

Une initiative de l'ASBL APEF réalisée avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



# Évaluation de la mise en œuvre du dispositif VAE accueillante d'enfants

## Rapport final

Marine WOLF

Isabelle LAMBERT

Florence PIRARD

Editeur scientifique : Florence Pirard – ULiège

[florence.pirard@uliege.be](mailto:florence.pirard@uliege.be)

Juin 2023

<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
1. Repères méthodologiques généraux.....	5
<b>Chapitre 1 : Du côté des accueillantes : les abandons .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Repères méthodologiques.....</b>	<b>10</b>
1.1.1 Première prise de contact formelle, indirecte et globale .....	10
1.1.2 Seconde prise de contact, plus informelle et individualisée.....	11
1.1.3 Profil des participantes .....	11
<b>1.2 Résultats.....</b>	<b>12</b>
1.2.1 Motivations pour l'inscription.....	12
1.2.2 Facteurs et causes d'abandons .....	13
A. Informations sur les modalités du dispositif.....	13
B. Évaluation de la charge de travail pour la VAE .....	14
C. Contraintes organisationnelles .....	14
D. Utilisation de l'outil numérique .....	16
E. Sentiment de reconnaissance.....	16
F. Autres freins.....	17
1.2.3 Leviers pour l'entrée et le maintien dans le dispositif .....	19
A. Concernant le processus de VAE .....	19
B. Concernant la formation d'auxiliaire de l'enfance .....	20
<b>Chapitre 2 : Du côté des accueillantes diplômées.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Repères méthodologiques.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Les vécus par rapport au déroulé du dispositif .....</b>	<b>22</b>
2.2.1 L'accès à l'information .....	22
2.2.2 La motivation à intégrer le dispositif .....	23
2.2.3 Les appréhensions des participantes .....	24
<b>2.3 Le dispositif VAE.....</b>	<b>24</b>
2.3.1 L'importance de « clarifier » le dispositif pour éviter les confusions.....	24
2.3.2 L'importance d'un accompagnement soutenant des formateurs .....	25
2.3.3 L'importance d'un dispositif réfléchi .....	25
A. Des contenus plus réfléchis, mieux ciblés.....	25
B. Une charge de travail plus en cohérence avec la réalité du métier .....	26
<b>2.4 La formation d'auxiliaire de l'enfance .....</b>	<b>26</b>
2.4.1 Une clarification importante dès les premières informations .....	26
2.4.2 L'importance de centrer la formation sur le métier d'accueillante de l'enfant.....	27
A. Centrer les contenus et les exigences sur les réalités du métier .....	27
B. Adapter la charge de travail aux réalités du métier d'accueillante à domicile.....	28
C. Adapter le déroulé et les méthodologies aux réalités des accueillantes à domicile .....	29
<b>2.5 Les éléments facilitateurs du dispositif .....</b>	<b>31</b>
2.5.1 Le soutien du groupe .....	31
2.5.2 Le soutien des SAE .....	31
2.5.3 Le soutien de l'entourage familial.....	32
2.5.4 Les attitudes positives des enseignants .....	32
2.5.5 L'alternance distanciel-présentiel .....	32

<b>2.6 Les indispensables pour l'avenir .....</b>	<b>33</b>
2.6.1 Conserver cette possibilité de fonctionner via une VAE .....	33
2.6.2 Maintenir l'alternance présentiel-distanciel .....	33
2.6.3 Garder les mêmes exigences en termes de quantité de travail .....	34
<b>2.7 Les apports du dispositif à « long terme » .....</b>	<b>34</b>
2.7.1 Se stabiliser dans leur métier d'accueillante à domicile .....	34
2.7.2 Augmenter la qualité de l'accueil .....	34
2.7.3 Renforcer son estime de soi .....	35
2.7.4 Se confirmer dans la fonction d'accueillante tout en s'ouvrant de nouvelles perspectives professionnelles .....	35
<b>Chapitre 3 : Du côté des services d'accueil d'enfants .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Repères méthodologiques .....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 Le vécu par rapport au déroulé du dispositif .....</b>	<b>38</b>
3.2.1 Les motivations à soutenir les accueillantes à intégrer le dispositif .....	38
3.2.2 L'information sur le dispositif : « le sentiment de découvrir trop tardivement les informations » .....	39
A. Les réunions d'information génératrices d'angoisse .....	39
B. L'identification des accueillantes engagées au sein du service .....	40
3.2.3 Pendant la phase VAE puis la formation d'auxiliaire de l'enfance .....	40
A. Un suivi à l'aveugle .....	40
B. Le rôle sous-estimé des SAE au sein du dispositif ? .....	42
<b>3.3 Bilan : forces et difficultés repérées dans le dispositif VAE .....</b>	<b>44</b>
3.3.1 Les forces du dispositif .....	45
A. Favoriser l'engagement et le maintien des accueillantes au sein du dispositif .....	45
B. Un pas vers une indispensable professionnalisation .....	45
3.3.2 Les freins repérés .....	47
A. Les soucis pour accéder à l'information utile .....	47
B. L'organisation de la formation : des adaptations mais insuffisantes .....	48
<b>3.4 Des propositions d'évolution en vue de pérenniser le dispositif .....</b>	<b>51</b>
3.4.1 La nécessité d'accéder aux informations utiles le plus tôt possible .....	51
3.4.2 La volonté de se positionner comme partenaire actif dans ce dispositif .....	51
3.4.3 Les améliorations organisationnelles, la parole aux accueillantes .....	52
<b>Chapitre 4 : Du côté des formateurs .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1 Repères méthodologiques .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2 Le vécu par rapport au déroulé du dispositif .....</b>	<b>54</b>
4.2.1 La création de la VAE et de la formation .....	54
4.2.2 Les réunions d'information .....	54
4.2.3 Mise en place progressive du dispositif .....	55
A. Les débuts de la cohorte 1 : devoir créer une nouvelle voie en partant de rien .....	55
B. Les débuts de la cohorte 2 : suivre le chemin balisé par la cohorte 1 .....	57
C. Des réajustements de la cohorte 2 pour favoriser le maintien des accueillantes dans le dispositif .....	58
D. Les évaluations .....	59
<b>4.3 Bilan : forces et difficultés repérées dans le dispositif VAE .....</b>	<b>61</b>
4.3.1 Les forces du dispositif .....	61
A. Dynamique du groupe .....	61
B. VAE .....	63

C. Formation .....	64
D. Évaluation .....	65
4.3.2 Les freins repérés .....	67
A. Échanges avec les autres acteurs.....	67
B. VAE.....	67
C. Formation .....	68
D. Évaluation .....	70
4.3.3 Des propositions d'évolution en vue de pérenniser le dispositif .....	71
A. Du temps pour penser la formation .....	71
B. La VAE : avant ou pendant la formation ? .....	72
C. La formation : continuer en hybride en repensant les contenus.....	73
D. Penser la manière d'accompagner les accueillantes : favoriser l'esprit de groupe tout en rendant la formation accessible à toutes .....	74
<b>Chapitre 5 : Du côté des directions des établissements de l'EPS et experts externes associés .....</b>	<b>78</b>
<b>5.1 Repères méthodologiques.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2 Le vécu par rapport au déroulé du dispositif .....</b>	<b>78</b>
5.2.1 La création de la VAE et du contenu de la formation .....	78
5.2.2 Les réunions d'information : source d'inquiétudes et de malentendus .....	79
5.2.3 Sélectionner les candidates, trouver des financements pour la formation et la question du CESS .....	79
5.2.4 Mise en place du dispositif, 1 <sup>e</sup> cohorte puis 2 <sup>e</sup> cohorte.....	80
A. La création d'une première cohorte .....	80
B. La mise en place de la seconde cohorte et ses évolutions .....	80
<b>5.3 Bilan : forces et difficultés repérées dans le dispositif VAE.....</b>	<b>81</b>
5.3.1 Les forces du dispositif .....	81
A. Un travail de proximité .....	81
B. Une formation sous forme de canevas .....	82
C. Le partage d'expérience afin d'améliorer le dispositif in vivo .....	82
D. Les chargées de cours : une ressource capitale .....	82
E. Outiller les chargées de cours.....	83
F. L'accompagnement des accueillantes : retrouver un statut d'apprenante sans se sentir infantilisée.....	83
5.3.2 Les difficultés vécues.....	85
A. Obstacles anticipés .....	85
B. Obstacles rencontrés .....	86
<b>5.4 Des propositions d'évolution en vue de pérenniser ce dispositif .....</b>	<b>89</b>
5.4.1 Optimiser l'accès à la VAE et la formation .....	89
A. Simplifier les démarches.....	89
B. Créer des passerelles et optimiser la formation .....	90
C. Maintenir et développer une formation modulable « à la carte » .....	90
5.4.2 Création et organisation des formations .....	90
A. Fluidifier la communication avec l'ONE et l'APEF.....	90
B. Améliorer la concertation CRP/ chargées de cours pour les ressources pédagogiques.....	91
C. Renforcer et clarifier le cadre du dispositif.....	91
5.4.3 Partenariat avec les services d'accueillantes .....	91
A. Les relations entre les établissements de l'EPS et les SAE.....	91
B. Offrir soutien et ressources aux accueillantes.....	91
<b>Chapitre 6 : Synthèse et recommandations .....</b>	<b>94</b>

<b>6.1</b>	<b>Recommandations transversales .....</b>	<b>95</b>
6.1.1	Assurer la poursuite et la dissémination du projet pilote en tenant compte de l'évaluation .....	95
6.1.2	Veiller à l'accessibilité du dispositif - Clarifier la présentation du profil du public cible concerné	95
6.1.3	Adapter le dispositif aux conditions de travail particulières de l'activité des accueillant·e·s .....	96
6.1.4	Anticiper les nouvelles exigences CESS .....	96
<b>6.2</b>	<b>Ajustements du dispositif .....</b>	<b>97</b>
6.2.1	Ajuster la VAE .....	97
A.	Reconnaître les acquis de l'expérience.....	97
B.	Limiter les confusions entre valorisation et validation.....	97
C.	Redéfinir les modalités d'organisation .....	98
D.	Favoriser une dynamique de groupe soutenante.....	99
6.2.2	Ajuster la formation .....	99
A.	Reconnaître les compétences et soutenir le développement d'une posture professionnelle .....	99
B.	Adapter les contenus et outils .....	101
C.	Accompagner le développement des compétences numériques .....	101
<b>6.3</b>	<b>Recommandations sur le pilotage interinstitutionnel futur : renforcer le partenariat .....</b>	<b>101</b>

## INTRODUCTION

---

Dans le cadre de la réforme de la réglementation des milieux d'accueil et des nouvelles exigences de qualification pour l'accueil des jeunes enfants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), un dispositif pilote de Valorisation des Acquis de l'Expérience (VAE), couplé à un programme allégé de formation destiné à obtenir le titre d'auxiliaire de l'enfance, a vu le jour en 2018, à l'initiative du Fonds du secteur des Milieux d'Accueil d'Enfants (MAE). L'obtention de ce titre donne aux accueillantes<sup>1</sup> la possibilité de continuer leur activité, mais aussi d'accroître leur mobilité professionnelle en accédant à des postes dans des lieux d'accueil collectifs.

Depuis 2020, deux cohortes d'accueillantes dans les régions de Liège-Namur (cohorte 1) et de Bruxelles-Hainaut (cohorte 2) se sont engagées dans ce dispositif pilote, à la fois dans la partie individuelle (VAE) et dans la partie collective (formation modulaire allégée en fonction des résultats de la VAE). Elles ont vécu une expérience inscrite dans un contexte très particulier de réforme réglementaire des milieux d'accueil et de crise sanitaire liée au COVID-19, avec les incertitudes qui en découlent et la nécessité d'ajuster l'organisation initialement prévue, notamment le passage à un enseignement distanciel.

### 1. Repères méthodologiques généraux

À la demande de l'APEF, et avec l'accord des membres du comité de pilotage (CP), l'équipe du service PERF (Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation) de l'Université de Liège a été mandatée pour accompagner la démarche d'évaluation de ce dispositif avec les différents acteurs. En avril 2022, le Fonds social de formation pour le secteur MAE confiait à cette équipe la mission « d'accompagner l'évaluation de la mise en œuvre du dispositif VAE accueillante d'enfants ». L'accompagnement proposé a été conçu comme un soutien à la réflexivité des acteurs engagés dans l'opérationnalisation du projet durant une phase de bilan de l'expérience menée jusqu'à ce jour. Il se réalise à travers une démarche de consultation élargie qui tient compte des points de vue des acteurs de la formation (instituts de l'Enseignement de la Promotion Sociale – EPS) et de ceux de l'accueil de l'enfance (services d'accueillantes d'enfants SAE et accueillantes à domicile engagés dans le programme VAE) en veillant, à terme, à offrir une analyse croisée qui dépasse l'évaluation interne menée par chacun d'eux et qui débouche sur des pistes de régulation. Pour ce faire, il nous a paru important de donner la voix à tous les acteurs impliqués dans le dispositif, en ce compris les bénéficiaires de celui-ci, c'est-à-dire les accueillantes à domicile engagées dans le programme VAE, qu'elles l'aient terminé ou non. À tous et toutes, il a été demandé d'exprimer leur point

---

<sup>1</sup> Nous utilisons le féminin car la majorité des personnes qui occupent cette fonction en FWB sont des femmes et toutes les personnes interrogées sont de sexe féminin.

de vue sur l'expérience en identifiant ce qui a constitué une ressource ou un obstacle, mais aussi de proposer des pistes de régulation pour l'avenir.

Cette mission d'accompagnement se réalise en quatre étapes : (1) information, (2) investigation, (3) analyse croisée, (4) rédaction.

#### ➤ Information (mai-juin 2022)

La première étape a été consacrée à la clarification du dispositif VAE en vue de permettre une compréhension plus fine de celui-ci et la mise en place du cadre nécessaire au respect de la réglementation RGPD. Dans cette étape, l'équipe de recherche a pris connaissance des PV du CP en vue d'identifier les points qui ont déjà fait l'objet de questions et de débats, les tensions ou difficultés décelées par le CP qui nécessiteraient d'être approfondis dans l'évaluation. Un premier retour a été assuré au CP du 24 mai 2022 avec une proposition de démarche consultative dont la planification a été ajustée en fonction des demandes des membres du CP. Cette première rencontre a été l'occasion de s'assurer de la bonne compréhension par l'ensemble des membres du CP de notre place dans ce processus et de nos missions d'accompagnement. Elle a contribué à la définition collective d'un canevas général qui a balisé les points abordés dans les focus groups/entretiens. Elle a permis de construire des guides d'entretien individuel et collectif avec les différents acteurs (voir annexes), ainsi que de définir les temporalités adéquates pour mener ces entretiens.

#### ➤ Investigation (juillet 2022 à février 2023)

La deuxième étape a porté sur le recueil et l'analyse des vécus des différents acteurs concernés par le projet pilote VAE et leurs points de vue sur l'expérience en utilisant deux démarches complémentaires : entretiens individuels des accueillantes et focus groups avec les acteurs de l'EPS et des SAE.

- Entretiens individuels

Afin de récolter les témoignages des accueillantes qui ont participé à ce dispositif, nous avons privilégié un mode de recueil favorisant la liberté de parole tout en respectant le peu de temps dont les professionnelles disposaient. Nous avons donc opté pour des entretiens individuels semi-directifs, avec des questions ouvertes donnant la possibilité aux participantes d'explicitier leurs réponses avec des exemples (voir en annexe I). Cette démarche permet d'obtenir des informations précises et de tenir compte de nouveaux éléments tout en respectant le temps imparti (15 minutes pour les accueillantes ayant abandonné, 30 à 60 minutes pour celles ayant terminé leur cursus). Pour une prise d'informations plus efficace, une trame a été créée avec des pistes de réponses envisagées en fonction des informations reçues des différents acteurs des SAE. Les entretiens se sont déroulés en trois temps :

- 1) les accueillantes ayant abandonné (juillet/août 2022) ;
- 2) les accueillantes de la première cohorte ayant terminé leur cursus et donc leur épreuve intégrée (décembre 2022) ;
- 3) les accueillantes de la deuxième cohorte ayant terminé leur cursus et donc leur épreuve intégrée (janvier-février 2023).

Conformément à la demande des membres du CP, pour chaque cohorte, un courrier a été transmis aux accueillantes qui ont terminé leurs épreuves intégrées afin de les inviter à marquer leur accord à être contactées par l'équipe de recherche en respectant les normes RGPD. À la réception de son approbation, l'accueillante volontaire a reçu un appel afin de fixer un moment opportun pour effectuer l'entretien dans les meilleures conditions en tenant compte de ses contraintes professionnelles et privées.

- [Les focus groups](#)

La mise en place de focus groups (ou entretiens collectifs) permet de récolter des données riches sur les expériences vécues par les différents acteurs qui ont contribué à ce dispositif tout en favorisant la confrontation de points de vue, la prise de recul, le partage d'expériences, la mise en lumière d'éléments saillants de compréhension et l'identification de nouvelles pistes d'action, voire de régulation. Nous avons constitué trois groupes qui ont été consultés séparément : (1) directeurs et directrices des établissements de l'EPS, experte VAE et inspection ; (2) conseillères VAE et chargées de formation, (3) directions et travailleuses psycho-médico-sociales (TPMS) des SAE. En accord avec les règles du RGPD, et conformément aux décisions prises lors du CP du 24 mai 2022, nous avons convié, sur base volontaire, les personnes issues de ces trois groupes à participer à un entretien collectif. Pour chaque focus group, nous avons créé un guide d'entretien (voir en annexe IV) qui, sur base des différents documents produits par le CP, définit les axes à traiter en lien avec les thématiques relevées dans la VAE, en anticipant des questions prioritaires de relance. Après chaque focus group, nous avons rédigé un premier rapport qui a été soumis pour relecture aux personnes participantes, puis à celles et ceux ayant excusé leur absence et communiqué leurs coordonnées. C'était l'occasion pour tous de pouvoir rectifier des propos qui auraient été mal interprétés, mais aussi d'ajouter des éléments du contexte et des précisions jugées utiles.

Les résultats des entretiens individuels (hormis ceux relatifs aux accueillantes ayant réussi leur cursus) et des focus groups avec les acteurs des deux cohortes ont été présentés dans un rapport intermédiaire et discutés avec les membres du CP lors de la réunion 6 février 2023.

- [Analyse croisée \(mars-avril 2023\)](#)

Dans le suivi du CP du 6 février et en intégrant les résultats relatifs aux accueillantes des deux cohortes ayant terminé leur cursus et donc leur épreuve intégrée, la troisième étape a consisté à faire une lecture transversale des points de vue des acteurs afin de dégager des pistes et des perspectives pour la suite.



## ➤ Rédaction du rapport final

Ce rapport final comprend les rapports de consultation des différents acteurs, y compris les accueillantes qui ont réussi la formation. Il joue une fonction de mémoire et de documentation de l'expérience pilote. Il propose aussi 20 recommandations dégagées de l'analyse croisée des consultations en intégrant les apports du CP.

Au total, ce rapport comprend six chapitres. Les cinq premiers intègrent les résultats des consultations réalisées en fonction des décisions prises lors du CP du 24 mai 2022. Voulu multi-vocal, il rend compte des vécus et points de vue des différents acteurs en commençant par les premières concernées, les accueillantes, pour continuer avec les personnes qui les encadrent dans les SAE et terminer avec les personnes chargées et responsables de leur formation dans l'EPS. Il ne suit pas l'ordre chronologique des consultations, mais propose au lecteur le fil conducteur suivant :

- 1) le point de vue d'accueillantes qui ont abandonné le cursus et qui ont été contactées par téléphone durant les congés d'été ;
- 2) le point de vue d'accueillantes des deux cohortes qui ont terminé leur cursus et donc leur épreuve intégrée (décembre 2022 à février 2023) ;
- 3) le point de vue de TPMS et de directions des SAE engagés dans le programme VAE des deux cohortes. Cette consultation a été réalisée lors d'un focus group le 18 novembre 2022 ;
- 4) le point de vue de conseillères VAE et de formatrices des deux cohortes. Cette consultation a été réalisée en deux temps (30 novembre et 10 décembre 2022) ;
- 5) le point de vue des directions des écoles de l'EPS qui ont participé aux deux projets pilotes VAE accueillantes d'enfants, complété de celui de l'inspection et de l'experte VAE ayant contribué au projet. Cette consultation a été réalisée lors d'un focus group le 22 septembre 2022.

Chaque chapitre consacré à la présentation des résultats a été rédigé de manière à permettre une lecture indépendante des autres sections et une exploitation parallèle. Chacun donne quelques repères méthodologiques spécifiques, présente les forces et les difficultés repérées dans les différentes parties du dispositif (information, VAE, formation) et se termine par les propositions des participants en vue de sa pérennisation. Le lecteur pourra dès lors y déceler des effets de redondance inévitables à ce type de rédaction qui sont sans doute aussi le témoin de recoupements dans les préoccupations et vécus des différents acteurs. Pour faciliter la lecture, les résultats présentés de manière détaillée font l'objet d'encadrés relevant les idées essentielles. Un encadré vierge en fin de chapitre invite le lecteur à prendre note des idées qu'il retient et souhaite partager lors du CP du 6 février et/ou envoyer à l'équipe de recherche.

Le dernier et sixième chapitre propose, dans une logique transversale, une synthèse des principaux résultats et présente les recommandations issues du processus de consultation et de concertation mis en place dans la démarche d'évaluation mise en place.

À tous et toutes, une bonne lecture,

Florence Pirard, Marine Wolf et Isabelle Lambert

# CHAPITRE 1 : DU CÔTÉ DES ACCUEILLANTES : LES ABANDONS

---

Ce premier chapitre présente les vécus d'accueillantes qui ont envisagé de participer au dispositif pilote VAE, mais qui ont décidé d'arrêter en cours de route (« les abandons »). Comme précisé en introduction, ce chapitre rend compte uniquement des vécus des accueillantes qui ont abandonné le cursus. Il sera complété par ceux des accueillantes diplômées dont la consultation est en cours dans le rapport final.

## 1.1 Repères méthodologiques

Nous avons choisi de commencer la consultation par les participantes qui n'ont pas pu, pour une raison ou pour une autre, terminer le processus de VAE ou la formation visant l'obtention du titre d'auxiliaire de l'enfance. En effet, il nous a semblé important de commencer par recueillir la parole de celles qui ont le moins de possibilité de se faire entendre. Estimées à une cinquantaine au total, six ont accepté de participer à un entretien téléphonique d'une quinzaine de minutes.

### 1.1.1 Première prise de contact formelle, indirecte et globale

Un courrier officiel – cosigné avec l'APEF – répondant aux exigences du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) a été rédigé à l'attention des accueillantes concernées. Conformément à cette procédure, il a ensuite été diffusé par mail aux SAE partenaires du projet pour information et transmission aux accueillantes. Seule une accueillante, qui avait déjà terminé et validé tout le processus de VAE, la formation d'auxiliaire de l'enfance, ainsi que le CESS, a réagi à cette première prise de contact, mais elle ne correspondait pas au public visé vu qu'elle avait déjà suivi tout le parcours.

Cette difficulté à recenser et inviter les accueillantes concernées dans une telle démarche soulève des questions et conduit à réfléchir à de possibles ajustements dans le cadre réglementaire : le message était-il assez clair ? Comment mobiliser des accueillantes pour parler d'une expérience passée infructueuse, voire douloureuse ? Un échange avec les SAE a montré que ce public utilise très peu les messageries électroniques. On peut donc émettre l'hypothèse raisonnable que les personnes ayant abandonné l'étude sont peu familières avec l'outil numérique et que d'emblée le contact par mail est inefficace : ce mode de communication ne semble pas faire partie de l'habitus de ce public. De plus, nous ignorons si toutes les accueillantes possèdent une adresse e-mail. Cela montre le rôle clé des SAE comme relai communicationnel auprès du public ciblé.

### 1.1.2 Seconde prise de contact, plus informelle et individualisée

L'analyse des effets de cette première prise de contact nous a permis d'ajuster notre démarche. Nous avons davantage reconnu l'importance des SAE dans le dispositif et auprès des accueillantes dans le processus d'évaluation.

Dans un premier temps, nous avons répertorié et pris contact avec tous les SAE partenaires du dispositif VAE (N = 12) sur base des adresses mail transmises par l'APEF. Ensuite, nous avons demandé à chaque service de vérifier si parmi leurs accueillantes certaines correspondaient au profil recherché. Ici aussi, la qualité du message oral était primordiale afin que nos attentes soient clairement perçues et que les refus soient limités, puisqu'il ne s'agissait pas du canal de communication privilégié initialement pour le dispositif VAE.

Cette démarche a mis en évidence une perception variable des situations selon les services : certains n'avaient pas connaissance de participantes ayant abandonné le dispositif en cours et devaient mener une enquête en interne, alors que d'autres avaient un souvenir clair des personnes concernées. Nous leur avons demandé de contacter en amont les participantes au profil concerné afin de vérifier leur accord de participation à l'enquête conformément au mail qui leur avait été envoyé avec la convention RGPD et de leur proposer la possibilité d'être contactées par téléphone, d'abord pour fixer un rendez-vous à un moment propice pour chacune, et ensuite pour effectuer l'entretien.

Cette démarche a été plus fructueuse : nous avons obtenu 11 réponses positives de la part de sept services, dont six accueillantes correspondant au profil recherché. Notons cependant que sur les six, l'une des participantes a abandonné juste après son inscription, ce qui ne donne que cinq témoignages sur le déroulé du dispositif. La plupart des prises de contact ayant eu lieu durant les congés d'été, les accueillantes étaient beaucoup plus disponibles et promptes à répondre, ce qui a été facilitant. Une accueillante supplémentaire correspondant au profil recherché a pu être identifiée ultérieurement et consultée au début de l'automne.

Dans la démarche expérimentée, nous retenons plusieurs freins à la mise en place de ces entretiens qui pourraient faire l'objet d'une amélioration structurelle :

- ceux liés au processus de communication (l'emploi d'un canal de communication par mail en inadéquation avec les habitudes des participantes) ;
- l'absence de documents officiels consultables (coordonnées exactes des SAE partenaires, personne de référence renseignée pour chaque acteur) et des traces communicables sur les participantes (nom et suivi par rapport au dispositif) ;
- la difficulté de certaines de se faire une représentation précise des enjeux de notre démarche de recueil de données par courrier.

### 1.1.3 Profil des participantes

Le statut et les profils des participantes sont variés. Quatre sont salariées et deux sont conventionnées. Elles ont entre 3 et 19 années d'expérience. Deux d'entre elles sont en réorientation professionnelle.

Sur les six participantes, l'une a abandonné directement après son inscription, une autre pendant le processus de VAE et les quatre autres ont validé leur VAE, mais ont interrompu leur formation d'auxiliaire.

## 1.2 Résultats

### 1.2.1 Motivations pour l'inscription

Les possibilités d'évolution de carrière que permet l'obtention du titre d'auxiliaire de l'enfance est la principale raison qui a conduit les répondantes à s'inscrire dans le dispositif VAE. Toutes les participantes ont mis en avant cette volonté d'évoluer professionnellement. Pour la très grande majorité d'entre elles, la possibilité de pouvoir travailler dans un autre statut, moins précaire, avec des horaires de travail plus confortables est une raison motivant leur participation. Le confort d'un statut de salariée a été aussi une source de motivation importante pour s'engager dans ce dispositif. C'est aussi le cas des deux répondantes bénéficiant déjà d'un statut de salariée. Elles considèrent que la VAE est nécessaire pour travailler à l'avenir dans un autre milieu (en crèche ou en accueil extrascolaire) et qu'elle est également utile pour bénéficier de conditions de travail plus confortables et d'un meilleur salaire. Pour la troisième, il s'agit de se former pour avoir plus de légitimité professionnelle et de faire évoluer son activité vers l'accueil d'un public spécifique (malentendant). Les accueillantes conventionnées quant à elles envisagent l'obtention d'un titre professionnel qui leur permettrait de continuer à exercer leur activité à domicile.

La crainte de perdre son emploi est la seconde raison qui a poussé les participantes à s'inscrire dans ce dispositif. Elle concerne les deux accueillantes avec un statut de conventionnée et une des salariées qui craignait la suppression des accueillantes dans le cadre de la réforme de la réglementation des milieux d'accueil qui n'aurait reconnu que les crèches. Aussi, l'obtention du titre d'auxiliaire de l'enfance leur aurait permis d'accéder au statut de salariée, voire de trouver du travail ailleurs, sauvegardant leur employabilité.

Enfin, pour une accueillante, la participation à ce dispositif était l'opportunité d'approfondir ses connaissances sur l'accueil du jeune enfant et de bénéficier d'une formation pratique par des stages. Pour deux autres, elle constitue le moyen de gagner en reconnaissance professionnelle sans définir pas plus précisément ce que cette notion recouvre.

#### **EN RÉSUMÉ**

- Ouverture des opportunités et évolution de carrière.
- Gagner en légitimité professionnelle.
- Possibilité de travailler dans un autre milieu, moins précaire.
- Crainte de perdre son emploi.
- Approfondissement de ses connaissances sur l'accueil du jeune enfant et moyen de repenser sa pratique.
- Obtention d'une meilleure reconnaissance de son travail : se sentir plus légitime, évolution de l'identité professionnelle.

## 1.2.2 Facteurs et causes d'abandons

### A. Informations sur les modalités du dispositif

Les répondantes pointent la communication des informations sur le dispositif comme une source de difficultés. Parfois même avant l'inscription, elles ont jugé les informations transmises peu claires. De même, les différents acteurs participant à ce dispositif mettent en avant des « erreurs de casting » où des participantes se sont inscrites alors qu'elles disposaient de qualifications suffisantes pour poursuivre leur activité sans avoir besoin du diplôme d'auxiliaire de l'enfance. Même constat pour la période où les participantes sont restées engagées dans le dispositif. Même s'il est certain que la communication interinstitutionnelle et entre les différents acteurs du dispositif a pu être impactée par le contexte particulier (période de crise sanitaire) dans lequel s'est déroulé le dispositif, il apparaît nécessaire de souligner ce problème et de l'intégrer dans une réflexion critique.

#### ✦ *En amont : malentendus sur la structuration et le sens du dispositif*

Deux participantes ont fait part de leur incompréhension du contenu du dispositif VAE et des bénéfices qu'elles pouvaient en escompter. Pour l'une d'elles, les débouchés de la formation n'étaient pas clairs. Durant l'entretien, elle ne semblait pas savoir la tranche d'âges des enfants avec lesquels elle travaillerait si elle obtenait le titre d'auxiliaire de l'enfance.

La seconde participante a témoigné d'une confusion entre le contenu et le but du dispositif : elle pensait s'engager dans une formation continue pour approfondir ses connaissances sur l'accueil du jeune enfant à domicile, et ne souhaitait pas s'engager dans une formation d'auxiliaire de l'enfance (car son statut de salariée protège son emploi).

#### ✦ *Attention à la communication administrative*

Le manque de clarté au niveau administratif a été un élément bloquant et un facteur d'abandon pour deux participantes. Une répondante s'est inscrite mais n'a jamais reçu de réponse malgré les relances. On lui avait dit qu'elle serait recontactée, ce qui n'a jamais été le cas. Cette personne constitue donc un abandon avant même d'avoir formellement commencé le dispositif. De même, une autre participante explique que, n'ayant jamais reçu ses résultats aux examens VAE, elle n'a pas pu commencer la formation d'auxiliaire, faute de savoir où elle en était dans le dispositif. Enfin, une troisième participante déplore la lourdeur administrative et regrette que malgré les documents envoyés pour prouver son expérience, rien n'a été retenu pour la VAE. Pour toutes, et malgré une motivation certaine, ce manque de clarté ne leur a pas permis de poursuivre l'expérience.

#### ✦ *Durant le cursus : des informations sporadiques*

Les participantes évoquent des difficultés dans la transmission d'informations structurelles et pratiques sur le dispositif. Ces informations n'arrivant que tardivement, il leur était alors très difficile d'organiser leur temps de travail et/ou leur vie familiale pour répondre aux exigences attendues.

L'exemple le plus fréquent est celui des stages. Le manque d'informations sur leur déroulement, leur organisation ou les conditions de dispense (reconnaissance d'expériences antérieures) a découragé les participantes. Parfois ces informations arrivaient trop tard, ou étaient jugées incohérentes : par exemple, la reconnaissance d'expériences de travail en centre de vacances permettant une dispense alors que la participante avait déjà rendu son rapport de stage, ou le refus de prendre en considération des stages ultérieurs avec un public similaire. Tous ces freins étaient considérés comme une perte de temps et d'énergie et ont entraîné une démotivation.

Trois participantes soulèvent un manque de communication entre les formateurs et l'administration, ce qui ne permettait pas d'avoir des informations claires, fiables et officielles sur le déroulement du dispositif. Les informations étaient souvent confuses, mélangeant ce qui se rapportait au processus VAE, à la formation d'auxiliaire de l'enfance et ce qui avait trait à l'exigence ou non d'obtenir le CESS afin de valider leur titre. Elles ont donc déploré un manque d'informations directes et claires.

## B. Évaluation de la charge de travail pour la VAE

Deux répondantes avouent ne pas avoir anticipé la charge de travail et l'engagement requis pour suivre ce dispositif dans un contexte où elles prestent 50 heures par semaine en plus des charges et obligations inhérentes à leur vie familiale. Elles auraient aimé être mieux informées dès les premières réunions, car cette désillusion brutale s'est confirmée par la suite et les a poussées à l'abandon.

## C. Contraintes organisationnelles

Outre les causes personnelles d'abandon (problèmes familiaux, de santé, arrêt de l'activité d'accueillante), selon les participantes, la principale cause des abandons est la charge de travail liée à un dispositif se déroulant en parallèle avec une activité professionnelle à temps plein. Hormis les difficultés, voire l'incapacité à suivre les cours et à rendre les travaux à temps, les participantes évoquent une dégradation de leur santé, liée à la fatigue accumulée, mais aussi de leurs relations avec leurs proches ainsi que de la qualité de leur travail.

### ✦ *Organisation générale*

Les changements d'établissements où se donnaient les cours et l'obligation de s'y rendre pour les regroupements de formation ont mis l'une des participantes en grande difficulté, car elle n'avait aucun moyen de déplacement. De même, une autre répondante évoque le laps de temps insuffisant entre l'annonce des cours donnés en distanciel et les cours présentiels, empêchant de se rendre disponible à l'heure attendue.

De plus, le manque de clarté sur la structuration de la formation (VAE et formation modulaire d'auxiliaire) fut décourageant. Il rendait la formation difficile à suivre.

Les raisons pour lesquelles les cours en présentiel ont été organisés sous forme de tournantes entre les établissements de l'EPS n'ont pas été bien saisies, d'autant plus que les cours ont finalement été majoritairement donnés dans un seul lieu (cohorte 2). L'organisation des

tournantes fait l'objet d'avis divergents en fonction des participantes. Si certaines ne considèrent pas cette organisation comme un frein, car elles pouvaient s'organiser, d'autres la voient comme un obstacle à l'implication dans la formation.

Enfin, les participantes relèvent des difficultés de communication entre les établissements participants. L'une d'entre elles en particulier déclare avoir suivi un module dont elle aurait dû être dispensée car il avait été valorisé auparavant. Ainsi, l'absence de communication des résultats de la VAE de cette participante s'est révélé être un frein dans la mesure où, en ayant peu de temps disponible, elle a été obligée de fournir plus de travail qu'elle n'aurait dû. S'y ajoutait le découragement lié à l'obligation de recommencer des modules pourtant déjà maîtrisés et validés.

#### ✦ *Structuration et organisation des cours*

Trois des participantes déclarent avoir aussi été découragées par la structuration des cours. Elles l'expliquent à la fois par une difficulté de compréhension du contenu de la formation mais aussi par une répétition des modules déjà maîtrisés par leur pratique et qui n'ont pas été reconnus. En outre, elles ont éprouvé des difficultés à comprendre les modalités d'évaluation. L'une d'entre elles évoque son impression d'incertitudes de la part des enseignants : des détails sur les évaluations qui étaient donnés de manière peu anticipée, voire qui étaient contradictoires.

Les répondantes estiment contraignant et peu intuitif le changement de plateforme d'accès aux cours à distance. Ensuite, la composition des groupes suivant la formation est aussi relevée comme un frein à l'engagement par deux des participantes. En effet, ces dernières relèvent un problème d'hétérogénéité des groupes : les apprenantes n'ayant pas le même niveau, des rappels et répétitions furent nécessaires, les plus avancées se désengageaient alors par ennui (par exemple, cours sur l'utilisation du numérique ou sur ce qui a été reconnu lors de la VAE). Une autre participante déclare ne pas avoir reçu de formation sur le numérique alors que cela lui aurait été bénéfique pour mieux suivre les cours à distance par la suite. L'hétérogénéité des niveaux dans les groupes est donc vécue comme un obstacle, dans la mesure où toutes les participantes devaient suivre les mêmes cours sans que leurs besoins spécifiques fussent pris en compte. Ce constat soulève une difficulté à proposer des apprentissages ajustés aux besoins variés liés à une diversité de profils.

Enfin, l'organisation des cours en présentiel est aussi vécu comme un frein : pour trois des participantes, il y a peu de différences dans les apports des cours entre les sessions en présentiel et celles en distanciel, si ce n'est (pour l'une d'entre elles) de pouvoir rencontrer d'autres apprenantes et d'échanger. Cependant, la difficulté de déplacement est un obstacle tellement important que cet avantage demeure très minime. En effet, le déplacement fut une cause d'abandon pour deux des participantes. Les horaires de cours pouvaient aussi être handicapants : certains cours se donnant en journée, certaines participantes ne pouvaient s'y rendre.

Notons cependant que l'organisation des cours en distanciel n'a pas non plus été une solution miraculeuse pour faciliter le maintien dans la formation : l'une des participantes évoque ses difficultés à effectuer les travaux demandés durant la semaine afin de compenser les cours



qui ont été annulés. Une autre a déclaré ne pas avoir pu se connecter pour assister aux cours en visioconférence par manque de temps.

#### ✦ *Difficultés d'organisation professionnelle*

L'impossibilité de se rendre aux cours en présentiel est non seulement liée à une incompatibilité d'horaire (entre heures de travail, temps de déplacement et organisation du foyer) mais aussi à l'impossibilité de se faire remplacer ou de prendre congé pour pouvoir se rendre aux formations. L'une des participantes évoque par ailleurs sa difficulté à annoncer aux parents ses jours d'absence par crainte de ternir sa relation et donc de dégrader la qualité de l'accueil des enfants dont elle a la charge.

#### ✦ *L'organisation des stages*

Certaines des participantes, incapables de dégager du temps pour effectuer ces stages, auraient été contraintes de poser des jours de congés (parfois non payés), ce qui était inenvisageable. Des solutions de secours ont été envisagées (accueillir chez soi des frères/sœurs aînés des enfants accueillis par exemple, pour répondre aux exigences liées à l'empan d'âge des enfants pris en charge), mais elles se sont révélées insuffisantes pour cinq des participantes. L'ensemble de ces contraintes ont remis en question leur engagement dans le dispositif et les ont conduites finalement à l'abandon.

#### ✦ *Difficulté à saisir les attendus*

Trois des participantes ont éprouvé des difficultés à comprendre les modalités d'évaluation. L'une des répondantes souligne l'arrivée des échéances décidées de façon trop abrupte pour rendre des travaux évalués, et par conséquent, la difficulté à anticiper, à s'organiser et à réaliser le travail dans les temps. Une autre évoque ses difficultés à comprendre les attentes des formateurs, le peu d'informations reçues et leur caractère parfois contradictoire (le besoin ou non du CESS pour valider la formation d'auxiliaire, la dispense ou non de stages et la possibilité d'accueillir les aînés des enfants sous contrat à domicile...) tandis qu'une autre encore déplore le manque de préparation aux travaux et examens.

### D. Utilisation de l'outil numérique

L'outil numérique est également un frein au maintien des participantes dans le cursus. En effet, pour trois d'entre elles, les bugs et coupures de connexion durant les cours en visioconférence rendaient ces derniers difficiles à suivre.

De plus, deux d'entre elles soulignent leur difficulté à utiliser les logiciels de traitement de texte par manque de compétence numérique.

### E. Sentiment de reconnaissance

#### ✦ *Se remettre dans une posture d'apprenante : le besoin de reconnaissance ?*

Les échanges avec les participantes nous ont permis de dégager une problématique liée au manque de reconnaissance. En effet, deux des participantes déclarent s'être découragées car

elles avaient le sentiment de ne pas être prises au sérieux, de devoir se justifier continuellement dans les travaux (observations et analyses), malgré leur expérience dans le métier. Elles se demandent alors comment peut être valorisée leur expérience professionnelle dans ce dispositif si tout doit être justifié. Une autre participante évoque également ses craintes par rapport aux stages, « être jugée pour un travail [qu'elle] fait déjà » diminuant sa motivation à poursuivre la formation. Une autre avait une appréhension dès son entrée dans le dispositif, car étant aide-soignante de formation initiale, et donc issue du domaine médical, elle ne se sentait pas légitime malgré le suivi de la formation d'accueillante d'enfants. Devoir se justifier et s'exposer était alors source de craintes pour elle. Ce sentiment découle-t-il du manque de reconnaissance sociale de la fonction d'accueillante, générant une dévalorisation chez certaines ? Ou s'agit-il d'une difficulté à se (re)mettre dans une posture d'apprenante après avoir quitté le système scolaire/les études depuis plusieurs années ? Ou encore : ceci traduit-t-il la perception d'un dispositif qui ne crée pas d'emblée les conditions permettant aux participantes de se sentir suffisamment en sécurité psychologique pour oser entrer dans une réelle démarche de questionnement ?

Ainsi, l'accompagnement des participantes ayant déjà une carrière professionnelle mérite d'être posé : certaines participantes déclarent ne pas avoir saisi le sens des travaux demandés et vivre comme infantilisant et peu valorisant le retour à un statut d'apprenant et la reprise d'un travail réflexif. Comment leur permettre de s'interroger sur leurs pratiques et de les faire évoluer sans pour autant remettre en cause leurs compétences professionnelles ?

#### ✦ *Participation à l'organisation des cours*

L'une des participantes fait part d'une situation critique : un des sites n'a plus été utilisé comme lieu de regroupement présentiel. Cette décision prise de manière unilatérale a été justifiée par le fait que cet établissement n'autorisait pas le port du voile. Les accueillantes regrettent de ne pas avoir été consultées. Les personnes concernées étaient d'accord pour retirer leur voile le temps des cours. Cet événement pose la question de la place et la parole des accueillantes dans la formation : quelle prise en compte de leur avis pour des décisions les concernant directement ? Ne pas avoir été consultées est jugé comme infantilisant.

De même, une autre participante rapporte que « *cette formation est faite pour des personnes qui ne travaillent pas* » tant l'organisation des horaires de cours et des stages est incompatible avec son activité d'accueillante. Ceci lui a donné le sentiment de ne pas être reconnue par les organisateurs de la formation.

## F. Autres freins

Les répondantes soulèvent également d'autres difficultés les menant à un désengagement du dispositif VAE.

Tout d'abord, l'intérêt (ou non) pour conserver une fonction ou la faire évoluer : en effet, le statut semble être un élément important pour le maintien ou non dans le dispositif. Deux des trois participantes salariées déclarent que leur statut leur assure le maintien dans leur poste et elles ne voient donc pas d'intérêt professionnel à s'investir dans une nouvelle démarche de formation, chronophage et énergivore. De plus, pour l'une des participantes, l'âge semble

aussi jouer sur la motivation : arrivant en fin de carrière, elle ne voit pas l'intérêt de s'investir dans une formation pour le peu d'années qu'il lui reste à travailler.

Par ailleurs, l'une des répondantes évoque un sentiment de solitude, d'obligation, durant la pandémie, de faire preuve d'une totale autonomie lors des cours en distanciel, ce qui a été pour elle source de démotivation. Elle aurait souhaité avoir des contacts avec d'autres accueillantes et se sentir portée par le groupe.

## **EN RÉSUMÉ**

### Informations sur les modalités

Lors des premières réunions d'information :

- malentendus sur ce qu'est la VAE, ses aboutissements et ses bénéfiques ;
- informations peu claires concernant le profil des personnes concernées, erreurs de casting ;
- mauvaise évaluation de la charge de travail pour la VAE ;
- lourdeur administrative à l'inscription ;
- pas de suivi de dossier : inscription, résultats aux examens.

Sur la communication des informations :

- manque de clarté et de fiabilité des réponses pour les expériences professionnelles reconnues, le déroulement de la VAE et les modalités des stages ;
- manque de communication interne (formateurs/administration) et donc difficultés pour obtenir des informations claires sur l'organisation et les modalités (ex : les stages et types d'expériences pris en compte) ;
- informations données de manière sporadique et parfois trop tardive sur les échéances (travaux à rendre, stages, rapports de stage...) ainsi que sur les modifications organisationnelles (changement d'établissement, cours en distanciel...).

### Organisation générale

- Difficulté à concilier vie familiale, activité professionnelle et engagement en formation, accentuée par les informations données au compte-goutte et sans anticipation.
- Non-communication des éléments valorisés lors de la VAE.
- Impossibilité de se déplacer pour se rendre en cours présentiels (établissement pas accessible sans être motorisé).
- Manque de clarté dans l'organisation de la formation (support, contenu et lieu).
- Manque de cadre pour effectuer les stages, nécessité de les prêter sur les congés personnels.

### Structuration et organisation par rapport aux cours

- Difficulté à comprendre le contenu des cours.
- Incompréhension des attendus pour les évaluations.
- Incapacité à se rendre en cours (en présentiel ou en distanciel : horaires incompatibles, impossibilité de dégager du temps, de se faire remplacer pour aller en formation, absence de congés-formation et difficulté à annoncer ses absences aux parents par crainte de ternir la relation).

- Travail en autonomie (distanciel) : sentiment de solitude engendrant une perte de motivation.
- Travaux donnés en semaine pour compenser les cours annulés.
- Hétérogénéité des niveaux dans la composition des groupes et impact sur les contenus des cours.

#### Difficultés d'utilisation de l'outil numérique

- Bugs et interruptions durant les visioconférences.
- Difficulté à utiliser l'outil numérique (rédaction, emploi des logiciels pour suivre les cours en distanciel) : inégalité des chances de réussite.

#### Profil des participantes

- Âge : pas de motivation pour se lancer dans une formation en fin de carrière.
- Statut : les salariées n'ont pas d'intérêt ni de motivation pour s'investir dans une démarche de formation chronophage et énergivore.

#### La question de la reconnaissance

- Sentiment de ne pas être reconnue malgré son expérience : complexe par rapport au manque de reconnaissance du métier ou difficulté à se (re)mettre dans une posture d'apprenante ?
- Peur d'être jugée.
- Peu d'implication des apprenantes dans les processus de décision : infantilisation.
- « *Cette formation est faite pour des personnes qui ne travaillent pas* » : quelle reconnaissance de la charge de travail de l'activité d'accueillante ?

### 1.2.3 Leviers pour l'entrée et le maintien dans le dispositif

En dépit des freins et obstacles relevés par les participantes au dispositif, plusieurs leviers facilitant l'implication et le maintien dans ce cursus ressortent également.

#### A. Concernant le processus de VAE

Dans la phase du dispositif où chacune des participantes effectue une VAE, le lien avec le conseiller semble capital. Des qualités de disponibilité, d'écoute et de réassurance, surtout lorsque le suivi est organisé à distance, sont considérées par quatre des participantes comme primordiales pour s'engager dans le processus. Le conseiller peut alors enrichir la réflexion en apportant des ressources documentaires pour la rédaction des rapports.

Toujours dans la phase de VAE, deux des participantes soulèvent l'importance de pouvoir faire les démarches administratives à distance : l'envoi de documents numérisés permet de gagner un temps précieux et facilite leur organisation.

Enfin, l'une des participantes souligne que le contenu annoncé des cours, considéré comme intéressant et enrichissant, est un élément motivant pour suivre le dispositif et accéder ensuite à la formation modulaire.

## B. Concernant la formation d'auxiliaire de l'enfance

Une fois la VAE effectuée, les participantes qui se sont engagées dans la formation d'auxiliaire de l'enfance soulèvent l'importance d'en repenser la structure et l'organisation : favoriser les cours du soir en distanciel est clairement un élément facilitateur pour le maintien dans le dispositif. Le présentiel peut être envisagé en soirée ou les samedis et sur un lieu proche du domicile des participantes.

L'une des participantes déclare aussi que les modules de formation donnés en distanciel lui ont permis d'être autonome dans son organisation et de pouvoir faire le travail demandé au rythme qui lui convenait le mieux.

Cependant, malgré la distance, trois participantes évoquent l'intérêt de créer du lien avec d'autres apprenantes : cela permet d'échanger des informations concernant la formation, mais aussi de partager autour des pratiques professionnelles d'accueillante. De plus, l'effet de groupe est motivant et dynamisant, facilitant l'engagement dans la formation.

Enfin, le rôle des formateurs est lui aussi très important : leur accessibilité et les possibilités d'échanger avec eux sont, selon deux participantes, capitales pour garder la motivation tout au long de la formation. Ces deux participantes confirment l'importance de pouvoir par exemple communiquer entre équipes, échanger sur les situations ou partager des outils. Il est également primordial que les formateurs aient un discours cohérent, témoignant d'une communication interne (ce qui n'a pas toujours été le cas).

Par ailleurs, l'une des répondantes souligne l'importance de se sentir accueillie dans les établissements de l'EPS lors des séances en présentiel. Le soin porté à l'accueil, le fait d'être considérée comme une professionnelle avec des compétences acquises par ses années d'expérience et les formations qu'elle a suivies sont des éléments très importants pour rester motivée et se sentir légitime.

### **EN RÉSUMÉ**

#### Pour la VAE

- Liens avec le conseiller de formation : disponibilité, écoute (des échanges rassurants et des apports bibliographiques pour s'engager dans le processus, surtout lorsqu'il est fait en distanciel).
- Possibilité de faire les démarches administratives à distance : gain de temps et facilité d'organisation.
- Intérêt et apports des cours.

#### Pour la formation d'auxiliaire

- Organisation des cours en distanciel : autonomie dans l'organisation du travail.
- Organisation en présentiel : délimité et à proximité du domicile.
- Cours donnés le soir et/ou le samedi matin en présentiel.
- Accessibilité des formateurs, même à distance : central pour la motivation et le maintien dans la formation.

- Travail en équipe des formateurs (se partager les outils, etc.) et cohérence perçue par les accueillantes.
- Liens avec les autres participantes : motivant, permettant des échanges riches sur la formation, mais aussi intéressant pour partager sur les pratiques dans leur activité d'accueillante.

#### Le positionnement des établissements de l'EPS et des formateurs

- Importance de se sentir accueillie.
- Importance de ne pas se sentir infantilisée : être considérée comme une professionnelle à part entière permet de se sentir légitime et de se mobiliser dans le dispositif.

#### **Idées clés que vous reprenez de ce chapitre dans une perspective de régulation**

## CHAPITRE 2 : DU CÔTÉ DES ACCUEILLANTES DIPLÔMÉES

---

### 2.1 Repères méthodologiques

Dans la suite des entretiens individuels des accueillantes ayant abandonné le dispositif VAE, nous avons organisé des entretiens individuels avec des accueillantes issues des deux cohortes du projet pilote et ayant réussi leur parcours.

Nous avons d'abord répertorié et pris contact avec toutes les accueillantes ayant réussi leur parcours de formation (N= 37) sur base des adresses mail transmises par l'APEF, au départ du retour des institutions de formation. Ce premier contact mail les invitait à manifester leur intérêt pour donner leur retour sur le processus formatif qu'elles venaient de vivre. Dix accueillantes, toutes des femmes, ont répondu favorablement à cet appel : six de la première cohorte et quatre de la seconde. Un second mail leur proposant un rendez-vous permettait ensuite d'identifier le média le plus adapté à leur réalité. Toutes ont opté pour des entretiens téléphoniques. Ces rencontres ont pris la forme d'entretiens semi-directifs, cette méthodologie nous permettant à la fois de recueillir la parole spontanée des accueillantes tout en les invitant à pointer certains éléments qui nous paraissaient essentiels pour bien cerner leurs ressentis et leurs points de vue sur le dispositif.

Chaque entretien a été mené durant 30 à 60 minutes. Considérant la parole des accueillantes comme essentielle, il nous semblait important de nous adapter à leurs contraintes temporelles tout en répondant à leur souhait de se poser, de faire le point et de s'exprimer sur leur expérience au terme de leur parcours de formation. Chaque entretien a été conçu comme un moment de pause réflexive rétrospective sur l'expérience passée et proactive dans la mesure où il est orienté vers des régulations pour l'avenir.

Les retours n'étant pas fondamentalement différents entre les participantes aux deux cohortes, nous rendons compte ici des informations globalisées en intégrant la voix des accueillantes à travers une série de verbatims.

### 2.2 Les vécus par rapport au déroulé du dispositif

#### 2.2.1 L'accès à l'information

Identifier la façon dont les accueillantes ont eu accès à l'information concernant la VAE et la formation d'auxiliaire de l'enfance a été notre première démarche. Celles-ci disent avoir reçu l'information via différents interlocuteurs : établissements de l'EPS, Forem, SAE, ...

Les entretiens mettent en évidence que cette première information n'a pas toujours été simple à comprendre et montrent la nécessité d'une diffusion et d'une explicitation par les SAE qui encadrent les accueillantes. Celles qui ont pu profiter de cet accompagnement personnalisé témoignent que celui-ci leur a permis de se sentir directement concernées par

la proposition de formation mais également soutenues, voire incitées à s'inscrire dans ce dispositif.

*« C'est mon service d'accueillantes qui m'a transmis l'information et qui a soutenu ce projet. »*

*« C'est mon service qui m'a inscrite et qui m'a aidée au début à comprendre. »*

Nous pouvons noter ici l'importance de la place des SAE qui ont permis d'explicitier les informations reçues par d'autres interlocuteurs et également de soutenir le projet des accueillantes désireuses de participer.

## 2.2.2 La motivation à intégrer le dispositif

Nous avons ensuite questionné la motivation des accueillantes à entrer dans le dispositif. L'analyse des retours des entretiens pointe comme principal facteur de motivation d'entrée en formation la recherche d'une alternative au métier de l'accueil à domicile et de pistes de carrière au sein de structures d'accueil en collectivité, comme en témoignent ces deux accueillantes :

*« L'envie d'arrêter le métier d'accueillante à domicile et la volonté de travailler dans le domaine de la petite enfance ».*

*« L'envie de pouvoir bifurquer vers les écoles si un jour je ne veux plus du domicile ».*

La peur de l'avenir a également été mise en évidence par plusieurs accueillantes qui soulignent l'effet anxiogène des informations véhiculées par les établissements de l'EPS lors des séances d'information. La peur de perdre son travail, de ne pas pouvoir assurer son avenir a ainsi guidé l'entrée en formation de plusieurs accueillantes.

Enfin, une motivation liée à l'estime de soi, à l'envie de pouvoir se prouver à elles-mêmes qu'elles ont les compétences permettant de décrocher un diplôme est exprimée. L'entrée en formation a ainsi permis à certaines accueillantes de réaliser un rêve, d'atteindre un objectif personnel, d'évoluer sur un plan aussi bien professionnel que personnel.

*« J'avais vraiment envie d'étudier, de retourner sur les bancs de l'école, c'était un challenge personnel, je voulais me prouver que je pouvais aussi réussir ce diplôme ».*

*« C'était vraiment un rêve pour moi de faire la formation d'accueillante mais je ne pouvais pas arrêter mon travail pour la faire donc quand un professeur m'a appelée j'ai cru que je rêvais vraiment. »*

Deux sources de motivation ont contribué à soutenir le projet des accueillantes à entrer dans ce dispositif de formation : une motivation extrinsèque essentiellement générée par la peur et une motivation intrinsèque reposant sur une réelle volonté d'atteindre un nouvel objectif. Soutenir la motivation intrinsèque, notamment par un discours qui souligne la possibilité d'atteindre de nouveaux objectifs dans une démarche positive et l'évolution de trajectoire apparaît donc comme une démarche importante pour soutenir l'implication des participantes dans le dispositif.



### 2.2.3 Les appréhensions des participantes

Les participantes ont ensuite été invitées à s'interroger sur leurs potentielles appréhensions lors de l'entrée en formation. Il s'agissait ici d'identifier les émotions négatives pouvant agir comme « freins » au bon déroulé du dispositif. Il ressort des entretiens que la plupart des accueillantes ont abordé relativement sereinement leur engagement en formation. Cette absence d'appréhension est clairement liée à la difficulté à se faire une représentation précise des attendus de la formation et à envisager le processus dans sa globalité. Une minorité d'accueillantes fait toutefois état d'une peur ressentie quand elles essayaient d'imaginer comment faire coexister formation, vie professionnelle déjà très chargée et vie familiale. Par contre, plusieurs estiment avoir ressenti certaines émotions négatives en cours de processus et mettent en cause deux facteurs: l'aspect chronophage du dispositif mais également le constat des nombreux abandons parmi leurs camarades de classe.

Ainsi, les retours des accueillantes montrent l'importance de soigner la communication et d'être clair par rapport à la charge de travail et à l'investissement attendu dans un tel dispositif. Agir en transparence ne peut avoir qu'un effet sécurisant sur les potentiels futurs étudiants. La prise en compte des facteurs de démotivation (la fatigue engendrée par la lourdeur du dispositif, les abandons dans la même cohorte, ...) permettrait de favoriser le maintien des accueillantes au sein du dispositif. Il s'agirait par exemple d'offrir un accompagnement et un espace de parole autour du départ de certaines.

## 2.3 Le dispositif VAE

### 2.3.1 L'importance de « clarifier » le dispositif pour éviter les confusions

Plusieurs éléments nous conduisent à penser que les accueillantes n'ont pas une vision claire des deux parties du dispositif : VAE et formation « auxiliaire de l'enfance ». En effet, lorsque nous avons abordé la question des « dispenses », elles se sont montrées perplexes et ne semblaient pas comprendre ce dont il s'agissait. À titre d'exemple, certaines pensaient que les dispenses ne les concernaient pas. Cette difficulté de compréhension a généré des malentendus : certaines accueillantes pensant qu'elles obtenaient leur diplôme d'auxiliaire de l'enfance au terme de la procédure de VAE. *« J'ai assez bien vécu la VAE, c'était des rapports à rendre et des examens, je n'ai pas eu de dispense. »* nous dit une première accueillante, le témoignage d'une seconde confirmant cette vision peu claire : *« Je ne comprends pas, c'était possible d'avoir des dispenses ? Moi j'ai eu plein de dossiers et de travaux à faire mais pas de dispenses ».*

Un manque de transparence ou de clarté dans le processus de dispense est également mis en évidence par les accueillantes.

*« Mon diplôme de base d'institutrice maternelle ne me permet selon eux même pas de dispense dans l'ATL alors que j'ai fait 3 années de stage, c'est réellement frustrant et on ne sait pas m'expliquer les raisons, c'est comme ça. »*

Ces résultats montrent une confusion chez les accueillantes entre VAE et formation, mais aussi une incompréhension des enjeux de la VAE et de ses modalités. L'importance d'une explicitation claire des deux volets du dispositif dès la diffusion des premières informations mais également lors de l'entrée en formation afin d'éviter les malentendus, sources de nombreuses frustrations et, à terme, d'un certain découragement est indéniable.

### 2.3.2 L'importance d'un accompagnement soutenant des formateurs

Les accueillantes pointent l'importance de la disponibilité des enseignants qui acceptaient de répondre à leurs questions et s'efforçaient de trouver les informations manquantes.

*« Les professeurs sont disponibles, ils s'excusent eux-mêmes et expliquent qu'ils ne sont pas responsables de ce chaos, on sent qu'ils veulent faire plaisir. »*

*« L'accompagnement était vraiment top, les enseignants étaient vraiment à l'écoute, ils ont fait plein d'efforts pour réadapter les contenus à chaque fois alors qu'ils n'avaient pas reçu les contenus comme ils le pensaient. »*

Toutefois, il est également important de noter que les accueillantes ont toutes pointé le fait que les formateurs eux-mêmes n'étaient pas très au clair avec le processus et que ce « flou » se ressentait notamment dans les réponses apportées à leurs questions : *« On sentait que les professeurs étaient eux-mêmes dans l'inconnu, c'était un projet pilote et on le sentait. »*

Ainsi, la présence soutenant des enseignants, leur écoute bienveillante, a eu un effet facilitateur et a permis à certaines de rester dans le dispositif. Cependant, pour agir comme un repère sécurisant, il importe que les formateurs soient eux-mêmes clairement informés et puissent se faire une représentation précise du dispositif dans sa globalité. Comme le pointent les formatrices elles-mêmes (voir chapitre 4), les différentes équipes de formateurs gagneraient à échanger régulièrement et à se nourrir des expériences des uns et des autres pour améliorer les dispositifs proposés et la communication sur ceux-ci.

### 2.3.3 L'importance d'un dispositif réfléchi

#### A. Des contenus plus réfléchis, mieux ciblés

Les retours des accueillantes sont unanimes : certains contenus doivent être réadaptés, plus ancrés dans la réalité professionnelle de l'accueil à domicile et respectueux de leurs compétences initiales. En effet, certaines compétences et contenus très largement maîtrisés par les accueillantes et régulièrement remis à jour lors de formations proposées par les SAE et les suivis de l'ONE sont revus durant la VAE. Cette répétition a été considérée comme une perte de temps et d'énergie par les accueillantes.

*« Le programme est à réadapter en fonction de la réalité des accueillantes, certains concepts auraient pu être simplement « revus » et n'auraient pas dû prendre autant de temps. »*

*« C'est du déjà vu pendant les formations du service mais aussi lors des suivis ONE, c'est déjà discuté avec les coordinateurs ONE lors des visites et des formations. »*

## B. Une charge de travail plus en cohérence avec la réalité du métier

La charge de travail représente également un frein pour les participantes. Le manque de planification de la remise des travaux, non harmonieusement répartis tout au long du dispositif, a réellement mis en difficulté les accueillantes, qui devaient sacrifier leurs soirées, voire même leurs périodes de vacances pour répondre aux attentes des formateurs.

*« Le fait de devoir réaliser beaucoup de travaux pendant nos périodes de vacances ; au final, je n'ai pas eu vraiment de vacances pendant 1 an ½. »*

*« C'était des cours à étudier, des exercices, c'était assez simple mais c'était compliqué de travailler à la maison après le boulot ; chaque soir je devais prendre 1 à 2h pour travailler. »*

Ces témoignages montrent l'importance d'adapter la charge de travail aux réalités et compétences professionnelles préexistantes des accueillantes à domicile. Il s'agit de valoriser leurs compétences acquises par l'expérience tout en organisant le dispositif de façon à leur permettre d'exercer sereinement leur métier.

## 2.4 La formation d'auxiliaire de l'enfance

### 2.4.1 Une clarification importante dès les premières informations

Nous l'avons déjà souligné, les accueillantes éprouvent de réelles difficultés à distinguer ce qui relève de la formation ou de la VAE. Si certaines pointent l'existence de deux parties distinctes, d'autres ne semblent pas avoir conscience de leur existence. Certaines affirment avoir découvert après une année de formation (leur parcours VAE) qu'elles devaient encore faire une seconde année pour obtenir le diplôme d'auxiliaire de l'enfant :

*« Au terme de la VAE, on découvre qu'il faut faire encore un an, refus de donner le diplôme si l'on ne suit pas cette seconde année de formation, j'ai eu le sentiment d'être flouée. »*

## 2.4.2 L'importance de centrer la formation sur le métier d'accueillante de l'enfant

### A. Centrer les contenus et les exigences sur les réalités du métier

- ✦ *Des savoirs et des compétences en adéquation avec les compétences attendues dans le métier d'auxiliaire de l'enfance*

Les accueillantes s'interrogent sur les contenus mais surtout sur le niveau taxonomique des savoirs enseignés. Certains contenus de cours ou demandes des formateurs ont été perçus comme infantilisants. De nombreuses accueillantes disent ne pas s'être senties reconnues dans leurs compétences professionnelles. Certaines parlent même d'un sentiment d'humiliation.

*« Les cours sur le change, le biberon, ... sont trop infantilisants ; ils devraient être mis dans la VAE. Je me suis sentie peu respectée, voire même agressée par certaines demandes, notamment par rapport aux cours soins et hygiène, c'était limite dégradant. »*

*« Les cours sur l'alimentation, le biberon, la diversification sont à supprimer ; c'était de l'infantilisation, un peu comme si on pensait que nous ne sommes pas compétentes alors que ces éléments sont évalués par l'ONE très souvent. »*

Ces témoignages en retour de l'expérience de formation confirment la nécessité d'inscrire les contenus mais aussi les exigences pédagogiques dans la réalité du métier d'auxiliaire de l'enfance. Il s'agit de proposer un réel défi cognitif aux accueillantes, de proposer de nouvelles découvertes et de favoriser l'acquisition de compétences plus élaborées. Cette réflexion sur le dispositif permet d'éviter l'effet non désiré d'infantilisation, peu porteur en termes de motivation.

- ✦ *Des exigences dans l'évaluation et la diplomation, reflet de la complexité du métier*

Les accueillantes sont nombreuses à s'interroger sur les niveaux d'exigence dans l'évaluation et in fine les conditions de réussite. Contrairement à toute attente, elles ne dénoncent pas un niveau trop élevé d'exigence mais plutôt l'inverse en relevant le risque d'une image peu valorisante de la formation et plus largement d'une dévalorisation du métier.

*« Le sentiment que certaines corrections ne sont pas justes, certains sont surnotés, l'étonnement face à la réussite de certaines et l'absence d'une grille plus commune de correction. »*

*« Les évaluations étaient floues, ce n'était pas très difficile mais on se demande comment certaines ont réussi. »*

*« Je me pose vraiment des questions par rapport aux points obtenus, certaines étaient très faibles, ne comprenaient rien mais ont réussi brillamment, c'est étrange. Je me demande aussi si l'on a réellement tenu compte de tous les travaux remis. »*

Ainsi, les accueillantes sont en demande de critères clairs et précis, de feedbacks critiques sur leurs productions et les compétences développées, mais aussi d'une certaine exigence par rapport aux attendus de la formation.

Les accueillantes, au-delà d'une évaluation exclusivement certificative, sont également en demande de retours formatifs : *« J'ai obtenu exactement les mêmes points à tous les travaux que j'ai remis, de très beaux points mais finalement cela ne veut rien dire puisque c'est les mêmes points à chaque fois et pas de commentaires. »*

Les retours des accueillantes nous invitent également, dans un souci d'isomorphisme, à relever l'importance de prôner une démarche de formation éthique favorisant le questionnement sur ses pratiques et non la remise de travaux peu en lien avec la réalité professionnelle.

*« Pour une activité, on m'a mis 50% des points parce que le stage n'avait pas été réalisé alors que j'étais dispensée, donc le stage intervient dans la note alors que je suis dispensée. De plus, on m'a demandé de faire un « faux » rapport de stage puisque je ne faisais pas le stage; cela m'a choquée. »*

Une formation ambitieuse ciblant des compétences nouvelles directement ancrées dans le métier, alternant des temps d'évaluation formative propices à une évolution des représentations et des temps d'évaluation certificatives s'avère indispensable pour répondre aux attentes des accueillantes et former à la complexité du métier.

#### ✦ *Le métier d'auxiliaire de l'enfance, un métier différent de l'accueil à domicile*

Les accueillantes questionnent également l'adéquation de certains contenus de cours aux réalités du métier d'auxiliaire de l'enfance. Plusieurs déplorent surtout le manque de ressources pédagogiques liées à l'accueil des 3-12 ans ainsi que le manque de cours en lien avec le travail en collectivité (crèches, écoles, structures ATL...) et en équipe.

*« C'est trop peu axé sur le 3-12 ans, tout le reste c'est ce que l'on fait déjà et on a peu découvert sur cette tranche d'âge. Le travail en crèche a aussi été peu abordé, on a très peu parlé du travail en équipe. »*

*« Au final, le travail en crèche n'a quasiment pas été abordé, nous n'avons quasiment rien appris sur l'accueil du 0-3 ans en collectivité. Le métier d'accueillante à domicile est différent de celui d'auxiliaire en crèche et là je n'ai pas l'impression d'avoir vu cette différence. »*

Les accueillantes expriment leur souhait de découvrir les différentes facettes du métier d'auxiliaire de l'enfance. Elles veulent mieux se former à l'accueil des 3-12 ans, au travail en crèche ainsi qu'au travail en équipe susceptible d'être exercé dans ces deux contextes. La formation proposée semble ne pas avoir entièrement rencontré leurs attentes sur ces aspects centraux du métier.

## B. Adapter la charge de travail aux réalités du métier d'accueillante à domicile

Nous l'avons déjà pointé dans la partie consacrée à la VAE mais le relevons aussi ici : la charge de travail inhérente à cette formation s'avère une question centrale dans le parcours des

accueillantes. Le risque d'épuisement professionnel est important. Cumuler les temps de cours et d'étude avec une charge de travail d'accueillante « temps plein » de 50 heures semaine et les exigences d'une vie familiale représente un réel challenge.

*« C'était vraiment trop lourd à gérer, je travaillais chaque jour en fin de journée jusqu'à minuit/1h du matin. Je me suis retrouvée en surmenage et je me suis écroulée après les examens, du coup je suis en arrêt et je connais une autre accueillante qui est dans la même situation. »*

Ce manque d'adéquation entre les exigences de la formation et la réalité de vie d'une accueillante à domicile a non seulement eu des impacts sur la qualité de vie des professionnelles, mais aussi, dans certains cas, sur la qualité de l'accueil des enfants.

*« Parfois je faisais mes devoirs ou les exercices pendant que certains enfants jouaient et que d'autres étaient à la sieste, c'est dommage pour eux mais je ne savais pas comment faire autrement pour arriver à tout faire. »*

*« On travaille pendant le temps de travail avec les enfants, ça a un impact négatif sur la qualité de l'accueil mais on n'a pas le choix si on veut pouvoir rendre les travaux et voir toutes les vidéos. »*

Réfléchir aux ajustements possibles du dispositif aux contraintes de l'exercice du métier d'accueillante à domicile, favoriser une meilleure conciliation entre travail et formation est dès lors un incontournable pour soutenir les professionnelles en reprise de formation et maintenir la qualité de l'accueil des enfants et des familles. Ce dispositif se déroulant sur de très nombreux mois, il importe d'assurer des temps de repos et de récupération, de façon à éviter un épuisement physique mais aussi psychologique important, qui se répercute inévitablement sur la qualité de service.

### C. Adapter le déroulé et les méthodologies aux réalités des accueillantes à domicile

#### ✦ *Pouvoir anticiper, une demande récurrente*

Toutes les accueillantes l'ont pointé : il s'avère fondamental pour elles, pour les services mais également pour les enfants et les parents accueillis de pouvoir planifier et anticiper les activités de formation. Or, nombre d'entre elles rapportent de nombreux changements imprévus, sources de stress et nécessitant de rapides réadaptations, au détriment du bien-être psychologique des accueillantes mais également de la qualité de l'accueil des enfants :

*« Les plannings changent souvent, ce que l'on nous demande change souvent, ce qui déstabilise. C'est vraiment difficile de pouvoir s'organiser avec des dates qui changent tout le temps. On doit tout le temps s'adapter parce qu'ils changent les informations. »*

Ces retours montrent la nécessité de réfléchir en équipe de formateurs un planning coordonné des activités et des échéances de remise des travaux en amont de la formation. Il s'agit de pouvoir proposer une planification claire du dispositif permettant aux professionnelles d'anticiper les périodes de travail plus intenses mais également d'organiser leur travail d'accueillante en conséquence. Pouvoir « anticiper » permet de mieux se projeter

dans la formation et agit comme un facteur de sécurisation psychologique important. Ce point est aussi relevé comme essentiel par les participants au focus SAE (voir chapitre 3).

✦ *La gestion du distanciel, un réel défi pour certains*

La situation de pandémie vécue durant la formation a conduit les formateurs à « basculer » en distanciel, une façon de permettre la continuité du processus de formation. Cette capacité d'adaptation a été appréciée par les accueillantes. Il importe toutefois de noter que pour certaines, découvrir et s'appropriier les outils permettant de suivre les cours en distanciel n'a pas été simple et les a mises dans une situation de réel inconfort, source de découragement potentiel. Une partie de leur énergie mentale étant consacrée à la découverte et à l'appropriation de ces outils (plateforme, outils vidéos, visioconférence, ...), leur potentiel d'implication dans les cours eux-mêmes s'en trouvait impacté.

*« Le distanciel qui nous perd, qui nous demande de lire un tas de trucs, qui décourage, c'est peut-être une question de génération mais moi, ça m'a vraiment découragée. »*

## **IDÉES-CLÉS**

Un travail d'information rigoureux : des informations claires, précises permettant d'emblée de comprendre la procédure VAE d'une part et la formation d'auxiliaire de l'enfance d'autre part, des informations partagées par tous les acteurs du dispositif (APEF, établissements de l'EPS, SAE)

Une planification claire et précise du dispositif (de VAE et de la formation d'auxiliaire de l'enfance) permettant de se faire une représentation claire de l'investissement attendu et d'anticiper les « temps intenses de travail ».

Une approche motivationnelle mettant en évidence des objectifs d'évolution professionnelle et personnelle (et non des arguments anxiogènes) avec un discours commun et partagé par tous (APEF, établissements de l'EPS, ONE)

Une réflexion approfondie sur les contenus et les méthodologies du dispositif VAE :

- être réellement dans un processus de VALORISATION des acquis de l'expérience et éviter d'infantiliser ;
- adapter les exigences en fonction des compétences déjà acquises par les accueillantes et de celles réactualisées par les formations internes ;
- tenir compte des réalités du métier notamment en adaptant les exigences aux règles et principes de l'accueil à domicile.

Une réflexion approfondie sur les compétences développées et les niveaux d'exigence de la formation d'auxiliaire de l'enfance :

- des contenus directement ancrés dans le métier d'auxiliaire de l'enfance : différentes tranches d'âge dans l'accueil 0-12 ans, travail en collectivité dans différents contextes institutionnels, travail en équipe ;
- un niveau d'exigence certificative en adéquation avec une vision ambitieuse du métier reconnu dans la complexité des activités qu'il recouvre et des compétences multiples auxquelles il fait appel ;

- des méthodologies permettant de concilier une vie professionnelle intense et des exigences de formation professionnelle.

#### L'accompagnement des accueillantes dans leur nouvelle fonction d'apprenante :

- soutenir la motivation tout au long du dispositif par des attitudes bienveillantes et soutenantes des formateurs et des SAE ;
- accompagner l'acquisition des compétences numériques nécessaires au suivi de la formation.

## 2.5 Les éléments facilitateurs du dispositif

Rechercher avec les accueillantes les éléments ayant été identifiés comme « facilitateurs » dans leur parcours permet aussi de comprendre comment accompagner au mieux les futurs participants.

### 2.5.1 Le soutien du groupe

Le soutien du groupe de pairs a très régulièrement été relevé par les accueillantes. Il permet de sortir de l'isolement et de s'identifier au sein d'une communauté professionnelle : « *La rencontre d'autres accueillantes a été ++, on avait la même vision, on se sent moins seule dans la difficulté à surmonter.* » Il opère notamment par l'échange de points de vue sur les pratiques.

*« Connaître des gens de notre métier, partager sur les expériences et ça, même si on est déjà en co-accueil, ça fait vraiment du bien. »*

*« C'est vraiment positif d'écouter comment font les autres, de voir ce qui est mis en place, de se soutenir. »*

Il se réalise également dans un climat de soutien mutuel propice aux apprentissages comme le souligne cette accueillante :

*« Le climat de soutien entre les accueillantes a été important pour arriver au bout de la formation. »*

*« Une équipe très soudée, toutes les accueillantes formaient un groupe, l'entraide était importante. Sans cela, il y aurait eu beaucoup plus d'abandons. »*

Profiter du groupe pour maintenir la motivation mais également offrir des temps d'échanges formels et informels sur ses pratiques s'avère fondamental aux yeux des accueillantes dans un tel dispositif. Il importe donc aux formateurs d'en assurer les conditions.

### 2.5.2 Le soutien des SAE

Tous les entretiens le confirment, les services d'accueillantes sont considérés comme des soutiens dans ce processus, montrant l'importance de les considérer comme des partenaires du dispositif et ce, tout au long de la formation. Quelques témoignages parmi d'autres :



*« Mon service a été trop positif, m'a vraiment soutenue mais aussi un collègue du service, heureusement qu'ils étaient là. »*

*« J'avais un service impliqué qui aide, qui m'aidait à réfléchir des pistes, ça a été un gros soutien. »*

Les accueillantes pointent toutefois l'importance d'oser se tourner vers leur service afin de parler de leur projet, d'expliquer leur motivation pour que tous comprennent les enjeux de cette entrée en formation.

### 2.5.3 Le soutien de l'entourage familial

Unanimement, les accueillantes pointent le rôle essentiel du soutien de leur famille dans leur maintien dans le dispositif et leur réussite. Elles évoquent également combien cette formation a demandé des sacrifices à leurs proches, qu'elles estiment avoir souvent délaissés. Cette impression de négliger les siens n'est pas sans effet sur la charge mentale occasionnée par la reprise de cette formation.

*« Mes enfants m'ont beaucoup soutenue, heureusement qu'ils se sont adaptés parce qu'ils ont été malmenés, je ne les voyais quasiment pas. »,*

*« Mon entourage a été d'une grande aide, heureusement qu'ils étaient là, je culpabilisais toujours de les abandonner ainsi, surtout les enfants qui devaient se débrouiller seuls. »*

Une présentation plus claire de l'organisation du dispositif permettrait aux accueillantes qui souhaitent s'engager à l'avenir dans ce processus de l'anticiper mais également de prendre une décision posée et réfléchie en famille. En effet, vu l'importance accordée au soutien des proches, il importe de créer les conditions permettant aux accueillantes de discuter avec eux de leur engagement en connaissance de cause.

### 2.5.4 Les attitudes positives des enseignants

Les accueillantes soulignent également l'impact positif des attitudes des enseignants, qui peuvent s'avérer de réels facilitateurs, notamment en se souciant de la façon dont les accueillantes vivent le dispositif et en restant disponibles pour répondre à leurs questions.

*« La disponibilité des enseignants est également un facteur facilitant, ils essayaient de répondre aux questions mais on sentait qu'ils étaient aussi parfois perdus. »*

*« Les professeurs étaient très disponibles. »*

### 2.5.5 L'alternance distanciell-présentiel

Enfin, notons que nombre d'accueillantes pointent l'effet positif des cours en distanciell, qui leur ont permis de dégager du temps et de pouvoir éviter de longs déplacements.

*« Ce qui a été facilitant, c'est le fait que finalement on travaille en visio depuis son domicile. C'était impossible pour certaines de revenir le soir, de pouvoir repartir après une journée de travail. »*

*« Les modules en ligne, c'est assez chouette, c'est à disposition quand on veut, quand on peut libérer du temps. »*

Offrir l'opportunité de profiter des apports d'une formation aux moments qui conviennent le mieux à la réalité professionnelle et personnelle des participants, notamment via des cours conçus de façon à permettre une appropriation autonome des contenus, s'avère selon les accueillantes un élément fondamental pour soutenir la motivation.

### **IDÉES-CLÉS**

Veiller à proposer des informations claires dès le début du parcours formatif afin d'identifier clairement la charge de travail, de s'organiser en famille et d'anticiper professionnellement.

Proposer des méthodologies de travail alternant des temps de travail en groupe, des temps d'échanges formels et informels, propices à maintenir une réelle motivation et des temps en distanciel, permettant d'évoluer à son rythme en fonction de ses contraintes.

Poursuivre et soutenir l'expression des attitudes soutenantes des SAE et des formateurs qui, par leur présence et leurs feedbacks, soutiennent la motivation.

## 2.6 Les indispensables pour l'avenir

Nous avons demandé aux accueillantes les éléments indispensables à conserver dans l'hypothèse d'une reconduction du dispositif. Plusieurs points ont été soulignés et font clairement écho aux éléments que nous venons de développer.

### 2.6.1 Conserver cette possibilité de fonctionner via une VAE

Les accueillantes soulèvent l'importance d'un tel dispositif, ressenti comme une réelle opportunité de faire évoluer leur carrière mais également de se sécuriser dans leur emploi.

*« Cette initiative VAE est très bien, c'est une super opportunité de continuer, de faire évoluer sa carrière. Cette possibilité offre une réelle sécurité pour l'avenir. »*

### 2.6.2 Maintenir l'alternance présentiel-distanciel

L'alternance présentiel-distanciel offre l'occasion de mieux combiner la formation, le travail et la vie familiale. La situation de pandémie vécue durant la formation a permis d'entrer dans une démarche de formation plus adaptée aux réalités professionnelles des accueillantes et de concevoir des dispositifs d'apprentissage innovants. Ces modalités de fonctionnement mériteraient d'être prolongées au-delà de la situation exceptionnelle vécue par les accueillantes de ce projet pilote.

*« Il faut garder le fait de se voir en présentiel deux ou trois fois pour se soutenir mais aussi et surtout garder le distanciel et ne surtout pas encore alourdir la formation. »*

*« Ce qui a été facilitant, c'est le fait que finalement on travaille en visio depuis son domicile. C'était impossible pour certaines de revenir le soir, de pouvoir repartir après une journée de travail. »*

### 2.6.3 Garder les mêmes exigences en termes de quantité de travail

Plusieurs accueillantes lors de l'évocation d'une possible reconduction de la formation disent avoir été surprises d'entendre des formateurs considérer qu'elles auraient vécu une formation allégée suite au contexte de pandémie : formation « light », « simplifiée », etc. Elles ont pour la plupart le sentiment d'avoir été extrêmement sollicitées. Unanimement, elles insistent sur le fait qu'il faut revoir les contenus de cours mais ne surtout pas augmenter davantage la quantité de travail exigée des accueillantes.

*« Il faut garder le fait de se voir en présentiel deux ou trois fois pour se soutenir mais aussi et surtout garder le distanciel et ne surtout pas encore alourdir la formation. »*

En reprenant l'idée d'assurer une certaine exigence relevée aussi par les accueillantes sans alourdir la charge, nous rappelons ici l'importance de remplacer certains contenus maîtrisés par d'autres à approfondir en traitant des aspects manquants (accueil en crèche, en accueil 3-12, travail en équipe).

## 2.7 Les apports du dispositif à « long terme »

En les interrogeant sur leurs projets d'avenir, l'occasion est donnée aux accueillantes de mettre en mots les perspectives à plus long terme qu'elles dégagent à partir de leur participation au dispositif.

### 2.7.1 Se stabiliser dans leur métier d'accueillante à domicile

La plupart des accueillantes interrogées estiment que la formation leur a permis de se stabiliser dans leur métier d'accueillante à domicile. Elles ont pris (ou repris) confiance en leurs compétences, ont appris à porter un regard différent sur leurs pratiques et se sentent pour un grand nombre plus adéquates dans leur travail quotidien. Les participantes témoignent d'un sentiment de légitimité plus important et se sentent plus compétentes pour exercer leur métier.

### 2.7.2 Augmenter la qualité de l'accueil

Cette formation, une fois terminée, semble avoir également un impact positif sur la qualité de l'accueil des enfants et des familles. Plusieurs accueillantes témoignent de leur envie de revenir vers leurs collègues, vers les services; pour rediscuter du projet d'accueil, questionner

ensemble leurs pratiques et les réajuster en fonction des besoins des familles et des enfants accueillis.

*« Déjà, je peux dire qu'elle a augmenté la qualité de mon accueil ; elle me permet d'avoir un regard différent, je réfléchis beaucoup plus avant d'agir. »*

Cette entrée dans une démarche réflexive dans et sur les pratiques est un élément central dans la professionnalisation du métier qu'il importe d'accompagner au-delà du processus formatif.

### 2.7.3 Renforcer son estime de soi

Cette formation a également touché les accueillantes dans leur estime de soi, et leur sentiment de compétence. Certaines disent avoir réalisé un rêve et font part de leur fierté. Autant de facteurs qui leur permettent d'assurer plus sereinement leur travail d'accueillante.

*« Cette formation m'a vraiment donné confiance en moi, j'ai un grand sentiment de fierté, j'avais vraiment besoin de parler de mon métier, de ce que je fais pour me rendre compte que je le fais bien. J'ai exploité plein de choses dans ma pratique avec les enfants et il y a même des choses dont j'ai discuté avec ma direction. »*

### 2.7.4 Se confirmer dans la fonction d'accueillante tout en s'ouvrant de nouvelles perspectives professionnelles

Enfin, certaines accueillantes envisagent la possibilité de « pouvoir un jour se tourner vers des structures plus collectives », de s'ouvrir de nouvelles perspectives même si, à court terme, c'est dans leur métier d'accueillante à domicile qu'elles comptent investir leur énergie.

*« Finalement, je vais continuer mon métier d'accueillante, mais maintenant je me sens mieux formée et plus en sécurité par rapport à l'avenir. »*

*« En me battant pour réussir, j'ai compris que j'avais des compétences, que j'aimais mon métier et que c'est vraiment ce que je veux faire. »*

*« Je suis encore mieux dans mon métier maintenant. »*

*« Mon but n'est plus de changer de travail mais ça fait du bien à l'estime et si jamais maintenant je sais que j'ai un diplôme pour aller ailleurs. »*

La participation à ce dispositif offre donc un double bénéfice aux yeux des accueillantes : l'un à court terme (se « redécouvrir dans le métier », se sentir plus compétent, prendre plaisir à réfléchir et faire évoluer la qualité de l'accueil) et l'autre à plus long terme (élargir leurs perspectives de mobilité professionnelle).

#### ➔ Découvrir le plaisir d'apprendre, d'évoluer et de questionner ses pratiques

Participer à ce dispositif de formation a ouvert le champ des possibles, a généré une réelle envie chez ces professionnelles de se « former », de « faire progresser leurs pratiques », de

s'engager dans un processus d'évolution à la fois personnel mais également professionnel. Ces souhaits s'inscrivent tout à fait dans les visées de professionnalisation du métier.

*« L'envie de continuer à faire des formations pour encore apprendre. »*

*« L'envie de continuer à participer à des groupes d'échanges pour encore discuter de ce que l'on vit... »*

Les accueillantes en témoignent : les bénéfices à court et à long terme sont nombreux, ils sont à la fois individuels (évolution professionnelle et personnelle des accueillantes), collectifs (questionnement dans les services et en équipe sur la qualité de l'accueil) mais aussi sociétaux (évolution de la qualité des services d'accueil).

## **IDÉES-CLÉS**

Maintenir le dispositif VAE permettant par la suite d'intégrer la formation auxiliaire de l'enfance, une véritable opportunité de mobilité professionnelle à long terme tout en confirmant le choix actuel d'activité comme accueillante d'enfants.

Envisager ce dispositif dans une démarche de développement professionnel des accueillantes qui réponde aux enjeux de professionnalisation et de qualité de l'accueil de l'enfant et des familles :

- une identité professionnelle renforcée favorisant la stabilisation dans le métier d'accueillante à domicile,
- une confiance professionnelle renforcée,
- une estime de soi augmentée,
- un goût pour la réflexivité activée.

Adapter les dispositifs pour mieux s'adapter aux réalités professionnelles : alternance distanciel/présentiel, réflexions approfondies sur les contenus, choix de démarches pédagogiques respectueuses d'adultes en reprise de formation.

**Idées clés que vous retenez de ce chapitre dans une perspective de régulation**

### 3.1 Repères méthodologiques

Les Travailleuses Psycho-Médico-Sociales (TPMS) et directions des SAE apportent un regard complémentaire à celui des accueillantes en partageant leur expérience d'employeur et leur point de vue sur les effets observés du dispositif dans leurs services. Interlocutrices directes des accueillantes, elles peuvent donner un éclairage sur les vécus exprimés sur le dispositif VAE et la formation d'auxiliaire de l'enfance. Reconnaître les rôles de relais et de soutien, les entendre contribuent à une meilleure compréhension de ce qui fait obstacle et ce qui est « soutenant » dans ce nouveau dispositif de formation.

#### ➡ Quelles participantes ?

Une trentaine de services ont été invités à participer à cet échange. Douze d'entre eux ont répondu au sondage permettant de fixer une date de rencontre. Ce taux de participation était un signe encourageant pour notre équipe. En effet, la mobilisation rapide d'une petite moitié des personnes invitées et notamment l'implication d'un SAE pour lequel aucune accueillante n'a intégré le dispositif (nous y reviendrons plus tard dans l'analyse) montre leur intérêt réel d'échanger sur le projet pilote VAE.

Six participantes étaient présentes lors de cette rencontre : TPMS et responsable des services d'accueillantes impliquées dans les deux cohortes. Pour l'un des SAE présent, aucune accueillante n'avait intégré le dispositif, pour les autres, selon les services, le nombre d'accueillantes impliquées dans le dispositif variait de 1 à 10.

### 3.2 Le vécu par rapport au déroulé du dispositif

#### 3.2.1 Les motivations à soutenir les accueillantes à intégrer le dispositif

Nous avons tout d'abord cherché à comprendre quelles étaient les motivations des SAE (mais aussi des accueillantes de chacun de ces services) à intégrer un tel dispositif de VAE et de formation. Les participantes au focus ont toutes souligné le réel intérêt qu'elles voyaient à engager les accueillantes de leur service dans un tel dispositif.

Le principal argument mis en avant est celui de la professionnalisation des accueillantes. Pour les SAE, la VAE suivie de la formation d'auxiliaire de l'enfance permet non seulement de renforcer le « socle de connaissances » de leurs accueillantes, mais favorise aussi leur mobilité

professionnelle. Les TPMS et responsables ont affirmé leur volonté d'encourager les accueillantes à s'inscrire dans tel processus et de les accompagner l'évolution du métier.

### 3.2.2 L'information sur le dispositif : « le sentiment de découvrir trop tardivement les informations »

Certains SAE ont été impliqués dès le démarrage du projet en participant aux premiers groupes de pilotage alors que d'autres n'ont été informés que très tardivement et parfois de façon indirecte. L'une des participantes ayant suivi le dispositif depuis les premiers groupes de pilotage évoque l'importance de cette implication précoce qui lui a permis de relayer la réalité du terrain des accueillantes aux différents acteurs présents et a ainsi évité de poser des choix organisationnels peu compatibles avec la réalité du métier d'accueillante (par exemple : souligner l'impossibilité de se libérer les mercredis après-midi, qui étaient ciblés initialement pour donner les cours). A contrario, plusieurs TPMS présentes lors du focus group affirment ne pas avoir reçu d'informations sur ce dispositif au démarrage du projet, mais avoir découvert son existence par les accueillantes de leur service qui avaient décidé de s'y inscrire en toute autonomie.

Seule une minorité de TPMS et responsables présentes lors du focus group (2 sur 6) ont été informées des dates des séances d'information (par e-mail). Être informées leur a permis de jouer un rôle de relais vers les accueillantes en leur transmettant les informations pertinentes (par e-mail ou oralement via l'équipe sociale), mais aussi de soutien en invitant de cette manière celles qui le souhaitaient à intégrer le dispositif.

#### A. Les réunions d'information génératrices d'angoisse

Le contenu des séances d'information a suscité de nombreuses questions chez les participantes qui ont eu l'occasion d'y assister. L'une d'elles souligne le grand nombre de contradictions entre les différentes instances présentes (écoles, ONE), le flou et les inquiétudes engendrées par ces discours contradictoires qu'elle attribue également au démarrage du projet pilote. Plus étonnant, elle relève la transmission de certaines informations erronées. Par exemple, certaines accueillantes ayant le diplôme d'enseignante demandaient si elles devaient aussi avoir le titre d'auxiliaire de l'enfance et on leur répondait par l'affirmative alors qu'il s'est avéré par la suite que ce n'était pas le cas.

Certaines TPMS et responsables avancent que ce manque de clarté dans les informations a découragé plusieurs accueillantes qui ont alors renoncé à s'inscrire. Elles sont plusieurs à avoir assisté à ces réunions informatives et à avoir eu l'impression que les écoles cherchaient à recruter des candidates à tout prix en jouant parfois sur les risques de perte d'emploi. Mais paradoxalement, le risque de perdre son emploi, évoqué comme un facteur motivant l'entrée en formation lors des réunions d'information a généré des craintes importantes chez les accueillantes. Paniquées, certaines d'entre elles envisageaient même de changer de métier.



L'une des participantes relève l'effet de l'inquiétude des accueillantes sur les services eux-mêmes. La crainte générée par la réforme et ses incertitudes, accentuée par l'effet angoissant de ces réunions d'informations a, selon elle, mis en péril la gestion même de son SAE où pesait le spectre d'un risque de perte d'emploi au sein du personnel.

Finalement il ressort qu'à l'encontre des objectifs visés et des effets escomptés, de telles séances d'information peuvent avoir un effet contreproductif, « bloquant » l'entrée en formation.

## B. L'identification des accueillantes engagées au sein du service

Le suivi des accueillantes qui ont décidé de s'engager dans le dispositif a ensuite été abordé, principalement sous l'angle de l'identification des personnes concernées par la formation. Comme nous l'avons déjà signalé, certaines TPMS et responsables présentes lors du focus group disent n'avoir appris l'existence du dispositif qu'une fois les accueillantes de leur service inscrites. Elles ont découvert le dispositif par l'intermédiaire des accueillantes de leur service ayant pris l'initiative de s'y inscrire de manière individuelle. De ce fait, il leur a été impossible d'informer les autres accueillantes du service, qui auraient aussi pu être intéressées et potentiellement candidates. Les TPMS et responsables déclarent unanimement souhaiter être associées dès le lancement d'un tel projet, notamment pour pouvoir informer et soutenir leurs accueillantes aussi bien dans la compréhension du dispositif proposé que dans la motivation à s'y engager.

### 3.2.3 Pendant la phase VAE puis la formation d'auxiliaire de l'enfance

#### A. Un suivi à l'aveugle

On relève chez les participantes le souhait de proposer un suivi auprès de leurs accueillantes, mais une difficulté à rendre celui-ci efficace faute d'information à leur disposition.

#### ✦ *La lourdeur du dispositif : un facteur d'abandon majeur*

Certaines TPMS et responsables présentes lors du focus group signalent des abandons très précoces de plusieurs accueillantes inscrites dans le dispositif (lorsqu'elles sont informées de ces abandons, ce qui n'est pas toujours le cas). Une première cause possible identifiée par certaines est attribuée aux difficultés administratives rencontrées par les accueillantes lors de l'inscription, une seconde à la lourdeur du dispositif source de pression, engendrant une fatigue importante chez les accueillantes. En effet, plusieurs participantes soulignent la difficulté à concilier un temps de travail de 50h par semaine avec des sessions de cours tout en préservant une vie familiale. Enfin, certains SAE pointent le manque de coordination avec leurs services notamment lors du lancement du projet. L'absence d'informations concernant les accueillantes inscrites dans le dispositif ne leur a pas permis d'accompagner les participantes. Durant le focus group, deux participantes ont affirmé ne toujours pas connaître

le nombre d'accueillantes inscrites dans le dispositif et de ce fait, ignorer combien d'entre elles ne seraient pas allées au terme de la formation.

#### ✦ *Le manque de communication*

Toutes les participantes au focus group s'entendent pour dire que la communication, notamment avec les établissements de l'EPS a été la plus grosse faiblesse de ce dispositif. Comme évoqué précédemment, tous les SAE n'ont pas été conviés lors des premières réunions d'information sur le projet pilote. Les TPMS et responsables présentes au focus group n'ayant pas été informées de la mise en place de ces réunions informatives déclarent toutes regretter de ne pas avoir été impliquées plus tôt.

Ce manque de communication est tel que certains SAE sont incapables encore aujourd'hui de se faire une représentation précise du dispositif mis en place. Pour donner un exemple identifié lors du focus group, certains services ne connaissaient pas avant notre rencontre l'existence des deux phases du dispositif : à savoir la procédure VAE d'une part, la formation d'auxiliaire de l'enfance d'autre part.

Enfin, le souci « communicationnel » concerne le choix des interlocuteurs ciblés et le style rédactionnel. Ainsi, la majorité des participantes au focus group souligne que la communication avec les établissements de l'EPS ne passait que par les accueillantes. Cibler exclusivement cet unique interlocuteur leur pose d'autant plus question que les accueillantes recevaient des messages comportant des informations nombreuses et peu concrètes, formulées dans un langage peu accessible. Il leur était dès lors difficile de s'y retrouver et de garder le cap dans la formation. Les accueillantes ont elles-mêmes transmis à leur service des problèmes de communication récurrents avec les établissements de l'EPS.

Ces difficultés ont été accrues par la crise sanitaire liée au COVID-19 : les participantes déclarent toutes avoir rencontré des difficultés à se maintenir à jour face à l'abondance d'e-mails reçus et reconnaissent avoir eu d'autres soucis à gérer durant cette période de crise.

#### ✦ *Le manque de liens source de malentendus*

Les participantes au focus group déclarent ne jamais avoir rencontré de conseiller VAE ou de formateur pour parler du cursus des accueillantes de leur service. Pourtant, elles estiment que ces échanges auraient pu être bénéfiques pour mieux se comprendre et favoriser des ajustements réciproques dans l'accompagnement des accueillantes engagées dans le dispositif. Il importe en effet que le dispositif proposé soit cohérent avec les réalités du métier de l'accueil de la petite enfance et celles du travail des accueillantes (charge de travail par exemple).

Parmi les incompréhensions relevées, les participantes au focus donnent l'exemple de demandes ou de suggestions faites aux accueillantes pour leur stage dans le secteur de l'Accueil Temps Libre (ATL), demandes en contradiction avec les prescrits du secteur. Un

exemple frappant est le conseil d'accueillir des enfants de plus de 3 ans à leur domicile en présence des enfants habituellement accueillis, à l'encontre de la réglementation.

Le contenu et/ou les exigences de la formation font également l'objet de questions ou d'incompréhension. Ainsi, comment comprendre que certaines accueillantes qui ont validé leur formation avec succès montrent, sur le terrain, des pratiques inquiétantes, faisant parfois l'objet d'un « contrat de dernière chance » suite à des plaintes de parents. Que signifie l'obtention d'un tel résultat ? Mieux comprendre la formation proposée, bénéficier d'informations préalables sur le contenu de la formation et les démarches d'évaluation seraient essentiels.

Les difficultés relevées ici touchent avec encore plus d'acuité les équipes de SAE de petite taille (parfois une seule personne) où il s'agit de pouvoir proposer un suivi de l'accueillante en plus des tâches qui incombent ordinairement au SAE sans perdre un temps précieux en recherche d'informations.

Loin d'externaliser ces problèmes de communication, les participantes remettent également en question leur propre mode de fonctionnement et considèrent que « *peut-être elles n'ont pas frappé aux bonnes portes ou pas exploité (ou identifié) le bon canal de communication pour bénéficier des informations qui leur faisaient défaut* ». Elles comprennent également que ces aléas sont liés aux débuts d'un projet ambitieux, avec son lot d'instabilités et d'erreurs de parcours qui sont tout à fait compréhensibles mais qui doivent néanmoins être relevés en vue d'une amélioration du dispositif.

## B. Le rôle sous-estimé des SAE au sein du dispositif ?

### ✦ *Un sentiment de mise à l'écart malgré l'envie de prendre une place active*

Les TPMS et responsables présentes au focus group aimeraient être reconnues comme un partenaire à part entière dans ce dispositif, place que les difficultés de communication précédemment relevées ne leur ont pas encore permis d'endosser : « *On a été en parallèle [avec les établissements de l'EPS] dans ce dispositif, pas en binôme* ». En effet, elles veulent croire qu'il est possible de dépasser le manque de liens continus décrits précédemment avec les établissements de l'EPS notamment, de ne plus vivre de situations où elles voyaient leurs accueillantes rencontrer des difficultés dans leur cursus, où elles essayaient de jouer un rôle de relais auprès de l'établissement de l'EPS référent dans le but de les aider mais étaient confrontées à des refus de transmission de l'information utile.

Plusieurs TPMS ont souligné un « silence » sur le dispositif VAE qui a duré plusieurs mois : aucune information, ni par e-mail, ni par un autre canal de communication. Toutes les participantes déplorent le peu d'informations communiquées par les établissements de l'EPS, malgré leurs sollicitations (certaines déclarent avoir l'impression d'avoir été face à « un mur » ; « de devoir aller à la chasse aux infos »). Pour certaines, seuls les PV de réunions envoyés par l'APEF permettaient de garder un suivi, mais seulement sur les aspects

organisationnels. Ces situations ont généré un sentiment d'incompréhension et de « mise à l'écart ».

#### ✦ *La volonté de soutenir les accueillantes malgré tout*

Les TPMS et responsables ayant participé au focus group considèrent le manque de lien comme un frein au soutien des accueillantes en formation. Des solutions ont dû être trouvées en interne par les services afin d'aider les accueillantes, de les soulager et, ce souvent dans l'urgence.

L'un des premiers points d'attention a été d'octroyer des journées rémunérées aux accueillantes qui devaient se rendre aux cours. Pour certains SAE, il s'agissait d'anticiper une fermeture du milieu d'accueil. Cette solution permettait une participation aux cours sans mettre à mal le service offert aux familles, ni empiéter sur les congés personnels de l'accueillante. Elle nécessitait une adaptation dans le fonctionnement du service, notamment dans la gestion des absences et des congés. Plusieurs participantes ont ainsi pointé l'importance de faire preuve de souplesse dans la gestion du service comme élément facilitateur engageant la responsabilité des pouvoirs organisateurs (PO) et des responsables des services, mais nécessitant une anticipation du planning (et donc d'être informés très tôt sur l'organisation du dispositif). Une organisation optimale de la formation doit donc aussi tenir compte de la réalité des milieux d'accueil et surtout des familles accueillies par les services. Réadapter les conditions d'accueil représente un véritable effort pour les SAE comme le souligne une participante : « *Lorsqu'il était initialement prévu une majorité de plages de cours les samedis et que dans les faits, ce ne fut pas le cas, il y a eu lieu de se réadapter* ». Une autre participante relève que le PO de son service a offert jusqu'à 5 jours de congés aux accueillantes afin d'effectuer leur stage. Cette initiative est assez exceptionnelle et beaucoup soulèvent la complexité à gérer les absences générées par l'engagement dans un stage de leurs accueillantes.

Une deuxième forme de soutien des SAE porte sur la communication avec les parents insatisfaits ou en question devant les absences répétées des accueillantes s'occupant habituellement de leur enfant. Se positionner ainsi comme médiateur permet à la fois de valoriser et de soutenir la démarche de l'accueillante tout en évitant les conflits ou les incompréhensions mutuelles. Cependant, il a été rapporté qu'une fois de plus, le manque d'informations claires, ou reçues tardivement constituaient des entraves à ce rôle pourtant central auprès des parents : accéder à des indications sur les dates de formation (et donc d'absence) le plus tôt possible aurait permis de les anticiper avec les familles et leur aurait donné la possibilité de s'organiser.

Enfin, le climat instauré autour de l'engagement des accueillantes dans ce dispositif a été considéré comme un soutien capital pour les participantes au focus group. Cela passe par une ouverture, une disponibilité et une écoute des TPMS à tous les aspects du cursus de formation dont l'accueillante souhaite discuter avec elles dans un climat de confiance réciproque. Il s'agit ici de ne pas faire pression, de ne pas culpabiliser les accueillantes, de veiller à les libérer

le plus possible et de témoigner ainsi d'une confiance sans demander de preuves de leur engagement (les seules attestations déposées aux services ont été, d'après les participantes au focus group, de l'initiative des accueillantes elles-mêmes).

Finalement, ces différentes actions sont jugées nécessaires à l'établissement d'un climat soutenant l'implication des accueillantes dans le dispositif. Elles sont conditionnées à un positionnement réfléchi des SAE qui refusent d'infantiliser les accueillantes, mais souhaite au contraire les reconnaître comme les actrices centrales de leur démarche de développement professionnel. Dans cette perspective, les TPMS présentes au focus group déclarent ne pas anticiper les démarches de soutien des accueillantes afin de respecter les besoins personnels de chacune et de les traiter en adultes responsables. Les accueillantes sont libres de demander un soutien particulier (plus de jours libérés, des ressources documentaires par exemple, des temps d'échanges...), les services sont à l'écoute de leurs demandes spécifiques et prêts à les aider.

#### ★ *La place des SAE comme employeur des accueillantes : quels enjeux ?*

La position des SAE dans le dispositif n'est pas anodine. En tant qu'employeurs, ils se doivent d'offrir des conditions de travail permettant l'amélioration de la qualité de l'accueil ce qui passe notamment par le développement des compétences de leurs employées. Ils doivent également offrir aux familles un accueil de qualité au quotidien reposant notamment sur une stabilité et une disponibilité du personnel accueillant.

Ce désir de soutenir les démarches de professionnalisation des accueillantes a été exprimé à plusieurs reprises par les participantes durant le focus group. Ce soutien est une manière pour elles d'accompagner un métier en pleine évolution et de contribuer à son évolution. Il contribue aussi à une amélioration de la qualité de l'accueil au sein de leur service.

### 3.3 Bilan : forces et difficultés repérées dans le dispositif VAE

Les participantes évoquent leurs doutes, leurs craintes quant à la réussite de ce projet lors de son lancement, mais ajoutent que ces doutes se sont progressivement estompés au fil du temps. Actuellement, elles déclarent être motivées à s'investir de nouveau dans ce dispositif si celui-ci venait à être reconduit. Elles affirment en effet croire maintenant en ses potentialités, notamment grâce à l'observation des bénéfices engendrés chez les accueillantes qui ont finalisé le dispositif.

En faisant le point sur le déroulement du dispositif, les participantes pointent ses points forts, mais aussi des points qui mériteraient d'être pris en considération, en cas de reconduction.

### 3.3.1 Les forces du dispositif

#### A. Favoriser l'engagement et le maintien des accueillantes au sein du dispositif

Les TPMS et responsables ayant participé au focus group soulèvent l'importance de ce qui a été mis en place dans le cadre de ce dispositif afin de favoriser et de soutenir l'engagement des accueillantes. Sans cet accompagnement, il est probable que nombre d'entre elles auraient abandonné notamment face à la surcharge de travail et aux problèmes organisationnels à dépasser pour combiner formation, activité professionnelle et vie de famille.

Parmi ces leviers, les participantes relèvent d'abord les initiatives favorisant une réelle cohésion et un sentiment de groupe. Ces initiatives ont favorisé un climat de soutien et d'entraide. Il leur semblait important de souligner cette communication de qualité entre les accueillantes participant au dispositif.

Ensuite, elles remarquent l'importance de la flexibilité du dispositif de formation : les cours en lignes – via la création de capsules vidéo notamment - ont permis à toutes de suivre la formation à leur rythme et selon leurs propres contraintes horaires. Les cours en présentiel, finalement proposés le samedi, ont également facilité l'investissement des participantes car elles n'accueillent pas d'enfants le week-end.

Les retours des accueillantes sur les mesures consécutives à la crise COVID-19 sont intéressants car ils montrent la difficulté à identifier ce qui peut ou non favoriser l'engagement et le maintien en formation. D'un côté, ces mesures leur ont offert la possibilité de suivre les cours en ligne et d'aménager leur cursus à leur rythme (pas de déplacement nécessaire, gestion du temps plus simple, ...). D'un autre côté, ces mesures ont généré une sensation de solitude et le sentiment accru de ne pas avoir d'informations suffisamment précises pour porter un regard global sur le dispositif. Comment mieux tirer parti des ressources tout en évitant les effets non désirés ?

#### B. Un pas vers une indispensable professionnalisation

Les effets positifs du dispositif VAE sont jugés multiples. Les participantes au focus group ont en effet repéré des changements remarquables dans le comportement de plusieurs accueillantes.

Pointons tout d'abord l'investissement des accueillantes dans le dispositif et la prise de conscience progressive de la réalité des fonctionnements des services. Cet engagement a pu par exemple être observé dans les démarches proactives réalisées par certaines accueillantes qui prenaient l'initiative de demander des justificatifs de présence justifiant leur absence aux établissements de formation (alors que ce n'était pas demandé).

Le dispositif a également permis à certaines accueillantes de consulter le projet d'accueil du SAE et de porter un regard plus critique sur celui-ci. Plusieurs TPMS ont ainsi observé un intérêt nouveau pour le projet d'accueil, certes dans le cadre de travaux à produire mais qui, pour l'une des accueillantes impliquée est allé jusqu'à la proposition de participer activement à l'évolution de ce projet d'accueil.

Elles constatent également une mise à jour des connaissances sur des sujets qu'elles n'ont pas le temps de travailler de manière régulière au sein du service (la diversification alimentaire par exemple). L'exploitation de savoirs nouveaux, comme ceux liés à la psychologie de l'enfant offrant une meilleure compréhension de situations quotidiennes rencontrées est aussi un élément favorisant l'évolution des professionnelles.

La réflexivité des accueillantes s'est également développée : selon certaines, elles portent un regard plus critique sur leur propre pratique au regard du projet d'accueil. Cette prise de recul s'observe particulièrement après avoir travaillé sur le TFE, où les accueillantes montrent qu'elles arrivent à poser des mots sur leurs pratiques et à leur donner un sens (*« je comprends mieux maintenant »*). Cependant, ces évolutions, ces questionnements sur leurs pratiques d'accueil restent très souvent induites par les travaux demandés. Reste à savoir si pour les participantes, cette démarche de questionnement, ces évolutions s'inscriront dans le temps.

Au-delà d'une évolution des pratiques, les TPMS et responsables ayant participé au focus group rapportent des projets d'évolution professionnelle : plusieurs accueillantes se déclarent maintenant candidates pour travailler en crèche. Elles voient cela comme un effet positif. Il apparaît en effet que ce dispositif engendre une nouvelle mobilité professionnelle des accueillantes, ce qui est une réelle évolution dans la professionnalisation de leur métier.

L'évolution personnelle est aussi mise en évidence : le sentiment de fierté des accueillantes impliquées, une prise d'assurance notable tant dans les pratiques avec les enfants qu'auprès des familles, une remotivation dans leur travail, voire l'émergence d'une envie de changer ou d'évoluer dans leur métier.

L'une des TPMS déclare d'ailleurs qu'*« il est très agréable de voir les accueillantes évoluer ainsi. »*. Globalement, les TPMS et responsables estiment que le dispositif VAE permet de reconnaître davantage le métier. Cependant elles posent une série de questions ouvertes fondées sur le constat que parmi les candidates ayant réussi à obtenir le diplôme d'auxiliaire de l'enfance, certaines étaient initialement de très bonnes accueillantes. D'où les questions suivantes : ces accueillantes auraient-elles déjà un profil leur permettant de suivre plus aisément cette formation et d'en tirer profit ? Qu'en est-il de celles qui ne se sont pas engagées et de celles qui ont abandonné ? Ce dispositif n'a-t-il pas conduit à une forme de « tri » en attirant les accueillantes qui, à la base, étaient déjà les plus compétentes et les plus « à même » de réussir ce parcours formatif.

### 3.3.2 Les freins repérés

Les participantes au focus group déclarent que, n'ayant pas été impliquées dans le dispositif dès son démarrage, elles n'ont pas pu anticiper les obstacles que pouvait générer ce projet (comme tout projet pilote). Elles ont donc « subi » un certain nombre de désagréments, pouvant s'avérer être des freins pour les accueillantes au cours du dispositif.

#### A. Les soucis pour accéder à l'information utile

Les TPMS et responsables présentes lors du focus group évoquent comme nous l'avons déjà signalé leur regret de ne pas avoir été associées au dispositif dès le départ. Ce sentiment de « mise à distance » et de ne pas être actrices du projet (APEF et établissements de l'EPS notamment) a encore compliqué l'obtention des informations essentielles.

##### ✦ *Des impacts sur l'organisation interne des SAE et la qualité d'accueil*

L'une des conséquences de ce manque d'information a été l'impact sur la qualité de l'accueil des familles et sur le suivi proposé aux accueillantes. Tout d'abord, le fait de ne pas avoir été informé du dispositif n'a pas permis d'informer les accueillantes de son existence : il y a dès lors eu une inégalité de traitement des accueillantes au sein des SAE.

Ensuite, ce manque d'information a pu mettre à mal l'organisation de certains services. En effet, les informations sur l'organisation des cours transmises dans certains cas, par les accueillantes elles-mêmes et l'absence de communication directe avec les établissements de l'EPS met les SAE dans l'impossibilité d'anticiper les absences, ce qui n'est pas sans conséquence sur la qualité de l'accueil des enfants et le service rendu aux familles qui n'ont pas toujours pu recevoir une proposition de substitution.

##### ✦ *Un travail en parallèle*

Les participantes au focus group ont, pour la très grande majorité, relevé un refus de la part des écoles de répondre à leurs demandes d'information (ex. : liste des accueillantes employées dans leur service inscrites dans le dispositif, dates d'absences des accueillantes ou de leur soutenance de TFE). Elles expriment leur incompréhension et relèvent que ces informations leur sont nécessaires pour soutenir les accueillantes de leur service. Certaines participantes évoquent même avoir dû faire « face à un mur » tant certains établissements semblaient imperméables aux demandes formulées.

De plus, certaines exigences à l'égard des accueillantes semblaient démesurées pour les SAE (par exemple : les horaires de cours en journée), d'autres étaient tout simplement inapplicables voire illégales (comme accueillir des enfants plus âgés à leur domicile pour faire leur stage en ATL). Cela donne l'impression que les établissements de l'EPS éprouvaient des difficultés à cerner la réalité des services d'accueillantes. Par effet miroir, les TPMS et



responsables reconnaissent de pas être elles-mêmes parvenues à saisir le sens des demandes formulées par les institutions de formation.

Les TPMS et responsables ont été aussi informées de difficultés de communication entre certaines accueillantes et les instituts de formation. En effet certaines d'entre elles leur ont confié ne pas avoir eu accès suffisamment tôt aux informations concernant leur formation, les empêchant de s'organiser au mieux.

L'une des participantes évoque également l'attitude de certains établissements de l'EPS qui a pu avoir un impact négatif sur l'engagement des accueillantes. Un exemple frappant fut celui d'une accueillante interpellée car elle ne s'était pas connectée pour assister à un cours, alors qu'elle n'avait jamais reçu ses codes d'accès. Ce genre de positionnement vécu comme infantilisant, a démotivé l'accueillante concernée.

## B. L'organisation de la formation : des adaptations mais insuffisantes

Les temporalités de la formation ont aussi été un frein au maintien des accueillantes dans le dispositif. En effet, le fait d'organiser des cours pendant des jours de travail (comme les mercredis après-midi) a été considéré par les participantes au focus group comme une cause potentielle d'abandon.

Par ailleurs, les déplacements pour aller dans des établissements éloignés du domicile ont également été de potentiels obstacles, beaucoup d'accueillantes n'étant pas à l'aise, voire étant stressées à l'idée de devoir prendre la route.

Les stages sont également perçus comme une source potentielle d'inquiétude : leur durée et leurs critères de réalisation sont jugés trop contraignants. Les SAE ne sont pas en mesure de libérer les accueillantes le nombre de jours demandés par les instituts de formation et il est difficilement envisageable pour les accueillantes d'effectuer ce stage sur leurs congés payés. Les TPMS et responsables ont été marquées par les propositions d'adaptation illégales, comme nous l'avons détaillé plus haut. Cela renforce leur sentiment d'une déconnexion aux réalités de terrain.

Les participantes au focus group pointent que l'organisation de la formation a également eu un impact sur l'organisation personnelle des accueillantes. Pour nombre d'entre elles, il a été très difficile de trouver un équilibre entre activité professionnelle, organisation familiale et exigences de la formation. Entre fatigue extrême liée à un rythme de vie intense et mise sous pression pour rendre les travaux et effectuer les évaluations, le cursus était vécu comme trop lourd à suivre et cela a été identifié par les services comme la cause majeure d'abandon. Certaines accueillantes ayant terminé leur formation avec fruit ont d'ailleurs déclaré ne pas vouloir recommencer si elles le devaient.

Les SAE pointent également que durant leur formation, les accueillantes sont invitées à suivre les formations organisées par leur service, elles continuent donc à participer activement à son

fonctionnement. Ce temps de formation au sein des services est considéré comme essentiel à la qualité de leur activité d'accueil mais représente pour certaines un poids supplémentaire face à un emploi du temps déjà très chargé.

✦ *La (non) prise en considération des familles, pourtant au centre d'un accueil de qualité des jeunes enfants*

Les participantes au focus group s'interrogent sur la place donnée aux familles dans l'élaboration de ce dispositif et les conséquences du dispositif sur la qualité de l'accueil qui leur est proposé. En effet, trop d'absences de la part des accueillantes (et en particulier lorsque ces absences ne sont pas anticipées) ne sont pas sans effet sur les liens établis avec les parents mais aussi avec les enfants accueillis.

La fatigue engendrée chez les accueillantes par les exigences de la formation (en plus des autres responsabilités qui leur incombent), diminue leur disponibilité psychique et complique l'implication relationnelle. Dès lors, les TPMS et responsables se demandent si la question des familles et de leur accueil quotidien a fait partie des préoccupations des autres acteurs du dispositif alors qu'elle est essentielle à leurs yeux. Diminuer la qualité de l'accueil, impacter négativement la mission principale de l'activité des accueillantes n'est pas acceptable et va à l'encontre de l'objectif de professionnalisation visé pourtant par le dispositif.

✦ *Interrogations sur les compétences développées*

Les participantes au focus group partagent leurs interrogations sur le contenu et l'évaluation de la formation suivie par les accueillantes. En effet, si certaines accueillantes ont validé leur titre brillamment et sans surprise de la part des SAE qui connaissaient leur potentiel de départ, d'autres réussites de candidates nécessitant un suivi particulier et dont les pratiques posent problème questionnent. Le manque d'informations, le manque de clarté et l'absence de liens entre les écoles et les autres acteurs semblent être à la source de ces questions. Les SAE affirment leur besoin d'être davantage informés sur les contenus de la formation.

Enfin, les participantes partagent le ressenti de leurs accueillantes qui s'estiment peu préparées à la fonction de « puéricultrice en crèche ». Ce sentiment se base sur le peu de contenu centré sur l'accueil de l'enfant en collectivité. Aussi, les TPMS et responsables se demandent, sur base de ces retours, quel poids pourraient avoir les accueillantes qui ont validé le titre d'auxiliaire de l'enfance via ce dispositif face à d'autres candidates bénéficiant d'une autre formation lors d'entretien d'embauche pour travailler en crèche ?

## **IDÉES-CLÉS**

### Les forces du dispositif :

- Le souci de soutien des accueillantes en formation :
  - adaptation et la flexibilité du dispositif (cours en ligne, adaptation des horaires, adaptation des jours de formation par exemple le samedi) ;
  - création d'une réelle dynamique de groupe au sein des accueillantes en formation : l'entraide et le soutien mutuel qui en découlent.
- La professionnalisation d'un métier : des effets positifs visibles sur le terrain pour les accueillantes ayant terminé le cursus, des projets d'évolution professionnelle, un impact positif sur le projet d'accueil en lui-même.
- L'impact positif sur l'estime de soi des accueillantes : impact en termes de fierté mais aussi de projets personnels renouvelés.

Mais se pose la question d'un biais de sélection initiale (effet Mathieu) peut-être généré par la formation elle-même lors des séances d'informations : les accueillantes ayant terminé étaient connues pour la plupart comme « de très bonnes accueillantes », la formation n'aurait-elle pas généré un effet de tri qui in fine éloignent de ce dispositif les professionnelles les moins compétentes et qui en auraient le plus besoin ?

### Les points d'attention :

- Le manque de communication et ses conséquences multiples :
  - sentiment des SAE de ne pas avoir eu une place d'acteur dans ce projet ;
  - impact négatif sur l'organisation générale aussi bien du service, que des accueillantes ;
  - difficulté à faire coïncider besoins et demandes des établissements de l'EPS et réalités des SAE ;
  - mise en incapacité à proposer un réel accompagnement par les services, vu l'impossibilité d'identifier les accueillantes inscrites ;
  - difficulté à anticiper les exigences de formation et son organisation avec diverses répercussions :
    - sur les accueillantes : fatigue, tensions, découragement qui peuvent même pousser à l'abandon,
    - au sein des services : difficulté d'anticipation et donc difficulté pour libérer les accueillantes,
    - sur les familles confrontées à des fermetures peu anticipées.
- L'organisation des stages vécus comme source de stress et de mécontentement car souvent considérés comme trop contraignants.
- Le peu de prise en considération des familles à avec un impact sur la qualité de l'accueil, ce qui ne devrait pourtant pas être au détriment de la formation.
- Les compétences développées en formation : quelles sont-elles et comment sont-elles évaluées ?

## 3.4 Des propositions d'évolution en vue de pérenniser le dispositif

Les participantes au focus group estiment qu'il est difficile de motiver de nouvelles accueillantes. Elles pointent surtout la difficulté de donner des informations motivantes sur un dispositif dont l'organisation pratique est aussi contraignante. Elles mettent aussi en cause la transmission aux accueillantes d'informations erronées qui encouragent des pratiques d'accueil illégales pour satisfaire une exigence de stage en formation.

Toutefois, elles considèrent essentielle la discussion en focus pour porter un regard critique sur le dispositif de manière plus positive : cela permet de prendre du recul sur cette première expérience, de relever ce qui a été difficile, afin de rectifier pour les prochaines générations. Pour elles, il importe que la formation puisse s'améliorer et gagner encore en qualité.

### 3.4.1 La nécessité d'accéder aux informations utiles le plus tôt possible

Nous l'avons développé et répété plus haut : informer au plus tôt et de manière très concrète est capital pour anticiper l'organisation interne du service et ajuster l'accueil des familles tout en libérant les accueillantes. Cela permettrait d'inciter les accueillantes à s'inscrire dans le dispositif de formation.

En tant qu'employeur, les SAE doivent avoir accès à des informations précises et à plus de clarté sur ce que fait leur personnel (décision de formation, absence de son lieu d'accueil, stage dans une autre structure). Cette gestion du personnel exige d'être associé d'emblée dans le projet et de travailler en partenariat avec les autres acteurs.

### 3.4.2 La volonté de se positionner comme partenaire actif dans ce dispositif

Les TPMS et responsables affirment leur volonté d'être partenaires du dispositif. Pour ce faire, elles souhaiteraient être intégrées dans les mêmes canaux d'information que les autres acteurs, et notamment les établissements de l'EPS et l'APEF.

Une solution serait de proposer et d'organiser les premières séances d'information en s'adressant aux équipes des SAE (TPMS et responsable) plutôt que directement aux accueillantes. Cette première séance informative leur permettrait de poser leurs questions en tant qu'employeur et d'avoir un premier lien avec les formateurs. Cela serait alors l'occasion pour chacun d'échanger des informations sur les contraintes, les ressources respectives et de trouver un mode de fonctionnement qui tient compte des réalités de chacun. Les SAE seraient alors en mesure de transmettre une information claire et uniforme à l'ensemble de leurs accueillantes, de motiver celles-ci à intégrer le dispositif. Ainsi, les SAE

seraient positionnés comme premier partenaire vis-à-vis des écoles et comme relais pour les accueillantes.

Les TPMS et responsables insistent également sur l'importance de pouvoir assurer un suivi rapproché dans l'optique du « tutorat » aux accueillantes durant leur cursus. Pour réaliser ce type d'accompagnement, il faut disposer des informations précises sur les cours, les objectifs, les compétences visées et les contenus abordés. Cette démarche d'accompagnement par les équipes permettrait une réelle plus-value en favorisant l'évolution des pratiques, notamment en accompagnant la mise en lien théorie et pratique.

### 3.4.3 Les améliorations organisationnelles, la parole aux accueillantes

Afin d'améliorer le dispositif, des suggestions organisationnelles ont été émises par les participantes. Selon les retours de leurs accueillantes, offrir l'occasion de travailler en petits groupes d'apprenantes est important : cela facilite l'émergence d'un climat d'entraide.

Afin de faciliter l'organisation des services, notamment la continuité de l'accueil mais aussi de permettre aux accueillantes de combiner plus aisément formation et travail, il semble judicieux de favoriser des cours en présentiel le samedi, ou du moins d'envisager un programme dans lequel la proportion de « cours du samedi » est supérieure à celle des « cours en semaine ».

Les participantes suggèrent également d'identifier une personne relais chez chaque acteur participant au dispositif (SAE, établissements de l'EPS, APEF, autres dont elles n'auraient pas connaissance...). Enfin, elles soulignent l'importance de donner la parole aux accueillantes: ce sont elles qui ont vécu le dispositif de l'intérieur-et sont donc les mieux placées pour en parler. Leur permettre de partager leur expérience et de communiquer sur ce dispositif serait un réel levier pour susciter l'envie à d'autres futures participantes de s'engager. Cela serait aussi une occasion supplémentaire de soutenir leur fierté et leur estime professionnelle.

#### **IDÉES-CLÉS**

- Avoir accès en première ligne à aux informations concernant l'organisation du dispositif ainsi que la liste des participantes pour chaque service offre la possibilité de :
  - négocier ensemble les conditions et les exigences de la formation en tenant compte des réalités et contraintes de chaque partenaire du dispositif ;
  - s'organiser en amont et de faciliter le cursus des accueillantes ;
  - proposer un réel accompagnement de chaque accueillante impliquée dans le dispositif.
- Prendre une place de partenaire à part entière : être reconnu par les autres acteurs comme tel, pouvoir travailler en binôme plutôt qu'en parallèle avec les établissements de l'EPS.

- Concevoir une organisation du dispositif global favorisant la circulation de l'information :
  - intégrer les SAE dans les circuits de communication des autres partenaires (EPS, APEF, ONE et accueillantes) ;
  - définir une personne-relais par institution (partenaire) impliquée dans le dispositif ;
  - exploiter le retour du terrain en donnant la parole aux accueillantes : elles sont les mieux placées pour faire un retour sur leur vécu (et donner envie à d'autres de se lancer).

**Idées clés que vous retenez de ce chapitre dans une perspective de régulation**

### 4.1 Repères méthodologiques

#### ✦ *Deux focus group : quelles participantes ?*

Au total, cinq personnes, toutes des femmes, ont participé aux deux focus groups : deux de la cohorte 1 et 3 de la cohorte 2. Toutes sont formatrices (certaines avec une expérience de formation en auxiliaire de l'enfance et/ou accueillante d'enfants, ou issues du champ psychopédagogique) et trois d'entre elles ont assuré en plus la fonction de conseillère de formation pour les accompagnements VAE (deux de la cohorte 1 et une de la cohorte 2). Les conseillères et formatrices de la cohorte 1 ont été les premières engagées dans le projet de création du dispositif VAE et de la formation et à ce titre, dans la conception des modules de formation avec l'experte VAE et le Centre de Ressources Pédagogiques (CRP). La conseillère et les formatrices de la cohorte 2 ont été impliquées dans un deuxième temps dans le projet pilote et ont donc poursuivi le travail en cours.

### 4.2 Le vécu par rapport au déroulé du dispositif

#### 4.2.1 La création de la VAE et de la formation

Les formatrices de la première cohorte présentes lors du focus group attribuent leur engagement dans le projet pilote à l'initiative des directions de leurs établissements. Elles déclarent qu'initialement elles « n'y croyai[en]t pas ». Les obstacles perçus étaient trop nombreux : impossibilité d'organiser des cours en journée, durée de travail hebdomadaire de 50h pour les accueillantes..., refus de libérer les accueillantes quelques journées dans certains services. Pourtant, ces retours ne les ont pas découragées. Face aux difficultés à trouver des points d'accord, elles ont cherché à trouver un compromis avec les différents partenaires, sachant qu'il fallait tout créer en partant de rien.

#### 4.2.2 Les réunions d'information

Les formatrices de la première cohorte qui ont participé aux premières réunions d'information les ont assez mal vécues. L'une d'elles déclare s'être sentie « très inconfortable » car la réunion d'information à laquelle elle a assisté a été organisée alors qu'elle-même et sa direction n'avaient que très peu d'informations concrètes sur les horaires et les modalités de cours. Ce manque d'information ne leur a pas permis de préparer cette réunion correctement. Elle ne se sentait pas prête. L'organisation des réunions était d'autant plus tendue qu'elles se sont déroulées dans le contexte de la crise sanitaire.

L'autre formatrice de cette cohorte présente lors du focus group estime avoir perçu beaucoup d'intérêt lors de la réunion d'information à laquelle elle a participé (juste avant le confinement), mais une rapide chute de cet intérêt par la suite. Les deux formatrices comprennent ce déclin qu'elles attribuent au caractère trop incertain du dispositif. Elles-mêmes n'étaient pas convaincues de son succès tant l'ampleur du projet leur paraissait « titanesque » et « intense » pour les accueillantes.

Les formatrices ayant participé au focus group de la seconde cohorte semblent avoir mieux vécu ces réunions d'information préliminaires qui ont été mises sur pied plus tard, après les expériences menées par la cohorte 1 et pour lesquelles elles percevaient un enjeu stratégique. Pour elles, il s'agissait de susciter l'intérêt des accueillantes pour obtenir le plus grand nombre d'inscriptions possible. Pour ce faire elles ont convoqué toutes les anciennes étudiantes qui avaient suivi la formation « accueillante d'enfants » dans leur établissement, expliqué le sens du dispositif et distribué en séance des formulaires d'inscription. Les personnes qui ne souhaitaient pas s'engager immédiatement, et éprouvaient le besoin d'un temps de réflexion, ont été recontactées une semaine plus tard « pour ne pas les perdre ».

### 4.2.3 Mise en place progressive du dispositif

#### A. Les débuts de la cohorte 1 : devoir créer une nouvelle voie en partant de rien

##### ✦ *Peu de temps pour anticiper les étapes*

Les formatrices de la première cohorte déclarent avoir été « directement dans le feu de l'action », elles devaient alors travailler en parallèle sur plusieurs tableaux : conceptualiser des outils en fonction des compétences de chacune, gérer les premiers accompagnements pour la VAE, intégrer les changements qui arrivaient au fur et à mesure (par exemple concernant l'obligation d'avoir le CESS affirmée au départ, remise en question par la suite). Elles partagent le sentiment d'avoir été débordées, et d'avoir manqué de soutien dans cette période de travail très intense.

Vis-à-vis des accueillantes participantes, elles ont fait le choix d'être transparentes par rapport aux (peu) d'informations dont elles disposaient et aux ajustements qu'elles devaient faire en cours de route. Elles estiment que les accueillantes ont fait preuve de beaucoup de compréhension à leur égard tout en reconnaissant que ce flou n'a pas été sans conséquence sur l'abandon de certaines candidates. Un cadre mieux défini aurait, selon elles, permis de maintenir un plus grand nombre d'accueillantes engagées dans le dispositif. Elles soulignent néanmoins qu'il n'y a eu aucun abandon ultérieur durant la formation.



#### ✦ *La première étape : concevoir des accompagnements VAE*

Les formatrices de la première cohorte considèrent la VAE comme une « belle étape ». Une fois dépassé les angoisses et les incertitudes de départ, les accompagnements à la VAE se sont réalisés de manière fluide.

Autorisées à valoriser 10 périodes de la formation par accueillante (ce qui a aussi été le cas pour la cohorte 2), les formatrices ont conçu une VAE en partant d'abord de leur expérience professionnelle. Tout en traitant la partie administrative de cette procédure, les formatrices ont voulu proposer « des accompagnements humains », personnalisés et souples qui nécessitent d'être disponibles pour écouter les demandes et craintes, discuter et soutenir les accueillantes. Cette souplesse et cette flexibilité sont assurées dès le démarrage de l'expérience et poursuivies jusqu'à son terme. Ainsi des adaptations ont été pensées dans les temporalités (pour rendre les travaux) et dans les modalités de validation (travail écrit complété d'une soutenance orale en vue de donner une seconde chance en cas d'échec). Pour ces formatrices, cet accompagnement et son organisation en amont de la formation d'auxiliaire de l'enfance ont posé les premiers jalons de l'engagement des accueillantes : établissement d'un premier lien de confiance avec la référente VAE, qui est devenue ensuite formatrice. Ce repère a été important pour le maintien des accueillantes dans le dispositif.

Cependant, les formatrices de la cohorte 1 relèvent une mise en place de la partie VAE du dispositif très intense. Comme elles ne bénéficiaient pas d'outils préétablis, elles ont dû créer la démarche d'accompagnement dans son entièreté en concertation avec leurs directions et l'experte VAE qui décidaient des éléments à valider et des modalités à privilégier. Partant du modèle du bilan de compétences, elles ont octroyé des dispenses en fonction de l'expérience, des formations suivies mais aussi d'une validation par évaluation écrite qui a été très déstabilisante pour les accueillantes. Pour les soutenir dans cette procédure, les formatrices leur ont donné des ressources comme les brochures repère pour des pratiques de qualité de l'ONE (Camus et al., 2004) et ont adapté l'évaluation à leur profil en organisant notamment des épreuves orales complémentaires.

Enfin, les formatrices de la première cohorte déclarent que le passage entre la phase VAE et la phase formation a aussi été fluide. Il leur a semblé important de faire ces deux étapes successivement, pour créer un premier lien avec les participantes, qui peut jouer un rôle facilitateur pour la suite du dispositif. Ainsi, dans la cohorte 1, la VAE a pris place pendant l'été et a été suivie d'un engagement en formation en septembre.

#### ✦ *Créer la formation : des changements à l'arrivée de la seconde cohorte.*

Pour le volet formation « auxiliaire de l'enfance », les formatrices de la première cohorte déplorent le manque de temps alloué à la préparation et à la planification des contenus. Dans un premier temps, il leur a fallu construire rapidement des outils et élaborer des modules réadaptés en fonction des informations qu'elles recevaient de leurs directions, de l'ONE ou

de l'APEF. Les formatrices évoquent une période à la fois intense et marquée par une certaine souplesse dans l'élaboration des modules et l'utilisation des outils.

Dans un second temps, le CRP est intervenu (environ un mois plus tard, en même temps que l'arrivée de la cohorte 2) avec l'idée d'accompagner les formatrices dans l'élaboration de modules qui soient reproductibles dans les autres établissements de l'EPS. Le CRP a apporté des canevas de cours que les formatrices ont expérimenté et ajusté. Des rencontres entre formatrices des deux cohortes et membres du CRP ont été organisées pour repenser ensemble la formation.

Cette intervention du CRP n'a pas eu l'effet escompté : les exigences concernant les outils employés, les supports et les contenus étaient jugées trop éloignées des besoins et profils des accueillantes. Certains contenus étaient jugés trop théoriques ou infantilisants, voire humiliants dans la mesure où ils ne reconnaissaient pas l'expérience des accueillantes (notamment dans le module sur l'hygiène). Les outils et supports paraissaient peu ergonomiques (ex. : impossibilité d'ajouter des ressources extérieures...), voire inadaptes ou bloquants.

Finalement, un cadre commun a pu tout de même être établi, composé (1) de la VAE mise en place par la cohorte 1 et reproductible dans la seconde, (2) de modules communs de cours (avec les mêmes supports) et (3) d'une organisation hybride de la formation avec une partie des cours en présentiel sous forme de séminaires (six jours, organisés les vendredis et samedis) et rencontres organisées par Teams en soirée (une par semaine pour la cohorte 1).

## B. Les débuts de la cohorte 2 : suivre le chemin balisé par la cohorte 1

### ✦ *Engagement de la 2<sup>e</sup> cohorte : planification et organisation du dispositif*

L'engagement de la seconde cohorte s'est fait, selon les trois formatrices ayant participé au focus group, dans une atmosphère enthousiaste, mais avec des vécus assez différents. Ainsi, une des formatrices a été directement très sensible aux enjeux de professionnalisation du dispositif qui permettait en plus à ses étudiantes accueillantes de se réorienter. Elle a aussi été très séduite par l'idée de rejoindre un système « clés en main », celui qui avait été élaboré par la cohorte 1. Après discuté avec sa direction, elle a participé à une réunion d'information avec différents acteurs et motivé ses collègues de l'équipe pédagogique à rejoindre le projet en cours. En revanche, une autre formatrice dans un autre établissement témoigne d'un vécu différent : informée par sa direction, elle était assez motivée par le projet malgré le peu d'informations reçues. Néanmoins, la complexité apparente de la structure du projet ne lui permettait pas de « savoir où on allait ». Elle évoque le stress éprouvé par l'idée de rejoindre le groupe qui avait déjà entamé le travail.

À la différence de la cohorte 1, la cohorte 2 a pris l'initiative de faire les accompagnements VAE simultanément à la formation. Les conseillères VAE à la formation ont réutilisé le cadre mis en place par la première cohorte, qui avait été validé par l'inspection, mais en ont redéfini

les modalités d'accompagnement en fonction des situations rencontrées. Ainsi, les conseillères n'imposaient pas à toutes les accueillantes les mêmes échéances pour rendre les travaux et ne proposaient pas les mêmes modalités d'accompagnement. Elles voulaient de cette manière les responsabiliser en les laissant libres de rendre leurs travaux lorsqu'elles le souhaitaient.

La conseillère VAE de formation de la cohorte 2 présente lors du focus group relève quelques aménagements dans les valorisations. Ainsi, les candidates qui avaient effectué leur formation d'accueillante dans son établissement étaient automatiquement dispensées du module « base méthodologique » inclus dans cette formation. De plus, l'exigence d'un stage d'insertion a également été revue, en demandant aux accueillantes de rendre compte par écrit de la manière dont elles envisageraient d'agir dans une situation proposée et en mettant en scène des enfants plus âgés.

Pour la formation, il avait été annoncé la mise à disposition de contenus de cours sur la plateforme Moodle du CRP et des évaluations transmises par la cohorte 1. L'organisation de moments d'échanges sur les cours entre les deux cohortes était à priori rassurante pour les formatrices de la cohorte 2.

#### ✦ *Désenchantement lié à l'organisation et au contenu des modules*

Engagée dans la réalisation du projet, l'équipe de la seconde cohorte a été très vite confrontée à une série d'aléas qui ont rendu sa mise en œuvre plus compliquée que prévu : le départ d'une formatrice couplé aux difficultés rencontrées dans l'utilisation de certains outils, ou l'accès à des contenus de formation peu en phase avec les réalités vécues et les profils des accueillantes qui fréquentaient leur établissement. Ainsi, beaucoup d'entre elles étaient très éloignées de la culture numérique ; certaines ne possédaient pas d'ordinateur et d'autres encore allophones, avaient une maîtrise de la langue française (écrite notamment) très limitée. Les formatrices de la cohorte 2 ont ainsi réalisé l'ampleur du projet et les difficultés qui les attendaient. Comment mobiliser et former ces accueillantes en employant des outils qu'elles ne maîtrisent pas ?

### C. Des réajustements de la cohorte 2 pour favoriser le maintien des accueillantes dans le dispositif

Contrairement au plan initialement prévu, la cohorte 2 a pris la décision de se détacher des outils fournis par le CRP et de créer leurs cours avec des supports et méthodologies plus adaptés à leur public. Ce choix de devenir des « électrons libres » leur a permis de prendre des libertés qui, selon les formatrices de la cohorte 2 ayant participé au focus group, ont facilité le maintien des accueillantes dans le dispositif.

Ainsi, les formatrices ont voulu tenir compte du besoin de mise en pratique, en ancrant l'enseignement dans des cas concrets souvent amenés par les accueillantes. Dans une démarche inductive, elles ont amené, à partir de ces cas authentiques, de la théorie dont la

transmission a aussi été soutenue par les syllabi et le site de CRP. Elles ont remarqué que la majorité des accueillantes se sont d'ailleurs ensuite référées au syllabus : « *elles avaient envie que les profs donnent des pistes sur des bases existantes pour les aider au quotidien* ». Au fil du temps, les supports ont été revus de manière plus ludique (mots-croisés, jeux coopératifs...) : une manière de leur donner envie de travailler avec l'idée de simplifier sans infantiliser.

Enfin, les formatrices devaient aussi participer au suivi administratif des accueillantes en remplissant des tableaux anonymisés à destination du CA. Pour la cohorte 1, ces tableaux, très complets, étaient cependant très lourds à remplir, et les formatrices s'interrogent sur leur utilité pour la régulation du dispositif. Outils d'enregistrement de nombreuses données quantitatives (réussi/pas réussi, combien, quelles étapes, absences, abandon...), ces tableaux ne contenaient aucune information qualitative (le déroulement, les difficultés/facilités, le contexte, les manques et besoins ? etc.). Ce sont pourtant des éléments qu'elles auraient souhaité partager avec les autres acteurs afin de bénéficier de leur soutien. Elles relèvent néanmoins l'importance de la présence et de l'implication de l'experte VAE qui a permis d'assurer une continuité dans le suivi de ces tableaux. Elle ne laissait pas les personnes dans le flou, ce qui était rassurant.

#### ✦ *Une formation proposée en hybride*

Conformément au plan établi, les deux cohortes ont organisé des cours en hybride. Dans cette perspective, la cohorte 2 a proposé à toutes les accueillantes une première séance d'initiation à l'utilisation d'un ordinateur et aux outils qui seraient utilisés (comme Teams, ou la création d'une adresse électronique par exemple). Cette initiation était indispensable même si elle n'était pas suffisante pour répondre à toutes les difficultés rencontrées (comme l'utilisation de Moodle).

Une partie des contenus de formation étaient donc travaillée à distance. La première cohorte proposait une réunion à distance en semaine pour aborder certaines notions, avec une permanence par e-mail en parallèle. La seconde cohorte a organisé une permanence via Teams et abordait les contenus en présentiel (avec une vidéo transmise aux absentes par la suite). Les formatrices partageaient également des tutoriels pour accompagner les accueillantes dans leurs apprentissages et répondre à leurs questions.

Comme évoqué précédemment, les deux cohortes ont chacune organisé 6 jours de séminaire (en présentiel) planifiés les vendredis et samedis. L'objectif était d'aborder les notions de certains modules de formation, tout en cultivant une certaine convivialité et un esprit de groupe.

## D. Les évaluations

Les évaluations devaient être communes aux deux cohortes : la 1<sup>e</sup> les effectuait après chaque module et devait ensuite les transmettre à la seconde cohorte. Des retards dans les

transmissions ont été une source de stress pour les formatrices de la cohorte 2, mais aussi pour leurs accueillantes qui ne disposaient pas des informations utiles et ne pouvaient pas anticiper sur quoi et comment elles allaient être évaluées. Au-delà des similitudes, certaines spécificités ont pu être expérimentées dans l'évaluation. Ainsi, une des formatrices de la cohorte 2 explique un mode d'évaluation du module « activité créative » qui n'a pas été rapporté par la cohorte 1 : elle donnait aux accueillantes un devoir à la maison en leur demandant de dresser une liste des jeux vécus ou observés et d'identifier ceux qu'elles ne connaissaient pas.

De manière générale, les évaluations portaient d'une situation concrète que les accueillantes devaient analyser en mettant en lien les données observées avec les notions théoriques abordées dans le module. Les formatrices rapportent que ces évaluations étaient déstabilisantes pour les accueillantes et invoquent plusieurs causes : manque d'habitude, difficulté d'expression langagière et à mettre en lien une situation avec de la théorie. En réponse à ces difficultés, l'évaluation initialement pensée comme un travail écrit a été complétée d'un oral, permettant alors de rattraper les éventuels échecs liés aux difficultés d'expression écrite. Les formatrices voient dans ces évaluations un moyen de développer les compétences réflexives des accueillantes : ce type de travail demande de penser la situation avec un regard distancié apporté par la théorie pour la cohorte 1. Cet avis est confirmé par la cohorte 2, dont l'une des formatrices explique : « *Dans notre métier, on ne se pose pas toujours la question du pourquoi on fait cela.* »

Par rapport aux résultats, les formatrices relèvent un bon taux de réussite : entre 60 et 90% pour la cohorte 1. La cohorte 2 a connu « quelques surprises » dont les causes ne sont pas connues, mais qui restent marginales (deux accueillantes ont une seconde session, et une seule a abandonné). Les formatrices s'accordent à dire que l'obtention de ces résultats (ainsi que ceux de la VAE pour la cohorte 2) avaient un effet motivant sur les accueillantes : obtenir un résultat positif renforce la motivation et la confiance en leurs capacités. Dans cette perspective, une formatrice de la cohorte 1 souligne l'intérêt de fonctionner par module : chaque évaluation passée est venue marquer la fin d'une étape, ce qui a aussi été source de motivation pour les accueillantes.

Néanmoins, les formatrices de la cohorte 2 attirent l'attention sur l'importance d'adapter l'évaluation au public. En effet, les accueillantes qui ont participé à leur dispositif étaient majoritairement allophones. Les formatrices ont dû revoir leurs exigences orthographiques à la baisse pour se focaliser sur le contenu qui « était très bon ». Il est important à leurs yeux que leurs exigences sur ces contenus ne soient pas impactées par cette adaptation.

## 4.3 Bilan : forces et difficultés repérées dans le dispositif VAE

Les formatrices de la première et seconde cohortes ayant participé au focus group ont relevé les forces du dispositif ainsi que les freins rencontrés. Ces éléments concernent notamment la circulation des informations, la dynamique de groupe, l'organisation de la VAE et de la formation ainsi que les évaluations.

### 4.3.1 Les forces du dispositif

#### A. Dynamique du groupe

Les relations établies dans le groupe d'accueillantes et sa cohésion ont été relevées comme des éléments moteurs au sein de ce dispositif. Elles jouent une fonction de soutien et favorisent le maintien des accueillantes dans le dispositif. Favorisées par les formatrices, elles semblent être liées également aux initiatives des accueillantes.

##### ✦ *Rôle des formatrices*

L'attitude des formatrices vis-à-vis des accueillantes et leurs pratiques joue indéniablement un rôle dans la construction d'une dynamique de groupe porteuse pour les accueillantes. Les formatrices de la cohorte 1 évoquent l'importance de la transparence dans les informations transmises aux accueillantes sur leur situation, même quand ces informations portent sur le manque de clarté qu'elles pouvaient percevoir dans le dispositif. Cette attitude transparente a, selon elles, facilité la compréhension des accueillantes qui ont pu dès lors être plus conciliantes dans des situations très incertaines.

Il est également fondamental pour toutes les formatrices ayant participé aux focus groups de considérer les accueillantes comme des professionnelles à part entière sans les infantiliser et de valoriser leur expérience professionnelle dans les cours. Il s'agit de partir de leur expérience et les accompagner dans une mise en mots de leurs pratiques, en mobilisant les concepts utiles et en dépassant le rapport uniquement transmissif professeur / élève. Démarche habituelle pour les deux formatrices de la cohorte 1, celles-ci en soulignent l'importance pour ce public de professionnelles en reprise de formation « matures et pourtant très insécurisées ». Les formatrices de la cohorte 2 insistent aussi sur l'importance de tenir compte des particularités de ces accueillantes en étant très investies et très à l'écoute. Conscientes de leur insécurité face aux exigences de professionnalisme, elles insistent sur l'importance de les valoriser, d'aller les « accrocher » pour éviter les abandons : « *C'est énérgivore comme formation mais énérgisant aussi.* ». L'accroche passe aussi par l'émotionnel comme l'évoque une des formatrices de la cohorte 2 qui cherche à susciter l'émotion en passant par le jeu, en partant de l'informel pour aller vers des notions plus théoriques.

Pour les formatrices (toutes cohortes confondues) il est également important de faire preuve d'empathie vis-à-vis de la situation des accueillantes engagées dans le dispositif : elles cumulent une charge de travail importante pour leur activité professionnelle (50 heures par semaine), la gestion de leur vie de famille et une reprise de formation. Il est important pour les formatrices de tenir compte de cette réalité dans leur manière d'enseigner, de se rendre plus disponibles et compréhensives.

Enfin, les formatrices ayant participé aux focus group soulèvent l'importance de favoriser la création d'une identité de groupe chez les accueillantes. Surtout quand celui-ci est restreint comme le relèvent les formatrices de la cohorte 1, cela permet la création d'une atmosphère non-jugeante, facilitant des dialogues constructifs. Dans cette optique, l'une des formatrices de la cohorte 1 a pris l'initiative de créer un groupe WhatsApp. Ce dernier a été très investi, et est encore utilisé aujourd'hui, pour échanger des informations ou se soutenir mutuellement. Cette formatrice constate la création d'amitiés durables par ce canal, bien que sa création et sa gestion lui aient demandé beaucoup de son temps. Cette dynamique entre accueillantes peut sans doute aussi être favorisée, selon un principe d'isomorphisme, par la collaboration établie entre formatrices, le développement d'un sentiment de « faire équipe » dans une atmosphère chaleureuse comme le soulignent les formatrices de la cohorte 1 pourtant issues d'établissements différents, lorsqu'elles évoquent leur organisation pour les cours donnés en ligne : « *Si l'une est malade, on permute* ».

#### ✦ *Profil des accueillantes : une forte motivation intrinsèque*

Les formatrices des deux cohortes, nous l'avons vu, ont souligné la particularité du profil de ces accueillantes, différentes des autres étudiants. Grâce à leur expérience, elles font preuve d'une certaine maturité professionnelle.

Les formatrices de la cohorte 2 ont été frappées par l'engagement très marqué des accueillantes qu'elles ont accompagnées : elles arrivent au cours avec des attentes, avec l'envie d'échanger, de poser des questions, de parler des pratiques en groupe et de faire des liens avec les cours. Elles ne perçoivent pas ces manifestations chez les autres étudiants qui suivent une formation initiale dans leur établissement : « *Elles ne subissaient pas les cours mais venaient chercher les choses qui allaient être utiles pour elles. Elles avaient une volonté d'apprendre.* » L'une des formatrices de la cohorte 2 souligne le caractère remarquable de cet engagement chez un public majoritairement allophone (et qui éprouve des difficultés à s'exprimer en français, contrainte jugée majeure) en comparaison d'« un public plus provincial » qu'elle côtoie par ailleurs. Les formatrices de la cohorte 2 attribuent cet engagement très marqué non seulement à une maturité professionnelle, mais aussi à la motivation de pouvoir se réorienter en fin de carrière. La formation n'est pas vécue comme un fardeau, mais comme un outil de développement professionnel.

Ces qualités perçues chez les accueillantes ont eu pour effet en retour de renforcer la motivation des formatrices et leur envie de se rendre disponible pour elles, malgré leur charge

de travail. Un cycle vertueux s'est mis en route traduit par l'image d'un « *vase communiquant, stimulant et intéressant* ».

## B. VAE

La VAE, telle qu'elle a été pensée dans ce dispositif - permettant une inscription dans un programme ajusté de la formation d'auxiliaire de l'enfance -, est perçue par les formatrices ayant participé aux focus group comme un atout décisif. Il est intéressant de constater au terme de cette première expérience pilote que, si les deux cohortes ont procédé différemment dans la manière de l'organiser, chacune perçoit des avantages dans sa manière de fonctionner.

Pour les formatrices de la 1<sup>e</sup> cohorte, organiser la VAE avant la formation a permis de poser des jalons nécessaires à l'engagement et au maintien des accueillantes dans la formation. En effet, si cette 1<sup>e</sup> cohorte a accusé des abandons durant la VAE, toutes les accueillantes engagées en formation ont terminé le cursus. Les formatrices expliquent ce résultat par l'accompagnement VAE profondément humain, caractérisé par une qualité d'écoute, de réassurance et d'encouragement. Cet accompagnement a permis d'établir une première relation de confiance entre l'accueillante et sa conseillère VAE et de formation, avec qui elle garde ensuite le contact durant les cours (chaque conseillère étant aussi formatrice). Les formatrices de la 1<sup>e</sup> cohorte pensent donc que la VAE précédant la formation contribue au maintien de l'accueillante dans le dispositif et qu'une VAE effectuée à un autre moment du dispositif serait contre-productive.

Dans la seconde cohorte, la VAE a été organisée simultanément à la période de formation et reconnue aussi comme un atout pédagogique. Pour les formatrices de cette cohorte, cette concomitance a permis aux accueillantes de relier les notions abordées au cours avec leur expérience et de donner un sens nouveau à leurs pratiques. Elle a produit un effet motivant sur les accueillantes qui fortes de la réussite d'un travail écrit pour la VAE, se sont motivées pour la formation (image de la carotte). Pour les formatrices de cette seconde cohorte, si la VAE était effectuée avant la formation, il y aurait un risque accru d'abandons dus à la charge administrative et à l'absence de sens attribué à ces « travaux » pour les accueillantes. Dans cette situation, maintenir la motivation deviendrait un véritable défi.

Ainsi, la différence d'approche de la VAE dans les deux cohortes et les avantages que les formatrices lui confèrent dépendent fortement du sens qu'elles lui donnent et dont découlent des pratiques ainsi qu'une organisation particulière. La cohorte 1 insiste sur la qualité de l'accompagnement et ses enjeux relationnels, alors que la cohorte 2 mise sur la motivation produite par la mise en lien des connaissances avec la formation. Cependant, toutes les formatrices, toutes cohortes confondues, s'accordent à dire que proposer un dispositif souple et adaptable (notamment pour les échéances de remise de travaux) est non seulement plus ajusté au profil des accueillantes mais aussi plus rassurant et responsabilisant. Elles relèvent l'importance d'accorder aux accueillantes le droit à une seconde chance en cas d'échec par



exemple en donnant la possibilité de défendre leur écrit à l'oral quand elles remarquent que les accueillantes de leur groupe sont généralement plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. Cette souplesse dans la VAE passe par un accompagnement et une démarche accessible à toutes.

## C. Formation

### ✦ *La coordination et le suivi avec d'autres acteurs*

Les formatrices de la cohorte 1 soulignent l'importance qu'elles accordent aux échanges avec d'autres acteurs. Même s'ils n'ont pas été fréquents, ils ont chaque fois été appréciés pour le soutien qu'ils ont procuré dans un travail intense et un contexte où les informations précises étaient rares et l'incertitude plutôt de mise. Ainsi, ces formatrices citent en exemple les réunions de suivi avec l'experte VAE qui leur a permis d'assurer une continuité dans les suivis des accueillantes en leur demandant un certain nombre d'informations pour l'encodage régulier des tableaux de bord. Même s'il ne permettait pas d'analyser finement l'expérience en cours, ce suivi était précieux pour elles dans la mesure il ne les « laissait pas dans le flou ». Ces mêmes formatrices évoquent également l'importance d'avoir pu travailler avec les autres établissements de l'EPS lorsque la seconde cohorte est arrivée dans le projet. Ce travail en commun a été vécu comme un enrichissement grâce au partage d'idées et à la confrontation de points de vue qui permettent de prendre du recul et d'ouvrir les perspectives.

### ✦ *La liberté pédagogique*

Les formatrices des deux cohortes déclarent avoir apprécié la liberté et la flexibilité dont elles ont pu bénéficier pour élaborer les cours, mais à des moments différents. La cohorte 1 a particulièrement apprécié ces possibilités au début de la formation (avant l'intervention du CRP) et la seconde plus tardivement, lorsque les formatrices ont pris la décision de se détacher des modules proposés par le CRP. Ainsi, le dénominateur commun semble être l'intervention du CRP vécue comme une action allant à l'encontre de la créativité des formatrices dans l'élaboration des cours, avec la proposition d'un contenu qui ne leur a pas semblé adapté au public (voir partie B sur les freins).

### ✦ *Une formation hybride*

Les formatrices des deux cohortes sont du même avis : le numérique a présenté de nombreux avantages pour les accompagnements à la VAE et les cours, même s'il a été une source de difficulté pour les accueillantes. En effet, l'accès aux cours à distance et la possibilité de rendre les travaux par Internet ont permis à chacune de suivre le cursus à son rythme et d'aménager son organisation en fonction de son emploi du temps, de semaines de travail très chargées et de sa vie de famille.

Les formatrices reconnaissent aussi que le tout-numérique était compliqué pour les accueillantes qui n'étaient pas toujours à l'aise avec les outils proposés. Seules derrière leur écran, les accueillantes pouvaient se sentir isolées et découragées. Par conséquent, les formatrices considèrent toutes les moments de rencontre comme salvateurs. Ils ont permis

de rassurer, faire une place aux ressentis, répondre aux questions, maintenir la motivation et l'engagement. Ces moments en présentiel, organisés sous forme de séminaires en fin de semaine (vendredis et samedis) pour les deux cohortes, étaient l'occasion de créer du lien pour souder le groupe en proposant un moment convivial (auberge espagnole, temps d'échanges informels lors du repas du midi). Les formatrices se saisissaient de ces moments pour maintenir l'engagement des accueillantes dans la formation en proposant des formats d'apprentissages interactifs qui mobilisent l'affect (livres, jeux coopératifs par exemple). Afin de ne pas pénaliser les absentes, ces formatrices ont également filmé les séances qui ont ensuite été mises en ligne.

#### ✦ *Les stages en Accueil Temps Libre*

Bien que le stage en Accueil Temps Libre (ATL) ait pu être vécu comme une épreuve (voir partie B sur les freins), il a présenté, pour les formatrices certains avantages. Pour celles de la cohorte 1, ce stage, effectué avant que l'ATL ne soit abordé en cours, a permis aux accueillantes de faire des liens entre la théorie et la pratique. Pour la cohorte 2, ce stage a permis la découverte d'un nouveau milieu pour celles qui l'ont effectué.

### D. Évaluation

L'organisation de l'évaluation a été relevée par la cohorte 1 comme un levier dans le dispositif. En effet, le fait de valider les acquis de chaque module par une évaluation a eu un effet motivant et rassurant pour les accueillantes : l'évaluation venait marquer la fin d'une étape. Les formatrices de cette cohorte rapportent des expressions fréquentes des accueillantes arrivées au terme d'une étape : « c'est derrière » ; « une chose de faite » ; « étape suivante ». La réussite d'une évaluation les confortait dans la démarche et leur donnait confiance en elles.

#### **IDÉES-CLÉS<sup>2</sup>**

##### Dynamique du groupe

- Liée aux pratiques des formateurs :
  - être transparent dans la communication ;
  - ne pas infantiliser, considérer l'expérience professionnelle des accueillantes dans les cours, faire preuve d'empathie par rapport à leur réalité professionnelle ;
  - appréhender les cours en suscitant l'émotion ;
  - rechercher activement leur intérêt, leur motivation, encourager, soutenir ;
  - favoriser la création d'une identité de groupe chez les accueillantes ;
  - faire équipe.
- Liée au profil des accueillantes :
  - maturité professionnelle ;

<sup>2</sup> Dans ces tableaux, nous emploierons C1 pour qualifier la cohorte 1 et C2 pour la cohorte 2.

- motivation intrinsèque : engagement très marqué lié à cette maturité → arrivent avec des attentes, envie d'échanger, de poser des questions, parler des pratiques en groupe et faire du lien avec les cours ;
- motivation liée aussi au fait de vouloir se réorienter en fin de carrière.
- liée à la composition du groupe : petit groupe, échanges plus libres dans une atmosphère bienveillante.

### VAE

- Avant la formation (C1) : poser les fondements permettant un meilleur maintien en formation par la création d'un lien de confiance avec la conseillère VAE (notion de référence).
- En même temps que la formation (C2) : mettre en lien avec des notions abordées en cours ; effet motivant et mesure de prévention contre le risque d'abandons dus à la charge administrative et à l'absence de sens accordés aux travaux.
- Pratiques et organisation :
  - beaucoup de discussion, d'écoute pour encourager et rassurer,
  - coordination entre les établissements,
  - souplesse et adaptation (plus ajusté, rassurant et responsabilisant).

### Formation

- Réunions de suivi avec l'experte VAE : acteur important qui a permis d'assurer une continuité avec le suivi. Ne laissait pas dans le flou.
- Travail en lien avec les autres écoles de l'EPS : a permis d'ouvrir les perspectives, un enrichissement.
- Liberté dans l'aménagement des modules :
  - avant intervention du CRP (C1)
  - par détachement des modules du CRP (C2)
- Le numérique, une double face :
  - à la fois une force : chacune suit à son rythme et aménage son organisation en fonction de son emploi du temps ;
  - et une difficulté : sentiment de solitude et découragement.
- Moments de rencontre : salvateurs. Ils ont permis de rassurer, faire une place aux ressentis, répondre aux questions et maintenir la motivation et l'engagement.
- Adaptations permettant de bénéficier à toutes, mêmes les absentes : filmer les séances, rendre les contenus plus ludiques (aborder les contenus par le jeu, favoriser l'interactivité, ...) en faisant place à l'affect et l'émotion.
- Stage en ATL : effectué avant d'être abordé en cours → a permis de faire des liens théorie/pratique.

### Évaluation

Motivant, car étape par étape : une évaluation validée clôturait un module.

- Le fait d'avoir réussi conforte la démarche engagée et donne confiance en soi.

## 4.3.2 Les freins repérés

### A. Échanges avec les autres acteurs

Les formatrices des deux cohortes qui ont participé aux focus group déplorent toutes le manque d'échanges et de coordination avec les autres acteurs. Les rencontres qui ont eu lieu étaient jugées positives, mais insuffisantes.

Pour les formatrices de la cohorte 1, il s'agissait surtout de pouvoir bénéficier d'un soutien durant la conception et la mise en œuvre du dispositif. Elles déclarent avoir eu le sentiment de devoir tout porter seules, ce qui était épuisant et parfois décourageant. Elles pointent un manque de cohérence dans la transmission des informations entre les acteurs qui renforçait les difficultés d'anticipation pourtant nécessaires pour rassurer les accueillantes. Ce problème était particulièrement prégnant lors des séances d'information préliminaires, où elles présentaient un dispositif dont elles n'étaient pas convaincues du bien-fondé.

Pour la cohorte 2, le manque de coordination et d'explication sur le mode de fonctionnement a généré beaucoup de stress. L'une des formatrices déclare :

*« Ce qui m'a manqué, c'est un mode d'emploi : il faut autant de périodes en présentiel et en distanciel, comment fonctionne Teams (...) On était dans l'attente de ça va avancer mais à un moment donné, quand l'échéance approche on a dû s'y mettre ».*

Elles auraient aimé avoir une plus grande coordination avec la première cohorte et un cadre plus clair pour l'organisation de la formation. Elles regrettent également le mode de communication avec l'APEF qui s'adressait uniquement aux accueillantes, sans information complémentaire aux établissements de l'EPS qui n'étaient dès lors pas informés de ce qui était attendu des accueillantes et qui ne pouvaient donc pas les soutenir dans les démarches à effectuer alors que plusieurs d'entre elles ne comprenaient pas l'attendu faute d'une maîtrise suffisante du français. Elles auraient préféré être informées en premier lieu pour ne pas devoir recevoir de nombreuses questions administratives des accueillantes sans parvenir à y répondre et augmenter encore leur stress durant les cours.

### B. VAE

Bien que convaincues de l'intérêt de la VAE dans ce dispositif, les formatrices relèvent des freins qui ont pu entraver son bon déroulement.

Les formatrices de la cohorte 2 soulignent la difficulté générée par la répartition des suivis VAE entre plusieurs établissements sans coordination. De ce fait, les accueillantes ont effectué la VAE en suivant des modalités différentes avec un suivi plus ou moins distanciel par leur conseillère de formation. Elles ne recevaient pas toutes les mêmes informations, ni ne suivaient les mêmes démarches. Rassemblées pour les cours suivis en parallèle, les accueillantes avaient l'occasion d'en discuter entre elles et de faire des comparaisons qui

pouvaient être source d'inquiétudes. Ce constat est spécifique à la cohorte 2. Comme évoqué plus haut, la VAE a précédé la formation dans la cohorte 1 qui, d'emblée, avait établi une coordination entre les deux conseillères de formation.

Cependant, les formatrices de la cohorte 1 déplorent un cadre de la VAE mal défini au démarrage de l'expérience et un manque de clarté à l'origine de plusieurs abandons. Avec le recul du bilan réalisé lors du focus, elles regrettent que la procédure de VAE ne puisse pas être plus flexible et ajustée en fonction de l'élaboration et du contenu des modules. Ainsi, il n'était pas autorisé de donner une dispense partielle de quelques cours au sein d'un module : elles devaient valoriser le module entier ou rien. Cette règle a conduit les accueillantes à suivre des cours sans tenir compte de leurs acquis au risque de les vivre comme une humiliation. À titre d'exemple, les cours sur les repas biberon, ou le change d'un enfant dans le module hygiène ont suscité de vives réactions des accueillantes que les formatrices comprennent sans pouvoir y répondre.

Enfin, les formatrices des deux cohortes insistent sur le caractère chronophage des accompagnements à la VAE : temps nécessaire pour accompagner sur les travaux, mais aussi pour motiver, valoriser et encourager les accueillantes. Les 10 périodes allouées ne tenaient pas compte du temps de préparation et de l'investissement nécessaires pour ce public.

## C. Formation

### ✦ *Difficultés organisationnelles*

Concernant le volet formation du dispositif, les formatrices rendent compte de points particulièrement sensibles dans l'organisation et le contenu des cours.

Les formatrices de la première cohorte pointent la difficulté à dégager le temps nécessaire à l'organisation et à la préparation des cours. Elles ont eu le sentiment d'être perpétuellement à flux tendu, ce qui était épuisant et ne permettait pas une réflexion approfondie sur la qualité de leurs pratiques.

Les formatrices des deux cohortes soulignent aussi le problème des déplacements attendus des accueillantes pour se rendre aux séances présentiels. De longs trajets pour se rendre dans des lieux pas accessibles en transports en commun pouvaient représenter un problème majeur et causer l'abandon de plusieurs accueillantes.

### ✦ *Intervention du CRP*

L'intervention du CRP pour coordonner la formation et la rendre aisément transposable dans d'autres établissements de l'EPS, a été vécu comme une source de difficulté supplémentaire par les formatrices des deux cohortes. Elle pêche par l'inadaptation des propositions de contenu et de démarche au public accueillantes. Les changements attendus et la proposition d'outils peu ergonomiques ont désorienté tant les accueillantes que les formatrices concernées. Les formatrices de la cohorte 2 ont pris l'initiative de consacrer un temps de

formation des accueillantes au numérique, mais le jugent insuffisant. Selon les formatrices des deux cohortes, le tout-numérique n'était pas adapté aux accueillantes qui préféraient travailler sur une feuille imprimée alors que les contenus sur le Moodle n'étaient pas présentés dans un format imprimable. Les ressources proposées manquaient de variété, les documents PowerPoint souvent trop chargés provoquaient la lassitude des accueillantes qui préféraient d'autres supports comme la vidéo par exemple. Ce manque de variété dans les supports est souligné dans les deux cohortes.

Les formatrices de la première cohorte, estiment qu'elles disposaient d'une certaine liberté avant l'intervention du CRP, mais que celle-ci les a fortement restreintes : aucun des documents qu'elles utilisaient précédemment n'était accepté (pas même les brochures de l'ONE). Le CRP exigeait un accord explicite des auteurs et refusait même les documents publiés : « *il était alors impossible d'utiliser quoique ce soit* » hormis les ressources du site web Yapaka<sup>3</sup>. Les formatrices déclarent s'être senties découragées par ces restrictions.

Les formatrices de la seconde cohorte rapportent que le manque de richesse constaté dans les ressources et leur inadéquation les ont stimulées à effectuer d'autres recherches par elles-mêmes. Elles relèvent des contenus jugés trop théoriques et peu accessibles aux accueillantes. Elles estiment certaines notions beaucoup trop approfondies pour les accueillantes qui ne parvenaient pas à se les approprier et se décourageaient. A contrario, elles en pointent d'autres, comme ceux du module hygiène, infantilisants et humiliants. Enfin, elles ont repéré certaines erreurs et lacunes notamment sur la notion de projet d'accueil par exemple. Cette inadéquation des contenus des cours a été vécu comme une double peine par les formatrices : elles devaient prendre du temps pour les retravailler afin qu'ils puissent être appropriés par les accueillantes et en même temps être vigilantes et soutenantes vis-à-vis à des accueillantes découragées par ces cours.

En conclusion, les formatrices des deux cohortes s'interrogent sur les apports du CRP qui n'est pas un organe spécialisé dans les matières de la petite enfance. Cela peut sans doute expliquer les désaccords observés sur contenus de formation et les manières de les dispenser.

#### ✦ *Le stage en ATL*

Les stages en ATL ont été identifiés comme un frein au maintien des accueillantes dans le dispositif particulièrement par les formatrices de la cohorte 1. Malgré la réduction négociée de sa durée (de quatre à une semaine), ce stage était jugé trop long pour les accueillantes contraintes de le prester pendant leurs congés personnels en réduisant leur temps de repos pourtant indispensable. Des dispenses ont été proposées aux accueillantes qui étaient détentrices d'un diplôme d'animateur ou qui avaient une expérience à faire valoir dans les mouvements de jeunesse. Des solutions d'aménagement ou d'allègement complémentaires ont été recherchées : étalement avec prestations en discontinuité (tous les lundis par exemple) dans des centres sportifs, dans des accueils extra-scolaire (matin et/ou soir) ...

---

<sup>3</sup> [www.yapaka.be](http://www.yapaka.be)

Plusieurs accueillantes ont trouvé un stage rémunéré. Enfin, dans les services qui l'acceptaient, les formatrices ont reconnu l'accueil à domicile des enfants de 3 à 6 ans.

Malgré ces arrangements pas toujours confortables, faciles ni à trouver, ni à mettre en œuvre, les formatrices reconnaissent que ce stage a généré beaucoup de stress chez les accueillantes. Lorsque le CRP a finalement annoncé que le stage était facultatif, il était trop tard. Cette annonce a été un facteur de découragement supplémentaire pour les formatrices qui ont été confrontées à une incohérence supplémentaire dans le dispositif, à l'encontre des nombreux efforts fournis pour accompagner les accueillantes.

## D. Évaluation

Les évaluations ont été vécues quant à elles comme une difficulté surtout pour la seconde cohorte. Les formatrices relèvent la dépendance à la 1<sup>e</sup> cohorte comme une source de stress pour tout le monde. Coincées entre les attentes à l'égard des formatrices de la 1<sup>e</sup> cohorte pour recevoir les évaluations rapidement et les retards d'envoi, les formatrices ne savaient pas comment évaluer et ni comment rassurer les accueillantes en demande de clarification sur les modalités d'évaluation.

Cette seconde cohorte relève une autre difficulté spécifique à l'organisation centralisée de la formation pour plusieurs établissements. Cette centralisation a nécessité de rassembler toutes les évaluations et tous les dossiers des accueillantes.

### **IDÉES-CLÉS**

#### Échange avec les autres acteurs :

- Pas de soutien, sentiment de tout devoir porter seul (C1) ;
- Manque de coordination et d'explication du mode de fonctionnement (C2) → stress ;
- Pas de cohérence dans la transmission des informations entre les acteurs → difficulté à anticiper et à rassurer les accueillantes.

#### VAE :

- Modalités variables (C2), suivi plus ou moins distancié : pas de coordination entre les établissements → Inquiétudes et comparaison entre les accueillantes.
- Cadre mal défini : abandons ;
- Manque de flexibilité : impossibilité de ne dispenser que quelques cours, module entier ou rien → Cours humiliants pour des professionnelles expérimentées (ex : donner un biberon);
- Accompagnement chronophage : pour le suivi des travaux, mais aussi pour motiver, valoriser, encourager.

#### Formation :

- Manque de temps pour anticiper et préparer ;

- Déplacements pour venir en présentiel : difficile pour les accueillantes sur de longs trajets (cause d'abandons) ;
- Intervention du CRP :
  - changement des outils → désorientation des accueillantes et formatrices ;
  - outils peu ergonomiques ;
  - contenus trop théoriques/inappropriés, peu adaptés au public ;
  - impossibilité d'ajouter des ressources pourtant référencées : limitation des contenus pédagogiques (hors Yapaka) si pas d'accord explicite des auteurs (même si domaine public comme l'ONE) → décourageant pour les formateurs qui ont peu de temps.

#### Stage en ATL :

- Trop long malgré les adaptations et aménagements proposés → très difficile pour les accueillantes de le faire pendant leurs congés ;
- Source de beaucoup de stress ;
- Annoncé trop tardivement comme facultatif.

#### Évaluations (C2) :

- Dépendance à la 1<sup>e</sup> cohorte : stress pour tout le monde ;
- Établissements distanciés pour une formation centralisée : la difficulté pour rassembler toutes les évaluations et tous les dossiers avec la distance.

### 4.3.3 Des propositions d'évolution en vue de pérenniser le dispositif

Après avoir vécu cette première expérience du dispositif VAE, les participantes aux deux focus ont pu identifier des points d'attention et des éléments à conserver en vue d'une reconduction et d'un élargissement à d'autres établissements.

#### A. Du temps pour penser la formation

##### ✦ *Coordination entre les établissements de l'EPS*

Les formatrices s'accordent sur l'importance de reconnaître un temps de réflexion aux formateurs : non seulement un temps individuel pour pouvoir préparer les cours et assurer les accompagnements, mais surtout des moments d'échanges avec les autres établissements pour concevoir ensemble les outils, mettre les idées en commun et dégager des recommandations qui s'appuient sur l'expérience de chacun. Ce temps améliorerait les interventions au bénéfice des accueillantes. Il permettrait de ne plus assurer les accompagnements et les cours dans la précipitation.



Favoriser ce type d'échanges contribuerait à la cohérence recherchée entre les différents établissements de l'EPS et permettrait d'établir un planning détaillé à l'avance, de le communiquer en temps utile aux accueillantes qui doivent concilier vie professionnelle, obligations familiales et engagement dans la formation. En définitive, cela favoriserait leur maintien dans le dispositif.

#### ✦ *Communication avec les autres partenaires*

Les formatrices expriment également le souhait de développer des échanges avec les autres partenaires du dispositif. Les formatrices de la cohorte 2 en particulier souhaiteraient avoir des échanges directs avec l'APEF et éviter ainsi de recevoir les informations par l'intermédiaire des accueillantes. Elles estiment qu'elles seraient plus à même de leur transmettre les messages en utilisant un vocabulaire plus adapté (public en grande partie allophone).

Piste complémentaire à leur action, les formatrices de la cohorte 2 suggèrent la présence d'une permanence du secrétariat ou de la direction pour répondre clairement aux questions administratives et rassurer les accueillantes. Ce renfort interne leur permettrait une meilleure concentration sur les cours et l'accompagnement formatif des accueillantes.

Enfin, les formatrices des deux cohortes n'expriment pas d'attentes vis-à-vis des SAE, même si celles de la 1<sup>e</sup> cohorte disent être tout à fait disposées à développer des échanges si ceux-ci le souhaitent.

## B. La VAE : avant ou pendant la formation ?

Sur cette question, nous l'avons vu, les deux cohortes ont un avis divergent. La première cohorte recommande d'effectuer la VAE avant la formation pour instaurer un lien privilégié entre la formatrice et l'accueillante qui s'adresse plus facilement à « sa » formatrice en cas de question ou de doute. La seconde cohorte préconise plutôt d'effectuer cette VAE pendant la formation afin de renforcer l'engagement des accueillantes dans des démarches dont elles comprennent le sens grâce aux apports des cours.

Les approches sont donc différentes : porter un soin particulier aux accompagnements à la VAE pour anticiper la formation, ou favoriser une mise en relation des deux volets du dispositif de manière concomitante. L'objectif reste toutefois le même : renforcer l'engagement des accueillantes dans le dispositif et éviter les abandons.

La seconde cohorte émet des suggestions pour ces deux cas de figures. Si le dispositif se poursuit en suivant leur modèle (VAE en même temps que la formation), il serait bon d'identifier une seule personne, chargée uniquement des suivis VAE pour tous les établissements engagés. À défaut une coordination entre chaque conseiller de formation devrait être mise en place afin d'offrir les mêmes modalités d'accompagnement à chaque accueillante. Dans le cas où la VAE doit être réalisée avant la formation, il serait alors

nécessaire de l'anticiper 6 mois avant la formation, ou d'effectuer un suivi avec des séances collectives.

### C. La formation : continuer en hybride en repensant les contenus

#### ✦ *L'organisation des séminaires*

Les formatrices des deux cohortes s'accordent sur l'importance d'une formation combinant rassemblements en présentiel et suivi à distance. Elles affirment que les temps en présentiel sont indispensables pour maintenir l'engagement des accueillantes dans la formation. Elles relèvent l'importance du choix des jours retenus pour ces rassemblements : éviter les samedis contraignants pour l'organisation des accueillantes et pas indemnisés. L'organisation idéale libérerait les accueillantes un total de six journées, espacées d'un mois et organisées en semaine. Le lieu devrait aussi être mûrement réfléchi : de préférence dans des lieux peu éloignés de leur domicile, avec des locaux disponibles et accessibles en transports en commun. Les formatrices souhaitent une meilleure reconnaissance de ces temps de formation et un défraiement de la part de l'ONE.

#### ✦ *Les supports et contenus*

La mise à disposition d'un canevas de cours clair et précis permettrait de réduire drastiquement une importante source de stress. Elle offrirait un cadre qui donne des indications sans pour autant entraver la créativité des équipes de formation. Ce cadre tiendrait compte des temporalités entre chaque module et favoriserait l'articulation des cours avec les stages notamment.

En vue d'une poursuite de la collaboration avec le CRP, les formatrices des deux cohortes soulignent l'importance de réfléchir à la fois sur le contenu et la forme des cours afin de les ajuster aux profils des accueillantes inscrites dans ce dispositif. Une première proposition consiste à faire réviser l'entièreté des contenus (formulation, vocabulaire, notions abordées...) par une tierce personne, institutionnellement neutre et compétente dans le domaine. Il serait également indispensable de revoir le système de dispense des cours en tenant compte des humiliations vécues et exprimées par les accueillantes (donner un biberon, langer un bébé, ...).

Selon les formatrices de la seconde cohorte, les exigences en termes de savoirs à acquérir devraient aussi être revues. Il faudrait distinguer clairement sur le Moodle les acquis minimaux d'apprentissage requis des autres pour lesquels des ressources complémentaires sont mises à disposition en vue d'un possible approfondissement.

Il serait également nécessaire de mettre à disposition des accueillantes une multitude de supports et ressources : PowerPoint, documentation sous formes variées (papier, vidéos, ...). Tous ces documents devraient être à la fois disponibles en ligne et communiqués sous une forme imprimable en veillant à l'ergonomie des outils utilisés par les accueillantes et les formateurs. Dans l'idéal, ces outils devraient être faciles d'utilisation (pour charger un

document par exemple) et donner aux formateurs une bonne visibilité dans son suivi des accueillantes. Envisager une alternative au tout-numérique serait particulièrement profitable aux accueillantes qui ne maîtrisent pas cet outil et éviterait de les pénaliser injustement. En conclusion, les formatrices plaident pour une souplesse dans les ressources mises à disposition et une adaptation des supports aux besoins des accueillantes et au contexte spécifique de chaque établissement.

#### ✦ *L'évaluation*

Pour la première cohorte, il apparaît important de revoir les consignes de certains rapports en vue d'une reconduction du dispositif. Dans leur expérience, les exigences étaient trop scolaires, académiques et donc éloignées de l'évaluation de compétences professionnelles. Il s'agirait de se focaliser davantage sur le positionnement professionnel.

### D. Penser la manière d'accompagner les accueillantes : favoriser l'esprit de groupe tout en rendant la formation accessible à toutes

#### ✦ *Favoriser l'émergence d'une identité de groupe*

Pour les formatrices de la 1<sup>e</sup> cohorte, une attention particulière doit être accordée aux facteurs favorisant l'esprit d'équipe entre les accueillantes. Pour ce faire, elles préconisent de l'organisation de petits groupes (12-15 personnes maximum) et le développement de pratiques qui renforcent les liens entre les accueillantes comme la création d'espaces de paroles (groupe WhatsApp par exemple).

#### ✦ *Tenir compte du professionnalisme des accueillantes*

Comme évoqué précédemment, les accueillantes ayant participé au dispositif VAE présentent des particularités dont les formatrices ont dû tenir. Leur expérience doit être impérativement prise en considération dans l'organisation de la VAE, la structuration et les modalités d'enseignement de la formation. Leur expérience professionnelle est un atout précieux sur lequel il faut s'appuyer pour amener les éléments théoriques.

Les formatrices soulignent aussi l'importance de reconnaître que ce public demeure facilement insécurisé malgré sa maturité et son expérience professionnelle. Une attention doit donc être portée à la qualité des échanges entre accueillantes et formateurs : rassurer, encourager, accompagner, et surtout ne pas infantiliser.

#### ✦ *Tenir compte des différences socio-culturelles*

Les formatrices des deux cohortes ont été confrontées à des obstacles qu'elles associent aux différentes références culturelles. Définies d'abord comme un problème, ces différences peuvent aussi être traitées comme une richesse au sein de la formation. Pour exemple, une formatrice de la cohorte 1 a rapporté une situation de débat sur le doudou. Certaines accueillantes culturellement peu familières avec cet objet n'avaient pas de demi-mesure dans

leur pratique. Comme on leur disait que le doudou était important pour sécuriser l'enfant, elles en déduisaient qu'il fallait le lui donner tout le temps. La formatrice a attribué ce manque de nuance à la différence de références et a fait le choix de retravailler cette notion en la confrontant au vécu de chacune des accueillantes. Cette démarche peut être importante à souligner pour les futurs formateurs concernés par ce dispositif : les rendre sensibles aux enjeux de diversité culturelle dans le métier et à l'importance de les traiter en y intégrant des concepts théoriques.

Dans la même perspective, les formatrices de la cohorte 2 soulignent l'importance de l'ouverture aux autres pratiques culturelles dans la manière d'accueillir les apprenantes au sein des établissements. Elles relatent une situation très inconfortable lors d'un regroupement avec les accueillantes dans un établissement lui aussi engagé dans le dispositif. Une des formatrices a dû faire face à de vives réactions sur le port du voile de plusieurs accueillantes, car celui-ci était interdit dans l'enceinte de l'école. Cette situation jugée source de discrimination a mis les formatrices très mal à l'aise. Il leur semble aujourd'hui important de considérer les enjeux et l'impact que peuvent avoir les prises de position de certains établissements dans leur façon d'accueillir le public.

Enfin, les formatrices de la seconde cohorte relèvent l'importance pour chaque établissement d'avoir une connaissance pointue du public qui le fréquente afin de pouvoir ajuster l'accompagnement proposé dans le cadre de ce dispositif. Dans leur cas, elles étaient conscientes du taux élevé d'accueillantes allophones engagées dans le dispositif. Elles ont dès lors, tout au long du cursus, veillé à rendre les contenus des cours accessibles, à soutenir les accueillantes pour éviter leur découragement. Elles ont ainsi favorisé les temps d'expression orale et fait preuve de plus de bienveillance par rapport aux productions écrites.

De manière plus générale, il semble primordial, pour les formatrices des deux cohortes, de pouvoir tenir compte du contexte de travail et des profils des accueillantes afin d'avoir des attentes appropriées et favoriser le maintien de ces dernières dans un dispositif très intense et exigeant en termes de charge de travail.

## **IDÉES-CLÉS**

### Du temps pour penser la formation

- Coordination entre établissements de l'EPS : partage des pratiques, réfléchir aux outils et aux contenus ;
- Coordination avec les autres partenaires du projet : transmission d'informations claires et cohérentes ;
- Ouverture à un travail plus privilégié avec les autres acteurs qui le souhaiteraient (ex : SAE).

### Groupes d'accueillantes

- Privilégier les petits groupes (12-15 personnes) ;
- Encourager les pratiques facilitatrices pour tisser du lien entre les participantes ;

- (Re-)connaître le public accueilli et adapter la formation pour la rendre accessible

#### VAE : deux expériences, deux avis divergents

- C1 : avoir fini la VAE avant de commencer la formation ;
- C2 : faire la VAE en même temps que la formation pour donner du sens aux contenus ;
- Identifier une personne responsable des VAE pour toutes les écoles ou une coordination de plusieurs personnes ;
- Si la VAE doit être faite avant : prévoir 6 mois avant la formation, ou suivi par des séances collectives.

#### Formation hybride

- Les séminaires (six à prévoir) :
  - éviter les samedis : contraignants et pas indemnisés,
  - avoir une reconnaissance de la part de l'ONE pour défrayer,
  - prévoir plutôt un jour par mois que 2 jours tous les 3 mois,
  - envisager l'organisation dans des lieux peu éloignés, avec des locaux disponibles et accessibles en transports en commun,
  - continuer les cours en distanciel en parallèle.
- Supports et contenus :
  - revoir les contenus : formulation, vocabulaire, abord des notions... idéalement par une personne neutre et compétente dans le domaine de l'accueil de l'enfance ;
  - simplifier les contenus avec la possibilité de donner des ressources pour approfondir si certaines accueillantes le souhaitent ;
  - disposer d'une multitude de supports et ressources : PowerPoint, documentation avec des supports variés, nécessité d'avoir des documents imprimables ;
  - avoir un canevas clair et précis sans qu'il n'entrave la créativité des formateurs ;
  - penser à des alternatives au Moodle pour celles qui ne sont pas à l'aise avec l'informatique ;
  - rendre les outils plus ergonomiques (pour les accueillantes comme pour les formateurs).
- Évaluation (C1) : revoir les consignes de certains rapports pour mieux travailler le positionnement professionnel.

#### Point d'attention : la spécificité du profil des accueillantes engagées dans le dispositif

- Background et expérience professionnelle, mais en même temps très insécurisé → rassurer, accompagner, ne pas infantiliser ;
- Public mature et motivation intrinsèque pour s'engager dans le dispositif, dont il faut en tenir compte.

- Particularités : les multiples origines socio-culturelles
  - difficultés avec des concepts peu familiers (ex : doudou) ;
  - public allophone : difficultés pour s'exprimer à l'écrit, concepts difficiles à aborder et à s'approprier ;
  - cas du port du voile (C2) : comment penser le dispositif afin de le rendre accessible à tous ?

**Idées clés que vous retenir de ce chapitre dans une perspective de régulation**

## CHAPITRE 5 : DU CÔTÉ DES DIRECTIONS DES ÉTABLISSEMENTS DE L'EPS ET EXPERTS EXTERNES ASSOCIÉS

---

### 5.1 Repères méthodologiques

Suite aux entretiens individuels des accueillantes ayant abandonné le dispositif VAE et avant la consultation des autres acteurs, nous avons organisé un premier focus group avec les directions des établissements de l'EPS qui ont participé aux deux projets pilotes VAE accueillantes d'enfants et organisé ce dispositif dans deux régions différentes de la FWB. Nous avons fait le choix d'élargir cet échange à une expertise de deuxième ligne en intégrant dans cette étape les points de vue complémentaires de l'inspection et de l'experte VAE à laquelle les conseillères et formatrices ont fait référence dans leur témoignage relaté au chapitre 3.

#### ✦ *Quels participants ?*

Sept personnes, hommes et femmes, ont participé au focus group sur les dix invitées : six directeur·ice·s d'EPS des deux cohortes qui ont participé au dispositif (VAE et formation auxiliaire de l'enfance) et l'experte VAE qui a contribué à l'élaboration du dispositif. Tous les participant·e·s se connaissaient. Certain·e·s participant·e·s se disent être à l'aise avec le champ dans lequel le dispositif s'inscrit car ils dispensent la formation d'auxiliaire de l'enfance depuis plusieurs années dans leur établissement. Pour quelques autres, ce domaine est moins familier et a nécessité, tout au long du déroulement du projet, la recherche d'informations complémentaires.

### 5.2 Le vécu par rapport au déroulé du dispositif

#### 5.2.1 La création de la VAE et du contenu de la formation

La création du dispositif et son articulation avec la VAE a été envisagée par l'experte VAE.

Cette phase a permis dans un premier temps l'élaboration d'une démarche de valorisation des compétences des accueillantes d'enfants d'un point de vue légal et administratif. L'aspect pédagogique a été dans un second temps travaillé par les enseignantes du groupe de travail pilote, qui ont identifié les compétences pouvant être valorisées. Dans un troisième temps, l'experte VAE a servi d'intermédiaire entre les chargées de cours et l'équipe du CRP pour créer un cursus de cours pour la formation (en ligne notamment). Cela a abouti à la réalisation d'un dossier pédagogique<sup>4</sup> transmis aux établissements de l'EPS de la première cohorte. Les

---

<sup>4</sup> Ce terme n'est pas considéré comme conforme à la définition de « dossier pédagogique » par tous, mais c'est celui qui a été employé lors du focus group.

chargées de cours<sup>5</sup> ont conçu, à partir de ce canevas de formation, un dispositif d'enseignement avec ses différents contenus et démarches pédagogiques à mettre en œuvre.

Les participant·e·s au focus group décrivent cette période comme difficile. En effet, les équipes enseignantes se sont interrogées sur les compétences visées par la VAE/Formation: qu'est-ce qui peut être considéré comme valorisable ? Qu'est-ce qui doit être inclus dans la formation ? Même si une grande marge de manœuvre et une autonomie dans l'élaboration des cours sont accordées, le manque de directives de la part de l'APEF notamment, ainsi que le manque de clarté dans les informations reçues à propos de la réforme mise en application par l'ONE ont été deux obstacles importants à l'organisation de la VAE et des cours dès leur conception.

### 5.2.2 Les réunions d'information : source d'inquiétudes et de malentendus

Les premières réunions d'information ont été marquées par une première difficulté, accentuée par le contexte général de leur organisation à la veille du confinement : le manque d'informations précises sur le dispositif et ses raisons d'être. En effet, le manque de clarté et de précision sur les exigences de formations requises et autres points associés de la réforme, ainsi que sur la procédure de sélection des candidatures a généré une panique générale auprès des accueillantes candidates potentielles. Dans ce contexte tendu et d'incertitudes, toutes les accueillantes participant aux réunions d'information se sont précipitées pour s'inscrire au dispositif, par peur de manquer de place et *in fine* de perdre leur emploi. Ces réunions ont été vécues comme difficiles à gérer par les participant·e·s au focus group : manque d'information claire et rassurante à transmettre, difficulté à gérer les élans de panique dans l'auditoire.

### 5.2.3 Sélectionner les candidates, trouver des financements pour la formation et la question du CESS

Au fil de l'arrivée des candidatures, les accueillantes prenant part au dispositif ont été sélectionnées par différents comités de suivi. Ceci a permis d'éliminer les candidates ayant déjà les qualifications requises par la réforme. En parallèle, s'est posée la question des financements pour pouvoir poursuivre la formation faisant suite à la démarche de VAE. Après plusieurs sollicitations auprès de différentes institutions, ce financement a été accordé par la convention cadre EPS-APEF-FEBI. Il a permis de pérenniser la formation et mener le dispositif à son terme.

Enfin, une inconnue est relevée comme une source importante de stress pour les accueillantes et indirectement leurs interlocuteurs de l'EPS : l'obligation ou non de passer le

---

<sup>5</sup> Dans la mesure où les équipes de chargées de cours sont composées pour la très grande majorité de femmes, nous emploierons le féminin pour ce terme.



CESS. Sans réponse de la part de l'ONE concernant ce point, il a été décidé « d'avancer » sans attendre si le complément CESS était obligatoire ou non. Cette exigence du CESS est remise en question par les participant·e·s au focus group : le CESS relève d'un niveau scolaire très élevé par rapport au profil de certaines accueillantes qui sont très éloignées de la culture scolaire et n'est pas jugé pertinent par rapport aux besoins liés à la fonction des auxiliaires de l'enfance. Les établissements de l'EPS n'ont donc pas rendu le complément CESS obligatoire dans le cursus des accueillantes. Les directeur·ice·s ayant participé au focus group soulignent aussi un problème d'accessibilité des cours « Complément CESS » organisés selon des horaires qui ne conviendraient pas à des accueillantes travaillant à temps-plein.

## 5.2.4 Mise en place du dispositif, 1<sup>e</sup> cohorte puis 2<sup>e</sup> cohorte

### A. La création d'une première cohorte

Au fur et à mesure que les candidates sélectionnées entamaient leur VAE, les participant·e·s au focus group soulignent l'évolution de l'atmosphère des comités de suivi : d'une relative fermeture, voire hostilité à une ouverture progressive et une vision plus optimiste exprimées par les différents acteurs. Les participant·e·s, attribuent ce changement au succès reconnu des premières VAE qui allait à l'encontre des appréhensions initiales. Un fort désengagement chez certaines accueillantes est tout de même relevé : prises dans la panique des séances d'informations, certaines se seraient inscrites hâtivement et seraient revenues sur leur décision une fois la peur passée.

Une 1<sup>e</sup> cohorte d'accueillantes a vu le jour au sein d'un dispositif conçu en deux temps : tout d'abord le temps de la VAE, faite individuellement par les accueillantes, puis le temps de la formation modulaire d'auxiliaire de l'enfance dont les accueillantes peuvent être dispensées en partie (certaines Unités d'Enseignement - UE- grâce à la VAE).

### B. La mise en place de la seconde cohorte et ses évolutions

#### ✦ *Une série d'opportunités permettant la création de la seconde cohorte*

Deux établissements (Bruxelles et Charleroi) ayant une longue pratique d'organisation de la formation « accueillantes d'enfants conventionnés » ont, suite à des changements dans la direction, été amenés à solliciter l'APEF pour faire partie du projet alors que celui-ci avait déjà démarré dans la phase de VAE. Entre-temps, les établissements de Mons et de Tournai avaient perdu un grand nombre d'accueillantes dans le processus de VAE en amont de la formation d'auxiliaire de l'enfance. Pour ces raisons ainsi que dans un souci de cohérence géographique, une seconde cohorte a vu le jour en septembre 2021.

### ✦ *L'évolution de la structuration du dispositif sur base de l'expérience de la première cohorte*

Si dans un premier temps il était question de répéter les différentes étapes du dispositif de la même manière que la première cohorte, force est de constater qu'il a été nécessaire de s'en détacher cinq mois plus tard. En effet, il a été relevé qu'un tel accompagnement de la cohorte 2 générerait de la pression sur la cohorte 1, qui devait avant tout penser son propre dispositif au fil de son évolution. La cohorte 2 pourrait alors réajuster le dispositif en tenant compte des retours et des difficultés vécues par la cohorte 1 tout en visant une amélioration et une adaptation aux publics concernés dans les différents établissements.

Par conséquent, étant donné le démarrage tardif de la cohorte 2 dans le calendrier du projet, il a été accepté que les accueillantes de Bruxelles et de Charleroi effectuent leur VAE simultanément à la formation de manière à leur permettre de suivre le dispositif en un an plutôt qu'en deux.

Le leitmotiv est « formation à la carte » : les accueillantes se voient proposer des séances de cours obligatoires, mais ont aussi le choix de participer ou non à d'autres séances et de rendre des travaux optionnels. Enfin, les établissements de l'EPS choisissent de s'adapter à leur public : par exemple, un établissement a préféré ajouter un module « formation au numérique » car les accueillantes de son secteur se sont montrées peu équipées dans ce domaine alors qu'il constitue une condition à la participation à cette formation devenue distancielle dans le contexte de pandémie.

## 5.3 Bilan : forces et difficultés repérées dans le dispositif VAE

Les participant·e·s au focus group mettent en avant le potentiel de ce projet qui, malgré le scepticisme qu'il pouvait susciter au début, a montré son intérêt pour les accueillantes et l'intérêt d'être développé à plus grande échelle. En faisant le bilan, les participant·e·s relèvent un certain nombre de forces qui ont facilité le déroulement du dispositif, mais aussi des obstacles (anticipés ou non) qui ont dû – ou devront – être surmontés.

### 5.3.1 Les forces du dispositif

#### A. Un travail de proximité

La centralisation des candidatures par l'APEF a permis de réaffecter les candidates vers les établissements à proximité de leur foyer. Grâce à cela, les établissements de l'EPS ont pu réadapter les modalités de formation en se basant sur leurs connaissances du public qu'elles accueillent traditionnellement.

## B. Une formation sous forme de canevas

Les participant·e·s au focus group relèvent plus largement l'intérêt d'un format de formation conçu comme un canevas réajustable (ou formation à la carte) par les enseignants afin de s'adapter à leur public. En effet, les accueillantes sont des professionnelles avec une expérience significative dans leur domaine. Leur engagement et leur maturité diffèrent d'autres apprenant·e·s qui suivent la formation d'auxiliaire de l'enfance en formation initiale. Il est important d'en tenir compte dans la manière de concevoir les cours avec par exemple l'organisation des petits groupes d'accueillantes également clé de succès de la formation.

## C. Le partage d'expérience afin d'améliorer le dispositif in vivo

Les échanges entre les différents établissements de l'EPS participant au dispositif sont reconnus comme un réel soutien facilitant l'avancement du dispositif. Ce constat est particulièrement vrai pour les directeur·ice·s de la deuxième cohorte : cette communication et le partage d'expérience ont permis de se soutenir mutuellement, mais aussi de se nourrir de l'expérience des autres (de la première cohorte en particulier et d'une longue pratique de valorisation de la personne coordonnant la cohorte 2) pour réajuster des éléments vécus comme des obstacles.

## D. Les chargées de cours : une ressource capitale

Par ailleurs, les chargées de cours sont considérées comme une ressource importante pour soutenir les participantes. Il est donc important de les outiller et de les mobiliser pour « faire équipe » (par exemple : avoir carnet de bord partagé avec débriefing en fin de séance, ou alors de mettre en place un travail en binôme). Il est cependant nécessaire pour les directeur·ice·s participant que ces chargées de cours soient ouvertes à la VAE, et donc qu'elles reconnaissent les spécificités de leurs apprenantes.

Les participant·e·s au focus soulignent, sur base de leur expérience avec ce projet, que les chargées de cours et référentes pédagogiques doivent se rendre disponibles pour les accueillantes. Cela peut prendre la forme de séances de tutorat, par la volonté d'entretenir une relation positive avec elles (ce qui renforcerait leur engagement), et aussi d'opter pour un positionnement rapproché et plus bienveillant (avec l'emploi du « tutoiement » par exemple), ou de créer des canaux de communication, comme WhatsApp. Il s'agit de considérer les accueillantes-apprenantes comme des professionnelles avec leur savoir-faire et des compétences déjà acquises. En effet, l'idée est d'éviter à tout prix le sentiment d'infantilisation des accueillantes durant la formation. En d'autres termes, il s'agit d'accompagner des professionnelles à mettre des mots sur leurs compétences, de les outiller et de les accompagner dans un processus de professionnalisation que sont la VAE et la formation d'auxiliaire de l'enfance. Les participant·e·s au focus group envisagent la formation

d'auxiliaire de l'enfance plutôt comme un cheminement pour mettre en conformité des travaux, qu'un parcours d'apprentissage de savoirs nouveaux.

### E. Outiller les chargées de cours

Par ailleurs, les chargées de cours doivent se sentir soutenues dans leur fonction, et les participant·e·s au focus group affirment qu'il y a eu beaucoup de bonne volonté pour mettre des ressources à leur disposition : c'est le cas des formations de la FILE, ou le partage des documents entre les institutions, mais aussi la compilation des « bonnes pratiques » et le partage d'expériences pendant création des modules. Cependant, les participant·e·s au focus group relèvent la richesse des ressources déjà disponibles sur le terrain qui pourraient davantage être exploitées afin de créer un dossier pédagogique moins théorique.

### F. L'accompagnement des accueillantes : retrouver un statut d'apprenante sans se sentir infantilisée

L'une des participant·e·s au focus group relève en particulier l'effet très positif de rassembler pour des séances en présentiel les accueillantes de différentes régions. Elles effectuent ainsi un « pèlerinage pour aller en formation » qui, par ce côté ritualisé, leur permet de se remettre en situation d'apprenante.

Cette expérience met également en lumière un autre élément important soulevé lors du focus group : former une identité de groupe avec les accueillantes. Dans cette optique, les participant·e·s soulignent l'importance de marquer les temps forts de la formation, comme célébrer la fin des épreuves intégrées par exemple.

Les temps informels ont aussi un impact non-négligeable, comme le café proposé lors des pauses pour renforcer la cohésion du groupe et donc maintenir l'engagement dans le dispositif par exemple. La discussion sur ce temps du café permet de souligner l'importance d'un isomorphisme entre l'organisation du dispositif de formation et l'activité professionnelle des accueillantes : se sentir accueillies comme il est attendu d'elles d'accueillir les enfants et les familles.

Par conséquent, les directeur·ice·s ayant participé au focus group concluent que ce type de dispositif nécessite de l'établissement de l'EPS qui la dispense une certaine philosophie : considérer que les accueillantes sont dotées de compétences à reconnaître. Ceci va nécessairement influencer le positionnement de l'équipe pédagogique dans une optique de valorisation.

## **IDÉES-CLÉS**

Un travail de proximité : les candidates retenues pour le dispositif ont été renvoyées vers les établissements de l'EPS proches de leur domicile : permet une connaissance de son public et une adaptation du dispositif en fonction.

Des échanges et la communication entre les établissements de l'EPS : partage d'expérience (notamment entre les deux cohortes) pour améliorer le dispositif in vivo.

La formation élaborée sous forme de canevas : permet de s'adapter au public qui fréquente les établissements de l'EPS, au profil de chaque participante en fonction de ses besoins.

Les chargées de cours, une ressource capitale pour le bon déroulement du dispositif :

- importance de les outiller et de les soutenir dans leur fonction ;
- importance de soigner la dynamique d'équipe ;
- formées et outillées à la VAE : public de professionnels qui a déjà développé des compétences à la différence d'étudiants en formation initiale → éviter d'infantiliser ;
- disponibilité envers les accueillantes : créer des espaces de parole et de partage, le soutien est important pour le maintien des accueillantes dans le dispositif.

Les richesses du terrain : l'expérience des chargées de cours sert à la mise en place concrète du dispositif en retravaillant le dossier pédagogique.

L'accompagnement des accueillantes pour retrouver une posture d'apprenante :

- les déplacements interrégionaux pour aller en formation (idée de « pèlerinage ») pour ritualiser le temps de la formation.
- la formation d'une identité de groupe : importance des temps informels comme le « café » pour créer du lien entre les participantes, de marquer les temps forts de la formation (comme célébrer la fin des épreuves intégrées).

La philosophie des établissements de l'EPS participants : soigner la façon d'accueillir ces professionnelles : ne pas infantiliser, reconnaître et valoriser leur expérience.

## **PISTES D'APPROFONDISSEMENT**

La valorisation est l'ADN de l'EPS : cela figure dans l'article 8 de son décret.

- Il s'agit donc pour les établissements et les équipes qui les composent d'appliquer cette réglementation en proposant et en mettant en œuvre un dispositif de valorisation des compétences professionnelles associé à un dispositif de formation permettant aux accueillantes d'enfants d'acquérir les compétences complémentaires pour obtenir un certificat de qualification d'« auxiliaire de l'enfance ».
- L'équipe pédagogique est alors amenée à se positionner dans une relation « professionnels à professionnels » et dans une dynamique de soutien et

d'accompagnement pour mener à bien la reconnaissance de compétences professionnelles et l'acquisition de nouvelles compétences.

Un point d'attention : si elle semble avantageuse dans le parcours des accueillantes, effectuer la VAE en parallèle de la formation n'est, du point de vue de l'inspection, pas conforme.

## 5.3.2 Les difficultés vécues

### A. Obstacles anticipés

Les directeur-ice-s ayant participé au focus group avaient, en amont de la mise en place du dispositif, anticipé un certain nombre d'obstacles. Ceci a permis de les surmonter et d'éviter certains écueils, mais aussi de développer et mûrir quelques réflexions.

#### ✦ *Identifier son public et ses difficultés*

Le profil des participantes a été un sujet pensé en amont : les directeur-ice-s des établissements de l'EPS inscrits dans ce dispositif ont une bonne connaissance de leur public. Par exemple, sachant les lacunes dans le domaine numérique des personnes fréquentant son établissement, une directrice a pris l'initiative de proposer un module de formation aux outils numériques. Un autre établissement de l'EPS a proposé le prêt de matériel (comme des ordinateurs par exemple). Connaissant le frein que constitue la langue française pour le public majoritairement allophone qui côtoient son établissement pour la formation d'auxiliaire de l'enfance, la directrice a préparé la référente pédagogique VAE à être disponible pour accompagner les accueillantes dans les travaux écrits et répondre à leurs questions.

#### ✦ *Identifier les compétences valorisables et celles à développer en accord avec la réforme*

Un autre obstacle concerne l'identification des compétences qui pouvaient ou non être valorisées et l'incertitude renforcée par le manque de clarté de la réforme mise en application par l'ONE et des directives de l'APEF. Il a donc été difficile pour les services de direction de baliser les informations et de pouvoir les transmettre clairement aux accueillantes et chargées de cours. Ce point a été un sujet de réflexion qui a suscité une autre interrogation : comment acter le travail de valorisation ?

#### ✦ *Organiser les séquences de cours en adéquation avec la réalité professionnelle des accueillantes*

Enfin, une attention toute particulière a été portée aux profils des accueillantes et de leur contexte de travail dans l'élaboration et l'organisation de la VAE ainsi que celles de la formation. En effet, une accueillante travaillant quotidiennement entre 10 heures et 10

heures et demie (pour un temps-plein), son temps de travail hebdomadaire s'élève à 50 heures au minimum. À cela s'ajoutent la préparation de la journée du lendemain et la vie de famille. Ainsi, la lourdeur du dispositif laissait anticiper un épuisement de la part des participantes sur la durée. Il a donc été nécessaire de penser les temporalités des cours. Cette problématique ne semble pas encore avoir trouvé de solution pérenne et est toujours interrogée.

## B. Obstacles rencontrés

D'autres difficultés ont été éprouvées durant l'expérience du projet VAE, et, si toutes n'ont pas encore trouvé de solution, elles permettent d'ouvrir des pistes de réflexion en vue d'une relance potentielle du dispositif.

### ✦ *Le manque d'information*

En premier lieu, lors des séances d'information, les organisateur·ice·s, très impressionné·e·s par la panique des accueillantes, ont éprouvé des difficultés à gérer l'expression très forte de ces émotions et de parvenir à répondre à leurs questions. Ils et elles ne se sont pas senti·e·s suffisamment informé·e·s par rapport à la réforme et aux détails du dispositif pour jouer ce rôle. La présence de représentants des instances décisionnaires aurait sans doute permis d'éviter certains malentendus et serait à prévoir à l'avenir.

Le manque d'information sur les éléments pris en considération pour la sélection des candidatures a aussi été vécu comme un obstacle. C'était un frein pour pouvoir communiquer de manière transparente les modalités de sélection, mais aussi pour comprendre l'accès de certaines candidates au dispositif et anticiper le moment de leur engagement. Par exemple, certaines candidatures ont été acceptées très tardivement, générant pour les nouvelles venues un retard considérable à rattraper dans la formation, au risque d'être mises en difficulté. De même, le choix des profils acceptés et refusés sont considérés comme peu cohérents par les participant·e·s au focus group, et sont source d'incompréhension.

Les participant·e·s au focus group relèvent également la difficulté à pouvoir effectuer un suivi administratif auprès de l'APEF avec pour conséquence une perte d'information dans les différents échanges de mails et la multitude de documents éparés.

### ✦ *Le CESS et les stages en ATL : des questions en suspens*

La question du CESS, restée en suspens, demeure problématique et doit être réglée selon les participant·e·s au focus groupe. Il y a beaucoup d'interrogations et d'inquiétudes sur le possible ajout de ce complément à la formation. Par exemple, dans certains établissements de l'EPS le complément CESS est organisé le soir et les cours en journée, ce qui est intenable pour les accueillantes. Dans l'organisation actuelle, leur suivi nécessiterait un engagement sur un minimum de quatre ans, ce qui paraît beaucoup trop long.

Le manque de clarté sur l'obligation ou non d'effectuer un stage en ATL et sur sa durée a été problématique. Chaque établissement de l'EPS a dû trouver ses solutions. Il y a donc besoin de clarifier cette situation.

✦ *Ajuster le format des cours aux besoins et au contexte*

Comme il s'agit d'un projet pilote, il y a eu assez peu d'estimation de l'ampleur qu'il pourrait prendre, et notamment du nombre de potentielles accueillantes concernées. Sans idée de la taille probable des groupes, les directeur-ice-s ont éprouvé des difficultés pour concevoir et organiser la formation. De même, le contexte de pandémie dans lequel le dispositif s'est déroulé a obligé les équipes à créer des cours en ligne générant une difficulté supplémentaire à prendre en compte dans l'élaboration du dispositif. Enfin, certains établissements de l'EPS n'ont pas été pourvus de chargées de cours spécialisées en VAE pour faire les accompagnements, rendant les suivis plus difficiles.

Par ailleurs, les apports du CRP n'ont pas toujours été vécus comme un soutien de la part des directeur-ice-s ayant participé au focus group. Tout d'abord l'utilisation d'une plateforme différente de celle utilisée par les établissements de l'EPS a généré un découragement chez des enseignants qui ont dû rapatrier tous les contenus sur les plateformes existantes. De plus, les propositions de cours ont suscité beaucoup de questions sur le fond et la forme. Certains cours apparaissaient comme peu adaptés, voire infantilisants pour des professionnelles expérimentées (savoir donner un biberon ou langer un bébé par exemple). La présentation des cours ne semblait pas adaptée au public et a fait l'objet d'une réappropriation par les chargées de cours, mis sous de nouveaux formats, plus accessibles pour les accueillantes.

✦ *La relation avec les services d'accueillantes « à géométrie variable »*

Enfin, les directeur-ice-s se questionnent sur les tensions que peuvent vivre certaines accueillantes tiraillées entre les exigences de leur employeur (les SAE), des établissements de l'EPS, et la pression et incertitude générées par la réforme mise en application par l'ONE. Ils et elles se demandent comment les soutenir au mieux. Au démarrage des expériences pilotes en particulier, il a été constaté une certaine méfiance des SAE par rapport au dispositif. Ceci a été attribué à un effet de concurrence sur un marché où les accueillantes sont en pénurie. Cette méfiance semble s'être estompée au fil des mois, voire même s'être transformée en souhait de collaboration qui se perçoit notamment dans la demande d'informations sur le dispositif auprès des établissements de l'EPS. Lors du focus group, les directeur-ice-s évoquent des SAE « à géométrie variable », où certains semblent plus soutenant que d'autres vis-à-vis des accueillantes. Ainsi, la question de la place des SAE se pose : quel engagement et quel soutien peuvent-ils fournir ? Quel est leur positionnement par rapport aux accueillantes qui s'engagent dans ce dispositif ? Quel défraiement serait envisageable pour leur permettre d'aller en formation ?<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Le chapitre 2 donne des éléments de réponse à ces questions.



Si un partenariat serait à première vue souhaitable avec les SAE, celui-ci, d'après les participant-e-s au focus group, pourrait aussi s'avérer très chronophage et risquer de devenir un frein plutôt qu'un moteur. En effet, issus deux secteurs d'activité différents, les établissements de l'EPS et SAE n'emploient pas le même vocabulaire, et il peut être parfois difficile de se comprendre. De plus, les SAE ont un statut d'employeur avec les risques de conflits d'intérêts que cela peut engendrer : entre la nécessité de laisser du temps aux accueillantes de se former et celle d'assurer une certaine rentabilité.

## **IDÉES-CLÉS**

Des obstacles anticipés, mais pas toujours de solution. Cela a permis néanmoins de développer une réflexion autour de plusieurs problématiques :

- le profil variable des accueillantes selon les établissements de l'EPS : besoins spécifiques nécessitant l'adaptation du cursus (formation au numérique, soutien pour les écrits en français...) : cours « à la carte ».
- des incertitudes : cadre de la réforme et du dispositif, quelles compétences sont valorisables... Comment acter le travail de valorisation ?
- la temporalité et le format des cours : comment ajuster la charge de travail liée au dispositif pour qu'il n'handicape pas des accueillantes travaillant à temps-plein et avec une vie de famille ?

Des obstacles éprouvés en cours de route :

- les séances d'information : manque d'informations, difficulté à gérer la panique engendrée, à rassurer.
- pas d'information sur les éléments pris en considération pour la sélection des candidatures, arrivée tardive de nouvelles participantes (avec mise en difficulté liée au retard), profils acceptés ou refusés peu cohérents.
- la difficulté du suivi administratif pour faire des retours à l'APE.
- la nécessité de régler la question du CESS mais aussi des stages en ATL et de leur durée : ce sont des facteurs d'abandons.
- le manque d'évaluation de l'ampleur du projet et du nombre d'accueillantes visées : difficulté pour penser la formation et anticiper.
- le contexte de pandémie : difficulté à mettre en place l'enseignement en ligne.
- dans certains établissements de l'EPS : pas de chargées de cours spécialisée en VAE. Besoin de réfléchir sur le statut du conseiller de formation.
- un questionnaire sur le tiraillement des participantes entre leur employeur, les exigences des établissements de l'EPS et la pression et incertitudes générées par la réforme.
- l'apport du CRP :
  - nouvelle plateforme pour communiquer les contenus de cours générant un essoufflement dans les équipes qui ont dû tout rapatrier vers les plateformes existantes ;

- cours peu adaptés car très théoriques et sur des supports peu parlants pour le public concerné : réappropriation par les chargées de cours, avec de nouveaux formats ;
- contenus de certains cours peu adaptés et infantilisants.
- La relation avec les SAE « à géométrie variable » : d’abord méfiance, puis ouverture avec demande d’informations. Mais certain·e·s directeur·ice·s ressentent encore peu de soutien voire une hostilité à laisser les accueillantes venir en formation.

## 5.4 Des propositions d’évolution en vue de pérenniser ce dispositif

En définitive, pour les participant·e·s au focus group, ce dispositif de valorisation a bien fonctionné car des moyens ont été mis à disposition. Or, ces moyens seront-ils toujours disponibles si ce dispositif se poursuit ?

Il est important de souligner que ce projet marque l’évolution d’une formation qui n’a pas changé depuis 2009. Alors que d’autres formations ont évolué progressivement, ont été marquées par une professionnalisation avec la conception de passerelles en amont et la mise à jour de profils au fur et à mesure (par exemple : aide-soignant·e et aide familial·e), la formation étudiée ici a été conçue et mise en œuvre en une fois. Ce constat permet de relativiser la somme déboursée pour ce dispositif qui, mis au prorata du nombre d’années passées sans évolution, ne revient pas à un montant si élevé.

### 5.4.1 Optimiser l’accès à la VAE et la formation

Le dispositif de VAE est une charge lourde pour les accueillantes, qui vient s’ajouter à des semaines de travail de 50 heures minimum. Comment trouver le temps indispensable pour la vie familiale et celui nécessaire à un ressourcement inscrit dans la durée ? Les incertitudes quant à la nécessité ou non de valider le complément CESS risquent d’alourdir davantage le cursus dont la durée ne devrait pas dépasser deux ans.

#### A. Simplifier les démarches

Des facilités pourraient être pensées du côté de la VAE, dont les démarches peuvent être lourdes pour les accueillantes. Un groupe de travail sur la VAE en enseignement de promotion sociale réfléchit actuellement à des assouplissements possibles afin de dispenser la VAE par dossier plutôt que par test, la rendant plus accessible.

De plus avant le nouveau décret, certains établissements de l’EPS ont proposé dans la formation initiale des accueillantes d’enfants une unité d’enseignement supplémentaire aux trois unités d’enseignement exigées par l’ONE (à savoir « approfondissement

méthodologique à domicile et en collectivités » de 100 périodes) ce qui a permis aux accueillantes concernées de voir allégé le travail à produire pour la valorisation.

## B. Créer des passerelles et optimiser la formation

Par ailleurs, les participant·e·s au focus group ont suggéré que des passerelles pour des professionnelles bénéficiant d'un nombre minimum d'années d'expérience puissent être envisagées avec l'inspection assurant la dispense automatique de certaines UE. Ceci nécessiterait la création d'un dossier pédagogique spécifique. Une proposition complémentaire consisterait à enrichir la formation d'auxiliaire de l'enfance avec de nouveaux contenus à la place des contenus jugés inutiles pour des professionnelles en activité (comme par exemple donner un biberon ou langer un bébé). L'expérience de la seconde cohorte conduit aussi à proposer un cursus où formation et VAE seraient effectuées conjointement, réduisant la durée du dispositif de moitié : un an au lieu de deux.

## C. Maintenir et développer une formation modulable « à la carte »

Après la VAE, vient la formation d'auxiliaire de l'enfance, dont le principal défi est d'être compatible avec le peu de temps disponible des accueillantes. Les participant·e·s au focus group ont une expérience très positive du fonctionnement mis en œuvre pour la cohorte 2 :

- un nombre minimum de jours en présentiel dont les dates ont été planifiées dès le départ du calendrier sous forme de cours, séminaire, ou autre selon les différentes chargées de cours ;
- un nombre de séances à distance elles aussi planifiées.

Aussi les participant·e·s au focus group estiment qu'il faudrait maintenir la flexibilité de cette formation comme elle a été proposée durant le dispositif, combinant le présentiel et le distanciel afin de faciliter la participation de chacune.

## 5.4.2 Création et organisation des formations

### A. Fluidifier la communication avec l'ONE et l'APEF

L'ONE et l'APEF sont considérés comme des alliés importants par les participant·e·s au focus group. Un meilleur canal de communication pourrait faciliter l'organisation des formations, notamment en partageant une estimation précise du nombre de personnes concernées par ce dispositif, permettant d'anticiper les effectifs. Les participant·e·s au focus group suggèrent l'emploi d'une plateforme interactive pour pouvoir communiquer efficacement avec l'APEF au niveau administratif. De plus, la présence de représentants de ces instances aux séances d'information serait un réel avantage, en particulier pour assurer la clarté de l'information donnée, et pour rassurer les potentielles candidates tout en évitant les malentendus.

## B. Améliorer la concertation CRP/ chargées de cours pour les ressources pédagogiques

Par rapport à la création des ressources pédagogiques, les participant·e·s au focus group relèvent la richesse des ressources déjà disponibles sur le terrain qui pourraient davantage être exploitées afin de créer des ressources pédagogiques moins théoriques. Peut-être qu'une meilleure concertation chargées de cours/CRP pourrait être envisagée à l'avenir ?

## C. Renforcer et clarifier le cadre du dispositif

Par ailleurs, le cadre du dispositif est jugé flou et peu structuré. Il est alors difficile pour les directions de savoir quoi valoriser et comment. Les directeur·ice·s suggèrent la création d'un cadre clair et explicite sur ce qui est valorisé et de structurer davantage l'organigramme.

### 5.4.3 Partenariat avec les services d'accueillantes

#### A. Les relations entre les établissements de l'EPS et les SAE

Les SAE sont, en tant qu'acteurs de première ligne auprès des accueillantes, un partenaire important dans ce dispositif. Durant le focus group s'est posé la question de l'engagement et de la place des SAE dans ce dispositif pour soutenir les accueillantes. Quel partenariat pourrait être envisagé avec les établissements de l'EPS ?

Si les participant·e·s soulèvent des problèmes de communication, l'intérêt de ces services est pourtant bien présent et des échanges sont alors possibles. Aussi, il serait intéressant d'envisager une réflexion sur le positionnement de ces dispositifs vis-à-vis des accueillantes qui s'engagent dans la formation, et comment leur accorder une place auprès des établissements de l'EPS.

#### B. Offrir soutien et ressources aux accueillantes

Pour les directeur·ice·s ayant participé au focus group, ces services doivent montrer leur soutien par des démarches concrètes (comme libérer les accueillantes pour se rendre en cours, ne pas infantiliser en exigeant des attestations de présence par exemple). Leur soutien peut aussi être précieux dans donnant des ressources aux accueillantes (comme l'accès à du matériel numérique, à une bibliothèque professionnelle par exemple).

## **IDÉES-CLÉS**

### Optimiser l'accès à la VAE et la formation :

- simplifier les démarches : groupe de travail VAE en cours pour envisager des assouplissements et dispenser la VAE par dossier et non par test ;
- créer des passerelles : pour les personnes qui ont un minimum d'expérience professionnelle pour les dispenser de certaines UE d'emblée ;
- supprimer des contenus de cours inutiles ou les remplacer par d'autres pour enrichir la formation ;
- optimiser les temporalités de la formation : cursus en 2 ans. La cohorte 2 a réussi en 1 an en effectuant conjointement la formation et la VAE ;
- développer la formation modulable « à la carte », comme ce qui a été expérimenté par les établissements de l'EPS participants entre le présentiel et le distanciel.

### Créer et organiser les formations :

- fluidifier la communication avec l'ONE et l'APEF pour faciliter le suivi administratif, avoir une estimation précise des effectifs :
  - présence de représentants aux réunions d'information afin de clarifier l'information et rassurer ;
  - création d'une plateforme interactive entre les institutions.
- améliorer la concertation CRP/ chargées de cours pour les ressources pédagogiques : moins théorique et intégrant les ressources de terrain ;
- renforcer et clarifier le cadre du dispositif : quoi valoriser et comment ? Structurer l'organigramme, et expliciter ce qui est valorisé.

### Penser un partenariat avec les SAE :

Quelle relation entre les établissements de l'EPS et les SAE ?

Quel soutien peuvent apporter les SAE ? Quel positionnement par rapport à celles qui s'engagent dans ce dispositif ?

- Facilitateurs pour permettre d'aller en formation.
- Donner accès à des ressources.

## **PISTES D'APPROFONDISSEMENT**

À propos des cours de l'UE « approfondissement théorique » développés par le CRP :

- Les cours de l'unité d'enseignement « approfondissement théorique » ont tous leur pertinence dans la construction et le renforcement des compétences des « accueillantes » surtout pour qu'elles élargissent celles-ci à celles de l'« auxiliaire de l'enfance ».

### 3.1. Dénomination des cours

Communication
Psychologie du développement de l'enfant
Psychopédagogie appliquée
Méthodologie spéciale : éducation à la santé
Législation et organisation socioprofessionnelle

- Si l'on reprend l'exemple de « langer un bébé » et de « donner un biberon » et que l'on regarde le programme proposé pour le cours « méthodologie spéciale : éducation à la santé », nous constatons qu'il existe de nombreuses possibilités de développer un contenu de cours qui représente un réel apport pour des professionnelles que sont les accueillantes d'enfant s'inscrivant dans une perspective « auxiliaire de l'enfance »

#### 4.4. Méthodologie spéciale : éducation à la santé

L'étudiant sera capable :

*en s'appuyant sur des notions de base relatives à la diététique, l'anatomie, aux systèmes respiratoire et circulatoire ainsi qu'aux besoins physiologiques de l'enfant aux différentes étapes de son développement, et avec le souci de l'autonomie progressive de l'enfant,*

- d'observer au quotidien et d'analyser l'état de santé et l'hygiène de l'enfant ;
- d'assurer les besoins fondamentaux de l'enfant : toilette, prise d'aliments, change, sommeil ;
- de promouvoir, en tenant compte du contexte culturel :
  - les actes et les moments importants de la vie quotidienne pour une éducation à l'hygiène et à la santé,
  - les conditions pratiques ainsi que les attitudes et comportements qui favorisent cette éducation ;
- d'analyser des menus et collations types adaptés aux enfants accueillis ;
- de concevoir un environnement sain et sûr, tant en ce qui concerne le cadre matériel que les habitudes de vie et en vue de favoriser le bien-être des enfants accueillis dans le respect des normes et réglementations en vigueur ;
- face aux situations les plus courantes de blessure, malaise ou d'urgence, d'appliquer les procédures et les gestes adéquats ;
- de mettre en œuvre et de justifier des démarches qui font participer progressivement l'enfant à sa propre sécurité.

**Idées clés que vous retenir de ce chapitre dans une perspective de régulation**

## CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE ET RECOMMANDATIONS

---

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté de manière détaillée l'analyse des points de vue de chaque acteur sur le dispositif VAE et leurs propositions de régulation. Sur cette base et dans le suivi de concertations du comité d'accompagnement du 6 février, nous proposons ici une synthèse des principaux résultats et la formulation des 20 recommandations qui s'en dégagent concernant à la fois les instances décisionnaires et les associés à ce projet pilote.

L'objectif de ce dernier chapitre est double : premièrement, apporter un regard distancié en soulignant certains points de vigilance dans le but de reconduire ce dispositif pour les accueillantes d'enfants et deuxièmement, encourager les mesures susceptibles de l'améliorer en tenant compte de son inscription dans le système de formation actuellement en réforme en FWB. Nous souhaitons que ce dispositif évolue afin de le rendre accessible de manière équitable à toutes les personnes concernées contribuant ainsi au développement de leurs compétences et identité professionnelle en adéquation avec les exigences du métier. Ces évolutions permettront aussi une meilleure mobilité horizontale et à terme verticale. Ces possibilités d'évolution, sources de motivation, pourront favoriser l'engagement dans le métier d'accueillant·e d'enfants. Elles pourront répondre au problème de pénurie de personnel déjà exprimé sur le terrain, même s'il n'est pas officiellement confirmé dans toutes les régions par les données statistiques actuellement publiées. Plus largement, ces évolutions pourront renforcer la professionnalisation du secteur et par conséquent la qualité d'accueil des enfants et des familles.

Avant de présenter la synthèse de notre analyse et les recommandations qui s'en dégagent, soulignons un premier indicateur positif du dispositif expérimenté : le nombre de réussites à l'issue de l'organisation des deux premières cohortes s'élève à 37 accueillantes sur les 51 candidatures retenues. Ces professionnelles, toutes des femmes, ont obtenu leur titre d'auxiliaire de l'enfance en dépit du contexte peu propice dans lequel ce projet pilote s'est déroulé comme par exemple, la crise sanitaire liée au COVID-19, la nouveauté du dispositif en pleine élaboration ou encore le contexte de réforme des milieux d'accueil. Même si ces résultats sont encourageants, il nous semble impératif de mettre l'accent sur les pistes d'améliorations possibles afin d'envisager une dissémination de ce dispositif, en tenant compte du retour d'expérience des deux cohortes pilotes et des partenaires qui y ont été associés directement ou indirectement.

Après des recommandations transversales (1 à 4) qui concernent l'ensemble du dispositif et tous les acteurs impliqués, nous ciblerons les potentiels ajustements du dispositif VAE et de formation (5 et 6) pour terminer par des recommandations sur le pilotage institutionnel futur (7) dans l'idée d'une prolongation du dispositif.

## 6.1 Recommandations transversales

### 6.1.1 Assurer la poursuite et la dissémination du projet pilote en tenant compte de l'évaluation

Tous les acteurs s'accordent à dire que ce dispositif conjuguant VAE et formation est essentiel pour développer non seulement des perspectives de professionnalisation chez les accueillantes, mais aussi plus globalement, la qualité de l'accueil. Une grande majorité des personnes interrogées reconnaît la nécessité d'améliorer dans ces métiers de l'accueil la mobilité professionnelle et l'évolution de carrière. Par ailleurs, les accueillantes rencontrées ajoutent à ce dispositif des bénéfices sur le développement de l'identité professionnelle : celle-ci s'en trouve affirmée, renforçant leur sentiment de légitimité dans leur pratique.

***R1 : Poursuivre ce dispositif afin de toucher un plus grand nombre de professionnel·le·s, notamment en développant ce dispositif dans d'autres régions, permettrait de promouvoir l'évolution du métier et de faire évoluer positivement la qualité de l'accueil des enfants et des familles.***

### 6.1.2 Veiller à l'accessibilité du dispositif - Clarifier la présentation du profil du public cible concerné

Les accueillantes qui y ont participé semblent avoir bien saisi l'intérêt d'un tel dispositif, mais elles font part aussi d'une incompréhension : plusieurs participantes ont avoué s'être inscrites par crainte de perdre leur emploi, crainte injustifiée dans plusieurs cas, car les candidates avaient les qualifications requises au maintien de leur activité professionnelle. Plusieurs accueillantes témoignent aussi de leur difficulté à comprendre le dispositif, à identifier les personnes concernées par celui-ci et pointent un manque de clarté dans la communication sur les modalités.

***R2 : Organiser des séances d'information qui rassembleraient les établissements de l'EPS, les SAE et les organismes décisionnaires, notamment l'ONE, afin de transmettre une information unique et cohérente. Rencontrer les accueillant·e·s concerné·e·s en ciblant la communication.***

Des questions, posées par différents acteurs sur l'accessibilité du dispositif, restent ouvertes et méritent d'être reprises :

- Le profil des accueillantes ayant réussi est-il représentatif du public potentiellement concerné ?
- Qui a réellement eu accès à la VAE ? Qui n'y a pas eu accès et comment réussir à cibler aussi ces professionnel·le·s ?
- Quelles stratégies de communication mettre en œuvre pour réussir à informer tou·te·s les accueillant·e·s concerné·e·s par ce dispositif ?



Ces questions méritent une attention particulière afin de s'assurer de toucher tou·te·s les accueillant·e·s concerné·e·s sans « effet Matthieu », c'est-à-dire sans risquer de ne pas mobiliser celles et ceux qui dans les faits en bénéficieraient le plus.

***R3 : Mener une réflexion sur le public visé par le dispositif VAE, s'interroger sur son accessibilité géographique et culturelle afin d'identifier les potentiel·le·s futur·e·s candidat·e·s et adapter les démarches communicationnelles. Ce travail est d'autant plus important qu'il est essentiel de valoriser un métier en perte de vitesse dans différentes régions.***

### 6.1.3 Adapter le dispositif aux conditions de travail particulières de l'activité des accueillant·e·s

Tous les acteurs relèvent que la principale difficulté rencontrée par les accueillantes est la lourdeur de ce dispositif, cumulé avec une activité professionnelle lourde en charge temporelle, émotionnelle et physique. L'investissement nécessaire pour suivre et achever la VAE puis la formation a eu des conséquences pour les accueillantes : dégradation de l'état de santé général, de leur bien-être psychique et de celui de leur famille mais aussi de la qualité de leur travail quotidien auprès des enfants et des familles. La charge temporelle mais aussi psychologique qu'impose ce dispositif sur le quotidien des accueillantes se doit d'être reconnue, prise en considération et explicitée, voire même allégée par des aménagements concrets (possibilité de récupération après un samedi passé en séminaire, aménagements horaires, soutien aux travaux, financement de congés de formation...). Ceci permettrait d'éviter que la charge de travail supplémentaire n'ait, à terme, un impact négatif sur l'accueil des enfants et leur famille.

***R4 : Penser un système qui rendrait les conditions de participation au dispositif plus équitables pour l'ensemble des accueillant·e·s et davantage en adéquation avec leurs conditions de travail. Cela implique une concertation de l'ensemble des acteurs, y compris les SAE. Réfléchir au dispositif en termes de charge temporelle et mentale de façon à le rendre plus conciliable avec les réalités du métier d'accueillant·e à domicile. Implémenter en concertation avec tous les acteurs, SAE compris, des aménagements raisonnables de façon à soutenir les professionnel·l·es dans ce processus.***

### 6.1.4 Anticiper les nouvelles exigences CESS

Les nouvelles exigences minimales pour intégrer le dispositif, à savoir la possession du CESS, font l'objet de réflexions, particulièrement chez les acteurs de la formation. Les directions de l'EPS soulignent la difficulté à intégrer cette exigence supplémentaire dans le parcours qualifiant des accueillantes et s'interrogent sur sa pertinence vu l'absence perçue de lien spécifique avec l'exercice du métier. Par contre, d'autres acteurs relèvent que l'obtention du CESS nécessite de développer des compétences transversales ancrées dans le métier comme les capacités d'expression orale mais aussi écrite. Ils soulignent l'enjeu d'exiger ce niveau de

formation des accueillant·e·s d'enfants notamment dans une logique de revalorisation du métier. Cette exigence du niveau CESS qui conditionne l'accès à une formation de niveau supérieur pour ceux et celles qui s'engageraient dans ce dispositif contribue à la mobilité actuellement recherchée dans les systèmes de formation dans l'EAJE sur la scène internationale. Étant donné que le CESS est une exigence légale prévue par AGCF du 02 MAI 2019 fixant le régime d'autorisation et de subvention des crèches, que la dérogation au 3° de l'alinéa 1er est délimitée dans le temps et qu'il est clair pour tous et toutes que cette exigence du CESS n'est pas sans conséquences sur l'organisation du dispositif et nécessite une réflexion profonde sur les enjeux du dispositif :

***R5 : Encourager les acteurs à poursuivre la réflexion sur les manières de répondre à terme à l'exigence du CESS et sur les conditions de sa mise en œuvre, dans une logique de réelle revalorisation du métier et de reconnaissance des exigences de la profession.***

## 6.2 Ajustements du dispositif

### 6.2.1 Ajuster la VAE

Si tous les acteurs interrogés estiment que le processus de VAE est pertinent dans une logique de reconnaissance et de valorisation des compétences professionnelles des participantes, certains interrogent les modalités d'acquisition des dispenses.

#### A. Reconnaître les acquis de l'expérience

Plusieurs acteurs, parmi lesquels des conseillers en VAE et formatrices, ont souligné l'incohérence entre les dispenses accordées et le contenu de certains modules préparatoires. Il s'agit en particulier de modules au sein desquels des éléments fondamentaux de la pratique quotidienne des accueillantes ont fait l'objet d'un temps de formation important (langer un enfant, donner un biberon par exemple). Revoir ces fondamentaux, régulièrement réactivés par des formations en interne est considéré comme une perte de temps et d'énergie. C'est surtout vécu comme décrédibilisant et démotivant par les accueillantes.

***R6 : Ce point a déjà été pris en considération à l'heure où nous rédigeons ce rapport : un groupe de travail a été constitué pour réfléchir sur les modalités de cette valorisation des acquis de l'expérience. Il s'agira d'en assurer un suivi et une évaluation qui tiennent compte des points de vue des différents acteurs concernés.***

#### B. Limiter les confusions entre valorisation et validation

Il nous semble ici important de revenir sur un premier constat réalisé lors des entretiens avec les différents acteurs, à savoir une mauvaise compréhension chez certain·e·s du processus de valorisation des acquis de l'expérience mis en place par l'enseignement de promotion sociale. La

plupart des candidates n'ont pas identifié les travaux demandés comme une vitrine de leurs compétences ou comme une invitation à la mise en mots de leurs compétences mais les ont vus comme des travaux visant à développer ces dites compétences. Cette confusion a engendré chez elles l'impression de devoir se justifier, prouver en permanence, impression qui a engendré un découragement. Il importe dès lors que le sens de cette démarche centrale du dispositif soit clair pour tous les acteurs dès le début du processus : comment redonner du sens à cette procédure centrale dans le dispositif ?

De plus, lors des procédures de VAE, des dispenses sont automatiquement octroyées par certains opérateurs de formation pour les candidates ayant effectué leur formation dans leur établissement. Cela pose une question d'équité de traitement des dossiers.

***R7 : Clarifier auprès des candidat·e·s, avant leur engagement dans le dispositif, ce qui constitue une valorisation de acquis de l'expérience. L'information devrait aussi être partagée avec tous les acteurs concernés, notamment les SAE qui s'avèrent être les interlocuteurs privilégiés des candidat·e·s.***

***R8 : Uniformiser la procédure d'analyse et d'octroi des dispenses pour tous les établissements afin d'assurer une équité de traitement entre tou·te·s les professionnel·le·s. Prôner une dispense sur dossier plutôt qu'une dispense automatique permettrait de démontrer que ce processus de valorisation témoigne réellement des compétences acquises.***

### C. Redéfinir les modalités d'organisation

Nous avons relevé deux manières de procéder à la VAE dans les deux cohortes : la VAE était proposée préalablement ou concomitamment à la formation "auxiliaire de l'enfance". Si ces deux méthodologies présentent des avantages, nous nous interrogeons sur les risques de confusion lorsque la VAE est effectuée en même temps que la formation : cela ne risque-t-il pas de nourrir la confusion déjà relevée entre validation et valorisation, mais aussi entre le processus de VAE et la formation en elle-même ?

***R9 : Privilégier l'organisation de la VAE en amont de la formation nous paraît être la voie la plus pertinente. Cette modalité organisationnelle permet non seulement de clarifier les enjeux des travaux de valorisation demandés, mais également d'amorcer avant l'entrée en formation un travail réflexif sur l'identité et la posture professionnelles de chaque participant·e. Cette prise de recul permettrait à chacun·e d'identifier plus précisément ses besoins en termes de formation et l'aiderait aussi à endosser plus rapidement une posture d'apprenant.***

Ce système permettrait d'offrir un parcours formatif individualisé, ajusté aux profils de chacun·e en fonction des compétences valorisées préalablement. Le processus de VAE personnalisé induit forcément des divergences dans les compétences valorisées chez chacun·e des candidat·e·s, chacun·e bénéficiant par la suite d'un programme de cours plus individualisé. Cela permettra d'éviter à certain·e·s accueillant·e·s d'assister à des modules

pour lesquels ils ou elles pourraient bénéficier d'une dispense, ce qui n'est pas possible dans un dispositif où la VAE est concomitante à la formation.

#### D. Favoriser une dynamique de groupe soutenante

Nous avons relevé une forte motivation chez les accueillantes ayant participé au dispositif. Nombre d'entre elles témoignent de leur envie de parfaire leur formation, d'étoffer leurs compétences, de se nourrir de nombreuses ressources mais également d'échanger avec d'autres professionnelles. Il s'avère que ces facteurs facilitent l'inscription des accueillantes dans le dispositif ou leur engagement dans le parcours d'apprentissage. Il serait intéressant d'investiguer ces facteurs de motivation plus en profondeur auprès d'éventuelles futures cohortes. Si cette observation se confirme, il s'agirait pour les accueillant·e·s d'un puissant levier de maintien dans le dispositif malgré sa lourdeur, surtout si des aménagements peuvent être trouvés.

Plusieurs acteurs ont aussi soulevé un autre levier favorisant l'investissement à long terme des accueillant·e·s dans le dispositif : entretenir la dynamique de groupe tout au long de la formation, faire bénéficier les participant·e·s de temps d'échange en groupe, tisser des liens de confiance favorisant l'engagement. En développant une atmosphère bienveillante et sécurisante, le groupe devient alors un lieu de soutien pour des professionnel·le·s exerçant seul·e·s leur activité à domicile.

***R10 : Proposer un environnement convivial et multiplier les actions encourageant la solidarité permettraient d'activer un puissant levier motivationnel. Il est important aussi de concevoir des dispositifs formatifs alliant temps d'échanges formels (travaux de groupes, échanges, discussions) et informels. Découvrir la réalité de l'autre s'avère important. Des suggestions en ce sens ont déjà émergé lors des échanges comme par exemple, constituer des petits groupes, ou encore proposer des temps conviviaux tout au long du cursus.***

### 6.2.2 Ajuster la formation

#### A. Reconnaître les compétences et soutenir le développement d'une posture professionnelle

Pour l'ensemble des acteurs du dispositif, ce dernier présente le bénéfice considérable de contribuer à la professionnalisation du métier d'accueillant·e. À terme, ce phénomène aurait comme résultat d'augmenter la qualité de l'accueil des enfants et des familles.

Ainsi, nous posons l'hypothèse qu'une augmentation de la qualité pourrait aussi influencer les attentes parentales revues à la hausse à l'égard des services d'accueil. Mais une telle évolution pourrait avoir un effet paradoxal pour les accueillant·e·s : l'augmentation de la qualité de l'accueil induit le risque de subir de plus fortes pressions si elles ou ils ne répondent pas aux attentes (notamment pendant la période de formation). Elles ou ils pourraient même être perçu·e·s comme moins performant·e·s si elles ou ils n'ont pas (encore) atteint le niveau

de qualification requis. Ce phénomène confronterait les acteurs de la formation à un dilemme : reconnaître et valoriser les qualités des personnes engagées en VAE et en formation d'un côté, tout en maintenant les exigences de niveau requises par le métier d'autre part.

Dans le but de soutenir les professionnel·le·s dans leur parcours de professionnalisation, nous invitons à la vigilance par rapport à leur valorisation. Il s'agit de trouver un juste équilibre entre soutenir les professionnel·le·s engagé·e·s en reconnaissant leur professionnalisme tout en visant l'acquisition et la certification de nouvelles compétences inhérentes à la formation "auxiliaire de l'enfance". Il est nécessaire de pouvoir expliciter que, malgré une expérience professionnelle ayant permis le développement de nombreuses compétences, de nouvelles sont attendues et exigées afin de prétendre au titre d'auxiliaire de l'enfance. Selon plusieurs acteurs de la formation, les formateurs notamment, Il s'agit d'un défi de taille dans le développement professionnel des accueillant·e·s, dans les enjeux de professionnalisation du métier et l'amélioration de la qualité de l'accueil.

***R11 : Identifier et valoriser les compétences existantes tout en ciblant le développement de nouvelles compétences (alliant de nouveaux savoirs, capacités et attitudes professionnelles) nous semble indispensable au maintien, voire à l'évolution de la qualité de l'accueil du jeune enfant.***

Les acteurs interagissant directement avec les accueillantes ont bien noté l'importance de tenir compte de leur expérience professionnelle, leur maturité mais aussi de leur difficulté à parfois s'interroger sur les compétences acquises et mises en œuvre dans leur activité professionnelle. L'analyse des vécus des accueillantes exprimés lors des entretiens mais également rapportés par les SAE en focus ont bien montré la complexité des processus en jeu et le paradoxe qui les traversent. En effet, on relève ici une forme de fragilité, d'insécurité chez les accueillantes qui expriment des doutes sur leur légitimité professionnelle et n'osent pas toujours mettre en avant leurs compétences, notamment celles acquises dans l'exercice du métier, tout en estimant infantilisans les règles, consignes et contenus des cours qui décrédibilisent leurs compétences professionnelles. Ce paradoxe conduit à s'interroger à nouveau sur la posture à adopter : d'une part, reconnaître l'existence de compétences professionnelles, qui ne devront plus être démontrées, et d'autre part souligner la nécessité de remettre en question ses propres pratiques et d'acquérir, voire de développer de nouvelles compétences avec ses différentes composantes (savoirs, capacités, attitudes professionnelles) et plus largement asseoir l'identité professionnelle.

***R12 : Veiller à accorder aux accueillant·e·s qui s'engagent dans le dispositif une place de partenaires actifs dans les processus et les décisions qui les concernent et les valorisent. Il est important de porter une attention toute particulière à leurs conditions d'accueil dans la formation et de travail : il en va d'un isomorphisme entre ce qui est découvert et vécu en formation d'une part, et de ce qui est attendu dans le métier d'autre part. Cela favorisera chez les accueillant·e·s une meilleure estime de soi, une plus grande confiance en leurs compétences et in fine l'entrée dans une démarche réflexive, dont les bénéfices se feront sentir au-delà de la période de formation.***

## B. Adapter les contenus et outils

Un autre constat largement partagé par les acteurs interrogés et déjà évoqué, est l'inadaptation de certains contenus, outils et supports proposés aux profils et compétences des professionnelles. Il importe d'accorder davantage d'attention au développement des compétences dans différents contextes institutionnels (crèche et accueil 3-12 ans au-delà de l'accueil à domicile).

***R13 : Renforcer le travail de partenariat entre les formateurs, le CRP et l'ONE qui met actuellement en place une structure de ressources pour réajuster les contenus spécifiques au domaine de l'enfance et aux besoins de cette formation en révisant les contenus de formation et exploitant des ressources pédagogiques plus variées.***

***R14 : Créer des contenus de formation en fonction des besoins et des conditions d'exercice du métier "auxiliaire de l'enfance". Cibler la formation sur les compétences en adéquation avec les besoins du terrain, développera chez les professionnel-le-s les capacités à accueillir une plus grande diversité de public, à mieux s'adapter aux différentes conditions d'accueil, à travailler en équipe et in fine ouvrira la porte à de nouvelles possibilités d'emploi.***

## C. Accompagner le développement des compétences numériques

Nous l'avons pointé dans les chapitres précédents, concevoir des modalités hybrides d'enseignement, alternant présentiel et distanciel facilite le maintien de l'implication des professionnelles dans le dispositif. Il est toutefois nécessaire de réfléchir à l'accessibilité des outils et des contenus : comment accompagner les accueillantes qui ne sont pas à l'aise avec le numérique ? Comment les rendre plus ergonomiques ?

***R15 : Proposer des modules de formation aux compétences TICE (technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement), envisager un accompagnement personnalisé durant la VAE dans la continuité des initiatives expérimentées dans les projets pilotes. Ces nouvelles pratiques d'enseignement doivent être pensées et conçues en équipe pour s'adapter aux particularités du public.***

## 6.3 Recommandations sur le pilotage interinstitutionnel futur : renforcer le partenariat

Que les différents acteurs qui ont contribué à ce dispositif travaillent en réseau est également un élément récurrent lors des échanges. Tous reconnaissent la nécessité de développer les partenariats et de faciliter la communication au sein des différentes institutions. Chacun des acteurs a relevé l'importance de compter sur le soutien des autres pour faciliter le déroulement du dispositif et en améliorer la qualité.

***R16 : Améliorer la collaboration entre les différents partenaires en instaurant des groupes de travail (intervisions, coordinations, ...) afin de partager des pratiques inspirantes et se coordonner sur l'organisation du dispositif. Ces temps d'échanges permettront de renforcer les liens entre les acteurs et de développer une communauté de pratiques dont les effets seront bénéfiques pour l'accompagnement des accueillant·e·s.***

On note également le rôle central tenu par les SAE lors des différentes rencontres : ils sont les acteurs de première ligne en contact avec les accueillant·e·s. Ils relayent les informations et soutiennent les accueillant·e·s dans leur démarche. Cependant, cet acteur a aussi une responsabilité d'employeur et peut se retrouver en situation délicate entre le besoin d'assurer l'accueil aux familles et la nécessité de libérer du temps consacré à la formation pour les accueillant·e·s engagées dans ce dispositif.

***R17 : Réfléchir et développer la place des SAE dans le réseau de partenaires : comment reconnaître leur rôle-clé en tenant compte des contraintes liées à leur statut d'employeur ? Comment donner les moyens aux TPMS et de directions des SAE d'assurer leur rôle de soutien aux accueillant·e·s dans leur démarche de professionnalisation ? A ces questions, l'outil sur le tutorat organisé, soutenu par l'APEF, l'ONE et l'enseignement, donne des pistes intéressantes qui nécessiteraient une concertation entre les établissements de l'EPS et SAE. Par ailleurs, des outils, comme le carnet de bord professionnel pourraient également être utilisés en concertation avec ces deux acteurs.***

***R18 : Envisager de nouveaux partenariats avec d'autres acteurs-clés, comme les Agents Conseil auprès des Accueillantes indépendantes (ACA) travaillant pour l'ONE dans les groupes de suivi. Nous pensons qu'il s'agit ici d'une richesse supplémentaire pour faire connaître le dispositif et d'allié·e·s de choix pour soutenir les accueillant·e·s indépendantes dans une potentielle démarche de VAE.***

Les différents acteurs rencontrés relèvent tous le manque de clarté dans les informations transmises aux candidat·e·s potentiel·le·s, aux accueillantes participantes et également entre les différents partenaires prenant part au dispositif.

***R19 : Il est nécessaire de simplifier les démarches administratives (pour les accueillant·e·s notamment) ainsi que la circulation de l'information de manière générale. Cela permettrait, entre autres, de développer un discours cohérent et rassurant pour les accueillant·e·s, un suivi précis du parcours de chacun·e et de déployer des moyens d'accompagnement adaptés à chaque situation.***

En se coordonnant, les différents acteurs auraient tous à gagner en termes de qualité des processus d'accompagnement et de formation. Dans un tel dispositif, impliquant des acteurs peu habitués à travailler ensemble, nous soulignons l'importance du travail en réseau. La professionnalisation des accueillantes, leur montée en compétences vient bousculer tout un système. Les SAE sont d'ailleurs en première ligne pour accompagner ce changement systémique. Ils témoignent d'une réelle envie de contribuer à la professionnalisation du



métier et souhaitent être intégrés dans un travail collectif. Enfin, les occasions de rencontre que sont les comités d'accompagnement ont largement contribué au développement d'un réseau durant la phase pilote du projet VAE. Ces espaces d'échange et de négociation ont permis d'établir les premières connexions entre des acteurs qui ne se côtoyaient pas forcément. Il importe de pérenniser dans le temps ces espaces de rencontre.

***R20 : Poursuivre un lieu d'échange comme l'a été le comité de pilotage durant ce projet pilote en tirant parti du réseau actuel, et renforcer le partenariat ultérieur.***

En définitive, ce dispositif VAE-formation nous semble très porteur pour aider à l'évolution du métier d'accueillant-e d'enfants à domicile. Un travail de communication transversale entre les différents acteurs soutiendra le réseau qui s'est construit. Le renforcement de ce travail partenarial aura assurément un effet positif sur les futures cohortes d'accueillant-e-s qui pourront évoluer au sein d'un système déjà modifié et compétent et donc porteur pour leur évolution professionnelle.