



HAL
open science

Analyse partagée des pratiques et enjeux de transformations conjointes dans l'accompagnement

Florence Pirard, Justine Glesner, Christophe Genette

► To cite this version:

Florence Pirard, Justine Glesner, Christophe Genette. Analyse partagée des pratiques et enjeux de transformations conjointes dans l'accompagnement. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles - Édition 2021, Sep 2021, Paris, France. hal-03485231

HAL Id: hal-03485231

<https://hal.science/hal-03485231v1>

Submitted on 17 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication n°054, prolongée par celle de Maulet, N., Borighem, A., Marechal, F. n°128

Analyse partagée des pratiques et enjeux de transformations conjointes dans l'accompagnement
Pirard, F., Glesner, J., Genette, C. (Université de Liège, Belgique)

Sans en avoir vraiment conscience, dans les services très féminisés de la petite enfance, les professionnels¹ privilégient le travail avec les mères des enfants qu'ils accueillent, sans toujours reconnaître les pères comme des partenaires essentiels de la coéducation. En conséquence, ces pères risquent de n'être ni reconnus ni soutenus dans les fonctions qu'ils assurent. En réponse à ce problème, documenté dans la littérature, une recherche-action mise en place pour identifier les leviers porteurs (Pirard et al., à paraître) a été menée de novembre 2018 à décembre 2020 avec le soutien de l'ONE Academy. Cet article montre comment ont pu se développer d'autres manières de faire et de penser l'accueil dans le cadre d'un dispositif impliquant conjointement des professionnels des services de la petite enfance, des encadrants politico-administratifs et des chercheurs. Il interroge la notion de dispositif inscrite dans une culture de la professionnalisation (Pirard et al., 2018), reposant sur une hypothèse de transformation conjointe des acteurs et des pratiques éducatives aux différents niveaux de responsabilité d'un système compétent (Urban et al., 2012). La recherche montre comment se forment et se transforment les accompagnateurs aussi bien que les accompagnés, interrogeant le sens d'une expertise partagée dans l'accompagnement.

Mots clés : professionnalisation, accompagnement, expertise, enfance

Title: Practices and challenges of a joint transformation process in early childhood accompaniment: A shared analysis

Abstract

In the highly feminised sector of early childhood care, practitioners prefer, without necessarily being aware of it, to work with mothers without always acknowledging fathers as essential partners in coeducation. As a result, fathers might not be recognized, nor supported in parental roles they play. In response to this problematic documented in literature, an action research aimed at identifying enabling levers (Pirard, 2021) was carried out from November 2018 to December 2020 with the support of ONE Academy.

This article shows how other ways of doing and thinking about childcare have been developed within the framework of a system involving childcare practitioners, political and administrative decision-makers and researchers. It questions the notion of a system that is part of a culture of professionalisation (Pirard et al., 2018), based on a hypothesis of joint transformation of actors and educational practices at different levels of responsibility in a competent system (Urban et al., 2012). The research shows how both the accompanier and the accompanied subjects are trained and transformed, questioning the meaning of a shared expertise in accompaniment.

Key words: professionalization, accompaniment, expertise, childhood

¹ Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Introduction

Le secteur de l'enfance fait face à des enjeux de professionnalisation et de qualité de service qui prennent de plus en plus d'importance sur la scène internationale depuis une trentaine d'années (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014 ; OCDE, 2007). Il mobilise des acteurs des mondes politiques, professionnels et de la recherche, posant le défi de leur coordination et de l'articulation de leurs actions (Vandenbroeck, sous presse). Dans le champ de la formation, les initiatives se multiplient. Leur analyse montre l'émergence de nouvelles manières de concevoir et de mettre en œuvre des pratiques, fondées sur une hypothèse de transformation conjointe des acteurs (enfants, parents, professionnels), des actions (pratiques éducatives) et de leur environnement (dans des dynamiques de réseau interinstitutionnel) (Pirard, 2007). À côté des actions caractéristiques d'une « culture de l'enseignement » (fondée sur une hypothèse de transmission de savoirs par des experts) ou d'une « culture de la formation » (fondée sur une hypothèse de transfert de capacités acquises dans des « espaces protégés », gérés par des spécialistes de l'ingénierie de formation), se développent des actions « d'accompagnement » inscrites dans une culture de la professionnalisation (Barbier, 2005 ; Pirard et al., 2018). Sur le terrain, celles-ci concernent des personnes accompagnées et des accompagnateurs, issus du même secteur professionnel, dans des dispositifs mis en place pour l'amélioration des pratiques éducatives et le développement de compétences professionnelles. Elles sont établies grâce à des projets inspirés de démarches de recherche-action, de formation-action ou encore de tutorat, inscrits dans la durée et destinés à un personnel souvent peu qualifié, travaillant dans des conditions précaires. Même organisées localement, elles concernent potentiellement les différents niveaux de responsabilité d'un système compétent (Urban et al., 2012) : responsabilité individuelle des professionnels, et plus largement, responsabilités institutionnelles, interinstitutionnelles, de gouvernance engagées dans le développement d'une qualité de service.

Cet article porte sur l'étude compréhensive d'un de ces dispositifs émergents en analysant différents processus de prises de conscience et de recadrage des pratiques mises en œuvre quotidiennement dans les services. Il offre un éclairage sur les sens et significations accordés aux notions d'expertise partagée, de relations de réciprocité éducative valorisées par de tels dispositifs, au-delà de l'asymétrie entre accompagnateurs et accompagnés.

Le contexte de l'étude

Il s'agit d'une recherche-action collaborative menée en Belgique de novembre 2018 à décembre 2020, avec le soutien de l'ONE Academy, initiative développée par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) en étroite collaboration avec les universités francophones de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). L'objectif de ce dispositif d'accompagnement en réseau interinstitutionnel était d'encourager la co-construction de savoirs entre agents de l'ONE de différents départements, chercheurs universitaires et professionnels de terrain (3 crèches et 3 lieux de rencontre enfants-parents LREP) (Pirard et al., à paraître). Tous étaient volontaires pour réfléchir ensemble à la question des pères dans ces services. Traitée dans la littérature essentiellement sous l'angle des difficultés et des obstacles attribués à une organisation très

matricentrée et quasi exclusivement féminine (Neyrand, 2000), cette question était cette fois posée sous le prisme des leviers dans les différents contextes étudiés, reconnus dans la diversité de leurs approches. Cette recherche a favorisé un aller-retour entre action et réflexion sur/pour l'action dans des réunions d'équipe et inter-équipes (5 RI) consacrées à l'analyse des données empiriques recueillies sur le terrain (extraits de journaux de bord, observations écrites, photos, films, etc.) en étant attentif « aux phénomènes apparemment minimes, microscopiques ou marginaux, peu quantifiables, (et) pourtant constitutifs de l'activité humaine » (Thievenaz, 2019, p. 234). Elle a soutenu des projets d'actions orientés vers une régulation et fait l'objet d'un bilan partagé qui a débouché sur une publication collective (Pirard et al., 2021). Dans cette démarche, les observations quotidiennes des professionnels et les questions qu'elles suscitent constituent la base d'une réflexion qui n'est pas que pragmatique. En effet, cette démarche n'est pas seulement orientée vers la recherche d'une solution dont l'existence peut être mise en doute. Elle privilégie la construction de sens partagé et permet ainsi de mettre à plat les tensions existantes (Pirard, sous presse). L'apport de chercheurs de différentes disciplines (sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, anthropologie de l'enfance) est offert sous forme de soutien aux réflexions entre pairs par un double mouvement : d'une part, la mise en perspective des travaux réalisés en fonction de la littérature existante et d'autre part, les questionnements sur des aspects potentiellement porteurs identifiés sur le terrain. Cet apport est intégré dans un processus d'expertise partagée des participants visant à la fois la production de savoirs pour l'action et la recherche.

Des réflexions partagées génératrices de changement

Grâce à ce dispositif, les réflexions partagées ont laissé une grande place à la confrontation de points de vue potentiellement contradictoires sur une thématique (le travail avec les pères) irréductible à une liste de bonnes pratiques. Ce partage a été favorisé par la sélection d'une diversité des contextes pour la construction du partenariat et le type d'accompagnement proposé. Ce dernier avait pour objectif de reconnaître la singularité des expériences des participants, la diversité des approches éducatives, et de soutenir l'ouverture à d'autres manières de penser et d'agir ajustées aux contextes. Ces facteurs ont permis de mettre le doigt sur un sujet problématique, initialement centré sur l'absence physique des pères dans des services très féminisés, et de l'orienter sur une meilleure compréhension des places faites aux pères (y compris symboliques), reconnus dans leur identité multiple, sans tomber dans une forme de genrisme, ni de culturalisme. Des questions de plus en plus nombreuses ont été soulevées au fil des observations et de leur analyse, faisant apparaître la complexité du sujet et la diversité des éclairages à apporter pour y donner des réponses contextualisées, et forcément provisoires si on part du principe qu'elles sont toujours à réinterroger. Les résultats relatifs à deux objets du débat sont présentés ici, offrant un éclairage complémentaire sur les notions centrales de transformation conjointe et d'expertise partagée qui seront ensuite mises en discussion. Le premier, centré sur les types de communication adressée aux parents, fut débattu de manière récurrente à travers le dispositif et son analyse s'inscrit dans une perspective diachronique. Le second porte sur une situation clé (faire la vaisselle) traitée de manière synchrone au moment du bilan.

La communication adressée aux parents en débat

Une des questions récurrentes débattues dans le dispositif était celle de la communication parents/professionnels. Loin d'aboutir à un consensus, son traitement à partir des observations et son analyse suscitent des réflexions témoignant d'un renversement et d'une inversion croisée de perspectives, mise en évidence par une analyse transversale et longitudinale des données recueillies au fil des réunions du dispositif d'accompagnement.

Durant la première étape du dispositif centrée sur une formalisation compréhensive des manières d'agir et de penser l'accueil des familles, en particulier des pères, les professionnels de deux crèches (1 et 2) ainsi que d'un LREP mettaient en avant le principe d'égalité de traitement qui les animait, quel que soit le genre. Leur volonté était d'agir de la même façon envers le père ou la mère et leurs observations soulignaient les similitudes dans les discours adressés aux pères et aux mères.

« C'est un parent, je m'adresse à lui exactement de la même manière, c'est une personne en tant qu'individu, pas forcément en tant que papa ou maman. Le personnel dit avoir une attitude égalitaire à l'égard des papas et des mamans. » (Accueillant responsable crèche 1, RI2)

« On a l'impression qu'il n'y a pas de différences pour nous qu'il soit papa ou maman. On a l'impression qu'on s'adresse aux deux parents de la même manière. On n'a pas l'impression d'agir différemment selon le genre de la personne à qui on s'adresse. » (Directrice crèche 2, RI3)

À l'inverse, les professionnels d'une autre crèche expliquaient utiliser des stratégies personnalisées de communication en présence des deux parents. S'adresser systématiquement de manière personnalisée au père et à la mère lors de la communication orale leur permettrait d'inclure les pères lors des premiers contacts avec la crèche. L'analyse de leurs observations montrait une participation fréquente des pères au processus de familiarisation traditionnellement pris en charge par les mères en congé de maternité.

« L'équipe demande, au moment de la familiarisation, qu'un des jours soit vraiment consacré à la présence du père. C'est vraiment formalisé dès le départ, favoriser le contact et l'implication. [...] Il y a une volonté de l'impliquer dès le départ. » (Assistant social AS responsable crèche 3, RI1)

« Avez-vous des questions, Papa ? Avez-vous des questions, Maman ? Je demande systématiquement aux deux. Je pense qu'il faut faire attention à la façon dont on parle aux deux parents. » (AS responsable crèche 3, RI2)

« Papa et Maman, on vous attend tous les deux à la familiarisation. Si un des deux ne peut pas être là, on s'arrange. » (AS responsable crèche 3, RI3)

Le responsable de cette crèche relevait un effet positif chez les pères lorsque les professionnels s'adressaient directement et spécifiquement à eux, de manière différenciée de la mère :

« Nous avons de très bons retours de plusieurs papas par rapport à la distinction papa-maman lors des entretiens avec les responsables de la crèche. Ils se sont sentis pris par

le truc du fait qu'on leur parle à eux individuellement, qu'on parle à maman individuellement et puis, à eux deux (ensemble). » (AS responsable crèche 3, RI3)

Selon ce responsable, grâce à cette différenciation, les pères avaient le sentiment d'être personnellement plus impliqués. Cet exemple mettait en évidence la possibilité de proposer un discours qui est à la fois spécifiquement adressé à l'un des parents et, à d'autres moments, commun aux deux. Pour la crèche 3, la complémentarité du discours vise la reconnaissance et la valorisation des rôles paternels et maternels.

« C'est toute la subtilité, il faut valoriser la maman et le papa comme parent mais pour le valoriser, il faut faire la distinction papa-maman. Pour valoriser le père en tant que parent, il faut s'adresser à lui en tant que papa. » (AS responsable crèche 3, RI3)

Durant plusieurs réunions, deux manières contrastées de communiquer avec les familles sont mises en évidence sans faire apparaître les indices d'une amorce de répertoire de pratiques davantage partagées (Rogoff et al., 2007). À ce stade, chaque professionnel se confirme dans sa pratique et tente d'en justifier le bien-fondé. L'inscription dans la durée du dispositif et l'accompagnement soutenu par un questionnement collectif vont pourtant permettre d'observer une transformation de part et d'autre. Mais alors que les accompagnateurs s'attendaient à une transformation hybride des manières de penser et d'agir des uns et des autres, c'est plutôt un double mouvement qui s'est dessiné au sein de trois équipes (2 crèches et 1 LREP) dans la phase de mise en projet du dispositif. L'équipe de la crèche 3, qui, au début du projet, prêtait une attention plus particulière aux pères au sein du lieu, a par la suite choisi de s'engager dans un projet visant l'accueil élargi des familles (enfants, pères et mères), indifféremment du genre du parent. À l'inverse, deux équipes (crèche 2 et un LREP), qui, dans un premier temps, avaient expliqué accueillir les parents sans distinction de genre, ont souhaité travailler sur un accueil plus spécifique des pères. Ces changements croisés de perspectives montrent la complexité d'une activité qui doit porter une attention particulière aux pères sans les stigmatiser, ni nier leur appartenance à une dyade parentale. Ils rappellent que, dans l'absolu, il n'y a jamais une seule bonne manière de faire. La confrontation de ces différentes manières d'agir et de penser peut être vecteur de prises de conscience, voire favoriser des recadrages qui ne sont jamais que de simples assimilations et incorporations des idées partagées dans un contexte donné. Elle semble plutôt générer des « accommodations majorantes », modifiant les rapports entre ce qui est partagé au sein du groupe et ce qui est spécifique à chacun (professionnel ou institution). Elle interpelle les professionnels des services, mais aussi les chercheurs et les cadres politico-administratifs qui n'avaient pas anticipé les dynamiques de transformation observées dans cet objet de débat. Au moment du bilan du dispositif, étonnées par la tournure inattendue des réflexions partagées entre professionnels des services, des accompagnatrices font part *a posteriori* de leur propre prise de conscience.

« Je retiens [...] une prise de conscience et une attention à s'adresser systématiquement au père et à la mère de manière distincte et individualisée. Lors de l'accompagnement de milieu d'accueil, je compte relayer cela aux équipes en les sensibilisant à s'adresser à chacun des parents individuellement, que les parents soient présents, ensemble ou pas, lors de l'inscription, lors de la familiarisation, lors des transitions quotidiennes. » (Coordinatrice ONE)

« Je pense effectivement qu'il est indispensable de s'adresser à Papa et Maman dès le départ : ils sont tous les deux parents de leur enfant. Malheureusement, nos codes culturels nous amènent à considérer Papa et Maman de manière distincte dans les rôles qu'ils tiennent auprès de leur enfant, mais est-ce la réalité ? Les représentations d'une équipe sont réellement à questionner pour les amener à prendre conscience des gestes, des mots utilisés envers les parents. Cette question me semble essentielle dans la recherche menée, et par la suite de la recherche, elle devra être poursuivie : quel regard pose la société sur le rôle du père, de la mère ? Tout en faisant attention de ne pas enfermer à nouveau les uns et les autres dans des rôles « normés ou attendus. » (Conseillère pédagogique ONE)

Si les propos témoignent d'une transformation notoire chez les accompagnatrices, ils soulèvent de nouvelles questions sur les modes de transmission des résultats d'une analyse partagée et contextualisée des pratiques et de leurs effets. Comment en effet les partager sans les figer, sans les normaliser, sans induire des pratiques standardisées qui risquent d'être inadaptées dans d'autres contextes ?

Faire la vaisselle, une situation clé

Un deuxième objet de débat nous aide à mieux comprendre ce processus de transformation conjointe et cette expertise partagée opérant dans ce type de dispositif. Il porte ici sur une micro-situation vécue dans un LREP et relatée par un participant accueillant en fin de dispositif.

« Un homme qui fait la vaisselle et qui lave l'espace occupé n'est pas courant et suscite parfois des réactions d'opposition. Il m'arrive (en tant qu'homme) dans l'organisation de devoir m'imposer pour nettoyer ou faire la vaisselle (toujours avec le sourire) : [...] Quand je suis dans la cuisine, quand on fait un goûter en fin de séance, j'ai remarqué que systématiquement, il y a une maman qui se lève pour faire la vaisselle quand c'est une accueillante [...] mais quand c'est moi qui y vais c'est : "Non, non, toi, donne-moi !" Ça m'est arrivé deux fois, mais maintenant, je dis : "Non, c'est moi qui fais la vaisselle, il n'y a pas de négociation possible !" C'est un peu provocateur mais j'y vais.» (Accueillant LREP 2).

En relatant sa manière de faire, cet accueillant donne un sens nouveau à une pratique apparemment ordinaire. Il la perçoit désormais comme un moyen de lutter activement contre ce qu'il considère comme un stéréotype de genre, réalisant de ce fait la dimension socialement construite de celui-ci. Dans sa fonction d'accueil, il n'assume pas seulement le soutien de l'activité des enfants, voire de l'animation, mais revendique désormais également d'autres tâches socialement attribuées aux femmes alors qu'elles sont tout aussi éducatives.

« J'y ai mis un sens, [...] "ce n'est pas parce que je suis un homme que tu dois tout faire pour moi, nettoyer la table, faire à manger" et donc, quelque part, j'induis un message. J'en ai pris conscience et là, j'en joue un peu en fait. » (Accueillant LREP 2).

Le partage de cette réflexion avec ses pairs et les accompagnateurs interpelle et bouscule. Il en conduit d'autres à exprimer leurs points de vue et leurs questions dans le feu des interactions, relevant ainsi leur intérêt pour cette activité qui, si elle est à première vue anodine, est en fait potentiellement révolutionnaire. Chacun fait part de sa compréhension de la situation et propose

des hypothèses interprétatives ancrées dans l'observation et potentiellement complémentaires, comme le montre l'extrait suivant :

« On déconstruit des stéréotypes et en voulant les déconstruire, est-ce que parfois on ne les renforce pas ? Je reprends ce que tu disais avec le fait de faire la vaisselle. [...] J'espère qu'on ne renforce pas non plus les stéréotypes en inter-communauté. Ça m'est venu après, en me disant, je caricature vraiment mais les hommes belges font la vaisselle et les autres hommes ne font pas la vaisselle. Les stéréotypes de genre sont encore bien ancrés parmi les professionnels et les rôles qu'ils vont endosser. En discuter et en prendre conscience en équipe est déjà un bon départ mais n'est pas suffisant... Les changements prennent du temps et méritent d'être rappelés, questionnés... »
(Gestionnaire de projet ONE)

L'analyse partagée de cette situation et de ses effets permet à tous, accompagnateurs et accompagnés, de prendre conscience de l'importance de ces gestes ordinaires, de l'intérêt de les conscientiser pour mieux en comprendre les effets potentiels et en reconnaître la complexité. Comme le relève une des chercheuses (ULiège) dans ce moment bilan, cette analyse permet de « rendre visible et compréhensible quelque chose qui se transforme en permanence, d'un point de vue individuel ou collectif ». Cette analyse est développée par une autre chercheuse à partir de la métaphore du curseur.

« Quand je vous entendais parler de la vaisselle ou des places des pères, je pense que ça a été transformatif et qu'au départ, si on avait un curseur genre ou un curseur de l'attention qu'on porte au genre, au début pour certains, il était peut-être du côté de l'agenré, en disant moi, je ne fais pas de différence entre le genre du père et de la mère. Puis on a eu des éléments de réflexion qui ont fait bouger un peu le curseur, [...] on a dévié vers l'hyper genré et là on a eu des rappels en disant qu'il n'y avait pas que le genre, il y a la culture, etc. Et finalement, ce qui est important, ce n'est pas la place où vous mettez le curseur, c'est le fait que vous avez appris à bouger ce curseur [...]. »
(Chercheuse ONE)

L'effet transformatif évoqué ici met en évidence un double mouvement, productif et constructif, qui vise à la fois la transformation de soi mais aussi de ses pratiques. Il transparaît dans une remise en question des perceptions et représentations initiales, permettant de s'ouvrir et de mieux saisir la polysémie des pratiques, et d'en interroger les conditions, les effets mais aussi les limites et les enjeux dans un processus de construction de sens davantage partagé sans chercher pour autant de consensus. Ce cheminement collectif contribuerait à rendre possible des moments de recadrage qui, au-delà d'interroger les pratiques, constituent à certains égards une rupture épistémologique, au sens de Bachelard (1993), qui bouscule l'identité des professionnels, réinterpelle les autres acteurs engagés dans l'interaction et permet de faire bouger le curseur.

Contrairement à une seule mise en conformité par des prescrits ou l'obtention de résultats mesurables, qui auraient pu se concrétiser par exemple dans un nombre accru de pères enregistrés dans les services, c'est l'attention au processus de changement, soulignée à travers l'image d'un « curseur » que le sujet se serait construit dans l'action et l'interaction et qu'il mobiliserait en situation ordinaire. Attribuée ici à l'accueillant, cette image ne représente-t-elle pas une dynamique attendue de tout membre du collectif dans lequel la chercheuse s'inclut (« à

un moment, on était tous dans la réflexion... ») ? Elle pourrait être mobilisée dans d'autres champs de pratiques, tels que ceux des accompagnateurs, même si ceux-ci ont tendance à peu l'explorer dans le dispositif.

Discussion et perspectives

Un processus de transformation conjointe, une expertise partagée

L'analyse des processus de transformation, opérant dans le dispositif à travers l'éclairage diachronique (débat sur la communication) et synchronique (faire la vaisselle), mais toujours située, montre combien la rupture recherchée avec les manières spontanées de faire et de penser ne concerne pas seulement les professionnels accompagnés, mais aussi ceux qui occupent des fonctions d'accompagnement et de recherche. Elle repose largement sur une expertise partagée qui fait appel aux compétences de recul sur soi, d'observation, de documentation et d'analyse des pratiques quotidiennes des professionnels des services de l'enfance que viennent compléter, sans s'y substituer, les compétences d'analyse des accompagnateurs. Ces derniers sont considérés dans ce dispositif comme détenteurs d'expertises spécifiques qu'il s'agit de mobiliser, sans imposition, dans des hypothèses interprétatives susceptibles de faire mieux comprendre la complexité des situations ordinaires, sans les figer dans des cadres théoriques désincarnés, ni les orienter vers des standards à transférer sans tenir compte des facteurs contextuels qui leur donnent sens. En d'autres termes, l'expertise des chercheurs soutient celle des professionnels, et inversement, en reposant sur le principe d'« égalité des intelligences » (Senge, 1990) au sens d'une capacité égale à contribuer à éclairer un phénomène. Dans cette perspective, la notion d'expertise rejoint celle de l'accompagnement à laquelle elle est parfois opposée, dans la mesure où elle n'est pas le monopole d'une personne mais est partagée au sein d'un collectif et qu'elle ne vise pas la transmission de normes préétablies, mais plutôt la mise en visibilité et en intelligibilité des questions, des tensions, des multiples interprétations dont peuvent faire l'objet les pratiques ordinaires.

Un des effets de cette dynamique d'expertise partagée est sans doute une valorisation de pratiques silencieuses (Thievenaz, 2019), invisibles (Ullmann, 2017), particulièrement importantes dans ces métiers de l'interaction humaine où la pénibilité des conditions de travail et la précarité des statuts peuvent générer une souffrance au travail. Le développement de cette dynamique nécessite cependant une grande vigilance, car elle suppose des conditions de recherche collaboratives ou coopératives rarement rencontrées (Robin et al., 2020). En effet, cette valorisation ne suffit probablement pas à dépasser le dualisme implicite entre chercheurs et praticiens (Linard, 2004), mais elle tend cependant à réconcilier le terrain de la recherche et celui des pratiques éducatives en amenant de la réciprocité dans une relation demeurant asymétrique, ne fut-ce que par son statut. Pour autant, la recherche d'une expertise partagée et d'une réciprocité n'empêche pas de revivre certaines tensions inhérentes aux enjeux pour l'action et pour la recherche, des tensions qui se jouent par exemple dans la volonté d'associer les acteurs de terrain dans une publication collective. De plus, si celle-ci vise à soutenir une démarche participative et collaborative, elle fait ressortir la tension entre la temporalité de la réflexion et celle de l'action, invitant par ailleurs les professionnels à intégrer un champ de compétences davantage familier aux chercheurs.

Une transformation qui reste à questionner du côté des accompagnateurs

Si cet article montre qu'une transformation conjointe des acteurs impliqués dans cette recherche est potentiellement possible, plusieurs difficultés demeurent cependant. La première consiste à rendre visible et intelligible cette transformation du côté des accompagnateurs alors que leur réflexion portait essentiellement sur les pratiques des accompagnés. Participer à une recherche sur les questions de genre – plus qu'à d'autres probablement – invite chacun des acteurs engagés à s'interroger sur son rapport personnel à l'objet de recherche ; une double réflexivité – sur soi et sur ses pratiques – qui concerne toute personne engagée dans la recherche, même si le champ de pratiques diffère. Pour autant, si les accompagnateurs livrent sans trop de difficulté leur analyse des transformations des acteurs de terrain, ils n'abordent pas spontanément leur propre vécu, que ce soit par un questionnement personnel, une remise en question ou une modification de leurs représentations, phénomène peut-être induit par la difficulté de la posture d'« accompagnateur » qui porte d'abord sur l'autre et non sur soi. Ne pas nier, masquer ce qui, en tant qu'accompagnateur, bouge en lui et se transforme demande un effort considérable et constant face à une tendance induite malgré lui de s'accrocher à la logique implicite qui consiste à se cantonner au niveau des pratiques de terrain. Le chercheur impliqué dans l'accompagnement peut aussi être imprégné par cette propension à se cacher, à mettre de côté sa propre expérience au nom d'une distanciation posturale. Cela constitue un autre potentiel heuristique à poursuivre dans ce type de recherche.

Dès lors, cette difficulté repose la question de la réciprocité attendue dans l'expertise partagée. Si l'implication des acteurs de terrain tout au long du processus de recherche répond à la volonté de soutenir et valoriser leur contribution, elle les place par ailleurs dans une position tacite de co-chercheurs alors que l'inverse est moins vrai. Chez les accompagnés, nous observons une différenciation hiérarchisée des savoirs et expertises dans un secteur qui souffre d'un manque de reconnaissance et qui fait face à des enjeux de professionnalisation. Cela les pousse à minimiser leur capacité d'expertise et à rechercher celle qui émane du monde académique tout en souhaitant aussi être reconnus et valorisés dans leur apport spécifique. En outre, alors que les récits des praticiens montrent la transformation qui s'est opérée en eux, ils éprouvent pourtant des difficultés à la percevoir et s'interrogent sur l'apport concret de la recherche. Si cela confirme l'intérêt que l'expertise des accompagnateurs soutienne celle des professionnels, notamment par le développement d'une réflexivité et la conscientisation de la transformation qui s'est opérée chez eux, cela témoigne aussi de la difficulté à sortir de la logique du quantifiable et de la rentabilité par la production d'indicateurs ou de bonnes pratiques pour s'orienter vers une approche micrologique de l'expérience davantage porteuse de sens (Thievenaz, 2019).

Une expertise partagée à élargir

Dans cet article, nous avons tenté d'offrir un éclairage sur les sens et significations accordés aux relations de réciprocité éducative recherchées malgré l'asymétrie entre accompagnateurs et accompagnés, en s'interrogeant sur ceux d'expertise partagée valorisée par de tels dispositifs. Cette dernière notion est apparue dans un processus de co-construction, réunissant essentiellement des expertises professionnelles et scientifiques de différents champs de pratiques et disciplines. Pourtant, au-delà de ces formes d'expertises, il y en a une autre qui, trop souvent, reste tapie dans l'ombre : celle des bénéficiaires, et dans ce cas-ci, des pères. Si

cette recherche-action n'a pas permis de les inclure directement, les inclure dans ce type de dispositif constitue une piste intéressante pour poursuivre ces travaux. Leur expertise sur la question est indéniable, complémentaire et soulève d'autres perspectives de recherches.

Références :

- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (Édition originale, 1934). Librairie philosophique J. Vrin.
- Barbier, J.-M. (2005). Voies nouvelles de professionnalisation. In M. Sorel & R. Wittorski (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 121-134). L'Harmattan.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Eurydice and Eurostat Report. Publications Office of the European Union.
- Linard, M. (2004). La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Éducation. Une séquelle de vieilles questions épistémologiques non résolues ? *Recherches & éducations*, 8 [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.352>
- Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. PUF.
- OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis (II) : éducation et structure d'accueil*. OCDE.
- Pirard, F. (sous presse). La(les) recherche(s) en éducation à la petite enfance et la pratique. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (Eds.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Presses de l'Université du Québec.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In G. Brougère & M. Vandembroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-243). Peter Lang.
- Pirard, F., Glesner, J., Genette, C., & Maulet, N. (à paraître). Praticiens, chercheurs, responsables politico-administratifs ensemble dans la construction de savoirs : l'étude d'un dispositif de recherche-action-formation dans l'accueil de l'enfance. *Canalpsy*.
- Pirard, F., Glesner, J., & Genette, C. (2021). *Être et devenir un père, ça se soutient... Quelles implications pour les acteurs de première ligne ? Bilan partagé*. Office de la Naissance et de l'Enfance ; Université de Liège.
- Pirard, F., Camus, C., & Barbier, J.-M. (2018). Professional development in a competent system: An emergent culture of professionalization. In M. Flear & B. van Oers (Eds.), *International handbook on early childhood education: Volume I. Western-Europe and UK* (pp. 409-426). Springer.
- Robin, J.-Y., Le Mouillour, S., & Wallenhorst, N. (Eds.). (2020). Croisement des savoirs et recherches coopératives. *Education permanente*, 225.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M., & Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques

- quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandebroek (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 103-138). P.I.E. Peter Lang.
- Senge, P. (1990). *La Cinquième discipline, l'art et la manière des organisations qui apprennent*. First éditions.
- Thievenaz, J. (2019). Pour une approche micrologique de l'expérience en formation d'adultes. *Education Permanente*, 220-221, 233-242
- Ulmann, A.-L. (2017). Le travail auprès des jeunes enfants : quels apprentissages pour quelles pratiques professionnelles. *Revue française des affaires sociales*, 2, 316-327. <https://doi.org/10.3917/rfas.172.0316>
- Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education* 47(4), 508-526. <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>
- Vandebroek, M. (sous presse). La recherche en éducation à la petite enfance et la politique. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (Eds.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Presses de l'université du Québec.