions de formation, de développement professionnel s'inscrivent dans une culture de l'enseignement qui accorde une place centrale aux savoirs et à leur transmission sous une forme appropriable par des personnes expertes. D'autres actions peuvent relever de la culture de la formation, centrée sur l'acquisition de capacités comme l'écoute active, l'observation, la documentation, etc. par des spécialistes de l'ingénierie de formation dans des espaces temps protégés et séparés des lieux de travail, posant le défi du transfert du lieu de formation à celui du lieu de travail. De manière plus récente, des actions dites d'accompagnement, de formation-action, de recherche action témoignent de l'émergence d'une culture de la professionnalisation qui accorde une place centrale au développement de compétences par des accompagnateurs qui font partie du même monde professionnel que les accompagnés et qui repose sur l'hypothèse d'une transformation conjointe des acteurs et des actions. L'accompagnateur se transforme en même temps que les accompagnés et les actions qu'il soutient leur développement. Les actions de ces cultures, surtout les deux premières, visent le développement professionnel le plus souvent à partir de situations d'apprentissage formelles, avec des visées formatives explicites des personnes qu'elles impliquent. Quelle place pour d'autres types d'activités, d'autres situations d'apprentissage plus informelles, parmi lesquelles nous pouvons citer les voyages d'études ? Comment les différents types d'activités, de situations d'apprentissage se combinent avec quels bénéfices pour les accompagnés ?

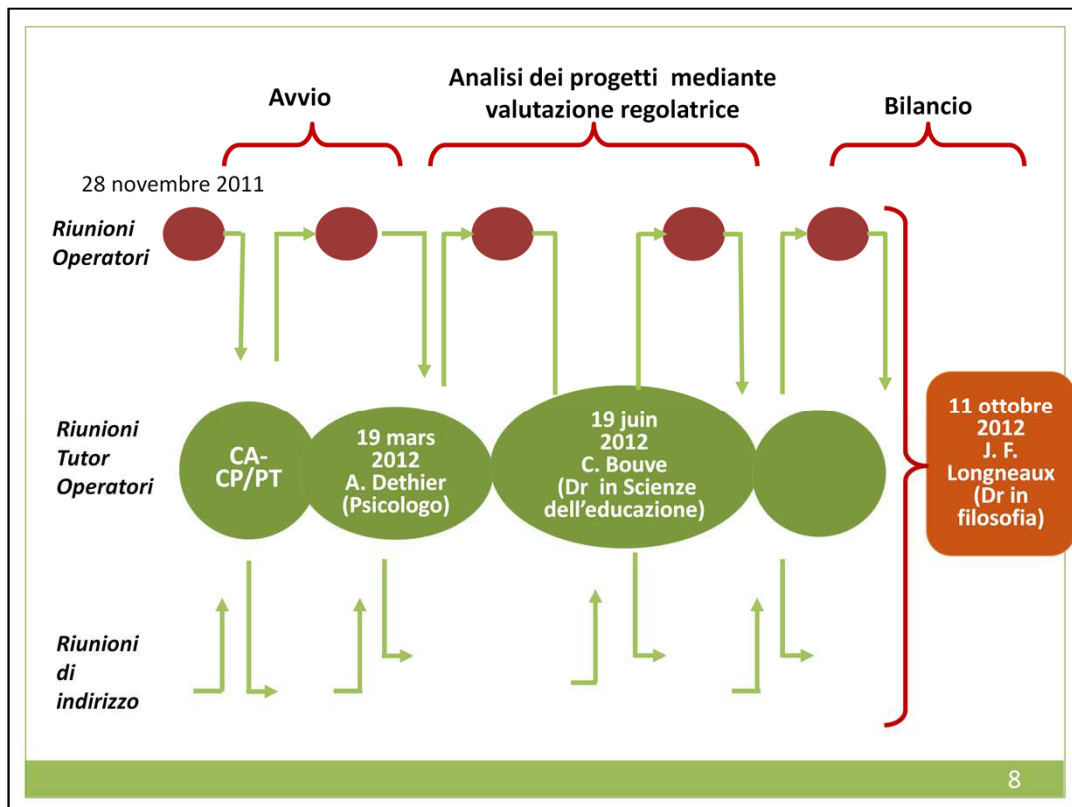
I viaggi di studio nell'accompagnamento professionale?

- Riconoscere le situazioni di apprendimento informali (Brougère, 2016)
- Valorizzare le esperienze multi-sensoriali in cui l'osservazione ha un ruolo chiave, ma non solo...
- Impegnarsi in un'attività sociale di costruzione di senso all'interno di una comunità di pratiche

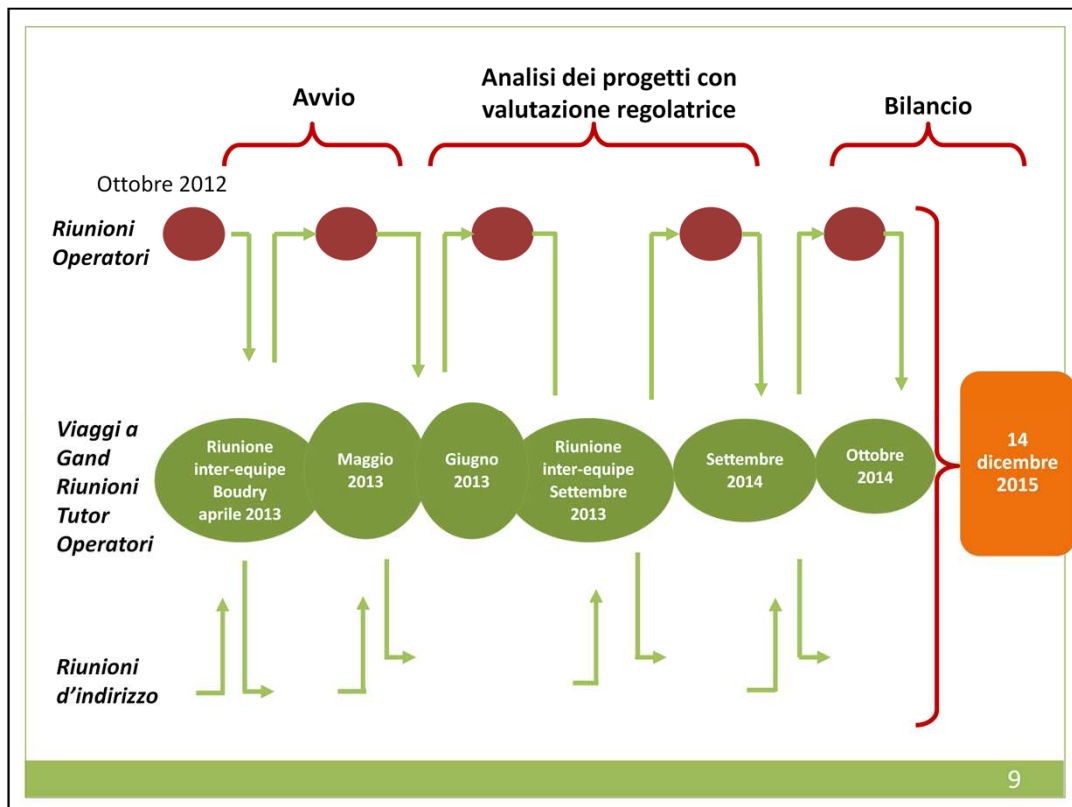
II. Un sistema di accompagnamento in rete



Les voyages d'étude pour les professionnels de l'enfance peuvent être organisés dans différents cadres : de la démarche personnelle, à l'initiative individuelle de formation, voire à l'engagement dans une offre de dispositifs d'accompagnement professionnel en réseau tels que ceux conçus par l'IEDPE (Institut Européen de Développement des Potentialités de Tous les Enfants) avec le soutien du programme européen Leonardo Da Vinci. De 2008 à 2015, nous avons eu l'occasion d'intégrer dans de tels dispositifs d'accompagnement en réseau en Belgique Francophone des voyages d'étude organisés en Flandre (partie flamande de la Belgique) pour des professionnels de l'enfance en fonction de projets différents (ex. gérer des groupes d'âges mélangés en crèche, renforcer l'implication des familles dans les lieux d'accueil). Les séminaires doctoraux organisés par Sylvie Rayna en 2016 ont été l'occasion de questionner et d'analyser le sens de ces voyages d'étude dans ces dispositifs d'accompagnement en dépassant le seul point de vue des organisateurs (logique de professionnalisation) et prenant en compte celui des professionnelles de l'enfance impliquées (logique de développement professionnel)



Les dispositifs d'accompagnement professionnel inscrits dans une culture de la professionnalisation sont ici très structurés dans le temps. Conformément à une démarche par projet, ils sont structurés autour de trois temps, ou plus précisément trois fonctions: lancement de projets (par exemple sur les relations avec les familles), l'analyse et l'évaluation régulatrice (mise au point par le Cresas et reprise dans le guide Européen Erato) ainsi que le bilan. Ils articulent des temps de réflexion entre professionnelles d'une équipe sur un projet d'action spécifique (1° niveau) à des temps de réflexion entre équipes (2° niveau) qui peuvent être enrichis par l'apport de personnes ressources (dans ce cas ci des experts en Sciences de l'Éducation, Psychologie et Philosophie). L'organisation et les ajustements du dispositif sont assurés par un comité de pilotage. La démarche est ici fort ancrée dans des situations formelles d'apprentissage, même si elle brouille les frontières entre l'espace de travail (lieux d'accueil des enfants et des familles) et l'espace de réflexion-formation. Les objectifs visés sont explicites: améliorer les relations entre les professionnel-le-s et les familles (coéducation) et soutenir les professionnel-le-s dans le développement des compétences qui le permet. Les objectifs déterminent le choix des personnes ressources et orientent la conception des projets et leur analyse.



L'évaluation des actions en cours montre la difficulté éprouvée par les professionnel-le-s (accompagnés et accompagnateurs) de s'entendre au-delà des mots, de co-construire des critères partagés pour l'analyse des effets des pratiques au-delà des idées générales (ex. : que signifie exactement améliorer les relations familles-professionnelles ?). Le risque est toujours présent d'assimiler les objectifs et les actions aux idées préconçues, produit de l'expérience singulière de chaque participant, inscrite dans son histoire personnelle et celle de son institution. D'où l'idée de proposer une expérience commune en dehors du cadre habituel : un voyage d'étude à Gand. Le choix de la destination est à nouveau réalisé en fonction des objectifs visés. L'enjeu est avant tout de prendre du recul par rapport aux manières habituelles de penser les relations avec les familles (les pratiques collaboratives à Gand sont différentes de celles menées en FWB) et de soutenir les professionnelles dans une transformation de leur manière d'agir, tout en évitant les risques de transpositions décontextualisées qui ferait perdre aux pratiques éducatives leur sens et leur bienfondé.

Viaggi di studio: attività di « accompagnamento » ?

- Anche se di durata limitata (ogni viaggio durava un solo giorno), è combinato con altre attività prima e dopo che si dispiegano in un periodo di più anni e fanno parte di un accompagnamento continuo da parte dei coordinatori e dei consiglieri pedagogici
- L'insieme degli attori, accompagnatori e accompagnati, fanno parte del « *medesimo spazio-tempo di attività* » professionale e si attivano insieme in azioni che un duplice intento:
 - ➔ ottimizzazione dell'attività accompagnata (migliorare la qualità del servizio per l'infanzia)
 - ➔ sviluppo dei soggetti accompagnati (arricchire le risorse dei partecipanti, sviluppare le loro competenze professionali ma sostenendo la trasformazione della loro dinamica identitaria)

Viaggiare: tre obiettivi di professionalizzazione

1. Provocare il decentramento/interrogarsi sulle tensioni prodotte dalla valorizzazione di principi « sostegno alla genitorialità-coinvolgimento delle famiglie »
2. Trasformare le condizioni nel servizio per l'infanzia e permettere lo sviluppo di modalità formali e informali di incontro con le famiglie
3. Promuovere e sostenere un processo di referenzializzazione, di costruzione di criteri condivisi

12

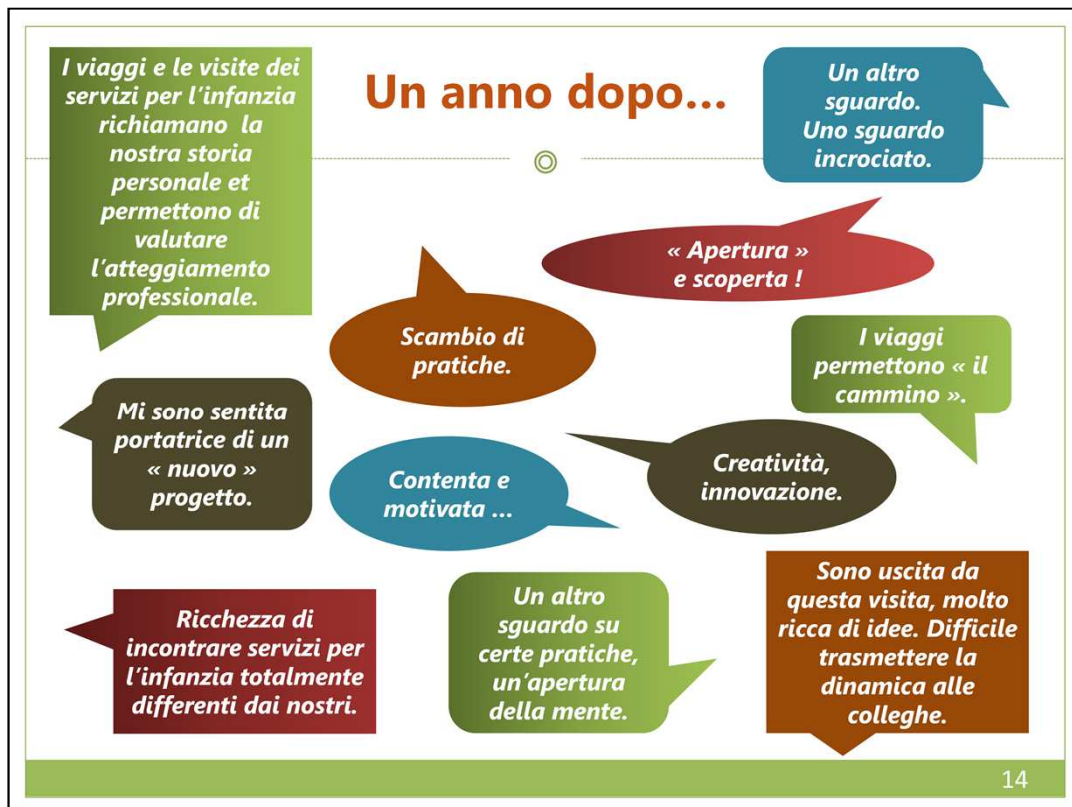
Les voyages d'étude sont ici considérés comme une ressource mobilisée dans le dispositif d'accompagnement. Ils peuvent, selon les organisateurs, ouvrir des possibles et susciter la réflexion critique et créative. Qu'en est il du point de vue des accompagnés ?

III. Il punto di vista dei partecipanti durante il processo: un diario di viaggio collettivo

- Foto mirate sugli ambienti interni ed esterni
- L'importanza della documentazione
- Un'attenzione su alcune situazioni chiave (passeggiata sotto la pioggia)



Les participants avaient été invités à contribuer à un carnet de voyage collectif par un écrit et des photos. Ce carnet était présenté comme la mémoire du groupe et un objet de transmission aux collègues restés auprès des enfants et des familles. L'analyse de ce carnet montre l'importance accordée aux espaces intérieurs et extérieurs ainsi qu'à la documentation essentielle dans les relations avec les familles. Elle montre l'importance d'une confrontation à un autre cadre en trois dimensions qui peut être observé et découvert avec tous ses sens (atmosphère sonore, odeurs, etc.). Même si chacun s'engage dans le voyage avec ses acquis et expériences singulières, certains aspects (comme ceux liés à l'espace) sont soulignés de manière récurrente par l'ensemble de participants. Il s'agit là d'un résultat relativement prévisible et recherché par les organisateurs qui aurait pu faire l'objet d'autres activités de formation. À côté de ce résultat, il faut relever des faits plus inédits, tout à fait imprévus, sans lien avec les objectifs initialement prévus et pourtant particulièrement marquants, voire déterminants pour les participants touchés dans leur représentation non seulement cognitive, mais aussi émotionnelle et affective. Ainsi la rencontre de 4 enfants en promenade sous la pluie avec leur éducatrice... qui sensibilise à l'importance de l'outdoor qui fait l'objet actuellement d'un nouveau dispositif d'accompagnement en réseau... Même inscrit dans un dispositif d'accompagnement formalisé, les voyages d'étude ouvrent à de nouvelles questions, de nouvelles pratiques qui n'ont pas nécessairement été anticipées, mais qui pourront être le terreau de nouvelles initiatives.



Quand elles sont interrogées un an après le voyage, les professionnelles soulignent l'effet catalyseur des voyages d'études qui peut faire écho à l'expérience propre tout en l'interrogeant (suffisamment proche et distante à la fois... dans la zone proximale de développement), mais en même temps les difficultés à mobiliser cette ressource dans la transmission aux collègues et à transformer les conditions d'accueil des enfants et des familles.

Il viaggio generatore di cambiamenti

Cambiamenti ...

➔ A volte rapidi

« E poi il muro di foto. Questo lo abbiamo realizzato subito (...) »

➔ Integrati nelle pratiche quotidiane

*« Sì, perché ci siamo rese conto che limitavamo troppo le cose con le nostre barriere, con i genitori vengono fin là e lasciano, il bambino va fin là (...) a Gand c'era una tavola con delle tazze di caffè dappertutto, i genitori che entrano che escono. I nonni che passano nel bel mezzo della giornata. Da noi era... No! **Poi abbiamo cambiato** (...).»*

Cambiamenti circostanziati : Un necessario adattamento alle circostanze locali

« Un albero delle presenze con delle piccole mele con la foto del bambino incollata sulla mela. È stato già messo un po' in funzione, poi le operatrici volevano cambiare un po'. Trovavano che non stava bene lì all'ingresso. Hanno cercato di metterlo all'interno del nido ed ecco, hanno fatto delle prove. Si sono rese conto che all'interno del nido funzionava meno bene, perché i genitori, allora, non vedevano più l'albero delle presenze. E, ecco, **adesso il pannello è stato rimesso nuovamente nell'ingresso.** »



Cambiare, è osare di attraversar frontiere



« Ma, insomma, ora, ecco, si cerca di coinvolgerli di più, non fosse altro che alla fine della giornata per rientrare nello spazio di vita perché ci son degli ingressi che fanno barriera e allora i genitori hanno veramente difficoltà a oltrepassare questa porta. Dunque, a fine giornata quando l'operatrice è lì da sola le viene più facile di dire ' Potete entrare ...' **Ma, quando sono in tante c'è un po' di problemi, è una barriera psicologica anche dirsi : 'lasciamo entrare il genitore'.**

Necessità di una modalità di analisi delle pratiche e dei loro effetti che metta in gioco la riflessività delle operatrici



« Genitori che possono andar a cercare loro figlio quando è l'ultimo nella camera (8'35"). *A priori, nessun problema. E quando nasce un problema, ora, è sempre usando come filtro : **che cos'è che ci disturba. Ciò che ci pone problema, che cos'è di fatto, che cosa ci disturba? Oppure ciò pone veramente un problema all'adulto, o al bambino o agli altri bambini.** È presente sempre questo filtro nella discussione. »*

Inserimento all'interno di una modalità di lavoro in partenariato



- Con degli istituti di formazione: « **E dunque ci siamo dette: « noi non li ricompriamo, e l'idea è di poter coinvolgere i genitori nella costruzione di una casetta con ... si vedrà cosa. Perché, anche questo, ecco il salice è bellissimo ma bisogna poter ... insomma, si deve riflettere con che cosa e .. Non abbiamo... l'idea era anche di stabilire una collaborazione con la scuola d'Isell, che ha una sezione falegnameria et una di orticoltura. »**
- Con la biblioteca: « **Nel nostro piano qualità, in ogni azione specifica che intraprenderemo , si tenterà il più possibile di coinvolgere i genitori e di raccogliere il loro vissuto. E per esempio, quest'anno si organizza finalmente tramite il modulo 'scritchscratchbook' forse o altri che si sono già avuti o si avranno. Dunque, chi lavora, insomma, chi affronta il concetto di paura e di angoscia dei bambini piccoli attraverso la lettura per la gioventù. Si riflette in collaborazione con la biblioteca. »**

Cambiamento effettivo non necessariamente centrato sul lavoro con le famiglie

- Investimento nelle attività all'aperto

→ « Quando piove, penso che questo ha lasciato il segno in molte. Una operatrice ci teneva veramente perciò sono state **comprate delle mantelline, degli ombrelli.** »

→ « Noi, quello che abbiamo cercato di fare dopo la visita di Gand, siamo veramente rimaste colpite che i bambini là uscivano molto spesso. Uscivano **già prima anche al nido, ma insomma abbiamo aumentato e cerchiamo di farlo quotidianamente**, ma non ci siamo ancora, ma insomma ci piacerebbe che i bambini uscissero anche per poco, tutti i giorni, con qualsiasi tempo. »

IV. Degli elementi frenanti, dei facilitatori

TEMPO

Mancanza di tempo per sfruttare le risorse nell'équipe

Necessità di un tempo di maturazione e di appropriazione



Importanza di una ripetizione delle proposte di viaggio

Degli elementi frenanti, dei facilitatori



« **Partir loin** » ne serait pas considéré comme indispensable. Mais que signifie « loin » ? La question de l'éloignement est très subjective : évaluation de la distance géographique vécue, de l'écart par rapport au développement des pratiques mises en œuvre, des différences de contextes , etc. Ainsi, un participant souligne des différences d'infrastructure : « *Et alors, notre infrastructure aussi ne permet pas toujours d'adapter certaines choses. Une petite structure, petit jardin, donc si on veut partir sur l'aménagement de l'espace extérieur, il faudra adapter, naturellement* ». Un autre relève des différences dans la participation visée des parents : « *Il y a aussi une participation un peu timide des parents; on demande un petit peu d'implication, mais voilà il n'y a pas beaucoup qui répondent vraiment.* » In fine, la destination semble moins essentielle que la démarche expérimentée : « *Faut pas nécessairement aller à Gand. Peut être aller voir ce qu'il se passe dans la commune à côté. Les petites solutions que chacun a trouvé au quotidien, c'est toujours riche de les échanger. Maintenant il y avait peut être ici le choc culturel* ».

Degli elementi frenanti, dei facilitatori



Le voyage apparaît comme une démarche collective plus qu'individuelle. Le dispositif prévoyait une double représentation des équipes (professionnelle de 1° ligne et direction). Mais beaucoup relèvent l'intérêt d'une expérience vécue par toute l'équipe tant il semble difficile de partager une expérience personnelle dans ses **dimensions cognitives, émotionnelles et affectives**. *« il y a quand même une frustration de celles qui n'avaient pas pu participer au voyage, naturellement (...) il y a la différence entre les filles qui sont parties et les filles qui sont restées au milieu d'accueil. »* Ce qui fait sens à une personne n'interpelle pas nécessairement une autre dans son cheminement professionnel. Le problème peut être particulièrement aigu dans les équipes de structures de grande capacité d'accueil, même s'il est relevé dans tous les cas. Il peut être difficile d'impliquer activement des personnes qui n'ont pas participé au voyage dans la mise en place de pratiques, d'outils ou de projets inspirés d'un lieu qu'elles n'ont pas eu l'occasion de découvrir par elles-mêmes. Le **turnover du personnel** (fonction d'accueil, d'encadrement et de direction) rend aussi plus difficile l'inscription du voyage dans un projet d'équipe qui dépasse la démarche personnelle.

La dynamique d'équipe peut être un facilitateur ou un frein selon les contextes : le bouillonnement des idées n'est pas toujours canalisé et intégré dans un projet d'action concret, les ressources personnelles de certains participants ne sont pas toujours partagées au sein de l'équipe, les priorités des uns ne rencontrent pas toujours celles des autres. Les

projets lancés peuvent disparaître sans qu'on en comprenne les raisons. Ces éléments montrent à nouveau **l'importance du leadership** dans ce type d'expérience comme en témoigne une directrice : « *Équipe pas toujours au complet, donc parfois c'est très difficile de mettre en place des projets. Un des freins qu'on a souligné c'est le fait d'être seule face à une équipe, c'est vraiment difficile.* »

Degli elementi frenanti, dei facilitatori

↳ **inserimento in una procedura di accompagnamento**

Riunioni di equipe,
inter-equipe
regolari ...



Diari di viaggio e
altri supporti della
memoria

Necessità di un tutoraggio



Attenzione Competenze di accompagnamento!

*Il vero viaggio di scoperta
non consiste
nel cercare nuovi
paesaggi, ma nell'aver
nuovi occhi.*

Marcel Proust

Riferimenti



- Pirard, F. (2010). Pour une évaluation participative de la qualité effective de l'accueil ». In M. P. Tollon-Behar (dir.), *Qualité de l'accueil, quel défi aujourd'hui ?* (pp. 37-68). Toulouse : Erès. <http://hdl.handle.net/2268/95096>
- Pirard, F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(2), 253-266. <http://hdl.handle.net/2268/98333>
- Pirard, F. (2014). Oser la qualité, un référentiel en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique et son accompagnement. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (pp. 121-145). Toulouse : Eres.
- Pirard, F. (2016). L'accompagnement curriculaire : un care professionnel ? In G. Brougère & S. Rayna (dir.) *Le care dans l'éducation préscolaire* (pp. 157-175). Bruxelles : Peter Lang. <http://hdl.handle.net/2268/192920>
- Pirard, F., Camus, C., Barbier, J. M. (accepted). Professional development in a competent system: an emergent culture of professionalization. . In M. Fler and B. van Oers (Eds.), *International Handbook on Early Childhood Education and Development (Volume II: Western-Europe and UK section editors D. Whitebread and B. van Oers)*. Dordrecht: Springer.