



HAL
open science

Pratiques et politiques en petite enfance

Florence Pirard, Pascale Garnier, Zogmal Marianne

► **To cite this version:**

Florence Pirard, Pascale Garnier, Zogmal Marianne. Pratiques et politiques en petite enfance. Peter Lang. Peter Lang, 2024, 978-2-87574-962-8. hal-04470035

HAL Id: hal-04470035

<https://hal.science/hal-04470035v1>

Submitted on 21 Feb 2024

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.

Pratiques et politiques en petite enfance

Petite enfance et éducation

Nouvelles perspectives sur l'éducation
et l'accueil des jeunes enfants

Vol. 7

Florence Pirard, Marianne Zogmal &
Pascale Garnier (dir.)

Pratiques et politiques en petite enfance

Perspectives internationales



PETER LANG

Bruxelles - Berlin - Chennai - Lausanne - New York - Oxford

La publication de ce livre a bénéficié des soutiens financiers de l'université de Liège, du Fond général de l'université de Genève, de la commission Recherche et du laboratoire Experice de l'université Sorbonne Paris Nord.

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur ou de ses ayants droit, est illicite. Tous droits réservés.

© 2024 Peter Lang Group AG, Lausanne
Publié par Peter Lang Éditions
Scientifiques Internationales - P.I.E.,
Bruxelles, Belgique

info@peterlang.com <http://www.peterlang.com/>

ISSN 2506-8105
ISBN 978-2-87574-962-8
ePDF 978-2-87574-963-5
ePub 978-2-87574-964-2
DOI 10.3726/b21319 D/2023/5678/60

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Bibliothek »
« Die Deutsche Bibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche
National-bibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont
disponibles sur le site <<http://dnb.ddb.de>>.

Table des matières

Introduction : La recherche en petite enfance, entre analyse des pratiques et enjeux politiques	9
--	----------

Pascale GARNIER, Marianne ZOGMAL, Florence PIRARD

PREMIÈRE PARTIE QUELLES PRATIQUES ÉDUCATIVES FACE À LA « SCOLARISATION » DES JEUNES ENFANTS?

Les pratiques de transition à l'entrée en école maternelle	33
---	-----------

Marie HOUSEN, Christophe GENETTE et Florence PIRARD

Quelle éducation pour les enfants de 4 ans au Québec ? Une enquête en centre de la petite enfance, garderie privée subventionnée et maternelle 4 ans	55
---	-----------

*Joanne LEHRER, Nancy PROULX, Emmanuela RÉMY,
Christelle ROBERT-MAZAYE et Sophie-Anne BOUCHER*

Les jardins d'enfants : une alternative aux écoles maternelles en débat	79
--	-----------

Martine JANNER RAIMONDI et Diane BEDOIN

Le soutien à la parentalité en Suisse : regards de responsables d'associations sur leur rôle vis-à-vis des parents et de l'école	105
---	------------

Xavier CONUS

DEUXIÈME PARTIE ACTIVITÉ ET FORMATION DES PROFESSIONNELLES

La catégorisation au cœur de l'activité des professionnelles petite enfance	129
--	-----

Anne Lise ULMANN et Paul OLRÉ

La « collectivité » : un enjeu de reconnaissance sociale et politique des professionnelles de la petite enfance	151
--	-----

Stéphanie GARCIA

Développer les compétences professionnelles pour implémenter un projet d'encouragement du langage : le travail en équipe éducative et la mise en circulation de savoirs	173
--	-----

Marianne ZOGMAL

TROISIÈME PARTIE JEUX D'ÉCHELLE : ENTRE « TERRAINS » ET POLITIQUES LOCALES, NATIONALES, TRANSNATIONALES

L'investissement de l'espace extérieur au sein d'une crèche en Belgique francophone : une perspective anthropologique	201
--	-----

Élodie RAZY et Élodie WILLEMSSEN

Innovation nationale et traductions locales de politiques petite enfance : l'exemple des maisons d'assistantes maternelles en France	223
---	-----

Catherine BOUVE et Pascale GARNIER

La marchandisation des lieux d'éducation et d'accueil de la petite enfance : le langage du choix et des responsabilités parentales	245
---	-----

Michel VANDENBROECK, Joanne LEHRER et Linda MITCHELL

Introduction : La recherche en petite enfance, entre analyse des pratiques et enjeux politiques

Pascale GARNIER¹, Marianne ZOGMAL²,
Florence PIRARD³

Ce livre s'inscrit dans un réseau de collaborations développées depuis plusieurs années entre des chercheuses et chercheurs travaillant dans le domaine de l'éducation et l'accueil des jeunes enfants et de la formation de ses professionnelles⁴. À partir de différents contextes principalement en Belgique, France, Québec, Suisse, les recherches présentées ici en donnent à voir des réalités à la fois très différentes, mais aussi des questionnements partagés autour de la petite enfance, entendue ici comme la période qui va de la naissance à 6 ans. La diversité des cadres institutionnels témoigne des spécificités de la petite enfance dans chaque pays, y compris les différentes conditions d'exercice de l'activité des professionnelles. Son analyse demande d'interroger non seulement l'expression et le développement des compétences et dynamiques identitaires individuelles et collectives dans les institutions, mais aussi ce qui se trame entre pratiques, politiques et recherches en petite enfance. Dès la conception de cet ouvrage, nos échanges ont fait apparaître la nécessité, sinon l'urgence de prendre du recul sur les contextes et les usages sociaux et politiques

¹ Professeure en sciences de l'éducation, laboratoire Experice, Université Sorbonne Paris Nord.

² Collaboratrice scientifique, Interaction & Formation, Université de Genève.

³ Professeure en sciences de l'éducation, unité de recherche pour la santé et l'éducation tout au long de la vie (RUCHE), Université de Liège.

⁴ Les femmes étant très largement majoritaires dans les métiers de petite enfance, nous utilisons dans cet ouvrage le féminin pluriel, les « professionnelles », tout en reconnaissant l'importance de la place des hommes dans ce secteur d'activité. Le masculin ou le langage épïcène sont utilisés quand l'enquête mobilise expressément des hommes.

des recherches, tant ce domaine paraît commandé aujourd'hui par l'im-pératif de définir les « bonnes pratiques » à l'égard des tout-petits qui vaudraient universellement. Ce sont bien plutôt les dimensions profondément singulières et contextualisées des pratiques que les chercheuses et chercheurs montrent ici sur leur terrain respectif, non sans partager le souci de mettre en perspective ce qu'elles doivent, peu ou prou, aux enjeux politiques auxquels ces pratiques sont confrontées.

Orienter le regard sur les dimensions politiques des pratiques en petite enfance n'est pas nouveau à proprement parler. On pensera notamment aux travaux anglophones initiés dès les années 1990 (Dahlberg & Moss, 2005, 2012 ; Tobin, 2007), développés au niveau francophone dans le réseau « nouveaux paradigmes » (Brougère & Vandenbroeck, 2007 ; Vandenbroeck, 2021). Mais en quel sens entendre le terme « politique » ? Au pluriel, en tant que « politiques » portant sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants ? Au singulier, pour traiter du « politique », au sens étymologique grec de « polis », ce qui a trait au gouvernement d'une « cité » rassemblant adultes et enfants ? Au singulier encore pour « la politique » ? D'ailleurs, ces différentes acceptions de les/le/la politique(s) ne concernent-elles pas également les pratiques de la recherche en petite enfance ? La recherche n'est-elle pas elle-même, bon gré ou mal gré, directement ou non, partie prenante et prise dans ces rapports entre politique(s) et pratiques ? Ainsi, tout en mettant l'accent sur l'analyse des pratiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants qui restent trop souvent dans l'ombre des discours (Ulmann & Garnier, 2020 ; Pirard, 2021), il importe, dans cette introduction, d'explicitier quelques-uns des enjeux politiques où sont pris les acteurs. Ces enjeux touchent également les rôles et les places des chercheuses et des chercheurs qui ont à faire œuvre de réflexivité vis-à-vis des attendus des travaux scientifiques et de leur contexte sociopolitique.

Les politiques petite enfance comme « investissements d'avenir »

Une brève perspective historique nous permet de saisir d'emblée la portée politique de toute forme d'attention portée aux jeunes enfants : agir sur/dès la petite enfance, c'est viser la société de demain, en faire l'objet d'investissements pour le futur, à la fois publics, familiaux et marchands. La création des tout premiers établissements destinés aux jeunes enfants

au XIX^e siècle est ainsi étroitement liée à des préoccupations natalistes et moralisatrices à l'égard des familles laborieuses : « un pari sur l'enfant pauvre » (Bouve, 2010). Leur extension aux familles aisées au cours du XX^e siècle garde cette perspective productive, en mettant au premier plan l'objectif d'une conciliation entre vie familiale et vie professionnelle des mères, mais aussi l'importance d'une éducation dès le plus jeune âge. Progressivement, l'accueil de la petite enfance s'est vu investi par de multiples politiques : politiques de l'emploi et de la formation, politiques d'égalité femmes-hommes, politique de lutte contre les exclusions et la pauvreté, politiques d'insertion sociale et culturelle des familles, ou encore pour l'attractivité des territoires, sans oublier toutes les politiques de protection de l'enfance et de développement des jeunes enfants. Au fil du temps, l'investissement dans la petite enfance va également se conjuguer au présent, à mesure que les enfants sont pensés comme sujets de droits et dotés de capacités qui leur sont propres dès le plus jeune âge. Mais l'attention portée à l'avenir que les enfants représentent ne s'efface pas pour autant. Loin de pouvoir être définie une bonne fois pour toute, la petite enfance fait l'objet de différentes conceptions, plus que jamais en débat (Garnier, 1995).

Si la continuité historique de ces investissements sur la petite enfance constitue le fait premier, il faut aussi penser aux ruptures que présente notre époque. Dans le contexte international contemporain, on peut caractériser aujourd'hui cette attention portée à la petite enfance comme un processus « glocal » (Faas & Wasmuth, 2019). Au-delà de ses différentes acceptions, nous définirons la glocalisation, ce néologisme apparu dans les années 1990–91, comme « réfraction de la globalisation dans le local » (Roudometof, 2021, p. 63)⁵. Elle conjugue, d'une part, une internationalisation des transformations de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, notamment comme investissement économique et social, et d'autre part, des déclinaisons particulières aux niveaux national

⁵ Victor Roudometof (2021, p. 63) précise : « La glocalité est définie comme le fait d'éprouver le global localement ou par le biais d'une perspective locale (les rapports de force locaux, les questions géopolitiques et les différences culturelles pouvant tous jouer un rôle) ». Parmi les multiples acteurs et facteurs qui concourent à cette globalisation, on peut citer le poids croissant des arènes internationales (OCDE, UNESCO, Banque mondiale, Institutions européennes, etc.), l'accélération de la circulation internationale des idées et des travaux scientifiques (Bourdieu, 2002) ou encore le développement et la concentration des entreprises multinationales dans le domaine de l'accueil des jeunes enfants.

et local en fonction des spécificités des contextes et des acteurs. Ainsi, l'importance de préparer les enfants à leur future scolarisation dès le plus jeune âge est devenu un mot d'ordre planétaire, même si chaque pays le traduit selon les particularités culturelles et organisationnelles de son propre système éducatif. Si l'emprise de l'école sur les différenciations sociales est générale, *via* notamment le rôle croissant des diplômes scolaires dans l'insertion sociale et professionnelle des nouvelles générations, elle n'a pas la même ampleur et les mêmes conséquences selon les pays (Dubet *et al.*, 2010). En tout cas, l'objectif de prévenir des échecs scolaires précoces, souvent cumulatifs, met aujourd'hui l'accent sur la petite enfance. Au niveau éducatif, les finalités s'expriment souvent à travers les mêmes mots d'ordre : autonomie, socialisation, adaptabilité, etc., même si là encore leurs significations varient selon les pays et, à l'intérieur de chacun, selon les milieux sociaux et culturels.

Dans les discours des décideurs politiques, un tel « investissement » dans la petite enfance devrait conduire à une meilleure égalité des chances pour tous les enfants. Mais de quelles conceptions de l'égalité des chances s'agit-il ? Comment cela se traduit-il dans les pratiques effectives ? On peut souligner ici une double orientation des transformations : d'un côté, la visée d'une « rentabilité » des investissements consacrés aux familles dites « vulnérables » ; de l'autre, le souci d'une « efficacité » des investissements familiaux dans les processus de reproduction sociale des classes dominantes. Au-delà d'une individualisation des problèmes sociaux, un « séparatisme social » croissant fracture les sociétés. Par exemple, les termes utilisés en Suisse permettent d'illustrer cette double polarité des politiques de la petite enfance : la « conciliation entre vie familiale et vie professionnelle » constitue l'objectif des offres d'éducation et d'accueil (crèches, etc.) pour les enfants des familles qui travaillent, tandis que « l'encouragement précoce » (dispositif d'intervention précoce pour le langage, soutien à la parentalité, préparation à l'entrée à l'école, etc.) offre des prestations pour les enfants issus de la migration, à besoins éducatifs particuliers ou issus de contextes socio-économiques dits « vulnérables ». L'ensemble des démarches vise une meilleure égalité des chances, mais instaure, de fait, une ségrégation des publics qui va de pair avec des inégalités sociales croissantes.

Des politiques petite enfance aux pratiques de recherche

Face à la dualité des politiques petite enfance, différenciées socialement, il y a selon nous urgence à penser « le politique », au sein même des recherches. Le politique, au sens de « polis », ne se confond pas avec le pouvoir ou les rapports de domination, ni avec un militantisme particulier. Il traite des visions d'un « monde commun » dont l'enjeu est celui-là même d'une « éducation pour tous », d'une perspective à la fois inclusive, coéducative et participative. Si elles sont nécessairement en rapport avec des valeurs, les recherches réunies ici ne se confondent pas avec des jugements de valeur qui promeuvent, ou au contraire condamnent, telles ou telles pratiques. Un rapport aux valeurs est incontournable, y compris au sein des recherches : le fait même d'étudier l'éducation et l'accueil des jeunes enfants pose ce domaine d'étude comme digne d'être analysé, il en légitime l'importance. Selon Max Weber (2003, p. 90) : « il n'existe pas de science entièrement exempte de présuppositions et aucune science ne peut apporter la preuve de sa valeur à qui rejette ses présuppositions ».

De nombreuses attentes politiques et sociales pèsent très clairement sur des recherches en petite enfance dites « top-down », qui conçoivent les pratiques comme terrain d'application de savoirs scientifiques à prétention universelle, que ces savoirs portent sur les enfants eux-mêmes ou sur les pratiques éducatives. Certaines références savantes sont ainsi devenues incontournables dans les discours justifiant l'importance des apprentissages formels dès le plus jeune âge : plasticité cérébrale, fonctions d'exécution, attachement, etc. Dans ce type d'approche scientifique à visée universelle, d'autres travaux expérimentaux cherchent à mettre en évidence des pratiques éducatives optimales fondées sur des données probantes. D'autres encore s'efforcent de calculer les facteurs de risques auxquels sont exposés les enfants de par leur milieu familial, un « déterminisme parental » où se conjuguent facteurs innés et conditions de vie (Martin & Leloup, 2020). De fait, si la petite enfance est bien un formidable objet d'investissements, elle est aussi le terrain exemplaire d'une « société du risque » (Beck, 2001). C'est ainsi une certaine vision du monde que ce type de recherche véhicule : celle d'une société « technocratique » où des experts travaillent pour le bien des familles, des enfants en particulier, définissent des programmes ou des dispositifs pour eux, mais aussi à leur place et en leur nom. Le travail scientifique entend ainsi directement informer, voire déterminer, des orientations politiques

incarnées dans des pratiques. Il n'est pas rare que cette perspective dénie ses dimensions politiques, en se réclamant d'une expertise basée sur la seule satisfaction des besoins commandés par le bon développement des jeunes enfants. L'absence, parfois revendiquée, du fait « politique » dans ce domaine n'est-elle pas l'expression d'une politique qui ne dit pas son nom ?

Disons-le d'emblée : les recherches en petite enfance présentées dans cet ouvrage ne s'inscrivent pas dans ce paradigme de recherches à finalité prescriptive. Dans quels sens peut-on dire qu'elles ont pourtant trait au(x) politique(s) ? Comment trouvent-elles des « politiques » ou du « politique » en chemin ? Plusieurs perspectives sont possibles, nullement exclusives l'une de l'autre, comme le montreront les différents chapitres de cet ouvrage.

La voie la plus explicite est de prendre directement des politiques petite enfance pour objet d'étude, qu'il s'agisse de leur conception, leur mise en œuvre sur leur terrain, leur évaluation. Dans cette perspective, il s'agit d'être attentif à la variabilité des échelles où elles se déploient : « micro », dans le quotidien des établissements, « macro », au niveau national et international, mais aussi « méso », niveau intermédiaire des politiques locales, régionales ou cantonales. L'organisation territoriale des politiques publiques se joue, selon les pays, au sein d'espaces pluriels, souvent fortement marqués par des inégalités territoriales. D'une autre manière, les recherches peuvent être prises par des politiques selon un double mouvement. D'une part, à travers la mise à l'agenda des thématiques de recherches en fonction de l'évolution des politiques petite enfance, comme c'est le cas quand une nouvelle réglementation, un nouveau dispositif d'intervention ou d'accueil des jeunes enfants est mis en place. D'autre part, à travers l'accompagnement des pistes de transformations mises en œuvre à partir des recherches. L'explicitation des rapports entre un éventuel commanditaire ou financeur, de l'agenda politique dans lequel s'inscrit la recherche fait partie d'une nécessaire contextualisation de ses enjeux. Au reste, le cadre institutionnel des recherches peut les orienter, de manière plus ou moins souple, vers tel ou tel objet, telle ou telle question vive, comme celle de la professionnalisation des personnels de la petite enfance. En effet, le niveau et l'orientation des formations initiales, les temps reconnus de travail en dehors de la présence des enfants et les possibilités et modalités de formation continue font actuellement débat dans les différents contextes nationaux.

Une troisième forme de mise en rapport entre politiques et recherches, peut consister à retrouver des traces des politiques dans les pratiques analysées : le travail scientifique se fait ici archéologie des politiques véhiculées dans des manières de faire et de dire devenues banales, si évidentes qu'elles ne sont plus interrogées. Par exemple, en analysant les pratiques professionnelles, il est possible de repérer des catégories de pensée institutionnelles héritées de politiques toujours agissantes, comme des catégories de familles, d'enfants ou de professionnelles.

Enfin, à un niveau plus général, la recherche représente une mise en visibilité des acteurs du domaine petite enfance, qu'il s'agisse des acteurs de première ligne (enfants, parents, professionnelles des établissements d'accueil), mais aussi des cadres intermédiaires (formatrices et formateurs, coordinatrices et coordinateurs, responsables locaux, etc.) confrontés à des injonctions et des dispositifs venus « du haut » et les interprétant à leur niveau ou encore travaillant à les renouveler à partir du terrain. La recherche peut d'ailleurs se faire accompagnement de la production d'alternatives, en mobilisant la réflexivité des acteurs. Elle peut alors se décliner en recherche-action ou recherche-formation sur et par les pratiques professionnelles (Pirard, 2021). En tout cas, elle s'efforce de donner « voix » aux acteurs en conjuguant une éthique du dialogue et de la responsabilité : « Nous devons répondre des conséquences prévisibles de nos actes » (Weber, 2003, p. 192).

L'indispensable « prudence » de la recherche

L'éthique de la responsabilité, à laquelle invite Max Weber dans *Le savant et le politique*, conduit selon nous à un tout premier engagement des chercheuses et chercheurs : le choix de l'enquête, c'est-à-dire de fonder la recherche sur un indispensable travail d'enquête empirique contextualisé ou, pour mieux dire, sur des « savoirs situés » qui engagent d'emblée cette responsabilité (Haraway, 2007). L'idée même d'enquête s'inscrit dans un *continuum* à double sens entre « l'enquête de sens commun » et « l'enquête scientifique » (Dewey, 1993). Elle veut dire cette construction d'un sens commun, celle d'un « sens du commun » (Stengers, 2020), où la recherche n'est pas l'affaire exclusive des savants mais l'horizon de tout un chacun.

Si chaque recherche rencontre des enjeux politiques spécifiques dans le domaine de la petite enfance, toutes sont confrontées à différents

degrés au risque d'une instrumentalisation, du moins à l'attente sociale de « recommandations » et/ou d'une définition des « bonnes pratiques ». C'est dire que la recherche doit faire œuvre de « prudence », dans le cadre d'une éthique. On différenciera ici éthique et déontologie (Garnier & Rayna, 2021). Nous définirons la première avec Paul Ricœur (1991, p. 257) comme « visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes ». La seconde concernant les règles morales et normatives du travail de recherche, telles que celles relatives au consentement et la participation des acteurs, l'anonymat, etc. L'éthique, dans ce sens, ne se confond pas avec des exigences procédurales, voire technocratiques : elle met tout à la fois l'accent sur une capacité d'initiative et une capacité à agir intentionnellement, une sollicitude, une dimension dialogique, un sens de la justice. Elle s'inscrit aussi en regard d'institutions que Ricœur définit comme « toutes les structures du vivre-ensemble d'une communauté historique, irréductibles aux relations interpersonnelles et pourtant reliées à elles » (p. 259). Dans ce cadre, la « prudence » des chercheuses et des chercheurs renvoie à l'idée de *phronesis*, développée par l'Éthique d'Aristote, celle d'un jugement dans une situation par principe contingente prenant en compte, de manière équilibrée (médiété), les dilemmes et incertitudes auxquels elles et ils sont confrontés (Aubenque, 1986)⁶.

Cela suppose en premier lieu une attention aux conditions et processus de production des « données », car les faits sont toujours « faits », produits et à interpréter, y compris par le lecteur ; impossible de s'en remettre à un « faitichisme », un fétichisme des faits (Latour, 1996), comme si les faits parlaient d'eux-mêmes. Les différents cadres théoriques, disciplinaires et méthodologiques mobilisés dans cet ouvrage sont autant de grilles de lecture plurielles pour décrire, interroger, comprendre et identifier de multiples tensions auxquelles les acteurs sont confrontés. L'ambition est ainsi de mettre en visibilité et en intelligibilité des pratiques d'éducation et d'accueil sans édicter la bonne (et unique) manière de faire qui n'existe pas.

⁶ Pierre Aubenque conclut ainsi son analyse de la *phronesis* chez Aristote : « À mi-chemin d'un savoir absolu, qui rendrait l'action inutile, et d'une perception chaotique, qui rendrait l'action impossible, la prudence aristotélicienne représente, – en même temps que la réserve, *verucundia*, du savoir – la chance et le risque de l'action humaine ». (Aubenque, 1986, p. 177).

Cela conduit, en second lieu, au partage d'une démarche/posture compréhensive par les chercheuses et chercheurs, à l'indispensable prise en compte du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, à une mise en partage du sens des pratiques. Quelle que soit la discipline ou la problématique choisie, cette démarche permet de déconstruire des évidences, le sens de normes préétablies, d'interroger des catégorisations et d'identifier des tensions, voire des contradictions entre lesquelles les acteurs peuvent être pris dans les situations quotidiennes dont la complexité est souvent méconnue.

Une éthique de la responsabilité ne saurait reposer sur les seules épaules de chacun et chacune des chercheurs : elle est nécessairement collective, inscrite au cœur d'une communauté de pratique. Cette réflexivité collective (Bourdieu, 2001) est ici celle d'un collectif international de chercheuses et de chercheurs, bénéficiant de regards croisés sur chacune de leurs recherches. À travers leurs lectures conjointes et leurs échanges, nous espérons à la fois donner à lire leur irréductible singularité et le dépaysement d'un voyage de l'une à l'autre, tout comme leur attention partagée à leurs enjeux politiques respectifs.

Présentation des contributions

Quelles pratiques éducatives face à la « scolarisation » des jeunes enfants?

L'ouvrage s'ouvre par quatre recherches sur les pratiques éducatives en petite enfance, en les mettant en tension avec un processus de « scolarisation » de l'éducation des jeunes enfants, au double sens de poids croissant des formes scolaires d'apprentissage et d'institutionnalisation des établissements de la petite enfance comme des « écoles » à part entière, toute première étape d'une scolarisation. En effet, ces quatre premiers chapitres traitent de différents systèmes d'éducation, en Belgique, au Québec, en France et en Suisse qui ont en commun d'être divisés entre, d'un côté, des lieux d'accueil des plus jeunes et, de l'autre, les premières années dans le système scolaire. La reconnaissance sociale, politique, institutionnelle et pédagogique de l'éducation des jeunes enfants reste soumise à la pression grandissante pour les « préparer » à leur future scolarisation. En témoigne en premier lieu, l'abaissement de l'âge légal auquel les enfants sont obligés de fréquenter une institution scolaire – 3 ans en France, 4 ans en Suisse, 5 ans en Belgique –, ou encore l'extension de la maternelle

4 ans au Québec. Plus largement, le « préscolaire » est progressivement lesté d'attendus au niveau des apprentissages scolaires et/ou de prévention de futures difficultés scolaires.

La première recherche, menée par Marie Housen, Christophe Genette et Florence Pirard identifie les tensions inhérentes à un processus de scolarisation dès l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle interroge l'émergence de pratiques transitionnelles en soutien à une prise en charge holistique des enfants dans un contexte de double réforme de la formation des professionnelles de la petite enfance et de l'enseignement ainsi que de l'organisation de ces deux secteurs d'activité. À partir d'un état des lieux sur un échantillon représentatif de 423 établissements scolaires complété de deux autres études à visée compréhensive dans cinq contextes, les auteurs montrent les difficultés à mettre en œuvre de telles pratiques transitionnelles dans un contexte où les conditions d'accueil des jeunes enfants et de leurs parents restent peu favorables malgré les investissements politiques consentis. Ces difficultés sont également renforcées par les attentes des professionnelles vis-à-vis des enfants qui arrivent à l'école, notamment en termes de propreté et d'autonomie dans les situations informelles d'apprentissage alors que seul l'âge (36 mois) conditionne l'entrée à l'école maternelle. Comme cela a été montré en France, en Flandre et au Québec notamment, l'analyse des attentes et des pratiques montrent une séparation entre *care* et éducation, couplée à une subordination du *care* aux apprentissages scolaires. Cette analyse met en lumière des tensions entre lesquelles les professionnelles peuvent être prises dans leurs relations : avec les enfants, entre soutien et contrôle de leur expression et de leur participation ; avec les parents, vus comme ressources ou sources de problèmes ; entre collègues, avec une centration sur la relation ou sur la tâche dans la collaboration enseignant-assistant. Cette première transition constitue pourtant une période propice à la mise en place de pratiques pensées non pas « pour » mais « avec » les parents et les enfants. Pensées comme telles, ces pratiques créent les conditions favorables à une compréhension mutuelle des modes de fonctionnement de chacun (parent, enfant, professionnelle). Elles valorisent ainsi les pratiques culturelles familiales selon un processus d'ajustement mutuel et favorisent une prise en charge holistique de l'enfant dans une perspective d'*educare*.

La deuxième recherche, menée par Joanne Lehrer, Nancy Proulx, Emmanuela Rémy, Christelle Robert-Mazaye et Sophie-Anne Boucher, questionne l'expérience quotidienne des enfants de quatre ans dans trois

contextes subventionnés par le gouvernement du Québec. En s'inspirant de l'approche de l'ethnographie institutionnelle, le chapitre décrit les scripts institutionnels, les relations de régulation, ainsi que les images des enfants et de l'éducation à la petite enfance qui sont véhiculées au sein d'un centre de la petite enfance, une garderie privée (gérés par le ministère de la Famille) et une classe de maternelle quatre ans située dans une école primaire (gérée par le ministère de l'Éducation). Cette approche s'intéresse à l'influence des politiques, des documents, et des discours sur les actions prises au quotidien dans les milieux. Les analyses portent sur l'articulation des objectifs liés à la préparation à l'école qui diffère dans les deux premiers contextes et est complètement absente du discours à la maternelle quatre ans. Vient ensuite un discours partagé sur l'importance du jeu pour les enfants de quatre ans qui, selon les observations, opère différemment selon les contextes, surtout à la garderie où les enfants avaient seulement le droit de jouer librement à l'extérieur, et où les éducatrices ne soutenaient pas et ne jouaient pas avec eux. Puis, est relevé le statut différent des éducatrices en éducation à la petite enfance des enseignantes responsables des enfants du même âge, en soulignant une autonomie de l'enseignante en maternelle quatre ans et des choix pédagogiques imposés dans les autres contextes. Finalement, l'agentivité des enfants à travers la journée est abordée, et en montrant que c'est seulement pendant les jeux libres que les enfants ont vraiment un pouvoir décisionnel dans les trois contextes.

Se pencher sur les caractéristiques de l'accueil des jeunes enfants dans les structures dites ordinaires en France engage souvent à s'interroger sur les deux principaux dispositifs, à savoir les crèches et les écoles maternelles. La recherche de Martine Janner Raimondi et Diane Bedoin porte spécifiquement sur une structure alternative, les jardins d'enfants. Présents dans quelques villes, leur existence est désormais menacée par la loi de 2019 « Pour une école de la confiance » qui fixe l'obligation scolaire dès trois ans. Politiquement remis en cause, ces jardins n'en posent pas moins la question d'une alternative à la scolarisation : comment appréhender l'approche éducative qu'ils proposent à des enfants du même âge que ceux de l'école maternelle ? Les chercheuses s'appuient sur le volet qualitatif d'une recherche collective menée dans cinq jardins d'enfants de la ville de Paris (Oberti & Barone, 2019), *via* la réalisation d'observations, d'entretiens de professionnelles et de parents. Au moment où la crainte de ces professionnelles était grande face au projet de loi qui s'annonçait, cette recherche s'efforce de caractériser leur projet éducatif et leurs modes

d'intervention auprès des jeunes enfants, notamment ceux en situation de handicap. À travers les spécificités d'une culture professionnelle qui s'attache à la globalité des enfants, au collectif de travail et à la continuité éducative avec les parents, elle s'interroge aussi sur la place et le rôle des chercheuses face à un terrain en pleine tourmente.

La recherche menée par Xavier Conus dans le canton de Fribourg en Suisse propose un pas de côté relativement à la question des pratiques éducatives en s'intéressant à la manière dont des responsables de services de soutien à la parentalité de jeunes enfants considèrent leur travail auprès des parents. L'auteur explore comment ces responsables, issus du domaine du travail social, de l'éducation, de la santé et de l'éducation précoce spécialisée, considèrent leur rôle auprès des parents en fonction de leurs domaines de rattachement, de leur mission perçue ainsi que de la façon dont ils conçoivent le sens de leur action vis-à-vis de l'école. Les données mobilisées proviennent d'entretiens semi-dirigés conduits avec les responsables de six structures associatives dont l'action de soutien s'adresse, spécifiquement ou pour partie, aux parents de jeunes enfants (0–6 ans). L'analyse s'intéresse particulièrement à la manière dont les responsables abordent la tension qui traverse les dispositifs de soutien à la parentalité entre une volonté de soutenir les parents et une forme de contrôle de leurs pratiques éducatives (Neyrand, 2011), ainsi qu'à la place, dans leur positionnement, de l'enjeu scolaire et de ce qui pourrait relever d'un éventuel processus de scolarisation de l'éducation des jeunes enfants. Il en ressort trois profils d'acteurs, selon leur mission prioritaire en termes de soutien à la parentalité : renforcer le système familial, garantir le « bon » développement de l'enfant ou favoriser l'intégration au regard des normes dominantes. Il en découle des positionnements distincts dans la relation avec les parents. Le premier profil s'inscrit dans une posture d'accompagnement impliquant une dynamique d'horizontalité et de reconnaissance d'une expertise réciproque avec les parents. Les deux autres profils sont caractérisés par une posture davantage verticale et injonctive vis-à-vis des parents, justifiée soit au nom d'une expertise professionnelle de ce qui est jugé nécessaire au bon développement de l'enfant, soit au nom d'un objectif d'intégration. Vis-à-vis de l'école, cela se traduit dans le premier profil par l'adoption d'un rôle d'entre-deux consistant à favoriser l'interconnaissance et l'adaptation réciproque entre l'école et les parents. Les acteurs des autres profils s'inscrivent davantage comme un relais relativement directif des normes scolaires attendues. L'auteur discute des implications de cette diversité de profils et souligne

le risque qu'une action de soutien à la parentalité qui se limiterait à relayer les attentes de l'école, ne contribue à la tendance actuelle à la scolarisation de l'éducation des jeunes enfants.

Activité et formation des professionnelles

Les trois recherches suivantes se focalisent sur l'activité des professionnelles en petite enfance, qu'il s'agisse de leurs interactions avec les enfants, les parents et les collègues, au sein des établissements d'éducation et d'accueil ou en situation de formation-accompagnement professionnel. Elles décryptent comment des prescriptions ou normes institutionnelles se reflètent dans les manières dont les professionnelles utilisent ou construisent différentes catégories d'enfants et les mobilisent comme des ressources dans leur travail quotidien. Lors des rencontres avec les parents, les professionnelles donnent aussi à voir certains aspects méconnus de leur travail que l'analyse de leur activité met en lumière : une relation individualisée avec chaque enfant et sa famille, mais aussi la valorisation, voire la revendication d'une dimension collective et sociale de l'accueil de la petite enfance. Il ressort de ces analyses la nécessité de reconnaître la complexité du travail des professionnelles et de s'intéresser aux pratiques quotidiennes tout en interrogeant l'influence des processus de formation et des différents niveaux de qualification sur la pratique individuelle des professionnelles. Les recherches étudient aussi comment les compétences professionnelles peuvent se construire collectivement dans les pratiques réflexives partagées au sein des équipes éducatives. Activité et formation sont inscrites dans les dimensions collectives des pratiques et les interdépendances entre professionnelles, enfants et parents. Plutôt que telles ou telles « bonnes pratiques », les processus de professionnalisation valorisent alors les doutes et les incertitudes pour autoriser à la fois rencontres et ajustements réciproques.

L'accueil des jeunes enfants, qu'il se fasse en crèche ou au domicile, est soumis à des normes, une réglementation, et répond à des objectifs variables selon l'évolution et les besoins de la société. Comment les professionnelles s'ajustent-elles à la diversité de ces demandes sociales et politiques ? Le chapitre d'Anne Lise Ulmann et Paul Olry souhaite porter l'attention sur cette part peu visible de l'activité des professionnelles qui implique des ajustements continus à des contraintes multiples et des attendus sociaux et politiques de plus en plus exigeants. À partir du constat que toute professionnelle mobilise dans son activité des références pour

agir, soit opère des catégorisations, les auteurs analysent plus précisément celles qu'elles mobilisent ou se forgent pour appréhender et ajuster leurs manières d'agir avec les enfants. Comment des catégories comme l'âge, le développement moteur, l'autonomie, la classe sociale... opèrent-elles dans la manière de prendre en charge des tout-petits ? Que deviennent ces catégorisations dans le travail collectif ? Comment agissent-t-elles sur les professions ? Les auteurs font l'hypothèse que la mise au jour de cette part de l'activité des professionnelles, saisie à partir de l'observation ethnographique de ces processus de catégorisation, donne accès à l'appréhension des enjeux sociaux et politiques et contribue à une meilleure reconnaissance de la professionnalité. Sur un plan pratique, cette approche de l'activité ouvre des perspectives à la formation pour mettre en partage des manières de penser, d'agir et de s'accorder sur le sens du travail.

Le chapitre de Stéphanie Garcia se centre sur les difficultés que rencontrent les professionnelles dans l'établissement de relations prescrites comme partenariales avec les parents. Composante de l'activité des éducatrices de l'enfance, ce travail auprès des parents est aujourd'hui largement reconnu sur le plan international et constitue une partie intégrante des parcours de formation professionnelle. Toutefois, malgré l'abondante littérature dans ce domaine, il reste important de mieux comprendre la mise en œuvre de cette relation et les compétences interactionnelles spécifiques mobilisées, mais aussi de soutenir et développer l'activité des professionnelles. La recherche présentée ici s'inscrit dans le champ de la linguistique interactionnelle en analyse du travail (Filliettaz, 2018). Sa double finalité est pensée de manière itérative dans un dispositif de recherche-intervention. Des professionnelles de l'enfance sont formées à la perspective interactionnelle pour analyser leurs propres pratiques, accompagnées de deux chercheuses/formatrices. Il s'agit d'étudier précisément ces compétences interactionnelles attendues des professionnelles vis-à-vis les parents, en particulier celles qui consistent à « préserver l'image » des personnes au cours de leurs interactions. Dans le dispositif de recherche-intervention, ces compétences sont mises au travail, grâce à des enregistrements vidéo des moments de rencontres emblématiques avec les parents : leurs arrivées avec leurs enfants et leurs départs. La recherche montre comment ces moments peuvent mettre en valeur les dimensions collectives de l'accueil des jeunes enfants et de leurs parents. L'analyse interactionnelle permet ainsi de documenter la prise en compte de la collectivité comme dimension intrinsèque des pratiques

professionnelles. En faisant valoir ces compétences, elle va ainsi dans le sens d'une meilleure reconnaissance de la spécificité des métiers de la petite enfance.

La recherche menée par Marianne Zogmal s'intéresse aux compétences professionnelles et au travail réflexif mobilisé dans les équipes éducatives. Elle se centre sur les pratiques sociales qui favorisent la construction et la mise en circulation de savoirs dans le collectif de travail, lors de réunions d'équipes. Pour soutenir l'accompagnement à la mise en œuvre d'une action pour favoriser l'acquisition du langage des enfants, les professionnelles de l'ensemble des structures d'accueil de la ville de Vernier en Suisse participent à des démarches d'analyse de films vidéo. Les professionnelles enregistrent elles-mêmes des films des activités éducatives menées auprès des enfants, sélectionnent des extraits pour une analyse collective et préparent une transcription pour soutenir les discussions. Pour renforcer les compétences professionnelles, l'utilisation de films vidéo vise à créer un ancrage fort dans les réalités de travail. Une analyse détaillée des échanges entre trois professionnelles de l'enfance s'intéresse aux types de savoirs convoqués, aux processus d'analyse et à la dynamique de leurs interactions. La construction de savoirs partagés dans le collectif se réalise par la mise en lien de savoirs portant sur le projet spécifique de soutien au développement du langage des jeunes enfants, de savoirs d'expérience concernant l'enfant singulier et l'animation des activités éducatives et de savoirs émergeant de l'analyse du film. L'émergence de doutes et la reconnaissance des incertitudes dans le cours des interactions permettent d'ouvrir de nouvelles pistes d'actions. Une telle posture ne repose pas sur des savoirs prédéfinis, comme c'est le cas de programmes « clés en main » de développement cognitif et langagier des jeunes enfants (Ben Soussan & Rayna, 2018). À l'inverse, elle s'engage avec les professionnelles dans un travail d'enquête collective. L'analyse vise à montrer comment un agir réflexif peut se construire par et pour les professionnelles elles-mêmes, en mobilisant des ressources matérielles et en adoptant des postures d'une analyse interactionnelle. La recherche s'intéresse ainsi aux modalités qui peuvent soutenir la participation et l'engagement des professionnelles lors de la réalisation de projets éducatifs qui restent dynamiques, flexibles et ajustés aux enfants et à leur famille.

Jeux d'échelle : entre « terrains » et politiques locales, nationales, transnationales

Enfin, les trois dernières recherches permettent d'analyser les manières dont des politiques nationales ou régionales peuvent se décliner en pratiques locales et comment, au niveau international, des conceptions de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants peuvent traverser différents pays. Elles présentent ainsi plusieurs jeux d'échelles territoriales, que ce soit au sein d'un même un pays ou au niveau mondial. Dans cette perspective, les législations nationales et les orientations internationales doivent être étudiées dans leur complexité et leur ambiguïté, surtout si elles se présentent *a fortiori* comme nécessaires, naturelles ou évidentes. Dans ce sens, les recherches s'attachent à montrer comment il ne s'agit jamais d'appliquer purement et simplement telle ou telle politique, mais d'un travail d'appropriation et de redéfinition par les acteurs locaux dans leur propre contexte. C'est ainsi étudier ce que les politiques font aux pratiques mises en place par les professionnelles, mais aussi ce que celles-ci font aux prescriptions relayées par des organisations institutionnelles régies à travers des orientations gouvernementales ou/et par des logiques de financement. Chacune de ces recherches insiste ainsi sur différents niveaux des rapports entre des pratiques, des conceptions de l'accueil des jeunes enfants et des politiques. Elles visent à décrire ces réalités qui se jouent à différents niveaux de gouvernance des lieux d'éducation et d'accueil, afin de mieux comprendre et identifier les enjeux actuels de l'éducation de l'enfance et, partant de là, de nos sociétés contemporaines.

De plus en plus de voix s'élèvent aujourd'hui pour mettre la « nature » au cœur de l'éducation dès le plus jeune âge. Le chapitre d'Élodie Razy et Élodie Willemsen interroge les rapports que professionnelles et enfants entretiennent avec leurs environnements, à partir d'une approche anthropologique prenant en compte la construction sociale et culturelle de l'enfance à l'œuvre dans un cadre institutionnel et les jeunes enfants comme acteurs et sujets. Dans le cadre d'une recherche pour l'Office National de l'Enfance en Belgique francophone, il s'agit de saisir les conditions de promotion d'une politique d'« investissement de l'espace extérieur par les enfants ». La réflexion s'appuie sur l'ethnographie d'une crèche et mobilise les notions d'« environnement » (Ingold, 2013) et d'« existant » (Descola, 2005). La focale y est mise sur l'analyse des tensions inhérentes à la prise en charge des enfants et des injonctions contradictoires auxquelles ces derniers sont soumis, mais aussi de leur agentivité. Dans un premier

temps, le point de vue des professionnelles est analysé en commençant par leur vision de l'extérieur/intérieur et leurs représentations des bénéfices de l'activité à l'extérieur pour les enfants. Dans un second temps, le chapitre explore le rapport des enfants à leurs environnements en se penchant sur la manière dont ils appréhendent et redessinent l'extérieur à partir de l'intérieur, mais également leur exploration de l'extérieur, en mobilisant leurs sens et leurs expériences sans accompagnement des professionnelles. À partir de ces expériences, ils élaborent leur rapport au vivant et leurs propres classifications sur la base de la peur, du dégoût, de l'empathie, ou encore de l'anthropomorphisme, exprimant ainsi leur agencivité. Les classifications qui émergent traduisent une diversité dans les rapports des enfants aux existants, souvent méconnus des professionnelles, et entrent parfois en concurrence avec les classifications de ces dernières. Le chapitre ouvre finalement à un questionnement sur l'anthropomorphisme et les existants pour mieux comprendre les classifications des enfants et leur participation dans les institutions qui les accueillent.

Dans la recherche suivante, Catherine Bouve et Pascale Garnier analysent la mise en œuvre d'une nouvelle politique en France, relative à la création des maisons d'assistantes maternelles. Depuis 2010, une réglementation nationale permet désormais aux assistantes maternelles de se regrouper dans une « maison » dédiée à l'accueil des jeunes enfants (0–3 ans), au lieu de travailler à leur domicile. Dans un État fortement centralisé, la « souplesse » revendiquée pour la création et le fonctionnement des maisons d'assistantes maternelles est critiquée comme « dérégulation » et création de places d'accueil « à bas coût » et de moindre qualité ou, au contraire, valorisée comme renouveau du travail des assistantes maternelles, sous une forme collective. Grâce à une investigation réalisée dans six « maisons » de six villes différentes implantées dans trois départements, urbains et rural, ce nouveau mode d'accueil est analysé à un triple niveau : ceux des autorités de ces départements et de ces villes, et celui des assistantes maternelles elles-mêmes. Les auteures mettent en relief les déclinaisons multiples et complexes de ces « maisons », entre l'initiative individuelle des assistantes maternelles et leur inscription dans des politiques publiques territoriales. Loin de se limiter au cadre législatif initial d'un regroupement volontaire d'assistantes maternelles, les acteurs territoriaux se sont appropriés ce nouveau mode d'accueil entre contrôle et accompagnement d'une professionnalisation. Les pratiques observées sont elles-mêmes à géométrie variable, combinant à la fois l'individuel

et le collectif, dans la mesure où les professionnelles se sont elles-mêmes diversement emparées de ce nouveau mode d'accueil. Cela montre, s'il était besoin, qu'entre une politique nationale et les pratiques de terrain, il est indispensable de s'intéresser aux traductions territoriales qui en redéfinissent le sens et les modalités professionnelles.

Pour clore l'ouvrage, Michel Vandenbroeck, Joanne Lehrer et Linda Mitchell analysent le développement d'une marchandisation de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants dans de nombreux pays, tels que la Nouvelle Zélande, l'Australie, Hong-Kong, mais aussi en Europe, en Flandre, au Royaume Uni, en France, etc. Les auteurs s'attachent à montrer les ressorts idéologiques de ce développement d'un « service » qui se vend et s'achète, obéissant aux lois du marché, et une « commodité », synonyme d'utilité, voire d'aisance ou de standing. C'est pour ainsi dire un même langage entrepreneurial qui traverse à la fois l'offre de services marchands, dont les concurrences entre prestataires seraient censées garantir la qualité, et la demande des parents. Ces derniers sont, de leur côté, censés exercer leur responsabilité individuelle à l'égard de leurs enfants en choisissant librement les « biens » qu'ils investissent pour eux. Les parents sont ainsi transformés en « consommateurs » de services mais aussi, à leur manière, en entrepreneurs dont l'objectif est de maximiser le potentiel de leurs enfants. Le règne de la concurrence et de la compétition s'étend à la fois aux entreprises, de plus en plus favorisées au niveau des pouvoirs publics et internationalisées, et aux individus dans leurs stratégies distinctives de reproduction sociale. Les auteurs confrontent ces orientations idéologiques à leurs effets voulus ou non voulus, comme par exemple, la confusion entre satisfaction des parents et qualité des établissements ou encore les leurre de cette idéologie du « libre choix ». Ils insistent sur la montée d'un « déterminisme parental » qui va également de pair avec le développement de soutien à la parentalité. Des injonctions visent spécifiquement les familles dites vulnérables, les « laissés-pour-compte » de cette marchandisation devenus cibles de politiques d'investissement social, elles-mêmes le plus souvent monétarisées. D'autres politiques petite enfance sont possibles, concluent les auteurs, celles où précisément l'éducation et l'accueil des jeunes enfants participent d'un « bien commun » concernant l'ensemble de la vie de la cité (*polis*), par où elles sont bien du ressort du politique.

Au total, l'ensemble des dix chapitres de ce livre s'efforce de montrer les liens étroits qui unissent les politiques et les pratiques professionnelles en petite enfance, même s'ils sont souvent indirects ou peu visibles, voire

déniés. À mesure que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants sont investis d'attentes croissantes, un regard critique et réflexif devient toujours plus nécessaire pour décrypter ces rapports entre pratiques et politiques. Leur analyse passe par des enquêtes empiriques qui engagent la responsabilité des chercheuses et des chercheurs et donnent aux lecteurs et lectrices matière à penser et à débattre.

Références bibliographiques

- Aubenque, P. (1986 [1963]). *La prudence chez Aristote*. Paris : Vrin.
- Beck, U. (2001). « La politique dans la société du risque ». *Revue du MAUSS*, (1), p. 376–392.
- Ben Soussan, P. & Rayna, S. (dir.) (2018). *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses*. Toulouse : Érès.
- Bourdieu, P. (2001). *Sciences de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2002). « Les conditions de la circulation internationale des idées ». Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 145, p. 3–8.
- Bouve, C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle : un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*. Berne : Peter Lang.
- Brogère, G. & Vandebroek, M. (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood*. London : Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012 [1999]). *Au delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. Toulouse : Érès.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (1993 [1938]). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Vérétoir, M. (2010). *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Faas, S. & Wasmuth, H. (2019). « Globalization, Transformation and Cultures: Theoretical Notes and Perspectives on Reconceptualization and Internatinal Comparison in Early Childhood Education and Care ». Dans Faas, S., Kasüschke D., Nitecki, E., Urban & M. Wasmuth H. (dir.). *Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and*

- Care. Reconceptualization and Comparison*. Cham (Switzerland), Palgrave MacMillan, p. 1–14.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Genève : Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation.
- Garnier, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables*. Paris : A.M. Métailié.
- Garnier, P. & Rayna, S. (2021). « La déontologie et l'éthique de la recherche en petite enfance ». Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance. Origines, méthodes et applications*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 651–668.
- Haraway, D. (2007 [1988]). « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle ». Dans *Manifeste cyborg et autres essais*. Paris : Exils Éditeur, p. 107–142.
- Ingold, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Bruxelles : Zones Sensibles.
- Latour, B. (1996). *Petite réflexion sur le culte moderne des dieux faitiches*. Paris : Les empêcheurs de tourner en rond.
- Martin, C. & Leloup, X. (2020). « La parentalisation du social », *Lien social et politiques*, 85, p. 5–18.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents*. Toulouse : Erès.
- Oberti, M. & Barone, C. (dir.) (2019). *Les Jardins d'enfants de la ville de Paris*. Rapport de recherche. Paris : Observatoire sociologique du changement.
- Pirard, F. (2021). « La recherche en éducation à la petite enfance et la pratique ». Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance. Origines, méthodes et applications*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 669–689.
- Ricoeur, P. (1991). « Éthique et morale ». Dans *Lectures 1. Autour du politique*. Paris : Seuil, p. 256–269.
- Roudometof, V. (2021). « Qu'est-ce que la glocalisation ? ». *Réseaux*, 226–227, p. 45–70.
- Stengers, I. (2020). *Réactiver le sens commun. Lecture de Whitehead en temps de débâcle*. Paris : Les empêcheurs de tourner en rond.
- Tobin, J. (2007). « Rôle de la théorie dans le mouvement Reconceptualiser l'éducation de la petite enfance ». Dans G. Brougère & M. Vandebroek (dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, p. 23–52.

- Ulmann, A.L. & Garnier, P. (2020). *Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Vandenbroeck, M. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et le politique. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance. Origines, méthodes et applications*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 691–708.
- Weber M. (2003 [1919]). *Le savant et le politique*. Paris : La Découverte.

PREMIÈRE PARTIE

QUELLES PRATIQUES ÉDUCATIVES FACE À LA « SCOLARISATION » DES JEUNES ENFANTS ?

Les pratiques de transition à l'entrée en école maternelle

Marie HOUSEN, Christophe GENETTE et
Florence PIRARD¹

Accueil de la petite enfance, école maternelle, deux mondes ?

Depuis plusieurs années, l'intérêt des politiques publiques pour le secteur de l'Éducation et de l'Accueil des Jeunes Enfants (Eaje) augmente. Si cet intérêt croissant permet de souligner l'importance de l'Eaje et des conditions nécessaires pour assurer un accueil de qualité, il risque aussi de générer des attentes, voire des pressions de résultats. L'école maternelle peut alors devenir un instrument social dont la rentabilité est évaluée via les performances des élèves (Moss *et al.*, 2016), incitant les professionnelles à se focaliser sur des objectifs cognitifs et à délivrer un enseignement anticipé de savoirs disciplinaires considérés comme fondamentaux (lire, écrire, compter), au détriment d'une approche holistique tenant compte davantage du développement global et du bien-être de l'enfant, pourtant nécessaires aux apprentissages visés. Dès l'entrée à l'école maternelle, les tâches de soin risquent ainsi d'être subordonnées aux activités d'apprentissage (Van Laere, 2017) et les relations école-famille posent question (Conus, 2017). Cette tendance à la scolarisation précoce des classes d'enseignement préscolaire est observée dans différents contextes (Garnier & Brougère, 2017 ; Janssen & Vandembroeck, 2018), et particulièrement dans les pays et régions où l'organisation des services de l'Eaje est divisée (Garnier, 2020) et guidée avant tout par des objectifs de préparation à l'école.

¹ Membres de l'Unité de recherche pour la santé et l'éducation tout au long de la vie (RUCHE), Université de Liège.

Pourtant, des travaux précurseurs réalisés dans différents pays montrent l'importance d'une offre plus intégrée de services de qualité ainsi que d'une prise en charge holistique de l'enfant (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2006 ; Bennett, 2010). Les recommandations du Conseil de l'Union européenne relatives à des systèmes de qualité pour l'Eaje (2019) confirment cette orientation. Leur mise en application implique de dépasser l'opposition entre *care*² et éducation (Brougère & Rayna, 2016) en assurant une prise en charge globale de l'enfant en tout lieu et en toute situation (Pirard, 2019), y compris dans le système scolaire qui s'est historiquement construit à distance de cette visée du *care* au profit des apprentissages scolaires considérés comme plus importants (Brougère, 2015 ; Delhaxhe, 1988).

En Belgique, et plus précisément en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), la structuration de l'offre des services de l'Eaje est divisée, avec d'un côté, l'accueil des enfants âgés de 0 à 2,5-3 ans, et de l'autre, l'école maternelle accueillant des enfants de 2,5 à 6 ans. La gouvernance, la réglementation et le financement sont assurés par des administrations publiques relevant de ministères différents : ministère de l'Enfance, de la Santé, de la Culture, des Médias et des Droits des Femmes pour les lieux d'accueil et ministère de l'Éducation pour l'école maternelle. Alors que du côté des lieux d'accueil, des normes d'encadrement et d'espace (1 adulte pour 7 enfants, 6 m² au sol par enfant) sont édictées, rien n'est défini pour les écoles. À l'âge de 2,5 ans, les enfants peuvent donc soit rester en lieu d'accueil (crèche et accueil à domicile), soit entrer à l'école, mais dans des conditions très différentes. Cette forme de structuration de l'offre n'est pas sans effet sur l'accueil des enfants et reflète un « dualisme des missions » (Gaussel, 2014, p. 1) : le *care* d'un côté et l'apprentissage de l'autre. Comme si l'un et l'autre étaient dissociables pour des enfants du même âge selon les lieux qu'ils fréquentent.

Une double réforme – de la formation et du cadre réglementaire – est en cours dans le secteur de l'enseignement et dans celui de l'accueil de l'enfance (Pirard *et al.*, sous presse). Elle concerne donc toutes les

² « Le *care* désigne l'ensemble des gestes et des paroles essentielles visant le maintien de la vie et de la dignité des personnes, bien au-delà des seuls soins de santé. Il renvoie autant à la disposition des individus – la sollicitude, l'attention à autrui – qu'aux activités de soin – laver, panser, réconforter, etc. –, en prenant en compte à la fois la personne qui aide et celle qui reçoit cette aide, ainsi que le contexte social et économique dans lequel se noue cette relation » (Gagnon, 2016, p. 1).

professionnelles susceptibles de travailler dans des contextes accueillant des enfants de 2,5 ans. Dans le secteur de l'accueil, la réforme porte à la fois sur la formation initiale des professionnelles de l'accueil de l'enfance, davantage orientée vers l'*educare* (Genette, 2022), et sur la réglementation des lieux d'accueil 0–3 ans. Dans le secteur de l'enseignement, la réforme inscrite dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence concerne la formation initiale des enseignants et l'organisation du système d'enseignement. Elle prévoit la création, en 2023, d'un master en enseignement section 1 qui élargit la tranche d'âges de prise en charge des enfants : de 2,5 ans à 8 ans (au lieu de 6 ans). Cette nouvelle organisation, qui ne fait pas référence à la classe d'accueil destinée aux enfants de 2,5 ans qui arrivent dans le système scolaire, s'inscrit dans un tronc commun en vue « d'un continuum pédagogique de 12 années d'apprentissage, de la première année du maternel à la troisième année du secondaire » (FW-B, 2021, p. 30). En 2020, un référentiel pour l'école maternelle (référentiel pour des compétences initiales) a été produit. Tout en rejetant une « primarisation précoce » et en visant un « développement global de l'enfant » (p. 17), ce référentiel, structuré en fonction de sept domaines d'apprentissage, apparaît comme le premier palier de l'enseignement fondamental, sans explicitation ni des liens avec l'accueil de la petite enfance ni de la transition lors de l'entrée à l'école maternelle. Le référentiel psychopédagogique de l'accueil (Manni, 2002) souligne pourtant l'importance de créer des liens entre les différents lieux de vie de l'enfant. La première transition scolaire fait d'ailleurs partie des priorités politiques annoncées dès 2017 dans le « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » (avis n° 3) et en 2019 dans la déclaration de politique communautaire. C'est dans ce contexte qu'une demande de financement pour un projet de recherche sur l'entrée à l'école maternelle a été introduite – et acceptée – auprès du ministère de l'Éducation. Cette recherche qui a bénéficié d'un comité d'accompagnement *ad hoc* composé d'acteurs de l'accueil, de l'enseignement et de la gouvernance des deux secteurs veut comprendre comment les dimensions du *care* et de l'éducation se jouent, se confrontent, voire se combinent dans les pratiques d'accueil lors de l'entrée à l'école.

Des pratiques transitionnelles : la création de liens

La transition vers le préscolaire représente pour l'enfant et sa famille une période de vulnérabilité (Garnier & Rayna, 2017). Elle est vécue de

manière plus ou moins intense selon l'accompagnement proposé. Cette période cruciale fait l'objet de plus en plus d'attention, notamment, par la mise en place d'évènements ou d'activités, appelées désormais « pratiques de transition ». Ces pratiques ont pour objectif d'assurer une continuité éducative entre les différents lieux de vie de l'enfant (Ruel *et al.*, 2008), à la fois en soutenant ce dernier dans l'acquisition de ressources qui lui sont nécessaires, mais aussi en organisant, pour les parents, des occasions de rencontre et de communication avec les professionnelles (Dunlop, 2017). Elles permettent à tous (enfants, parents et professionnelles) de s'ajuster mutuellement. Les pratiques transitionnelles sont catégorisées sur un continuum allant de pratiques qualifiées de « basse intensité » à des pratiques dites de « haute intensité ». Selon Rous *et al.* (2010), les pratiques de basse intensité sont celles qui sont mises en place de manière générale pour tous les enfants (ex. : lettre d'information, journée porte ouverte...). Les pratiques de haute intensité sont, elles, individualisées (ex. : visite personnalisée) et/ou requièrent la coordination de différentes sphères de vie de l'enfant (ex. : lieu d'accueil/école/famille). Si les pratiques de haute intensité sont les plus efficaces – particulièrement en ce qui concerne la collaboration avec les enfants et les parents – ce sont paradoxalement celles qui sont les moins utilisées (Pianta *et al.*, 1999). Selon ces mêmes auteurs, les pratiques les plus efficaces présentent trois caractéristiques : (1) elles permettent d'établir des liens avec les familles et les lieux d'accueil, (2) avant le premier jour d'école, et (3) avec une haute intensité. Située à l'intersection des champs de la petite enfance et de l'enseignement, la mise en place de ces pratiques transitionnelles repose donc sur une responsabilité partagée des deux secteurs.

Plusieurs études (Dockett *et al.*, 2017 ; Schneider *et al.*, 2014) montrent l'intérêt de ces pratiques pour le bien-être des enfants et pour l'implication des parents, *a fortiori* pour les familles en situation de précarité (Pianta & Kraft-Sayre, 2003 ; Pirard *et al.*, 2017), quand elles sont créées dans une logique de coconstruction (Niesel & Griebel, 2007) et qu'elles intègrent les perspectives de chacun des acteurs en assurant les conditions de leur participation. Conçues comme telles, ces pratiques sont aussi un moyen de lutte contre les inégalités scolaires.

Dans le contexte de la FW-B, comment ces pratiques sont-elles mises en œuvre lorsque les conditions ne semblent pas propices ? Quels obstacles surmonter et sur quels leviers prendre appui ? Comment les professionnelles peuvent-elles résoudre le dilemme entre leur volonté de bien accueillir l'enfant et la nécessité de l'éduquer ? Au travers de ces trois

questions, il s'agit de comprendre comment ces pratiques peuvent ou non soutenir une prise en charge holistique de l'enfant.

Méthodologie

Cette recherche, fondée sur une méthodologie mixte, est composée de trois études financées par le ministère de l'Éducation de la FW-B de 2018 à 2022. La première étude, réalisée par questionnaires auprès de professionnelles (directions, enseignantes et assistantes qui les accompagnent totalement ou partiellement) d'un échantillon représentatif de 423 établissements, établit un état des lieux des pratiques transitionnelles rapportées lors de l'entrée à l'école maternelle en FW-B (Housen & Royen, 2019). Elle est complétée par deux études à visée compréhensive : l'une sur le sens et les significations de ces pratiques mises en œuvre par les acteurs concernés (directions, enseignantes, assistantes, parents, et indirectement enfants) (Housen *et al.*, 2020) et l'autre sur les pratiques permettant d'établir des relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle (Housen *et al.*, 2022). Dans ces deux études, des observations non participantes ont été menées dans quatre contextes scolaires, elles ont été complétées d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) avec des professionnelles (9 enseignantes, 4 assistantes, 1 accueillante extrascolaire et 4 directions) et des parents (N =19). Les résultats ainsi recueillis ont été analysés à l'aide de la méthode par théorisation ancrée (Lejeune, 2019). Les données analysées dans le cadre de ce chapitre reposent sur l'état des lieux, les observations non participantes et les entretiens menés auprès de cinq enseignantes et de deux puéricultrices³ travaillant en école maternelle. Les analyses avaient pour but d'identifier des tensions du métier chez ces professionnelles œuvrant auprès des plus jeunes enfants du système scolaire.

Un contexte et des conditions peu favorables à une approche *educare*

En 2020, dès 3 ans, plus de 90 % des enfants sont inscrits dans un établissement préscolaire (FW-B, 2020) alors que seulement 37,6 % des enfants de moins de 2,5 ans sont inscrits dans un lieu d'accueil collectif

³ Auxiliaire de puéricultures en France.

et/ou individuel (Office de la naissance et de l'enfance [One], 2020). Ainsi, pour une majorité d'enfants, l'entrée à l'école maternelle constitue la première séparation avec la sphère familiale. Selon les résultats de l'état des lieux, en fonction des décisions organisationnelles des établissements scolaires, les enfants se retrouvent dans des contextes de classes différents : 46 % des implantations organisent des classes composées d'enfants de classe d'accueil (enfants âgés de 2,5 ans) et de première maternelle (enfants âgés de 3 ans), 37 % organisent spécifiquement des classes d'accueil et 5 % ont des classes uniques (2,5 à 6 ans). D'autres modes d'organisation que ceux décrits ci-dessus sont présents dans une proportion moindre (12 %). De même, l'organisation de la rentrée est effectuée de trois manières différentes en FW-B : dans 81 % des cas, les rentrées sont réalisées tout au long de l'année scolaire dès que l'enfant a atteint l'âge de 2,5 ans, 9 % des établissements font des rentrées à des moments fixes de l'année scolaire tandis que 10 % organisent les deux types de rentrée.

En juin 2018, seul un tiers des professionnelles scolaires avaient au maximum 20 enfants dans leur classe ; les deux autres tiers en comptaient au minimum 21 et un quart des professionnelles déclaraient en avoir plus de 30. Ces enfants, quel que soit le type de regroupement, sont pris en charge par un enseignant ayant une formation pédagogique de l'enseignement supérieur orientée spécifiquement vers le préscolaire (ISCED⁴ 6). Cet enseignant peut être accompagné ou non de manière temporaire ou continue soit par une assistante ayant une formation de puériculture (ISCED 4), soit par une assistante sans formation spécifique.

Un intérêt pour la transition, mais un manque de *care*

L'état des lieux identifie une faible prise en compte du *care*. Tout d'abord, la planification des pratiques transitionnelles est majoritairement organisée après le début de la rentrée scolaire. De plus, ces pratiques sont peu individualisées, qu'il s'agisse d'une rencontre entre les professionnelles, les enfants et leurs familles, ou de l'envoi d'un courrier. Ainsi, la personnalisation des affaires personnelles des enfants (casier,

⁴ <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>>

portemanteau...) est déclarée mise en place par 90 % des professionnelles, mais, après la rentrée, dans 49 % des cas. Ou encore, seules 20 % des professionnelles déclarent transmettre à l'enfant (et *in fine* à ses parents) l'idée qu'il est attendu au sein de sa classe alors que les pratiques les plus efficaces sont celles qui sont à la fois individualisées et organisées avant la rentrée (Pianta *et al.*, 1999).

Ensuite, certaines pratiques comme l'aménagement de journées plus courtes, avec ou sans les parents, ne sont organisées que sur demande, ce qui pose un problème d'équité dans la mesure où tous les parents n'ont pas connaissance de ce type de pratiques ni de leur bien fondé. Ce fonctionnement risque ainsi de privilégier les relations avec les enfants et les familles – souvent issus des milieux socioéconomiques privilégiés – qui ont fréquenté préalablement des lieux d'accueil de la petite enfance où cette pratique est largement répandue. À l'inverse, il risque de tenir à distance les autres parents et enfants qui n'ont pas connaissance de cette possibilité. Cette manière de faire va à l'encontre d'une prise en considération du *care* au bénéfice de tous et risque de renforcer les inégalités sociales dès l'entrée à l'école maternelle.

De surcroît, les pratiques de collaboration avec les lieux d'accueil qui précèdent le milieu scolaire sont rares. Celles-ci pourraient pourtant contribuer à la fois à une meilleure continuité dans l'expérience de vie des enfants et à un métissage des cultures professionnelles, grâce notamment au développement d'un « répertoire de pratiques partagées » (Rogoff *et al.*, 2007).

En somme, si toutes les professionnelles interrogées déclarent mettre en place certaines pratiques transitionnelles lors de la rentrée à l'école maternelle, il s'avère que leur temporalité (davantage après la rentrée qu'avant), leurs modalités d'organisation (davantage collectives qu'individuelles) et leur programmation (davantage à la demande que systématique) ne favorisent pas ou peu la création de liens entre les personnes entourant l'enfant dans ses différents contextes de vie. Pourtant, les professionnelles interrogées expriment leur intérêt pour cette question de la transition et reconnaissent voir des manifestations de stress chez les jeunes enfants qu'elles accueillent. Comment comprendre cette apparente contradiction ?

Selon les résultats de l'enquête complétés des études compréhensives, la mise en place de pratiques transitionnelles montre la volonté des professionnelles d'agir pour adoucir le moment de rupture causé

notamment par le système de structuration divisé de l'offre de services. Cependant, ces résultats mettent aussi en évidence des conditions d'accueil difficiles (nombre d'enfants, taux d'encadrement, locaux inadaptés...) et défavorables au développement de ces pratiques. Les professionnelles déclarent ne pas avoir la capacité d'infléchir les causes de cette rupture et avoir finalement peu de prise sur les conditions d'exercice de leur métier, générant ainsi un sentiment d'impuissance. Ces pratiques révèlent la difficulté que représente pour les professionnelles, bousculées dans leur dynamique identitaire, la prise en charge de jeunes enfants dans ce contexte qui ne correspond ni au genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) de l'« enseignante », ni à celui de la « puéricultrice », mais qui se situerait dans un entre deux actuellement non reconnu. Ainsi, plusieurs expriment ne « pas faire leur vrai métier » en prenant en charge les enfants de 2,5 ans par choix ou par obligation. Les professionnelles recherchent un équilibre entre deux enjeux fondamentaux : scolariser vs prendre soin, mais non sans tensions qui transparaissent dans les relations avec les enfants, entre professionnelles, mais aussi avec les parents.

Scolariser versus prendre soin

L'analyse des pratiques transitionnelles à partir de situations de la vie quotidienne observées en classe après la rentrée montre différentes manières d'articuler les enjeux d'éducation (scolarisation) et du prendre soin (*care*). C'est au travers de situations où les professionnelles interagissent avec l'enfant, les collègues ou les parents que sont présentées les différentes déclinaisons de cette tension « scolariser vs prendre soin ».

Avec l'enfant : le défi d'accompagner les émotions et les apprentissages

Dès l'entrée à l'école, les professionnelles perçoivent la nécessité d'accompagner les apprentissages, mais également de « gérer » les manifestations émotionnelles des enfants, en particulier les pleurs. Les manières de le faire et les sens qu'elles leur accordent varient d'une professionnelle à l'autre.

Pour Rita, puéricultrice en charge d'une classe d'enfants âgés de 2,5 ans, un enfant qui arrive avec le sourire « c'est la plus belle récompense ». C'est pourtant les pleurs qu'elle constate les premiers jours chez

les jeunes enfants qui, depuis la crise sanitaire, sont « réceptionnés » à la barrière, les parents n'étant autorisés à les accompagner dans la classe que le premier jour. D'après Rita, « en coupant net », les pleurs durent moins longtemps et « c'est beaucoup plus agréable pour lui et pour nous aussi forcément ». La difficulté perçue chez l'enfant est attribuée aux parents : « il y a de l'anxiété parce que voilà, la maman est très anxieuse et elle transmet ça à l'enfant. Il n'y a pas photo ». Elle leur conseille aussi de couper net en renvoyant le message « laissez-le devenir autonome ». Il s'agit pour elle de « faire grandir [l'enfant...] ; si on rentre dans le jeu de l'enfant, l'enfant, il va rester bébé ». Ainsi, écourter ce moment de séparation avec les parents répond à son objectif de faire grandir l'enfant, c'est-à-dire de l'autonomiser.

Les pleurs peuvent aussi être acceptés un temps comme dans le cas d'Alice (2,5 ans), qui vit son premier jour en classe d'accueil. Lorsque l'enfant se rend vers la porte d'entrée en pleurant, Henriette, l'enseignante lui dit : « Tu es triste, je comprends, maman est partie, c'est le premier jour, tu veux rester tout près de la porte... OK ». Les pleurs, considérés comme un comportement normal les premiers jours, sont acceptés et semblent vus comme un passage obligé, quelque chose d'attendu par l'enseignante : « en général, les deux premiers jours ça va, mais à partir du troisième jour, ils commencent à pleurer [...] et ça peut durer plusieurs semaines ... heu ... jusqu'à ce qu'ils s'habituent... ». En revanche, quand Alice sort du coin rassemblement pour rejoindre le coin dinette où elle jouait avant ce moment collectif, elle est rappelée par Henriette qui introduit, dès le premier jour, les règles de fonctionnement de la classe : lors des moments d'apprentissage collectif, le reste de la classe est inaccessible. Ainsi, selon l'interprétation faite du déplacement de l'enfant, celui-ci est autorisé ou non par l'enseignante. Si ce déplacement est interprété comme une difficulté de séparation, il est reconnu et accepté. En revanche, l'enfant sera rappelé à l'ordre si son déplacement est interprété comme le signe que les règles de vie en groupe ne sont pas encore intégrées, ce que l'enseignante considère comme relevant de sa mission.

Les pleurs de l'enfant peuvent amener les professionnelles à questionner leur rôle par rapport à l'accueil des enfants à l'école. Valentine, enseignante dans une classe accueillant des enfants de 2,5 ans et de 3 ans s'interroge : « c'est vrai que dans notre formation, on n'est pas formées à ça, on n'est pas formées à accueillir. On nous demande de pouvoir donner cours, d'apporter un savoir et un savoir-faire aux enfants. Après, est-ce que c'est vraiment l'enjeu quand ton enfant rentre à l'école ? ».

Cette question renvoie peut-être à celle de l'accueil à l'école maternelle que l'enseignante pose après avoir découvert des pratiques de crèche qui, selon elle, ont « vraiment été une révélation » et qui l'ont amenée à mettre en place d'autres pratiques d'accueil, notamment celle d'une période de familiarisation en présence des parents. Elle exprime se sentir « extraterrestre » tant ces pratiques lui semblent différentes de celles de ses collègues et hors du cadre prescrit : « je ne suis plus dans le cadre de ce qu'on attend de moi, enfin, de ce que l'administration attend de ma fonction : enseigner des matières ». Ainsi, elle met la priorité sur les dimensions émotionnelles de ce premier accueil sans percevoir d'emblée qu'elle participe également aux enjeux d'apprentissages attendus.

Entre professionnelles : gérer les tâches de soin et les apprentissages

Toutes les écoles dans lesquelles les observations et les entretiens ont été menés bénéficient de la présence d'une assistante. L'analyse des formes de répartition des tâches dans l'organisation du travail montre comment cette tension entre scolariser et prendre soin se traduisent dans la collaboration entre professionnelles.

Dans l'école d'Henriette, une puéricultrice est présente pour les deux classes d'accueil. Elle ne bénéficie donc pas d'une présence continue dans sa classe mais celle-ci est inscrite dans un planning précis et dans une division établie des tâches de soin et d'apprentissage. Pour Henriette, la puéricultrice « a un grand rôle au niveau de la propreté, des toilettes. Elle y passe beaucoup de temps [...] moi j'y vais rarement aux toilettes ». Les moments de change sont conditionnés par la présence de la puéricultrice : « comme je n'ai pas de toilettes en classe, pour ne pas laisser le groupe tout seul j'appelle toujours la puéricultrice ». Ils sont réalisés six fois par jour « pour éviter les accidents... pendant les ateliers » (Henriette, enseignante). Il s'agit donc de diminuer autant que possible ce qui est considéré comme un risque de perturbation des apprentissages qui sont la prérogative de l'enseignante : « toutes les activités d'apprentissage, elle ne les gère pas ». Elle ajoutera que le rôle de la puéricultrice est aussi de prendre en charge le moment bibliothèque réalisé tous les mardis matin pour « donner des responsabilités à la puéricultrice. Pour elle ce n'est... enfin, il faut quelqu'un aux toilettes, mais je veux dire si elle ne fait que ça sur la matinée, à un moment donné... ». L'attribution d'une

responsabilité est ici associée à une tâche éducative d'exception (bibliothèque) davantage valorisée que celle de soins ordinairement réalisés.

Dans une organisation flexible du travail, les tâches d'apprentissage et de soin comme le change peuvent être prises en charge collectivement ou individuellement par les professionnelles selon qu'elles agissent conjointement ou de manière séparée. Dans la classe de Caroline, enseignante qui accueille des enfants de 2,5 ans et aussi puéricultrice de formation initiale, le change/passage aux toilettes se fait selon deux modalités : collectivement, en présence de la puéricultrice, en fin de matinée et au réveil de la sieste, et individuellement, par l'enseignante, lors des activités de classe. La présence de la puéricultrice en classe n'est pas planifiée à des moments précis. Lorsque la puéricultrice arrive dans la classe, elle s'occupera aussi bien d'un moment d'activité que d'un moment de soin, selon les besoins de l'instant. Caroline dira apprécier cette aide, notamment pour prendre en charge les éventuels accidents : « tantôt, il y a une petite qui a fait pipi. Elle l'a changée, franchement ça aide, on peut continuer les activités ». Toutefois, en l'absence d'aide, elle considère ces soins comme faisant partie de son rôle. Les deux professionnelles agissent en parallèle dans la prise en charge des tâches de soin et d'apprentissage dans une recherche de complémentarité de rôles au service d'une continuité des activités éducatives planifiées.

Valentine, enseignante, et Marion, puéricultrice, recherchent une complémentarité et travaillent de façon concertée: « je lui laisse autant les tâches pédagogiques que celles de soin et je m'octroie aussi ces moments de soin envers l'enfant » (Valentine, enseignante). Valentine parle de ces moments de soin comme « tellement importants parce qu'ils sont juste privilégiés ». Elle voit dans le change un moment permettant « de discuter avec [l'enfant], de l'aider juste ce qu'il faut ». L'organisation et la prise en charge des enfants se font de manière concertée : « on discute beaucoup, on travaille pour voir comment on fonctionne, pas au sein de ma classe, mais de notre classe » (Valentine, enseignante). Cela donne la création d'un répertoire de pratiques partagées où « on place l'enfant au centre et nos métiers servent, chacune en fonction de nos compétences, à travailler pour l'enfant. Donc, en fait, c'est très riche, cela se passe super bien pour tous. C'est une ambiance de classe différente d'ailleurs. C'est vraiment un moment de partage » (Marion, puéricultrice). Les activités de soin et d'apprentissage sont considérées comme ayant une valeur équivalente, sans hiérarchisation. Fonctionner de cette manière implique de partager une vision commune de la prise en charge de l'enfant : « avec

Marion, on est vraiment sur du partage et la recherche de points de rencontre, avec des concessions, mais en gardant notre objectif commun : le bien-être de tous et de l'enfant en particulier » (Valentine, enseignante).

Pour Vinciane, enseignante, qui se désigne avec son équipe comme « animatrice » d'une classe regroupant des enfants de 2,5 ans et de 3 ans, le change est organisé sans passage collectif obligé. Les enfants y vont quand ils en ressentent le besoin ou parfois en réponse à une sollicitation de l'animatrice : « N'as-tu pas besoin d'aller aux toilettes ? », ou encore lorsque l'enfant porte une couche : « c'est dur pour marcher, il est temps coco ». Lorsqu'un accident survient, du linge de corps est à disposition de l'enfant qui est invité à aller choisir ce qu'il souhaite mettre. Ainsi, pour Vinciane, ce moment de soin est un moment important d'apprentissage qui répond à son objectif global d'indépendance. Elle mettra d'ailleurs un terme à la collaboration établie depuis quatre mois avec Sonia, puéricultrice nouvellement engagée dans sa classe, qui imposait aux enfants de passer aux toilettes quand elle le jugeait nécessaire. Pour Vinciane, « c'est l'enfant qui dit quand [...] ; je suis parfois en conflit avec Sonia par rapport au respect de l'autonomie de l'enfant, de sa parole ».

Ces diverses manières de collaborer entre professionnelles autour du moment de change montrent comment cette situation, *a priori* banale, génère une tension entre *care* et éducation.

Avec les parents : une place, des places, quelles places ?

Les manières d'envisager les relations avec les parents sont aussi très variables et renvoient à cette tension entre scolariser et prendre soin, que nous analysons au travers de la place qui leur est accordée par les professionnelles.

Selon Rita, les parents peuvent être sollicités dans diverses circonstances, mais davantage lorsque survient un problème avec un enfant : « on va plus vers les enfants à problèmes que de dire à tous les parents ». Anna, elle, a recours aux parents pour comprendre le comportement de l'enfant : « je me creuse la tête parce qu'[un enfant] pleure tous les jours et je... Encore hier, j'ai interpellé la maman ». Cette interpellation s'avère d'autant plus nécessaire lorsque le comportement est considéré par cette enseignante comme incompatible avec la gestion des apprentissages : « j'ai dit à la maman [qu']au niveau apprentissages, je suis bloquée parce qu'il est fatigué, il ne réclame qu'une chose c'est son lit ». La source

du problème observé en classe est attribuée à une pratique familiale jugée incompatible avec les visées d'apprentissages : « mais moi je sais c'est le manque de sommeil. Ici, elle [la maman] m'a encore dit qu'hier, il a été dormir à 23 heures ». Ainsi, le parent est sollicité sur une question en lien avec le *care* qui est alors supposée de sa responsabilité avec pour objectif que l'enfant puisse bénéficier des apprentissages scolaires entièrement sous la responsabilité de l'enseignante.

Les réponses apportées par les parents aux sollicitations des professionnelles peuvent faire l'objet d'interprétations différentes. Elles peuvent être relativisées, car considérées comme subjectives : « les informations des parents, tu vois, il faut parfois que je fasse la part des choses... Il y a parfois le côté affectif qui prend le dessus quand ils parlent de leur enfant... » (Rita, puéricultrice). Les demandes des parents peuvent également être perçues comme incompatibles avec le cadre scolaire : « [la maman] me dit que normalement [le coucher] c'est 21h30. Mais je dis c'est encore trop tard ! » (Anna, enseignante). Les enseignantes adoptent alors une posture de conseil aux parents : « ici, à la réunion de rentrée, je dis toujours "voilà l'enfant, il va grandir, laissez-le devenir autonome et tout ça". Je leur dis "arrêtez la tablette s'il vous plait et les dessins animés. Mettez des crayons sur une table, donnez-leur des paires de ciseaux, laissez-les jouer avec des paires de ciseaux" » (Rita, puéricultrice). Dans les conseils qu'elles donnent aux parents, les professionnelles s'attribuent un rôle éducatif qui dépasse le cadre purement scolaire et porte sur les pratiques parentales jugées plus favorables à – ou en adéquation avec – la prise en charge scolaire de l'enfant, selon leurs valeurs et leurs principes éducatifs (autonomie, prendre soin, grandir...) et la compréhension qu'elles en ont.

Dans certaines classes, comme celle d'Anna, les parents sont invités à venir passer un moment en classe avec leur enfant lors du premier jour de sa rentrée sans qu'une organisation spécifique soit mise en place pour des échanges avec les professionnelles. Ainsi, lorsque Lucas fait son premier jour, il est accompagné de ses parents qui ont expressément pris un congé. Ses parents restent debout avec leur manteau au milieu de la classe avec Lucas dans les bras. Anna, quant à elle, continue d'accueillir les autres parents et enfants qui arrivent. Daphné, puéricultrice, s'occupe des enfants déjà présents en classe. Durant la quinzaine de minutes de présence des parents de Lucas en classe, très peu d'interactions auront lieu entre les professionnelles et les parents. L'invitation aux parents à passer un moment en classe avec leur enfant témoigne avant tout de

la volonté de l'enseignante de rassurer les parents : « je pense que c'est plus pour rassurer le parent que l'enfant », indique-t-elle. Le maintien de l'organisation habituelle de la classe, sans aménagement spécifique, rend impossible tout dialogue et montre l'importance que prend le cadre scolaire établi. Ainsi, les dimensions « prendre soin » et « scolariser » cohabitent dans un même espace sans se rencontrer.

Dans d'autres contextes, la volonté est de « faire place » aux parents, comme l'exprime Valentine qui considère important « d'inclure les parents dans la scolarité de leur enfant ». Pour elle, ce « n'est pas juste les inviter à venir au goûter de Noël, à la fancy-fair... , c'est aussi pouvoir leur faire une place dans l'expérience scolaire ». Elle considère qu'une « collaboration est indispensable pour le lien entre l'école et l'enfant » et que ce lien « il faut aussi le créer ». La création de liens commence pour elle avant la rentrée de l'enfant à l'école : « c'est important que je puisse leur accorder du temps avant la rentrée de leur enfant et qu'ils puissent aussi m'accorder un temps nécessaire pour apprendre à connaître leur enfant ». Cette création de liens perdure au cours de la période de familiarisation et tout au long de l'année scolaire. Ainsi, les parents sont invités à passer des moments en classe le matin avec leur enfant, mais aussi à partager des activités durant la journée. Ces moments sont, selon elle, « porteurs de sens et de liens ». Elle accorde aussi une grande importance à la mise en place de signes montrant aux parents qu'ils sont « vraiment invités ». Elle a installé un portemanteau pour les parents dans sa classe, « parce que quand tu es invité quelque part, tu peux enlever ton manteau et tu le places à un endroit adéquat ». Pour elle, cela marque « la différence entre « être toléré » et « être invité et accepté ». L'invitation des parents fait ici partie intégrante du processus de scolarisation.

L'accueil des familles ne va pas de soi dans le système scolaire. Ces difficultés traduisent un développement identitaire du métier qui peine à inclure cette dimension comme faisant partie du travail d'enseignant.

Discussion et perspectives : le *care*, l'*educare*, des priorités encore fragiles

Dans ce contexte de scolarisation précoce, s'engager dans une approche intégrant le *care* représente un défi pour les professionnelles rencontrées. Prises entre des enjeux de prendre soin des enfants de 2,5 ans et ceux de les scolariser, nombreuses sont celles qui affirment ne pas faire le

métier auquel elles ont été formées, celui « d'enseigner ». L'interprétation des prescrits, souvent perçus comme un devoir de scolariser les enfants, peut rentrer en confrontation – voire en contradiction – avec l'expression des besoins des enfants accueillis. Ainsi, la prise en charge de la classe des enfants de 2,5 ans cristallise des tensions identitaires (Bajoit, 1999), notamment entre « scolariser » et « prendre soin ».

L'analyse de nos résultats montre quatre déclinaisons de cette tension. Dans certaines situations, le prendre soin sert avant tout des objectifs d'apprentissage (*prendre soin pour scolariser*). Cette séparation se traduit par une hiérarchisation qui subordonne le *care* aux apprentissages scolaires, comme l'ont montré Katrien Van Laere et Michel Vandebroek (2018). La logique inverse (*scolariser pour prendre soin* de l'enfant) peut être mobilisée dans une visée compensatoire de manquements attribués aux parents. Scolariser est alors conçu par les professionnelles comme une manière de prendre soin de l'enfant en palliant ce qu'elles considèrent comme inadapté dans l'éducation familiale. On peut notamment voir dans cette déclinaison une recherche de réduction des inégalités sociales, qui justifie pour certains une entrée à l'école de plus en plus précoce. Dans d'autres situations encore, *scolariser et prendre soin* sont deux dimensions importantes de l'activité, mais sont traitées de manière parallèle et asynchrone avec des visées différentes. Ainsi, le soin est traité sous forme de tâches (soins) à accomplir, souvent dans un planning (pré)établi, indépendamment des besoins de l'enfant, et si possible, pris en charge par l'assistante. Enfin, dans certains cas, *scolariser c'est prendre soin* et *prendre soin, c'est scolariser*, les deux dimensions étant traitées de manière synchrone, sans dissociation de lieux, de temps, ni hiérarchisation.

Ces déclinaisons traduisent des conceptions différentes du soin. Il peut s'agir de « prendre en charge » ces moments en réduisant leur potentiel éducatif à leur dimension mécaniste (réaliser des soins), ou au contraire de « s'octroyer », en tant que professionnelle, le partage de ce moment avec l'enfant dans une visée relationnelle et éducative (prendre soin). Ces manières d'articuler soin et éducation, notamment au travers de pratiques transitionnelles, témoignent d'une forme de pouvoir d'action des professionnelles même si la majorité de ces dernières regrettent leur impuissance par rapport aux conditions de travail (nombre d'enfants, taille de la classe...). Leur décodage donne des clés d'analyse des cadres curriculaires et de formation en réforme actuellement en FW-B, comme dans d'autres pays. Il peut constituer un outil d'intelligibilité qui

aide les professionnelles à prendre du recul sur leurs pratiques, à comprendre les tensions qui les traversent et à faire des choix congruents avec les valeurs éducatives d'une école prête à accueillir les jeunes enfants et leurs familles.

Les résultats de cette recherche ne concernent pas seulement les professionnelles de terrain, mais plus largement les acteurs clés du système éducatif engagés dans les réformes. Ils ont contribué à souligner, auprès des décideurs politiques, l'importance de la première transition scolaire. Le financement de notre proposition de recherche sur les pratiques transitionnelles par le ministère de l'Éducation ainsi que le renforcement du personnel (enseignant et assistant) amorcé en 2017 sont deux premières mesures positives qui ne sont pas restées sans suivi. En 2021, les formations pour la mise en place du nouveau curriculum ont pu être ouvertes aux assistantes qui ne faisaient pas partie initialement du public cible, et les contenus ont pu être ajustés aux spécificités de leur activité. L'organisation de formations continues mixtes pour les enseignantes et les assistantes dans une perspective de communauté d'apprentissages professionnels (Dellisse *et al.*, 2020) est envisagée. En 2022, une charte pour le développement de pratiques transitionnelles et de dispositifs de familiarisation tenant compte des différents contextes (donc non standardisés) est en cours d'élaboration dans le cadre des travaux du « Pacte pour un enseignement d'Excellence ». Ce travail devrait s'attacher à réinterroger plus largement les conditions d'accueil à l'école maternelle de ces jeunes enfants en impliquant d'autres acteurs comme ceux de l'accueil de la petite enfance.

La recherche menée en FW-B soulève des questions à portée plus large. Quelles orientations éducatives spécifiques à l'Eaje les prescrits donnent-ils aux professionnelles ? Comment peuvent-ils ou non soutenir le développement d'une éducation à la petite enfance qui intègre davantage le *care* et l'éducation (*l'educare*) ? Comment reconnaître ces orientations à leur juste valeur et conforter les pionniers, engagés dans des pratiques alternatives ? Comment montrer que leurs choix sont pertinents, fondés et bien inscrits dans la vision actuelle du métier ? Ces questions trouveront ou non des éléments de réponse dans les dispositifs de formation initiale et continue adoptant une approche intégrée à la fois des compétences d'accueil et d'éducation de l'enfance, mais aussi de la dynamique identitaire qui va de pair, en veillant à établir davantage de ponts entre les mondes de l'accueil de la petite enfance et ceux de l'école maternelle dans les systèmes où l'offre de service est divisée.

Ces réponses sont également à chercher dans la valorisation d'initiatives trop souvent considérées comme marginales alors qu'elles pourraient être une source d'inspiration, d'apprentissage et d'innovations pour d'autres. Elles confirment l'importance d'un système compétent dans l'Eaje (Urban *et al.*, 2011), c'est-à-dire un système où chaque acteur à son niveau de pouvoir et de responsabilité agit : le gouvernement pour donner les conditions propices (taux d'encadrement, normes d'espace, prescrits, ...) à une approche *educare* et faire de la première transition scolaire une priorité ; les instituts de formation initiale pour développer une identité professionnelle et les compétences nécessaires à l'accueil des familles, à l'organisation d'un environnement *affordable* et à l'engagement affectif professionnel ; les directions pour soutenir et aménager les conditions d'une réflexion en équipe autour des problématiques liées à l'accueil des plus jeunes ; et les professionnelles de première ligne, pour intervenir, chacune avec ses compétences propres, dans un projet commun où le bien-être de l'enfant est au centre des décisions.

Références bibliographiques

- Bajoit, G. (1999). « Notes sur la construction de l'identité personnelle ». *Recherches sociologiques*, 2, p. 69–84. <https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa/Articles/1999-XXX-2_08.pdf>
- Bennett, J. (2010). « Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, p. 31–41.
- Brougère, G. (2015). « Le care à l'école maternelle, une approche culturelle et comparative ». Dans S. Rayna & G. Brougère (dir.). *Le care dans l'éducation préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang, p. 43–57.
- Brougère, G. & Rayna, S. (2016). *Le care dans l'éducation préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, p. 7–42.
- Conseil de l'Union européenne (2019). « Recommandations du Conseil du 22 mai 2019 relative à des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance ». *Journal officiel de l'Union européenne*, 5 juin 2019, C189/4. <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)>

- Conus, X. (2017). « Construction du rôle de parent d'élève en Suisse: le territoire familial, une annexe de l'école? ». Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang, p. 101–120.
- Delhaxhe, A. (1988). « L'école maternelle belge: son histoire, ses nouvelles préoccupations ». *International Journal of Early Childhood*, 20(1), Article 12. <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF03174548>>
- Dellisse S., Cattonar B. & Dupriez V. (2020). *Les communautés d'apprentissage professionnelles* (Rapport de recherche). Louvain : Université Catholique de Louvain.
- Dockett, S., Wilfried, G. & Perry, B. (2017). « Transition to school: A family affair ». Dans S. Dockett, G. Wilfried & B. Perry (dir.). *Families and transition to school*. Cham: Springer, p. 1–18.
- Dunlop, A.-W. (2017). « Assistantes maternelles, accueil familial et transition des enfants ». Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang, p. 21–46.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). Les indicateurs de l'enseignement 2020.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). Circulaire 8183 du 6 juillet 2021 : organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire: année scolaire 2021–2022.
- Gagnon, É. (2016). « Care ». *Anthropen*, <<https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.031>>
- Garnier, P. (2020). « L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans: un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France ». *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1–2), p. 1–16.
- Garnier, P. & Brougère, G. (2017). « Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce ». *Revue française des affaires sociales*, 2, p. 83–102.
- Garnier, P. & Rayna, S. (2017). « Jeunes enfants à l'épreuve des transitions ». Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang, p. 9–20.
- Gaussel, M. (2014). « Petite enfance: de l'éducation à la scolarisation ». *Dossier de veille de l'IFE*, 92.

- Genette, Ch., (2022) *EDU-Care, Vers une approche globale de l'enfant qui (ré)concilie soin et apprentissage*. Bruxelles : Université de Liège – ONE
- Housen, M. & Royen, E. (2019). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle: état des lieux* (Rapport de recherche). Université de Liège.
- Housen, M., Royen, E. & Pirard, F. (2020). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle: études de cas* (Rapport de recherche). Université de Liège.
- Housen, M., Genette, C. & Pirard, F. (2022). *Les relations écoles-familles dès l'entrée à l'école maternelle* (Rapport de recherche). Université de Liège.
- Janssen, J. & Vandebroek, M. (2018). « (De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks ». *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), p. 813–832.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Bruxelles : De Boeck (2^e éd.).
- Manni, G. (dir.) (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE – Fonds Houtman.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B. & Vandebroek, M. (2016). « The organisation for economic cooperation and development's international early learning study: Opening for debate and contestation ». *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), p. 343–351.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007). « Enhancing the competence of transition systems through co-construction ». Dans A. W. Dunlop & H. Fabian (dir.). *Informing transitions in the early years : Research, policy and practice*. Columbus, OH, Open University Press, p. 21–32.
- Office de la naissance et de l'enfance (2020). *ONE en Chiffres. Rapport d'activités 2020*. Bruxelles : ONE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *Petite enfance grands défis II : éducation et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. & Early, D. (1999). « Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey ». *The Elementary School Journal*, 100 (1), p. 71–86.

- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore, MD: Brookes.
- Pirard, F. (2019). « Faire place à une approche globale de l'enfant ». Dans *Voir L' école maternelle en grand*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, p. 41–54.
- Pirard, F., Crépin, F., Morgante, A. & Housen, M. (2017). « Le vécu de parents en situation de précarité à l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles ». Dans S. Rayna & P. Garnier (dir.). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang, p. 81–100.
- Pirard, F., Peleman, B., Sharmahd, N., Reinertz, C. & Van Laere, K. (Sous presse). « Belgium – ECEC Workforce Profile SEEPRO-3 ». To appear in: *Workforce Profiles in 33 National Systems of Early Childhood Education and Care*, éditée en ligne par P. Oberhuemer & I. Schreyer.
- 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 ». Dans G. Brougère & M. Vandebroek (dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, p. 103–138.
- Rous, B., Hallam, R., McCormick, K. & Cox, M. (2010). « Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national survey ». *Early Childhood Research Quarterly*, 25, p. 17–32.
- Ruel, J., Moreau, A. C. & Bourdeau, L. (2008). « Démarche de transition planifiée et continuité éducative ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, p. 41–48.
- Schneider, B. H., Manetti, M., Frattini, L., Rania, N., Santo, J. B., Coplan, R. J. & Cwinn, E. (2014). « Successful transition to elementary school and the implementation of facilitative practices specified in the Reggio-Emilia philosophy ». *School Psychology International*, 35(5), p. 447–462.
- Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A. & Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture* (Research documents). London and Ghent: University of East-London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.

- Van Laere, K. (2017). Conceptualisations of care and education in early childhood education and care [Doctoral dissertation, University of Gent].
- Van Laere, K. & Vandebroek, M. (2018). « The (in)convenience of care in preschool education: Examining staff views on educare ». *Early Years*, 38(1), p. 4–18.

Quelle éducation pour les enfants de 4 ans au Québec ? Une enquête en centre de la petite enfance, garderie privée subventionnée et maternelle 4 ans

Joanne LEHRER, Nancy PROULX,
Emmanuela RÉMY, Christelle ROBERT-
MAZAYE et Sophie-Anne BOUCHER¹

Depuis 2019, le gouvernement du Québec procède à la généralisation de la maternelle 4 ans à temps plein, bien que le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance s'occupe de cette clientèle depuis 1997 (gouvernement du Québec, 2019). En fait, quatre contextes éducatifs, régis et subventionnés par le gouvernement, accueillent ces enfants. Les centres de la petite enfance, les garderies privées subventionnées, et les services de garde éducatifs en milieu familial sont gérés par le ministère de la Famille, et la maternelle 4 ans par le ministère de l'Éducation². Ce chapitre présente l'analyse des expériences des enfants dans trois de ces quatre contextes, soit un centre de la petite enfance, une garderie privée subventionnée et une classe de maternelle 4 ans. Nous discutons du vécu des enfants, de la façon dont leur quotidien est coordonné et organisé, ainsi que la place qu'on leur laisse dans le déroulement de la journée. Des recherches internationales abordent le déroulement des journées en contextes éducatifs de la petite enfance et les facteurs qui l'influencent. Elles mettent en évidence qu'il n'existe pas une journée-type et que les visions de l'éducation à la petite enfance diffèrent selon les contextes

¹ Membres de l'Université du Québec en Outaouais, excepté Nancy Proulx affiliée à l'Université du Québec à Montréal.

² À noter qu'aucun de ces programmes n'est obligatoire, la scolarité obligatoire débutant à l'âge de 6 ans au Québec (Gouvernement du Québec, 2023).

culturels (Miller *et al.*, 2012). Elles révèlent aussi un écart entre la perception de leur vécu par les enfants et le point de vue des adultes, notamment sur les notions de qualité, de jeu et d'apprentissage (Pihlainen *et al.*, 2022 ; Sandseter & Seland, 2018 ; Theobald *et al.*, 2015), ce qui montre l'importance d'orienter le regard vers l'agentivité et la diversité des perspectives des enfants.

Cadre théorique et conceptuel

Approche théorique de l'ethnographie institutionnelle

L'ethnographie institutionnelle est une théorie critique et une méthodologie de recherche qui traite du quotidien des êtres humains, et de la façon dont leur vie est structurée et organisée par les institutions. En ethnographie institutionnelle, les relations de régulation lient les personnes dans le temps et l'espace tout en coordonnant leur travail quotidien au sein des institutions. L'approche vise à comprendre le vécu des acteurs au sein des institutions, des professions ou des contextes, à partir de leurs récits. L'ethnographie institutionnelle considère le langage employé, les notions de pouvoir, les connaissances, et les effets des documents et des discours sur le quotidien des personnes. Elle s'intéresse à l'organisation du quotidien qui permet d'étudier les mécanismes qui structurent la façon dont les gens font leur travail, ce que Dorothy Smith (2005) appelle le « trans-local » et qui inclut le travail « d'être un enfant » en contextes éducatifs de la petite enfance.

Les scripts institutionnels

Les scripts institutionnels touchent les normes et les hypothèses acceptées au sein des institutions, en s'incarnant dans le déroulement ordinaire des activités attendues des personnes. Ils façonnent la performance et les activités des individus (ici les éducatrices, les enfants et les parents) à travers des règles et réglementations, des valeurs, des normes et des interprétations de la culture institutionnelle (Garnier *et al.*, 2016). Ce sont des processus et structures chargées de valeurs qui s'institutionnalisent au fil du temps et à travers les différents lieux (Ishimaru & Takahashi, 2017). Selon ces auteurs, la compréhension partagée est souvent inconsciente et reflète le contexte sociohistorique. Les acteurs adhèrent ou résistent en adoptant des contre-scripts, ou en élaborant leurs propres scripts. Par

exemple, à l'arrivée le matin en crèche en France, la famille est accueillie de façon individualisée, ce qui implique, comme script, que les professionnelles se montrent chaleureuses, disponibles et collaboratives dans une séquence d'actions plus ou moins ritualisée entre le parent, une professionnelle et l'enfant. Le script reflète une conception partagée par des professionnelles au sujet des enfants, des parents et de leur rôle auprès d'eux (Garnier *et al.*, 2016).

Les relations de régulation

Smith (2005) emploie le terme « relations de régulation » pour définir les pratiques et les politiques qui organisent le contexte local. Cela inclut des textes (documents, politiques, discours) qui relient les gens dans le temps et l'espace, tout en organisant leur quotidien. À partir du point de vue des acteurs, positionnés en tant qu'agents et sujets (et non objets), l'ethnographie institutionnelle permet de cartographier les relations de régulation qui influencent les expériences. Eric Kimanthi et Ann Christin Eklund Nilsen (2021) tracent des liens entre l'organisation et l'évaluation des activités pédagogiques en Norvège, le programme éducatif et les mandats de l'éducation préscolaire de ce pays, ainsi que les liens entre ces documents et les orientations transnationales de l'Organisation de coopération et de développement économiques. Ces textes coordonnent les travaux des pédagogues norvégiens, qui adoptent ou contestent ces lignes directrices de leur travail.

Les images de l'enfant

Les images de l'enfant traduisent des compréhensions de ce qu'il représente selon la culture, le lieu et l'époque historique (Dahlberg *et al.*, 2013 ; Paquette *et al.*, 2016). Identifier l'image de l'enfant dans un contexte éducatif, interroge les valeurs et les croyances culturelles (Fraser & Gestwicki, 2002) ainsi que les théories philosophiques, historiques, psychologiques et développementales (Pacini-Ketchabaw & Taylor, 2015a ; Sorin, 2005). L'image de l'enfant dans une société ou un milieu est liée à la définition de l'éducation, aux pratiques adoptées, de même qu'aux politiques et aux programmes élaborés.

Les images de l'éducation à la petite enfance

Selon Peter Moss (2014), ainsi que Michel Vandembroeck *et al.* (2023), l'éducation à la petite enfance peut être perçue comme un projet néolibéral et d'investissement pour l'avenir des enfants du pays dans une perspective de marchandisation, de prévention et de compensation, ou comme un projet démocratique, un lieu d'expérimentation et de résistance politique. Dans le cadre de notre étude, nous avons analysé les paroles des enfants et des éducatrices, et nos observations de leurs expériences en contextes éducatifs afin de dégager les images des enfants et de l'éducation à la petite enfance ainsi que le raisonnement derrière les scripts institutionnels, tout en cartographiant les relations de régulation au sein des contextes éducatifs offerts aux enfants de 4 ans au Québec.

Méthodologie

Le devis de recherche

Afin de décrire le vécu quotidien des enfants dans les contextes éducatifs et de repérer l'influence des discours sociétaux sur leur vécu quotidien, nous avons entrepris une étude multicas ethnographique, inspirée par l'ethnographie institutionnelle (Rankin, 2017a, 2017b ; Smith, 2005). La démarche vise la description détaillée d'une culture institutionnelle, des situations observées, des entretiens et des documents ainsi qu'une analyse de l'influence des discours officiels sur le vécu quotidien des enfants. En outre, elle identifie les tensions entre les discours officiels (les programmes et politiques), les pratiques déclarées (les données issues des entretiens) et les pratiques observées (les données issues des observations en situation) (Rankin, 2017a ; Smith, 2005).

Les sites et les participants

Les trois contextes éducatifs observés sont situés dans des milieux identifiés comme étant défavorisés. Le groupe des 4 ans au centre de la petite enfance compte 19 enfants et 3 éducatrices. Lors de la collecte de données (printemps 2021), entre 9 et 14 enfants étaient présents par jour en raison de la pandémie. Le groupe a accès à un local au rez-de-chaussée, des casiers dans le corridor, une salle de toilettes commune, une salle polyvalente de motricité, une cour extérieure et une aire de jeu située à

proximité. En garderie privée subventionnée, il y a 27 enfants et 3 éducatrices dans un même local situé au deuxième étage. Lors de la collecte de données (printemps 2021), il y avait entre 14 et 26 enfants présents par jour. Il y a une toilette individuelle dans le local (espace fermé), une salle de toilettes au rez-de-chaussée, des casiers dans le corridor et une cour extérieure. Le groupe de maternelle 4 ans est situé dans une école primaire et compte 14 enfants présents entre 8h30 et 15h00 avec une enseignante et une préposée aux élèves handicapés. Certains fréquentent le service de garde en milieu scolaire avant et après l'école; ils se retrouvent dans différents regroupements incluant des enfants de l'autre classe de maternelle 4 ans et des classes de maternelle 5 ans, sous la responsabilité de deux éducatrices et une stagiaire, selon le moment de la journée (collecte effectuée au printemps 2022). L'environnement physique comporte une cour (avec 3 espaces de jeu utilisés à divers moments de la journée), la classe, le mini-gymnase (palestre), la cafétéria utilisée par le service de garde en milieu scolaire comme une salle multi-activités au début et à la fin de la journée, le corridor de vestiaires entre les deux classes de maternelle 4 ans, et la classe d'anglais langue seconde. L'autre classe de maternelle 4 ans est souvent ouverte aux enfants pendant la période de jeux libres. Dans chaque contexte, l'observation de deux enfants (un garçon et une fille) visait à comprendre leur expérience quotidienne en profondeur.

La collecte de données

Des observations participantes ont été menées trois jours par semaine dans chaque contexte, durant quatre semaines, et ont donné lieu à des notes anecdotiques. Des enregistrements vidéo et des photos ont été pris. Des entretiens ont été réalisés avec les éducatrices et l'enseignante chaque vendredi, en personne ou via Zoom, afin de recueillir leur point de vue sur les observations et de valider les analyses préliminaires. Des échanges informels avec les enfants ont permis d'obtenir des informations sur les périodes de jeu, et les activités de routines et de transitions. Les documents utilisés dans chaque institution (programmes commerciaux, horaire de fonctionnement, etc.), les documents produits par les professionnelles comme les planifications hebdomadaires et les textes officiels tels que le programme éducatif ont également été recueillis.

Les analyses

Après avoir transcrit les *verbatim* des entretiens et décrit le contenu des séquences vidéo captées, nous avons suivi les consignes de Marie Campbell et Frances Gregor (2002) sur la réalisation des ethnographies institutionnelles. Afin d'explicitier la façon dont les expériences quotidiennes des enfants sont organisées et coordonnées, nous avons relu les *verbatim* des entretiens, les notes observations consignées et les descriptions des vidéos prises lors des journées d'observation des enfants ciblés dans chaque contexte. Ces relectures ont été guidées par cette question: que nous disent ces données quant à la façon dont la journée des enfants est organisée et coordonnée ? Au-delà de ce que les participants savent et racontent, l'objectif d'analyse était de cartographier les relations sociales, d'explicitier les scripts institutionnels, les relations de régulation qui lient les différents contextes éducatifs qui accueillent des enfants de 4 ans au Québec, ainsi que les images de l'enfant et de l'éducation à la petite enfance. La visée est donc de décrire ce que signifie être un enfant dans les trois contextes éducatifs de l'étude.

Les enjeux éthiques

Cette étude a reçu une approbation du comité éthique de l'université. Avec l'accord des éducatrices et de l'enseignante, une lettre d'information et un formulaire de consentement ont été envoyés aux parents. Conformément aux recommandations de l'EECERA (Bertram *et al.*, 2016) et de Pascale Garnier et Sylvie Rayna (2021), l'assentiment des enfants a été recueilli tout au long de la collecte. Le langage corporel a aussi servi d'indicateur pour valider leur assentiment. Nous inspirant de Angela Pyle et Erica Danniels (2016), l'équipe de recherche a rédigé un album intitulé *Un nouvel adulte dans le groupe*. Présentant des photos du milieu et du groupe, l'album explique le projet aux enfants. Il insiste sur leur droit de refuser de participer à tout moment, malgré le consentement des parents. Dans chaque milieu, la chercheuse a lu l'album aux enfants le premier jour. Un enfant dans un milieu a demandé à ne pas être pris en photo, ce qui a été respecté. La confidentialité et l'anonymat des personnes et des milieux ont été assurés.

Scripts, régulations, images de l'enfant et de l'éducation dans les trois contextes

Le centre de la petite enfance

Le script institutionnel

La journée des enfants en centre de la petite enfance suit un horaire prévisible, et réparti en périodes de jeu à l'intérieur et à l'extérieur, d'activités dirigées, de routines (hygiène, repas, collations et sieste) et des transitions (rangement, habillage, déshabillage et moments d'attente). Chaque jour, le jeu libre à l'intérieur ou à l'extérieur occupe une place principale (au moins 50 % du temps). Durant ces périodes, les enfants explorent le matériel et l'environnement. Ils choisissent leurs activités, jouent seuls, avec un ou plusieurs amis ou avec une éducatrice. Les attentes comportementales et les interventions des éducatrices visent surtout à ce qu'ils soient calmes. Ainsi, toute action impliquant du bruit, des fous rires ou des actions « dangereuses » (une bataille d'épée avec des ciseaux, par exemple) est arrêtée. En grand groupe, il est attendu qu'ils attendent qu'on leur accorde la permission de parler.

Les relations de régulation

Les éducatrices du centre de la petite enfance indiquent deux programmes commerciaux qu'elles animent avec les enfants : un sur la conscience phonologique, l'autre sur la résolution de conflits, priorisant ces deux sphères et semblant être une obligation de la part de la direction. Les éducatrices discutent également du dossier éducatif de l'enfant. Il est requis pour les services gérés par le ministère de la Famille de compléter un portrait du développement des enfants deux fois par année depuis 2019 (gouvernement du Québec, 2021). Ce document oriente autant le rôle de soutien du développement des éducatrices que leur regard et leur compréhension des enfants comme des êtres en développement. Ces programmes et le dossier éducatif organisent les expériences des enfants, et influencent les discours des éducatrices quand elles parlent d'eux. Ces discours dépassent les limites de l'institution participante. Nous avons repéré des contradictions à propos du jeu, du développement de l'enfant et de sa préparation à l'école. Ces paradoxes sont aussi visibles dans les programmes, les politiques ministérielles, les médias, les documents des fondations et organismes qui organisent des campagnes de sensibilisation

et de publicité ainsi que du côté de l'enseignement collégial en éducation à la petite enfance. Si les éducatrices, et les documents, considèrent parfois le droit des enfants à jouer comme une priorité, à d'autres moments, le jeu est un instrument au service du développement. Malgré une référence au développement global et holistique, les éducatrices et les documents traitent chaque domaine de développement indépendamment de l'autre. Enfin, l'accent sur le développement et la préparation à l'école conduit à se préoccuper plutôt de l'avenir des enfants que du moment présent.

Les images des enfants

L'observation des enfants et l'analyse des entretiens avec les éducatrices indiquent que plusieurs images des enfants coexistent avec une certaine incongruence. Ils sont perçus comme étant en développement et en apprentissage de la vie en société. Ce sont des êtres relationnels qui entretiennent des amitiés avec leurs pairs et des liens de confiance avec les éducatrices. Ils ont souvent une difficulté à se séparer de leurs parents le matin, même s'ils fréquentent le centre de la petite enfance depuis trois ans, et aiment passer du temps avec la fratrie qui est au centre de la petite enfance, surtout lorsque plusieurs groupes jouent à l'extérieur en même temps. Selon une éducatrice, il importe « qu'un enfant se sente aimé, apprécié, puis qu'il soit à l'aise ». Les éducatrices reconnaissent que les enfants ont des forces, des capacités et des besoins, comme le besoin de bouger et d'être encadrés. Elles apprécient les enfants calmes, autonomes, qui se conforment aux attentes et suivent la routine. Si les enfants choisissent activement ce qu'ils veulent faire, les « grands » du centre de la petite enfance sont, selon les éducatrices, fatigués des mêmes jeux et préfèrent les activités dirigées. Ils sont prêts pour les nouveaux défis qui les attendent à l'école. Les enfants, eux, relatent qu'ils aiment jouer et « donner des câlins ».

Les images de l'éducation à la petite enfance

La préparation des enfants pour l'école semble primordiale au centre de la petite enfance. Elle concerne notamment le développement langagier, la conscience phonologique, la résolution de conflits, le développement social, de la motricité fine et de l'autonomie. Elle s'appuie sur la curiosité intellectuelle, l'intérêt pour les apprentissages et le respect des routines. De plus, l'analyse des observations et des entretiens donne une

image du centre de la petite enfance comme un lieu de jeu qui offre aux enfants un équilibre entre les activités qu'ils initient et celles proposées par l'adulte.

La garderie privée subventionnée

Le script institutionnel

En garderie privée subventionnée, la journée se déroule à partir d'une routine prévisible, avec un contrôle assez rigide sur les actions des enfants, alors que le jeu est un élément incontournable de l'expérience éducative selon les éducatrices. La journée est structurée en différentes périodes : des moments d'activités dirigées, des routines et transitions ainsi que des jeux. Les enfants peuvent choisir tant le matériel de jeu, l'endroit où ils jouent, et avec qui ils jouent pendant les périodes du jeu libre à l'extérieur, deux fois par jour (1 heure en matinée et entre 1,5 heure et 2 heures l'après-midi). À l'intérieur, ils disent souhaiter plus de liberté pour choisir leur place et à côté de qui ils s'assoient. Ils désirent aussi choisir et changer leur jeu pendant les périodes de jeux de table. Selon nos observations, les enfants jouent et discutent ensemble souvent de manière clandestine, pendant des moments où ils devraient être silencieux (Proulx *et al.*, sous presse). Les activités dirigées occupent une plus grande place en garderie privée subventionnée qu'en centre de la petite enfance (25 minutes au lieu de 10 minutes par jour). Elles sont planifiées par les éducatrices en fonction de thèmes (moyens de transport, réchauffement climatique, etc.), et la planification d'activités est laissée dans un cartable dit de « programmation », en accord avec les directives de l'administration. Les activités proposées sont plutôt destinées au groupe. Les enfants sont responsables d'aller chercher le matériel dont ils ont besoin pour réaliser l'activité. Comme il y a trois groupes dans un même local, les enfants sont nombreux et vivent plusieurs moments d'attente. Lors des activités, des questions sont posées aux enfants qui répondent en levant leurs mains.

Les relations de régulation

Nous identifions trois discours qui proviennent de l'extérieur de la garderie privée subventionnée, ainsi que plusieurs documents utilisés par les éducatrices qui organisent le quotidien des enfants. Le premier

discours fait allusion aux débats sur l'ouverture des classes de maternelle 4 ans (Lehrer, 2020; Lehrer & Bastien, 2015) :

Nous on y croit beaucoup à la pertinence de la présence des 4 ans en garderie. Nous ici c'est quelque chose qu'on y croit. On croit en notre programme, c'est sûr qu'on veut valoriser la présence des 4-5 ans en garderie et miser sur le fait qu'au niveau émotif principalement l'enfant n'est pas toujours prêt [pour l'école].

Le deuxième concerne les pratiques d'hygiène (lavage des mains à l'entrée et utilisation fréquente du gel désinfectant) et montre l'effet de la pandémie et des règles gouvernementales de prévention de contagion sur les pratiques quotidiennes à la garderie privée subventionnée. Le troisième discours touche l'importance du jeu, même si cela ne se traduit pas dans les occasions offertes aux enfants dans le local. Notons qu'à l'extérieur, bien que les enfants jouent librement et avec qui ils veulent, les éducatrices assurent une surveillance. Nous n'avons pas observé d'intérêt porté aux jeux des enfants. Les éducatrices indiquent des documents à remplir et des références utilisées dans leur travail, qui ont un impact sur le quotidien des enfants. Elles citent le Portrait du développement de l'enfant que le ministère de la Famille les oblige à remplir, et des observations (grilles sur les domaines de développement et calepin pour des notes), des journaux de bord, des documents « Passage à l'école » (CASIOPE, 2021), des plans d'intervention, des objectifs à remplir pour chaque enfant, des rapports d'accident, des protocoles d'allergie et des *scrapbooks*. Elles mentionnent aussi le « cartable de programmation » qui intègre la planification des activités selon des thèmes que la direction les oblige à remplir. Finalement, elles ont discuté des documents de référence : le programme collégial, des livres publiés, des sites web destinés aux parents et le programme éducatif de la garderie.

Les images des enfants

Les analyses font émerger diverses images des enfants en fonction du mode de collecte (observations et entretiens avec les éducatrices), malgré certains points communs. L'organisation spatiale et matérielle du local, ainsi que la présence d'un tableau de tâches donne une image des enfants autonomes et responsables. Mais les observations montrent que les éducatrices tentent de façonner les enfants et attendent qu'ils se conforment à leurs attentes comportementales : tantôt immobiles et silencieux, tantôt participatifs selon les situations. Ces attentes sont intériorisées par les

enfants qui se les rappellent entre eux. Des performances genrées ont également été observées : des filles tournoient avec leurs jupes et robes, montrent leurs nouveaux vêtements aux éducatrices qui émettent des commentaires sur leurs vêtements et leurs coiffures alors qu'elles ne le font pas à l'égard des garçons.

Trois images des enfants ressortent des entretiens avec les éducatrices. On retrouve d'abord l'idée qu'il est important que les enfants soient heureux à la garderie : « L'enfant au départ doit sentir qu'il est bien accueilli, puis qu'il se sent en sécurité, qu'il peut faire confiance à l'adulte [...] c'est vraiment de prendre le temps d'écouter son besoin [...] d'offrir un milieu sain, que mettons l'ambiance est chaleureuse partout ».

Ensuite, les entretiens font ressortir que les enfants aiment jouer et que le jeu est important pour leur développement. Finalement, les éducatrices insistent sur le fait que les enfants sont des apprenants actifs (Lehrer *et al.*, 2023) lorsqu'elles les décrivent comme des êtres sociables qui s'affirment, s'engagent et s'impliquent dans les activités proposées, prennent leur place dans le groupe, se montrent curieux et ont le goût d'apprendre. Elles nous expliquent aussi qu'ils ont besoin de stimulation, qu'ils s'ennuient facilement et qu'ils aiment quand les jouets et le matériel sont renouvelés. Elles précisent l'importance de suivre leurs intérêts, même si l'une d'elles précise au sujet des thèmes : « C'est juste pour nous donner une ligne directrice puis amener des notions aux enfants que peut-être on ne penserait pas d'amener si on écoutait juste leurs désirs. Ça serait la *Pat'Patrouille* [dessin animé canadien ayant rencontré un succès international] souvent ».

Dans les observations comme les entretiens, l'image des enfants comme individus uniques apparaît, mais avec des nuances. Ainsi, les observations mettent l'accent sur une vision individualiste des enfants, notamment dans l'organisation de l'espace (tiroirs individuels contenant des ciseaux et un crayon par enfant) au détriment d'une vision collective du matériel, ce qui pourrait aussi être dû au contexte pandémique. Le discours des éducatrices est aussi orienté vers une personnalisation du soutien à offrir à chaque enfant, quand elles évoquent les besoins développementaux de chaque enfant et l'importance de cibler des objectifs pour chacun au regard d'habiletés, d'attentes comportementales ou d'apprentissages.

Les images de l'éducation à la petite enfance

Comme au centre de la petite enfance, la préparation à l'école semble primer à la garderie privée subventionnée, mais avec des différences majeures. Pour préparer les enfants à l'école, les éducatrices en garderie privée subventionnée leur apprennent à répondre correctement à des questions sur des concepts aléatoires (par exemple, la séparation des résidus dans le recyclage, le compost et la poubelle) et à suivre le script d'un élève à l'école qui lève la main et attend l'approbation de l'adulte avant de parler. Elles estiment essentiel que les enfants soient capables de s'exprimer, surtout en grand groupe et mettent l'accent sur le développement de leur autonomie avec une centration sur les soins corporels (par exemple, mettre de la crème solaire) lors des observations, et la résolution de conflits lors des entretiens. Les éducatrices rapportent aussi qu'elles suivent le développement des enfants en attribuant à la garderie privée subventionnée un rôle de soutien et de prévention. Enfin, des relations enfants-éducatrices chaleureuses et affectueuses font partie des images de l'éducation à la petite enfance au sein de cette garderie privée subventionnée.

La maternelle 4 ans

Le script institutionnel

En maternelle 4 ans, l'expérience des enfants suit un script proche des autres contextes éducatifs, mais avec des spécificités liées au contexte scolaire, en raison de l'organisation des services (comme le transport en autobus scolaire) ou de la taille de l'institution qui oblige les enfants à partager des espaces. C'est le cas notamment de la « salle polyvalente » où les enfants sont accueillis en début et fin de journée, ainsi que de la cour d'école qui dispose d'espaces désignés pour les enfants de 4 et 5 ans. La journée à l'école est divisée entre le temps passé en classe (de 8h30 à 11h30 et de 13h à 15h), avec l'enseignante et une « préposée aux élèves handicapés » principalement attirée à un enfant en particulier, et le temps en service de garde en milieu scolaire, avec une éducatrice, avant et après l'école, et sur l'heure du repas. Seuls ceux inscrits au service de garde arrivent tôt le matin et restent après 15h. L'horaire suit une routine prévisible, avec des périodes de jeux libres, des activités dirigées, des ateliers, des routines et des transitions.

Les choix pédagogiques diffèrent selon les professionnelles. Par exemple, lorsque les enfants sont à l'extérieur avec le service de garde en milieu scolaire et ne se conforment pas aux attentes, ils sont mis à l'écart et doivent s'asseoir à des tables de pique-nique pendant que les autres jouent. De son côté, l'enseignante valorise les comportements attendus des enfants en mettant une « pierre précieuse » (un morceau de plastique en forme de diamant) dans un pot. Une fois rempli, le groupe reçoit une récompense. L'enseignante valorise activement le jeu des enfants, en changeant régulièrement les coins, ou leur matériel de jeu et d'apprentissage, en accordant aux enfants la permission de jouer au football avec un ballon en peluche dans les vestiaires, et elle semble être plus active dans le soutien de leurs jeux. Elle a un budget plus important pour le matériel de jeu que le service de garde en milieu scolaire et les deux autres contextes éducatifs.

De leur côté, les enfants manifestent leur propre culture ludique, comme la « guerre » entre les garçons et les filles. Ce jeu de rivalité qui se déroule surtout dehors, consiste pour les filles à attirer l'attention des garçons et à les provoquer, quand ceux-ci les dérangent et volent leurs jouets de sable entraînant leurs plaintes. Ce type de jeu n'a pas été observé dans les deux autres contextes éducatifs.

Les relations de régulation

L'enseignante et l'éducatrice citent des documents employés dans le cadre de leur travail. L'enseignante utilise une application mobile pour communiquer avec les parents et leur écrit souvent des courriels le soir. Elle fait beaucoup de travail supplémentaire pour identifier ses thématiques, remplir des dossiers, faire des plans d'intervention et communiquer avec les enseignantes de maternelle 5 ans. Un livre sur l'émerveillement ainsi que la conseillère pédagogique en éducation préscolaire de son centre de service scolaire l'ont amenée à faire une distinction entre l'enseignement primaire et l'éducation préscolaire. Elle explique :

Ça parle vraiment de la différence entre l'éducation et l'enseignement, pis j'étais comme BEN NON ! Je veux vraiment être une éducatrice dans le fond, moi, ça me rejoint plus la définition d'éducatrice que d'enseignante au final. Fait que, mon rôle moi avec les enfants c'est vraiment au niveau de l'éducation, de l'accompagnement. Le petit côté justement de prendre soin de l'enfant dans sa globalité, pas seulement dans son éveil.

Elle mentionne aussi le centre de pédagogie sociale et le volet parent du programme de maternelle 4 ans. Elle n'empiète pas sur les contenus de la maternelle 5 ans, surtout en ce qui a trait à la conscience phonologique. Elle participe à des groupes d'enseignantes de maternelle 4 ans sur les réseaux sociaux. L'éducatrice précise devoir remettre des planifications et des rapports d'accident, et rédiger un bilan de la journée pour une éventuelle remplaçante. Elle soumet ces documents à la responsable du service de garde en milieu scolaire. Elle cherche des idées pour ses planifications sur les sites de garderies et d'autres écoles. Elle échange avec la responsable du service de garde en milieu scolaire pour trouver des idées d'activités « parce que si c'est toujours la même chose, les enfants se tannent ». Elle note des observations des enfants quand les parents le demandent pour les partager avec d'autres professionnelles, comme des psychologues, mais pas de façon régulière.

Les images des enfants

Les enfants de 4 ans sont perçus comme trop petits pour s'adapter au milieu scolaire, mais aussi comme étant capables et compétents, ayant des besoins légitimes (jouer et bouger). L'enseignante et l'éducatrice parlent des routines d'arrivée et de départ de l'école, surtout au mois de septembre, alors que les enfants doivent se promener seuls dans l'école, enlever leur manteau, l'accrocher et changer leurs souliers. Comme c'est leur première année à l'école, ils ne savent pas où aller et selon les professionnelles, la situation est plus difficile dû à la pandémie, car il est interdit aux parents d'entrer dans l'école pour aider les enfants. Même si une éducatrice les accompagne au début de l'année, ils ont du mal à gérer le matériel et la boîte à lunch. En mai, les choses s'améliorent, car ils maîtrisent la routine et sont autonomes. L'enseignante s'inquiète des enfants de 4 ans qui prennent le bus seuls à la fin de la journée (le matin, ils sont avec les grands). Elle parle des besoins de certains en ce qui a trait à l'hygiène (avoir de l'aide pour s'essuyer aux toilettes, les accidents). Elle plaide en faveur des enfants de 4 ans et défend des pratiques adaptées pour eux auprès de la direction. C'est « ...une qualité d'enseignante professionnelle que tu dois avoir quand tu te lances dans le projet 4 ans [...] il faut vraiment être leur porte-parole [...] parce qu'on veut vivre des réussites [...], être à l'écoute des enfants [...] on va essayer de trouver des solutions ».

Les enfants disent aimer les cours d'éducation physique et le jeu à l'école. L'enseignante reconnaît qu'ils adorent jouer et qu'ils apprécient

les nouveaux jeux dans la classe, ce qui fait écho aux images identifiées dans les deux autres contextes. Ils sont perçus comme des êtres relationnels. Les liens avec les pairs et les adultes semblent être importants dans leur expérience à l'école. Selon l'enseignante, certains s'ennuient de la maison et de leurs parents, et la présence de la fratrie à l'école les aide à s'adapter. La majorité des enfants exprime et montre par leurs actions qu'ils n'aiment pas la période de repos après le repas, mais l'enseignante voit leur fatigue s'ils ne s'endorment pas. Elle aborde aussi leur besoin de bouger. Les observations et les entretiens avec l'enseignante indiquent l'intérêt des enfants pour l'apprentissage des lettres et des nombres, par l'intégration de ces notions dans les jeux libres, ce qui n'a pas été vu dans les autres contextes. L'enseignante apprécie leur intérêt pour la conscience phonologique, mais aimerait qu'ils s'intéressent aussi à autre chose :

Je n'en reviens pas les enfants, comment ils sont intéressés [...] sont tout petits, mais ils sont éveillés, ils sont intéressés. Ils l'intègrent dans leurs jeux libres, puis ça, c'est quand même particulier. En tout cas, je trouve à cet âge-là. Puis même, à un certain moment, avant de faire mon coin cabane à sucre, mon coin fleuriste, là, j'en étais à un point où il a fallu, OK, c'est assez, je range les lettres parce qu'ils devaient explorer autre chose, que c'était juste ça, j'ai des biscuits en forme de lettres, je les ai rangés parce que c'était QUE ça ! [...] c'est positif (rire), mais je veux aussi qu'ils exploitent autre chose.

L'éducatrice au service de garde en milieu scolaire mentionne que « les enfants d'aujourd'hui » sont moins reconnaissants des petites choses faites pour eux, car ils sont habitués à recevoir de gros cadeaux. Ils ont besoin d'être animés et éprouvent une difficulté à trouver des jeux seuls. Elle les compare avec ceux d'une génération précédente, mais sans préciser exactement laquelle.

Les images de l'éducation à la petite enfance

Alors que les deux autres contextes éducatifs visent la préparation scolaire, l'objectif de l'éducation préscolaire est d'amener les enfants à prendre des initiatives, à être moins timides, à se faire confiance, à persévérer, à améliorer leur capacité d'attention et à se sentir valorisés. L'enseignante veut développer la participation en grand groupe et aux ateliers, l'intérêt pour l'apprentissage, la curiosité, la capacité de *leadership*, le désir de plaire et l'estime de soi. Elle cite que la mission de l'école est de promouvoir la santé globale, faire bouger les enfants, et créer un sentiment de communauté. À ces fins, elle espère que les parents se sentent

bienvenus, et elle priorise les jeux libres. Elle tient compte de ce qui se passe à l'extérieur de la classe (lorsque les cours de sport commencent, elle prolonge la sieste pour compenser la fatigue des enfants). L'enseignante planifie sa pédagogie autour de thèmes pour éveiller la curiosité et l'émerveillement des enfants, les amener à émettre des hypothèses, à prendre des risques et à se questionner. Sa vision de l'éducation implique des enfants actifs dans leurs apprentissages. Elle anime des activités dirigées, des bricolages, des chansons et des comptines, et elle assure une variété de matériel de jeu, tout en s'ajustant aux besoins et aux intérêts des enfants.

L'éducatrice en service de garde en milieu scolaire, quant à elle, explique que le service de garde en milieu scolaire vise le bien-être des enfants et leur épanouissement : « (...) qu'ils arrivent à l'école le matin, avec un beau sourire, que le soir ils ne veulent pas partir, qu'ils aient des amis avec qui jouer et qu'ils soient heureux, contents de venir à l'école le matin ». D'après elle, ils apprennent à jouer ensemble, à partager, à suivre les consignes et une routine structurée. L'objectif du service de garde en milieu scolaire est de les amener à être plus autonomes et polis, « qu'ils disent merci, bonjour ». Elle ajoute la motricité fine en lien avec les bricolages, la motricité globale et le développement social et cognitif, et l'importance de leur montrer « des petites choses que leurs parents ne leur ont pas montrées ». Enfin, elle conteste le fait qu'elle soit responsable de 17 enfants, quand le ratio au centre de la petite enfance est de 1 pour 10.

Pistes de comparaison entre les trois contextes

Cette étude a mis en lumière le vécu des enfants de 4 ans dans trois contextes éducatifs de la petite enfance au Québec. Nous avons comme objectif de décrire les expériences des enfants et comment ces expériences sont coordonnées et organisées par des conceptions externes aux contextes éducatifs. Nos analyses identifient des discours sur la préparation à l'école, le développement des enfants, le jeu, l'autonomie professionnelle des éducatrices et des enseignantes, et la place des enfants dans la détermination de leurs expériences.

La préparation à l'école

L'analyse du discours et documents externes qui agissent sur les expériences des enfants en contextes éducatifs montre que le centre de la petite et la garderie privée subventionnée, chacun à leur façon, préparent les enfants à la prochaine étape de leur parcours éducatif, tandis que l'école accueille les enfants qui sont déjà arrivés à cette étape. Elle confirme les résultats d'études sur la transition vers l'école (González-Moreira *et al.*, 2021 ; Housen *et al.*, 2020 ; Lehrer, 2018) qui mettent l'accent sur la préparation des enfants avant leur entrée dans le milieu scolaire, et sur l'adaptation (ou non) aux attentes dès leur arrivée. De la même manière, les enfants de 3 ans dans l'étude de Garnier *et al.* (2016) sont les « grands » en crèche et les « petits » en maternelle, les enfants de 4 ans au Québec ne vivent pas les mêmes expériences ou attentes s'ils fréquentent les milieux gérés par le ministère de la Famille ou ceux gérés par le ministère de l'Éducation. Il semble aussi que les professionnelles de la petite enfance vivent plus de pressions que l'enseignante de maternelle, qui parle seulement de la maternelle 5 ans quand elle dit ne pas empiéter sur les contenus de l'année suivante, ou l'éducatrice en service de garde en milieu scolaire, qui songe surtout à ce qu'ils aiment l'école.

Le développement des enfants

Le discours sur le développement des enfants est présent dans les trois contextes. S'il est prévalent en éducation à la petite enfance à travers le monde, il est remis en question, notamment parce qu'il ne permet pas toujours de mettre l'accent sur le vécu des enfants au moment présent (Davies, 2014; Hanson, 2017 ; Qvortrup, 2009). De plus, l'orientation développementale focalise le regard sur les déficiences et les lacunes des enfants plutôt que sur leurs forces, intérêts et relations (Dahlberg *et al.*, 2013 ; Heydon & Iannaci, 2016 ; Pacini-Ketchabaw & Taylor, 2015b). De surcroît, l'idée d'un développement holistique et intégré prôné par les écrits théoriques ne semble pas se traduire en pratique, surtout quand les programmes d'ateliers, les activités, les programmes éducatifs, les documents d'observation et d'évaluation des enfants sont divisés en domaines.

Le jeu

L'analyse permet aussi d'identifier la coexistence de tensions entre différentes visions des enfants au sein des mêmes contextes éducatifs, caractérisés par un discours sur l'importance du jeu libre dans les trois contextes, alors que l'observation relève des pratiques qui contraignent les enfants et leurs choix au profit des activités dirigées, surtout dans la garderie privée subventionnée. Les contextes éducatifs à la petite enfance valorisent le jeu, et le considèrent souvent comme un besoin développemental, au même titre que le besoin de bouger. Ce résultat rejoint les recherches sur le jeu en contextes éducatifs à la petite enfance et son instrumentalisation, justifiant son importance par sa contribution au développement et aux apprentissages des enfants (Larivée *et al.*, 2014 ; Lemay *et al.*, 2019 ; Nilsson *et al.*, 2018) au lieu de le présenter comme un droit des enfants (Rayna & Brougère, 2010 ; Skovbjerg & Sand, 2021). Malgré les similitudes dans les paroles des participantes, le jeu observé dans les trois contextes est différent. Bien que les enfants au centre de la petite enfance et à l'école passent beaucoup de temps en jeu libre à l'intérieur et à l'extérieur, ceux à la garderie privée subventionnée jouent surtout à l'extérieur. Selon Lemay *et al.* (2016), les éducatrices de la petite enfance au Québec respectent le jeu des enfants, mais ne le soutiennent pas en l'observant, en le commentant, en jouant avec eux, ou en facilitant leurs jeux. Dans le cadre de notre recherche, les éducatrices au centre de la petite enfance jouent avec les enfants et l'enseignante facilite régulièrement leur jeu. De surcroît, l'enseignante soutient et alimente le jeu des enfants de façon plus active et réflexive que les éducatrices. Dans les trois contextes, les professionnelles évoquent le besoin de nouveau matériel afin que les enfants s'engagent dans les jeux. Cette image des enfants de 4 ans qui s'ennuient facilement et ont besoin de stimulations semble être un résultat inédit, car les recherches précédentes n'en discutent pas.

L'autonomie professionnelle

Le niveau d'autonomie des professionnelles joue un rôle important sur l'organisation des expériences des enfants. Dans le centre de la petite enfance et la garderie privée subventionnée, les éducatrices se conforment aux attentes de la direction, c'est-à-dire qu'elles suivent des programmes sur le développement langagier et la résolution de conflits en centre de la petite enfance, et qu'elles planifient des activités en fonction des thèmes

en garderie privée subventionnée. Cependant, l'enseignante et l'éducatrice à l'école ne vivent pas ces contraintes. L'enseignante est aussi la seule à mentionner les décisions qu'elle prend en lien avec l'aménagement du local. Des recherches internationales montrent que les professionnelles de la petite enfance croient que leur autonomie professionnelle est contrainte, souvent en lien avec des objectifs de reddition de comptes et de qualité (Oosterhoff *et al.*, 2020). Nos résultats semblent aussi identifier un certain manque de confiance envers les éducatrices en centre de la petite enfance et garderie privée subventionnée, de la part des directions de ces établissements.

La place des enfants

En lien avec la coordination des expériences par les enfants eux-mêmes, notre étude indique qu'ils prennent des décisions lors du jeu libre, et, à la garderie privée subventionnée, ils le font aussi de façon clandestine lors des moments d'attente. L'enseignante considère les intérêts et le niveau d'engagement des enfants dans sa planification et dans sa prise de décision concernant l'aménagement de la classe, tandis qu'une éducatrice de la garderie privée subventionnée méprise la contribution des enfants, en exprimant que s'ils avaient le choix, les thèmes seraient toujours liés à des émissions de télévision pour enfants. Les recherches indiquent pourtant que l'écoute des enfants et la prise en compte de leur point de vue est importante en éducation à la petite enfance (Pyle & Daniels, 2017 ; Wood, 2014).

Conclusion

En somme, cette étude permet de saisir comment la journée quotidienne des enfants dans trois établissements de la petite enfance au Québec est coordonnée et organisée par les discours et documents prescriptifs, par les professionnelles qui travaillent avec eux ainsi que par les gestionnaires qui prennent des décisions pour l'ensemble de l'institution, et, minimalement, par les enfants. Nous espérons que cette contribution à un ouvrage collectif sur les orientations politiques et les pratiques du terrain permet de plonger dans la singularité de ces trois contextes éducatifs non pas comme représentations de chaque type, mais comme exemples de ce qui peut être vécu par des enfants de 4 ans au Québec. L'analyse permet d'ouvrir la réflexion et les échanges sur l'arrimage entre

politique, discours public, et pratique éducative, avec un regard orienté sur l'expérience des enfants. En effet, c'est paradoxalement l'enseignante de la maternelle 4 ans qui paraît avoir le plus à cœur la défense de ceux-ci contre une focalisation sur les apprentissages scolaires, en regrettant également que les écoles primaires ne soient pas mieux adaptées à leur accueil. Notre étude suggère que, par rapport aux autres professionnelles, cette enseignante dispose d'une autonomie professionnelle, d'un salaire et d'horaires satisfaisants, mais aussi d'une reconnaissance et d'une valorisation tant sociale que professionnelle. Ces conditions mériteraient d'être repensées et étendues aux éducatrices qui travaillent auprès des enfants du même âge dans d'autres contextes éducatifs de la petite enfance au Québec, incluant les services de garde en milieu scolaire.

Références bibliographiques

- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C. & Whalley, M. (2016). « EECERA ethical code for early childhood researchers ». *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (1), <<https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1120533>>
- Campbell, M. & Gregor, F. (2002). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. Toronto: University of Toronto Press.
- CASIOPE (2021). L'outil passage à l'école. <<https://casiope.org/ressources/loutil-passage-a-lecole/>>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. London: Routledge.
- Fraser, S. & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Albany, NY: Delmar.
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna, S. & Rupin, P. (2016). *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants: Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Toulouse : Érès.
- Garnier, P. & Rayna, S. (2021). « Déontologie et éthique de la recherche en petite enfance ». Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 651–668.

- González-Moreira, A., Ferreira, C. & Vidal, J. (2021). « Comparative Analysis of the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: Factors Affecting Continuity between Stages ». *European Journal of Educational Research*, 10(1), p. 441–454.
- Gouvernement du Québec (2019). Projet de loi n° 5, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans. <<https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-5-42-1.html?appelant=MC>>
- Gouvernement du Québec (2021). Dossier éducatif de l'enfant. <<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/dossier-educatif/Pages/index.aspx>>
- Gouvernement du Québec (2023). Obligation de fréquentation scolaire. <<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/obligation-frequentation-scolaire#:~:text=Tout%20enfant%20qui%20est%20r%C3%A9sident,le%20ministre%20de%20l'%C3%89ducation>>
- Hanson, K. (2017). « Embracing the past: 'Been', 'being' and 'becoming' children ». *Childhood*, 24(3), p. 281–285.
- Heydon, R. & Iannacci, L. (dir.) (2016). *Early Childhood Curricula and the De-pathologizing of Childhood*. Toronto: University of Toronto Press.
- Housen, M., Royen, E. & Pirard, F., sous la direction de F. Pirard (2020). *Les pratiques de transition lors de l'entrée à l'école maternelle: Études de cas*. Rapport de recherche. Liège : Didactifen/Unité Enfances. <<http://hdl.handle.net/2268/252677>>
- Ishimaru, A. M. & Takahashi, S. (2017). « Disrupting racialized institutional scripts: Toward parent-teacher transformative agency for educational justice ». *Peabody Journal of Education*, 92(3), p. 343–362.
- Kimathi, E., & Nilsen, A. C. E. (2021). « Managing categories: The role of social technology in kindergarten teachers' work to promote early intervention and integration ». *Contemporary Issues in Early Childhood*, p. 1–13.
- Larivée, S. J., Bédard, J., Larose, F. & Terrisse, B. (2014). « Jeu et apprentissage à la maternelle: des finalités à l'intervention ». Dans *Colloque 514 Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance*, Congrès de l'AFCAS, En ligne : <<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4075499>>, p. 81–92.

- Lehrer, J. (2018). *Récits, métarécits et contrerécits des relations parent-intervenant pendant les transitions vers la maternelle en milieux marginalisés*. Thèse doctorale. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lehrer, J. (2020). « Contesting the evidence: Alternate approaches to supporting children's development through critical consciousness ». Dans M. Vandenberg (dir.). *Revisiting Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed: Issues and challenges in early childhood education*. London: Routledge, p. 94–112.
- Lehrer, J. & Bastien R. (2015). « Ready for school? Lessons from a socio-historical investigation into mechanisms of preparation and classification of children for primary school from 1911 to 1979 ». Dans J.M. Iorio & W. Parnell (dir.). *Rethinking Readiness in Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice*. New York: Palgrave Macmillan, p.19–31.
- Lehrer, J., Richardson, B., Vandenberg, M. & Mitchell, L. (2023). Resisting children as human capital. Dans M. Vandenberg, J. Lehrer & L. Mitchell (dir.). *The decommodification of early childhood education and care: resisting neoliberalism*. London: Routledge, p. 28–80.
- Lemay, L., Bigras, N. & Bouchard, C. (2016). « Respecting but not sustaining play: Early childhood educators' and home childcare providers' practices supporting children's play ». *Early years*, 36 (4), p. 383–398.
- Lemay, L., Bouchard, C. & Landry, S. (2019). « Jouer, apprendre et se développer ». Dans Bouchard, C. (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e édition). Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 37–76.
- Lehrer, J., Richardson, B., Vandenberg, M. & Mitchell, L. (2023). « Resisting children as human capital ». Dans M. Vandenberg, J. Lehrer & L. Mitchell (dir.). *The decommodification of early childhood education and care: resisting neoliberalism*. London: Routledge, p. 28–80.
- Miller, L., Dalli, C. & Urban, M. (dir.) (2012). *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession*. New York: Springer.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. New York: Routledge.
- Nilsson, M., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2018). « 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education ». *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), p. 231–245.

- Oosterhoff, A., Oenema-Mostert, I. & Minnaert, A. (2020). « Constrained or sustained by demands? Perceptions of professional autonomy in early childhood education ». *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), p. 138–152.
- Pacini-Ketchabaw, V. & Taylor, A. (dir.). (2015a). *Unsettling the colonial places and spaces of early childhood education*. New York: Routledge.
- Pacini-Ketchabaw, V. & Taylor, A. (2015b). « Unsettling pedagogies through common world encounters: Grappling with (post-) colonial legacies in Canadian forests and Australian bushlands ». Dans *Unsettling the colonial places and spaces of early childhood education*. New York: Routledge, p. 43–62.
- Paquette, A., Lehrer, J. & Bigras, N. (2016). « L'image de l'enfant de l'approche de Reggio Emilia et du programme éducatif Accueillir la petite enfance du Québec ». *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 7(2), p. 89–96.
- Pihlainen, K., Reunamo, J., Sajaniemi, N. & Kärnä, E. (2022). « Children's negative experiences as a part of quality evaluation in early childhood education and care ». *Early Child Development and Care*, 192(5), p. 795–806.
- Proulx, N., Lehrer, J., Rémy, E. & Boucher, S.-A. (sous presse). « Regard sur l'expérience d'enfants de quatre ans en contexte éducatif: enjeux en jeu ». *Revue internationale de communication et socialisation*.
- Pyle, A. & Danniels, E. (2016). « Using a picture book to gain assent in research with young children ». *Early Child Development and Care*, 186 (9), p. 1438–1452.
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). « A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play ». *Early Education and Development*, 28(3), p. 274–289.
- Qvortrup, J. (2009). « Childhood as a structural form ». Dans *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan, p. 21–33.
- Rankin, J. (2017a). « Conducting analysis in institutional ethnography: Guidance and cautions ». *International Journal of Qualitative Methods*, 16 (1). <<https://doi.org/10.1177/1609406917734472>>
- Rankin, J. (2017b). « Conducting analysis in institutional ethnography: Analytical work prior to commencing data collection ». *International Journal of Qualitative Methods*, 16 (1). <<https://doi.org/10.1177/1609406917734484>>

- Rayna, S. & Brougère, G. (dir.) (2010). *Jeu et cultures préscolaires*. Paris : Institut national de la recherche pédagogique.
- Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2018). « 4–6-year-old children's experience of subjective well-being and social relations in ECEC institutions ». *Child Indicators Research*, 11(5), p. 1585–1601.
- Skovbjerg, H. M. & Sand, A. L. (2021). « Play in School—Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective ». *Frontiers in Psychology*, <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780681>>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Lanham, MD: Rowman Altamira.
- Sorin, R. (2005). *Changing images of childhood: Reconceptualising early childhood practice*. Melbourne: Faculty of Education, University of Melbourne.
- Theobald, D., Einarsdóttir, B., Jones, Ross, Knaggs & Carter-Jones (2015). « Children's perspectives of play and learning educational practice ». *Education science*, 5, p. 345–362.
- Vandenbroeck, M., Lehrer, J. & Mitchell, L. (2023). *The commodification of early childhood education and care: resisting neoliberalism*. New York: Routledge.
- Wood, E. A. (2014). « Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse ». *International Journal of Early Years Education*, 22(1), p. 4–18.

Les jardins d'enfants : une alternative aux écoles maternelles en débat

Martine JANNER RAIMONDI¹ et
Diane BEDOIN²

L'éducation des jeunes enfants constitue un objet de recherche toujours d'actualité tant le regard porté sur eux a changé (Neyrand, 2019). Malgré les évolutions des modes d'accueil (Mozère, 1992) et la professionnalisation des métiers de l'enfance (Ulmann *et al.*, 2015), un différentiel existe toujours entre les crèches, les Jardins d'enfants (JE) et les Écoles maternelles (EM), en tant que structures collectives dites « ordinaires ». Dans son analyse comparative des politiques de la petite enfance, Kaga (2015) précise que la France fait partie des quelques pays qui ont maintenu un système divisé entre le secteur de l'accueil éducatif et celui de l'enseignement, alors que de nombreux autres ont fait le choix de coordonner les deux.

En 2017, lorsque le premier volet de la recherche pour laquelle nous étions sollicitées a démarré, la loi « Pour une École de la confiance » n'était pas encore votée mais était déjà en gestation. D'après le rapport Brisson (2019), la France compte 315 JE et la ville de Paris en gère vingt-deux, ce qui représente au total plus de dix mille enfants accueillis. Pourtant, ces structures alternatives seraient vouées à ne plus exister, avec la loi du 26 juillet 2019 « Pour une École de la confiance », compte tenu de l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire de six à trois ans en EM. La Mission d'expertise sur l'avenir des jardins d'enfants souligne

¹ Professeure en sciences de l'éducation Laboratoire Experice, Université Sorbonne Paris Nord.

² Professeure en sciences de l'éducation, Laboratoire Dylys, Université de Rouen Normandie.

l'impact de cette loi (Ministère des solidarités et de la santé, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020, p. 2) :

Sur environ 260 établissements existants, la mission en a recensé 70, employant entre 400 et 600 salariés, qui accueillent de façon régulière, sur des temps pleins, des enfants dont l'âge va jusqu'à six ans. Ces établissements, dont près de la moitié se situent à Paris, seront confrontés à la nécessité d'évoluer profondément.

Deux décrets du 2 août 2019 précisent les futures modalités de fonctionnement des JE: une dérogation leur est accordée jusqu'en septembre 2024, puis ils devront soit se transformer en école maternelle (EM) pour des enfants de 3 à 6 ans, soit évoluer vers un statut d'établissement d'accueil du jeune enfant avant 3 ans.

L'une des spécificités des JE réside dans le recrutement des Éducatrices de jeunes enfants (Eje), dont la formation professionnelle de niveau licence (International Standard Classification of Education 2011, ISCED³) est de niveau ISCED 6 et porte fondamentalement sur le développement physique et psychomoteur de l'enfant, ses besoins psycho et socio-éducatifs et sur les pédagogies (Verba, 2006 ; Ulmann *et al.*, 2015). Quelques Auxiliaires de puériculture (Aux), formées au niveau d'un baccalauréat professionnel (ISCED 3) selon un référentiel paramédical, peuvent travailler à leurs côtés sur des projets spécifiques. Comparativement, en EM, ce sont des Professeures des écoles (PE), recrutées au niveau master (ISCED 7), formées aux référentiels de compétences, notamment disciplinaires, attendues du ministère de l'Éducation Nationale, qui interviennent sans réelle spécialisation dans le domaine de la petite enfance (Serina-Karski, 2016 ; Giampino, 2017). Jusqu'à la rentrée 2024, les JE offrent aux parents un choix différent à la scolarisation en EM; ils dépendent de la Direction de la famille et de la petite enfance du ministère de la Santé et non de l'Éducation nationale. Ces structures, implantées en France depuis un siècle selon un modèle proche des *kindergarten* en Allemagne, favorisent le développement du jeune enfant appréhendé dans sa globalité, en lien avec sa famille et à partir d'un positionnement dans le champ du travail social et éducatif (Serina-Karski, 2016). Elles s'inscrivent à la fois dans les politiques publiques de la petite enfance, de l'éducation prioritaire, compte tenu de la mixité sociale des

³ <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>>

familles, mais aussi de l'éducation inclusive, du fait de la présence de jeunes enfants en situation de handicap. Ainsi, les JE présentent des similitudes et des différences avec les EM aux plans de l'organisation et des activités proposées aux jeunes enfants (Florin, 2007). Ils préparent à l'entrée en école élémentaire, en se référant aux programmes de l'Éducation nationale, sans pour autant être des écoles.

Du fait de la potentielle réforme des JE, les professionnelles dont les Eje, certaines exerçant les fonctions de direction, s'inquiétaient des risques de fermeture des JE réduisant ainsi selon elles, l'accueil des jeunes enfants à un système d'éducation précoce davantage préoccupé par l'élève que par l'enfant. Des pétitions circulaient et alertaient à ce sujet. De son côté, la ville de Paris a commandité cette recherche, de 2017 à 2019, pour fournir des éléments de discussion sur le devenir des JE.

C'est dans ce contexte que nous avons été contactées, après que le projet en réponse à l'appel d'offre de « recherche/évaluation » lancé par Paris Habitat a été retenu, en tant que chercheuses ayant récemment étudié les problématiques posées par l'accueil de jeunes enfants en situation de handicap en crèches et en EM. Nous avons réfléchi à notre rôle de chercheuses et à l'intérêt d'étudier un dispositif voué à disparaître: comment ne pas être prises en étau dans un contexte professionnel en tension avec les politiques annoncées ? Décliner la proposition eût été plus simple. Après mûres réflexions, nous avons accepté de participer au premier volet qualitatif (2017–2018) en ayant conscience de la mise à l'agenda politique de ce sujet, avec le souhait d'adopter la prudence et le recul nécessaires face aux enjeux sous-jacents. D'une part, la prudence nous semblait acquise, du fait que les JE constituaient un nouveau terrain pour nous, contrairement aux EM. Les gestes, les propos et les postures des Eje nous sont apparus ainsi par contraste avec ce que nous avons pu voir et entendre dans les EM notamment le sentiment de désarroi le plus souvent exprimé par les PE rencontrées, accueillant des jeunes enfants en situation de handicap sans se sentir accompagnées par leur institution, alors même que notre étude faisait apparaître des astuces et des réponses pédagogiques mises en place mais non valorisées (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016). D'autre part, le premier volet qualitatif convenait particulièrement à notre démarche de recherche compréhensive et descriptive avec pour objectif d'identifier les caractéristiques des pratiques éducatives mises en œuvre.

Notre réflexion a donc été guidée par plusieurs questions concernant les JE. Par-delà les textes institutionnels, nous nous intéressons aux

spécificités des pratiques éducatives au sein des JE. Que nous apprennent-elles permettant de penser une politique éducative de petite enfance pour l'avenir ? Face à la progression du processus international de *schoolification* (Kaga *et al.*, 2010) qui se retrouve davantage dans les systèmes qui séparent l'accueil des 0–3 ans, de l'enseignement destiné aux 3 et 6 ans (Garnier, 2018), qu'en était-il des exigences de qualité d'accueil (Belan & Rayna, 2007) et d'adaptation aux besoins de chaque jeune enfant, notamment quand celui-ci se trouve en situation de handicap ? Nous nous interrogeons sur les modalités de fonctionnement et le rôle des jeunes enfants dans les situations d'apprentissage. Y a-t-il place pour des formes d'apprentissage « spontané » comme le distingue Pascale Garnier (2018) en référence à Lev S. Vygotski (1995) ?

Après avoir posé les ancrages théoriques permettant de clarifier les concepts et les approches philosophiques et sociologiques d'appui, la méthodologie qualitative mise en œuvre sera succinctement présentée. Enfin, les principaux résultats de l'enquête seront exposés et analysés pour apporter des éléments de réponses aux questions posées sur le sens donné à l'accueil de la petite enfance en JE dans un contexte politique en tension.

Accueil des jeunes enfants en jardins d'enfants : ancrages théoriques

Cette recherche s'inscrit dans un double ancrage théorique : l'un en philosophie pratique avec la phénoménologie, l'autre en sociologie avec l'interactionnisme symbolique. Elle convoque plusieurs concepts permettant de réfléchir à l'accueil et l'inclusion, d'une part, ainsi qu'à l'apprentissage et la logique de fonctionnement professionnel, d'autre part.

Posture du chercheur et ouverture à ce qui se passe

Appréhender ce qui se passe là, devant soi, en tâchant d'être ouvert : telle est la posture phénoménologique (Husserl, 1980), plus précisément de la phénoménologie pratique, notamment développée par Nathalie Depraz (2004, 2012) et adoptée par les chercheuses. Ce choix s'inscrit dans le souci du chercheur à se montrer attentif à ce qu'il observe et ce qui se passe avec les jeunes enfants d'un groupe donné, leurs parents et les professionnelles présentes. Une attention est également portée au(x) jeune(s)

enfant(s) en situation de handicap, d'autant qu'autour de cet accueil, des décisions et des organisations se mettent en place, en lien avec des événements pouvant conduire à modifier le projet initial, obligeant à des actions complémentaires, y compris avec d'autres professionnelles. Ces événements ont été investigués afin de considérer quelle place est donnée aux jeunes enfants et à leurs parents dans les JE.

Pour Gilles Deleuze (1969), tout événement se caractérise par sa singularité problématique et ne saurait s'appréhender stricto sensu en termes de causalité. Dès lors, il s'agit, durant les journées d'observation en JE, de repérer si ce qui advient, peut apparaître comme un événement venant rompre le cours de l'activité, à quel(s) moment(s), selon quelle(s) organisation(s) et dans quel(s) cadre(s) d'interaction(s) et d'interrelation(s) ? Ce focus conduit à considérer quel sens est donné ou non à cet événement par les professionnelles avec lesquelles nous nous sommes entretenues ensuite, non sans omettre la question des enjeux spécifiques au JE considéré. Cette visée de recherche invite à croiser les événements présentés en entretiens par les professionnelles avec ceux identifiés par les chercheuses lors des observations.

Interactions sociales et prise en compte des besoins spécifiques

En complément de cette posture, la recherche s'est appuyée sur des concepts issus de l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2004). Les interactions sociales sont entendues comme des actions réciproques exercées par les acteurs – qu'il s'agisse d'individus ou de groupes – lorsqu'ils sont en coprésence. Le concept de stigmaté (Goffman, 1975) est défini comme « la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société » (p. 7). Le concept de face, quant à lui, correspond à l'image de soi mise en jeu dans une interaction donnée, à « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974, p. 9).

Ces deux concepts permettent d'appréhender s'il existe ou non des marques de discrédit dans les interactions impliquant un jeune enfant, a fortiori en situation de handicap et si, au regard d'une possible stigmatisation, les professionnelles des JE interviennent et de quelles façons ; infléchissent-elles les interactions de façon à préserver la face dans leurs

rapports sociaux ? Il s'agit d'enjeux importants pour l'inclusion du point de vue aussi bien des adultes que des pairs d'âge.

Méthodologie qualitative centrée sur la place des acteurs

Le volet qualitatif (2017–2018) portait sur cinq JE. Nous ne retiendrons ici que le premier objectif de la recherche cherchant à caractériser le(s) modèle(s) pédagogique(s) mobilisé(s) par les professionnelles exerçant en JE. Dix-sept observations directes (Arborio & Fournier, 1999) ont été menées, orientant le regard vers les éléments suivants : lieux et activités proposés, organisation et durée des activités, interactions verbales et non verbales, attitudes majoritaires des professionnelles et des parents, réactions et interactions entre enfants. Ces observations in situ ont été suivies d'entretiens semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2004) avec les professionnelles et des parents. Les guides d'entretien élaborés comportaient différents thèmes dont le parcours professionnel et de vie des enquêtées, le(s) modèle(s) pédagogique(s) et éducatif(s) des Eje, la place des enfants en situation de handicap.

Une analyse de contenu thématique (Bardin, 2005), réalisée en référence aux ancrages théoriques mentionnés, a été privilégiée à partir des transcriptions d'entretiens et des comptes rendus d'observations. Les propos et les activités des différents types d'acteurs dans chaque JE observé ont été analysés, avant de croiser les résultats obtenus sur l'ensemble du corpus.

Caractéristiques des terrains

La sélection de cinq JE parmi les vingt-deux existants a été effectuée à partir d'une méthode statistique, afin de disposer de lieux contrastés d'un point de vue social. L'Analyse factorielle des correspondances (AFC) (Benzécri & Benzécri, 1980) fut construite sur les critères de diversité en termes de profil social, de localisation et de présence, dans la structure, de jeunes enfants avec handicap, maladie ou troubles. Les cinq JE contrastés socialement se composent ainsi d'un profil social très populaire (73 % de familles dont le chef de ménage appartient à la catégorie employés ou ouvriers) à un profil social mixte, en passant par un profil

social moyen, et supérieur (55 % appartenant à la catégorie de cadres et professions intellectuelles supérieures).

Leur localisation est diversifiée : trois d'entre eux occupent une position périphérique, les deux autres se situent proches du centre de Paris. La présence de jeunes enfants avec handicap, maladie ou troubles, est variable de 1 % à 14 %, sachant que quatre des cinq JE sélectionnés se situent dans une fourchette haute, autour de 13 %. De facto, le taux d'accueil d'enfants en situation de handicap est globalement bien supérieur à celui existant en écoles maternelles qui, à la rentrée 2016, était de 1,5 % (MEN, 2017).

Si nos données ne sont pas représentatives, elles permettent néanmoins de souligner de nombreux points communs et quelques divergences entre les JE.

Caractéristiques des enquêtées

Compte tenu du contexte politique, les Eje se sont montrées enclines à nous ouvrir leurs portes notamment pour témoigner et rendre visibles leurs pratiques.

Sur les trente-deux entretiens réalisés, seize proviennent de professionnelles, dont quatorze Eje, une auxiliaire de puériculture (Aux) et une agente technique de la petite enfance (Atepe) et seize proviennent de parents suite aux contacts donnés par les directrices des JE, elles-mêmes Eje. Nous ciblerons ici les professionnelles, sachant que leur nombre dépend de la capacité d'accueil du JE ainsi que du nombre de jeunes enfants en situation de handicap accueillis. Le taux d'encadrement en JE, environ huit adultes pour près de 60 enfants, est fortement supérieur à celui en école maternelle, en moyenne une PE pour 23 enfants (MEN, 2020), avec l'aide partielle d'un Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM).

Parmi les jeunes enfants accueillis, certains ont été diagnostiqués par la Maison départementale des personnes handicapées, pour d'autres la reconnaissance du handicap était en cours. Dans l'un des JE, neuf enfants sont ainsi identifiés, dont un présentant des troubles s'apparentant à des Troubles du spectre autistique (TSA). Dans un autre, ce sont deux enfants avec handicaps reconnus et d'autres enfants non encore diagnostiqués. Dans le troisième JE, un enfant en situation de handicap est identifié, tandis que dans le quatrième, quatre enfants sont reconnus

comme porteurs d'un handicap. Enfin, dans le cinquième JE, outre des enfants ayant des difficultés de comportement, trois enfants en situation de handicap sont présents : l'un malentendant, l'autre sourd, accompagné d'une Auxiliaire de vie, et le troisième présentant un syndrome de trisomie.

Principaux résultats relatifs aux caractéristiques professionnelles en JE

Les principales caractéristiques soulignées ont été choisies au regard des traits signifiants et récurrents qui apparaissaient tant lors des observations que lors des entretiens. Des différences entre les JE enquêtés seront éventuellement mentionnées.

Considération globale et holistique de chaque enfant

Lors des entretiens, toutes les Eje disent accorder une place centrale à l'enfant et la nécessité d'avoir une approche globale et holistique, sans se référer, ni à une pédagogie spéciale pour les enfants en situation de handicap, ni à un pédagogie exclusif des autres. Il s'agit davantage semble-t-il de décliner des adaptations pour chaque jeune enfant en partant des observations faites et mutualisées en équipe :

C'est-à-dire qu'on prend l'enfant dans sa globalité. Je vous disais qu'on travaille en petit groupe. On essaie de respecter au mieux les difficultés, les facilités pour certains, enfin de s'adapter. (Solange, Eje)

C'est une différence oui qui fait que nous, on voit d'abord la fin. On sait qu'il y a le cadre, l'institution, mais il y a d'abord l'enfant. Et que nous devons nous adapter à l'enfant. On ne dit pas qu'il est roi. C'est pas ça hein. C'est qu'il faut être en capacité de lui apporter des réponses. On peut pas le laisser sans réponse. (Grace, Eje)

Notre observation elle est primordiale en fait et ça rejoint notre profession. Si on ne regarde pas où il en est, ce que l'enfant a envie de faire, on rate pas quelque chose mais c'est dommage on passe à côté. C'est passionnant en fait. (Sophia, Eje)

C'est vrai qu'on note aussi toutes ces observations, parce qu'on ne s'en souvient pas forcément et on a régulièrement des réunions d'équipe avec la psychologue, la psychomotricienne et les autres collègues. On échange enfin

nous on donne nos observations et après on échange. On dit : « là il y a quelque chose à voir, comment on pourrait l'aider ? » (Mélany, Eje)

Ce principe de globalité éducative en équipe élargie en fonction des difficultés rencontrées fait écho aux courants pédagogiques énoncés par les Eje en entretien ainsi qu'à leurs connaissances sur le développement de l'enfant et ses besoins. Comme le soulignait déjà Daniel Verba (2006), les Eje parlent avec fierté de leur formation et de leur métier d'éducatrice de jeunes enfants « le poste le plus intéressant vraiment que j'ai eu, c'est en jardin d'enfants » (Tiphaine, Eje). Elles affirment leur professionnalité spécifique au plan éducatif en empruntant à différents courants pédagogiques, dont ceux de l'éducation nouvelle en fonction des besoins repérés chez l'enfant considéré. Les propos recueillis confirment combien pour elles « [...] l'éducation [est] elle-même conçue comme un principe de nouveauté, d'ouverture [...] ce principe est celui de l'innovation, mouvement de création de méthodes en pédagogies » (La Borderie, 2006, p. 118). Une telle approche confirme le distinguo établi par Kaga (2015) entre, d'un côté, une culture professionnelle spécifique à l'accueil et à l'éducation et, de l'autre, une culture liée à l'enseignement en France, qui n'est pas sans rappeler la distinction établie par Michel Chauvière et Dominique Fablet (2001) entre l'enseignant et l'éducateur. En cela, les Eje entendues confirment l'analyse de Sandrine Garcia (2014) qui soulignait leur « intérêt du développement infantin » (p. 57) et s'inscrivent dans l'idée qu'il ne saurait y avoir de pédagogie unique, appréhendée sous forme d'une méthode à appliquer strictement, comme le précise de son côté Florence Pirard (2021).

Pas de revendication d'une pédagogie spéciale ou unique

Les entretiens ont également signifié que la conception éducative des Eje restait la même pour tous les enfants accueillis, par-delà les aménagements spécifiques éventuellement mis en place pour ceux en situation de handicap. Elles ne parlent pas de pédagogie spéciale, ni même spécialisée pour des enfants à besoins éducatifs particuliers, tout en affirmant être des spécialistes de la petite enfance : « on est vraiment spécialiste de l'enfant de zéro à six ans » (Tiphaine, Eje). Elles disent s'adapter « énormément » aux besoins des enfants sans pour autant parler d'enfants différents, car elles répugnent à toute forme d'acharnement pédagogique. Loin d'une imposition collective obligeant tous les enfants à travailler sur un seul objectif d'apprentissage préalablement établi, en pratiquant tous,

les mêmes activités au même moment, comme souvent à l'école, étant donné le nombre d'élèves par classe et la logique du fonctionnement institutionnel des EM, il s'agit pour ces Eje de solliciter l'enfant pour lui donner envie d'apprendre et d'entreprendre.

C'est vrai qu'en mettant cette méthode... ces apprentissages assez libres et autonomes, ça permet de leur proposer des apprentissages de façon plus facile, moins imposée, selon leurs envies, ce qu'ils ont envie en fait. Et je m'adapte énormément en fait selon leurs besoins, parce que leurs besoins sont différents à chaque âge et on se rend bien compte qu'il y en a un qui va passer dans l'écrit que d'autres n'y seront pas du tout ou que les tous petits verront les grands faire des choses et ils auront envie et pourquoi pas on y va. C'est comme ça je pense que l'on procède. (Sophia, Eje)

La conception éducative revendiquée par les Eje favorisant l'autonomie de l'enfant et ses apprentissages spontanés se retrouve dans nos observations sur les temps de récréation dans différents JE. Nous avons constaté qu'au moment d'annoncer l'heure du rangement pour aller en récréation, chaque enfant est invité à y participer sans que l'Eje ait besoin d'insister davantage, puis ils se rendent dans le couloir pour l'habillage avant de sortir dans la cour. Le rangement se fait volontiers, même en section des petits. La durée des récréations est prévue généralement de 10h45 à 11h15 puis de 15h30 à 16h, aucun enfant n'est obligé d'y aller, s'il préfère poursuivre l'activité qu'il a entamée, voire même s'il exprime le souhait d'en commencer une nouvelle. Il peut ainsi rester dans la salle et jouer ainsi seul ou à plusieurs ou bien encore avec une Eje, voire même avec la directrice, à la différence des classes maternelles.

Dans l'un des JE, par exemple, trois enfants de la section des moyens restent jouer aux puzzles, puis aux encastresments avec la directrice qui les encourage et les incite à mener l'activité jusqu'au bout ; dans un autre, alors même que l'atelier peinture vient d'être nettoyé et rangé, un chevalet est installé pour permettre à l'enfant qui a exprimé le souhait de faire de la peinture pendant que ses camarades partent en récréation.

De telles pratiques rendent caduque toute idée d'une pédagogie unique, appréhendée sous forme d'une méthode à appliquer strictement, comme le souligne également Florence Pirard (2021) et conforte l'idée de possibles apprentissages sous des formes spontanées évoquée par Garnier (2018) en référence à Vygotski (1995). Parce que les adaptations requièrent une prise en compte de la complexité des situations *hic et nunc* entre tels et tels jeunes enfants, elles ne sauraient se décliner qu'en ajustements variables *in situ*.

Observation des centres d'intérêt de l'enfant

La démarche d'interventions mise en place se repère à trois niveaux : la prise en compte des centres d'intérêt, le processus de sécurisation affective et l'apprentissage de la civilité.

Dans l'exemple suivant, l'auxiliaire de puériculture a appuyé ses pratiques sur l'intérêt spécifique exprimé par un groupe d'enfants pour favoriser l'entrée dans des apprentissages plus formels tels que l'écriture :

Tout ce qui était apprentissage, c'était extrêmement dur pour un certain nombre d'enfants. Donc on les a observés pendant quelques semaines. Ils étaient passionnés, c'était les dinosaures. On a travaillé à partir de là. Après on a pu faire tous les apprentissages qui ont suivi. À partir du dinosaure, de la météorite et après je dis : « mais comment ça s'écrit un dinosaure ? » Après ils connaissaient tous les noms des dinosaures et il y a une grande partie de l'alphabet [dedans] et voilà. (Valentine, Aux)

Nous avons pu observer *in situ*, Edwige, qui déambulait dans la classe de petite section. L'agente technique de la petite enfance (Atepe) l'ayant remarquée la sollicite alors pour qu'elle s'engage dans une activité :

Lors d'une observation, Edwige semble déambuler dans la classe sans rien faire. L'agent de service (Atepe) s'exclame à haute voix : « elle a l'air de s'ennuyer, elle tourne. Tiens je vais prendre Edwige », puis s'adressant directement à la petite fille : « Edwige tu as l'air de t'ennuyer, on va faire de la peinture, on va faire le petit chapeau du clown. Edwige (regarde) je mets mon tablier ». Edwige va ensuite enfiler un tablier, aidée par l'Atepe, pour peindre un chapeau du clown en lien avec le projet sur le cirque. Cette situation attire bientôt d'autres enfants au coin peinture. « Pour des enfants qui tournent un peu comme ça [en rond] au moins de venir les voir, de leur parler, de voir s'ils sont prêts à faire quelque chose et éventuellement leur proposer de faire quelque chose. Il y a des moments où ils n'ont pas forcément envie », analyse l'Eje.

Un autre exemple concerne l'observation des interactions entre Alphonse, porteur de troubles du spectre autistique en classe des petits et Solange (Eje) référente de cette classe.

Elle s'approche de lui car il s'est mis à crier et à pleurer en entrant dans la classe. Elle se penche à sa hauteur, le prend par la main, lui parle doucement ensemble, ils se dirigent vers le coin eau. Au contact de l'eau, l'enfant, s'apaise, il regarde l'eau couler puis la transvase à l'aide des récipients placés à côté. Dès que l'enfant est entré en activité, l'éducatrice va voir d'autres

enfants puis retourne le voir. Alphonse continuera son activité pendant presque une heure sans crier ni pleurer.

En entretien, Solange (Eje) précise :

L'eau fonctionne assez bien donc c'est pour ça que ce matin je lui ai proposé le jeu d'eau, qui ne fonctionne pas toujours mais au moins ça vaut la peine d'essayer [...] Déjà *a priori* pour des enfants assez agités, même sans parler de handicap ou de difficulté vraiment importante, quand les enfants ont besoin de bouger, ont beaucoup de mal à se poser, c'est vrai que l'eau ça peut faire du bien. Et puis j'ai remarqué aussi en observant Alphonse que quand on se lave les mains à plusieurs reprises dans la journée, c'est quelque chose qui le captive. [...] L'eau, je me suis aperçue que c'était quelque chose qui l'apaisait bien. C'est plusieurs fois que je lui propose et je vois que c'est à ces moments-là qu'il arrive à relâcher [...]. (Solange, Eje)

Les différentes pratiques décrites en entretiens et/ou observées dans les classes permettent de comprendre que pour les Eje, le besoin d'activités des jeunes enfants se repère grâce à l'attention accordée à leurs paroles et à leurs centres d'intérêt, sur lesquels les Eje s'appuient pour faire levier en termes d'apprentissage. Accorder à l'enfant le droit d'exprimer un désir d'activité et lui offrir la possibilité réelle de pouvoir s'y engager, par-delà le cadrage des emplois du temps, est caractéristique d'une démarche pédagogique puérocentrée, qui se retrouve dans les options pédagogiques revendiquées en entretien. Cette démarche rend possibles des apprentissages spontanés en référence à Vygotsky (1995) où « l'enfant détermine lui-même le programme de son apprentissage » (p. 36).

Ces observations et les entretiens recueillis rejoignent également le concept de *mètis*, développé par Marcel Détienné et Jean-Pierre Vernant (1974), pour désigner cette intelligence pratique dans la pensée grecque de l'Antiquité, faite de ruses et d'astuces permettant de trouver comment résoudre une situation concrète posant difficulté. De nombreux témoignages d'Eje rejoignent ceux des des auxiliaires en crèche et d'enseignantes d'EM qui ont su se montrer inventives et astucieuses dans des situations de même nature (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016 ; Bedoin & Janner-Raimondi, 2017). Si ces expériences positives de prise en compte du handicap ont été soulignées, elles restent néanmoins à relativiser au regard de la politique globale en faveur de l'inclusion. En effet, parmi les cinq JE de l'enquête, celui qui accueille Alphonse (avec TSA), est celui qui accueille le plus de jeunes enfants en situation de handicap.

Processus de sécurisation affective de l'enfant et de ses parents

Le processus de sécurisation affective de l'enfant est également apparu comme une préoccupation omniprésente chez les professionnelles enquêtées, en particulier pour celles exerçant auprès des enfants les plus jeunes. Cela fut observé au moment de l'accueil du matin, lorsque les parents rentrent en classe avant de repartir. Pour les Eje, en effet, il importe d'une part, que les parents aient confiance pour laisser leur enfant et, d'autre part, que l'enfant, de son côté, soit rassuré dans ce lieu. Mélanie (Eje) précise comme nombre de ses collègues, combien le contexte familial et l'expérience antérieure de la collectivité jouent sur les conditions de l'accueil en JE.

Moi j'ai qu'une classe de petits. C'est vrai qu'au premier trimestre on privilégie les adaptations, la sécurité affective [...] des enfants qui ne se sont pas sentis en difficulté dans le groupe, [étaient ceux] qui avaient une sécurité affective aussi de la part des membres de leur famille [ce] qui fait que les adaptations se sont très bien passées (Melany, Eje).

L'Eje évoque également l'importance du rôle qu'a joué sa collègue Atepe, notamment vis-à-vis d'un enfant qui pleurait beaucoup à son arrivée en JE :

C'est un petit garçon qui a eu beaucoup de mal à quitter son papa et sa maman le matin, qui a beaucoup pleuré... Mais c'est un petit garçon, à force de discuter avec les parents, parce qu'on a essayé de comprendre pourquoi il pleurait beaucoup, de l'aider, d'aider la famille. Pareil c'est un travail d'éducateur d'observer tout ce qui se passe, de prendre les informations de la part des parents et nous de leur en donner aussi pour que dans l'échange on puisse trouver des solutions. Et, un jour, j'ai remarqué que ce petit garçon se calmait avec la présence d'une collègue, Stéphanie qui est agent. Donc je me suis dit que si Stéphanie peut être disponible pour le calmer, pour l'aider à se calmer, on va essayer de le faire. Stéphanie a pu être disponible... elle l'a aidé à se calmer, mais ce n'était pas forcément en le prenant sur ses genoux. C'était pas forcément ce besoin [...] La présence de Stéphanie le calmait... le rassurait. Ma présence, j'avais essayé, ça ne marchait pas... et de jour en jour il s'est calmé et de plus en plus. Et de plus en plus Stéphanie s'est écartée aussi. Et maintenant c'est impeccable... C'est notre observation qui a permis ça. J'avais vu cette observation dans la classe, je l'avais vu dans la cour. Je ne sais pas ce que Stéphanie lui a fait, ce qu'elle lui rappelait, c'est une inconnue pour moi. C'est pas grave, il a été rassuré. (Melany, Eje)

Dans un autre JE, une Eje souligne :

Ils sont encore très jeunes. Ils ont envie de prendre leur doudou [...] C'est un petit garçon qui au début de l'année rangeait le matin son doudou, sa tétine et je le retrouvais parfois dans la matinée avec la porte du casier entrouverte, il prenait sa tétine un peu comme ça... [...] Je lui ai dit : « tu n'as pas besoin de te cacher, tu peux la prendre et après tu la ranges quand tu n'en veux plus ». Tout ça ça fait partie de l'adaptation. (Solange, Eje)

Ces données soulignent la valeur d'une relation éducative privilégiée et stable avec un adulte et rejoignent la définition de la sécurité affective telle que la rapporte Jean Houssaye (1994) ainsi que Louis Arenilla *et al.* (2009) la développent : « La sécurité affective naît enfin de la confiance qui est faite aux enfants, à qui des responsabilités sont confiées au sein d'un groupe » (2009, p. 84).

Attention portée au développement de la civilité

Par ailleurs, une attention particulière est portée à l'apprentissage de la civilité, qui consiste à intervenir pour favoriser la mise en relation avec les autres et le développement d'interactions sociales entre enfants promouvant le bien vivre ensemble ainsi que le respect du matériel, plutôt que l'instruction civique, davantage basée sur la connaissance du système des règles politiques en vigueur et qui reste l'apanage de l'enseignement scolaire. Dans la civilité, l'attention est sollicitée et mobilisée à la faveur d'autrui, alors que la citoyenneté reste très attachée au civisme, compris comme connaissance et respect du droit en référence à l'intégration d'une norme sociale établie. À côté de la question de la construction enfantine de l'ordre social (Lignier & Pagis, 2017), la civilité est apparue importante autant dans les entretiens avec les professionnelles, que lors des observations.

En classe des petits, en attendant la fin des ateliers, les enfants qui ont terminé peuvent jouer librement avec des puzzles ou des encastrements, ou bien encore aller au coin bibliothèque de la classe en prenant soin de ranger chaque album pris après l'avoir consulté seul ou à deux. Pourtant, lorsqu'arrive le petit groupe qui était allé faire une activité physique en salle de jeux, l'un d'eux vient arracher des mains le livre qu'une petite fille était en train de regarder. La petite se plaint et l'Eje ne manque pas alors d'engager un échange dialogique entre les enfants considérés en sollicitant l'expression d'une demande de prêt, pour l'un ; et, pour l'autre, la possibilité de donner sa réponse favorable ou non en lui signifiant son droit de finir le livre en

demandant à l'autre enfant d'attendre un peu ou bien encore en lui proposant la possibilité de le regarder ensemble.

Ce mode d'intervention permet à l'enfant lésé de se sentir dans son droit et à celui qui s'était montré agressif, au lieu de simplement juger, enfermant ainsi l'un dans un rôle de victime et l'autre dans celui « d'agresseur ». Ainsi, aucun des deux enfants ne perd la face (Goffman, 1974). Le mode de régulation adopté favorise, en outre, non seulement les interactions pacifiques entre enfants mais contribue à créer un climat apaisé car les autres enfants ont pu assister à la scène qui s'est déroulée sans cri, sans agitation préservant ainsi la face de l'autre, de soi et du collectif.

Les gestes et paroles de partage, de politesse et de respect pour les « copains » sont sollicités lors des activités ludiques observées, des temps de récréation, mais également au moment des repas, car les enfants mangent avec leurs Eje, en partageant des responsabilités à leur mesure en contribuant au bien collectif à travers diverses activités comme mettre la table, servir, débarrasser. Ces responsabilités sont alors attribuées aux enfants en fonction de leur âge, nous avons pu observer qu'à chaque fois les enfants remerciaient celui ou celle qui les servait sans que les adultes présents Eje et Atepe aient besoin de le leur demander. Chacun participe ainsi au bon déroulement du repas.

Ce sont là autant de situations observées durant lesquelles les enfants, petits, moyens et grands, sont invités – et interpellés au besoin – à vivre la civilité, non seulement entre les enfants mais également dans leur relation avec les adultes. Il y aurait ainsi comme un isomorphisme entre l'approche holistique, globale revendiquée en entretiens par les Eje et leurs pratiques où éducation et *care* se rejoignent dans un *educare*. Yveline Fumat (2000) se demande si la civilité peut s'enseigner, nous avons pour notre part constaté sa mise en œuvre *in situ* dans les JE observés.

Plusieurs professionnelles de JE différents soulignent combien les enfants se montrent tolérants envers l'un de leurs pairs en situation de handicap ou en difficulté.

Ils ont à cet âge-là une grande tolérance et une grande ouverture.
(Solange, Eje)

Les enfants ne font pas la différence entre l'enfant porteur de handicap et l'enfant comme eux. C'est ça qui est enrichissant pour nous aussi, de voir qu'on travaille là-dessus, à ce qu'il y ait une tolérance. (Alice, Eje)

Moi je sais que je le vois dans les classes, je trouve que c'est des enfants qui sont très tolérants, vraiment très tolérants, que ce soit pour le handicap ou n'importe quoi, parce qu'on leur explique beaucoup de choses. (Chloé, Eje)

Outre la civilité sollicitée dans les interrelations, ce sont également les mots et les explications données par les Eje, sur le handicap, qui contribuent à développer une compréhension de la situation par les enfants de la classe, évitant ainsi le rejet, la peur ou encore la stigmatisation.

Je mets des mots, c'est-à-dire que dès le début... Pour ce petit garçon qui fait... on appelle ça des colères mais c'est au-delà, c'est vrai qu'au départ les enfants étaient très déroutés. Ça peut être très impressionnant. J'ai expliqué que tout le monde faisait des colères. Adulte, enfant, on est quelquefois très contrarié, on n'arrive pas toujours à maîtriser. On lit aussi des livres à ce sujet. J'ai expliqué que pour ce petit garçon c'était particulièrement difficile, que parfois sa colère durait longtemps et qu'il criait très fort, qu'il n'arrivait pas à s'arrêter. J'ai essayé de mettre des mots en fait en disant que parfois lui il avait besoin de garder les petites voitures avec lui pour s'apaiser. On essaie d'en parler. (Solange, Eje)

On leur explique tout et on verbalise beaucoup. Du coup comme ils sont beaucoup dans la verbalisation, ils savent que tel enfant s'il jette les choses ce n'est pas grave, on ne se met pas à côté de lui. On va faire autre chose, on ne le regarde pas forcément. Après quand il s'est calmé on peut aller le voir. Je trouve qu'ils ont un regard bienveillant et je pense que c'est un peu le reflet du regard bienveillant qu'on a nous. (Chloé, Eje)

Une Eje en témoignant des réactions des enfants du groupe classe signifie pour elle, que ces derniers ont compris et accepté la différence de traitement rendue nécessaire :

Ce matin il a fait le jeu d'eau sans tablier, chose qu'a priori on ne fait pas. Vous voyez là aussi aucun enfant ne m'a dit : « mais Alphonse n'a pas son tablier ». Ils savent que pour lui ça peut être un peu différent. (Solange, Eje)

Si un enfant est agité ou ne va pas bien, il a le droit de sortir du regroupement, d'aller prendre un livre, mais les autres ne vont pas aller lui dire : « pourquoi tu prends un livre alors qu'on n'a pas le droit ? ». Ils arrivent à faire la différence entre un moment précis où un enfant a un problème et a besoin de le régler et la règle de tout le monde. Je trouve que là-dessus ils sont très tolérants. (Chloé, Eje)

Notons que la participation des jeunes enfants en situation de handicap aux activités ainsi que les interactions avec leurs pairs d'âge constituent des objectifs majeurs de l'inclusion (Guralnick *et al.*, 2006).

Logique de continuité éducative pour chaque enfant en lien avec les parents

L'importance du processus de socialisation, nommée « primaire », se fonde sur la transmission et l'incorporation des savoirs de base par la famille et par l'école dès la petite enfance. Pour Émile Durkheim (1999) et Norbert Elias (1991), elle s'explique notamment par le fait que les premières expériences d'éducation ont une forte prise sur l'enfant. Cette idée est développée par les travaux de Pierre Bourdieu (1980), dans la mesure où l'habitus – entendu comme les « manières de sentir, de penser et d'agir » – est constitué par l'incorporation, durant l'enfance, des conditions sociales et des expériences passées. Au-delà de la sphère familiale, d'autres individus, groupes et institutions sont partie prenante de la socialisation primaire, comme le soulignent Bernard Lahire (1998) et Muriel Darmon (2006).

La préoccupation d'une continuité éducative repérée se traduit dans un premier temps par des activités ouvertes à tous les enfants du JE, grâce aux portes laissées ouvertes entre les différentes salles. Ce décloisonnement permet ainsi aux enfants de passer d'une classe à l'autre et aux professionnelles de connaître tous les enfants du JE, évitant ainsi les ruptures d'année en année :

On travaille vraiment dans une continuité éducative, c'est-à-dire que ce n'est pas : chez les petits ils doivent savoir faire ça à la fin de l'année et s'ils ne savent pas c'est une difficulté. Non. S'ils ne savent pas le faire à la fin de l'année, on va en parler avec la collègue qui va prendre le groupe en charge l'année d'après et elle va reprendre là où on en était. Il y a vraiment une continuité, sachant que bon notre objectif c'est qu'au final, à la fin de tout le cycle du jardin d'enfants, ils soient prêts à rentrer à l'école. Mais je veux dire, ce n'est pas cloisonné avec un ultimatum de se dire qu'il faut absolument. On essaie de s'adapter. (Solange, Eje)

La continuité éducative se traduit également au niveau du déroulement de la journée. En effet, les Eje sont avec les enfants toute la journée, y compris lors du repas du midi :

C'est aussi une des spécificités du jardin d'enfants et ce à quoi on tient c'est qu'il y ait une continuité toute la journée. C'est-à-dire qu'on accueille les enfants et on les porte, on s'en occupe et on est bienveillants sur eux du matin au soir où on les rend à leurs parents. (Lucie, Eje)

Cela est rendu possible par le fait que les Eje ont 39 heures de présence devant les enfants contre 24 heures pour les PE en maternelle.

La continuité éducative se repère ensuite lors des mises en commun et des discussions en équipe qui se déroulent chaque semaine. Ces temps de rencontre entre professionnelles visent d'abord à faire le point ensemble sur le déroulement de la semaine, les projets et les objectifs d'activité en lien avec le suivi et l'accompagnement des enfants: le but est « d' être au plus près d'eux... de voir où ils en sont dans leurs progrès, dans leur stagnation aussi parce que ça peut arriver » (Mélany, Eje). Il s'agit également de constituer un matériau partagé avec ses collègues afin de mieux comprendre et chercher ensemble des éléments de réponse aux difficultés rencontrées comme étant « problématiques », précisément parce qu'elles rendent caduques les pratiques habituelles. Ce processus dynamique que Janine Rogalski et Jacques Leplat (2011) nomment « sédimentation des expériences via le collectif de travail » se nourrit des expériences antérieures, des observations faites *in situ* et des mises en discussion qu'elles suscitent, actualisant ainsi la capacité collective d'adaptation des professionnelles concernées. Se repère ici une dimension d'agir communicationnel intersubjectif pour lequel un acte de parole n'entraîne un accord que s'il est acceptable et accepté (Habermas, 2013), qu'à condition que les interlocuteurs en présence reconnaissent l'existence des faits, la justesse des actes et la sincérité des jugements.

La continuité éducative signifie, enfin, l'ouverture aux parents. Il s'agit d'une complémentarité entre professionnelles et parents au sein des JE, que Catherine Bouve (1999) estime être plus forte en JE qu'en crèche, car les enjeux d'éducation y seraient plus prégnants. Comme le formule une Eje: « Et l'avantage pour les parents et aussi pour nous c'est que notre relation avec les parents est vraiment continue » (Isabelle, Eje). Dans les JE observés, l'accueil du matin s'échelonne de 8h15 à 8h45. Tous les jours, les parents sont invités à entrer dans la classe, ce qui favorise les échanges avec l'éducatrice et permet également de jouer avec son enfant et, éventuellement avec d'autres enfants, au sein même du JE : « C'est effectivement avec les échanges beaucoup avec les parents et le fait que le matin il y ait un temps où l'on puisse échanger, c'est important parce qu'on voit vraiment les parents » (Solange, Eje).

De même, à la fin de la journée, les parents viennent récupérer leur enfant entre 16h15 et 16h45. Les parents apprécient ces moments même si le temps manque parfois. Pour favoriser le dialogue : « Il y a des outils qu'on utilise, comme le cahier de vie, qui permettent justement de faire

le lien entre la maison et la classe, qui sont très importants » (Isabelle, Eje). Plus ponctuellement, un café des parents est également organisé, à l'initiative des Eje et de certains parents. Outre la convivialité, les Eje en profitent pour présenter les projets pédagogiques et échanger avec les parents à ce propos.

Et l'association des parents organise, grâce à la directrice qui met cette salle à disposition, les locaux, un petit café parent. Donc là c'est juste les parents. Mais l'équipe est la bienvenue. Moi je trouve ça bien. [...] Et donc les parents déposent leurs enfants. Ceux qui peuvent restent un peu : une minute, cinq minutes ou une demi-heure, voilà. On discute de choses de parents et voilà du jardin d'enfants et des projets. (Claire, mère)

Précisons que si tous les parents rencontrés estiment avoir un rapport moins distant et occasionnel en JE qu'en école maternelle, le degré d'implication au sein du JE varie en fonction du milieu social ou de la proximité avec le monde éducatif, comme dans les cas de Pierre qui est professeur en lycée ou encore Claire, qui est éducatrice à la Protection judiciaire de la jeunesse (Pjj). Ce constat rejoint les travaux sociologiques de Marco Oberti (2007) ou d'Agnès Van Zanten (2009) sur les choix et les attentes scolaires des parents en fonction de leurs ressources sociales, culturelles et économiques.

Ce rapport privilégié aux parents s'est aussi vérifié dans le cas des jeunes enfants en situation de handicap accueillis afin d'instaurer une relation de confiance; les parents fournissent ainsi des informations précieuses aux Eje. Ils sont initiateurs de pratiques liées au handicap de leur enfant, qui peuvent parfois être transposées au JE :

C'est vraiment une relation de confiance entre elle et moi et du coup avec Édouard aussi. Comme Édouard sent que toutes les deux on discute bien de lui et qu'il est vraiment pris en charge globalement, je me dis que cette année en tout cas il a fait des gros gros progrès. Je m'entends très bien avec lui et c'est un petit garçon qui est aussi très attaché à moi. Ça fonctionne très bien cette année et du coup elle voit vraiment les progrès qu'il fait semaine après semaine. C'est vraiment un travail qu'on fait ensemble en tout cas. (Chloé, Eje)

On a beaucoup d'échanges avec la maman sur la façon d'essayer d'apaiser les moments difficiles. J'essaie de faire un petit peu comme elle, elle fait aussi, mais bon la difficulté c'est de le faire comme ça dans un contexte collectif. La maman me dit qu'elle essaie quand il crie vraiment très fort de lui parler assez fermement et de le mettre dans un endroit où il ne soit pas en danger [...] J'essaie de le faire mais la difficulté c'est que quand il y a le reste

des enfants dans le groupe, c'est compliqué à gérer. Je peux le faire à certains moments, à d'autres je ne peux pas. (Solange, Eje)

Les pratiques mentionnées ici sont présentées comme de la co-éducation : « On est dans la coéducation puisqu'on se passe des relais » (Angèle, Eje), « Je parle de co-éducation [...] il y a du partage de ce qui se passe à la maison avec ce qui se passe dans la classe. » (Isabelle, Eje). Ces caractéristiques semblent se situer dans la lignée de la définition donnée par Marie Gausse (2013) : « Partager l'éducation consiste à envisager les complémentarités, favoriser la porosité entre tous les espaces et temps éducatifs en mobilisant l'ensemble des acteurs du système » (citée par Feyfant, 2015, p. 16).

Cette co-éducation en JE semble s'appuyer sur une logique de fonctionnement d'équipe, qui se rapproche d'un collectif de travail (Caroly & Clot, 2004), car les équipes œuvrent à améliorer la coordination et la temporalité même du travail. C'est le cas par exemple dans l'un des JE enquêtés qui a pu recruter Valentine (Aux) sur la base de ses acquis d'expérience « puisque les postes qu'elle a eus, les derniers postes, c'était auprès des enfants porteurs de handicap » (Françoise, Eje). Les Eje font appel à elle quand elles ne parviennent plus à contenir ou à canaliser un comportement. Lors d'une observation, l'auxiliaire est chargée, par exemple, d'accompagner un jeune enfant avec des troubles du comportement présentant des difficultés à s'endormir au moment de la sieste, dans la classe voisine pour faire des ateliers. Sa formation expérientielle est ici valorisée par ses collègues, contrairement à de nombreux accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) à l'école maternelle qui font face à une non-reconnaissance, proche de la disqualification (Belmont *et al.*, 2011). Le caractère temporaire et variable de l'emploi ainsi que la faible qualification et rémunération contrastent pourtant avec l'exigence de ces fonctions d'accompagnement. A contrario, dans le JE considéré, le travail d'équipe et le collectif de travail ne se limitent pas à un entre soi professionnel mais s'ouvrent à d'autres : parents et professionnels pluricatégoriels. Il convient de noter cependant que la situation de ce JE est spécifique, puisque les auxiliaires ne sont que huit à intervenir sur tous les JE.

Pour autant, le collectif de travail s'engage dans un processus qui favorise le développement de relations horizontalisées et complémentaires. S'agit-il pour autant d'une forme de démocratie du *care* (Giraud, 2017), où la parole de chacun serait entendue de façon à favoriser le bien-être, le

bien vivre et le développement des jeunes enfants ? D'autres observations seraient nécessaires.

Conclusion

Les propos entendus et les pratiques observées ont permis de repérer un certain nombre de récurrences éducatives au sein des cinq JE de l'enquête qualitative. La préoccupation de prendre en compte l'enfant dans sa globalité renvoie moins à une généralité aux contours flous, qu'à une prise en compte de chacun d'eux au regard des modalités d'organisation et des activités réalisées en JE. Les Eje se montrent attentives aux désirs d'activités et aux centres d'intérêt des jeunes enfants. Elles visent également à développer des relations empreintes de civilité entre pairs, ainsi qu'à établir une relation de confiance avec les parents. À la faveur du travail quotidien d'accueil des parents et des réunions de synthèse hebdomadaires mises en place dans chacun des JE enquêtés, il semble s'instaurer une continuité éducative. Lorsque l'activité devient problématique, les Eje signifient qu'elles ont à inventer ensemble des éléments de réponse, y compris avec des professionnels d'autres secteurs et avec les parents, sans pour autant considérer l'enfant avec handicap comme différent des autres, ni adopter une pédagogie spéciale. Il ressort ainsi une cohérence entre les convictions éducatives des Eje telles qu'elles apparaissent dans leurs discours et les pratiques individuelles et collectives mises en œuvre, sachant que toute pratique professionnelle (re)singularise toujours les valeurs promues (Schwartz & Durive, 2003).

L'évaluation positive que nous établissons en faveur des JE de notre enquête ne signifie pas que leurs pratiques éducatives sont parfaites – qui pourrait d'ailleurs en juger ? – mais résulte pour partie des contrastes implicitement apparus avec celles observées en EM, notamment en ce qui concerne l'accueil et la prise en compte de jeunes enfants en situation de handicap. En outre, tous les JE ne se ressemblent pas; certains n'accueillent pas d'enfants à besoin(s) éducatif(s) particulier(s). Pour autant, au regard des pratiques narrées et observées, nous ne pouvons que regretter, en particulier pour de jeunes enfants, a fortiori en situation de handicap, que l'offre de fréquentation des JE disparaisse au seul profit des EM. En effet, ces dernières apparaissent aujourd'hui profondément scolaro-centrées (Garnier & Rayna, 2019), tant les apprentissages « préparant précocement au “lire, écrire, compter” (et dernièrement “respecter les autres”», s'impose[nt] partout dans le monde », comme en écho à

« une politique néo-libérale d'investissement sur le capital humain qui ne se confond pas avec des ambitions passées d'une démocratisation de l'enseignement pensée en termes d'émancipation intellectuelle » (Garnier, 2020, p. 15).

Dans le contexte politique actuel obligeant les JE à disparaître en tant que tels, les résultats obtenus dans cette recherche invitent à nous montrer favorables à une coordination des cultures et des compétences professionnelles entre métiers de l'éducation, inscrits dans une conception éducative holistique puero-centrée, et métiers de l'enseignement, inscrits dans une culture scolaro-centrée, plutôt qu'à la suprématie du seul modèle scolaire. Nous pensons que les pratiques faisant place à une souplesse à la fois temporelle, organisationnelle, fonctionnelle et relationnelle mériteraient d'être plus prégnantes en EM et que les Eje, aux côtés des PE en classes maternelles, contribueraient à un *educare* de qualité et propice au bien-être des enfants.

Références bibliographiques

- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan.
- Arenilla, L., Rolland, M-C., Roussel, M-P. & Gossot, B. (2009). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas (3^e éd.).
- Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bedoin, D. & Janner-Raimondi, M. (dir.) (2016). *Petite enfance et handicap. Famille, crèche, maternelle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bedoin, D. & Janner-Raimondi, M. (2017). *Parcours d'inclusion en maternelle*. Nîmes : Ed. Champs Social.
- Belan, X. & Rayna, S. (2007). *Quel accueil demain pour la petite enfance ?* Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Belmont, B., Plaisance, É. & Vérillon, A. (2011). « Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés ». *Revue française de pédagogie*, 174, p. 91–106.
- Benzécri, J. & Benzécri, F. (1980). *Pratique de l'analyse de données*. Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

- Bouve, C. (1999). « Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives ». *Recherches et Prévisions*, 57–58, p. 45–58.
- Brisson M. (2019). *Rapport n°473 au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication*, déposé le 30 avril 2019. Sénat.
- Caroly, S. & Clot, Y. (2004). « Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience ». *Formation emploi*, 88, p. 43–55.
- Chauvière, M. & Fablet, D. (2001). « L'instituteur et l'éducateur spécialisé. D'une différenciation historique à coopération difficile ». *Revue française de pédagogie*, 134, p. 71–85.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Éditions de minuit.
- Depraz, N. (2004). « Le tournant pratique de la phénoménologie ». *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 129(2), p. 149–165.
- Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris : Armand Colin.
- Détienne, M. & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : la mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Durkheim, E. (1999[1922]). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Elias, N. (1991[1987]). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Feyfant, A. (2015). « Coéducation : quelle place pour les parents ? » *Dossier de veille de l'IFÉ*, 98.
- Florin, A. (2007). *Modes d'accueil pour la petite enfance. Que dit la recherche internationale ?* Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Fumat, Y. (2000). « La civilité s'enseigne-t-elle ? » *Revue Française de Pédagogie*, 132, p. 101–113.
- Garcia, S. (2014). « S'affirmer comme un professionnel compétent ? Les usages de la psychologie dans les crèches parentales par les éducatrices de jeunes enfants ». *Sociétés contemporaines*, 3(95), p. 55–80.
- Garnier, P. (2018). « Accueillir, éduquer, scolariser les jeunes enfants : des finalités sous tensions. Éléments d'analyse à partir de l'école maternelle en France ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 40(3), p. 555–570.
- Garnier, P. (2020). « L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France ». *Revue Internationale de Communication et de Socialisation*, 7(1–2), p. 1–16.

- Garnier, P. & Rayna, S. (2019). « Crèche, jardin maternel, classe passerelle, école maternelle : diversité des rapports familles-professionnelles ». *Carrefour de l'éducation*, 47, p. 155–169.
- Gaussel, M. (2013). « Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, 81.
- Giampino, S. (2017). *Refonder l'accueil des jeunes enfants*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Giraud, O. (2017). « L'introuvable démocratie du *care* ? » *Revue européenne des sciences sociales*, 55(1), p. 127–147.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*. Paris : Éditions de Minuit.
- Guralnick, M.J., Hammond, M.A., Connorr, R.T. & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77, p. 312–324.
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*, tome II. Paris : Fayard.
- Houssaye, J. (dir.) (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.
- Husserl, E. (1980 [1929]). *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Paris : Vrin.
- Janner Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie*. Nîmes : Champ Social Éditions.
- Kaga, Y. (2015). Le *care* dans les politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Dans S. Rayna & G. Brougère (dir.). *Le care dans l'éducation préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang, p. 21–41.
- Kaga, Y., Benett, J. & Moss, P. (2010). *Caring and learning together. A cross national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris : UNESCO.
- La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lignier, W. & Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Seuil.

- Ministère des solidarités et de la santé, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). *Mission d'expertise sur l'avenir des jardins d'enfants*.
- Ministère de l'éducation nationale (2020). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : DEPP.
- Mozère, L. (1992). *Le printemps des crèches*. Paris : L'Harmattan.
- Neyrand, G. (2019). *La mère n'est pas tout*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Oberti, M. & Barone, C. (dir.) (2019). *Les Jardins d'enfants de la ville de Paris*. Rapport de recherche. Paris : Observatoire sociologique du changement.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Pirard, F. (2021). « La recherche en éducation à la petite enfance et la pratique ». Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 669–689.
- Rogalski, J. & Leplat, J. (2011). « L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques ». *Activités, revue électronique*, 8(2), p. 4–31.
- Savoie-Zajc, L. (2004). « L'entrevue semi-dirigée ». Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses universitaires du Québec, p. 293–332.
- Schwartz, Y. & Durive, L. (dir.) (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Serina-Karski, F. (2016). « La collaboration d'une éducatrice de jeunes enfants et d'une enseignante en école nouvelle: l'exemple d'une alliance éducative autour de la petite enfance à l'école maternelle ». *Education & Formation*, e-304–02, <<http://revueeducationformation.be/index.php?revue=23&page=3.hal-01358292>>
- Ulmann, A.-L., Rodriguez, D. & Guyon, M. (2015). « Former les futurs professionnels de la petite enfance. Entre soin et éducation : quelle place pour les affects ? » *Revue des Politiques Sociales et Familiales*, 120, p. 31–43.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verba, D. (2006). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Paris : La Découverte.

Vygotski, L.S. (1995/[1935]). « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire ». *Société française*, 52(2), p. 35–45.

Le soutien à la parentalité en Suisse : regards de responsables d'associations sur leur rôle vis-à-vis des parents et de l'école

Xavier CONUS¹

Là où d'autres contextes privilégient une politique de la petite enfance en termes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, la Suisse, dans sa partie francophone en particulier, voit une émergence du vocable d'encouragement précoce pour parler de « l'ensemble des mesures formellement organisées et systématisées, publiques et privées, visant à garantir les meilleures conditions possibles pour le développement bio-psycho-social des enfants jusqu'à leur entrée à l'école » (Hafen, 2014, p. 88). En font partie les mesures de soutien à la parentalité, aujourd'hui fortement appelées à intégrer cette dimension d'encouragement précoce, et que l'on peut définir comme l'ensemble des « services et prestations organisés en vue d'influencer la manière dont les parents s'acquittent de leur rôle en leur donnant accès à une série de ressources qui visent à accroître leurs compétences en matière d'éducation des enfants » (Daly, 2013, p. 162). Dans les faits, le syntagme de soutien à la parentalité regroupe des approches diverses, allant de la prévention universelle à la prévention dite indiquée dans des situations jugées à risques pour l'enfant (Lamboy, 2009).

Le soutien à la parentalité de jeunes enfants dans le contexte exploré

Dans le fonctionnement fédéral suisse, les politiques de soutien à la parentalité et d'encouragement précoce sont gérées au niveau des cantons

¹ Maître d'enseignement et de recherche, département des sciences de l'éducation et de la formation, Université de Fribourg.

et même, pour partie, des communes. Dès lors, il n'existe pas en Suisse de politique nationale unifiée à ce niveau (INFRAS, 2019). La complexité du système se trouve renforcée par le fait que l'encouragement précoce et le soutien à la parentalité sont des tâches transversales qui concernent conjointement les politiques de l'enfance, de l'éducation, de la famille, de la santé, de l'intégration, ainsi que les politiques sociales (CDAS, 2017).

Dans ce système, la mise en œuvre des mesures de soutien à la parentalité est principalement la prérogative d'associations, reconnues et subventionnées à des degrés divers par les cantons et, parfois, par les communes. Dans le canton de Fribourg, terrain exploré dans le cadre de notre recherche, le support étatique à ces mesures s'inscrit dans le cadre de politiques d'encouragement précoce portées pour partie par le Département de la santé et des affaires sociales, dont deux services se trouvent impliqués dans le support du canton aux acteurs du soutien à la parentalité : le Service de l'enfance et de la jeunesse d'une part, le Service de la santé publique de l'autre. Lorsqu'elles touchent des populations immigrées, ces politiques, ainsi que les aides allouées aux mesures de soutien à la parentalité, concernent également le Département de la justice, de la sécurité et du sport, auquel est rattaché le Bureau de l'intégration. À cette complexité du contexte institutionnel correspond une diversité d'acteurs de terrain, associatifs, mais également étatiques et libéraux, engagés dans le soutien à la parentalité des jeunes enfants. Leur diversité reflète l'articulation des champs social, médical et éducatif que l'on trouve au fondement du modèle bio-psycho-social sur lequel est basée la définition de l'encouragement précoce mentionnée en préambule.

Face à la disparité des politiques, des mesures et des acteurs impliqués, les instances cantonales fribourgeoises ont lancé un processus d'élaboration d'un concept cantonal d'encouragement précoce, en cours au moment d'écrire ces lignes, en sollicitant pour cela les idées et points de vue d'une plateforme cantonale regroupant divers acteurs institutionnels, associatifs et académiques, en lien avec le champ de la petite enfance, dont l'auteur de ce texte². C'est dans ce contexte que nous nous proposons d'explorer le regard porté par les responsables de six associations de champs professionnels divers sur leur rôle perçu vis-à-vis des parents, mais aussi d'un acteur tiers important, l'école.

² Tel qu'annoncé à sa constitution, l'objectif de cette plateforme est de répondre au caractère transversal de l'encouragement précoce, de faciliter la coordination entre acteurs impliqués et de favoriser les synergies.

Entre soutien et contrôle, une relation professionnel·le·s-parents en tension

En Suisse comme dans les pays environnants, les politiques et mesures de soutien à la parentalité occupent une place croissante depuis la fin des années 1990 (Martin, 2014). Indissociable de l'importance aujourd'hui accordée à l'éducation précoce ainsi qu'à la responsabilité parentale dans sa mise en œuvre, le soutien à la parentalité des jeunes enfants s'avère fortement lié à l'objectif de lutter ainsi contre les inégalités socio-éducatives (Frazer & Marlier, 2014). Dans cette optique, si certains dispositifs de soutien s'adressent à tous les parents, nombre d'entre eux ciblent les parents de contextes familiaux considérés comme vulnérables (Cardi, 2015). La logique de prévention du risque qui les caractérise peut alors favoriser l'émergence de normes de conduite focalisées au niveau des parents, tout en tendant à exclure ces derniers de la définition des problèmes comme des solutions, qui reste l'apanage des professionnel·le·s (Vandenbroeck *et al.*, 2009). Le soutien peut alors prendre une forme relativement prescriptive vis-à-vis des parents (Furedi, 2008).

Au niveau des discours et du prescrit, les postures aujourd'hui prônées de la part des professionnel·le·s du champ du soutien à la parentalité, et plus largement de l'éducation et du travail social, semblent pourtant loin des postures contrôlantes et injonctives que dénonçait Jacques Donzelot dans son ouvrage *La police des familles* (1977). Il est attendu de l'action des professionnel·le·s, y compris dans les dispositifs de prévention ciblée, qu'elle s'inscrive dans une dynamique d'accompagnement des parents, prenant la forme d'un travail *avec* ces derniers plutôt que *sur* leurs pratiques, dans une visée de développement de leur pouvoir d'agir (Le Bossé, 2012). Dans les faits, cette posture n'apparaît toutefois pas aisée à maintenir, en particulier lorsque les pratiques éducatives des parents ciblés sont pensées sous l'angle du risque. De plus, cette logique d'accompagnement n'est pas exempte d'une forme nouvelle d'injonction à la responsabilité adressée aux parents (Séraphin, 2013).

Dans ces circonstances, les mesures de soutien à la parentalité semblent condamnées à naviguer entre logiques d'émancipation et d'encadrement des pratiques éducatives parentales (Pioli, 2006). Elles placent les professionnel·le·s qui les portent au cœur d'injonctions paradoxales entre devoirs de soutien et de contrôle envers les parents (Neyrand, 2011). Alors que la conception du soutien exige des professionnel·le·s de s'engager dans la construction d'une relation de confiance personnalisée

avec les parents, la conception du contrôle les place en tant qu'agents institutionnels chargés de repérer et corriger les comportements parentaux jugés inadéquats. Ces tensions peuvent se trouver exacerbées par les attentes d'autres acteurs institutionnels, l'école notamment, qui voit de plus en plus dans l'action des professionnel-le-s du soutien à la parentalité une ressource d'explicitation aux parents des attentes du monde scolaire (Monceau, 2017), plus encore dans un contexte actuel marqué par un processus de scolarisation de l'éducation des jeunes enfants (Garnier, 2009).

Méthodologie

À notre connaissance, la manière dont des professionnel-le-s du soutien à la parentalité composent avec cette tension entre logiques de soutien et de contrôle a été plusieurs fois explorée, dans le champ du travail social notamment, mais rarement en conjuguant les visions issues de champs professionnels différents. C'est pourquoi nous proposons de croiser ici le regard de six responsables d'associations fribourgeoises actives dans le soutien à la parentalité de jeunes enfants (0–7 ans), issues des champs professionnels du travail social, de l'éducation, de la santé et de l'éducation spécialisée (voir leurs caractéristiques dans le tableau 1). À partir de données récoltées au moyen d'entretiens semi-dirigés, nous explorons comment ces responsables abordent la tension entre logiques de soutien et de contrôle en fonction de leurs champs professionnels, de leur mission perçue envers les parents, ainsi que de la manière dont ils et elles conçoivent le sens de leur action vis-à-vis de l'école.

Tableau 1: Caractéristiques des six associations actives dans le soutien à la parentalité de jeunes enfants

Code de l'acteur	Champs professionnels	Domaine de formation des responsables	Missions en termes de niveaux de prévention et types d'interventions
EDUF-1	Travail social et éducation familiale	Travail social	Prévention universelle : activités collectives de promotion de « bonnes » pratiques pour tout parent (médiations, espaces d'échanges, ateliers) Prévention sélective : activités collectives orientées vers des groupes-cibles, not. des parents immigrés (espaces d'échanges, ateliers) Prévention indiquée : interventions individualisées sur demande des parents ou mandat de protection de l'enfance
EDUF-2	Travail social et éducation familiale	Travail social	Prévention indiquée : interventions individualisées sur demande des parents ou mandat de protection de l'enfance
PUER-1	Santé et puériculture	Soins infirmiers	Prévention universelle : interventions individualisées de promotion de « bonnes » pratiques, pour tout parent, à sa demande Prévention indiquée : à la demande d'un-e professionnel-le de santé ou sur mandat de protection de l'enfance
PUER-2	Santé et puériculture	Soins infirmiers	Prévention universelle : interventions individualisées de promotion de « bonnes » pratiques, pour tout parent, à sa demande Prévention indiquée : à la demande d'un-e professionnel-le de santé ou sur mandat de protection de l'enfance
SPECI	Éducation spécialisée	Pédagogie spécialisée	Prévention indiquée : interventions individualisées dans des situations de développement inhabituel ou à risque de l'enfant, à la demande des parents ou d'un-e professionnel-le de la santé ou de l'éducation
INTEG	Travail social et intégration	Travail social	Prévention sélective : interventions collectives à destination de parents immigrés (espaces d'échanges, ateliers)

Une analyse catégorielle thématique des données a été réalisée, dans une démarche mixte d'élaboration des catégories (Miles & Huberman, 2003). En vue de ce chapitre, des analyses complémentaires ont été menées autour des catégories touchant aux missions, à la manière d'aborder la relation avec les parents ainsi qu'au rôle perçu vis-à-vis de l'école, en contrastant le positionnement exprimé par ces responsables afin de repérer les convergences et les divergences. Une démarche inductive d'analyse au moyen de catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2016) a permis l'émergence, à travers leurs discours, de trois profils d'associations autour desquels nous structurons la présentation de nos résultats.

Résultats : trois profils

Le premier profil repéré regroupe les deux associations du champ du travail social, dont l'action s'inscrit dans le domaine de l'éducation familiale (EDUF-1 et EDUF-2). Le deuxième comprend les deux associations du champ de la santé – deux services de puériculture (PUER-1 et PUER-2) – ainsi que l'association du champ de l'éducation spécialisée (SPECI). Le troisième correspond à l'association du champ travail social active dans le domaine de l'intégration de parents immigrés (INTEG). Le tableau 2 résume les caractéristiques principales des trois profils.

Tableau 2: Caractéristiques des trois profils

	Premier profil <i>Acteurs travail social et éducation familiale (EDUF-1 et EDUF-2)</i>	Deuxième profil <i>Acteurs santé ou éducation spécialisée (PUER-1, PUER-2 et SPECI)</i>	Troisième profil <i>Acteur travail social et intégration (INTEG)</i>
Mission prioritaire perçue	Renforcement du système familial	Garantie du « bon » développement de l'enfant	Intégration au regard des normes dominantes
Positionnement avec les parents	Positionnement éthique vers le pôle du soutien	Positionnement expert vers le pôle du contrôle	Positionnement pragmatique vers le pôle du contrôle
Rôle vis-à-vis de l'école	Rôle d'entre-deux revendiqué	Rôle de relais nécessaire	Rôle de relais nécessaire

Ces trois profils se distinguent d'abord au niveau de la mission prioritaire affichée. Il en découle des différences de positionnement dans l'approche de la relation avec les parents. Si l'ensemble des responsables met en avant des principes de travail conjoint avec les parents, la mission prioritaire perçue s'accompagne de différences importantes dans la manière de concevoir ce travail conjoint, et d'aborder la tension évoquée par Neyrand (2011) entre soutien et contrôle. Ces profils se distinguent également quant à la façon dont les responsables abordent leur rôle vis-à-vis de l'école, qui constitue une institution tierce très présente, bien que souvent à distance, dans la manière dont les responsables rencontrés appréhendent l'action de leur association auprès des parents. L'enjeu scolaire occupe en effet une place importante dans l'action de soutien à la parentalité au regard de l'ensemble des responsables rencontrés. Toutefois, la manière de situer le rôle de leur association vis-à-vis de l'école diffère selon les profils identifiés.

Nous approfondissons à présent ces éléments ainsi que l'articulation repérée dans les trois profils entre mission prioritaire, positionnement entre logiques de soutien et de contrôle, et rôle perçu vis-à-vis de l'école et de l'enjeu scolaire.

Premier profil: associations des champs professionnels du travail social et de l'éducation familiale

Mission prioritaire : le renforcement du système familial

Le premier profil correspond aux deux associations dont l'action s'inscrit dans les champs du travail social et de l'éducation familiale. Plutôt que de centrer leur mission de soutien à la parentalité sur l'enfant, leurs responsables indiquent travailler prioritairement au renforcement

du système familial dans son ensemble : « Que ça puisse garantir un bon développement des enfants, mais aussi le bien-être de tous les membres de la famille » (EDUF-2).

Cet objectif de renforcement du système familial amène ces responsables à considérer l'action de soutien à la parentalité comme leur mission première. Dans leur discours, l'accent est porté sur la volonté de soutenir les parents, de les accompagner dans leur rôle, la mention de l'enfant et du souci de son « bon » développement n'est que marginalement présente : « La mission centrale, c'est vraiment le soutien à la parentalité. Et l'encouragement précoce. Donc là-dedans il y a le soutien direct aux familles » (EDUF-1).

Entre soutien et contrôle : un positionnement éthique vers le pôle du soutien

En ce qui concerne la tension entre soutenir les parents et contrôler leurs pratiques, le discours est clairement positionné en direction du pôle du soutien. Cela se traduit par une conception horizontale de la relation ainsi qu'un principe de co-construction dans la recherche de solutions personnalisées avec les parents.

Quand on accompagne des parents, on essaie de sortir de cette logique que c'est tout comme ça ou tout comme ça. On travaille avec les ressources que les parents ont, avec les capacités que les parents ont, et du coup la solution, ce n'est pas une recette qui s'applique chaque fois de la même manière à chaque famille. (EDUF-1)

Le faible ancrage dans une logique de contrôle tient pour partie à une relativisation de la part des responsables de ces associations de l'existence de normes de parentalité qu'il s'agirait d'amener les parents à appliquer : « On n'arrive pas avec un modèle tout fait. On arrive avec une vision des enfants, mais aussi des parents, pour dire qu'il n'y a pas de juste ou faux, il n'y a pas de modèle, en fait ce qui compte c'est que finalement ça fonctionne » (EDUF-2).

Mais il tient aussi à la considération que l'établissement d'une relation de confiance avec les parents est une base indispensable à la possibilité d'une intervention bénéfique. Cette posture ne signifie d'ailleurs pas l'absence de revendication de certaines valeurs éducatives ni d'une expertise à propos de l'éducation de l'enfant. Celles-ci sont par contre appelées à être mobilisées dans l'échange avec les parents, autour de ce qui est

susceptible de faire sens pour eux, plutôt que sous forme de conseils ou de prescriptions de « bonnes » pratiques. Inscrire son action dans le registre du soutien et de l'accompagnement des parents, plutôt que dans celui du contrôle de leurs pratiques, appartient à une éthique de la relation entre professionnel-le-s et parents défendue par ces responsables.

Quand j'accompagne un parent, si j'étais dans le conseil je dirais il ne faut pas donner de récompense parce qu'il faut que la motivation vienne de lui-même, donc il faut plutôt qu'on trouve un moyen pour faire comprendre à cet enfant quel est le sens de cette tâche. Mais ça c'est le conseil. Si on est dans l'accompagnement, comme on essaie de le faire nous, on regarde avec le parent quelles sont ses idées éducatives à lui, et puis on travaille avec ses ressources, à en faire quelque chose de constructif, en partant de ses idées à lui. Si je rencontre un parent et je dis non il ne faut pas faire comme ça, il faut faire comme ça, donc il doit appliquer quelque chose qui ne lui appartient pas, ou pas encore, alors moi j'ai du mal avec ça. (EDUF-1)

Rôle vis-à-vis de l'école : un entre-deux revendiqué

L'enjeu scolaire occupe une place importante dans l'action de soutien à la parentalité mise en œuvre par ces associations. La première personne responsable (EDUF-1) indique que son association est impliquée dans l'organisation d'ateliers collectifs de préparation à l'entrée à l'école à destination des parents. La seconde (EDUF-2) souligne à quel point cet enjeu est régulièrement présent au cœur des interventions individualisées assurées par son association dans les familles. Ces deux responsables décrivent le rôle de leur association comme celui d'un entre-deux, un constructeur de « ponts », consistant à favoriser l'interconnaissance et l'adaptation réciproque entre l'école et les parents, notamment autour du moment clé de la transition vers l'école.

On aime là pouvoir accompagner la transition, faire des liens. On a des enseignants, on a des parents, et notre rôle c'est de faire des ponts. (EDUF-1)

C'est faire des ponts entre tout ça, ce n'est pas donner raison à l'un ou l'autre, mais comprendre en fait quel est l'enjeu. Les parents, est-ce qu'ils trouvent une solution, est-ce que l'école peut trouver une solution, comment on peut faire. (EDUF-2)

Dans la manière dont ce rôle d'entre-deux est mis en avant, il ne se limite pas à agir sur les pratiques éducatives parentales. Il consiste

également à œuvrer à une ouverture jugée parfois insuffisante du monde scolaire aux réalités des familles en cherchant, par des modalités d'action impliquant à la fois les parents et les professionnel-le-s de l'école (par exemple lors des ateliers de préparation à l'entrée à l'école), à permettre à chacun d'entre eux de mieux saisir les réalités et les points de vue de l'autre.

Deuxième profil : associations des champs professionnels de la santé et de l'éducation spécialisée

Mission prioritaire : la garantie du « bon » développement de l'enfant

Les responsables des trois associations des champs de la santé – les deux services de puériculture – et de l'éducation spécialisée axent leur mission prioritairement sur la garantie des conditions jugées optimales au bon développement de l'enfant. Remplir cette mission passe par une action de prévention auprès des parents, mais aussi par la détection des situations jugées problématiques ou à risque pour le développement de l'enfant, sur la base d'une expertise largement psycho-médicale, revendiquée comme spécifique vis-à-vis d'autres acteurs du champ de l'encouragement précoce, notamment ceux du premier profil. Comme le relève une responsable, « l'infirmière [en puériculture] va par exemple toujours vérifier le périmètre crânien, et bien voir qu'il n'y a pas de souci en termes de développement. Le travail social ne va pas avoir ces compétences » (PUER-2).

Entre soutien et contrôle : un positionnement expert vers le pôle du contrôle

Dans leur action auprès des parents, les responsables de ces associations insistent davantage sur leur rôle de contrôle vis-à-vis d'éventuelles pratiques éducatives parentales qui apparaîtraient en lien avec des problèmes développementaux repérés ou anticipés chez l'enfant. La dimension du soutien à apporter aux parents demeure certes perçue comme un levier privilégié pour répondre aux problèmes repérés ou les éviter en amont. Mais c'est l'évaluation des compétences parentales – autrement dit la dimension du contrôle – qui conditionne la mise en œuvre de

mesures orientées vers le soutien, par exemple dans les situations où se pose la question d'une intervention spécialisée.

Nous on intervient à partir du moment où le développement de l'enfant est à risque. Mais ça peut être un risque lié à une situation sociale très fragile, un enfant qui est vraiment à la limite de ce qu'on peut attendre d'un enfant de son âge, mais qui l'est dans un milieu où on sent des fragilités importantes dans la famille, alors on va intervenir. Et une autre situation où un enfant a le même développement-limite, mais dans un milieu très stimulant, alors on va décider de revenir dans six mois pour voir s'il y a une évolution. (SPECI)

Cela se traduit par une conception plus verticale de la relation avec les parents, fondée sur une asymétrie de l'expertise, située du côté des professionnel-le-s. Le rôle de contrôle peut prendre un caractère d'imposition vis-à-vis des parents, justifié par l'expertise professionnelle. La dimension du soutien est perçue comme le fait d'indiquer aux parents comment agir auprès de leur enfant, en fonction de normes de parentalité et du développement de l'enfant définies unilatéralement, sur la base de l'expertise professionnelle revendiquée : « Nous l'éducation on l'aborde sur le plan de connaissances du développement de l'enfant. [...] Donc nous on va réexpliquer les choses par rapport au développement de l'enfant » (PUER-1).

Par le constat qu'il n'est toutefois ni légitime ni possible d'imposer des pratiques aux parents, cette conception asymétrique de la relation coexiste avec un souci d'« embarquer » les parents avec soi, de travailler « avec » eux, en tant que premiers responsables de l'éducation de leur enfant. Mais la possibilité pour les parents d'être dans ce registre « avec » semble conditionnée à leur adoption des normes éducatives des professionnelles : « Des fois c'est plus difficile [de travailler avec les parents] dans les limites éducatives des parents eux-mêmes, ce qu'ils ont eu comme modèles, des choses comme ça » (PUER-1).

Dans ces circonstances, la possibilité d'une relation davantage horizontale s'avère dépendante de la manière dont les parents accueillent l'expertise des professionnel-le-s. Dans les situations où la vision parentale diverge des normes de parentalité qui fondent cette expertise, l'objectif va être de progressivement convaincre le parent d'y adhérer et de « faire confiance » aux professionnel-le-s, sans qu'il ne soit question de co-construction des pratiques : « Ce sont des familles où on va plutôt multiplier les rencontres, quand même, parce qu'on sait qu'il faut déjà

établir aussi un lien de confiance avant de commencer à leur proposer des choses, parce que sinon ça ne passe pas du tout hein » (PUER-1).

Au final, dans le discours de ces responsables, le double registre du soutien et du travail « avec » les parents se trouve mobilisé en tant que moyen d'amener en douceur les parents à adhérer aux vues des professionnel-le-s. Plutôt qu'une fin en soi, la dimension du soutien à la parentalité apparaît comme un outil en vue d'assurer la mission prioritaire de garantie du « bon » développement de l'enfant.

Rôle vis-à-vis de l'école : un relais nécessaire, bien que parfois critique

Ces responsables soulignent également la présence de l'enjeu scolaire dans l'action assurée par leur association auprès des parents. Elle apparaît plus secondaire dans l'action des deux services de puériculture, et davantage prioritaire, avec une large place à la question de la préparation à l'entrée à l'école, du côté du service d'éducation spécialisée. Ces responsables positionnent leur association avant tout en tant que relais auprès des parents des normes perçues comme attendues par l'école.

Il y a un immense travail pour la première scolarisation de ces enfants, pour vraiment faciliter l'entrée en scolarité pour l'enfant, pour sa famille, mais aussi pour le corps enseignant. (SPECI)

Par exemple un enfant qui ne tient pas en place, qui ne sait pas s'occuper un moment sur une activité, on essaie de rendre les parents attentifs, en leur disant dans six mois, une année, il entre à l'école et on va lui demander de rester assis pendant un bon moment, d'avoir des consignes, etc. Et donc là on revoit avec les parents quels types de jeux ils font avec leurs enfants. (PUER-1)

La manière dont se trouve porté ce rôle de relais est toutefois à nuancer. Si le relais de certaines attentes de l'école, comme celles concernant les capacités d'autonomie et d'autocontrôle de l'enfant évoquées dans l'extrait ci-dessus, peut se faire dans la posture d'un prêcheur convaincu, le regard porté par le personnel scolaire sur les parents, perçu comme excessivement normatif, entraîne parallèlement un discours critique de la part des responsables :

Le monde des enseignants est extrêmement jugeant du monde de la parentalité, et oublie le fait que les parents sont aussi des employés qui travaillent, avec des pressions, ils arrivent à telle heure à la maison, etc. Et parfois, on

a l'impression dans le langage de certains professionnels que c'est comme si aujourd'hui les parents démissionnent, s'en foutent. Moi j'ai beaucoup entendu des parents débordés, mais je n'ai pas souvent entendu des parents démissionnaires. (PUER-2)

Toutefois, ce regard critique ne remet pas explicitement en question les normes éducatives attendues, ni l'importance d'essayer d'y faire adhérer les parents, dans un souci de préparer au mieux l'enfant à son entrée à l'école.

Troisième profil : association des champs professionnels du travail social et de l'intégration

Mission prioritaire : l'intégration au regard des normes dominantes

La personne responsable de l'association du troisième profil situe l'activité de soutien à la parentalité au service de sa mission générale, qui consiste à soutenir l'intégration des populations immigrées. Par l'intermédiaire d'espaces d'échanges autour de l'enjeu de l'entrée à l'école, l'action de soutien à la parentalité consiste à orienter les pratiques éducatives parentales en direction de normes éducatives jugées conformes aux attentes du monde scolaire, en vue d'ainsi favoriser l'entrée à l'école future de l'enfant. La dynamique repérée dans la posture des associations du deuxième profil vis-à-vis de l'école, celle d'un nécessaire relais des normes scolaires auprès des parents, tient ici lieu de mission prioritaire dans l'action de soutien à la parentalité mise en place. La concrétisation de la mission générale d'intégration consiste à favoriser une adaptation jugée nécessaire des pratiques éducatives parentales au regard des normes dominantes, et d'un contexte scolaire dont le caractère normatif est en même temps là aussi critiqué : « Il y a vraiment le moteur de l'intégration, on a cette fonction d'intégration, et on en sait juste assez pour savoir que l'école est une grande reproductrice des inégalités. Donc c'est comment on prépare ces enfants spécifiquement à déjouer ça » (INTEG).

Entre soutien et contrôle : un positionnement pragmatique vers le pôle du contrôle

En ce qui concerne la tension entre soutenir les parents et contrôler leurs pratiques, il en résulte l'adoption d'attitudes relativement verticales

et prescriptives à l'égard des parents quant aux pratiques éducatives à mettre en œuvre. La dynamique d'imposition normative qui en découle se trouve justifiée dans une perspective pragmatique : « On est dans un système, et ce système autant en avoir les codes. Après, on fait la révolution ou pas, hein! Mais c'est un peu, on vous donne la carte quoi » (INTEG).

Dans cette justification pragmatique, c'est paradoxalement le registre du soutien davantage que celui du contrôle des pratiques éducatives parentales qui se trouve mobilisé pour justifier l'approche verticale et transmissive adoptée. Autrement dit, il est considéré que la meilleure manière de soutenir les parents comme leurs enfants dans leur intégration est d'aider les parents à conformer leurs pratiques éducatives vis-à-vis des normes attendues.

Au-delà de cette visée pragmatique justifiant une démarche d'imposition au nom de l'objectif d'intégration, un modèle de parentalité relativement normatif, qui distingue la personne responsable de celles du premier profil, semble aussi jouer dans son adoption d'une approche verticale et transmissive dans la relation avec les parents.

[À la question de ce qui fonde l'action de soutien à la parentalité mise en œuvre] On sent vraiment le besoin de poser les principes. Et il y a le principe alors bien sûr de la gestion de l'autonomie, qui est essentiel, il y a la gestion des émotions, ça c'est vraiment quelque chose aussi, dans le vivre-ensemble, qui est extrêmement fort, en particulier pour une certaine population migrante qui veut compenser différents traumatismes en évitant toute frustration, ce qui nous crée des monstres après. (INTEG)

À partir de là, la manière dont cette personne considère le rôle de son association vis-à-vis des parents accueillis se trouve pleinement prise dans la tension entre soutien et contrôle. D'un côté, elle se trouve empreinte d'une dynamique d'imposition normative assumée, justifiée par la mission d'intégration et par un modèle de parentalité prôné. En même temps, demeure là aussi un souci de respecter l'autonomie et les choix des parents, et de rester dans une forme de travail « avec » ces derniers. La personne responsable résout cette tension en soulignant l'importance de valoriser les intentions des parents lorsque leurs pratiques sont jugées autres, dans un discours où n'émerge toutefois ni remise en question du cadre normatif qui l'amène à juger certaines pratiques inadéquates, ni reconnaissance d'une réelle légitimité aux pratiques éducatives autres des parents.

Cette tension on la résout toujours en se branchant sur l'intention. Le parent qui surprotège, qui nourrit mal en termes diététiques son enfant, il a une intention magnifique hein, de protection, de faciliter, de soutenir son enfant. Donc du moment qu'on se branche là-dessus, et qu'on valide ça, on peut passer à autre chose. Donc c'est vraiment valider toujours l'intention première, et lui permettre de s'exprimer peut-être autrement, en reconnaissant qu'on est dans un système. (INTEG)

Au final, malgré la mobilisation du registre du soutien et du souci de travailler « avec » les parents au niveau discursif, le positionnement apparaît orienté en direction du pôle du contrôle des pratiques éducatives parentales, au nom d'un objectif d'intégration justifiant une dynamique d'imposition des pratiques jugées adéquates.

Rôle vis-à-vis de l'école : un relais nécessaire, bien que parfois critique

Vis-à-vis de l'enjeu de l'entrée à l'école, on retrouve chez la responsable de cette association le rôle de relais auprès des parents des normes perçues comme attendues par l'école, repéré dans le deuxième profil. Il se trouve justifié dans cette visée pragmatique où la mission d'intégration est perçue comme nécessitant l'alignement des pratiques éducatives parentales vis-à-vis des normes attendues, en l'occurrence celles prévalant dans le contexte scolaire.

L'objectif, c'est d'éviter la stigmatisation. Et puis, je vais être dans le cliché mais en même temps c'est une réalité, d'éviter ces petits enfants issus de la migration un peu trop gros, en training et pampers à la rentrée de l'école, et qui ont plein de sucreries dans leur sac parce que leurs parents ont besoin de les rassurer. C'est quand même un modèle qu'on connaît ! Donc de dire aux parents apportez un fruit. Et non, vos Kinder, vos machins, vos compotes sucrées, vous repartez avec. (INTEG)

Ainsi parfois très normatif, ce discours s'accompagne paradoxalement, comme chez les responsables d'associations du deuxième profil, d'un regard critique sur une normativité perçue comme excessive au niveau des attentes du monde scolaire. Tout en restant dans l'idée que s'en faire le relais auprès des parents est le seul moyen de favoriser leur intégration et celle de leur enfant, et d'œuvrer ainsi en faveur de l'égalité des chances.

Moi je ne fais pas la promotion de l'école, je pense que c'est une cochonnerie qui casse les gamins. [...] Et en même temps on est dans ce système. Donc un enfant qui sait s'adapter, tout en ayant pu suffisamment développer de confiance en soi, d'assise et de propre conscience pour dire moi je suis là et je participe à ça parce que j'ai plein de plus-values, mais en gardant ça, là c'est l'idéal. (INTEG)

Des missions et positionnements qui ne sont pas exclusifs

Chacune des missions prioritaires sous-jacentes à l'action de soutien à la parentalité que nous avons pu dégager – renforcer le système familial, garantir le « bon » développement de l'enfant et favoriser l'intégration au regard des normes dominantes – transparaît à un certain point dans le discours de chaque responsable. La mission prioritaire perçue semble cependant colorer la manière d'appréhender les missions secondaires ou subsidiaires. Ainsi, les responsables des associations du premier profil, dont la mission prioritaire touche au renforcement du système familial, inscrivent également leur action de soutien dans un objectif d'intégration lorsqu'elle concerne des parents immigrés. Mais leur manière d'appréhender cet objectif d'intégration diffère de celle mise en avant dans le troisième profil. Elle se trouve empreinte de leur positionnement en direction du pôle du soutien et de leur volonté de favoriser une logique d'accompagnement et de co-construction des solutions dans la relation avec les parents. Les modèles éducatifs parentaux apparaissent alors davantage comme un élément avec lequel composer – comme le sont les attentes de l'école – plutôt qu'un élément à corriger.

On part de la réalité de ce que les gens vivent, de leurs propres conceptions des choses. Chaque parent a aussi vécu un modèle en tant qu'enfant, qui a une validité, de toute façon. Après il faut composer avec deux modèles, et avec une réalité, des attentes de l'école, et du contexte dans lequel on vit ici. (EDUF-2)

Au-delà des différences de positionnement relevées entre logiques de soutien et de contrôle, les entretiens menés montrent en outre qu'aucune des responsables rencontré-es ne se trouve, dans le sens de ce que souligne Neyrand (2011), exempté-e d'avoir à articuler ces deux logiques dans son appréhension de l'action de son association auprès des parents. Si elle s'avère limitée, la dimension de contrôle n'est pas absente de la mission et

de la manière dont les responsables du premier profil abordent la relation avec les parents. Imprégnée d'une volonté d'éviter au maximum d'entrer dans une logique d'imposition de pratiques éducatives aux parents, son activation se trouve limitée à des situations perçues comme des « lignes rouges », lorsque les pratiques éducatives parentales sont considérées de l'ordre d'une maltraitance avérée ou d'un risque de maltraitance envers l'enfant. Inversement, malgré une large place à la dimension du contrôle des pratiques éducatives parentales, la dimension du soutien conserve une place importante dans la vision des responsables des deuxième et troisième profils. Pour les responsables des associations de la santé et de l'éducation spécialisée, elle s'avère un levier clé dans leur objectif premier de garantir le « bon » développement de l'enfant. Pour la responsable active dans le domaine de l'intégration, elle est perçue comme un objectif subsidiaire, une conséquence positive à la mise en œuvre de la mission première d'intégration, sous la forme d'une adaptation réussie de l'enfant et de ses parents aux normes dominantes en vigueur.

Dans ce sens, les profils dégagés ne doivent pas être appréhendés comme exclusifs. Ils sont de l'ordre de tendances repérées, au travers du discours des responsables, dans la manière de négocier le rôle de leur association vis-à-vis des parents et de l'école, et de composer avec la tension qui traverse le champ du soutien à la parentalité entre les logiques consistant à soutenir les parents et à orienter leurs pratiques éducatives. Ajoutons que cette composition dépend aussi largement des situations familiales rencontrées.

Discussion

Le soutien à la parentalité de jeunes enfants concerne une grande diversité d'acteurs. Si cet article en propose un exemple limité, il permet de repérer trois profils qui, sans être exclusifs, n'en sont pas moins distincts dans la manière dont des responsables d'associations considèrent leur rôle vis-à-vis des parents et la façon de travailler avec ces derniers. Le premier profil s'inscrit dans le paradigme actuellement prôné dans le champ du travail social d'une posture professionnelle d'accompagnement des familles (Séraphin, 2013). Ce paradigme met l'accent sur une dynamique de travail conjoint et le principe d'une reconnaissance d'expertise réciproque entre professionnel-le-s et parents. Les deux autres profils sont caractérisés par une posture davantage injonctive et normative vis-à-vis des parents, justifiée d'une part au nom d'une expertise

professionnelle de ce qui est jugé nécessaire au bon développement de l'enfant (Pothet, 2015), d'autre part au nom d'un objectif d'intégration légitimant une forme d'imposition des normes dominantes (Bouamama, 2003). Dans les deux cas, il nous semble que cela risque de déboucher sur des formes d'aliénation plutôt que de développement du pouvoir d'agir des parents, ces derniers se trouvant peu autorisés à déterminer les modalités de mise en œuvre de leur rôle (Parazelli *et al.*, 2003). Nous y repérons aussi une tendance dénoncée par certains, celle d'une action de soutien à la parentalité qui participe à sur-responsabiliser les parents en faisant de problèmes trouvant leurs racines dans des facteurs institutionnels ou sociaux – comme les attentes parfois très normées du personnel scolaire vis-à-vis des enfants au moment de l'entrée à l'école (Conus, 2021) – un problème avant tout de pratiques éducatives parentales (Vandenbroeck *et al.*, 2009). En se faisant le relais des normes de l'école auprès des parents, les acteurs du deuxième et du troisième profil participent ainsi paradoxalement à entretenir le facteur institutionnel du manque d'ouverture de l'école à la diversité des élèves qu'ils dénoncent parallèlement, et les inégalités qu'il engendre. Participant à une forme d'absolution du système (Goodall, 2021), cette tendance à se focaliser sur le rôle des parents tient pour partie, chez les acteurs que nous avons rencontrés, à un sentiment d'impuissance à transformer l'école. Mais on peut aussi y questionner un reflet du principe d'individualisation de la responsabilité au cœur de l'approche néo-libérale aujourd'hui en vogue dans l'éducation (Geinger *et al.*, 2014). Dans tous les cas, une action de soutien à la parentalité qui se limite à relayer les attentes de l'école court le risque de contribuer à la scolarisation actuelle de l'éducation des jeunes enfants (Garnier, 2009), en l'occurrence au sein du contexte familial, en faisant porter aux parents la responsabilité d'adapter leurs pratiques éducatives en vue de garantir un enfant déjà préscolarisé au moment de son entrée à l'école (Conus, 2021 ; Petriwskyj, 2010).

Au-delà des différences évoquées, les profils d'acteurs identifiés témoignent de la complexité de l'articulation entre champs professionnels, missions perçues et positionnements dans la relation avec les parents, notamment vis-à-vis de la manière d'appréhender la tension entre soutien et contrôle des pratiques éducatives parentales. Nos résultats nous amènent à nuancer une distinction structurelle des types de mesures de soutien à la parentalité, dans laquelle les mesures de nature préventive privilégieraient le soutien, là où les mesures coercitives iraient de pair avec le contrôle (Malochet & Boucher, 2012). Sans nier l'existence d'une

tendance en ce sens, nos entretiens montrent que les choses se complexifient quand on s'intéresse aux conceptions des acteurs et à ce qui les fonde. Au travers des profils dégagés, nous constatons que la mission prioritaire perçue, fortement liée aux champs professionnels, influence significativement la manière dont les responsables abordent le rôle de leur association et la relation avec les parents. Rattachés aux champs professionnels de la santé et de l'éducation spécialisée, les responsables des associations du deuxième profil revendiquent un rôle de contrôle, sur la base d'une expertise professionnelle consistant à s'assurer que les parents adoptent les pratiques jugées susceptibles de garantir la mission prioritaire perçue, à savoir le « bon » développement de l'enfant. Et ceci quand bien même l'action de deux d'entre eux – les services de puériculture – est de nature préventive, à destination de toutes les familles. L'approche adoptée s'inscrit dans la logique de prévention précoce prédictive décrite par Parazelli (2020), dont le but est d'éviter l'apparition d'évolutions indésirables par le contrôle de facteurs de risque, fondés sur des normes développementales étroitement définies. Inversement, même lorsque leur action est de nature coercitive, basée sur un mandat de protection de l'enfance, les responsables des associations du premier profil, ancrés dans les champs du travail social et de l'éducation familiale, privilégient une logique de soutien. Résistant à inscrire leur action dans une logique de contrôle des pratiques parentales, ils s'efforcent de rester du côté de la prévention prévenante, que Parazelli oppose à la prévention précoce prédictive et qui vise à offrir des alternatives plutôt qu'à contrôler des risques.

Toutes considérées comme participant d'une forme d'aide nécessaire à la parentalité, les différentes postures que les responsables rencontrés défendent dans la relation avec les parents peuvent aussi être situées selon quatre pôles de référence constituant le « champ des luttes idéologico-institutionnelles » (Martin, 2014, p. 15) qui traversent les débats autour du soutien à la parentalité : le pôle du droit des enfants, celui de la santé publique, ainsi que les deux pôles opposés de l'intégration sociale et de la lutte contre l'exclusion sociale. Les profils que nous avons dégagés correspondent à trois formes possibles de priorisation par les acteurs du terrain dans ce champ de luttes idéologico-institutionnelles, entre des pôles que Martin présente là encore comme nullement exclusifs. L'action des acteurs du deuxième profil se situe sous le pôle de la santé publique, qui privilégie les principes de prévention et de protection de l'enfant, avec une large place au contrôle des pratiques éducatives parentales. L'action des acteurs du premier profil se place au

contraire du côté du pôle de l'intégration sociale, et de l'optique d'*empowerment* des parents – ou de développement de leur pouvoir d'agir pour utiliser les termes de Le Bossé (2012) – que Martin y associe. Cette optique implique un fort recours au registre du soutien, par la mise à disposition des parents de ressources co-construites avec eux. Le pôle du droit des enfants reste néanmoins celui qui va être mobilisé dans les situations perçues comme justifiant le retour à une logique de contrôle et de prescription, voire de sanction à l'égard des parents, à savoir les situations jugées maltraitantes pour l'enfant. Enfin, l'approche avancée dans le troisième profil d'une mission d'intégration sous l'angle d'une nécessaire adaptation familiale aux normes en vigueur correspond plutôt à une vision déficitaire des parents-cible et à une entreprise de rééducation comportementale que Martin associe au pôle de lutte contre l'exclusion sociale.

Nos résultats confortent ainsi le constat de Martin (2014) d'un domaine du soutien à la parentalité, en l'occurrence celle de jeunes enfants, traversé de luttes idéologico-institutionnelles. À notre sens, cela tient certes pour une part à la diversité des cibles et visées des mesures. Mais cela renvoie plus encore à la diversité des acteurs impliqués en termes de champs professionnels, de missions perçues ainsi que de conceptions qui en découlent quant à leur rôle envers les parents. Cela amène ces acteurs à aborder de manière très différenciée la tension, ou l'injonction paradoxale pour reprendre les termes de Neyrand (2011), qu'ils ont à inévitablement gérer entre logiques de soutien et de contrôle des pratiques éducatives parentales. Au-delà des questionnements éthiques que peut soulever la posture injonctive et contrôlante du deuxième et du troisième profil, ces différences de positionnement constituent un défi dans les collaborations que les acteurs du soutien à la parentalité de jeunes enfants sont appelés à mettre en œuvre. Ainsi, si les acteurs de notre terrain, y compris de profils distincts, jugent leurs relations globalement bonnes, les différences d'approche et de positionnement relevées posent parfois problème, selon leurs dires, lorsqu'il s'agit de travailler de concert dans le cadre d'activités partagées ou de travail en réseau. Nous prévoyons d'approfondir dans la suite de la recherche le défi de ce travail conjoint et de l'articulation des actions respectives, complexifié dans le terrain exploré par un contexte institutionnel accordant une large place aux initiatives du terrain et à une gouvernance *bottom-up*.

Conclusion

À l'image d'autres contextes, le canton de Fribourg cherche à renforcer le fonctionnement en réseau dans sa politique d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Au vu de nos résultats, un tel renforcement exige du côté des acteurs du soutien à la parentalité de travailler à l'émergence d'un socle de culture commune entre acteurs aux champs professionnels et aux missions divers. Le travail entamé autour de l'élaboration d'un concept cantonal d'encouragement précoce pourrait y contribuer, à condition d'inclure dans ses objectifs la co-construction d'une vision partagée quant à la manière de considérer la place et le rôle de chacun, dans le réseau incluant l'ensemble des professionnel-le-s et les parents. Et de s'accorder au moins minimalement sur les questionnements éthiques que soulève une approche du soutien à la parentalité se voulant respectueuse des parents (Neyrand *et al.*, 2018). En outre, si l'on veut éviter que l'action des professionnel-le-s du soutien à la parentalité ne prenne la forme d'une courroie de transmission des attentes du monde scolaire, le rôle de l'école et les injonctions normatives qu'elle tend à adresser à ses « partenaires », sont à interroger également. L'opportunité pour les acteurs du soutien à la parentalité de s'inscrire dans un rôle d'entre-deux entre les parents et l'école, tel que souhaité par les acteurs du premier profil, dépend en effet largement de la possibilité qu'ils ont de négocier les attentes que l'école reporte sur eux et les parents, et plus largement sur le champ de l'éducation des jeunes enfants.

Références bibliographiques

- Bouamama, S. (2003). « Les discours de l'interculturalité: Modèles, enjeux et contradictions ». Dans E. Jovelin (dir.). *Le travail social face à l'interculturalité, comprendre la différence dans l'action sociale*. Paris : L'Harmattan, p. 31–42.
- Cardi, C. (2015). « Les habits neufs du familialisme. Ordre social, ordre familial et ordre du genre dans les dispositifs de soutien à la parentalité ». *Mouvements*, 82(2), p. 11–19.
- CDAS [Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales] (2017). *De concert en faveur de l'encouragement précoce. Points essentiels pour la coopération intercantonale entre la CDAS, la CDIP et la CDS*. Berne : CDAS.

- Conus, X. (2021). « Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'élève et de parent attendus ». *Recherches en Éducation*, 44, p. 16–29.
- Daly, M., (2013). « Parenting support policies in Europe ». *Families, Relationships and Societies*, 2(2), p. 159–174.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris : Éditions de Minuit.
- Frazer, H. & Marlier, E. (2014). *Investir dans l'enfance pour briser le cercle vicieux de l'inégalité. Analyse des politiques nationales*. Luxembourg : Office des publications de l'Union Européenne. <<http://dx.publications.europa.eu/10.2767/20871>>
- Furedi, F. (2008). *Paranoid Parenting: Why ignoring the experts may be best for your child* (2nd ed.). London et New York: Continuum.
- Garnier, P. (2009). « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie*, 169, p. 5–15.
- Geinger, F., Vandenbroeck, M. & Roets, G. (2014). « Parenting as a performance: Parents as consumers and (de)constructors of mythic parenting and childhood ideals ». *Childhood*, 21(4), p. 488–501.
- Goodall, J. (2021). Parental engagement and deficit discourses: absolving the system and solving parents ». *Educational Review*, 73(1), p. 98–110.
- Hafen, M. (2014). *Better Together. Prävention durch Frühe Förderung. Präventionstheoretische Verortung der Förderung von Kindern zwischen 0 und 4 Jahren*. Rapport à l'attention de l'Office fédéral de la santé publique. Lucerne : Haute école de travail social.
- INFRAS (2019). *Instaurer une politique de la petite enfance: un investissement pour l'avenir. Éducation et accueil des jeunes enfants / Encouragement précoce en Suisse*. Berne : Commission suisse pour l'UNESCO.
- Lamboy, C. (2009). « Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches pour un même concept ». *Médecine & Hygiène*, 21(1), p. 31–60.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance: invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Québec : Ardis.
- Malochet V. & Boucher M. (2012). *Regards croisés sur la régulation sociale des désordres*. Paris : L'Harmattan.
- Martin, C. (2014). « Le soutien à la parentalité: une nouvelle politique en Europe ? » *Politiques sociales et familiales*, 118, p. 9–22.

- Miles, M. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Monceau, G. (2017). « Les parents dans le management des établissements. Quelques apports de la recherche ». *Administration & Éducation*, 153(1), p. 67–73.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents*. Toulouse : Erès.
- Neyrand, G., Coum, D. & Wilpert, M.-D. (dir.) (2018). *Malaise dans le soutien à la parentalité. Pour une éthique d'intervention*. Toulouse : Érès.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Parazelli, M. (2020). « Du développement de l'enfant à son “développement optimal”. Regard critique sur les enjeux politiques des programmes de prévention précoce au Québec ». Dans P. Suesser, M.-C. Colombo, M. Bonnefoy & C. Garrigues (dir.). *Le dialogue des disciplines autour du jeune enfant. Parentalité, développement, apprentissages*. Toulouse : Érès, p. 231–260.
- Parazelli, M., Hébert, J., Huot, F., Bourgon, M., Gélinas, C., Laurin, C., Lévesque, S., Rhéaume, M. & Gagnon, S. (2003). « Les programmes de prévention précoce. Fondements théoriques et pièges démocratiques ». *Service social*, 50, p. 81–121.
- Petriwskyj, A. (2010). « Diversity and inclusion in the early years ». *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), p. 195–212.
- Pioli, D. (2006). « Le soutien à la parentalité: entre émancipation et contrôle ». *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 1, <<http://journals.openedition.org/sejed/106>>
- Pothet, J. (2015). *Le soutien à la parentalité: élaboration institutionnelle, élection de ses mises en œuvre professionnelles, réception par ses publics*. Thèse de doctorat de sociologie, Université Grenoble Alpes.
- Séraphin, G. (2013). « Le rôle des parents au sein de la cité: entre ordre public et responsabilité ». *SociologieS, Théories et recherches* [en ligne]. <<http://journals.openedition.org/sociologies/4341>>
- Vandenbroeck, M., Boonaert, T., Van Der Mespel, S. & De Brabandere, K. (2009). « Dialogical spaces to reconceptualize parent support in the social investment state ». *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), p. 66–77.

DEUXIÈME PARTIE

ACTIVITÉ ET FORMATION DES PROFESSIONNELLES

La catégorisation au cœur de l'activité des professionnelles de la petite enfance

Anne Lise ULMANN¹ et Paul OLRY²

En France, la prise en charge des enfants qui relevait jusque-là de la sphère familiale est, pour partie, déléguée à des services spécialisés (crèches municipales, familiales, assistantes familiales...), qui *a priori* se donnent à voir comme des organisations centrées sur les conditions socio-éducatives d'accueil des petits. Dans un vocabulaire plus gestionnaire, les tout-petits sont les destinataires d'un service, « acheté » par leurs parents sur la foi d'une disponibilité et d'un projet. Les professionnelles réunies pour la réalisation de ce service assurent une présence, aujourd'hui soumise à des exigences diverses qui conduit à une diversité de prestations, selon des modèles économiques variés.

Les métiers – éducatrice de jeunes enfants (Eje), assistante maternelle (AM), auxiliaire de puériculture (Auxiliaire), puéricultrice, Cap³... – s'ajustent donc à une diversité de conditions d'exercice et d'exigences sociales, ce qui conduit à réinterroger les compétences des professionnelles au contact des petits et des demandes de leurs parents. Si l'enfant est bien au cœur de ces métiers, les attentes des parents, de l'organisation, des pairs, complexifient une vision irénique d'une relation quasi maternelle avec les petits.

¹ Centre de recherche sur le travail et le développement, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.

² UR Formation et Apprentissages Professionnels (FoAP), Université de Bourgogne Franche-Comté.

³ Plusieurs termes désignent les titulaires du Certificat d'aptitude (Cap) Petite enfance en crèche : agent, animatrice d'éveil, agent territorial spécialisé des écoles maternelles (et dans certaines crèches municipales).

Un premier regard sur ces métiers montre des professionnelles dont l'activité principale consiste à articuler des modalités interactionnelles et techniques (soins, rangements...) avec les enfants. Au regard du monde des adultes, les collègues, les parents, ces interactions sont structurées par la relation de service et, à ce titre, normées socialement. Toutefois, leurs interlocuteurs sont d'abord les enfants, bénéficiaires de leur présence.

Quelques constats sur l'activité des professionnelles en crèche

Une première prise de connaissance rapide montre que si l'on connaît et que l'on forme ces professionnelles à des prescriptions nombreuses et changeantes, le travail quotidien et leur activité en situation sont finalement peu connus. Plusieurs études récentes (Odena, 2010 ; Ulmann & Garnier, 2020 ; Garcia & Filliettaz, 2020) ont d'abord permis de cerner différents domaines d'action des professionnelles, de décrire le déroulement prototypique d'une journée et leurs aléas. Ces études ont conduit à approfondir le domaine des interactions, à l'occasion notamment de l'accueil de stagiaires dans ces lieux de travail. Elles montrent que, contrairement à des représentations fréquentes qui consistent à unifier la catégorie « enfants » en une sorte d'archétype, les professionnelles démontrent une expertise à s'ajuster à une diversité d'enfants. Ce faisant, elles laissent dans l'ombre ce qui fait ressource pour opérer ces distinctions.

Les observations du travail en crèche (Ulmann *et al.* 2011 ; Ulmann & Garnier, 2020) conduisent fréquemment à constater une segmentation langagière et/ou organisationnelle, partagée au sein des crèches, entre les moyens, les petits et les grands. Les normes réglementaires la renforcent en opérant une distinction par exemple entre l'enfant « marcheur » et « non marcheur ». Ces appellations font implicitement référence à un « niveau » convoquant toute une série d'actions, typées par leur évocation. Ainsi pour les professionnelles observées, un petit « ne marche pas », reste dépendant d'une présence adulte ; « un grand » n'aura « pas toujours besoin de faire une sieste ». Autrement dit, les professionnelles ont, dans l'activité quotidienne, des habitudes de prises en charge selon des « niveaux », qui ne sont pas toujours explicitées (si elles sont énoncées) au regard de leurs conséquences. Bien décrite par des recherches (Garnier, 1999 ; Garnier *et al.*, 2015 ; Garnier, 2017), la performativité des catégories d'enfants participe des projets de structure, plus ou moins

précis, plus ou moins négociés avec la direction. Le « projet » est en effet porteur de prescriptions subséquentes qui orientent, sinon contraignent, les façons de pratiquer le métier. Le projet est d'ailleurs présenté aux parents, comme gage d'un professionnalisme qui s'ajoute pour ces derniers à une proximité commode. Il est engageant en quelque sorte, au titre des promesses qu'il énonce et colore donc les façons d'agir entre collègues, d'interagir avec les enfants et leurs parents.

Un tel regard, finalement déterministe, s'avère trompeur si l'on convient que cet ensemble constitue une *arena* comme le propose Jean Lave (1988). Les professionnelles manifestent un savoir-faire et des façons d'agir finement ajustées aux conditions de leur exercice. Parmi celles-ci, la composition du groupe d'enfants est un élément clé parce qu'évolutif, au long d'une année ou de plusieurs.

Par composition, on entend des segmentations spontanément opérées au sein du groupe d'enfants par les professionnelles, qui diffèrent pour partie pour chacune. La plus opérante consiste dans le genre garçon/fille, auquel sont attachés des attributs qui sont posés d'emblée, avant d'être affinés une fois que la connaissance des enfants s'approfondit.

Cette « spontanéité » concerne d'abord l'enfant lui-même, « sage », « bruyant », « remuant », « soumis », etc., des qualifications qui conduisent à cerner des profils agrégeant un sous-groupe (Ulmann & Odena, 2020). Elles renvoient souvent aux spécificités de l'enfant telles qu'elles sont appréhendées par les professionnelles. Ces spécificités peuvent concerner l'enfant au travers de ses parents : selon, la profession, l'apparence, la façon de s'exprimer, les exigences des parents concernant le coucher, le doudou, la nourriture, l'enfant peut se trouver peu ou prou assimilé aux représentations des professionnelles.

Celles-ci peuvent être transmises par les collègues qui ont qualifié, pour elles-mêmes l'année précédente, des représentations du groupe d'enfants et des profils qui organisent leurs modes de fonctionnement avec eux. Autrement dit, ces diverses qualifications, relevant de conceptions émiques comme dans tout métier adressé à autrui, travaillent les pratiques professionnelles. Elles n'opèrent pas isolément mais en configurations de prise en charge, au titre d'une vision d'un monde local, ici et maintenant, que Pascal Béguin (2004) définit comme « un ensemble d'arrière-plans conceptuel, axiologique et praxique » au sein desquels l'activité des professionnelles se déploie.

Nous allons dans le cours de ce chapitre porter l'attention à ces découpages, cette composition du regard professionnel (Jobert, 2019), qui concernent directement l'orientation de l'activité des professionnelles. Selon quels processus ces qualifications plus ou moins construites et stables influent-elles sur les menées de l'action et réciproquement ?

Problématique et cadre théorique

Les processus de qualification sont ici abordés en termes de catégorisation, laquelle prend ici un statut de repère pour l'action des professionnelles à propos de leurs conceptions et croyances sur leur travail. En prise directe sur l'agir, elle conforte l'idée que le traitement des situations ne se réalise pas par le biais de stratégies issues de savoirs généraux. Deux principes courants en didactique professionnelle (Mayen *et al.*, 2017) semblent y contribuer :

- l'environnement « interne » des professionnelles (par exemple, les émotions, la perception de besoin, de signification, de pertinence...), le caractère agissant d'attitudes et d'expériences antérieures, doit être considéré dans l'analyse de l'activité orientée vers les enfants ;
- des connaissances factuelles, conceptuelles et pratiques existantes, s'alimentent de prises d'information pour guider au quotidien l'organisation de leur activité.

Autrement dit, la relation professionnelles/enfants gagne à être reliée aux façons dont celles-ci mobilisent leurs compétences dans des situations sociales avec leurs collègues ou avec le groupe d'enfants. La catégorisation opère d'abord comme ressource pour orienter l'attention, soutenir l'engagement des professionnelles afin de mieux les guider et soulager la charge cognitive propre à un environnement sollicitant. À ce titre, elle est transmise plus ou moins formellement dans l'équipe de professionnelles. Ensuite, la catégorisation articule étroitement les règles et normes professionnelles constituées par une histoire expérimentée par les professionnelles. Quand « les acteurs procèdent par typification, ils appréhendent la réalité à travers des catégories générales qui orientent leurs interprétations et leurs attentes » (Lacoste, 1999, p. 9). Comment sous cet angle, les professionnelles élaborent-elles des stratégies pour « tenir les situations de travail avec les enfants », lorsque celles-ci supposent de s'ajuster aussi aux situations professionnelles et sociales entre pairs et avec les parents ?

Ces situations interactionnelles dans les lieux d'accueil de la petite enfance ne sont pas séparées de l'action quotidienne avec les enfants. Elles en font partie, tant leur activité est aussi dirigée vers les parents, dont les moments de rencontre (entrée/sortie de l'enfant) bien que généralement brefs, balisent le temps de l'action pour l'enfant.

Pour Olivier Houdé (1992), la catégorisation est définie comme « la conduite adaptative fondamentale par laquelle les systèmes cognitifs, biologiques ou artificiels, découpent le réel physique ou social ». Cette conception cognitive n'est pas isolable d'un point de vue anthropologique, qui montre que les professionnelles n'agissent pas en développant des stratégies au regard d'un système de représentations mis sous contrainte. Pour autant, on postule que l'expérience quotidienne des professionnelles produit en situation une action organisée, selon des schémas d'action qu'expriment des scripts. Au traitement d'une situation, s'ajouteraient des signes, des indices capitalisés dans le travail quotidien qui soutiendraient la substituabilité d'une situation à une autre, dans le cours de l'activité de travail. Cette approche de la catégorisation, vue à un niveau pragmatique, est rarement investiguée dans les contextes de travail. Catégoriser relève d'une opération invisible qui ne peut s'inférer que de l'observation du travail en train de se faire dans un espace socio-productif.

Ainsi la catégorisation serait une opération tout autant cognitive que conative. Les situations professionnelles orientent l'indexation de l'activité dans des catégories dont la logique ne se réduit pas à l'ici et maintenant, mais fait référence à un parcours, à des valeurs et à des circonstances qui affectent les professionnelles.

De plus, cette indexation n'est pas une opération statique mais un processus dynamique et situé, guidé par des nécessités professionnelles : réguler son action (avec l'enfant), se coordonner avec ses pairs, communiquer avec les parents, anticiper (sinon planifier) le déploiement d'une situation, s'expliquer avec son activité et celle d'autrui ou encore trouver les mots pour différencier les enfants, les situations, etc.

Enfin, les professionnelles appartiennent à une organisation, un groupe, sinon un collectif de pairs, au sein duquel circulent des catégories et des modes de catégorisation. Autrement dit, les catégories sont rarement *sui generis*, et ont une profondeur coutumière, voire historique.

Toutefois, pour appréhender concrètement ces processus de catégorisation, une approche d'orientation sociolinguistique (Lacoste, 1999 ; Borzeix et Fraenkel, 2001) est compatible pour associer les manières de

parler de ces professionnelles et leurs raisonnements sur les situations. Si les approches cognitives permettent d'appréhender ces processus sur un plan intrinsèque, elles font moins ressource pour saisir une activité servicielle où l'interaction verbale est centrale pour l'activité effectuée. En portant l'attention sur ces interactions verbales, au sens d'Erving Goffman – « l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres » (Goffman, 1973, p. 23), ces usages langagiers peuvent être saisis pour tenter de comprendre ce qu'ils cherchent à désigner et saisir comment ces désignations sont liées à des catégorisations. Qu'est-ce, pour la professionnelle qui s'exprime mais aussi pour ses collègues, qu'une « petite Barbie », un « parent pénible », ou encore un « moyen » ? Quels savoirs et connaissances fondent ces désignations ? Ces dernières sont-elles seulement liées aux situations où elles ont été mobilisées ? Sont-elles liées à l'organisation du travail ?

Ce premier angle d'analyse d'orientation sociolinguistique est enrichi par une approche ethnographique des activités effectuées pour se saisir de ce que ces professionnelles font dans les situations où elles sont engagées. C'est ainsi que se révèle le double enjeu scientifique et pratique de notre propos : documenter le poids et la source des catégorisations à l'œuvre dans les actes professionnels, leur impact dans celle-ci et leur fonction pour comprendre plus avant l'activité des professionnelles.

Méthodologie

Nous proposons la relecture d'une recherche menée sur vingt mois entre 2017 et 2019. Conduite avec une équipe pluridisciplinaire, composée de chercheurs en sciences de la formation, sociologues et de professionnelles des métiers du social, elle s'est déroulée dans quatre établissements d'accueil du jeune enfant (en Provence-Alpes-Côte d'Azur et Île-de-France)⁴ et auprès d'Assistantes maternelles (AM) en Bourgogne. Ces lieux ont été choisis en fonction d'une connaissance déjà acquise de ces espaces et de l'accord donné aux chercheurs pour effectuer avec les professionnelles des observations de manière récurrente et régulière. Les

⁴ Pour une présentation des différents établissements investigués (deux crèches municipales, une crèche associative, une crèche parentale associative), voir Ulmann et Odena (2020).

professionnelles (Eje, Auxiliaire, Cap) engagées et qualifiées sont volontaires pour participer à cette étude, menée avec une méthodologie d'inspiration ethnographique⁵ autour de trois principes :

- une immersion au sein de chaque structure en adaptant tout d'abord le régime de présence de l'équipe de recherche aux souhaits des professionnelles puis, progressivement, en venant plus librement. Cette présence régulière (en moyenne deux jours par semaine la première année et un jour par quinzaine la seconde pendant cinq mois) a permis de gagner la confiance de professionnelles intégrant les enquêteurs dans leur travail et en les faisant participer ;
- la combinaison de deux registres d'observation : celui d'une extériorité du chercheur ne participant pas à l'action puis, avec le temps, celui d'une observation impliquée limitée à des aides ponctuelles dans des moments denses (surveiller des enfants, répondre à la sollicitation directe d'enfants, aider aux tâches matérielles comme le débarrassage des tables, les rangements...) ;
- des entretiens sur ou à propos du travail, enregistrés lorsque les conditions le permettaient, qui s'apparentent plutôt au principe de la « conversation » de manière à réduire « l'artificialité de la situation d'entretien et l'imposition par l'enquêteur de normes métacommunicationnelles perturbantes » (Olivier de Sardan, 1995). À ces entretiens, des restitutions régulières des résultats intermédiaires ont été ajoutées avec l'ensemble des personnels disponibles aux dates proposées, engendrant souvent la conduite d'autres observations.

Cette « récursivité » des entretiens et des échanges entretient l'émergence d'autres questions, propres aux investigations menées dans chaque structure, à partir d'une même démarche méthodologique. Les analyses conduites au sein de chaque crèche ont été comparées, dégagant des

⁵ « L'approche ethnographique, parce qu'elle présente des faits vécus comme des expériences individuelles ou collectives, ne se limite pas à des constats de type microsociologique. Elle peut, même si c'est de manière plus limitée que d'autres approches visant la représentativité, montrer comme ces petits faits "présentent des propriétés qui expriment leur appartenance à l'ordre social et qui relèvent de leur enchaînement dans ces mécanismes [...]. L'originalité de la situation intellectuelle de l'ethnographie tient précisément à la capacité dont elle dispose de circuler entre propriétés situationnelles et propriétés structurelles du fait social et de les éclairer les uns par les autres ». Olivier Schwartz (1993/2011), cité dans Ulmann & Odena (2020, p. 27).

constantes et des différences dans les manières de nommer les enfants, d'agir avec eux, en lien au fonctionnement habituel de ces établissements. Les comparaisons ont permis une triangulation des données, en croisant les informateurs, pour ne pas être prisonnier d'une seule source, selon leur rapport au problème traité (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018).

Dans la recherche, les professionnelles de tout statut (Eje, Auxiliaire, Cap) sont en interaction avec les enfants durant tous les moments de la journée. L'objectif du recueil de ce matériel empirique est de rendre compte des multiples registres du réel social pour s'acheminer vers une connaissance des spécificités de ce travail. Ce point de vue n'est pas construit en extériorité mais avec et à partir des acteurs qui font le travail au risque, pour les chercheurs, de voir questionnées des catégories anticipées.

Enfin, si nous précisons dans nos verbatim le statut des crèches concernées (associatif, municipal, parental), sachant que celui-ci peut, dans certains cas, impacter le mode d'organisation et de gestion de la structure et, en conséquence les modalités de travail (Odena, 2009), nous n'en faisons pas ici une analyse précise.

Premiers éléments de résultats

Cette relecture de la recherche implique de reprendre les données empiriques, qui est un travail en cours ce qui nous conduit à rester prudents sur ces premiers éléments de résultats.

Des catégorisations « froides » du travail en miroir de l'activité « chaude »

Nous ne retenons dans le cadre de ce chapitre que deux aspects choisis de ces catégorisations, car ils sont liés. La première échappe aux professionnelles : elle s'impose à elles au nom d'une délégation de service aux familles, elle est partie d'un cadre de contrainte « froid ». La seconde questionne l'activité *in vivo* des groupes de pairs dans le cours des actions en situation, ce que nous appelons ici le « chaud ».

Travailler avec des enfants réguliers, occasionnels et périscolaires

L'action des professionnelles est en permanence à replacer dans les contraintes du travail : en termes d'organisation, de techniques, de

savoirs et savoir-faire, d'interactions avec une multiplicité d'acteurs. Cet environnement est donc saturé de catégories « déjà-là » avec lesquelles les professionnelles composent.

Il en est ainsi par exemple de catégories administrativo-émiques produites par les professionnelles pour se comprendre entre elles et classer (voire sérier) les enfants : suivant leur rythme de fréquentation de la crèche, ils seront qualifiés de « réguliers » (vient tous les jours), « occasionnels » (quelques demi-journées) ou « périscolaires » (sur des temps précis comme les vacances scolaires). L'observation et l'écoute attentives des échanges entre les professionnelles fait ainsi apparaître des pratiques d'appréhension des enfants en fonction de telles désignations, qu'accent les types de contrat de présence signés avec la structure. Ces différentes modalités de fréquentation des crèches sont liées à la mise en œuvre de la prestation de service unique⁶ (PSU) qui répond à la nécessité de rendre accessibles ces établissements à de nouveaux publics. Ces injonctions politiques se matérialisent en quelque sorte dans des objets créés par la direction pour faciliter le travail d'organisation. Ainsi lors de nos temps d'immersion, nous avons fréquemment constaté l'affichage dans les bureaux (excepté dans la crèche parentale) d'un tableau organisateur qui présente, selon différents codes de couleur, les catégories des enfants en fonction de leur rythme de fréquentation de la crèche. Le nom de chacun est apposé sur un carton de couleur différente selon qu'il est « régulier », « occasionnel », ou encore « périscolaire ». Ce classement visuel, en complément des outils de gestion informatique, mais relevant de pratiques locales, permet d'un seul coup d'œil de repérer les différentes catégories d'enfants présents, leur planning de manière à avoir une représentation globale de la composition des groupes pour la journée en cours.

Cette segmentation en trois catégories d'enfants n'est pas sans effet sur les manières de les prendre en charge au sein de la crèche. Les professionnelles ont à les appréhender derechef au cours des actions à mener avec eux quand bien même ces catégories constituent des créations lexicales forgées par les professionnelles à partir des orientations des politiques publiques pour opérer une distinction entre les différents types de présence des enfants. Elles permettent également de désigner et de

⁶ Ces catégories sont issues des politiques publiques concernant les financements des établissements par la prestation de service unique (PSU) vers des catégories de la pratique, qui distinguent les enfants « réguliers », « occasionnels » ou « périscolaires » (dits « périsco »).

se préparer, avec cet artefact visuel, à une « charge » supplémentaire, puisque la catégorie « périscolaire » se surajoute aux deux autres catégories, habituelles pour les crèches.

Circonscrire l'imprévisibilité et optimiser le fonctionnement

Ces désignations, déduites des politiques publiques, interrogent sur ce qu'elles peuvent induire en termes de relations sociales avec les enfants cadrées à travers elles (Lahire, 1992). Transmises en formation et dans les structures, ces désignations d'enfants convoquent des conceptions éducatives sans doute apprises en formation ou construites dans le contexte institutionnel de la crèche. Modalités d'inscription à la crèche, elles portent néanmoins des dimensions axiologiques et pratiques en écho ou en tension avec les conceptions du travail.

Les enfants « réguliers » dont le rythme, même s'il n'est pas quotidien, est stable et prévisible, structurent un rythme de fond : des jours contractuels fixes, des horaires réguliers, une présence continue. Ils légitiment une forme éducative du travail des professionnelles pour un certain type d'enfants qui se conforment facilement aux rythmes de la crèche, qui prennent leurs repas et se reposent à des heures régulières : « Avec les bébés, au début, on demande aux parents de remplir le cahier de rythmes, comme ça on sait quand il a mangé et on peut mieux voir son rythme, s'il est régulier ou si c'est encore chaotique... » (Auxiliaire, crèche municipale). À tel point que cette direction éducative en vient à concerner les parents :

On a de plus en plus de parents qui ont peur de mettre un cadre. Les enfants sont levés, couchés à n'importe quelle heure [...]. Notre travail c'est de les aider à installer de la régularité. On leur explique que, pour leur santé et pour l'école après, il leur faut des horaires réguliers... (Directrice, crèche municipale)

La catégorie des « réguliers » créée par différence avec les deux autres catégories, semble faire référence à des attendus sociaux et professionnels en adéquation pour les professionnelles, avec les apprentissages de la formation. Quand bien même les enfants « réguliers » seraient bien différents de ces représentations, le mot les désigne « conformes » pour un cadre d'action cohérent, familial, des professionnelles.

À l'inverse, « l'occasionnel » (intermittent, contingent, ...) opère une rupture avec cette régularité éducative souhaitée dans l'accueil des jeunes enfants. L'accueil « occasionnel » dépend d'ailleurs des places rendues

vacantes par « les réguliers » malades, en vacances, ou le mercredi, journée moins fréquentée. La rentabilité de la crèche nécessite que les directrices appellent le jour même les parents d'enfants inscrits en « occasionnels ». Ainsi, plusieurs enfants compensent sur une même place un accueil vacant pour une durée et pour différents moments de la journée, de la semaine, susceptibles de varier : « Avec la directrice, le matin, on appelle les occasionnels après pointage des absents. Quel que soit la saison, on reçoit toujours autant d'enfants » (Eje, crèche associative).

Ce type d'accueil vient non seulement empêcher ou gêner la régularité souhaitée pour l'éducation d'un enfant mais contrarie aussi l'anticipation qui permet à la professionnelle de se projeter dans sa journée: « Les occasionnels, c'est parfois compliqué pour eux de s'intégrer aux groupes. Ils viennent peu et l'équipe apprend souvent le matin même que l'enfant sera présent, parce qu'une place est libre » (Auxiliaire, crèche municipale).

Cette désignation contraint à prendre en compte la contingence, qui est une notion rarement employée par les professionnelles et peu développée en formation, même si les observations tendent à montrer qu'elles ne cessent de s'ajuster à l'imprévisibilité de la fréquentation des enfants. D'une certaine manière contraire à une éducation structurante, ce principe d'accueil occasionnel vient heurter la régularité à privilégier. Ainsi le rythme d'inscription occasionnelle concédée à la famille semble imprimer sur l'enfant un rapport à l'éducatif que les professionnelles n'approuvent pas forcément voire réprouvent au nom de conceptions éducatives apprises, « donner un cadre à l'enfant » ; de manière plus subtile, les écarts à ce cadre bien circonscrit sont aussi le signe d'une certaine exaspération à devoir supporter une charge de travail supplémentaire, puisque le groupe d'enfants est toujours constant.

Enfin, la catégorie « périscolaire », dite « périsco », renvoyant à l'univers scolaire, paraît ne pas faire sens, tant les professionnelles travaillant dans les crèches semblent avoir intégré la séparation institutionnelle entre les ministères de la Santé et de l'Éducation nationale pour la prise en charge des tout-petits. Le préfixe grec « peri- », signifiant « autour » montre bien que ces enfants ne sont pas au centre, mais à part. Pour les professionnelles rencontrées, la catégorie des « périsco » est hors de leurs préoccupations et à éviter : « Pour l'instant, des périsco, on n'en a pas beaucoup, mais la directrice nous a prévenus, à la rentrée on n'y coupe pas, elle est obligée d'appliquer les directives ! » (Eje, crèche municipale). S'attacher à rendre les enfants « prêts pour l'école » et les voir revenir à la crèche, semble soit « incompréhensible », soit dégradant :

(...) avec les périsco, pour moi, on quitte l'accueil et on revient à la garde. On les garde, c'est tout. (Auxiliaire, crèche municipale)

C'est paradoxal, on les a bassinés depuis la fin de leur dernière année en crèche en leur disant « tu es grand, tu vas aller à l'école en septembre » et là ils reviennent à la crèche... Quel sens ça a pour l'enfant ? (Auxiliaire, crèche associative)

Ces deux catégories en tension avec des conceptions éducatives portées implicitement par les professionnelles, font souvent l'objet de longs développements quand les chercheurs échangent avec elles à ce propos.

Ce rapport à des catégories tacites de conformité et contingences nous renseigne moins sur la prise en charge de ces enfants que sur le rapport à la triple difficulté éprouvée : l'augmentation de la charge de travail ; la capacité d'adaptation dont elles doivent faire preuve avec des groupes configurés différemment ; l'intégration et la sécurité des enfants moins habitués à la crèche. Difficultés également soulignées par les chercheurs (Moisset, 2019) et que reprennent fréquemment les professionnelles interrogées à ce sujet.

On est entrés dans un système économique qui fait qu'on est obligés de faire du chiffre, on n'a pas de marge de manœuvre. Ça impacte notre travail éducatif. Il n'y a jamais de moment où les effectifs sont plus bas, où on est tranquille. Dès qu'il y a une absence, la directrice appelle pour remplir avec les occasionnels, mais l'équipe n'apprécie pas, car elles perdent en qualité de travail. C'est un problème, car certains enfants ont du mal à s'intégrer dans le groupe [...], ce n'est pas rassurant pour eux. (Eje en codirection)

Des catégories « interrogées » : le repas, entre normes et règles d'action

Les catégorisations ne sont pas seulement liées aux normes institutionnelles ou issues des politiques publiques, elles peuvent être construites ou négociées localement en fonction d'attendus professionnels. Une certaine plasticité de l'activité articule les prescriptions et contextes d'action, essentielle pour la fluidité du travail collectif. Elle ne peut s'appuyer ou être l'objet d'apprentissages dans le cours des formations. Les circonstances, les incertitudes et imprévus conduisent à repenser les règles d'action.

Les demandes parentales et leurs effets de catégorisation

La diversité des demandes parentales quant au repas des enfants n'est pas seulement complexe à tenir du point de vue de son organisation, elle l'est aussi en raison de la diversité croissante des demandes parentales portant sur les choix de la crèche, notamment sur la nutrition des enfants. La prescription parentale agit dans de tels cas comme un révélateur de la pluralité des normes qui encadrent la prise en charge éducative des enfants. Impératif religieux, choix parental d'alimentation (végétarienne, végan, etc.), demandes particulières (biberons donnés chauds/froids, laits d'origines végétale ou animale...) fournissent la matière d'un débat de normes et d'arbitrages. Nombreux, complexes, sources d'implication pour chacun, ces débats ne sont donc pas seulement techniques, mais font intervenir les valeurs de chacune au travail.

S. (Auxiliaire) s'apprête à prendre en charge le premier jour de Vanessa, âgée de 3 mois. La directrice est présente également pour cet accueil. S. prend l'enfant dans les bras et demande à la mère, qui va partir, si Vanessa a l'habitude de prendre son biberon chaud ou froid. Expliquant qu'elle le préfère plutôt chaud, la mère prend congé. S. repart dans la salle de jeux avec l'enfant mais elle est interpellée par la directrice.

- Directrice : « S., j'ai déjà dit de ne pas demander aux parents ce qu'ils souhaitent sur la température des biberons. Vous savez bien qu'on leur donne froid. Alors, pourquoi posez-vous cette question ? »
- S. : « Pour le premier jour, je pensais que c'est mieux de lui donner comme elle aime ? Pourquoi c'est mieux ? Elle n'a pas le droit d'avoir son goût à elle et ne pas aimer le lait froid ? [...] »
- Directrice : « Je l'ai déjà dit, on ne pose cette question aux parents que si l'on remarque que l'enfant ne veut pas boire à température ambiante. »

S. repart avec Vanessa, manifestement peu convaincue de l'argument. (Crèche municipale)

Pour un autre enfant dont les parents demandent la confection du biberon avec un lait végétal, la directrice du même établissement vient dans l'espace d'accueil des plus petits et explique à l'auxiliaire en charge de cet enfant : « sans prescription médicale, validée par le médecin de la crèche, je ne donne pas de laits spéciaux aux enfants. Je viens d'avoir la maman au téléphone, maintenant c'est clair » (crèche municipale). Directement impliquée par cette décision, l'auxiliaire remet en question la légitimité de l'argument médical et fait valoir, en aparté, à sa collègue, l'argument économique et le libre arbitre des parents : « franchement, je

ne vois pas en quoi ça gêne si le parent apporte les boîtes de lait... Ils ont le droit de nourrir leur enfant comme ils veulent... ».

Ainsi, l'émergence de catégories « envahissantes », liées à de telles sollicitations sont étroitement questionnées dans leur rapport aux règles établies. L'arbitrage en réponse à ces demandes se fait souvent en référence à l'avis médical, sollicité comme seule instance légitime (Boltanski, 1971). Mais la référence dans cet arbitrage à l'autorité médicale se fait au détriment d'autres normes professionnelles qui concourent au travail des auxiliaires. À ce titre, l'arbitrage peut devenir source de tensions, notamment entre deux catégories professionnelles, Auxiliaire et Eje, souvent en concurrence sur la hiérarchie des normes de travail qui doivent contribuer à la prise en charge de l'enfant.

Dans une crèche associative, deux professionnelles s'interrogent sur la réponse à apporter aux parents concernant leur volonté de ne pas donner de pain à leur fille. La directrice a tranché en faveur de la même alimentation que les autres, l'enfant n'ayant pas de contre-indication médicale : « Moi, ça m'interroge quand même parce que c'est aux parents de décider de l'alimentation de leur enfant, je sais qu'ils sont sans gluten, en quoi ça nous dérange de respecter leur volonté? Ce n'est pas tellement contraignant. » (Eje). Ce à quoi sa collègue, auxiliaire, lui avance l'argument médical : « Elle n'a pas de maladie, elle. Si on commence à accepter toutes les demandes, on n'en a pas fini ! » (Auxiliaire, crèche municipale).

Autrement dit, au travers de ces demandes parentales, se joue l'opposition entre des normes qui orientent et des règles qui contraignent, dans un espace collectif (quel que soit son statut, public, privé, associatif) où il est attendu que les catégories doivent se loger dans le commun. La diversité croissante des publics, les exigences parentales interrogent la légitimité des normes qui réglementent l'accueil. Dans cet exemple l'argument médical, dans d'autres celui de l'hygiène des repas ou de leur dimension éducative, est mis en balance avec « ce que cela demande » (Hubault, 2006) aux professionnelles. Quelle place faire à la diversité de ces demandes qui peuvent se porter sur la nourriture, comme sur toute autre activité, tels que les choix de chansons, de jeux, des temps de sieste, jusqu'où les accepter et les prendre en compte ?

Catégoriser les capacités des enfants pour/par le collectif de travail : un enjeu de performativité

Troisième arène de la catégorisation, le groupe de collègues est un espace où avant de délibérer il convient d'expliciter le point de vue que l'on a, et comment on le construit. Sous cet angle, nous retenons ici deux aspects : l'un extrinsèque vise à penser la charge de travail à répartir ; l'autre, intrinsèque, aborde le rapport à « l'action qui convient » (Thévenot, 2000, 2006), comme arbitre juge de paix des catégorisations circulant dans le groupe.

Catégoriser pour répartir équitablement la charge de travail

Dans les échanges avec les directrices de ces établissements, l'organisation des repas est fréquemment évoquée comme une préoccupation qui conduit à des ajustements, des « tâtonnements », pour reprendre le terme de l'une d'elles, compte tenu d'un ensemble de contraintes (l'espace, les qualifications des personnels, les temps de pause, le nombre d'enfants d'une même classe d'âge, etc.) : « Avant d'en arriver à faire comme maintenant, nous avons beaucoup travaillé et cherché » (Eje, responsable de la crèche parentale).

Dans les autres crèches, ces « tâtonnements » soit font l'objet d'un travail collectif au sein des équipes, soit restent la prérogative de la directrice avec son adjointe. Les échanges en réunion à propos des repas (quand ils existent) portent moins sur les dimensions relationnelles de ce moment que sur la répartition équitable des enfants entre les professionnelles. Cette répartition s'établit à partir d'une attribution de capacités portée sur chacun d'eux : Ptolémée « qui n'est pas autonome pour manger » est, par exemple, affecté dans un sous-groupe avec moins d'enfants à aider par la professionnelle. Cet équilibre subtil de la charge de travail montre que les catégories servent de décrypteurs de leurs comportements en lien avec l'activité à réaliser. Lorsque la manière d'appréhender le comportement des enfants pour équilibrer la charge de travail diffère, le travail collectif entre les membres de l'équipe n'est pas systématisé au sein de l'établissement. Davantage de tensions avec les enfants s'observent alors dans les moments plus denses de l'activité : « On l'a passé ici [chez les moyens] parce qu'il se débrouille bien pour manger, mais pour moi, il serait mieux chez les petits. [...] Il n'est pas à l'aise avec les autres, il est toujours collé à nous... » (Auxiliaire, crèche municipale). L'attribution de capacité à cet enfant montre la diversité d'échelle de jugement au sein de

l'équipe ; des agacements sont ainsi perceptibles au moment de sa prise en charge pour le repas.

Ces liens entre la catégorisation et la charge de travail sont patents pour les repas mais ils se constatent dans chaque situation où existe une certaine complexité, telle une sortie ou une activité ludique, qui va impliquer des ajustements de charge entre les professionnelles : « Ah non, mais pas celui-là ! Si tu m'envoies celui-là, tu en reprends deux ! », intervient un agent d'animation quand une auxiliaire est en train de répartir les enfants pour une activité.

Plus ou moins formalisé, ce ratio catégorie d'enfant / charge de travail vient compléter le ratio gestionnaire sur les effectifs d'enfants et de professionnelles, inopérant pour maîtriser la complexité d'une situation. Sauf à figer l'existant, ces catégories constituent des ressources pour équilibrer les charges de travail au sein du collectif, et ne cantonnent pas pour autant l'enfant dans une catégorie (« agité », « petite princesse », « rapide », « prêt pour l'école »...). Celle-ci est établie en fonction de l'action à conduire et paraît prendre en compte de nombreux paramètres: l'activité, le nombre d'enfants et de professionnelles présents, le moment de la journée... Il ne s'agit donc pas d'un processus qui stabilise, fige une désignation, voire assigne l'enfant à une catégorie, mais qui relève plutôt d'une manière de l'appréhender qui s'ajuste en permanence. Ces ajustements propres à chaque crèche montrent *in situ* la construction de catégories.

Dans certaines structures, qui fonctionnent en privilégiant un principe d'âges mélangés et de mobilité des professionnelles entre les différents groupes d'enfants, de véritables dynamiques de catégorisation sont observées permettant, pour un même enfant, que ces attributions de capacités soient fréquemment actualisées pour assurer un fonctionnement optimal. Ainsi catégorisé initialement au regard des comportements de ses parents (« il aime danser... son papa est DJ ! ») ou de normes comportementales liées à l'âge, l'enfant, lui-même, fait évoluer les regards portés sur lui : il change, progresse, surprend et, finalement, prend une part active dans ce processus, parfois en le déjouant. Ces changements des enfants qui influent sur les catégories portées sur eux semblent procurer une certaine satisfaction aux professionnelles, comme s'ils apportaient la preuve de leur travail qui ne se voit pas. Ces remarques permettent d'ajuster en conséquence les manières de les prendre en charge.

La manière de considérer ce que produisent ces catégories sur le travail qu'on se partage, se mêle aux discussions à propos des enfants. Ces

échanges actualisent d'abord le regard sur les groupes et les individualités enfantines, elles orientent ensuite la façon de restituer la journée aux parents à l'heure du départ. Ce qui se dit alors au travers de l'enfant témoigne plus de l'évolution du regard de la professionnelle sur l'enfant, en fonction de ses attentes y compris technico-organisationnelles. Enfin, ces discussions constituent un moment de transmission et de partage.

Catégoriser par l'action qui convient et jauger en situation les compétences de ses collègues

Le processus de catégorisation ne se limite pas à identifier les capacités des enfants mais concerne également la manière dont les professionnelles s'évaluent mutuellement. La catégorisation signale ici des compétences professionnelles attendues mais néanmoins implicites. « Elle se laisse déborder » dira une auxiliaire de crèche associative à propos de sa collègue, une auxiliaire moins expérimentée. Cette remarque est liée au fait que cette personne prend trop de temps pour le lavage des mains des enfants et ne voit pas qu'elle met en difficulté sa collègue avec son groupe qui attend son tour.

Ces manières d'apprécier et de catégoriser des collègues ne sont pas établies sans raison mais s'effectuent dans un contexte donné. Le processus de catégorisation que structurent les professionnelles sur leurs manières d'agir varie en fonction des contraintes du moment où se déroule l'activité. Prendre du temps pour faire laver les mains des enfants n'est pas ce qui détermine la catégorisation, il faut le contexte de l'action. Ainsi, le temps au lavabo pour le lavage des mains au moment du repas n'est pas perçu pareillement lorsque ce même temps est pris après l'activité peinture. La hiérarchisation des buts diffère : dans ce dernier cas (en contexte français), ce qui prime, c'est d'apprendre à l'enfant à être « autonome et ne pas faire à sa place ». Cette même action dans le contexte du repas, avec ses contraintes temporelles, ne convient pas. Le but visé ici n'est plus l'autonomie de l'enfant, mais le respect d'une temporalité contrainte. Ces jugements de compétence circulent entre les professionnelles, témoignant de la reconnaissance (ou non) qu'elles s'accordent mutuellement sur les pratiques. Ces catégorisations qui s'élaborent en combinant l'action et son contexte intègrent également l'attention aux autres professionnelles. La place des autres dans la conduite de sa propre activité semble très importante, comme l'évoquent les façons de parler à propos de collègues : celle qui « chante tout le temps » ou qui « crie »

est « assommante à la fin » (Auxiliaire, crèche associative); celle qui est « brouillonne », qui « s'agite trop » et qui, par son comportement, n'arrive pas à « ce que les enfants se posent » au risque d'entraîner des difficultés pour les autres; celle qui n'est pas « au bon endroit » et, de ce fait, ne peut « pas maîtriser ce qui se passe » (Auxiliaire, crèche municipale).

L'explicitation de ces catégories permet d'accéder à la hiérarchisation de normes implicites, portées individuellement tout en étant partagées collectivement. Y sont décelées les conceptions de la professionnalité véhiculées par chacune et par la structure où elles interviennent. Ce qui semble distinguer la professionnelle compétente de celle qui n'est pas catégorisée comme telle par ses collègues paraît directement lié à cette capacité à réagencer, combiner, articuler des principes de travail avec des éléments contingents comme la particularité de l'instant, le contexte, la connaissance de l'enfant, le souci des collègues... Celles qui ne savent pas le faire mettent en difficulté l'équipe. Mieux comprendre ce qui relève des professionnelles ou des structures supposerait une poursuite des analyses de l'activité en situation initiées ici.

Conclusion

Ces réflexions sur les catégorisations visent à questionner la manière de mieux étayer la professionnalité de ces professionnelles notamment dans ces moments délicats qui trament leur travail quotidien, où elles sont rarement sollicitées pour prendre part aux débats qui permettent de les arbitrer. Que tirons-nous à ce stade de notre travail, de nos observations ?

Accéder aux catégories forgées par les professionnelles dans le cours de l'action donne accès à la manière dont s'élaborent des représentations au sein de groupes sociaux confrontés aux mêmes activités. Le chercheur peut saisir que ces catégories ne sont pas seulement structurées *a priori* mais se trouvent aussi déduites de l'expérience. En effet, les catégories n'existent pas en tant que telles; elles sont des constructions qui se donnent à voir comme des points de vue sur le monde qui contribuent à faire advenir la réalité qu'elles évoquent (Bourdieu, 1993). Ne reposant plus sur des représentations individuelles mais sur une « connaissance de sens commun partagée, publique et observable de la structure », cette approche permet de comprendre comment la « sélection d'une

catégorie gouverne toute une série d'opérations réflexivement engendrées par l'identification catégorielle » (Cardon, 1995, p. 132).

Catégoriser s'avère d'abord un moyen pour garder prise sur les complexités du travail. L'immersion au sein d'une crèche permet très vite de repérer que certains moments de la journée sont particulièrement denses et délicats à conduire pour les professionnelles. Face aux changements incessants des enfants, les manières de les contenir va permettre de maîtriser l'agitation et de cette façon, limiter la fatigue des professionnelles. Un équilibre est alors à trouver entre la nécessité d'établir une certaine pérennité, rassurante et reposante du fonctionnement, et la prise en compte des aléas et imprévus que suscitent les jeunes enfants. Le recours aux catégorisations comme l'âge ou les stades de développement, constitue des repères qui facilitent la possibilité d'établir une mesure d'écart entre un début, liés aux premiers moments de la prise en charge de l'enfant et la situation considérée dans le moment présent. Ce processus de catégorisation met au jour la tension entre la prise en charge individuelle de chaque enfant, répondant à ses multiples demandes, un fonctionnement plus standardisé, normé rendu nécessaire pour travailler avec un peu de régularité afin de limiter la fatigue et la prise en compte d'injonctions institutionnelles qui peuvent venir heurter des conceptions éducatives apprises en formation.

Si certaines structures d'accueil fonctionnent en privilégiant le principe d'âges d'enfants mélangés, soit des catégories « installées », de véritables « dynamiques de catégorisation » s'observent, ouvrant pour un même enfant à des attributions de capacités fréquemment débattues. L'un, catégorisé initialement au regard de caractéristiques de ses parents ou de normes comportementales liées à l'âge, fera par lui-même évoluer les regards portés sur lui, prenant ainsi une part active dans ce processus. Les progrès quotidiens d'un autre amèneront les professionnelles à remanier les catégories qui lui sont attribuées. Combinant affects et distance, savoirs et intuition, connaissances et expériences, le regard porté sur l'enfant est construit à partir de plusieurs prismes qui articulent, juxtaposent ou mettent en tension une pluralité de normes apprises, transmises, imposées ou construites. Pour autant, ce processus n'est pas seulement lié à l'activité des professionnelles mais se co-construit avec l'enfant. Celui-ci n'est donc pas seulement dépendant des professionnelles qui structureraient une manière de le voir pour le conformer à leurs modèles, il est également lié à la manière dont lui-même interfère dans ce processus en déjouant régulièrement les regards qui se portent sur lui. Ces

changements des enfants qui influent sur les catégories portées sur eux semblent procurer une certaine satisfaction aux professionnelles, comme s'ils apportaient la preuve de leur travail qui ne se voit pas. Ces changements permettent d'ajuster en conséquence les manières de les prendre en charge.

Nous avons retenu de nos données trois focales principales : l'une porte sur la concurrence entre catégories « froides » et celles « chaudes » issues de l'activité au quotidien ; l'autre porte sur le mouvement des normes aux règles qui mettent à l'épreuve mais aussi actualisent des catégories dans des moments sollicitant comme le repas. Enfin, nous avons exploré le rapport entre la mise à disposition et l'appropriation de ces catégories par les professionnelles au sein du groupe de pairs, tant il apparaît essentiel que chaque professionnelle les façonne pour elle-même, de manière à garder une certaine maîtrise de l'environnement de travail sur lequel elle est censée agir. On a repéré que ces processus de catégorisation servent à faciliter l'action collective par le moyen d'une stabilisation provisoire que différents facteurs liés à l'enfant ou indépendants de lui vont faire évoluer. Ainsi, ces prismes perceptifs et représentationnels que les professionnelles mobilisent pour conduire leurs actions, constituent des ressources pour orienter l'action vers des buts semblables. Dans le contexte d'un travail avec des tout petits, ces prismes semblent fluctuants et s'avèrent de ce fait, délicats à être partagés et stabilisés. Peuvent-ils constituer un invariant du travail avec des tout petits qui relèverait d'une construction singulière, faite de « bric et de broc », pour reprendre l'expression de Jean-Blaise Grize (1998), dont la spécificité semble justement tenir à cette hétérogénéité qui se reconfigure en permanence en fonction des attendus institutionnels ou politiques, des organisations du travail et des enfants accueillis ?

Références bibliographiques

- Béguin, P. (2004). « Monde, mondes communs et version des mondes ». *Bulletin de Psychologie*, 57, 469, p. 45–48.
- Boltanski, L. (1971). « Les usages sociaux du corps ». *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 26^e année, 1, p. 205–233.
- Borzei, A. & Fraenkel, B. (dir.) (2001). *Langage et travail*. Paris: CNRS,
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Editions du Seuil.

- Cardon, D. (1995), « L'enquête sur les catégories. Compte-rendu de l'ouvrage de B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (dir.) ». *Réseaux*, 71, p. 131–134.
- Garcia, S. & Filliettaz, L. (2020). « Compétences interactionnelles et relations des éducatrices-teurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche ». *Phronésis*, 9(2), p. 123–138.
- Garnier, P. (1999). « L'éducation préscolaire en France : classements d'âge et logiques éducatives ». Dans G. Brougère & S. Rayna (dir.). *Culture, Enfance et éducation préscolaire*. Paris : Unesco, p. 119–132.
- Garnier P. (2017). « Les enfants de deux-trois ans : fabrique d'une catégorie d'âge ». Dans M.P. Thollon-Behar (dir.). *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*. Toulouse : Erès, p. 169–192.
- Garnier, P., Brougère G., Rayna, S., La Valle N. & Rupin P. (2015). « L'accueil des enfants de 2–3 ans. Regards croisés sur une catégorie d'âge dans différents lieux d'accueil collectif ». *Revue des politiques sociales et familiales*, 120, p. 9–20.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2 : Les relations en public*. Paris : Editions de Minuit.
- Grize, J-B. (1998). « Savoirs théoriques et savoirs d'action: point de vue logico- discursif ». Dans J-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Houdé, O. (1992). *Catégorisation et développement cognitif*. Paris : PUF.
- Hubault, F. (dir.) (2006). *Le stable, l'instable et le changement dans le travail*. Toulouse : Octarès.
- Jobert, G. (2019). « La formation professionnelle comme éducation du regard au travail ». *Ergologia*, 22, p. 23–50.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (dir.) (2018). *La recherche en éducation: ses étapes, ses approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective*. Paris : PUF.
- Lahire B. (1992). « L'inégalité devant la culture écrite scolaire: le cas de l' 'expression écrite' à l'école primaire ». *Sociétés contemporaines*, 11–12, p. 167–187.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge. NJ: Cambridge University Press.
- Mayen, P., Olry, P. & Pastré, P. (2017). « L'ingénierie didactique professionnelle ». Dans P. Carré & P. Caspar (dir.). *Traité des Sciences et Techniques de la Formation*. Paris : Dunod, p. 467–487.

- Moisset, P. (dir.) (2019). *Accueillir la petite enfance: le vécu des professionnels*. Toulouse : Erès, p. 137–155.
- Odena, S. (2010). « Les professionnels de l'accueil collectif de la petite enfance: une hétérogénéité source de tensions ». *Le Furet – revue de la petite enfance et de l'intégration*, 61, p.16–17.
- Olivier de Sardan, J-P. (1995). « La politique du terrain ». *Enquête*, 1, p. 71–109.
- Schwartz, O. (1993/2011). « L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme? » Dans N. Anderson, *Le Hobo, sociologie du sans abri*. Paris : A. Colin, p. 336–380.
- Thévenot, L. (2000). « L'action comme engagement ». Dans Centre de recherche sur la formation, *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, p. 213–238.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- Ulmann, A-L., Betton, E. & Jobert, G. (2011). « L'activité des professionnelles de la petite enfance ». *Dossier d'études de la Caisse nationale des allocations familiales*, 145.
- Ulmann, A.-L. & Garnier, P. (2020). *Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Ulmann, A-L. & Odena, S. (2020). « La catégorisation au coeur de l'activité avec des tout-petits. Manières de dire et manières de faire le travail dans les crèches ». *Revue des politiques sociales et familiales*. 136–137, p. 24–37.

La « collectivité » : un enjeu de reconnaissance sociale et politique des professionnelles de la petite enfance

Stéphanie GARCIA¹

L'accueil de la petite enfance : un champ professionnel en manque de reconnaissance

Depuis l'ouverture des premières crèches au XIX^e siècle, l'accueil de la petite enfance et le travail des professionnelles se sont transformés au gré des mutations sociétales et des besoins qui en découlent. De nos jours, le champ professionnel est porteur de finalités multiples – et parfois contradictoires – orientées vers le bien-être des enfants, des parents et de la société, mais souffre pourtant d'un manque de reconnaissance social et politique important. Plusieurs facteurs concourent à fragiliser les métiers de la petite enfance : la proximité de l'activité professionnelle avec celle des parents (Ulmann *et al.*, 2011) ; des compétences considérées comme « naturelles » et « féminines » (Zogmal, 2008) ; le caractère « invisible » et « discrétionnaire » des métiers du *care* (Frund, 2008). L'accueil de la petite enfance se caractérise donc par une tension forte entre, d'un côté, des missions exigeantes et prometteuses pour la société de manière générale et, de l'autre, une banalisation du travail des professionnelles œuvrant dans ce sens.

Dans le contexte suisse, cette fragilité se manifeste par l'absence d'une réelle politique publique de l'enfance et d'une répartition claire des responsabilités entre la Confédération, les cantons et les communes. Cette résistance à reconnaître l'accueil de la petite enfance² au niveau politique

¹ Professeure associée à la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSLS | HES-SO)

² En Suisse, l'école est obligatoire dès l'âge de 4 ans. Les structures de la petite enfance accueillent donc les enfants de la naissance à leur entrée à l'école (0–4 ans).

est révélatrice d'un héritage traditionnel du modèle familial, reléguant l'éducation des jeunes enfants uniquement à la sphère privée, et plus particulièrement aux mères (Chatelain-Gobron, 2019 ; Schärer & Zottos, 2014). Dans cette perspective, les structures d'accueil représentent le moyen de pallier l'absence physique (ou symbolique) des parents. L'attribution des places s'organise donc essentiellement autour de l'activité professionnelle des parents, et non dans l'intérêt supérieur des enfants (Convention des droits de l'enfant, 1989). De plus, dans les cantons à forte densité démographique, le nombre de places proposé reste insuffisant, même pour les parents qui travaillent. À Genève, l'enquête sur l'offre territoriale estime que seul un tiers des enfants d'âge préscolaire peut être accueilli dans les structures de la petite enfance (Jaunin & Martz, 2022). Force est de constater que les investissements financiers en faveur de la petite enfance restent insuffisants (UNICEF, 2021).

L'accueil de la petite enfance peine également à être valorisé dans le système de formation professionnelle suisse³. Dans les années 2000, une réorganisation du système a conduit à la mise en place de Hautes écoles spécialisées (Hes) pour des champs professionnels tels que le travail social ou la santé. L'accueil de la petite enfance a été évalué comme nécessitant des compétences et une formation moindres. Les professionnelles sont dès lors formées dans des écoles supérieures (ES) pour les *éducatrices de l'enfance* et par apprentissage pour les *assistantes socio-éducatives*. Hautement débattues, ces décisions ne sont pas restées sans prises de parole publique. Parmi d'autres, un député genevois a par exemple déclaré qu'il ne serait pas nécessaire « d'être bardé de diplômes pour savoir torcher des enfants » (Lalivé d'Épinay, 2006). Relevons encore que la disqualification de l'accueil de la petite enfance des Hes n'est pas sans conséquence sur l'activité de recherche. En effet, les ES « ne disposent pas de mandats de recherche académique et n'ont pas pour vocation de contribuer au développement du champ scientifique » (Filliettaz & Zogmal, 2020, p. 24). À ce titre, l'obtention de mandats et de financements pour la recherche suppose un ancrage dans d'autres disciplines. Dans notre cas, la recherche s'inscrit en sciences de l'éducation, et plus précisément dans le champ de la formation professionnelle. À cet égard, nous étudions les pratiques professionnelles à des fins compréhensives et formatives.

³ Pour voir un schéma : Système éducatif suisse (admin.ch)

Enfin, il est important de souligner que les professionnelles participent aussi, – consciemment ou non, – à la dévalorisation de leur propre activité (Chatelain-Gobron, 2019). Elles émettent notamment des discours contribuant à subordonner leur travail à l'activité professionnelle des parents, en défendant que « l'idéal » pour les enfants serait de rester avec leurs parents lorsque ces derniers ne travaillent pas. Les professionnelles s'empêchent ainsi de reconnaître la spécificité de leurs compétences et par conséquent leur rôle dans l'éducation des jeunes enfants. Assurément, l'opacité des pratiques rend difficile de « dire » ce qui caractérise le métier, y compris pour les professionnelles (Ulmann & Garnier, 2020). En ce sens, des démarches de recherche et de formation prenant pour objet d'étude les pratiques professionnelles, – telles qu'elles sont accomplies en situation, – peuvent contribuer 1) à la mise en visibilité de la complexité du métier et des compétences spécifiques mobilisées, 2) au développement professionnel et 3) à la reconnaissance d'une professionnalité propre à l'accueil de la petite enfance.

La reconnaissance professionnelle au cœur des rencontres quotidiennes avec les parents

Les rencontres quotidiennes avec les parents, – c'est-à-dire les moments d'arrivées et de départs des enfants dans les structures, – constituent un point d'entrée intéressant pour questionner la reconnaissance de l'accueil de la petite enfance à plusieurs égards. Tout d'abord, comme déjà relevé, l'activité des professionnelles – vis-à-vis des enfants – est systématiquement comparée à celle des parents, en ce qu'elle peine à se distinguer. Que ce soit relatif aux rôles, aux normes, aux valeurs ou encore aux savoirs, ce flou fragilise non seulement la reconnaissance des professionnelles, mais aussi l'exercice du métier en ce qu'il instaure des rapports potentiellement « concurrentiels » avec les parents.

L'intérêt pour ces rencontres réside également dans la présence simultanée du (des) parent(s) et de l'enfant accueillis. Cela requiert des professionnelles de mener la double finalité de leur activité – éducative avec les enfants et partenariale avec les parents – non seulement de manière conjointe, mais surtout dans leurs rapports d'interdépendance. En effet, c'est bien en soignant la relation à l'un que la relation à l'autre est possible (Ulmann *et al.*, 2011). Les professionnelles seront par exemple vigilantes

à retenir leurs affects pour « atténuer la crainte des parents de se voir déposséder de l'affection de leur enfant » (Ulmann, 2012, p. 56).

Enfin, ces rencontres quotidiennes sont aussi particulièrement intéressantes par rapport aux conditions dans lesquelles elles s'accomplissent. En effet, l'arrivée ou le départ d'un enfant se réalise et s'imbrique avec d'autres activités : s'occuper des enfants déjà présents, se coordonner avec les collègues, accueillir d'autres familles, etc. Ces rencontres se font donc à plusieurs, – enfants, parents, collègues, – et constituent dès lors des pratiques professionnelles denses sur le plan des interactions. Ces moments « sur le pas de la porte » (Chatelain-Gobron, 2014) sont souvent brefs et particulièrement imprévisibles, renforçant la complexité de l'activité professionnelle. En ce sens, les rencontres quotidiennes avec les parents offrent des espaces privilégiés pour mieux cerner ce qui caractérise l'activité professionnelle, en vue d'une meilleure reconnaissance de la spécificité des métiers de la petite enfance.

Les rencontres quotidiennes avec les parents sous le prisme des interactions

L'activité professionnelle lors des rencontres quotidiennes avec les parents est par nature « dialogale » en ce qu'elle se réalise avec des « usagers » (Filliettaz, 2018a). En ce sens, elle s'accomplit de manière dynamique, à travers la médiation des interactions verbales. Cela exige d'observer et d'interpréter en permanence les comportements d'autrui pour comprendre ce qui se passe et s'y ajuster, mais aussi de rendre interprétables ses propres comportements afin que les autres puissent à leur tour s'ajuster. À cet égard, les participants à l'interaction produisent de la signification à leurs actions réciproques à travers l'imbrication de différents « modes » sémiotiques : mots, voix, gestes, regards, déplacements, objets, etc. (Kress *et al.*, 2001). Ainsi, ce « travail interactionnel », – dans ses propriétés situées, dynamiques et multimodales, – permet de se coordonner pour agir ensemble (Filliettaz & Zogmal, 2020).

Dans la continuité des travaux d'Erving Goffman (1974), l'activité professionnelle – telle qu'elle s'accomplit dans les interactions – engage nécessairement une « image sociale » ou la « face » des individus. Selon l'auteur, « la face est une image de soi délimitée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageables, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en

donnant une bonne image de soi » (p. 9). La « face » désigne ainsi la reconnaissance symbolique – de soi et de son groupe – que les individus retirent – dans la dynamique des interactions – lorsqu'ils agissent conformément aux attentes liées à leurs rôles. En ce sens, le « travail interactionnel » permet non seulement aux individus de se coordonner pour agir ensemble, mais également de se reconnaître mutuellement une « image sociale ». Dans notre perspective, l'activité professionnelle relève donc d'une « compétence d'interaction » (Pekarek Doehler *et al.*, 2017 ; Mondada, 2006) en ce qu'elle permet aux individus de s'engager dans des pratiques sociales de manière légitime et conforme aux attentes (Filliettaz & Zogmal, 2020).

Pour appréhender les rencontres quotidiennes avec les parents, nous adoptons une perspective interactionnelle en analyse du travail (Filliettaz, 2018b). Cela exige d'adopter une « mentalité analytique » centrée sur les processus interactionnels. Cette perspective privilégie un point de vue « émique » et « endogène » sur les actions sociales, en les conceptualisant comme des méthodes localement accomplies et collectivement partagées permettant aux membres d'un groupe de résoudre les problèmes pratiques auxquels ils se trouvent confrontés (Garfinkel, 2007). Ensuite, elle s'intéresse aux processus dynamiques et séquentiels par lesquels les actions des participants à l'interaction s'organisent étape par étape – dans l'enchaînement des tours de parole – et se donnent à voir dans leur caractère à la fois émergent et ordonné (Schegloff, 2007). Enfin, la perspective reconnaît les différents « modes » sémiotiques impliqués dans les processus interactionnels. En d'autres termes, les propriétés des interactions constituent également les ingrédients d'une « matrice interprétative » de la manière dont les individus interprètent et ajustent leurs actions – en situation – afin de construire une compréhension locale de la situation (Mondada, 2017).

Adopter une perspective interactionnelle pour analyser le travail peut donc servir une démarche compréhensive, mais aussi formative. La posture analytique centrée sur l'étude des processus interactionnels est considérée comme transposable en contexte de formation, et permettant de contribuer aux processus d'apprentissage et de développement professionnel (Filliettaz, 2022). Ces dernières années, différentes expérimentations ont été menées dans le champ de l'accueil de la petite enfance (Garcia & Filliettaz, 2020 ; Zogmal & Durand, 2020 ; Trébert & Durand, 2019). Au moyen de pratiques réflexives collectives, outillées par l'utilisation de données audio-vidéo, les professionnelles participent

à identifier les compétences interactionnelles qu'elles mobilisent et transforment par conséquent leur rapport à l'activité.

Un observatoire des interactions avec les parents ancré dans une recherche-formation

Afin d'étudier les compétences professionnelles mobilisées lors des rencontres avec les parents, et plus particulièrement dans les interactions auxquelles ces rencontres donnent lieu, un dispositif de recherche-formation a été mis en place entre 2018 et 2020 dans le canton de Genève en Suisse⁴, constituant un véritable « observatoire du travail auprès des parents » (Filliettaz *et al.*, 2022). En partenariat avec deux structures d'accueil de la petite enfance⁵, la recherche comprend deux volets étroitement liés : un volet vidéo-ethnographique et un volet de formation continue.

La démarche vidéo-ethnographique vise à documenter les pratiques professionnelles effectives et les compétences spécifiques mobilisées lors des rencontres emblématiques avec les parents: les « arrivées », les « départs » et les « entretiens » de bilan (que nous ne traiterons pas dans ce chapitre). Dans une démarche dite « naturaliste » (Mondada, 2005), des enregistrements vidéo ont été réalisés par des caméras fixes, placées en concertation avec les professionnelles. La récolte des données a permis de filmer des situations relatives à toutes les tranches d'âge : « bébés » (0–1 an) ; « petits » (1–2 ans) ; « moyens » (2–3 ans) ; « grands » (3–4 ans).

Le second volet de la recherche propose une formation continue basée sur les principes de l'analyse interactionnelle (Filliettaz, 2022). Le dispositif est orienté sur le travail auprès des parents et est adressé aux professionnelles impliquées dans le premier volet. Sur la base du volontariat, deux groupes de professionnelles – six pour la structure A et cinq pour la structure B – s'engagent aux côtés de deux chercheuses-formatrices pour analyser des données filmiques de leur propre activité (et choisies par elles), issues de la démarche vidéo-ethnographique. Les rencontres effectives entre les chercheuses et les professionnelles ont également été

⁴ Financé par le Fond National Suisse pour la recherche scientifique (No 100019_182160)

⁵ Le milieu socio-économique de la population accueillie est relativement hétérogène dans les deux structures.

filmées. D'une durée globale de 30 heures en moyenne par structure, le dispositif de formation est pensé en quatre grandes étapes – (apports, sélection, co-analyse, synthèse) – permettant d'accompagner progressivement les professionnelles à analyser les processus interactionnels à l'œuvre (Garcia, 2020 ; Garcia & Filliettaz, 2020). Ce dispositif suppose et reconnaît ainsi une double expertise : celle des chercheuses dans la conduite des analyses et celle des professionnelles sur le métier. À cet égard, l'analyse des interactions est au service des enjeux identifiés par les professionnelles. Ainsi, dans le cadre de ce chapitre, nous nous centrerons principalement sur leur rapport à l'activité tel qu'il s'incarne dans leurs discours et à ses transformations au fil de la formation.

L'ensemble du matériau empirique s'élève ainsi à 227 heures d'enregistrements vidéo : environ 187 heures relatives aux situations de travail et 40 heures pour les situations de formation.

Tableau 1 : Enregistrements vidéo bruts disponibles

	SITUATIONS DE TRAVAIL			SITUATIONS DE FORMATION			
	<i>Arrivées</i>	<i>Départs</i>	<i>Entretiens</i>	<i>Apports</i>	<i>Sélection</i>	<i>Co-analyse</i>	<i>Synthèse</i>
A	38.59	37.03	5.58	3.15	3.54	7.54	5.56
B	41.20	61.09	2.42	3.59	3.33	5.52	5.30
Total (h)	80.19	98.12	8.40	7.14	7.27	13.46	11.26

Un premier mouvement analytique a consisté à repérer les enjeux concrets relatifs aux rencontres quotidiennes avec les parents, énoncés par les professionnelles dans le contexte de la formation. Cela a notamment permis de faire ressortir un dilemme structurant de l'accueil de la petite enfance : la prise en charge « individuelle » et « collective » des enfants. La démarche a ensuite consisté à repérer toutes les occurrences relatives à ce dilemme dans le discours des professionnelles – (individuel-le-s ; individualité-s ; individualisé-e-s collectif-ve-s ; collectivité-s) afin de créer des collections d'extraits permettant d'organiser les données empiriques relatives à certains phénomènes, dans leur trajectoire temporelle. Nous illustrons notre propos à partir du contexte de formation de la structure A : 42 occurrences ont été identifiées, dont seulement 10 sont énoncées par les chercheuses.

Tableau 2 : Occurrences relatives à la tension entre « individuel » et « collectif » énoncées dans les différentes étapes de la formation (Institution A)

	Apports	Sélection	Co-analyse	Synthèse	Total par « mot »
« Individuel »	7	-	3	1	11
« Collectif »	16	-	12	3	31
Total par étape	23	-	15	4	42

En d'autres termes, nous nous intéressons 1) aux problèmes pratiques liés à la tension entre « individuel » et « collectif » tels qu'ils sont identifiés par les professionnelles et 2) aux transformations pour les professionnelles de leur rapport à l'activité, soutenues par des démarches d'analyses collectives des interactions.

La « collectivité » comme obstacle dans les interactions avec les parents ?

Les analyses proposées étudient comment la tension entre l'individuel et le collectif opère lors des rencontres quotidiennes avec les parents et comment cela contribue à construire une « image » des professionnelles et du métier de manière générale. Pour cela, nous analysons tout d'abord le discours des professionnelles au début de la formation. Nous proposons ensuite un approfondissement par une analyse interactionnelle de deux extraits vidéo de pratiques professionnelles. Enfin, nous présentons brièvement les transformations dans le discours des professionnelles à la fin de la formation.

Le discours des professionnelles au début de la formation

La première étape de la formation (2h) consiste pour les professionnelles à décrire les enjeux du travail auprès des parents, tels qu'elles les expérimentent lors des rencontres effectives. À cette occasion, elles discutent notamment de la difficulté qu'elles éprouvent lorsque l'état dans lequel les parents retrouvent leur enfant laisserait entrevoir un manque dans les actions professionnelles (une couche pleine, une morsure, des habits mouillés, etc.). L'état de l'enfant serait révélateur de la compétence

des professionnelles à prendre soin de l'enfant et par conséquent décisif pour la relation avec les parents.

Extrait 1⁶ : « pour nous il compte aussi » (F1.1 – 0'43'55)

DAN je trouve qu'en fait c'est ça un peu l'enjeu de toute la collectivité c'est que on montre que ben oui ils sont vingt par jour mais votre enfant c'est pas un numéro . j'ai vu que aujourd'hui ben il m'a dit ça . il m'a dit ci . ah ben j'ai remarqué qu'il jouait avec ces petits trucs . que on n'est pas là en train de gérer que du collectif que on gère aussi de l'individuel et que leur enfant et ben c'est la chair de leur chair et que pour nous il compte aussi

Selon les professionnelles, les relations avec les parents dépendent de ce qu'elles peuvent « montrer » de leur relation individuelle à l'enfant lors des rencontres quotidiennes, malgré la collectivité. Pour l'illustrer, DAN incarne un récit adressé au parent (« votre enfant ») où l'enfant est vu (« j'ai remarqué »), entendu (« il m'a dit ça ») et où il ne représenterait pas qu'un simple « numéro » en ce qu'« il compte aussi » pour les professionnelles (« nous »). La valorisation de l'engagement affectif (« il compte ») et l'emploi du « aussi » établit une comparaison avec la relation des parents à leur enfant (« c'est la chair de leur chair »). Potentiellement rassurant pour les parents, cela contribue néanmoins à indifférencier les rôles de chacun, ainsi qu'à dévaluer l'activité professionnelle en ce qu'elle ne saurait être à la hauteur de l'engagement affectif des parents. Dans la suite des échanges, une autre professionnelle rebondit sur les enjeux de la collectivité et sur ce qu'il faut « montrer ». Elle aborde l'énerverment d'un père suite à une sortie sous la pluie :

Extrait 2 : « c'était la réalité aussi de la crèche » (F1.1 – 0'44'25)

KAR j'dirais aussi à l'inverse c'est de leur montrer qu'on est aussi en collectivité . et qu'on peut pas non plus être à la seconde près . auprès de l'enfant quand y'a quelque chose parce que pour revenir à cette situation de

⁶ Les conventions de transcriptions multimodales se trouvent à la fin du chapitre.

la pluie [...] quand le parent est arrivé on venait de rentrer de la sortie et du coup bah ça l'a encore plus énervé de savoir que l'pantalon était mouillé et qu'on l'avait pas changé à ce moment-là [...] nous on a répondu le fait ben qu'on était en collectivité . que il serait arrivé 10 minutes après ben tous les changes auraient été faits mais que voilà c'était la réalité aussi de la crèche . y'en avait vingt on pouvait pas changer les vingt en même temps vu qu'on rentrait heu de promenade donc [...] ça balance toujours entre l'individuel et la collectivité faut essayer de prendre les deux en compte

L'état de l'enfant (« l'pantalon était mouillé ») ne serait pas uniquement révélateur de la compétence des professionnelles à prendre soin de l'enfant, mais rend également visibles des pratiques institutionnelles revendiquées (sortir sous la pluie) car inscrites dans le projet pédagogique. Face à un parent réticent, il s'agit dès lors de « montrer » les conséquences logistiques de la collectivité (« on pouvait pas changer les vingt en même temps ») pour justifier l'état de l'enfant, et par conséquent se prémunir de l'énervement du père. Ces réflexions conduisent les professionnelles à verbaliser des enjeux liés à l'« image » :

Extrait 3 : « pas tout le temps dans l'individuel » (F1.1 – 01'03'31)

LOR nous y'a une maman-là qui a retrouvé son enfant euh dans du vomi . mais en fait euh . c'était vraiment la seconde où elle est arrivée que la p'tite avait vomi . et que ma collègue était justement en train [...] de soit la poser soit d'aller chercher quelque chose . mais en fait l'image que la maman a eu c'était . sa fille dans du vomi [...] mais du coup ben j'me dis que l'image que la maman a dû euh . enfin ouais justement ben quand on dit la prise en charge . qu'on est dans la collectivité et pas tout le temps dans l'individuel ben là ça doit être fort

L'état de l'enfant (« dans du vomi ») lorsque le parent passe la porte (« la seconde où elle est arrivée ») renvoie une « image » qui peut mettre à mal les parents (« ça doit être fort »), mais également leur relation avec les professionnelles qui ne seraient « pas tout le temps dans l'individuel ». Dans ces rencontres où le travail éducatif se donne à voir, la collectivité est à nouveau discutée comme un obstacle à la bonne prise en charge de l'enfant, et par conséquent aux relations avec les parents. Cette interdépendance est donc cruciale pour la reconnaissance du travail des professionnelles.

Ces premières analyses montrent que les participantes à la formation s'orientent spontanément vers des problèmes pratiques de mise en scène de soi dans les interactions avec les parents, dans leurs rapports réciproques, qu'elles formuleront plus tard comme le fait de « préserver l'image pour préserver l'autre ». En ce sens, elles font preuve d'une capacité à interpréter les situations selon le point de vue d'un autre acteur, celui des parents. Elles relèvent également l'interdépendance entre l'état de l'enfant et leur « image » professionnelle, et plus largement institutionnelle. Il est toutefois intéressant de constater qu'au moment de décrire le travail auprès des parents, « l' image » de l'enfant est systématiquement discutée autour du « soin » (habits mouillés, vomi, etc.). Réside ici semble-t-il une difficulté à « dire » la complexité du métier dans sa double finalité, – éducative et partenariale –, notamment en ce qui concerne la participation des enfants en tant que « sujet » lors de ces rencontres quotidiennes. Relevons également que la collectivité, lors des arrivées et des départs, est abordée comme une contrainte avec laquelle composer, soit en l'atténuant aux yeux des parents par une valorisation de la relation individuelle, soit en l'accentuant pour se justifier et se prémunir de l'énervement d'un parent. Pourtant, la collectivité est un principe structurant du travail et valorisé pour la socialisation et le développement global des enfants.

Un approfondissement par l'analyse interactionnelle

À partir de deux extraits relatifs aux rencontres avec les parents, nous mettons en relief les éléments identifiés et travaillés avec les participantes à la formation⁷. Pour le premier extrait (57 secondes), nous nous intéressons à l'arrivée de Luna (2 ans) et son père. Plusieurs enfants sont déjà

⁷ N'ayant pas la place de déployer le travail de co-analyse tel qu'il a été accompli en formation, nous privilégions la présentation des contenus discutés à travers d'autres extraits.

arrivés et deux professionnelles sont présentes (EduA et EduB). Lorsque Luna arrive avec son père, les professionnelles sont au sol avec les enfants. EduB a un bébé dans les bras et EduA déshabille une enfant (Coline) qui vient d'arriver.

Extrait 4 : « elle fait l'accueil aujourd'hui »

- 1 ((Luna et son père avancent dans le couloir))
 2 EduA Coline tu viens/ . j'veais t'enlever ton pull .
 ton collant
 3 Père ((arrive dans la salle en donnant la main à
 Luna)) bonjour
 4 EduA Bonjour
 5 EduB Bonjour
 6 Père °bonjour°
 7 EduA salut Luna
 8 Enfs ((les enfants déjà présents crient « Luna » de
 manière répétée))
 9 EduB comment ça va Luna/
 10 Père ((regarde Luna)) euh.. ça va xxx
((s'interrompt))
 11 Enfs ((les cris s'intensifient))
 12 EduA Sara j'ai dit quoi/ . j'dois déjà vous séparer
 Sara et Kylian/
 13 Père ((regarde EduB)) elle s'est juste plaint
 qu'elle avait encore mal aux oreilles ce matin
 donc on lui a donné un peu de (médicament)
 14 EduB ok\ . très bien
 15 Père voilà . mais c'est tout autrement
 16 EduB OK
 17 Père ((s'accroupit en regardant Luna)) normalement
 elle va bien
 18 EduB suPER
 19 EduA Coline vient . on va enlever le pull et le
 collant
 20 Sara ((s'avance vers Luna et lui fait un bisou))
 21 Père ((regarde Luna)) °les copains/°
 22 EduB +Sara elle fait l'accueil aujourd'hui+ ((rires))
 23 Père voilà\ . ((fait un bisou sur le front de Luna))
 allez .
 24 EduB elle va dire coucou à TOUT le monde

- 25 Père moi j’viens te chercher tout à l’heure .
d’accord/ .. ((se relève)) +alors bonne
journée+
- 26 Coline ((s’approche de Luna))
- 27 EduB bonne journée
- 28 EduA bonne journée . au revoir
- 29 ((Coline fait un câlin à Luna, Sara les
rejoint))
- 30 Père ((observe à la porte avant de quitter la
salle))
- 31 EduA OH::
- 32 EduB OH:: dis donc t’as de la chance Luna .. pleins
de câlins
- 33 EduA c’est gentil ça

Relevons tout d’abord que différents acteurs participent à saluer Luna et son père lorsqu’ils entrent dans la salle ; les professionnelles, – EduA (l. 4, 7) et EduB (l. 5, 9), – mais aussi les enfants (l. 8). Le père amorce la transmission des informations mais s’interrompt (l. 10) lorsque les cris des enfants s’intensifient (l. 11). EduA les reprend (l. 10), traitant ainsi les cris, non pas comme des salutations, mais comme de l’agitation. Le père s’adresse alors à EduB pour continuer les transmissions (l. 13, 15, 17). EduB en ratifie la réception (l. 14, 16, 18). En concomitance avec la fin de cet échange, le père s’oriente vers Luna pour amorcer la séparation (l. 17). Séquentiellement, EduA poursuit le déshabillage de Coline (l. 19), clôturant ainsi la réprimande adressée à Sara et Kylian. Sara s’approche alors de Luna et l’embrasse (l. 20). L’action est commentée et légitimée par le père (l. 21) et EduB (l. 22, 24). La répétition, la prosodie et les rires intensifient la reconnaissance du « bisou » comme une pratique d’« accueil » et de Sara comme une partenaire de l’interaction qui « accueille » de manière conforme aux attentes liées à la situation. Le père s’oriente ensuite vers le départ (l. 23, 25). Les professionnelles s’y alignent (l. 27, 28). Simultanément, Coline s’approche de Luna et l’enlace (l. 26, 29). Sara fait de même, réalisant ainsi un câlin à trois (l. 29). Le père marque un temps d’arrêt pour observer la situation avant de partir (l. 30). Quant aux professionnelles, elles commentent et légitiment à nouveau les actions des enfants (l. 31–33) et par conséquent leur rôle d’« accueillants ». Elles produisent des évaluations positives sur les actions accomplies (« c’est gentil ça » l. 33), mais aussi sur la manière de les recevoir (« t’as de la chance » l. 32). Elles rendent également manifeste

une forme d'attendrissement – par l'usage d'une interjection et des effets de la prosodie (« OH :: »). En ce sens, les professionnelles procèdent à des formes d'étayage pour accompagner l'apprentissage des enfants à participer à ces rencontres sociales (Rayna & Rupin, 2016) et (ré-)élaborent avec eux, de manière continue, les règles que la collectivité se donne pour faire « groupe » ou « communauté ». Dans cette perspective, l'accomplissement de l'accueil s'organise de manière émergente et distribuée entre tous les participants à l'interaction (professionnelles, parents et enfants). Les enfants sont dès lors des acteurs à part entière de la situation, mais aussi des ressources potentielles pour accueillir les autres enfants. Ainsi, le travail éducatif rendu manifeste relève d'une composante sociale en ce qu'il organise les conditions pour que chacun trouve sa place dans le groupe. L'accueil collectif ne se réduit pas à la somme des enfants accueillis individuellement par les professionnelles, mais constitue bien l'appartenance à une communauté. Chatelain-Gobron (2019) parle à cet égard d'une « éducation sociale de l'enfance » permettant de se distinguer des fonctions parentales.

Le deuxième extrait (46 secondes) questionne la collectivité dans une interaction restreinte, c'est-à-dire à trois participants (professionnelle, – parent, – enfant). Maria (2,5 ans) et sa mère sont les premières à arriver dans la structure d'accueil. Après quelques échanges d'informations entre l'éducatrice et la mère, cette dernière s'apprête à quitter la salle. Maria est dans les bras de sa mère :

Extrait 5 : « après tu viens m'aider »

- 1 Mère bon allez . alors passez une bonne journée ((sourire))
- 2 Edu mais pareillement
- 3 Mère j'la dépose juste là ((pointe la vitre vers la porte))
- 4 Edu allez-y
- 5 Mère normalement ça fonctionne ((avance vers la porte))
- 6 Edu allez-y seulement ((s'arrête avant le couloir))
- 7 Mère tu me dis au revoir par ici/ ((montre la vitre))
- 8 Maria ((balance légèrement sa tête en arrière))
- 9 Mère ouais ouais . coquine
- 10 Maria +nan+ ((en rigolant))
- 11 Mère ouais ouais xxx

- 12 Maria +nan+ ((rires))
 13 Edu et Maria . moi je t'attends là Maria ((s'assied au sol))
 14 Mère regarde elle t'attend là Maria
 15 Maria +nan+/ ((sourire))
 16 Mère si si ((pose Maria au sol)) ah ah ah
 17 Edu après tu viens m'aider à débarrasser la machine/
 18 Mère OUI . exactement\
 19 Edu d'accord/
 20 Mère oui bonne journée\
 21 Edu on a la machine à débarrasser
 22 Mère ah ouais . elle a besoin de toi . elle a besoin de ton aide
 23 Edu OH:: oui .. oh oui oh oui
 24 Mère rentre tes mains ((fermant la porte))
 25 Edu attention tes doigts
 26 Mère enlève les bien . mets-toi là
 27 Edu voilà
 28 Mère au revoir
 29 Edu au revoir/ ((la porte se ferme)) . tu dis au revoir à maman/
 30 Maria Xxx
 31 Edu ((petit rire)) . allez vient ma grande
 32 Maria ((court vers Edu en souriant))
 33 Edu +allez vient ma grande+ ((se prennent dans les bras pendant plusieurs secondes)) +SALUT::+ ((rires)) .. tu vas bien/
 34 Maria ((hochement de tête))

Dans cet extrait, la séparation fait l'objet d'une négociation entre les différentes participantes. Au moment de quitter la salle, la mère anticipe une potentielle difficulté et explicite la stratégie adoptée à l'éducatrice (l. 3, 6). L'éducatrice s'y aligne (l. 4, 6). La mère s'adresse ensuite à Maria pour définir les conditions de leur séparation (l. 7). Maria montre des signes de résistance avec toutefois quelques formes d'atténuation ; elle balance légèrement la tête en arrière (l. 8) et ses refus sont accompagnés de rires (l. 10, 12). La mère y réagit avec une pointe d'humour (l. 9, 11) et la désigne comme « coquine ». Elle rend ainsi manifeste que les actions de Maria ne sont pas réellement conformes aux attentes liées à la situation. L'éducatrice interpelle alors Maria pour soutenir la séparation.

Elle signifie en premier lieu sa présence et l'invite à la rejoindre (l. 13). Malgré l'alignement de la mère (l.14), Maria résiste encore (l. 15). L'éducatrice la sollicite ensuite pour « aider à débarrasser la machine » (l. 17, 19, 21, 23). La mère ratifie la proposition (l. 18, 20, 22). Elles énoncent conjointement l'importance d'aider aux tâches relatives à la vie en collectivité. Maria montre encore quelques signes de résistance en laissant trainer ses doigts sur la porte (l. 24–27) mais laisse finalement sa mère quitter la salle (l. 29). Maria et l'éducatrice montrent ensuite un certain enthousiasme à se retrouver (l.30–34) : Maria se précipite vers l'éducatrice ; l'éducatrice fait usage d'une formulation familière (« ma grande ») ; toutes deux rigolent et se prennent dans les bras. Ainsi, la légitimité des actions et des conditions de la séparation est ici conjointement négociée et accomplie par les différentes participantes, y compris par l'enfant. Dans cette négociation, les adultes proposent tout d'abord de valoriser la relation individuelle avec l'éducatrice, pour ensuite valoriser l'implication de l'enfant dans la vie de la collectivité (même en l'absence des autres membres du groupe) permettant finalement de conclure la séparation. Il est intéressant de constater que l'enthousiasme des retrouvailles entre l'éducatrice et l'enfant n'intervient séquentiellement qu'après le départ de la mère. L'enfant participe ainsi pleinement à la propre mise en scène de son « image », ne voulant pas quitter sa mère dans ce cas-ci. Le travail de l'éducatrice consiste dès lors à repérer et à s'ajuster à ce que l'enfant « montre » (résistance au départ) ou « cache » (retrouvailles avec l'éducatrice) à son parent. Dans ce sens, la valorisation des aspects logistiques de la collectivité devient le moyen d'évacuer une éventuelle compétition entre l'éducatrice et la mère relative à la relation individuelle à l'enfant.

Le discours des professionnelles à la fin de la formation

À travers l'expérimentation des plusieurs co-analyses centrées sur les interactions au fil de la formation, les participantes à la formation témoignent d'une transformation dans leur rapport à l'activité. Ainsi, au moment de faire le bilan, les chercheuses et les professionnelles reviennent sur les enjeux d'« image » tels qu'ils avaient été thématiques au début de la formation (voir extrait 3) :

Extrait 6 : « la co-construction » (F4.1 – 1'29'32)

- 1 CH2 alors avec le travail avec les parents c'est justement un aspect très important pour les rassurer c'est de proposer une image qui soit adéquate- juste c'est ça/
- 2 LOR non c'est genre tout de suite avec les actions en lien avec la situation . c'est d'se dire que le parent ben (...) que il a tout de suite vu qu'on l'a pris en charge et qu'il y a eu la co-construction avec ma collègue qui était dans la situation et que ça a pas été un moment individuel mais tout le monde s'est mis autour de cette situation

L'une des chercheuses reformule l'importance de « l' image » donnée aux parents pour les rassurer et par conséquent construire la relation. À la formulation interrogative d'une image « adéquate » ou « juste », LOR semble se désaligner. Revenant sur une situation de morsure discutée juste avant, LOR porte son intérêt sur les actions qui suivent l'incident (« les actions en lien avec la situation »). Adoptant le point de vue du parent dans la séquentialité des interactions (« il a tout de suite vu »), et non dans une projection basée sur les connaissances des individus, LOR identifie un accomplissement collectif rendu visible pour gérer l'incident (« la co-construction ») ; avec la « collègue » et, plus largement, avec « tout le monde », y compris les enfants et les parents présents. En reprenant la formulation d'une des participantes, devenue emblématique au fil de la formation, il s'agit du « collectif qui s'articule » autour de la situation. Ainsi, réfutant la mise en scène d'une « image » figée, LOR décrit finement le « travail interactionnel » à l'œuvre, tel qu'il s'accomplit de manière située, dynamique et multimodale. La collectivité n'est dès lors plus à atténuer. Elle est rendue visible, conscientisée par les professionnelles et identifiée comme une ressource dans les pratiques professionnelles lors des rencontres avec les parents. Relevons encore qu'aux termes des rencontres de formation, les professionnelles ont notamment retenu – comme ingrédients spécifiques de leur activité – les processus interactionnels relatifs à l'image et au collectif. Ces éléments ont ainsi pu être travaillés et diffusés plus largement à l'ensemble de l'équipe éducative de la structure d'accueil concernée.

La « collectivité » comme levier de reconnaissance sociale et politique

S'intéresser aux pratiques professionnelles – telles qu'elles se réalisent en situation de travail – peut donc contribuer à la professionnalisation de l'accueil de la petite enfance et par conséquent à questionner le politique. Le travail de « l'observatoire » des pratiques professionnelles proposé dans ce chapitre permet de montrer que les professionnelles mobilisent des compétences d'interaction spécifiques à l'accueil de la petite enfance lors des rencontres quotidiennes avec les parents, et elles participent également à les identifier dans des démarches réflexives collectives outillées par l'analyse des interactions. Ces compétences relèvent d'une capacité à gérer des enjeux de mise en scène de soi – et plus largement du métier – et des autres, dans leurs dimensions situées, dynamiques, multimodales et surtout d'interdépendance. Elles relèvent également de la capacité à gérer des situations complexes d'interaction avec de multiples participants dans des visées qui leur sont propres : éducative avec les enfants, partenariale avec les parents et collaborative avec les collègues.

La mise en visibilité de ces traits d'une compétence d'interaction participe à éclairer ce qui semble être un ingrédient spécifique de la professionnalité des métiers de la petite enfance : la « collectivité ». La collectivité a tout d'abord une fonction éducative en ce que la participation des enfants lors des rencontres avec les parents offre des opportunités d'apprentissages aux rencontres sociales : accueillir un autre enfant dans le groupe ; participer à « se mettre en scène » au moment de la séparation, etc. En ce sens, cela contribue à construire les actions reconnues et légitimes au sein d'une (micro)communauté et participe par conséquent à la (future) cohésion sociale (Musatti, 2007). En ce sens, le rôle des professionnelles ne saurait se définir par le fait d'accueillir chaque enfant de manière individualisée dans un collectif, mais implique, dans un changement de paradigme, de créer les conditions d'un groupe où la singularité de chacun pourrait trouver sa place. Cette conception de l'activité professionnelle s'ancre davantage dans les visées du travail social ou dans une véritable « éducation sociale de la petite enfance » (Chatelain-Gobron, 2019). Ce dernier élément contribue à reconnaître également une fonction partenariale à la collectivité. En effet, par cette différenciation des rôles, les professionnelles n'occupent plus une « sous-fonction parentale » et les relations peuvent tendre vers davantage de complémentarité. Toutefois, il ne s'agit pas uniquement pour les

professionnelles de « dire » les bienfaits de la collectivité aux parents mais aussi de les « montrer » en situation. Qu'il s'agisse de commenter *in situ* les actions d'un enfant pour rendre compte de l'accomplissement collectif et des actions légitimes d'un accueil ou encore de produire un récit anticipatoire impliquant l'enfant dans la vie en collectivité pour soutenir la séparation avec le parent, les professionnelles ajustent continuellement leur participation aux contingences locales ainsi qu'aux différents acteurs de la situation, dans le déroulement séquentiel des interactions. Enfin, relevons la fonction collaborative de la collectivité. L'ajustement des professionnelles aux actions de leurs collègues, dans la séquentialité des interactions, permet des rapports de complémentarité pour gérer les diverses activités en cours. Une professionnelle peut donc intervenir auprès des enfants déjà accueillis lorsqu'ils sont agités pour permettre à sa collègue de réceptionner les informations du parent. De ce point de vue, la collectivité constitue 1) un ingrédient du travail, 2) une ressource pour l'action professionnelle adressée aux enfants, aux parents et aux collègues, 3) un point de différenciation avec l'activité des parents et par conséquent 4) une spécificité de la professionnalité des métiers de la petite enfance.

Ainsi, la mise en évidence d'une complexité spécifique du travail et des compétences d'interaction requises pour y faire face peut devenir un enjeu de reconnaissance sociale et politique prometteur. Ce chapitre montre à cet égard comment des démarches de recherches centrées sur les interactions sont à même de documenter une part significative du travail. Il analyse aussi comment des démarches de formation – vivifiées par des pratiques et des résultats de recherche – participent à rendre intelligible pour les professionnelles le « travail interactionnel » qu'elles accomplissent au quotidien, transformant par la même occasion leur rapport à l'activité. Le processus de développement à l'œuvre redonne une forme de « pouvoir d'agir » aux professionnelles en ce qu'elles peuvent « dire » et désormais revendiquer le métier différemment. Dans cette perspective, il est désormais de plus en plus fréquent que des structures d'accueil de la petite enfance sollicitent des équipes de recherche, notamment par leur ancrage en formation professionnelle, pour contribuer au processus de professionnalisation (Trébert & Durand, 2019 ; Zogmal & Durand, 2020). En d'autres termes, la reconnaissance du travail par les professionnelles elles-mêmes constitue un levier prometteur pour davantage de reconnaissance sociale, ce qui conduira nous l'espérons à influencer de manière pérenne le politique.

Références bibliographiques

- Chatelain-Gobron, S. (2014). « Les retransmissions journalières : de la banalité du quotidien à la complexité de la rencontre ». Dans G. Meyer & A. Spack (dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Toulouse : Erès, p. 143–164.
- Chatelain-Gobron, S. (2019). « Reconnaître le métier d'éducateur de l'enfance: quelle évolution conceptuelle? ». Dans P. Moisset (dir.), *Accueillir la petite enfance: le vécu des professionnels*. Toulouse : Erès, p. 137–155.
- Filliettaz, L. (2018a). Le rôle des usagers dans la formation aux métiers de services à l'aune des interactions tutorales. *Formation & Emploi*, 141, p. 45–66.
- Filliettaz, L. (2018b). *Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse*. Genève : Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation.
- Filliettaz, L. (2022). « Enquêter et produire une action de formation par l'analyse collective des interactions ». Dans B. Albero & J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation (Tome III)*. Dijon : Éditions Raison et Passions, p. 270–282
- Filliettaz, L. & Zogmal, M. (dir.). (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Éditions Octarès.
- Filliettaz, L., Garcia, S. & Zogmal, M. (2022). « L'expérience des rythmes du travail dans les interactions d'arrivées et de départs en crèche ». *Formation et profession*, 30(3), p. 1–20.
- Frund, R. (2008). *L'activité professionnelle: compétences visibles et invisibles*. Lausanne : Éditions EESP.
- Garcia, S. (2020). « Penser les continuités entre recherche et formation professionnelle dans les métiers socio-éducatifs: le cas des compétences interactionnelles des éducateurs de l'enfance dans la relation avec les parents ». *Recherche & Formation*, 94, p. 33–51.
- Garcia, S. & Filliettaz, L. (2020). « Compétences interactionnelles et relations des éducateurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche ». *Phronesis*, 9(2), p. 123–138.
- Garfinkel, A. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.

- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Jaunin, A. & Martz, L. (2022). « Accueil préscolaire : quelle offre territoriale en 2021 ? ». *Focus n°26*. Genève : OCPE/SRED.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Charalampos, T. (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Continuum.
- Lalive d'Épinay, M. (2006). « Pas besoin d'être bardé de diplôme pour savoir torcher des enfants ». *La Tribune de Genève*, (3 novembre).
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Mondada, L. (2006). « La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, p. 83–119.
- Mondada, L. (2017). « Le défi de la multimodalité en interaction ». *Revue française de linguistique appliquée*, XXII (2), p. 71–87.
- Musatti, T. (2007). « La signification des lieux d'accueil de la petite enfance ». Dans G. Brougère et M. Vandenbroeck, (dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, p. 207–224.
- Pekarek Doehler, S., Bangerter, A., De Weck, G., Filliettaz, L., González-Martínez, E. & Petitjean, C. (dir.). (2017). *Interactional competences in institutional settings: From school to the workplace*. London: Palgrave Macmillan.
- Rayna, S. & Rupin, P. (2016). « Les « grands » à la crèche ». Dans P. Garnier, G. Brougère, S. Rayna & P. Rupin. *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Toulouse : Erès, p. 255–330.
- Schärer, M. & Zottos, E. (2014). *À petits pas... Histoire des crèches à Genève 1874–1990*. Lausanne : Éditions EESP.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trébert, D. & Durand, I. (2019). « L'analyse multimodale des interactions comme ressource pour la formation: Le cas du tutorat dans le champ de l'éducation de la petite enfance ». Dans N. Blanc & V. Rivière (dir.). *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulation entre recherche et formation*. Lyon : Éditions ENS, p. 173–198.

- Ulmann, A.-L. (2012). « Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance ». *Politiques sociales et familiales*, 47(109), p. 47–57.
- Ulmann, A.-L., Betton, E. & Jobert, G. (2011). *L'activité des professionnelles de la petite enfance*. Dossier d'études, 145. Paris : CNAF.
- Ulmann, A.-L. & Garnier, P. (2020). *Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*. Bruxelles : Peter Lang.
- UNICEF (2021). *Where do rich countries stand on childcare?* Florence: UNICEF Centre de recherche Innocenti.
- Zogmal, M. (2008). « *T'es un enfant à caprices.* » *Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant*. Genève : Université de Genève, « Cahiers de la section des sciences de l'éducation », n°119.
- Zogmal, M. & Durand, I. (2020). « De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle: contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance ». *Phronesis*, 9(2), p. 108–122.

Annexe: Convention de transcription

/ \	intonation montante ou descendante
ACCent	Accentuation
(incertain)	segment dont la transcription est incertaine
XX	segment intranscriptible
: ::	allongements syllabiques
-	Troncation
.	pauses de durée variable
°abc°	diminution du volume de la voix
+abc+	augmentation du volume de la voix
<u>abc</u>	chevauchement dans les prises de parole
((abc))	commentaire du transcripteur

Développer les compétences professionnelles pour implémenter un projet d'encouragement du langage : Le travail en équipe éducative et la mise en circulation de savoirs

Marianne ZOGMAL¹

Lors de la réalisation d'un projet éducatif, des enjeux politiques influencent et se reflètent dans des pratiques singulières et contextualisées. Inversement, les démarches mises en œuvre peuvent modifier la réalisation de certains objectifs initiaux d'ordre politique. Ce chapitre analyse cette relation entre les pratiques et la politique à partir d'une expérience d'encouragement du langage, réalisée dans des structures d'accueil en Suisse. Sur la scène internationale, l'encouragement du langage est pensé comme un moyen pour promouvoir une meilleure égalité des chances de tous les enfants. Dans une visée d'investissement économique et social, l'acquisition du langage est considérée comme un facteur décisif pour le développement et la participation sociale des jeunes enfants. Cette contribution vise à étudier le travail d'une équipe éducative au cours d'un projet spécifique et s'intéresse aux pratiques réflexives développées collectivement.

Dans le champ de l'éducation de l'enfance, de nombreuses démarches ont été développées pour soutenir l'acquisition du langage, avec des approches théoriques et méthodologiques diverses. Les recherches différencient généralement des démarches selon leur caractère de « programme » ou de « projet » (Pirard, 2021 ; Vogt *et al.*, 2022). La notion de « programme » se définit par la focalisation sur des « leçons » sous forme d'ateliers de langage à travers une application de démarches prédéfinies. Un « projet » se caractérise par une mise en œuvre contextualisée

¹ Collaboratrice scientifique, Université de Genève, Sciences de l'Éducation

et intégrée au quotidien des enfants, à l'occasion de jeux ou d'activités éducatives. De tels projets d'encouragement du langage sont orientés vers les enfants et prévoient la réalisation d'activités éducatives et/ou l'instauration d'attitudes favorisant l'acquisition du langage. De façon complémentaire, elles comportent généralement un volet orienté vers les professionnelles et le développement de leurs compétences professionnelles. Cette contribution présente comment une démarche qui s'inspire initialement d'un « programme » se transforme progressivement dans une réalisation plus contextualisée de type « projet ». Pour ce faire, elle étudie notamment le développement de compétences réflexives dans une équipe éducative.

Les compétences en situation de travail éducatif (Fillietaz & Zogmal, 2020) sont de deux ordres et concernent l'accomplissement des pratiques éducatives, ainsi que la construction d'une capacité d'analyse qui soutient ces pratiques. Pour assurer l'efficacité et l'adéquation du travail collectif, les éducatrices sont amenées à s'engager dans des pratiques réflexives (Schön, 1996). Dans leurs échanges, elles rendent mutuellement interprétables les savoirs, les expériences et les points de vue des différents membres de l'équipe éducative. Dans le travail des professionnelles, la réflexivité ne se limite pas à un processus cognitif interne à la personne, mais elle constitue une pratique sociale, accomplie dans les interactions situées. Une pratique réflexive implique donc des processus institutionnels permettant une mise en circulation de savoirs (Knorr Cetina, 1998).

Cette contribution propose une analyse approfondie d'un échange entre plusieurs membres d'une équipe éducative portant sur leurs pratiques éducatives, dans le cadre d'une expérience d'encouragement du langage implémentée dans la Ville de Vernier en Suisse. Dans le cadre de ce soutien à l'acquisition du langage des jeunes enfants, dénommé « Parle avec moi » (Pam), les éducatrices se rencontrent régulièrement pour s'engager dans des démarches d'analyse de pratiques, sur la base de films vidéo portant sur des situations éducatives menées avec les enfants. La mise en place de cette démarche éducative au niveau institutionnel offre l'opportunité d'étudier comment les professionnelles mobilisent et développent des compétences collectives. Comment de telles compétences se construisent-elles dans les pratiques de terrain ? Plusieurs années après l'instauration de Pam, comment les pratiques professionnelles réflexives se réalisent-elles effectivement dans les collectifs de travail ?

En premier lieu, nous présentons le contexte du programme « Parle avec moi » et de ses transformations successives lors de son implémentation. L'approche théorique de l'analyse des interactions s'intéresse ensuite à la mise en circulation des savoirs dans le travail d'équipe. L'analyse d'un exemple empirique porte sur une réunion d'équipe et étudie le processus d'émergence d'une réflexivité collective. En conclusion, la discussion porte sur l'importance des compétences professionnelles et d'une pratique réflexive qui laisse la place aux savoirs, mais également aux incertitudes et aux doutes.

Soutenir les capacités langagières à l'âge préscolaire : de l'intervention à la formation

La Ville de Vernier (Suisse) a mis en place une démarche d'intervention afin de lutter contre les inégalités sociales et économiques dans la municipalité. À l'initiative des responsables du Service petite enfance, une délégation organise une visite à Grenoble pour découvrir la mise en place du programme « Parler bambin » (Zorman *et al.*, 2011), en juin 2014. Cette visite confirme l'intérêt d'un soutien au développement langagier des jeunes enfants. Cependant, pour les responsables de la Ville de Vernier, il est primordial de proposer des interventions pour tous les enfants accueillis, au contraire de « Parler bambin » qui lui se centre prioritairement sur les enfants présentant des difficultés ou des retards du développement langagier, désignés comme des « petits parleurs ». Ainsi, la démarche nommée « Parle avec moi » (Pam) de la Ville de Vernier s'inscrit dans la reprise de certains éléments du programme « Parler bambin », tout en se différenciant dès le départ. Le programme « Parler bambin » a donné lieu à de vives controverses (Ben Soussan & Rayna, 2018). Cette contribution n'y revient pas, mais vise plutôt à décrire comment, à travers la réalisation de plusieurs étapes successives, le programme Pam se développe progressivement en tant que projet spécifique et comment ce projet contribue à instaurer des pratiques réflexives dans les équipes éducatives.

Introduction de la démarche Pam dans son versant psycholinguistique

Avant l'implémentation de Pam, plusieurs mesures sont prises concernant la formation des professionnelles et la création de différents outils. À la demande du Service de la petite enfance, une formation théorique portant sur le développement linguistique est proposée à l'ensemble des professionnelles des structures d'accueil par l'équipe de psycholinguistique de l'Université de Genève. De 2015 à 2018, cette formation est dispensée en petits groupes et aborde a) l'acquisition du langage et son rôle ; b) le retard de langage et les signaux d'alerte ; c) les attitudes favorisant l'émergence de la communication et du langage (Patrucco-Nanchen, 2020). À travers les apports de cette formation, Pam ne se limite plus à la réalisation d'activités éducatives proposées aux enfants sous forme d'ateliers de langage, mais ouvre la focale sur les interactions au quotidien. Cette formation se déploie sur la base de films des interactions avec les jeunes enfants, réalisés et analysés par l'équipe psycholinguistique.

Les différents savoirs abordés dans ces groupes de formation sont résumés dans un « guide pédagogique Pam », élaboré conjointement par l'équipe d'intervention psycholinguistique et des professionnelles des structures d'accueil regroupant des institutions de type crèche ou jardin d'enfants. Ce guide pédagogique aborde le développement langagier en fonction de l'âge des enfants et décrit ensuite les « attitudes pédagogiques favorisant l'accompagnement du langage ». Il met notamment l'accent sur l'instauration d'une « relation individuelle » et sur la nécessité d'un ajustement individualisé. Ceci montre comment les expériences des professionnelles et le développement de leur compréhension de l'encouragement du langage à travers les formations proposées transforment les activités menées auprès des enfants. Ainsi, la focale s'élargit des ateliers de langage, menés avec un ou deux enfants, à l'ensemble des activités du quotidien. Pour illustrer ces « attitudes Pam », une brochure montre la photo d'une situation de jeux à l'extérieur où une éducatrice s'accroupit à la hauteur de l'enfant avec qui elle parle. En combinant différentes activités éducatives, Pam s'oriente ainsi vers l'implémentation d'ateliers de langage et vers des pratiques d'encouragement intégrées dans le quotidien des structures d'accueil.

Le rôle des « référentes Pam » dans l'accompagnement des équipes éducatives

Un groupe de travail accompagne la mise en œuvre de Pam dans les structures d'accueil. Il est composé pour partie par des responsables et des éducatrices de l'enfance qui revêtent la fonction de « référente Pam », nouvellement créée. Leur descriptif de fonction stipule que leurs tâches consistent à « former et informer » les équipes éducatives et les nouvelles collaboratrices à « observer et conseiller » leurs collègues. Ceci montre que les tâches des référentes Pam ne se focalisent pas principalement sur les enfants, mais sur les équipes éducatives. Cette nouvelle orientation les amène à formuler une demande de formation complémentaire qui n'est plus orientée vers le soutien à l'acquisition du langage des jeunes enfants, mais vers le développement de compétences d'accompagnement professionnel des personnels. Les référentes Pam expriment des doutes sur leurs compétences à mener des analyses de films vidéo avec les équipes éducatives alors qu'elles « ne sont pas logopédistes ». Elles craignent de heurter leurs collègues lors de ces sessions d'analyse collective.

En réponse à cette demande, l'équipe *Interaction & Formation* de l'Université de Genève propose un dispositif de formation qui instaure des activités d'analyse de films vidéo, dans une perspective de formation d'adultes d'inspiration interactionnelle, avec un groupe de 14 référentes Pam. Ce dispositif de formation, présenté plus en détail dans différentes publications (Filliettaz & Zogmal, 2021 ; Zogmal & Durand, 2020), n'est pas abordé dans ce texte qui s'intéresse plutôt aux pratiques réalisées de façon autonome par les référentes Pam pour accompagner les équipes éducatives.

Le travail d'équipe dans le champ de l'éducation de la petite enfance

Les pratiques professionnelles d'une éducatrice s'inscrivent dans une dimension collective et impliquent un grand nombre d'acteurs. Accueillir les enfants, mener des activités éducatives, organiser le déroulement de la journée nécessitent de s'ajuster et de se coordonner avec les enfants, les parents et les collègues. Ceci implique des compétences professionnelles mobilisées collectivement et une mise en circulation des savoirs dans les interactions entre les membres d'une équipe éducative.

La dimension collective des compétences professionnelles

Le collectif de travail peut répondre à des problèmes qui dépassent « les compétences et capacités d'action d'un seul individu » (Zarifian, 2001, p. 109). La compétence professionnelle ne se construit donc pas uniquement sur le plan individuel, mais s'inscrit dans un collectif de travail qui peut être considéré comme une « communauté de pratique » (Lave & Wenger, 1991). Les membres de cette communauté construisent un éventail de connaissances pertinentes pour effectuer leur travail. Une pratique professionnelle efficace ne résulte pas de l'application de savoirs acquis dans un parcours individuel de formation, mais elle « ne peut être obtenue qu'au prix d'une *production* de savoirs réalisée par les travailleurs dans leur rapport singulier à la tâche » (Jobert, 1999, p. 4). Dans les métiers éducatifs, les finalités revêtent un caractère « discrétionnaire » (Pastré, 2011), au sens où elles produisent une obligation de résultats sans certitude des moyens permettant de les atteindre. Il n'est ainsi pas toujours aisé d'identifier ce qu'il convient de faire. Comment identifier l'agir compétent ? L'évaluation de pratiques collectives implique de s'intéresser aux pratiques réelles (Leplat & Hoc, 1992) et de regarder finement le travail effectivement réalisé. « La compétence ne se donne à voir que dans les actions qu'elle gouverne » (Zarifian, 2001, p. 64). Une pratique réflexive et la mise en circulation de savoirs peuvent s'étudier à travers l'analyse de pratiques effectives.

Dans une équipe, la production de savoirs et leur circulation sont étroitement liées. Les savoirs d'un collectif peuvent façonner les pratiques de façon implicite, être incorporés au travail au quotidien et s'inscrire dans une pratique réflexive *dans* l'action (Schön, 1996). À certains moments, un collectif peut se donner les moyens d'explicitier ses savoirs et ses expériences et s'engager dans une réflexion *sur* l'action, en prenant ses propres pratiques « pour objet de sa réflexion » (Perrenoud, 2001, p. 43). La mise en circulation des savoirs s'accomplit à travers un « travail permanent de mise en cohérence, où la communication intervient » (Grosjean & Lacoste, 1999, p. 36).

Une perspective interactionnelle sur la mise en circulation des savoirs

Une perspective d'analyse des interactions permet d'étudier les réunions et les entretiens entre les membres d'une équipe éducative pour

s'intéresser à la production et à la circulation de savoirs. Il ne s'agit pas d'étudier les processus cognitifs internes, mais de se focaliser sur les conduites que les participants à une interaction rendent mutuellement interprétables (Filliettaz *et al.*, 2021). Les processus interactionnels n'impliquent pas uniquement le langage verbal, mais mobilisent une multitude de ressources (par exemple la parole, la prosodie, les gestes, les postures corporelles, les objets matériels). Ces ressources désignées comme multimodales se combinent et s'imbriquent dans des formes complexes de significations (Kress *et al.*, 2001 ; Mondada, 2017).

La signification attribuée à un savoir n'est pas donnée *a priori*. Afin d'étudier comment les participants à une interaction construisent des savoirs et les mettent en circulation, il s'agit de tenir compte de l'ordre des actions qui s'établissent étape par étape, dans un enchaînement désigné comme séquentiel (Sacks *et al.*, 1974). Ainsi, les réactions à un énoncé montrent comment celui-ci a été interprété et peuvent renforcer ou au contraire remettre en question une interprétation antérieure.

Les travaux de John Heritage (2012) se centrent particulièrement sur la dimension des savoirs dans les interactions, en considérant que l'ordre séquentiel des interactions se construit notamment à partir des savoirs mobilisés par les participants à une interaction. Les participants délimitent leurs « territoires de savoirs » respectifs et se reconnaissent des états de savoirs (*epistemic status*) qui sont actualisés par des positionnements adoptés dans les situations singulières (*epistemic stance*). Les participants disposent de plus ou moins de savoirs et rendent plus ou moins visibles qu'ils disposent de ces savoirs : ils peuvent prendre un positionnement de K+ (plus *knowledgeable* ; sachant plus), ou de K- (moins *knowledgeable*, sachant moins). Les positionnements face aux savoirs sont relatifs (le positionnement d'un des participants dépend de celui de l'autre) et graduels (un participant peut plus ou moins se positionner comme sachant), comme cela ressort du schéma suivant :

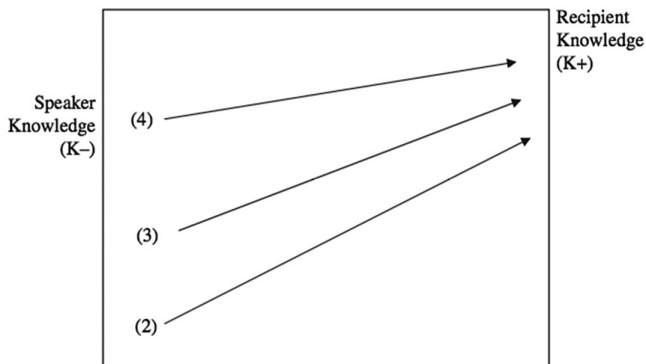


Fig. 1: Les positionnements face aux savoirs comme notions relatives et graduelles
(d'après Heritage, 2012, p. 7).

Ces positionnements se négocient dans le déroulement des interactions. Il ne s'agit pas d'un accès à un savoir existant *a priori*, mais d'un processus interactionnel dynamique et situé (Mondada, 2013). Les significations attribuées aux conduites interactionnelles dépendent des attentes concernant les états de savoirs et les positionnements adoptés. Par ailleurs, les participants s'orientent également vers les droits et les responsabilités concernant des accès au savoir. Selon la formation d'un participant, son statut et son parcours professionnel, il est considéré comme plus ou moins légitime pour produire un savoir. Dans une dimension relationnelle, certains acteurs sont considérés comme plus ou moins légitimes pour parler d'une expérience (Berger, 2017).

Les travaux d'Heritage s'intéressent aux processus interactionnels qui permettent de produire des actions reconnaissables. Par exemple, pour identifier si un énoncé constitue une question ou non, les interactants doivent déterminer les états de savoirs de leur interlocuteur. En s'appuyant sur ces travaux, nous élargissons l'analyse aux positionnements face aux savoirs adoptés par les interactants lors d'une situation d'analyse de pratique. Comment les positionnements de « sachant » se modifient-ils ou se stabilisent-ils dans le cours des échanges et par rapport aux différentes thématiques abordées ?

« Quand vous regardez ça ... » : l'analyse d'un film vidéo dans une équipe éducative

L'analyse empirique présentée ci-après concerne une réunion d'équipe qu'une référente Pam a organisé avec deux de ses collègues. La référente Pam a réalisé un film d'une activité éducative (A), elle a choisi un extrait de ce film vidéo et en a élaboré une transcription. Elle présente ensuite l'extrait sélectionné ainsi que la transcription pour en discuter lors d'une réunion d'équipe (C). Cette réunion se déroule avec le groupe dans lequel la référente Pam travaille. Elle a été planifiée, préparée, réalisée, animée et filmée par la référente elle-même.

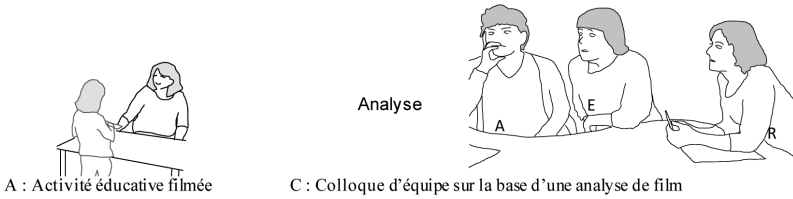


Fig. 2: Données empiriques analysées : La réunion d'équipe

L'activité éducative (A) porte sur un atelier ciblé sur le langage avec un livre comme support, regroupant une professionnelle et un enfant. Le choix de cette activité montre que les activités éducatives inspirées par une approche de programme subsistent dans la démarche Pam. Dans cette contribution, l'analyse n'aborde pas l'activité éducative en tant que telle mais porte sur la séquence C et sur le processus d'analyse émergent lors d'une réunion d'équipe. Ceci permet de s'intéresser au « parler travail » en tant que pratique professionnelle.

L'analyse des données empiriques se base sur un extrait de film d'une durée de 2:50 minutes, réalisé par Roxanne (R), une des référentes Pam². Roxanne a organisé une réunion de groupe dans l'équipe où elle travaille, avec Anita (A) et Élise (E) au sein du local de pause du personnel. Anita dispose d'une formation d'assistante socio-éducative³ et anime l'activité

² Pour les conventions de transcription, voir en annexe.

³ Formation professionnelle initiale (apprentissage) d'une durée de trois ans au niveau d'un Certificat de capacité fédéral

éducative filmée. Élise, éducatrice de l'enfance⁴ de formation, travaille en tant que remplaçante régulière dans le groupe. Elle connaît bien les deux autres professionnelles, mais connaît peu Jules (J), l'enfant qui est présent dans l'activité éducative filmée. Roxanne, également éducatrice de l'enfance et sans lien hiérarchique avec les autres professionnelles, intervient avec son mandat de référente Pam.

Dans cette situation, l'accès aux savoirs des différentes participantes est complexe : plusieurs « territoires de savoirs » (Heritage, 2012) sont mobilisés. En ce qui concerne l'état des savoirs des participantes, ces « statuts » liés aux différents « territoires » de savoirs sont connus par les participantes préalablement à la réunion d'équipe et liés aux rôles endossés. Anita connaît bien l'activité éducative filmée (qu'elle anime) et l'enfant présent lors de cette activité (elle travaille avec lui quotidiennement). Elle est également informée de façon approfondie sur Pam, mis en place dans son institution depuis plusieurs années. Grâce à sa formation, elle a quelques notions du développement du langage des jeunes enfants. Élise connaît peu l'activité menée et l'enfant qui y participe, mais elle dispose de savoirs sur la démarche Pam et le développement du langage en général. Aucune des deux n'a été impliquée dans la préparation du film et ne dispose de savoirs préalables sur ce film, le processus d'analyse ou le déroulement de la réunion. Roxanne, quant à elle, dispose des savoirs sur chacun des territoires de savoirs concernés. Ces états des savoirs constituent « des faits plus ou moins établis » (Heritage, 2012, p. 33) pour les participantes dans le cours de l'interaction, tandis que les positionnements face aux savoirs et adoptés dans le cours des interactions s'inscrivent dans un processus dynamique (Mondada, 2013).

Équilibrer les statuts liés aux savoirs : l'introduction de l'activité réflexive

Au tout début de la réunion d'équipe, Roxanne introduit la séance comme suit :

⁴ Formation professionnelle supérieure d'une durée de trois ans au niveau de l'enseignement supérieur

- 1 R : donc j'ai filmé un atelier PAM animée par Anita avec Jules . tu connais Jules [oui] tu l'avais vu . qui nous questionne au niveau langage . ce qui fait que .. en fait je vais vous passer le film une fois . vous allez le regarder en entier . et puis après . je vous donne le questionnement et on regarde ensemble . qu'est-ce qu'on . qu'est-ce qu'on peut faire pour l'aider . au mieux . ou pas .

Dans cette introduction, Roxanne se positionne clairement comme « sachant » (K+) et cherche à équilibrer l'état des informations dont disposent les trois participantes. Dans un premier temps, elle donne des informations sur le film réalisé, l'activité filmée, son contexte et les personnes présentes. Elle aborde ensuite l'enfant concerné, en s'adressant à Élise. Elle rend ainsi visible qu'elle sait qu'Élise connaît moins cet enfant qu'Anita et elle-même. Elle lui donne ensuite des informations sur les capacités langagières de Jules (« qui nous questionne au niveau du langage ») et rend ainsi visible des catégorisations pré-existantes concernant l'enfant en question (Zogmal, 2020). Roxanne poursuit en abordant le déroulement et l'objectif de la réunion.

Après cette introduction, Roxanne lance le film de l'activité éducative. Ensuite, Roxanne projette la transcription qu'elle a effectuée à partir du film sur l'écran. Ce visionnement collectif et la lecture de la transcription contribuent à équilibrer les savoirs disponibles. Roxanne introduit la lecture de la transcription comme suit :

- 2 R est-ce que quand vous regardez ça/ .. ((se penche sur la table et regarde l'écran d'ordinateur)) il y a quelque chose ((s'assied et regarde en hauteur)) qui vous frappe . dans/ ... ((oriente le regard vers l'écran)) ce que dit l'adulte/ . ((geste de la main)) ce que répond l'enfant/ .. ((geste de la main)) ce que tente l'adulte/ . ((geste de la main ; regarde à)) ce que répond l'enfant/ ((regarde l'écran)) (11 secondes ; voir Fig. 2)

Les énoncés de Roxanne sont formulés sous forme de questions, par l'utilisation des termes « est-ce que ». Ils véhiculent cependant un grand nombre d'informations. Roxanne se positionne comme experte en ce qui concerne le processus d'analyse. Il s'agit de « regarder », de s'orienter vers « ce qui vous frappe » et vers l'enchaînement entre « ce que dit l'adulte » et « ce que répond l'enfant ». Ces énoncés contiennent ainsi pour une part la valeur d'un acte directif et indiquent ce qui est attendu dans la situation donnée. Ils orientent vers plusieurs phénomènes interactionnels abordés lors de la formation antérieure sur l'analyse de films, et notamment vers les conduites observables et la construction de la séquentialité de l'interaction, étape par étape. En évoquant les enchaînements entre les

conduites de l'enfant et celles de l'adulte, Roxanne établit des liens entre différents territoires de savoirs.

Étant donné que Roxanne a déjà vu le film et qu'elle a réalisé la transcription, elle dispose des informations répondant aux questions en lien avec l'animation de l'activité et les conduites et les capacités langagières de l'enfant. Ses questions ne marquent ainsi pas son ignorance, mais son positionnement comme sachant (K+) et placent les deux autres participantes dans la position de K-. Il s'agit d'une question K+, désignée dans la littérature anglophone comme *known answer question* [question dont on connaît la réponse] (Heritage, 2012). Le positionnement de Roxanne montre qu'elle n'est pas en recherche d'information, mais qu'elle vise à identifier si ses interlocutrices disposent des informations et de la compréhension requises.

Se focaliser sur les conduites de l'enfant : un travail évaluatif

Les énoncés de Roxanne sont suivis par une pause de 11 secondes pendant laquelle les trois participantes se focalisent sur la lecture de la transcription (voir Fig. 2 ci-dessus). Afin de pouvoir répondre à l'acte directif énoncé et aux questions posées, il est nécessaire de disposer des informations contenues dans la transcription. Roxanne se positionne ainsi comme sachant, tout en donnant accès à des informations qui permettent d'équilibrer les états de savoirs de chacune. Roxanne n'interrompt pas le long silence et s'oriente également vers l'écran. Elle rend ainsi visible qu'à ses yeux, ses deux collègues pourront trouver des réponses aux questions posées par la lecture de la transcription. À un moment donné, tout en continuant à regarder l'écran, Élise commence à répondre à une des questions de Roxanne et aborde la thématique de l'enfant et de ses conduites :

- 3 E ((regarde l'écran)) je trouve assez . des fois il regarde le livre et se désintéresse de ce qui dit Anita . donc euh ... comment euh .. comment entrer en matière ((rire ; se tourne vers R)) au niveau euh .
- 4 R oui c'est ça ouais ((hochement de tête))
- 5 A hum hum ((hochement de tête))
- 6 E ouais . au niveau échange ((regarde R))
- 7 R ouais
- 8 E l'échange c'est juste pointage ((geste de pointage))
- 9 R hum hum\ ((hochement de tête))
- 10 A ((hochement de tête))
- 11 E pointage et .. et après . que lui il regarde\
- 12 R hum hum\ (4 sec.)

Élise décrit les conduites de Jules (« il regarde le livre », l. 3), mais relève surtout l'absence de certaines conduites, et notamment le fait qu'il « se désintéresse de ce que dit Anita » et que ses échanges se font « juste » par pointage (l. 8). Elle se positionne comme sachant (K+), en se basant sur sa lecture de la transcription. La question soulevée par Élise pour savoir « comment entrer en matière » (l. 3), pour construire un échange avec Jules n'est pas reprise par les deux autres participantes à ce stade de l'interaction. Dans ses énoncés, Élise continue de mobiliser certains des savoirs liés au développement du langage en général et à la démarche Pam. La catégorisation de l'enfant, énoncée préalablement par Roxanne, considérant que Jules « questionne au niveau du langage » donne ainsi lieu à une enquête en vue d'évaluer les capacités langagières de l'enfant dans la situation d'interaction. Les deux autres professionnelles s'alignent à de multiples reprises ce qui montre que l'information mobilisée par Élise est collectivement partagée. Dans la suite de la discussion, Élise poursuit sa démarche d'évaluation des capacités langagières de Jules :

13	E	((se tourne vers A)) si tu lui dis .. euh cherche ((fait un geste de balayage)) . quelque chose à chercher dessus
14	A	hum hum ((regarde E))
15	E	euh .. il va pointer/ ou il va . il va le-/ ..
16	A	((mimique de doute))
17	E	tu vois quelque chose en haut de la page ((geste de pointage)) et puis tu lui dis il est où le ..
18	A	((mimique))
19	E	quelque chose/
20	A	((regarde R en écarquillant les yeux))
21	R	((regarde A en avançant la tête et en souriant))
22	A	bonne question\ ((rit))
23	E	((mimique ; oriente le regard vers l'écran en avançant le torse))
24	A	((oriente le regard vers l'écran))
25	R	((regarde A)) on sait pas
26	A	non\ ((regarde R))
27	R	vraiment ce qu'il comprend . hein
28	A	<u>hum hum</u>
29	R	ouais\

Élise se positionne comme non-sachant (K-) et pose une question à Anita sur les savoirs qu'elle détient sur Jules (b) et ses capacités de compréhension. Elle positionne ainsi Anita comme disposant d'un savoir K+ sur Jules. À travers des mimiques (l. 16, l. 18., l. 20), Anita exprime des incertitudes à plusieurs reprises. Elle regarde en premier Élise qui s'adresse à elle (l. 14–19), avant de se réorienter vers Roxanne (l. 20).

Anita ne se positionne pas comme experte concernant Jules et sa compréhension du langage. Au contraire, elle montre qu'elle ne dispose pas de réponses sur une question considérée comme pertinente : « bonne

question » (l. 22). Anita rend manifestes ses doutes et ses incertitudes, ce qui amène un moment de basculement dans le déroulement interactionnel. Les professionnelles s'engagent dans un processus d'enquête pour tenter de trouver des réponses à la question posée par Élise. Élise et Anita se tournent vers l'écran. Roxanne regarde Anita et dit : « on sait pas vraiment ce qu'il comprend, hein » (l. 25–27). Anita s'aligne tout de suite à deux reprises (l. 26, l. 28). Par son énoncé, Roxanne rend manifeste sa compréhension des mimiques d'Anita. Ses incertitudes ne sont pas liées à une difficulté de comprendre la question ou à un manque d'information, mais au caractère intrinsèquement incertain des interactions, et notamment des interactions avec de jeunes enfants. Les processus permettant d'attribuer une signification à une conduite interactionnelle restent fondamentalement incertains (Sperber & Wilson, 1989), ce qui pose des difficultés dans la réalité du travail. Roxanne, en utilisant le pronom « on », rend visible que les incertitudes sont partagées au sein de l'équipe éducative. De cette manière, elle légitime le positionnement de K- d'Anita et montre que le fait de ne pas savoir peut inciter à s'engager dans une démarche réflexive.

L'expression de ces incertitudes amène Élise à se réorienter vers les conduites observables de Jules dans l'extrait du film. Il n'est pas possible de savoir ce que Jules comprend au niveau mental, mais ses conduites interactionnelles peuvent constituer des indices observables de sa compréhension :

30	E	moi je- . ((oriente le regard vers A)) o uais il comprend les consignes/ . ((geste de balayage)) . simples/ . il peut/ . il ferme le livre . ((geste de tourner la main))
31	A	oui/ ((hoche la tête))
32	R	ouais\ ((hoche la tête))
33	E	il monte sur la chaise/ . ((oriente le regard vers R))
34	R	ouais\ ouais\ ((hoche la tête))
35	A	ouais\ ((hoche la tête))
36	E	((regarde A)) il comprend .. ((regarde l'écran))
37	R	((hoche la tête))
38	A	ouais\ hum hum\ ((hochement de tête))
39	E	il comprend t- . ouais c'est plutôt que . il ex- il échange peu ((regarde R)) il exprime . pas de mots quoi\
40	R	non
41	E	il échange . PEU\

Élise décrit les conduites de Jules suite à des consignes données de façon précise (« il ferme le livre », l. 30 ; « il monte sur la chaise », l. 33). Anita et Roxanne donnent de nombreux signes d'alignement et de ratification. À partir de ces descriptions, Élise résume et considère que Jules « comprend » (l. 36). Anita ratifie cet énoncé de façon affirmée (l. 38).

Le processus d'enquête mené par Élise concernant la compréhension de Jules se clôt ensuite (l. 39). Collectivement, les trois participantes ont établi un nouvel état de savoirs et ont enrichi leurs connaissances portant sur Jules et ses capacités langagières de compréhension. Élise change alors de thématique et aborde les conduites de Jules pour s'exprimer, pour produire des mots et pour échanger (l. 39–41). Elle reste toujours focalisée sur une évaluation des capacités langagières de Jules.

Un regard sur les enchaînements entre les pratiques professionnelles et les conduites de l'enfant

L'énoncé « il énonce peu » amène Roxanne à établir un lien entre les conduites de Jules et les pratiques professionnelles d'Anita :

- 42 R ouais\ ((poi nte vers l'écran)) je trouve que . ce qui ressort Anita
 ((geste de la main)) elle a utilisé pleins d'outils différents
 ((oriente son regard vers E ; geste d'énumération « un ») il y a eu
 pointer/ . ((oriente son regard vers A ; geste « deux »)) il y a eu le
 rappeler par son prénom
 43 A ((hocche la tête))
 44 R pour essayer de le rendre attentif/ . ((regarde l'écran ;
 geste « trois »)) il y a eu le repositionner\((regarde A ((geste
 « quatre »)) il y a eu .. tapoter ((tapote sur la table en regardant A))
 45 A hum hum
 46 R il y a eu .. pleins de choses comme ça et . ((geste de la main)) et je
 trouve que malgré ça . c'est difficile de . ((geste de la main)) de
 l'attraper\
 47 A hum hum\
 48 R et que malgré ça . ((geste avec les deux mains)) il reste ((abaisse
 les mains))

Après avoir initié une démarche d'analyse par son questionnement (l. 2), Roxanne n'a plus introduit de thématique et elle a laissé largement la place aux interventions d'Élise en les ratifiant. Dans son rôle de référente Pam, elle n'a pas cherché à se positionner comme experte, mais elle a soutenu le rôle actif endossé par Élise. Roxanne a adopté une posture de sachant (K+) au départ de la discussion, avant de laisser la place aux autres participants. Cela lui permet d'identifier si ses interlocutrices disposent des informations et de la compréhension requises, mais également d'accorder le temps nécessaire à ses deux collègues pour s'engager dans une démarche réflexive et une compréhension davantage partagée. C'est en ligne 42 que Roxanne répond à la question qu'elle avait posée elle-même et aborde ce qui « frappe » (l. 2) ou « ressort » (l. 42) dans le film analysé.

Par la description fine des pratiques d'Anita (l. 42, 44, 46), Roxanne aborde le territoire de savoirs liés à l'activité d'animation et évoque la richesse des pratiques professionnelles d'Anita (« elle a utilisé pleins d'outils différents », l. 42). De cette manière, elle montre que la discussion préalable portant sur les conduites langagières de Jules qui « questionnent » ne constitue pas une dévalorisation des pratiques d'Anita qu'elle légitime. Elle établit ensuite un lien entre les pratiques d'Anita et les conduites de Jules (l. 46, 48). Les signes de ratification d'Anita ponctuent les énoncés de Roxanne.

Roxanne n'aborde plus des savoirs liés à l'enfant de façon délimitée, mais les met en lien avec la situation interactionnelle. Cette focalisation sur une analyse située fait ressortir les aspects d'interdépendance et de réciprocité dans le déroulement interactionnel. L'analyse située est reprise par Élise qui aborde de nouveau les conduites de Jules :

49 E sur ce que lui-/_ ((regarde R))
 50 R focalisé sur/_ ((regarde A))
 51 E sur ce que LUI il a aimé voir
 52 R sur une chose ((regarde E et hoche la tête))
 53 E ou ce qu'il a vu\
 54 R ouais\ . ((oriente le regard et pointe vers l'écran)) il va parler de la voiture alors que ((regarde A)) tu essaies . qu'est-ce qui se passe ((hoche la tête))
 55 A qu'est-ce qu'ils ont fait . qu'est-ce que nan nan nan .. et il reste
 56 R .. QUE ((geste avec les deux mains)) là-dessus\
 57 A hum hum\
 58 R ((s'avance vers l'écran)) et puis après .. après .. après vous êtes un peu plus ensemble ((geste de la main)) avec le toboggan\
 59 A hum hum\ ((regarde R et de nouveau l'écran))
 60 R mais le miam miam . c'était . c'était la ((geste de la main)) la même chose . si vous voulez on peut remettre le film aussi . ((geste de la main))
 61 A hum\ .

Dans les descriptions des conduites de Jules, Élise et Roxanne ne se centrent plus sur ce qui « questionne » ou sur ce qu'il ne sait pas faire ou dire, mais sur ce que Jules est en train de faire. Qu'est-ce qu'il fait quand il ne parle pas ? Les réflexions de Roxanne et d'Élise ne se suivent pas dans des postures compétitives (Mondada, 2013). Au contraire, les deux professionnelles s'engagent dans une co-élaboration où les énoncés de l'une complètent les énoncés de l'autre. Roxanne continue de mettre en lien les enchaînements entre les conduites d'Anita et celles de Jules (l. 54, 56). Elle identifie des enchaînements où l'enfant et la professionnelle sont « un peu plus ensemble » (l. 58). À ce stade de la discussion, Roxanne propose de visionner à nouveau le film (l. 60, l. 62) :

- 62 R si vous voulez maintenant que vous avez vu ça .. ((geste des deux mains)) qu'il reste sur LA seule chose qu'il a vu . ((regarde devant elle)) alors je me dis . à partir de là . ((mimique)) qu'est-ce qu'on peut FAIRE ((regarde A))
- 63 A ouais/ ((hochements de tête répétés))
- 64 R pour essayer de nourrir ça . AUTrement . ((hochement de tête)) est-ce que les . qu'est-ce qui se passe .. euh . ces phrases-là sont trop longues .
- 65 E sont trop longues
- 66 A hum hum\
- 67 R c'est trop compliqué pour lui
- 68 A hum hum\
- 69 E il faut partir de ce qu'il a : .. ((souple)) de ce que lui il a VU .
- 70 R ((geste d'ouverture de la main))
- 71 E de la voiture . continuer sur la couleur . ou sur . le trajet ((geste de faire rouler une voiture sur la table)) qu'elle pourrait faire la voiture . une voiture en vrai ..

Par son énoncé, Roxanne montre qu'elle considère que les états de savoirs des trois participantes sont maintenant équilibrés et que chacune a pu voir ce qu'elle avait voulu montrer : « maintenant que vous avez vu ça » (l. 62). Elle enchaîne et revient à la question posée avant de regarder l'extrait de film la première fois (voir ligne 1) : « qu'est-ce qu'on peut faire » (l. 1, l. 62). Anita s'aligne par une ratification très affirmée qui montre qu'elle partage ce questionnement portant sur les pistes d'actions possibles. Roxanne ajoute un nouvel élément et interroge ce qu'on peut faire « autrement » (l. 64). C'est seulement à ce stade de la discussion que Roxanne propose une réflexion sur une modification des pratiques. Il ne s'agit pas d'une remise en question généralisée de ce qu'Anita fait, mais d'une évaluation située de l'enchaînement entre les pratiques d'Anita et les conduites de Jules. De cette manière, il est possible d'interroger l'accomplissement du travail, tout en préservant la « face » (Goffman, 1973) de la professionnelle observée. Cette évaluation effectuée par Roxanne donne lieu à des ratifications par Élise (l. 65) et Anita (l. 66). À partir de là, Élise enchaîne en abordant des pratiques alternatives et évoquant des pistes d'actions possibles à mettre en place avec Jules. Elle évoque qu'il s'agit de partir des intérêts de l'enfant (« de ce que lui il a vu », l. 69) et d'utiliser des objets et non des images dans un livre (« une voiture en vrai », l. 71). A travers ces pistes d'action, Élise propose de transformer l'atelier de langage sur la base d'un livre en une activité de jeux, réalisée en tenant compte des intérêts de l'enfant.

La mobilisation de différents territoires de savoirs

L'analyse du contenu des interactions de cette réunion d'équipe permet de déceler les territoires de savoirs abordés lors des échanges. Les professionnelles ont parlé de l'enfant et de ses capacités langagières, des pratiques d'animation de l'activité éducative Pam, ainsi que du développement du langage et de Pam en général. Elles ont également mis en circulation des savoirs liés à l'analyse du film et de la transcription réalisée, au processus d'analyse des interactions et au déroulement de la réunion. Par ailleurs, de nouveaux savoirs ont émergé à travers l'analyse réalisée. Les participantes s'orientent différemment vers ces territoires de savoirs et leurs positionnements varient au cours des échanges. Lors de l'analyse d'une interaction regroupant plus de deux participants, la différenciation proposée par Heritage entre des positionnements de K+ et de K- ne suffit plus. Les degrés graduels des positionnements se complexifient. À certains moments, les trois participantes peuvent se distribuer sur deux positionnements liés aux savoirs :

- A) Lorsque Roxanne s'adresse à Anita et Élise lors de l'introduction de la réunion (l. 1 et 2), elle se positionne comme K+ et positionne ainsi les deux autres participantes comme K-, de façon réciproque. Elle n'aménage aucune différenciation dans les modalités d'adressage et ne projette ainsi pas de différenciation des états de savoirs d'Anita ou d'Élise.

Roxanne : K+	Anita et Élise : K-
--------------	---------------------

- B) Par ailleurs, lorsque Roxanne et Élise co-élaborent leur analyse des pistes d'action possibles (l. 64–71), les deux se positionnent simultanément comme K+, tandis qu'Anita continue à adopter un positionnement de K-. De telles répartitions des participantes dans deux positionnements liés aux savoirs peuvent se faire de façon compétitive, lorsqu'un guide se voit confronté à un « guidé » qui conteste ses savoirs (Mondada, 2013). Dans l'exemple étudié, il s'agit au contraire d'une co-construction élaborée de façon conjointe et collaborative, par des énoncés repris et complétés par les deux participantes.

Anita ; K-	Roxanne et Élise : K+K+
------------	-------------------------

Il est également possible que trois participantes adoptent trois positionnements distincts, comme cela est résumé ci-après.

- C) Dans l'exemple étudié, un tel positionnement différencié s'observe lorsqu'Élise s'adresse à Anita pour lui demander si Jules « comprend les consignes » (l. 30). Élise se positionne comme non-sachant (K-) et montre qu'elle ne connaît pas Jules. Elle positionne ainsi Anita comme K+ et considère qu'elle dispose de savoirs concernant les compétences langagières de Jules. Anita acquiesce (l. 31) et adopte ainsi le positionnement projeté de K+. Roxanne acquiesce également, bien qu'Élise ne se soit pas adressée à elle. Elle rend ainsi visible qu'elle valide les énoncés d'Élise et d'Anita et se positionne comme K++.

Roxanne : K++.	Anita : K+	Élise : K-
----------------	------------	------------

- D) Lorsqu'Élise demande à Anita si Jules « va pointer » (l. 15, l. 17), elle se positionne comme non-sachant (K-). Anita, en ne répondant pas à la question d'Élise (l. 22), se positionne comme K-. Elle ne connaît pas la réponse à la question d'Élise. Roxanne, en s'alignant sur les incertitudes d'Anita (l. 25), montre qu'elle ne sait pas non plus si Jules sait pointer. En ce qui concerne les compétences interactionnelles de Jules, les trois professionnelles se positionnent comme K-.

Roxanne, Anita et Élise : K-

- E) Cet alignement des positionnements face aux savoirs des trois professionnelles permet cependant une nouvelle ouverture aux échanges, lorsque Roxanne (l. 25) rend visible qu'il est légitime de ne pas savoir. Elle se positionne comme éducatrice experte (K+) qui connaît les incertitudes inhérentes aux interactions et à l'état mental de l'enfant. Elle montre ainsi ses savoirs liés au métier d'éducatrice et ses incertitudes.

Roxanne : K+	Anita : K-	Élise : K-
--------------	------------	------------

À travers sa posture analytique, Roxanne montre, tout au long des analyses, que les savoirs préexistants ne sont pas suffisants pour développer une démarche réflexive et que des incertitudes et des doutes peuvent être mobilisés pour s'engager dans une analyse de film. À ce moment-là, la posture descriptive adoptée focalise sur ce que Jules fait, et moins sur ce qu'il ne sait pas faire, ainsi que sur les enchaînements entre les pratiques d'Anita et les conduites de l'enfant. Cette description fine aboutit à de nouvelles évaluations, qui ne portent plus sur les capacités langagières de Jules mais sur les pratiques professionnelles situées susceptibles de les soutenir indirectement.

La posture descriptive adoptée permet de légitimer les savoirs de chacune des participantes. Pendant cette réunion, en déployant sa démarche d'analyse, Roxanne rend possible un alignement des deux autres participantes, pas à pas, à sa démarche réflexive. Elle tient compte du positionnement spécifique d'Anita et du fait que celle-ci apparaît dans le film. Roxanne veille à valoriser les pratiques d'Anita et à tenir compte de ses interventions. Même si Anita recourt peu à des énoncés verbaux, mais participe surtout par des hochements de tête et des continueurs de ratification, elle contribue ainsi fortement à influencer la progressivité de l'interaction, à travers ses gestes, ses mimiques et ses brefs énoncés. De cette manière, les participantes tiennent compte des possibles enjeux affectifs présents pour Anita qui donne à voir ses façons de travailler et d'interagir avec un enfant. Anita n'a pas besoin de montrer explicitement ses savoirs liés aux pratiques d'animation mises en œuvre ou à Jules, ses conduites et ses capacités langagières. Élise, à travers ses questionnements, adopte un rôle de médiation. Tant Roxanne qu'Élise rendent visible qu'elles ne mettent pas en question ces « territoires de savoirs » d'Anita.

Lorsqu'Anita montre ses doutes et ses incertitudes cela amène à un point de basculement dans le déroulement des échanges. Les trois participantes se mettent à ré-observer la transcription et s'engagent dans un processus d'enquête pour trouver des réponses encore inconnues pour toutes les participantes présentes. Le positionnement de K- adopté par Anita rythme ainsi la dynamique des discussions. Il est valorisé par Roxanne, lorsqu'elle considère qu'« on sait pas » (l. 25). Roxanne adopte ainsi un positionnement de formatrice de terrain et aménage la situation d'analyse de film vidéo comme un moment de « questionnement réciproque » (Perrenoud, 1996, p. 45), qui permet de partager les doutes et les réflexions sur le métier.

De cette manière, les états de savoirs s'équilibrent, sans mettre en péril les positionnements relationnels réciproques. La construction de savoirs partagés dans le collectif se réalise par la mise en lien de savoirs liés à la démarche Pam et portant sur le développement du langage des jeunes enfants, de savoirs d'expérience concernant l'enfant singulier et l'animation des activités éducatives et de savoirs émergeant de l'analyse du film. En acceptant de ne pas savoir, de nouvelles pistes d'actions peuvent émerger.

Conclusions

Pour réaliser un projet éducatif spécifique, comme ici la démarche de soutien à l'acquisition du langage des enfants, il ne s'agit pas uniquement de réaliser des activités orientées vers les enfants. Il est primordial que les professionnelles s'engagent dans différentes démarches pour développer leurs compétences qui ne se réduisent pas à savoir exécuter des activités, mais engagent la construction d'une posture réflexive sur les pratiques de terrain. Un agir réflexif peut se construire par et pour les professionnelles elles-mêmes, en mobilisant des ressources matérielles (des films, des transcriptions, etc.), mais surtout en adoptant des postures d'une analyse interactionnelle qui s'intéresse aux processus et aux « structures combinatoires » qui montrent des éléments du savoir enclavés dans des formes de pratiques sociales » (Knorr Cetina, 1998, p. 8).

L'analyse des interactions soutient le développement d'une pratique réflexive qui permet de valoriser les doutes et les incertitudes. Les données empiriques présentées dans cette contribution montrent que l'analyse de films vidéo et des interactions qui y sont observables permet de construire des démarches d'enquête, où les savoirs existants peuvent être valorisés, mis en circulation, questionnés et transformés de façon collective. De telles modalités d'analyse peuvent également constituer des outils pour enrichir les formations initiales et continues des métiers d'éducation.

Dès le départ, la démarche Pam s'est construite par l'action des éducatrices de l'enfance, des responsables des structures d'accueil et des expertes du service petite enfance de la ville de Vernier. Cet ancrage fort dans les réalités de travail et l'enrichissement des pratiques éducatives par les savoirs professionnels ont permis d'inscrire Pam dans un processus dynamique. Des formations conçues ensemble avec les partenaires de

terrain et des démarches réflexives menées dans les équipes ont contribué à transformer un programme initial, orienté vers des « leçons » dans des ateliers de langage, dans un projet éducatif dynamique. L'analyse de l'interaction entre l'enfant et la professionnelle montre qu'il s'agit de transformer l'activité éducative proposée et de créer une situation éducative plus informelle pour mieux tenir compte des intérêts de l'enfant. Cette réflexion sur un ajustement des pratiques professionnelles n'est pas suscitée par des savoirs théoriques, mais elle émerge de l'analyse des détails interactionnels observables. Le processus réflexif induit par Pam amène les équipes éducatives à se questionner et à interroger le sens et les effets de leurs activités quotidiennes.

L'encouragement du langage se réalise ainsi à travers le renforcement des pratiques réflexives. L'analyse des interactions peut contribuer à développer les compétences professionnelles, tout en évitant une délimitation programmatique, afin de maintenir un espace de pensée qui autorise l'ajustement situé. Une adaptabilité des pratiques à travers la légitimation des doutes et des incertitudes peut se construire dans les processus réflexifs. Afin de sortir des logiques d'application de programmes, il s'agit de créer des espaces d'échanges et de réflexion au niveau institutionnel. Faire circuler les savoirs construits à travers les démarches d'analyse amène à dépasser des ajustements ponctuels, liés uniquement à un groupe ou à un enfant. Le partage des réflexions élaborées avec l'ensemble des équipes d'une structure d'accueil pourrait permettre d'interroger les pratiques professionnelles, les objectifs et les méthodes d'un programme pour le transformer en projet. Les dispositifs d'accompagnement des équipes éducatives, les démarches de formation et les analyses des interactions peuvent ainsi soutenir l'évolution vers un processus dynamique, contextualisé et participatif d'une qualité d'accueil.

Références bibliographiques

- Ben Soussan, P. & Rayna, S. (dir.) (2018). *Le programme « Parler bébé » : enjeux et controverses*. Toulouse : Editions Erès.
- Berger, E. (2017). « Se plaindre des enfants : positionnements épistémiques et rapports institutionnels dans les récits conversationnels entre au-pair et famille d'accueil ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 67, p. 103–125.

- Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C. & Zogmal, M. (2021). « Interactions verbales et formation des adultes ». *Savoirs*, 56(2), p. 11–51.
- Filliettaz, L. & Zogmal, M. (dir.) (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Editions Octarès.
- Filliettaz, L. & Zogmal, M. (2021). « “Vraiment c’était un moment très riche” : Apprendre à analyser des interactions langagières en contexte de travail et de formation ». *Travaux Neuchâtelois De Linguistique*, 74, p. 15–30.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2 : Les relations en public*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grosjean, M. & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective ; Le travail à l’hôpital*. Paris : PUF.
- Heritage, J. (2012). « Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge ». *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), p. 1–29.
- Jobert, G. (1999). « L’intelligence au travail ». Dans P. Carré & P. Caspar (dir.). *Traité des sciences et méthodes de la formation*. Paris : Nathan.
- Knorr Cetina, K. (1998). « Les épistémès de la société : l’enclavement du savoir dans les structures sociales ». *Sociologie et sociétés*, 30(1), p. 39–54.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Charalampos, T. (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Continuum.
- Lacoste, M. (2001). « Peut-on travailler sans communiquer ? » Dans A. Borzeix & B. Fraenkel (dir.). *Langage et travail*. Paris : CNRS, p. 21–53.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1992). « Tâche et activité dans l’analyse psychologique des situations », *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, p. 49–64. Dans J. Leplat (dir.). *L’analyse du travail en psychologie ergonomique*. Toulouse : Octarès, p. 47–60.
- Mondada, L. (2013). « Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction : Descriptions and questions in guided visits ». *Discourse Studies*, 15(5), p. 597–626.

- Mondada, L. (2017). « Le défi de la multimodalité en interaction ». *Revue française de linguistique appliquée*, 2(22), p. 71–87.
- Pastré, P. (2001). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Patrucco-Nanchen, T. (2020). « La prévention du langage chez l'enfant d'âge pré-scolaire ». *Langage et pratique*, 62, p. 9–10.
- Perrenoud, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». *Cahiers pédagogiques*, 390, p. 42–45.
- Pirard, F. (2021). « La recherche en éducation à la petite enfance et la pratique ». Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance: origines, méthodes et applications*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 669–689.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation ». *Language*, 50, p. 696–735.
- Schön, D. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». Dans J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, p. 201–222.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Minuit.
- Vogt, F., Stern, S., & Fillietaz, L. (dir.) (2022). *Encouragement précoce du langage : résultats de la recherche internationale et état des lieux de la situation en Suisse*. Étude réalisée sur mandat du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. Pädagogische Hochschule St.Gallen, Infrac. Genève : Université de Genève.
- Zarifian, Ph. (2001). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris : Editions Liaisons.
- Zogmal, M. (2020). *Savoir voir et faire voir. Les processus d'observation et de catégorisation dans l'éducation de l'enfance*. Berne : Peter Lang.
- Zogmal, M. & Durand, I. (2020). « De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle : contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance ». *Revue Phronesis*, 9(2), p. 108–122.
- Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M., Lequette, C. & Pouget, G. (2011). « Parler bambin: un programme de prévention du développement précoce du langage ». *ANAE-Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 112–113, p. 238–245.

Annexe : Convention de transcription

/ \	intonation montante ou descendante
ACCent	Accentuation
(incertain)	segment dont la transcription est incertaine
XX	segment intranscriptible
:::	allongements syllabiques
-	Troncation
.	pauses de durée variable
°abc°	diminution du volume de la voix
+abc+	augmentation du volume de la voix
<u>abc</u>	chevauchement dans les prises de parole
((abc))	commentaire du transcripteur

TROISIÈME PARTIE

JEUX D'ÉCHELLE : ENTRE « TERRAINS » ET POLITIQUES LOCALES, NATIONALES, TRANSNATIONALES

L'investissement de l'espace extérieur au sein d'une crèche en Belgique francophone : une perspective anthropologique

Élodie RAZY¹ et Élodie WILLEMSSEN²

De plus en plus de voix s'élèvent pour mettre la « nature » au cœur de l'éducation dès le plus jeune âge³, comme l'ambitionnait l'école du dehors au début du XX^e siècle (Châtelet *et al.*, 2003) et le montre aujourd'hui le développement des « écoles de la forêt » (Waite & Goodenough, 2018). Il semble donc crucial d'interroger la manière dont s'articulent petite enfance et « nature » dans les institutions qui lui sont dédiées. Le présent chapitre se base sur le « volet anthropologique »⁴ d'une recherche interdisciplinaire menée dans le cadre d'un projet de recherche sur « l'Investissement de l'Espace Extérieur » par les enfants en Belgique francophone.

Financée par l'Office de la naissance et de l'enfance (One)⁵, cette recherche s'inscrit dans sa démarche plus générale pour favoriser l'investissement de l'espace extérieur. Différentes brochures de référence de l'One à destination des professionnelles intègrent déjà des incitations à l'investissement de l'espace extérieur. Mais l'information reste cependant dispersée et n'est pas toujours actualisée régulièrement, voire présente des contradictions. Celles-ci sont notamment dues aux politiques hygiénistes

¹ FaSS, IRSS-LASC, Université de Liège.

² FaSS, Université de Liège, Élodie Willemsen a mené les terrains.

³ Voir par exemple : <<https://naitreetgrandir.com/fr/dossier/sensibiliser-enfants-environnement/>>

⁴ Rapport en ligne : <https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Recherches/RAPPORT-final-09-03-20-version-finale.pdf>

⁵ L'ONE est « [...] l'organisme de référence de la Fédération Wallonie Bruxelles (Communauté française de Belgique) » en matière d'enfance, voir <<https://www.one.be/public/cest-quoi-lone/pageone/>>

et à l'influence d'une idéologie sécuritaire. L'One s'appuie en outre sur des opérateurs de formation externes aux profils variés et diverses initiatives sont menées en interne. Enfin, à l'issue de la recherche sur le sujet, une campagne⁶ à destination de tous les publics concernés a été lancée pour promouvoir l'investissement de l'espace extérieur (avec l'appui méthodologique d'Élodie Razy). Une révision de certaines brochures est prévue et un Manifeste est en cours de rédaction qui vise à accompagner un changement de paradigme. Le Manifeste constituera à ce titre un positionnement politique fort de l'One en matière d'investissement de l'espace extérieur.

L'exemple issu de la recherche développé ici convoque des représentations de l'enfance ancrées historiquement, des choix de société actuellement remis en question et des réalités professionnelles de terrain complexes. Il permet de mettre au jour les tensions et les contradictions à l'œuvre au cœur des pratiques professionnelles en matière d'éducation de la petite enfance : de quoi parle-t-on lorsqu'on convoque la « nature » ? Quelles sont les logiques et les modalités de l'éducation à l'/ dans un environnement donné ? Quelle est la vision du monde transmise implicitement aux enfants ? Quelle place occupe l'enfant lui-même dans ce dispositif ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ces questions, l'approche et les concepts mobilisés seront tout d'abord présentés. Dans un deuxième temps, la manière dont les adultes soumettent les enfants à des injonctions contradictoires portées par des imaginaires du rapport à l'environnement, lui-même pluriel, sera analysée. Enfin, nous nous demanderons comment les enfants s'accommodent ou composent avec ces imaginaires pour construire leurs propres rapports aux environnements en abordant la marge de manœuvre dont ils disposent.

Jalons : terrains, approche et notions-clefs

Terrains et approche anthropologique

Dans le volet anthropologique de la recherche (Razy & Willemsen, 2020), trois terrains ont été menés pendant huit mois, dans une crèche et dans deux accueils extra-scolaires, et trois stages de vacances de plusieurs

⁶ <<https://www.one.be/public/3-6-ans/vie-de-famille-environnement/dehors-avec-les-enfants/>>

jours ont été suivis avec des enfants âgés de 1,5 an à 12 ans. Dans le présent chapitre, seuls les matériaux concernant la crèche (section des « grands ») seront mobilisés. Il s'agit d'une crèche à pédagogie alternative issue de « l'éducation nouvelle » (Fournier, 2012) située en milieu urbain. Elle a été choisie pour son orientation éducative privilégiée par certains parents et pour sa proximité avec leur lieu de résidence par d'autres, ce qui contribue à une certaine mixité sociale.

Pour étudier ce contexte, l'approche privilégiée est ancrée dans une anthropologie de l'enfance et des enfants conçue comme sous-champ de l'anthropologie générale, et donc indissociable de celle-ci. Dans cette perspective, l'analyse de la construction sociale et culturelle de l'enfance, à partir de ce que les adultes et les institutions en disent et en font, s'articule à celle de l'enfant envisagé comme un acteur et un sujet à part entière. Il s'agit donc de prendre acte de manière concrète du changement de paradigme initié par Charlotte Hardman pour l'anthropologie dès 1973 : « L'approche que je propose considère les enfants comme des personnes à étudier en elles-mêmes, et pas seulement comme des réceptacles de l'enseignement des adultes » (Hardman, 1973, p. 504)⁷. Elle s'appuie sur la compréhension fine des « cultures de communication » des enfants (Christensen, 2004), notamment celles qui passent par le corps lorsqu'ils ne parlent pas encore, et en misant sur le principe de « symétrie éthique » (Christensen & Prout, 2002) entre chercheur et enfant. Ce principe s'inscrit dans une « éthique pragmatique et processuelle » aux prises avec les dilemmes éthiques quotidiens (Razy, 2014). Il met également en jeu un questionnement épistémologique constant en matière de méthodologie où les situations sont appréhendées dans la longue durée et en immersion dans la routine des enfants (Razy, 2014). La mise en œuvre d'une « ethnographie du détail », accorde une large place au non verbal et au corporel dans l'expression des « petits riens » (Razy, 2007). Partir du principe de la légitimité du point de vue des enfants et de toutes leurs explorations et expériences de l'investissement de l'espace extérieur permet ainsi de se mettre à hauteur d'enfant pour entrer dans leurs mondes au quotidien, avec ou sans outils complémentaires (parcours commentés, appareils-photos, jeux issus de pratiques des enfants, etc.) à l'approche du terrain privilégiée en anthropologie.

⁷ Tous les extraits et expressions issus de textes en anglais ont été traduits par les autrices.

Comprendre les « cultures locales de l'*agency* » (ou agentivité) des enfants, c'est-à-dire la manière dont l'entourage de l'enfant conçoit sa capacité ou son incapacité d'agir (Razy, 2019) – dans une perspective critique concernant la généalogie et le contexte de production de la notion d'*agency*, ses usages, ses écueils (notamment Abebe, 2019) – et l'agentivité effective des enfants en contexte est primordial. C'est à ce seul prix qu'il est possible de relever l'un des défis dans l'étude des enfants que Christina Toren (1993, p. 463) résume ainsi : « Le défi pour les anthropologues est d'analyser les processus qui permettent aux enfants de mener une vie autonome en termes d'idées qui sont à l'opposé de celles de leurs parents et d'autres adultes ». Quelles vies les enfants mènent-ils ? Avant d'entrer dans cette exploration, il convient d'analyser brièvement les catégories construites par les adultes en lien avec l'investissement de l'espace extérieur et les représentations de l'enfance qui y sont associées.

Des catégories emic aux catégories etic : changer de perspective pour saisir les enjeux

Comprendre les sens que peut prendre l'investissement de l'espace extérieur passe par deux étapes : la première consiste à interroger les catégories *emic*, les catégories utilisées par les acteurs eux-mêmes, et à choisir les catégories *etic*, qui seront utilisées pour l'analyse, sachant que la frontière entre les deux types de catégories est rarement étanche.

Force est de constater qu'une grande diversité de points de vue, des ambivalences, et des contradictions se font jour tant dans les documents institutionnels (projets des structures d'accueil, brochures de l'One, etc.) que dans les discours et les pratiques des adultes impliqués dans « l'investissement de l'espace extérieur » : « extérieur », « espace vert » et « nature » sont-ils synonymes ? Un extérieur doit-il nécessairement être « vert » pour être considéré comme « bon » ? La récurrence de l'utilisation du terme « nature » interroge. Toujours anthropisée, mais pourtant souvent perçue comme originelle, elle représente à la fois le lieu et l'objet de prédilection de l'investissement de l'espace extérieur. Cette nature idéale et idéalisée, ancrée dans une vision romantique, permettrait aux enfants de se relier avec le « vrai », l'« authentique ». Ils seraient plus à même de le faire en raison d'un état de nature supposé, ou tout au moins d'une plus grande proximité que les adultes avec celle-ci, voire d'une biophilie spécifique (Dounias et Aumeeruddy-Thomas, 2017 ; Vitores, 2019). Définis par cet état de nature supposé, les enfants ne seraient pas encore corrompus par la

civilisation, tel que l'a conceptualisé Jean-Jacques Rousseau (1762) dans *Émile ou de l'éducation*. Affrica Taylor (2013) montre bien l'influence toujours actuelle, mais différenciée en Europe et en Amérique du Nord, de cette vision romantique de l'enfance. La conception de la nature qui sous-tend cette dernière se situe au carrefour de représentations ancrées dans l'héritage occidental d'un dualisme nature/culture construit historiquement (Descola, 2005).

Partant de ce constat, il semble plus heuristique de privilégier la notion opérationnelle d'« environnement » dans le sens interactionniste et constructiviste de Tim Ingold (2013, p. 10) :

(...) j'en suis venu à interroger ce que nous entendons par « environnement », pour finalement ne plus le concevoir comme ce qui entoure (ce qui est « là dehors » et non « ici dedans ») mais comme une zone d'interpénétration à l'intérieur de laquelle nos vies et celles des autres s'entremêlent en un ensemble homogène.

Cependant, il semble opportun d'adjoindre à la définition au singulier d'Ingold celle au pluriel qui permet de dépasser une certaine ambiguïté. Cette ambiguïté a en effet emprisonné la catégorie *etic* « environnement » dans son sens *emic* occidental, comme étant synonyme de « nature ». Cette double utilisation permet d'embrasser la complexité des environnements des enfants, comme autant de « zones d'interpénétration » multiples. Concernant les « autres » de la définition citée, il semble crucial d'insister sur leur diversité en privilégiant le concept d'« existant » proposé par Philippe Descola (2005) qui englobe humains et non humains. C'est tout particulièrement pertinent si l'on souhaite accéder au point de vue et aux expériences des enfants eux-mêmes, qui ne reposent pas uniquement sur les classifications opérées et enseignées par les adultes. Enfin, il convient de prendre ses distances par rapport à une supposée « homogénéité » (Ingold, 2013, p. 10) que dément l'analyse des matériaux ethnographiques confrontant points de vue et expériences des adultes et des enfants portés par des imaginaires pluriels.

Éduquer et être éduqué à l'environnement : des visions du monde en tension

Les bénéfices de l'activité à l'extérieur du point de vue des professionnelles

Pour les professionnelles, les environnements sont constitués d'espaces extérieurs et intérieurs selon une logique binaire qu'il est aisé de déconstruire par une analyse de l'ethnographie basée sur la définition des environnements proposée : les cabanes sont des intérieurs à l'extérieur et les seuils constituent des frontières plus ou moins étanches. Concernant les crèches, et contrairement aux pratiques des pays scandinaves (Waller *et al.*, 2017) ou dans les structures promouvant une éducation à l'extérieur en Belgique, les jeunes enfants sont plutôt gardés à l'intérieur. La réalité institutionnelle observée renvoie à une conception de cette période du cycle de vie comme particulièrement vulnérable et à une division genrée de l'espace domestique/public largement répandue (Héritier, 1984) qui associe intérieur et petite enfance. Cette tendance a été renforcée par les effets des politiques hygiénistes de l'enfance (Bourdelaïs, 2001) et les politiques sécuritaires (Neyrand, 2010), mais également par l'exode rural et un mode de vie plus citadin. En outre, les qualités de l'extérieur sont controversées. En effet, la pollution des villes est de plus en plus mise en avant, mais la potentielle nocivité des espaces intérieurs (Baloch *et al.*, 2020), comme incitant indirect à sortir, et les bénéfices des espaces extérieurs pour les enfants dès leur plus jeune âge sont cependant largement attestés dans la littérature (Chawla, 2020).

Pour ce qui concerne les représentations des professionnelles de l'enfance, les caractéristiques de l'extérieur sont perçues comme étant à la fois bénéfiques sur le plan de la santé en raison de qualités que ne présente pas l'intérieur, mais aussi régulatrices des états de l'enfant en termes d'« énergie » dépensée. Dans leurs discours apparaît en effet souvent l'idée selon laquelle être dehors permet à l'enfant de « se défouler », de « s'oxygéner », d'être « plus calme » pour les activités suivantes prévues, à l'extérieur comme à l'intérieur : « La puéricultrice m'explique les bienfaits du dehors : “ils ont de l'oxygène, je vois la différence avec les jours où ils ne sortent pas, c'est moins électrique”. » (19/11/18)

Cette différence entre intérieur et extérieur ne tient pas seulement aux activités que peut y réaliser l'enfant, même si le jeu libre y est plus

développé. En effet, la spécificité de l'extérieur et de ses effets régulateurs semble ne pas pouvoir être reproduite à l'intérieur :

L'extérieur, c'est quand même important... Nous, on le remarque, quand ils ont été dehors, ils sont plus calmes, ils jouent, ils regardent les avions et les personnes sur la plaine de jeux... C'est pas pareil que la salle de psychomotricité. Pourtant, les deux c'est pour se défouler, c'est comme en section. Mais après quelques minutes en psychomot', ils sont surexcités... (27/05/19)

Les mêmes activités réalisées à l'intérieur et à l'extérieur ne présentent pas les mêmes bénéfices. Cela signifie que l'extérieur offre des « affordances » (Gibson, 1979) à la fois spécifiques et plus larges : à ciel ouvert avec un horizon lointain, une mobilisation de tous les sens autrement, l'aléatoire des événements, etc. L'autre idée du rapport aux environnements prescrit par les adultes est le rôle central joué par l'extérieur dans l'état de l'enfant : celui-ci doit tendre vers un certain équilibre psychomoteur et émotionnel que l'adulte s'emploie constamment à maintenir ou à rétablir de diverses manières.

Enfin, dans cette crèche où « on les oblige à aller dehors au moins 30 minutes parce que ça leur fait du bien » (18/03/19), la professionnelle laisse entendre une volonté des adultes et un manque d'envie de sortir des enfants qui ne se vérifie pas toujours. Ramené à l'échelle d'une journée, le temps minimal passé dehors, qui n'est par ailleurs pas observé dans toutes les structures, correspond bien à la tendance occidentale où le modèle de l'« enfant d'intérieur » (Rivière, 2021) s'impose. Mais de quoi ces intérieurs et ces extérieurs formant les environnements des enfants sont-ils composés ?

Le matériel ludique, pédagogique ou décoratif : la nature revisitée ?

L'étude de la culture matérielle enfantine, dont notamment Pascale Garnier (2012) montre l'intérêt, constitue un puissant révélateur du travail de l'imaginaire des adultes dans l'éducation (à l'environnement) des enfants. Sans même l'avoir parfois pensé au préalable, et encore moins l'explicitier au quotidien, ni se préoccuper de la manière dont les enfants réinvestissent la culture matérielle, le processus de transmission de normes et de valeurs inscrites dans une certaine vision du monde traverse le quotidien des enfants. Le mobilier, les décorations et les objets véhiculent une certaine vision de la « nature » prête à être incorporée par

les enfants. Vivants (un poisson, une plante d'intérieur), ces existants sont connotés positivement : « Je rentre dans la section des "petits", nous faisons le tour et à l'entrée, il y a une tortue dans un aquarium. La coordinatrice me dit "c'est un peu la nature". » (05/11/18)

Un certain soin et une certaine liberté caractérisent l'aménagement intérieur et extérieur des institutions dont l'analyse constitue un premier pas dans la compréhension des environnements du petit enfant. L'éducation à ces derniers est à la fois empreinte d'une idéologie ancrée dans la construction du rapport de l'Occident à la nature, à l'altérité humaine et animale et, dans une moindre mesure végétale, mais également d'une représentation de ce que doit être l'imaginaire enfantin, notamment animalier : les représentations des animaux mobilisés – exotiques, de la ferme ou du règne des insectes – sont en effet connotées positivement. Généralement amicaux, ils sont anthropomorphisés, donc dotés de la parole, et leurs caractéristiques originelles (agressivité, modes de vie, alimentation, etc.) sont travaillées afin de remplir une première fonction, de manière paradoxale de prime abord : éduquer les enfants aux relations humaines. La dyade mère-enfant animale est ainsi particulièrement illustrative de ce processus qui tend un miroir à l'enfant, comme l'illustre un coussin avec la photo d'un bébé panda. La tortue dans un aquarium, des photos d'oiseaux exotiques aux couleurs vives, ou encore un yuka, constituent des éléments rattachés à l'imaginaire de « la nature » qui décorent l'espace de la crèche étudiée dont des enfants s'imprègnent au quotidien. Par ailleurs, les livres, les objets et les jeux regorgent d'animaux exotiques – une balançoire en forme de crocodile, par exemple –, d'animaux de la ferme ou d'insectes aux dimensions démesurées comme une coccinelle à escalader, que les enfants fréquentant cette crèche ne rencontrent pas ou peu dans leur environnement urbain quotidien.

Qu'ils soient vivants ou représentés sous une forme attractive, la présence massive de ces animaux et de ces insectes, ou de végétaux, témoigne entre autres de deux tendances chez les adultes : (1) faire advenir « la nature » aux enfants, parce qu'ils en manqueraient, plus particulièrement en ville ; cela signifie pour les adultes les y éduquer et éventuellement leur enseigner des connaissances (scientifiques), (2) et/ou leur offrir ce qui leur est familier, en tant qu'êtres non encore totalement civilisés, donc supposément plus proches d'un état de nature, voire biophiles par essence. L'enfance apparaît ici comme tiraillée entre un déficit (de nature) et une (trop) grande proximité avec celle-ci. Non exclusives, bien qu'apparemment contradictoires, ces deux tendances s'inscrivent dans

un continuum marqué par la tension entre un idéal romantique et un rapport scientifique à la nature, caractéristique des sociétés occidentales modernes. Ces deux tendances se doublent d'une stimulation de l'imaginaire des enfants, une qualité pensée comme enfantine, bien que nécessitant d'être nourrie par les adultes ; dans les deux cas, l'imaginaire des adultes et l'imaginaire des enfants occupent une place prépondérante.

Outre certains livres didactiques, dont le nombre augmente en fonction de l'âge des enfants, le rapport à la « nature » s'exprime massivement en rupture avec le savoir scientifique. Les animaux qui « entrent » dans la crèche (espace intérieur et extérieur) sous la forme de figures « sauvages » de l'imaginaire vivent généralement en (semi)liberté dans des contrées lointaines ou dans des zoos en Occident. Ils sont par ailleurs souvent réputés dangereux en dehors de ces mondes imaginaires. Contrairement aux premiers, les animaux de la ferme, figures « domestiquées », sont présents en Occident où ils vivent également dans un espace dédié, séparé mais proche de l'habitation des humains. Si, dans les deux cas, les aventures imaginaires des animaux, créent une certaine proximité physique et une intimité affective entre animaux et enfants (notamment citadins), une frontière est implicitement déjà tracée entre « nature sauvage » et « nature domestiquée » (Charbonnier, 2022).

Ainsi l'espace intérieur et extérieur dans lequel les enfants évoluent et où se croisent différentes figures du vivant peut-il être considéré comme un « dispositif culturel d'apprentissage [...] émotionnel et cognitif de la distinction humaine. On y apprendrait et éprouverait la manière dont notre société définit la frontière entre humains et non humains » (Servais, 2012), ce qui permet de construire, à terme, la distance souhaitée entre ces derniers (voir aussi Bondaz, 2014). La situation de la crèche est cependant encore plus complexe car s'y entremêlent plusieurs figures (animaux ou végétaux réels, tels le yuka et le poisson, ou représentés, animaux « sauvages » ou « domestiqués » des livres et du mobilier ludique, anthropomorphisés ou non, etc.) et niveaux dans le rapport au non-humain et à l'humain (explicite *versus* implicite, scientifique *versus* imaginaire, etc.) reposant sur l'idéologie dominante qui articule petite enfance, rapport à la nature et l'éducation. Cette complexité présente des contradictions supplémentaires en raison de l'orientation pédagogique alternative de la crèche qui associe imaginaire et réalité dans une autre perspective :

Je viens de rentrer dans la section et j'entends dire à Hugues « C'est PAS un téléphone ça, Hugues, c'est une boîte à lunettes » ; surprise, j'interroge une

des trois puéricultrices que j'accompagne qui m'explique que dans la pédagogie de la crèche, on applique le plus possible le principe de réalité : même dans les histoires et les comptines ; il y en a certaines que l'on ne va pas raconter comme celle de « dans sa maison un grand-cerf, regardait par la fenêtre ». (26/11/18)

Si le principe de réalité semble central dans le discours, il tranche cependant avec l'imaginaire qui caractérise la décoration et une partie du matériel de la crèche : des coussins pandas ou lions, des modules chenilles dans lesquels on peut entrer, un crocodile balançoire, des souris ou des lapins sur lesquels monter. Par leur origine exotique, leur taille démesurée ou encore le comportement que l'enfant peut adopter en les utilisant, ils transmettent bien cette idéologie dominante dont il convient de saisir d'autres déclinaisons.

Le rapport aux « existants » indésirables au plus proche

Penchons-nous maintenant sur les existants rencontrés par les enfants dont le traitement par les adultes redouble, tout en la troublant, la frontière déjà tracée entre nature sauvage et nature domestiquée d'une autre entre animaux ou végétaux réels rencontrés et animaux ou végétaux imaginaires.

Ces animaux et végétaux n'ont pas le statut enviable des animaux exotiques, des animaux de la ferme ou des insectes mobilisés dans les jeux, les livres et les aménagements mais participent d'un même questionnement sur : « [...] des configurations singulières de rapports de différence et de ressemblance entre les existants, leurs propriétés, leurs dispositions et leurs actions. » (Descola, 2002, p. 18). Comment les enfants apprennent-ils ces « rapports de différence et de ressemblance » avec d'autres êtres vivants ? C'est tout d'abord par les interdictions, d'arracher des feuilles par exemple, sans qu'il n'y ait nécessairement de constance ni d'explicitation des raisons de celles-ci. Concernant les animaux, les adultes (professionnelles, famille, etc.) transmettent aux enfants une classification relativement homogène – partagée dans la société et que l'on retrouve en partie dans les brochures de l'One servant de référence⁸. C'est le cas

⁸ Nombre de professionnelles se plaignent de crouler sous les brochures et règlements jugés, pour certains, porteurs de multiples contraintes et qui les mettent parfois en porte-à faux par rapport aux parents, mais peu ont conscience de leurs propres classifications et appréhensions.

du chat se promenant dans la cour, considéré comme « sale » mais avec lequel les enfants aiment jouer, les rats qui empêchent de faire du compost, « car cela les attirerait dans le petit jardin... » (26/11/18), et dont l'une des professionnelles a peur, ou encore les insectes « qui piquent ». Ces animaux associés à des risques de maladie ou d'allergie contre lesquelles les professionnelles se doivent de protéger les enfants, sont considérés comme des intrus. Le chat qui urine dans le bac à sable n'est pas l'animal de compagnie qui dort avec l'enfant à la maison.

Par leurs pratiques, leurs attitudes, leurs injonctions et leurs interdictions – mais aussi leurs peurs – dont les enfants deviennent très vite les ambassadeurs entre pairs et auprès des plus petits, mais dont certains s'affranchissent, les professionnelles contribuent à l'incorporation d'une classification des existants réels qui s'articule avec celle concernant les animaux imaginaires. Il en est ainsi du lapin de Pâques en chocolat et du lapin chassé que l'on mange, des animaux que les enfants imaginent (« les poissons volant dans l'air ») et des « vrais » animaux du quotidien (chat, mouches, insectes, etc.). Ce faisant, les professionnelles transmettent de manière précoce des normes et des valeurs, un rapport à soi, au monde et à ses existants autour de classifications parfois contradictoires ou concurrentes, le plus souvent sans en avoir pleinement conscience. Mais que signifie concrètement « investir l'espace extérieur » du point de vue des enfants ?

Explorer les environnements à hauteur d'enfant : entre contraintes et agentivité

Le regard et le geste comme porte d'entrée vers le dehors ?

Les limites et les seuils entre intérieur et extérieur sont explorés en permanence par les enfants dans une dynamique de continuité alors que ces deux espaces sont souvent définis en termes d'opposition par les adultes. L'approche empirique de ces environnements montre la nécessité de les aborder dans leurs multiples articulations si l'on ambitionne de comprendre leur exploration à hauteur d'enfant.

Jules (15 mois), en regardant à travers la baie vitrée de la pièce principale de la crèche, les mains posées sur la vitre transparente, explore des dimensions visuelles et auditives de cet environnement extérieur qu'il expérimente autrement que lorsqu'il y joue effectivement. S'il est limité

par le cadre de la fenêtre et que tous ses sens ne sont pas mobilisés, il est cependant en mesure d'avoir des interactions réelles ou imaginaires à travers la vitre, d'écouter des sons provenant de l'extérieur.

Même lorsque la vitre est floue et modifie donc la vision, de telles expériences d'exploration ont lieu que les enfants de la crèche partagent volontiers verbalement et/ou sur un mode non-verbal :

À travers la vitre floue, on voit le clignotant d'une voiture en stationnement. Les enfants en déduisent que c'est leur papa ou leur maman. On voit passer des gens flous, mais on reconnaît un homme : « c'est papa » dit Zara. Les enfants crient à travers cette vitre et frappent dessus, comme pour se faire entendre du dehors. Noa (2 ans ½) répète de nombreuses fois « voiture » en me montrant du doigt la vitre. Nous entendons aussi le bruit d'une ambulance à travers la vitre et je verbalise « c'est une ambulance ». Un moment, il me dit « il pleut, il pleut » en me montrant la fenêtre. J'en conclus qu'il fait une belle observation, on dirait des grêlons. (9/05/19, salle de psychomotricité)

Ces exemples soulèvent deux questions : premièrement, celle de la perméabilité supposée, notamment sensorielle, entre extérieur et intérieur, qui invite à repenser ce qu'est l'extérieur et sa frontière avec l'intérieur pour privilégier l'idée d'un continuum (environnements), mais également, en deuxième lieu, celle de l'extérieur comme étant un lieu d'action ou d'activités par excellence. Jules et les autres enfants décrits dans la vignette ethnographique ci-dessus observent en mobilisant certains de leurs sens, développent leur connaissance des lieux, imaginent. Enfin, cette exploration immobile contient en germe une potentielle projection dans le futur (arrivée des parents, jeu, espace découvert sous un autre angle, etc.), ce qui amène à prendre en considération les différentes temporalités implicites et interconnectées des environnements, une forme d'inter-temporalité, aux côtés d'une pluri-temporalité plus aisément repérable.

Lorsque les enfants sortent, la porte en métal située dans la cour est, quant à elle, une barrière matérielle entre un autre « dedans » (la crèche comprenant un intérieur et un extérieur) et un autre dehors (l'au-delà des frontières matérielles de la crèche), mais également une barrière symbolique que les enfants expérimentent de différentes manières, en observant ce qui se passe de l'autre côté et en s'y projetant, notamment par rapport à l'arrivée de leur(s) parent(s).

Les enfants regardent par-dessous la porte en métal pour voir hors de l'enceinte : ils se couchent par terre, ou observent de chaque côté de la porte, là où il y a juste un grillage où l'on peut apercevoir dehors. Soufian disait alors « papa » en me regardant. Il sait qu'il arrive par ce chemin. (11/02/19)

Ils y font aussi aller et venir – apparaître et disparaître – des bâtons, des pierres ou des jouets à travers un petit passage entre la porte et le sol, forgeant ainsi leurs environnements. Mais qu'est-ce qui caractérise les expériences des enfants avec les existants qu'ils rencontrent ?

Les mécanismes à l'œuvre dans les rapports avec les existants

En raison de son caractère *a priori* riche et dynamique du fait de ses potentialités et des aléas, à la fois moins contrôlé et moins contrôlable par l'adulte, l'espace extérieur (hors des murs de la crèche) représente un lieu propice à l'exercice pratique de classification, caractéristique de l'esprit humain (Lévi-Strauss, 1949). Cet exercice de classification opère de manière très précoce, comme l'enseignent l'anthropologie, la psychologie du développement, les neurosciences, et l'anthropologie cognitive. Il s'agit ici de classifications en situation, dont certaines sont le fruit des actions éducatives explicites et d'une transmission implicite des adultes, une sorte de partition imposée, alors que d'autres sont expérimentées par les enfants, seuls ou à plusieurs, sous le regard ou à l'abri du regard des adultes. Sont ici à l'œuvre :

[...] des relations de continuité et de discontinuité, d'identité et de différence, d'analogie et de contraste, que les hommes établissent entre les existants ; il n'exige pas que soient données au préalable une nature absolue et des cultures contingentes ; il lui suffit de reconnaître avec Mauss que « l'homme s'identifie aux choses et identifie les choses à lui-même en ayant à la fois le sens des différences et des ressemblances qu'il établit ». (Descola, 2002, p. 21)

Certains existants suscitent des classifications en lien avec des émotions de dégoût (escargots), mais aussi de peur (les rats ou les insectes) auxquels sont souvent associées, par anthropomorphisme, des caractéristiques morales (gentillesse *versus* méchanceté), parfois énoncées par les adultes (famille ou professionnelles). C'est au cours de versions informelles et spontanées de « parcours commentés » (Thibaud, 2001 ; Danic *et al.*, 2010), le plus souvent sur le registre non-verbal avec les plus

petits, que les rapports aux existants sont partagés et que des classifications émergent :

Ulia me fait faire un tour du jardin et le commente spontanément : « l'arbre a perdu toutes ses feuilles, c'est l'automne » ; « regarde, ça c'est une souris, et ça, c'est un lapin, et ça, c'est une coccinelle, etc. », « regarde, il dort » : le petit garçon est couché sous le module. « Regarde ce qu'on peut faire ici » : elle se met à courir, à sauter, ... elle me dit : « on peut pas le faire à l'intérieur ». Les autres enfants me font remarquer diverses choses : « L'arbre, il est tout nu » ; ils me montrent les nombreux avions qui passent avec un bruit tonitruant au-dessus de nos têtes ; « le pigeon est sur la lumière ». Il est en fait posé sur une lampe, juste à côté de l'espace jardin, mais en dehors de celui-ci. La puéricultrice, en m'expliquant ce qui les attirent, fait un parallèle entre leurs réactions par rapport aux avions et aux oiseaux... Cela signifie-t-il que les avions et les oiseaux sont mis sur un même plan ? (19/11/18)

Dans la vignette ethnographique suivante, on voit que Yann met en parallèle le loup, sur lequel existe un fond mythique riche encore transmis aux enfants aujourd'hui, et l'araignée, dans leurs velléités communes de dévoration de l'enfant : une classification des existants qui mangent les enfants.

Yann me montre d'abord une mouchette écrasée sur le pied du module chenille... Il me parle de « manger » quand je lui montre l'insecte plus gros qui marche à côté... Sous le module, il me montre une araignée (qui semble morte, elle-aussi), et me dit « beurk araignée » en reculant. Je lui demande s'il a peur. Il me répond « peur, maman peur... papa... Méchante l'araignée... Me manger tout cru ». Un peu avant cette discussion, il me parlait du loup qui mangeait les moutons et Nikita... qui « n'est pas là »... Mais je n'ai jamais réussi à savoir qui est Nikita pour Yann. (23/05/19)

Conjointement aux émotions de dégoût et de peur, et parfois en se cachant des adultes, force est cependant de constater que les enfants rencontrés pratiquent également un anthropomorphisme fondé sur l'empathie ; ils se relient à des existants non humains à travers une grille de lecture qui s'appuie sur leurs caractéristiques humaines par distinction/rapprochement avec celles des autres êtres vivants (ou non vivants). Les relations sociales établies sont des relations d'affinité, de don et de contre-don avec certains existants, par exemple un pigeon qui « donne une de ses plumes » trouvée par terre.

Certaines réactions des enfants de la crèche peuvent ainsi être qualifiées d'empathiques, au sens où ils envisagent les choses du point de vue de l'animal (escargot, chat, insecte), comme c'est le cas au zoo (Servais,

2012, p. 171). Cependant, on note un double rôle de l'anthropomorphisme qui articule « [...] mise en relation (il aide à comprendre ce que font les animaux) et mise à distance » (Servais, 2012, p. 173).

Mode de relation délicat, ambigu et contingent, l'anthropomorphisme, parce qu'il est la seule manière de se relier, d'exprimer de l'empathie, instaure une distinction pratique humains/non humains que les enfants sont en train d'apprendre, tout en permettant l'expérimentation de classifications alternatives basées sur leurs propres expériences.

Des expériences souvent invisibles et peu valorisées, une diversité des rapports aux existants et des expériences

Tranchant en partie avec l'intérieur, limité par des murs, aux possibilités finies et sous surveillance étroite, l'extérieur offre par essence une large palette de possibilités d'entrer en contact, sur divers modes (ouïe, olfaction, vue, toucher, goût), registres (interactionnel, imaginaire, individuel/collectif, etc.) avec ce qui est autour/ce qui est sur le sol/ce qui est au-dessus, dans le ciel, ce qui vole (plans) :

Les enfants se mettent sur le module, en hauteur, pour observer le train. Ils se lancent des petits cailloux ou les touchent. Ils fouillent dans les deux petits bacs de terre et le « non » qu'on leur dit est aléatoire : on ne leur dit pas non à chaque fois qu'ils le font, ce qui semble impossible au vu de la récurrence de cette activité... Ils reparlent des mouches, des oiseaux, des pigeons, des feuilles... Ils se rendent à l'endroit où ils ne peuvent plus passer (là où il y a le fil jaune entre les troncs de la haie)... La nouveauté aujourd'hui est que deux enfants me demandent que je les porte pour qu'ils puissent observer « la machine » qui fait du bruit derrière la haie : en fait, on ne la voit pas. Leurs sens sont en éveil à l'extérieur : l'ouïe, par exemple, et ils souhaitent associer une image à ce qu'ils entendent ; ce qui se passe à l'extérieur de la structure, au-delà des frontières, de la barrière physique installée pour délimiter l'espace, la haie. (20/06/19)

D'autres « existants », plus ou moins imprévisibles, peuplent l'extérieur, aux côtés des humains et de leurs machines (avions, trains, voitures) : des feuilles, des morceaux de bois, des buissons, le vent, les pigeons, les corbeaux, les mouches, etc., autant de *loose parts* (Nicholson, 1971) « naturelles » qui côtoient parfois des (morceaux d') objets manufacturés (Gull *et al.*, 2019) auxquels peuvent être ajoutés des déchets. Changeant selon les conditions extérieures, les saisons et la météo, et plus

ou moins malléables en fonction de leurs caractéristiques, ils stimulent actions et imaginaire des enfants (Miller *et al.*, 2013) :

Les animaux « réels » sont à l'extérieur de la petite cour pour jouer (les pigeons sur le lampadaire par exemple), et nous passons du temps à regarder le pigeon puis les avions qui volent sans cesse quand nous sommes dans la cour ; les enfants en parlent beaucoup et me les montrent à chaque fois qu'il y en a un qui passe près de nous. (26/11/18)

Tout ce qui peut être ramassé par terre est investi et les feuilles sont un bon exemple. Les enfants en explorent les nervures, les comparent entre elles en les désignant : « une grande feuille » ou une « petite feuille », et en faisant craquer entre leurs doigts une feuille morte. Ils expérimentent par le toucher.

Un autre endroit stratégique est le buisson avec lequel les interactions sont rythmées par les interdictions. Ces dernières orientent dans une certaine mesure les expériences des enfants, et donc leurs rapports aux existants qui le peuplent. Cependant, les enfants s'y rendent très souvent et s'y engouffrent malgré l'interdiction, démasqués ou pas par les professionnelles : « La puéricultrice dit à un enfant qui tenait en main un petit bâton : “Luc, repose ce bâton dans le buisson” ; l'enfant peut y aller dans certain cas, comme pour récupérer un ballon coincé sous les branches et les feuilles. » (18/03/19)

En effet, le buisson est un lieu où se déroulent toutes les interactions avec les insectes, la terre et les bâtons. Comprendre ces interactions nécessite de partir du principe de la légitimité du point de vue des enfants et de toutes leurs explorations, sans les décrédibiliser au prétexte que l'adulte n'y voit pas d'intérêt, par exemple : « La puéricultrice dit à l'enfant “il n'y a RIEN sur le mur”, alors que les enfants observaient les pierres plus foncées, les couleurs différentes du reste. » (18/03/19)

Le point de vue et les expériences des enfants, au niveau individuel et collectif, diffèrent en partie de ce que les adultes prescrivent explicitement et implicitement en matière de rapports à leurs environnements, et notamment au vivant. Ils le font en s'appuyant sur ce que les adultes leur transmettent et qu'ils se réapproprient sur le mode de la « reproduction interprétative » (Corsaro, 1992) mais aussi de manière autonome et originale, à partir de leurs catégories, dont certaines sont personnelles et d'autres partagées entre pairs, toutes restant le plus souvent inconnues des adultes.

Conclusion

Au terme de cette analyse qui visait à explorer les tensions entre éducation et agentivité des enfants en matière de rapports à leurs environnements pour saisir les conditions de possibilité d'un changement de paradigme appelé de leurs vœux par de nombreux acteurs, y compris l'One, il apparaît que les professionnelles oscillent entre trois pôles dans l'éducation et les prescriptions relatives aux rapports des enfants à leurs environnements, entre posture professionnelle et posture personnelle. En effet, elles s'emploient à protéger les enfants, à stimuler leur imaginaire et à développer leurs connaissances scientifiques. Dans ce cadre, les normes et les valeurs enseignées ou transmises implicitement aux enfants reposent sur (1) une classification complexe du vivant inscrite dans une vision du monde spécifique ; (2) une idéologie du « risque zéro » corréée à la construction d'une population à risque, les enfants, devenus précieux donc à protéger ; (3) une idéologie hygiéniste ; (4) une certaine approche rationnelle de l'environnement ; (5) des injonctions s'inscrivant dans d'autres types de rationalité (par exemple basée sur les peurs individuelles ou sociales).

La première partie a permis de mieux saisir l'influence d'une vision romantique de la « nature » dont les représentations de l'enfance sont empreintes (authenticité, biophilie). Sur ces bases, les notions *etic* d'« environnement », tel que défini par Ingold (2013), et complété ici par son pluriel, et celle d'« existant » de Descola (2005) ont été proposées. Le point de vue des professionnelles sur l'investissement de l'espace extérieur a alors pu être exploré sous divers angles dans une deuxième partie afin de mieux saisir la vision du monde basée sur des classifications entremêlées qui est transmise de manière injonctive ou implicite aux enfants à travers l'usage de catégories spécifiques. Le premier angle est celui des bénéfices compris à partir de l'opposition extérieur/intérieur, déconstruite pour mettre au jour les rapports de continuité entre des environnements. Le deuxième est celui du rôle des supports ludiques, pédagogiques ou décoratifs (culture matérielle enfantine) officiant comme grille de lecture des représentations de l'enfance et dans la transmission à plusieurs niveaux des normes et des valeurs dominantes relatives à la classification du vivant, entre les pôles du sauvage et du domestiqué. Le troisième angle concerne le rapport aux existants indésirables et définis par le risque qu'ils représentent pour la santé, ce qui redouble et trouble la frontière « nature sauvage »/« nature domestiquée ».

réel/imaginaire dans la transmission aux enfants. La troisième partie a abordé les rapports variés, et souvent méconnus des professionnelles, que les enfants construisent avec leurs environnements, *de* l'intérieur et *à* l'extérieur, dans une dynamique de projection. Les enfants mobilisent leurs sens et retracent continuellement les frontières entre espaces intérieurs/extérieurs dans une forme d'inter-temporalité des environnements et de classifications émergentes mobilisant des connaissances, des compétences, des expériences avec les existants basées sur la peur, le dégoût, l'empathie, ou encore l'anthropomorphisme, en partie concurrentes avec celles des professionnelles. Dotés d'agentivité, les enfants revisitent ou produisent des classifications ancrées alternatives à celles des adultes et qu'ils partagent pour certaines entre eux.

Peut-on en conclure qu'enfance et biophilie seraient par essence et systématiquement liées ou, à l'inverse, que les expériences des enfants avec les animaux se réduiraient au seul anthropomorphisme ou l'anthropomorphisme aux seuls animaux ? Il conviendrait plutôt d'élargir la focale et de s'appuyer sur l'hypothèse de la possible mobilisation des mêmes comportements des enfants avec d'autres ou tous les existants et de leur inclusion dans leurs classifications. Ce registre pourrait alors être considéré comme fonctionnant de manière concurrentielle, voire opposée (Toren, 1993), avec l'acquisition d'une socialisation différenciée (selon les existants, humains/animaux) enseignée par les adultes au quotidien. De cette manière, l'apprentissage précoce du monde social (Dunn, 1988), devenu pluriel, la tendance innée précoce à l'altruisme (Warneken & Tomasello, 2009), et l'émergence précoce de la théorie de l'esprit chez l'enfant (Onishi & Baillargeon, 2005) pourraient éclairer le rapport des enfants à leurs environnements sous un nouveau jour. Au-delà d'un intérêt pour la recherche fondamentale, cela pourrait permettre de mieux prendre en compte la participation politique des enfants à la construction d'une autre vision du monde.

Références bibliographiques

- Abebe, T. (2019). « Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence ». *Social Sciences*, 8(3), 81. <<https://doi.org/10.3390/socsci8030081>>.
- Baloch, R., M., Maesano, C. N., Christoffersen, J. et al. (2020). « Indoor air pollution, physical and comfort parameters related to schoolchildren's

- health: Data from the European SINPHONIE study ». *Science of the Total Environment*, 739. <<https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.139870>>.
- Bondaz, J. (2014). *L'exposition postcoloniale. Musées et zoos en Afrique de l'Ouest (Niger, Mali, Burkina Faso)*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdelaïs, P. (dir.) (2001). *Les hygiénistes : enjeux, modèles et pratiques*. Paris : Éditions Belin.
- Charbonnier, P. (2022). « La nature domestiquée ». Dans P. Charbonnier *Culture écologique*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 63–94.
- Châtelet, A.-M., Lerch, D. & Luc, J.-N. (dir.) (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Paris : Éditions Recherches.
- Chawla, L. (2020). « Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss ». *People and Nature*, 2, p. 619–642.
- Christensen, P. (2004). « Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation ». *Children & Society*, 18(2), p. 165–176.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). « Working with ethical symmetry in social research with children ». *Childhood*, 9, p. 477–497.
- Corsaro, W.A. (1992). « Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures ». *Social Psychology Quarterly*, 55(2), p. 160–177.
- Danic, I., David, O. & Depeau, S. (dir.) (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Descola, P. (2002). « Anthropologie de la nature ». *Annales. Histoire, sciences sociales*, 57, p. 9–25.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Dounias, E. & Aumeeruddy-Thomas, Y. (2017). « Children's ethnobiological knowledge: An introduction ». *AnthropoChildren*, 7 <<https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2799>>.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford : Blackwell.
- Fournier, M. (2012). « L'éducation nouvelle : Liberté, créativité, autonomie ». Dans J.-F. Dortier (dir.) *Une histoire des sciences humaines. Éditions Sciences Humaines*, p. 173–176
- Garnier, P. (2012). « La culture matérielle enfantine. Catégorisation et performativité des objets ». *Strenae*, 4. <<http://strenae.revues.org/761>>

- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin.
- Gull, C., Bogunovich, J., Levenson Goldstein, S. & Rosengarten, T. (2019). « Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review ». *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), p. 37–52.
- Hardman, C. (1973). « Can there be an anthropology of children? ». *Journal of the Anthropology Society Oxford*, 4(1), p. 85–99.
- Héritier, F. (1984). « Le sang du guerrier et le sang des femmes ». *Les Cahiers du GRIF*, 29, p. 7–21.
- Ingold, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Bruxelles : Zones Sensibles.
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : PUF.
- Miller, D. L., Tichota, K. & White, J. (2013). *Young children's authentic play in a nature explore classroom supports foundational learning: A single case study*. Lincoln, NE: Dimensions Educational Research Foundation.
- Neyrand, G. (2010). « L'enfant comme référentiel ambigu des politiques publiques ». *Informations sociales*, 160, p. 56–64.
- Nicholson, S. (1971). « How not to cheat children – The theory of loose parts ». *Landscape Architecture*, 62, p. 30–34.
- Onishi, K.H. & Baillargeon, R. (2005). « Do 15-month-old infants understand false beliefs? » *Science*, 308, p. 255–258.
- Razy, É. (2007). *Naître et devenir. Anthropologie de la petite enfance en pays soninké (Mali)*. Nanterre : Société d'Ethnologie.
- Razy, É. (2014). « La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour ». *AnthropoChildren*, 4. <<https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2046>>.
- Razy, É. (2019). « Bébés de l'anthropologie, anthropologie des bébés ? Une longue quête si nécessaire ». *L'autre. Cliniques, cultures et sociétés*, 20(2), p. 131–142.
- Razy, É. & Willemesen, É. (2020). « Volet 3. Analyse longitudinale anthropologique ». Dans B. Jidovtseff & F. Pirard (dir.). *Perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques liés à celui-ci. Analyse des représentations des parents et des professionnel-le-s* (Rapport de la recherche). Liège : Université de Liège, p. 286–395
- Rivière, C. (2021). *Leurs enfants dans la ville. Enquête auprès de parents à Paris et à Milan*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

- Rousseau, J.-J. (1961[1762]). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier.
- Servais, V. (2012). « La visite du zoo et l'apprentissage de la distinction humaine ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 6, p. 625–652.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London: Routledge.
- Thibaud, J.-P. (2001). « La méthode des parcours commentés ». Dans M. Grojean & J.-P. Thibaud (dir.), *L'espace urbain en méthodes*. Marseille : Éditions Parenthèses, p. 79–100.
- Toren, C. (1993). « Making history: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind ». *Man, New Series*, 28(3), p. 461–478.
- Vitores, J. (2019). « Les enfants aiment-ils naturellement les animaux ? Une critique sociologique de la biophilie ». *Genèses*, 115, p. 30–52.
- Waite, S. & Goodenough, A. (2018). « What is different about Forest School? Creating a space for an alternative pedagogy in England ». *Journal of Outdoor and Environment Education*, 21(1), p. 25–44.
- Waller, T., Arlemalm-Hagser, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L. Lekies, K. & Wyver, S. (2017). *The SAGE handbook of outdoor play and learning*. London : Sage Publication.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2009). « Varieties of altruism in children and chimpanzees ». *Trends in Cognitive Sciences*, 13, p. 397–402.

Innovation nationale et traductions locales de politiques petite enfance : l'exemple des maisons d'assistantes maternelles en France

Catherine BOUVE et Pascale GARNIER¹

En France, le législateur distingue différents modes d'accueil formels pour les enfants de moins de trois ans : « individuels », auprès d'assistantes maternelles (AM) exerçant à leur domicile, à titre privé ou en crèche familiale ; « collectifs » au sein d'établissements d'accueil des jeunes enfants de statuts très divers : crèche collective, crèche parentale, halte-garderie, micro-crèche, etc. Le terme de « mille feuilles » (Giam-pino, 2016, p. 29) de solutions d'accueil dit bien cette multiplicité historiquement construite par empilements successifs. Par la loi du 9 juin 2010, les maisons d'assistantes maternelles (Mam) ont fait leur entrée dans cette histoire des modes d'accueil de la petite enfance, dans un contexte de tensions croissantes sur le métier d'assistante maternelle (Unterreiner, 2017, 2018) et d'un développement insuffisant de l'accueil collectif au regard de la demande des parents. Désormais, de deux à quatre AM peuvent se regrouper et travailler ensemble dans un local, distinct de leur propre logement, avec un maximum de 16 enfants, voire 20 depuis 2021. Institutionnellement, les Mam représentent une catégorie hybride entre accueil individuel et collectif car un contrat de travail de droit privé est passé entre chacune des AM et chacune de « leurs » familles respectives, tout en créant au sein d'une « maison », un collectif de professionnelles, d'enfants et de parents (voir encadré ci-dessous).

Il existe encore peu de recherches sur ces nouveaux dispositifs. Notre étude (Garnier *et al.*, 2022) répond à un appel d'offre de la Caisse nationale

¹ Membres du laboratoire Experice, Université Sorbonne Paris Nord.

d'allocations familiales (Cnaf)² et a été réalisée dans un contexte où les Mam suscitent, depuis leur création en 2010, interrogations et critiques quant à leur place dans l'offre d'accueil des jeunes enfants. Au-delà d'une analyse des pratiques professionnelles en Mam, nous avons cherché à comprendre les dynamiques territoriales dans lesquelles elles s'inscrivent, pour rendre compte des modalités de leur création et de leur fonctionnement variables selon les contextes. Notre objectif est ici de montrer comment la mise en œuvre d'une politique nationale, voulue comme un « cadre souple » permettant aux AM de se regrouper de leur propre initiative (HCFEA, 2018), se déploie sur le terrain, à trois niveaux différents :

- *départemental*, étant donné que les départements peuvent ou non favoriser la création et l'accompagnement des Mam, en lien avec les Caisses d'allocations familiales (Caf) et que la protection maternelle infantile (Pmi) est impliquée au niveau de l'agrément des AM et des locaux de la Mam ;
- *municipal*, dans la mesure où, au-delà d'une autorisation administrative, la création d'une Mam peut s'inscrire ou non dans la politique petite enfance d'une ville ou d'une intercommunalité, ou plus simplement bénéficier de son soutien, matériel ou financier ;
- enfin, *l'exercice même du travail en Mam* est susceptible de déclinaisons différentes selon les choix d'organisation collective des AM, en lien avec leurs profils et parcours.

À chacun de ces niveaux, la définition de ce qu'est une Mam et comment elle conjugue accueil individuel et collectif peut varier, faisant de chacune d'elles un cas singulier. Cette pluralité, plus ou moins proche de l'intention initiale du législateur, témoigne de l'importance des contextes territoriaux, mais aussi d'une capacité d'agir des AM à travers une mise en visibilité collective de leur métier. Nous parlerons de « traductions », au sens d'une sociologie de la traduction (Callon, 2006), pour analyser différentes manières de se saisir et de s'approprier ce dispositif par les acteurs, à chacun de ces différents niveaux. L'idée de « traduction » met à la fois l'accent sur les processus d'intéressement des acteurs et sur

² Ce chapitre a été rédigé à partir d'une enquête menée avec Martine Janner Raimondi. Nous remercions ici toutes celles et ceux qui ont participé au travail de terrain: les assistantes maternelles, les parents et les enfants, les acteurs locaux. Le terme « assistante maternelle » (AM) est employé au féminin, vu la forte féminisation du métier, qui se retrouve dans cette étude.

la définition et appropriation à géométrie variable, selon une diversité d'échelles territoriales.

En effet, malgré une centralisation administrative nationale très forte en France, la petite enfance fait partie de ces domaines où prévalent des investissements territoriaux très divers et largement conditionnés par l'inégale richesse des territoires et de leurs habitants. Après avoir présenté la méthodologie générale de notre étude, nous centrerons la présentation de nos résultats sur l'analyse successive de ces trois niveaux de traduction : départemental, communal et celui des Mam elles-mêmes. Nous montrerons comment s'y rejouent l'ambiguïté du statut des Mam, entre accueil individuel et accueil collectif, mais aussi entre des regroupements à l'initiative des AM et leur inscription dans des politiques territoriales. Nous soulignerons en conclusion comment la diversité des Mam déjoue une interprétation univoque du développement des Mam comme participant de la dérégulation et de la déqualification de l'accueil des jeunes enfants, à la fois du point de vue des collectivités territoriales et des premières intéressées, les AM. Là où les recherches en petite enfance insistent tantôt sur les politiques nationales ou tantôt sur le détail des pratiques professionnelles, l'enjeu de ce chapitre est ainsi de rendre visible ce qui se joue aux différentes échelles territoriales du développement d'un nouveau mode d'accueil des jeunes enfants.

Statut des assistantes maternelles et gouvernance institutionnelle des Mam

Créé en 1992, le statut d'AM ne requiert aucun diplôme : les postulantes doivent faire une demande d'agrément auprès du Conseil Départemental, via le service de Protection maternelle et infantile (Pmi). Dans ce cadre, elles doivent suivre 120 heures de formation, dont 80 avant l'accueil du premier enfant, les 40 autres devant être réalisées dans les 3 années suivantes. Outre un entretien et une visite du domicile, les 80 heures font l'objet d'une évaluation. L'agrément est accordé pour 5 ans. Il fixe en outre le nombre d'enfants pouvant être accueillis par l'AM et leur âge, entre 2 mois et 3 ans, voire jusqu'à six ans en complément de la fréquentation de l'école maternelle.

L'exercice en Mam est conditionné par un agrément spécifique des AM et du local, (administrativement, un « établissement recevant du public »). En outre, les Mam doivent s'inscrire dans une forme juridique, le plus souvent celui d'une association, présenter un projet d'accueil et un règlement de fonctionnement, et s'engager au respect d'une Charte nationale de qualité afin de pouvoir bénéficier de certaines aides financières. Le contrat de travail entre chaque AM et chaque famille définit le cadre de l'accueil de l'enfant, notamment les horaires de fréquentation, le salaire de l'AM, les frais d'entretien. De son côté, le cadre pédagogique de l'accueil est défini par le collectif d'AM et s'incarne dans le projet d'accueil ou projet pédagogique. De fait, les parents doivent adhérer à ce projet s'ils souhaitent que leur enfant fréquente la Mam.

Les Mam se caractérisent par l'absence de direction statutaire, un fonctionnement collégial où toutes les professionnelles sont par principe sur un pied d'égalité, une délégation possible des accueils d'enfants entre AM. Cette délégation d'accueil permet l'entraide entre collègues et une organisation plus souple de leurs horaires de travail. Ainsi une AM peut accueillir un ou plusieurs enfants dont ses collègues ont le contrat pendant un temps limité le matin ou le soir. Soulevant la question de la responsabilité juridique en cas d'accident, la délégation a suscité de nombreux débats, avant d'être assouplie.

Chacun des 96 départements français a des prérogatives concernant la gestion des territoires et services à la population dont la Petite enfance, en lien avec les communes, à travers la définition d'un *Schéma départemental des services aux familles*. À ce niveau départemental, la Pmi est chargée de l'agrément des AM et des locaux, les Caisses d'allocation familiales (Caf) de la mise en œuvre administrative et financière des politiques nationales de la Caisse nationale d'allocations familiales. Au niveau communal, les Relais petite enfance sont des lieux d'information en direction des parents et des AM et d'accompagnement (non obligatoire) des AM et des gardes à domicile.

Méthodologie de l'enquête

L'enquête a été réalisée entre février 2020 et février 2021 dans deux départements très contrastés (voir annexe, tableau A). L'un, rural, se rapproche de la moyenne nationale en termes d'indicateurs statistiques généraux (taux de natalité, taux de pauvreté, taux de couverture théorique d'accueil des jeunes enfants, etc.). L'autre, urbain, est nettement plus désavantagé (taux de natalité et de pauvreté supérieur, taux de couverture inférieur de moitié, etc.). Le nombre respectif de Mam y est proche (33 et 27, fin 2020). Dans chaque département, trois Mam ont été investiguées (voir ci-dessous tableau 1), au sein de six communes elles aussi contrastées (voir annexe, tableau B). Les Mam étudiées sont constituées de deux à quatre AM. La plus ancienne Mam a sept ans d'existence, la plus récente, à peine un an.

En 2022, notre enquête s'est prolongée dans une septième Mam d'un autre département urbain, afin de prendre en compte le cas d'un regroupement de quatre AM, par ailleurs diplômées éducatrices de jeunes enfants (Eje). Celles-ci n'avaient pas exercé en tant qu'AM à domicile, comme c'est le cas de 14 autres sur les 22 AM de cette étude. Si ces quatre AM disposent d'une forte qualification professionnelle, nous verrons que le choix d'un travail en Mam peut aussi s'inscrire dans une politique municipale visant à favoriser l'insertion professionnelle de femmes non qualifiées, mères au foyer ou avec des emplois précaires.

Tableau 1 : Présentation synthétique des Mam³

	Mam	Nbre AM	Exercice AM à domicile Qualification	Nbre Enfants	Date ouverture	Initiateur Mam
Département urbain 1	<i>Mam 1</i>	4	Non : 4 assistantes de vie aux familles, en crèche associative	11 TP 1 Tp	2019	Mairie et Association
	<i>Mam 2</i>	4	Non : femmes au foyer	12 TP	2013	Mairie
	<i>Mam 3</i>	2	Oui : 2 dont une en crèche familiale	8 TP	2020	AM
Département rural	<i>Mam 4</i>	2	Oui : 2	7 TP	2017	AM (+Mairie)
	<i>Mam 5</i>	3	Non : 2 monitrices éducatrices et 1 éducatrice spécialisée	12 TP 2 P	2017	AM
	<i>Mam 6</i>	3	Non : autres professions	12 TP	2015	AM
Département urbain 2	<i>Mam 7</i>	4	Non : 4 éducatrices de jeunes enfants	15 TP 2 Tp	2020	AM

Les chercheuses ont tout d'abord réalisé un entretien collectif avec les professionnelles de chaque Mam qui a permis de s'accorder sur les modalités de l'enquête et d'échanger sur les éléments de fonctionnement de la Mam. Dans un deuxième temps, une période d'observation ethnographique de cinq jours, a été mise en place dans chaque Mam, sur une ou plusieurs semaines, en fonction des contraintes de la pandémie de Covid19. Enfin, des entretiens individuels ont été réalisés avec l'ensemble des AM et avec trois parents dans chaque Mam. En amont, pendant ou après le travail d'enquête au sein des Mam, des entretiens individuels ou collectifs ont été menés avec les acteurs départementaux et locaux : Pmi, Caf, services de la ville et du département, élus, etc. C'est ce volet de l'enquête qui est mis ici au centre de notre analyse.

³ Le nombre d'enfants est celui en vigueur au moment de nos observations dans les différents contextes de la pandémie, entre février 2020 et février 2021. TP : temps plein, Tp : temps partiel ; P : périscolaire. Tous les noms des Mam ont été changés avec des pseudonymes.

Les Mam à l'épreuve des territoires : « Chaque département a fait un peu à sa sauce »

Malgré le soutien national de la Cnaf depuis 2016, notre enquête permet de constater de fortes disparités territoriales, avec un développement nettement plus accentué dans les départements du Nord et de l'Ouest, tout particulièrement en Mayenne, « berceau » des Mam (Bouve & Sellenet, 2011). Ainsi, un seul département (Hautes-Pyrénées) ne dispose d'aucune Mam en 2019 quand un autre, la Gironde, en compte plus de 200 (Onape, 2021). Le nombre respectif de Mam des deux premiers départements de notre enquête est proche (33, rural ; 27, urbain 1, en 2020 ; 118, urbain 2 en 2019). Ces disparités pourraient témoigner du niveau d'intérêt des AM à se saisir de cette loi pour exercer leur métier dans ce nouveau cadre. Mais elles sont aussi le signe et le résultat du niveau d'implication des principales institutions et services (département, Caf et Pmi) dans l'aide et l'accompagnement à la création des Mam, voire à leur fonctionnement, ou encore de leur résistance à en faciliter l'implantation. Leur développement s'appuie très largement, dans le département rural et urbain 2, sur l'initiative des AM. De leur côté, les responsables du département urbain 1 soutiennent très activement la création des Mam et les accompagnent en partenariat avec la Caf et les communes. Prédominant ainsi des situations départementales à géométrie variable qui ne manquent pas de poser question. Ce sont, en particulier, les différentes attentes de la Pmi d'un département à l'autre qui sont mises en cause par des AM, quand, par exemple, certaines (en milieu rural) font le constat de la souplesse des règles adoptées par la Pmi dans un département voisin qui, en 2019, comptait 128 Mam. « Je pense que finalement chaque département a fait un peu à sa sauce », souligne d'ailleurs une des responsables de Pmi rencontrées. De fait, dans ce développement inégal des Mam, se joue aussi des rapports différents entre leurs acteurs institutionnels.

Dans le département rural

Dans le département rural enquêté, l'accueil individuel prime très largement sur l'accueil collectif, avec des disparités territoriales privilégiant l'ouest du département qui est proche d'une grande agglomération. Même modeste, comparé à d'autres départements, le développement des Mam depuis 2012 s'y est amplifié au fil des années. C'est là une

évolution notable dans la mesure où, au début des années 2010, selon une conseillère technique de la Caf, celle-ci était à l'époque fermement opposée aux Mam créées, dit-elle, « sans véritables professionnels de la petite enfance », avec un nombre d'enfants « qui nous paraissait considérable », tout en relevant des conflits entre AM sans possibilité de « médiation ».

Le « Schéma départemental des services aux familles » (2015–2019) mentionne les Mam pour augmenter les places d'accueil dans les territoires prioritaires et « pérenniser et accompagner l'accueil individuel de qualité ». Il s'agit pour l'essentiel de diffuser le Guide ministériel et la circulaire de la Cnaf, de mobiliser le soutien financier de la Caf prévu au niveau national. Les services départementaux ne disposent pas d'une interlocutrice spécifiquement dédiée à l'accueil individuel et aux Mam. C'est la Pmi qui est chargée de ce dossier et qui, à la faveur de sa réorganisation en 2018, a repris le contrôle du développement des Mam, en insistant sur la gestion individuelle des contrats et le fonctionnement de la délégation. Défini en 2018, le « Cadre départemental », précise ainsi : « La Mam n'est pas une structure collective d'accueil. Ce dispositif permet aux assistants maternels d'exercer leur activité professionnelle dans un lieu autre que leur domicile: seul, le lieu d'exercice change ». L'une des responsables de Pmi rencontrée insiste ainsi sur le caractère « très cadré sur le métier d'AM » de ce règlement départemental, son souci de « bien garder cette spécificité d'accueil familial avec le fonctionnement AM ». Aux yeux des conseillères techniques « Petite enfance et Parentalité » de la Caf, le bilan de cette action du département pour les Mam fait apparaître une « case un peu vide », au sens où leur création n'a pas été véritablement soutenue et moins encore impulsée.

En somme, dans ce département, il n'existe pas de démarche spécifique en faveur du développement des Mam. Celui-ci repose sur les initiatives des AM, avec un contrôle *a priori* au moment de leur création et *a posteriori* dans leur suivi, à travers notamment une visite annuelle. Il ne s'agit pas à proprement parler de freiner le développement des Mam, tant il est reconnu qu'elles répondent à la demande de familles, mais de le réguler et de s'assurer de leur pérennité avec des exigences fortes d'emblée qui privilégient une forme d'accueil individuel. En outre, il apparaît que loin d'être uniquement le fait de regroupements d'AM ayant exercé à domicile comme c'était, semble-t-il, le cas au début des années 2010, la création de Mam est aussi l'affaire de personnes en reconversion professionnelle, comme c'est le cas de deux des trois Mam enquêtées dans ce département.

Dans les départements urbains

Le département urbain 1 se caractérise par un fort engagement pour soutenir la création de Mam, en lien avec la Caf. C'est en effet dès 2011 qu'un service dédié (Agence) y a été créé pour soutenir les AM, à la fois au niveau de leur exercice à domicile et en Mam. Cette Agence est aujourd'hui intégrée dans un Pôle pour la petite enfance et la parentalité, créé en 2018 par décision conjointe de la Caf et du Conseil départemental. Rattaché à la direction du service de la Pmi, ce pôle est responsable, entre autres, de la définition et de la mise en œuvre concertée du « Schéma départemental de la petite enfance et de la parentalité ». Parmi les objectifs de ce Schéma (2014–2017), il s'agit de : « Renforcer le soutien à la création des Mam tant du point de vue financier que technique. Les Mam constituent une solution innovante pour l'accueil du jeune enfant » (p. 13). Dans le nouveau Schéma (2020–2024), les Mam apparaissent en outre comme « un levier d'amélioration pour la profession » (p. 15) des AM dont le nombre est en très forte baisse depuis 2010. Parmi toutes les multiples actions développées pour favoriser les Mam, on relève notamment: les réunions d'information pluriannuelles et le soutien individualisé à la création pour les porteurs de projet et leur suivi ; la rédaction d'un « Guide départemental » et d'un document audiovisuel d'accompagnement à leur création, en collaboration avec la Caf ; la sensibilisation des bailleurs sociaux et des maires pour faciliter l'implantation des Mam; la création et l'animation d'un réseau départemental des Mam ; les liens partenariaux (collectivités territoriales, associations, etc.). En outre le département soutient financièrement le développement des Mam, en complément de la Caf qui aide aussi les Mam sur ses fonds propres, au-delà de la dotation prévue nationalement.

Là aussi, au sein de ce département, les relations avec la Pmi ont évolué quand, en 2017, une nouvelle responsable de service a initié la création du « Protocole d'accompagnement et de suivi des Mam ». La rédaction de ce texte a été vécue comme une « négociation relativement tendue » avec l'Agence, qui déjà « était très proactive sur la question des Mam » (responsable Agence). Il s'agissait pour les acteurs de la Pmi de « donner une place plus structurelle aux responsables de circonscription » (représentant la Pmi au niveau des communes) qui, par ailleurs, pouvaient se sentir « mal à l'aise devant une forme d'exercice de pratiques (des AM) qu'ils maîtrisent mal » (responsable Agence). En 2019, le bilan de l'expérimentation du Protocole constate qu'il a permis à la fois de

« remettre au cœur du processus les professionnels de Pmi responsables de l'agrément, afin qu'ils soient associés dès la phase initiale » et de « repositionner l'Agence en tant que coordinatrice de l'ensemble et garante du bon déroulement » (responsable Agence). Les services départementaux, la Caf et la Pmi forment aujourd'hui un « guichet unique » pour les Mam, avec le souci de prendre en compte la dimension collective de l'accueil, notamment en portant un regard plus souple sur la question de la délégation d'enfants entre AM. Les Mam de ce département bénéficient ainsi d'un soutien bien plus appuyé que dans le département rural, un accompagnement qui se comprend face à toute une série de difficultés plus vives pour trouver un local et assurer son loyer, dans un contexte où une partie des AM peinent à s'employer, notamment pour des questions de logement et de réputation des quartiers.

Dans le troisième département, classé urbain, les Mam connaissent une forte croissance. Si des résistances existaient en 2010 du côté de la Caf, elles sont aujourd'hui retombées. En 2022, les Mam sont estimées à plus de 150 par le Service départemental de Pmi : 70 % d'entre elles sont implantées dans le nord du département, essentiellement en milieu urbain, alors que certaines zones rurales du département en sont dépourvues. Un groupe de travail Caf/Pmi constitué en 2018 dans le cadre d'une mission sur l'offre d'accueil de la petite enfance, fait le constat d'un *turn over* fréquent au sein des Mam, sans le quantifier. Mais actuellement, faute de moyens humains, les Mam ne sont « ni une préoccupation, ni un sujet partagé » avec le département (responsable Caf). Le « suivi régulier des Mam sera remis prochainement à l'ordre du jour », indique de son côté la responsable du Service Pmi du Conseil départemental. Dans ce département où le nombre d'AM est particulièrement élevé, le fort développement des Mam reflète davantage les initiatives des AM elles-mêmes, que leur soutien départemental.

Au total, le rôle des départements dans le développement des Mam, comme leurs collaborations avec les Caf en vue du soutien à leur création ou de leur accompagnement, sont ainsi très variables. Très fortement soutenu dans le département urbain 1, ce développement est à l'inverse très limité dans le département rural. De son côté, le département urbain 2 paraît laisser libre cours aux initiatives des AM, ce qui favorise ce développement. En outre, à côté du soutien actif ou non au niveau départemental, un appui au niveau de la commune est souvent nécessaire pour créer une Mam.

L'implantation des Mam dans l'environnement local

Le soutien aux Mam est également très contrasté au niveau des communes, même si toutes y voient l'occasion de développer l'accueil des jeunes enfants, à moindre coût par rapport aux crèches. S'y ajoute leur intérêt pour la création d'emplois qui participent aussi à l'attractivité d'un territoire. D'ailleurs, au-delà de l'existence d'investissements municipaux ciblés sur les Mam, chaque environnement local offre plus ou moins des ressources possibles pour le travail des AM, qu'il s'agisse d'une offre culturelle (médiathèque, ludothèque, musée, etc.), d'espaces propices aux sorties (marchés, parcs, promenades, etc.) ou encore des offres institutionnelles comme les activités proposées par les Relais petite enfance à l'ensemble des AM.

Dans les communes rurales

Les Mam enquêtées bénéficient en milieu rural d'une vision positive des acteurs locaux. Outre qu'elles répondent à des demandes des familles, elles participent selon eux à la revitalisation du tissu social et au renforcement de l'attractivité de leur commune.

Ces p'tites promenades, ça faisait du bruit dans le village. Nous, c'est tout c'qu'on demande : un village... si y a pas d'bruit, hein ! (...) C'est donner un peu d'vie dans le village, faut pas s'mentir, c'est super sympa quand on les voit aller à la bibliothèque, ils font leur petite promenade. On leur a mis à disposition une petite zone enherbée si elles souhaitaient aussi aller jouer. On vient d'faire une aire de jeux (juste en face la Mam), mais... on a fait l'aire de jeux publique en s'disant, bah pour la Mam, comme elles n'ont pas d'cour, c'est le bon emplacement. (Secrétaire Mairie, ville, Mam 5)

Les Mam, bien que du domaine privé, participent d'un service collectif aux habitants en offrant aux parents des solutions d'accueil là où la création d'une crèche n'est financièrement pas envisageable. Avec leur statut associatif, elles contribuent plus largement à une redynamisation de la vie locale et à l'attractivité des territoires ruraux. En outre, une Mam représente aussi un « emploi non délocalisable », à l'instar d'un « boulanger », souligne un responsable des services. « C'est du privé, on se fait un salaire, mais on enrichit aussi la vie d'un village et on rend un service à une partie du village », précise-t-il. Aussi, deux des trois Mam du département rural ont bénéficié d'un appui de leur Mairie d'implantation. La Mam 4 est liée par une convention à la Mairie qui a contribué

à son aménagement et est le bailleur du local. Pour aider la Mam 5, la Mairie a acquis un local privé désaffecté, un ancien commerce, afin de le louer aux AM et a pris en charge une partie du coût des travaux de rénovation ; il a également soutenu les AM face aux réticences de la Pmi. La création de la Mam 6 n'a bénéficié d'aucun appui de la Mairie, qui n'y a pas non plus fait obstacle, en dépit du risque de « concurrence » avec les AM exerçant à domicile qu'elle aurait initialement suscité.

En somme, en milieu rural, le soutien municipal à la création d'une Mam transforme les initiatives privées des professionnelles en bien commun pour le village. Elle est bien moins onéreuse et plus accessible que la création d'une crèche, vu les difficultés que représentent souvent le choix de son implantation et son financement dans la communauté de communes à laquelle appartient la Mairie.

Dans les communes urbaines

Les quatre Mam enquêtées en milieu urbain bénéficient plus encore d'un soutien de leur ville au point de participer très directement à une politique municipale d'accueil des jeunes enfants. C'est en particulier le cas de la Mam 2 dont la Mairie est non seulement à l'initiative de la création, mais intervient dans son fonctionnement. Cette ville a développé quatre Mam, en l'espace de dix années. En outre, elle les accompagne étroitement, à tel point que la signalétique extérieure des Mam les donne à voir comme des établissements municipaux, avec le logo de la Mairie. La directrice générale des services adjointe souligne une « vraie volonté politique » de développer les Mam depuis 2010, un projet contesté à l'époque par la Pmi. En effet, dans un cadre législatif encore flou, alors que les Mam présentent un caractère similaire aux crèches par la dimension collective de leur accueil, leurs professionnelles sont moins formées et qualifiées. En outre, les Mam feraient de la concurrence aux AM exerçant à domicile, dans un contexte où une partie d'entre elles sont sous-employées. Selon elle, à cette époque, il était « vraiment révolutionnaire de demander à une coordinatrice petite enfance de s'occuper d'assistantes maternelles libres et agréées ».

À l'instar des trois autres Mam de cette ville, la Mam 2 a un statut associatif, tout en ayant signé une Convention et une Charte qualité avec le Département, la Caf et la Mairie. Celle-ci a mis en place une procédure de recrutement de quatre AM pour chaque Mam, qui ne se connaissaient pas au préalable et un processus d'accompagnement en vue de leur

agrément et de la co-construction d'un projet, avec l'appui du Service petite enfance et du Relais petite enfance. La ville prend en charge les travaux d'aménagement, l'équipement des locaux et le loyer de l'appartement qu'elles occupent. C'est elle encore qui, plus officieusement, exerce un contrôle sur ses tarifs et ses horaires, interdit par exemple aux AM d'accueillir leur propre enfant dans la Mam. La convention leur impose de faire appel à un prestataire qui fournit les repas des enfants (le même que pour les crèches de la ville). Elle accompagne les AM à travers une réunion mensuelle d'analyse de leurs pratiques, grâce au soutien d'une psychologue spécifiquement recrutée pour le suivi des Mam. La Mairie vise aussi une politique d'insertion sociale et professionnelle de ces femmes, mères le plus souvent habitantes de la ville, issues de l'immigration, sans emploi et sans possibilité d'être AM à domicile, du fait de leurs conditions de logement.

Elles se soutiennent énormément entre AM, et c'est vrai c'est des femmes qui ont eu des parcours de vie pas toujours évidents (...) elles gagnent un salaire, elles s'émancipent un peu et elles ont toutes vécues des choses familiales pas toujours évidentes, avec ce regard du mari qui change aussi, parce qu'elles sortent de leur domicile. (Directrice générale adjointe, ville, Mam 2)

Ouverte très récemment, la Mam 1 illustre aussi cette logique de soutien de la ville, mais ici en partenariat avec une association de l'économie sociale et solidaire. Celle-ci, en même temps qu'elle offre des formations d'assistantes de vie, a ouvert dans la ville quatre crèches associatives qui les emploient. La Mairie a réhabilité un appartement au rez-de-chaussée d'un immeuble et le loue aux quatre AM qui travaillaient dans deux de ces crèches associatives. Il s'agit, là aussi, de femmes issues de l'immigration, sans expérience d'assistante maternelle à domicile, qui ne sont pas à l'initiative de la création de la Mam. Malgré son rôle dans la création de la Mam, la Mairie s'implique peu dans l'accompagnement des AM, les laissant se tourner vers l'association, mais aussi vers le Relais petite enfance qui se retrouve « à la limite du mandataire », quand il est confronté à un rôle d'employeur pour faire face aux défaillances respectives des AM et des parents. De son côté, la Pmi surveille très étroitement cette Mam, notamment à l'occasion d'un conflit entre deux AM. Résolument opposée à l'existence même des Mam, une Eje de cette Pmi explique ce conflit par l'absence d'un « management », de « quelqu'un qui supervise tout le travail et qui peut se permettre de dire, "vous ça va pas du tout, soit vous faites ce qu'on dit avec les enfants, soit vous partez",

comme dans toutes les entreprises où les choses ne vont pas ». La Pmi apparaît alors comme une instance de contrôle normatif des Mam, en particulier là où le fonctionnement collégial entre AM paraît faire défaut.

Le cas de la Mam 3, créée récemment en milieu urbain, permet de nuancer cet appui des communes, car sa création est le seul fait des deux AM. En même temps, s'agissant de la troisième création de Mam dans cette ville, la Mairie envisage maintenant d'inciter plus systématiquement les bailleurs sociaux à concevoir des locaux : « le principe de la ville c'est que quand il y a des nouvelles constructions, il y a un local en rez-de-chaussée réservé pour l'installation d'une Mam », indique la coordinatrice petite enfance. Les prochaines Mam pourront ainsi bénéficier de locaux aménagés, même si leur loyer et leur entretien restent à la charge des AM. Comme c'est aussi le cas ailleurs, les trois Mam de cette ville figurent parmi l'offre municipale sur le site de la commune : « Les familles sont très rassurées quand on leur donne les adresses des maisons d'assistantes maternelles. (...) Donc nous, au service petite enfance, on oriente beaucoup sur les Mam », précise-t-elle.

La Mam 7, ouverte en 2020, est aussi à l'initiative des quatre AM, comme les neuf autres que compte la commune. Sans intervenir directement dans la création et l'organisation des Mam, la ville soutient les professionnelles dans le choix de leur localisation, avec l'appui de la direction municipale des bâtiments, le soutien du Relais Petite enfance dans la construction du projet et une aide financière pour leur aménagement. Dans ses documents internes, le service petite enfance de la ville comptabilise les places en Mam au titre de l'accueil collectif et non individuel. Les 102 places offertes en Mam s'ajoutent ainsi à l'offre collective municipale, associative et privée. Et si la Caf demande la présentation des AM par ordre alphabétique, les Mam sont clairement présentées dans le guide Petite enfance de la ville, comme des crèches.

In fine, ces différents investissements des communes ne sont pas sans lien avec les ressources dont elles disposent : « C'est peut-être un super coup politique, parce que ça coûte pas cher, et ça ressemble à une mini crèche », critique d'ailleurs l'Eje de la Pmi citée plus haut. Reste que ces différents soutiens vont dans le même sens que les différents appuis apportés par le département, sans toutefois traduire une politique systématique qui s'appliquerait de manière uniforme dans chaque ville. Au-delà des politiques départementales, il y a donc une forte diversité de politiques et de contraintes normatives locales qui définissent différents

cadres de travail en Mam et que les AM vont faire jouer à leur tour dans leur fonctionnement collectif.

Les pratiques en Mam : diversité d'interprétations d'un cadre « souple »

En Mam, le contrat de travail entre chaque assistante maternelle et la famille-employeur, apparaît comme le marqueur d'un accueil dit individuel, à l'instar de l'exercice à domicile. Il s'avère pourtant compatible avec différentes modalités d'organisation collective regroupant des enfants d'âges différents. Cette dimension contractuelle, individualisante, se conjugue diversement avec la constitution d'un « collectif de travail » (Caroly & Clot, 2004), l'organisation d'un cadre de travail partagé et l'institution de règles communes. En l'absence de toute direction et hiérarchie entre AM, elle va aussi de pair avec la mise en partage de manières d'être avec les enfants et leurs parents. Notre enquête permet de montrer une forte diversité de traductions du cadre législatif des Mam, pensées comme « regroupements » d'AM, des modalités de coordination et d'organisation diverses qui n'ont nullement à être hiérarchisées, mais qui témoignent de la pluralité des manières d'y travailler.

Contrat et système de « référence »

L'articulation entre l'individuel et le collectif se joue à travers la place que les AM donnent à leurs contrats de travail avec les familles dans leur organisation. Dans quatre Mam (Mam 1, Mam 2, Mam 4, Mam 6), l'organisation repose pour partie sur les contrats liant les AM et les enfants pour ce qui concerne les soins (repas, change, sieste), ainsi que les relations à leur parent employeur; les autres moments de la vie des enfants, notamment les activités ou jeux libres reposent le plus souvent sur l'absence de « référence » liée à ces contrats. Ce système de « référence » à visée d'individualisation des relations professionnelle-enfant est similaire à celui souvent pratiqué en crèche. Chaque AM s'occupe ainsi en particulier des enfants de ses contrats pour des moments clés de la journée : d'une part, l'accueil et le départ de la Mam, en lien avec les parents; d'autre part, les changes, les repas, les siestes. Dans la Mam 1, cette organisation est directement référée à celle d'une crèche : « on suit la crèche » dit l'une des AM qui comme ses trois collègues, travaillait en crèche auparavant. Paradoxalement, cette « pratique de crèche », est

souvent demandée par les Pmi pour respecter les attendus d'un accueil défini comme individuel.

Dans les deux autres Mam (Mam 3 et Mam 5), l'existence des contrats a une valeur administrative et ne constitue pas un principe (même partiel) d'une division du travail dans la Mam. Pour reprendre la formule des AM : « tout le monde s'occupe de tout le monde » ; « on est une équipe » ; « on met son enfant en Mam, pas chez une assistante maternelle ». Une distinction radicale avec un accueil individuel est ici revendiquée. L'ensemble des enfants est mis en partage par les AM pour tous les moments de la journée, y compris pour les changes, les repas et la sieste, en conjuguant la mise en place d'un rythme collectif et sa personnalisation selon les enfants. De même, l'accueil et les relations avec les parents ne reposent pas sur les contrats, mais se font selon la disponibilité des AM dans le cours même de l'action.

Entre ces deux modalités, la Mam 7 conjugue un système de référence, utilisé de façon souple et justifié par l'individualisation des relations, et une organisation résolument collective déduite de choix pédagogiques. Ainsi, par roulement chaque demi-journée, en fonction des rôles et tâches induites par le planning, une des AM a un rôle phare auprès des enfants : elle se rend entièrement disponible au groupe d'enfants, attentive à la dynamique du groupe et donnant le « la » des activités proposées. Ce sont alors ses collègues qui prennent en charge « ses » enfants pour les soins et repas ou l'accueil de « ses » parents.

Dans ce cadre des contrats avec les familles et de la mise en place, ou non, d'un système de référence, les AM recherchent ainsi un équilibre dans le volume des contrats, pour arriver à un équilibre des salaires et une équité du travail produit pour le collectif, voire même à une redistribution des revenus perçus en plus, dans une logique de solidarité et de justice entre AM. La première épreuve d'un fonctionnement collectif vient alors de l'équilibre ou non de ce qu'on peut nommer un « portefeuille de contrats », pour chaque AM qui intègre un nombre d'enfants, leur âge, la durée et les horaires de leur accueil dans la Mam. Elle permet de réguler la délégation d'accueil, comprise comme don, dette et contre-don entre AM, à travers la coordination et l'organisation du travail.

D'un travail collectif à un collectif de travail

L'organisation du travail reposant pour partie sur les contrats laisse ouverte différentes formes de répartition du travail et des rotations entre AM pour les accomplir, en dehors de celui avec les enfants, pour le ménage notamment, qui sont variables selon les Mam. Cette répartition du travail s'articule tant autour de l'entretien et le ménage quotidien des locaux, le « sale boulot » (Hughes, 1996), que de la gestion de l'association, ou encore au niveau des activités proposées aux enfants, faisant jouer des compétences et des goûts différents selon les AM.

On peut distinguer ici la coordination du travail, reposant sur des conventions (distribution de tâches et de fonctions, plannings, etc.) et la coopération entre collègues qui demande des engagements affectifs et moraux réciproques, un partage de leurs conceptions et de leurs expériences du rapport aux autres (Alter, 2010, p. 12). Ces logiques d'action peuvent se compléter, se substituer pour partie l'une à l'autre, ou encore se concurrencer. La question essentielle est celle des équilibres qui se jouent entre ces différentes formes de socialité diversement déployées dans les Mam. Cette pluralité est d'autant plus importante que les Mam se caractérisent par l'absence en leur sein d'une direction ou d'une hiérarchie qui présiderait à leur organisation. En outre, les collectifs de travail qu'elles forment sont en principe fondés sur le principe d'affinités sélectives entre les AM.

L'entraide entre AM apparaît alors comme une toile de fond du travail en Mam, lubrifiant des relations sociales, quelles que soient les manières dont les deux principes de division du travail sont mis en jeu: les contrats avec chaque famille et les formes de partage fonctionnel du travail avec et en dehors des enfants. Une Mam qui « tourne » associe ainsi paradoxalement des calculs bien stabilisés, prévisibles et équitables, avec l'absence de calcul, c'est-à-dire avec des « coups de main » permanents entre AM dans le cours de l'action, avec ou sans les enfants, des échanges constants et une réciprocité généralisée, qui témoignent d'une solidarité en acte, au nom de la Mam. La diversité des cas de figure que constituent les différentes Mam de cette étude s'analyse selon une combinatoire de ces différentes manières de conjoindre l'individuel, le personnel et le collectif.

Ainsi certaines Mam, afin de s'alléger la charge de travail et d'avoir une organisation plus fluide, mais aussi de se consacrer davantage aux enfants, optent pour une externalisation partielle de certaines tâches, comme la préparation des repas, la livraison des courses ou le ménage,

que ce soit à titre de service payant ou d'aide gratuite – cette externalisation nécessite néanmoins une coordination. Concernant l'organisation générale, pour cinq Mam, le travail fait l'objet d'une répartition préalable de l'ensemble des tâches et de roulements systématiques entre AM (notamment, ménage, logistique, cuisine, etc.). Au sein des deux autres Mam, le travail est réalisé au fil des disponibilités des unes ou des autres. L'entraide entre AM est censée compenser l'absence d'une planification de leur fonctionnement collectif. Cette absence peut d'ailleurs susciter des tensions entre professionnelles si, comme dans la Mam 1, les charges de travail liées à leurs contrats respectifs avec les familles ne sont pas équivalentes.

Dans la plupart des Mam, il y a en outre une répartition de différentes « missions » ou de « rôles » dans la gestion de l'association que les AM ont créée (présidente, trésorière, etc.). Cette répartition se fait en fonction de leurs compétences (par exemple, maîtrise de la langue écrite, de l'informatique, etc.) et de leurs appétences : recherche et organisation d'activités pour les enfants, établissement des menus, relation avec des partenaires, etc. Au fil du temps, cette répartition peut évoluer pour assurer un meilleur équilibre du travail, certaines tâches demandant plus de temps que les autres. Là aussi, le développement de « coopérations conflictuelles » (Clot, 2021) est source d'apprentissage pour les AM. « On apprend de nos erreurs », ont souligné plusieurs d'entre elles, car travailler en Mam, c'est toujours se confronter collectivement à de multiples incertitudes ou dilemmes sans pouvoir en référer aux arbitrages d'une direction ou d'un encadrement, comme c'est le cas en crèche.

En fin de compte, la constitution d'un collectif de travail appelle à la fois l'organisation d'une équivalence des charges de travail entre AM et la prise en compte des singularités personnelles de chacune pour contribuer spécifiquement aux ressources de la Mam, en complémentarité avec les autres. Cette formalisation d'une organisation au sein de la Mam pour le bon fonctionnement et l'équilibre des tâches, ne remplace nullement le don d'entraide reposant sur les relations interpersonnelles *a priori* sereines. Toutes les AM insistent dans ce sens sur un « bien s'entendre » avant tout fondé sur une connaissance personnelle des collègues, ainsi que sur la connaissance de soi-même.

Conclusion : les Mam, entre critique, innovation et professionnalisation

Aujourd'hui encore, la catégorisation administrative des Mam reste à géométrie variable : décomptées le plus souvent au titre de l'accueil individuel, elles sont rangées parmi les crèches au niveau des protocoles sanitaires ou encore dans le « Plan rebond » mis en place pendant la pandémie de Covid19 pour relancer le développement de l'accueil des jeunes enfants. En milieu rural, les Mam compensent une offre d'accueil collectif inexistante ou très rare et permettent une diversification de l'offre ; en milieu urbain, elles viennent compléter une offre globalement déficitaire.

L'absence de direction et la moindre qualification des AM, comparée à celle des professionnelles en crèche, sont deux critiques centrales autour de l'ambiguïté du statut des Mam qui persistent également. D'ailleurs, cette moindre qualification, peut être relativisée dans la mesure où les normes législatives des établissements d'accueil des jeunes enfants n'obligent qu'à 40 % de personnel diplômé petite enfance. L'enjeu sous-jacent de ces critiques est bien la question de la qualité d'accueil des jeunes enfants, mais aussi celui d'une légitimité institutionnelle et professionnelle des AM dans le champ de la petite enfance. La question de la qualité de l'accueil en Mam est, en effet, étroitement liée aux stratégies de « distinction », au sens de Bourdieu (1979), entre professionnelles de ce champ, mettant en jeu des critères d'évaluation concurrents.

En effet, dans notre étude, peu d'AM ont exercé à domicile, alors que la loi entendait favoriser leur « regroupement ». La plupart, nouvellement agréées, s'inscrivent davantage dans une logique d'insertion professionnelle (pour les moins ou pas diplômées) ou de reconversion professionnelle (pour les plus diplômées), ne devenant AM que pour travailler en Mam. Pour celles des AM qui ont déjà exercé en crèche, la Mam représente un accueil de meilleure qualité, comparé aux crèches qui font figure d'une « usine », tant pour les enfants que pour les professionnelles. Les Mam présentent un intérêt auprès de professionnelles de crèches pour différentes raisons : du côté des enfants, une meilleure norme d'encadrement (un adulte pour quatre enfants) ; du côté des professionnelles, une autonomie dans l'organisation du travail et les choix pédagogiques, notamment. Ainsi, la Mam 7 se définit comme « Meje », Maison d'éducatrices de jeunes enfants, une appellation où les AM mettent en valeur leur diplôme et de leur formation d'Eje comme signe d'excellence de cette Mam. Cette reconversion professionnelle des Eje en

AM ne manque pas d'interroger les appropriations locales, à la fois individuelles et collectives, d'orientations nationales, mais aussi les difficultés que traverse le secteur de la petite enfance en général.

Maintenant durablement implantées dans l'offre d'accueil des jeunes enfants, plébiscitées par les familles que nous avons rencontrées et très souvent soutenues au niveau des villes et/ou des départements, les Mam se présentent comme une nouvelle modalité d'exercice collectif du métier d'AM qui leur apporte une reconnaissance et une légitimité sociale en référence aux crèches collectives, tout en s'en démarquant. Elles se donnent aussi à voir comme lieu de développement professionnel et personnel, mise en jeu de compétences plurielles et de responsabilités élargies qui participent d'une professionnalisation des AM (Collombet & Unterreiner, 2019).

S'inscrivant dans des configurations territoriales singulières, l'expansion des Mam a permis au débat de se déplacer depuis 2010 : il s'agit moins désormais de contester leur existence (Bouve & Sellenet, 2011) que de s'assurer de leur pérennité et de leur accompagnement par les acteurs locaux. À cet égard, depuis 2021, l'ensemble des modes d'accueil, individuels comme collectifs, sont tenus de mettre en œuvre la « Charte nationale d'accueil du jeune enfant », porteuse d'une définition de la qualité. Dès lors, la question à retenir aujourd'hui est celle de l'accompagnement de la qualité, pour tous les modes d'accueil, dont les vecteurs sont l'analyse des pratiques et la réflexivité professionnelle. Un invariant restant le genre... de leurs actrices.

Dans la mesure où leur développement participe d'une recomposition du champ de l'accueil de la petite enfance, les Mam en font apparaître les ambiguïtés. D'une part, elles représentent une forme d'entrepreneuriat libéral basée sur l'initiative individuelle. Dans ce sens, les Mam permettent aussi de manifester une capacité d'agir des AM, l'affirmation d'une forme d'autogestion à travers la construction de collectifs de travail relativement autonomes. D'autre part, même si les politiques publiques nationales sont faiblement impliquées dans le financement de ce mode d'accueil, les Mam sont également inscrites dans une offre locale d'accueil et d'éducation des jeunes enfants, voire partie prenante d'une politique publique départementale et/ou municipale. En somme, conjuguant accueil individuel et collectif des enfants, mais aussi initiative privée, projet associatif et politique locale, du côté des professionnelles, les Mam constituent peut-être une alternative possible à la marchandisation grandissante des modes d'accueil.

Références bibliographiques

- Alter N. (2010). *Donner et prendre. La coopération en entreprise*. Paris : La Découverte.
- Bourdieu P. (1979). *La distinction*. Paris : Editions de Minuit.
- Bouve C. & Sellenet C. (2011). *Confier son enfant. L'univers des assistantes maternelles*. Paris : Autrement.
- Callon, M. (2006). *Sociologie de l'acteur réseau*. Dans *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines.
- Caroly S. & Clot Y. (2004). « Du travail collectif au collectif de travail. Des conditions de développement des stratégies d'expérience. Comparaison de deux bureaux ». *Formation et Emploi*, 88, p. 43–55.
- Clot Y. (2021). *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*. Paris : La Découverte.
- Collombet C. & Unterreiner, A. (2019). « La professionnalisation des assistantes maternelles. Enjeux théoriques éclairant la situation française au prisme de la littérature internationale ». *Politiques sociales et familiales*, 133, p. 53–60.
- Garnier P., Bouve C. & Janner Raimondi M. (2022). « Les maisons d'assistantes maternelles : des pratiques professionnelles hybrides entre accueils individuels et collectifs ». *Dossier Etudes*, n° 227, CNAF.
- Giampino S. (2016). *Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*. Rapport à la ministre des familles, de l'enfance et du droit des femmes. Paris : DGCS.
- HCFEA (2018). *L'accueil des jeunes enfants de moins de trois ans. Tome 1 : État des lieux*, Paris, Haut conseil de la famille et de l'enfance et de l'âge, <https://www.hcfea.fr/IMG/pdf/tome_i_etat_des_lieux_accueil_des_jeunes_enfants_adopt_10_avril_vf-3.pdf>
- Hughes E. C. (1996). *Le Regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- ONAPE (2021). *L'accueil du jeune enfant en 2020*, Paris, CNAF, <https://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/observatoire_petite_enfance/Onape%20Rapport%202021%20accueil%20du%20jeune%20enfant.pdf> (consulté le 27 décembre 2021).
- Unterreiner A. (2017). « Revue de littérature sur les assistantes maternelles. Position sociale, conditions de travail et d'emploi et quotidien ». *Dossier d'études*, n° 197, CNAF.

Unterreiner A. (2018). « Les assistantes maternelles au quotidien. Un travail invisible rythmé par différentes fonctions d'accueil du jeune enfant ». *Revue des politiques sociales et familiales*, 126, p. 75–82.

Annexes

Tableau A : Situations départementales

	Département urbain 1	Département rural	Département urbain 2	France
Taux de natalité (2020)	17 ‰	10,4 ‰	11,6 ‰	10,9 ‰
Pas ou peu diplômés (2017)	39,2 %	33,7 %	48,9 %	30,5 %
Taux de pauvreté (2017)	27,9 %	12,5 %	18,9 %	14,8 %
Surface agricole (2017)	3,6 %	62,3 %	61 %	48,9 %
Habitants/km ² (2017)	6806,3	99,7	454,2	104,6
Taux théorique d'accueil (2020)	30,8 %	60,3 %	58,6 %	59,3 %

Sources : INSEE ; Observatoire des territoires, <<http://data.caf.fr/dataset/taux-de-couverture-global/resource/e30861ce-caaa-4b0a-8864-266c2cf89c9e>>

Tableau B : Caractéristiques des communes d'implantation des Mam

	Département urbain 1			Département urbain 2	Département rural		
	Mam 1	Mam 2	Mam 3	Mam 7	Mam 4	Mam 5	Mam 6
Villes /Mam							
Nbre Habitants	86 061	17 780	34 993	98 656	1 515	1 399	1 789
Taux de natalité	19,4 ‰	19 ‰	17,6 ‰	17,9 ‰	14 ‰	10,4 ‰	6,9 ‰
Taux chômage	23,4 %	17,8 %	12,1 %	22 %	11,9 %	8,5 %	15,3 %
Brevet (au plus)	49,2 %	32,4 %	23 %	28,2 %	25,5 %	15,9 %	40,4 %
Revenu médian	13 241	19 257	19 199	17 400	21 160	23 670	20 730
TC PE	21,9 %	49,9 %	40,5 %	40,1 %	76,4 %	59,9 %	77,9 %
Accueil Coll)	18,27 %	29,42 %	29,64 %	13,6 %	5,5 %	0	0
Taux couv AM	5 %	18 %	16 %	26,5 %	70,9 %	59,9 %	77,9 %

Sources : INSEE (Enquête 2016–2017) et 2019 pour le Département urbain 2
TC PE (taux de couverture théorique global d'accueil des jeunes enfants ; Caf data (2020), <<http://data.caf.fr/dataset/taux-de-couverture-global>>; les chiffres indiqués sont plus faibles que la somme de ceux indiqués au niveau des Caf départementales.

La marchandisation des lieux d'éducation et d'accueil de la petite enfance : le langage du choix et des responsabilités parentales

Michel VANDENBROECK¹, Joanne LEHRER²
et Linda MITCHELL³

Le phénomène « glocal » de la marchandisation

La marchandisation des lieux d'éducation et d'accueil est un phénomène « glocal », pour utiliser ce néologisme qui explique que les phénomènes de la globalisation ne se produisent pas de la même manière partout, mais prennent des formes particulières selon les spécificités sociales, politiques, économiques ou historiques d'une localité. La mesure dans laquelle l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (Eaje) sont considérés comme un service public pour les familles (et donc une responsabilité publique et financée par l'État) et/ou une « marchandise » plutôt privée (et donc une responsabilité parentale, voire une responsabilité des employeurs) a toujours été liée à des conceptions plus générales de l'État. Dans les États plutôt libéraux, l'Eaje a traditionnellement été davantage une responsabilité privée qu'une responsabilité publique, tandis que les conceptions sociales-démocrates de l'État ont une tradition plus longue de l'Eaje en tant que responsabilité publique. Les pays communistes et socialistes ont également conceptualisé la garde des enfants comme une responsabilité de l'État et ont une longue histoire d'Eaje publique. Les États conservateurs ou corporatistes ont adopté une politique quelque peu intermédiaire, avec de grandes proportions d'Eaje gérés

¹ Département du Travail Social et de la Pédagogie Sociale, Université de Gand, Belgique

² Université de Québec en Outaouais, Canada

³ University of Waikato, Nouvelle Zélande

par des organisations privées à but non lucratif qui sont, dans une mesure variable, financées par des moyens publics (Esping-Andersen, 2009). Au cours des vingt dernières années, cependant, l'Eaje a été marchandisé et privatisé à un rythme sans précédent et cela de manière relativement indépendante des conceptions historiques de l'État-providence. Cette marchandisation peut prendre différentes formes, comme des établissements sélectifs pour les familles aisées et des programmes préétablis, *Parler Bambin* par exemple, pour des familles que l'on considère être « à risques ». À l'échelle mondiale, le marché libre est de plus en plus considéré comme un organisateur d'Eaje plus efficace que les gouvernements, malgré un nombre croissant de preuves du contraire. Selon la situation historique, culturelle, politique et géographique d'un pays, l'impact d'une évolution de la responsabilité publique vers une responsabilité privée peut être différent. Pourtant, la privatisation et la marchandisation semblent être des concepts qui décrivent globalement les changements dans le domaine de l'Eaje au cours des deux dernières décennies (Lloyd, 2013 ; Vandebroeck *et al.*, 2022). Un des éléments fondamentaux qui caractérise cette transition profonde est le passage du financement de l'offre au financement de la demande. Par exemple, en 2000, l'Australian Child Care Benefit a introduit une subvention axée sur la demande qui a soutenu l'introduction de grands entrepreneurs à but lucratif, reprenant souvent de petites entreprises de garde d'enfants (Logan *et al.*, 2013). Le programme de réforme de l'aide sociale de la Californie de 1997 a également renforcé un système de chèques, permettant à un plus grand nombre de familles pauvres d'accéder à des lieux d'accueil, tout en dirigeant l'argent public vers des prestataires exemptés de licences, avec des normes de qualité moins strictes que les milieux d'accueil traditionnels, financés directement par le ministère de l'Éducation de Californie. Une étude menée en 2006 sur les conséquences de cette politique a révélé une professionnalisation décroissante et un roulement de personnel plus élevé dans les programmes privés, financés par ce financement de la demande, par rapport aux programmes au financement direct (Whitebook *et al.*, 2007). Au Québec, depuis 2003, une loi facilite la subvention de services privés d'Eaje et un allègement fiscal pour les parents qui utilisent des services privés non subventionnés a été établi en 2008, afin de compenser le manque de places disponibles dans les Centres Petite Enfance publics. La qualité de ces services privés à but lucratif ainsi que les conditions de travail dans ces contextes se sont avérées inférieures à celles des services publics et coopératifs (Bellemare, 2019). Les Pays-Bas ont, à partir de

2005, profondément réorganisé les services d'Eaje. Le financement est passé du côté de l'offre au côté de la demande par le biais des employeurs et de réductions d'impôts, ce qui a entraîné une augmentation substantielle de la commercialisation et l'avènement d'entreprises à but lucratif (Akgundiz & Plantenga, 2014). Entre 2003 et 2010, la part d'Eaje à but non lucratif y est passée de 60 % à 30 % et n'a cessé de diminuer depuis. De récentes recherches montrent que la satisfaction du personnel et la qualité du travail sont plus faibles dans le secteur commercial et plus élevées dans les organisations à but non lucratif (Van der Werf *et al.*, 2021). À Hong Kong, le chef de l'exécutif du gouvernement a annoncé l'introduction d'un système de chèques en 2006, ce qui a entraîné une participation accrue du marché dans les milieux de la petite enfance (Yuen, 2013). La même année, une loi britannique sur les services d'Eaje a fait des autorités locales le « dernier recours » dans l'organisation des services de garde d'enfants au Royaume-Uni, vers lesquels il ne faut se tourner que lorsque les organisateurs privés ne parviennent pas à fournir le nombre de places nécessaire (Penn, 2012). En Finlande, depuis l'application de la loi sur les titres-services dans le domaine de la protection sociale et de la santé en 2009, de nombreuses municipalités ont commencé à fournir des chèques d'Eaje aux familles pour payer la garde d'enfants à domicile. En conséquence, le secteur privé de l'Eaje s'est considérablement développé, en particulier au cours de la dernière décennie, et représente maintenant 17 % de l'ensemble des prestations d'Eaje (Ruutiainen *et al.*, 2019). Finalement, comme dernier exemple, en France, entre 2013 et 2017, de 25 % à la moitié de la croissance des places en milieux d'accueil est due aux « micro-crèches », qui sont presque toutes des initiatives privées. En 2016, 58 % de toutes les places d'accueil nouvellement créées en France l'étaient par des organisations privées à but lucratif, financées par le Complément de libre choix du mode de garde (CMG de la Paje) plutôt que par le financement traditionnel de l'offre (Prestation de Service Unique) (Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge, 2018). En 2021, deux entreprises d'Eaje privées à but lucratif (People&Baby et Babilou) possédaient respectivement 550 et 700 lieux et avaient réussi à influencer les décisions gouvernementales d'assouplir les ratios du nombre d'enfants par adulte⁴.

⁴ Voir le site : <https://pasdebebesalaconsigne.com>

Ces divers exemples montrent que la marchandisation est un phénomène *global* : il impacte les milieux d'Eaje dans le monde entier, mais cela se fait de manière locale, dépendant de l'histoire, des cultures et des politiques locales. Dans plusieurs pays, en période d'austérité, la marchandisation s'est accompagnée d'une déréglementation et d'une baisse des normes de qualité. Pour ne donner que quelques exemples: en France, en Flandre et en Californie, les qualifications attendues du personnel ont été abaissées pour servir l'offre privée. En Flandre et au Royaume-Uni, les ratios adultes-enfants ont été augmentés et les limitations de la taille des groupes sont désormais plus fluides en Flandre afin d'améliorer l'efficacité en présence de budgets restreints et de faciliter les bénéfices des prestataires privés. Dans d'autres pays (par exemple les Pays-Bas), les problèmes de qualité apparus en masse après la première vague de privatisation ont, au contraire, entraîné une augmentation du financement public et des réglementations plus strictes. Néanmoins, les conditions de travail dans les centres privés à but lucratif néerlandais restent pires que dans les organisations non-gouvernementales (Van der Werf, 2020).

L'idéologie du libre choix et de la satisfaction

Bien que la marchandisation puisse avoir des conséquences diverses dans différentes régions, ses justifications politiques et ses légitimations sont remarquablement similaires dans le monde entier. On suppose que les enfants relèvent de la responsabilité privée de leurs parents, que les parents sont des consommateurs et que les marchés répondent aux besoins des consommateurs (Mitchell, 2012). Le raisonnement dominant considère que le marché incitera mieux les prestataires à offrir aux consommateurs plus de choix, ainsi que des prix compétitifs et cette compétition conduira à un équilibre acceptable entre coûts et qualité ainsi qu'à la satisfaction des parents-consommateurs. On s'attend à ce que ces parents-consommateurs choisissent le service qui offre le meilleur rapport qualité/prix, ce qui permet au secteur de s'adapter plus rapidement à l'évolution des circonstances (Plantenga, 2012). Ces hypothèses sur le fonctionnement de l'éducation préscolaire comme un marché devraient être comprises comme des idéologies politiques, plutôt que comme fondées sur des preuves empiriques.

Dès les années 1990 des études ont systématiquement démontré que les services d'Eaje ne fonctionnent pas comme un marché, que les parents ne se comportent pas comme des consommateurs et que ce « marché »

n'évolue pas vers un rapport qualité/prix optimal. Au contraire, la privatisation mène à une baisse de qualité, à une diminution de l'offre dans les quartiers plus désavantagés, et n'augmente pas le choix des parents, qui ne se comportent pas comme ce que les économistes attendent des consommateurs (Blau, 1991 ; Mocan, 2007 ; Moss, 2009 ; Sosinsky et al., 2007). Il est à noter que les recherches dans le domaine de la psychologie et de l'éducation en arrivent à la même conclusion et déplorent souvent que les parents ne peuvent pas réaliser l'objectif de ce libre choix, dans la mesure où ils sont trop peu informés sur la qualité de ce qui se passe dans leur absence (Cryer & Burchinal, 1997 ; Walker, 1991). Il est assez remarquable de constater que ces chercheurs semblent tous supposer que dans le meilleur des mondes, l'Eaje *devrait* fonctionner comme un marché et que ce libre choix du parent-consommateur devrait être propagé. Il faut donc se poser la question avec Peter Beresford (2005) : qui profite de la marchandisation, qui gagne et qui paye les frais ?

Dans tous les cas, le langage du « choix » est le langage dominant. On s'attend à ce que les parents choisissent le meilleur établissement d'Eaje dans l'intérêt de leur enfant. Ils peuvent le faire de la meilleure ou de la pire des façons, mais dans tous les cas, c'est ce que les parents sont censés faire. Ces parents sont alors approchés comme des clients que l'on veut séduire en affichant des pédagogies à la mode (Reggio, Montessori, ...) et en utilisant un jargon commercial (écologique, capital humain, ...). Et l'utilisation de services d'Eaje est considérée comme le résultat de ce choix parental. Lorsqu'un enfant se retrouve dans un lieu de qualité inférieure, cela signifie que les parents auraient dû faire un meilleur choix. Le statut de consommateur et la langue de choix réduisent le parent à un client passif, dont la seule possibilité est de changer de prestataire lorsqu'il n'est pas « satisfait ». Il s'agit bien sûr d'une conception entièrement différente (et assez superficielle) de ce que peut signifier une participation parentale démocratique, car elle prive le parent de la possibilité de dialogue sur la signification de l'Eaje tout en réduisant les opinions parentales à la satisfaction du client. Le concept de satisfaction parentale est demeuré central dans la recherche et on a trop facilement supposé que la satisfaction serait liée à la qualité. Un exemple typique du langage des parents en tant que consommateurs se trouve dans un rapport d'étude sur les besoins en matière d'Eaje, commandé par le gouvernement flamand (Vanpee *et al.*, 2000). Il a examiné le « choix parental », en supposant que ce que font les parents (c'est-à-dire l'endroit où ils inscrivent leur enfant) serait le résultat d'un choix rationnel, basé sur leurs préférences.

Ensuite, ils évaluent la satisfaction des clients et notent que les parents sont très satisfaits, qu'ils utilisent des services publics bien réglementés et bien financés ou qu'ils utilisent des services privés mal financés où le personnel n'a aucune qualification professionnelle et les conditions de travail sont plutôt médiocres. Le rapport conclut : « la satisfaction générale montre que tous les parents en général trouvent ce qu'ils cherchaient et que les différents systèmes de garde d'enfants ont une qualité similaire, malgré les forces et les faiblesses qui peuvent être présentes dans chaque système (notre traduction) ». Par la suite, le rapport a été utilisé pour légitimer un secteur de crèches mal financé et mal réglementé. C'est un exemple frappant de la façon dont la rhétorique des parents en tant que consommateurs, du choix et de la satisfaction, légitime le retrait de la responsabilité publique. Le prétendu lien entre le choix, la satisfaction et la qualité a également été utilisé dans d'autres parties du monde comme une légitimation des inégalités et du statu quo (voir Gingras *et al.*, 2011, pour un exemple au Québec).

Si tous les parents sont satisfaits, tout va bien dans le meilleur des mondes possibles, n'est-ce pas ? Non, ce n'est pas le cas. Le fait est que la satisfaction parentale a peu à voir avec la qualité. Ni avec la qualité, comme l'expriment traditionnellement les experts, ni avec la façon dont les parents conçoivent la qualité ou ce que l'Eaje signifie pour eux. Une étude récente en Flandre, qui a recueilli les taux de satisfaction de 2650 parents de 380 crèches et assistantes maternelles en est un bon exemple. La qualité y a été évaluée par des experts à l'aide d'instruments d'observation courants (c'est-à-dire CLASS Infant et CLASS Toddler). La qualité, dans cette étude, s'est donc concentrée sur des interactions significatives entre les adultes et les enfants avec deux dimensions principales : le soutien émotionnel (y compris la sensibilité et la réceptivité aux besoins des enfants, la proximité, la confiance) et le soutien éducatif (y compris, par exemple, le soutien linguistique, l'extension de l'expérience de l'enfant, la qualité de feedback). La satisfaction des parents est inventoriée à partir d'un questionnaire qui interroge les parents sur le chemin parcouru pour inscrire leurs enfants dans une crèche (familiale ou non), leur satisfaction par rapport aux expériences de leur enfant et leur satisfaction par rapport à leurs propres expériences. Tout comme dans la plupart des études, les résultats ont révélé que la satisfaction présentait peu de variation, car la plupart des parents étaient assez satisfaits de toutes les prestations, malgré d'importantes différences de qualité, telles que mesurées par les observations. On pourrait se demander à quoi d'autre s'attendre. Ne serait-il

pas très difficile d'être insatisfait en tant que parent de la qualité du lieu d'Eaje utilisé, alors que le discours dominant suppose que l'utilisation d'un lieu spécifique devrait être le résultat d'un choix individuel (et donc de la responsabilité de l'individu) ? Deuxièmement, les chercheurs ont constaté que les légères variations de la satisfaction ne s'expliquent que très modérément par les variations de la qualité des services de garde d'enfants, ni par les caractéristiques des parents ou des services. Elles ne s'expliquent que par le fait que des parents allophones ont moins de choix et que cela est associé à moins de satisfaction (Janssen & Vandebroek, 2021). Selon Meyers et Jordan (2006), ce que les parents entendent par « qualité » et « satisfaction » pourrait très bien refléter leur adaptation aux exigences concurrentes des responsabilités en matière de revenus et de prestation de soins. Selon Jeroen Janssen et Michel Vandebroek (2018), la satisfaction reflète l'accommodement des contraintes de choix limités, liée à la disponibilité plus ou moins limitée et selon Abram De Swaan (1972), elle exprime simplement la façon dont on estime avoir agi en tant que parents, ce qui, dans ce cas, peut refléter la façon dont ils ont intériorisé la responsabilité individuelle et le langage du choix. Quelles que soient les hypothèses formulées, il existe un consensus sur le fait que la satisfaction n'est pas un critère de qualité et l'on peut se demander ce qui est réellement exprimé par cette notion de satisfaction et ce que son usage signifie dans les récits sur la qualité. Il semble en tout cas que ces recherches confirment l'hypothèse d'Erica Burman (1997) qui avance que le langage du choix aide à dissimuler des inégalités structurelles.

Un dispositif de consumentalité

Ces visions du libre choix et du parent-consommateur font partie d'un dispositif plus large au sens foucauldien. Voilà pourquoi nous désignons ce dispositif comme la « consumentalité », d'après le terme de « gouvernementalité » de Michel Foucault : une domination non par coercition, mais par un changement de mentalité, par persuasion. Pour Michel Foucault (2001a, 2001b), le terme « dispositif » désigne un assemblage hétérogène comprenant des discours, des institutions, des caractéristiques architecturales, des règlements et des législations, des mesures administratives, des récits scientifiques, des propositions philosophiques, morales, la philanthropie, en somme, des choses dites et non dites. Ce qui constitue le dispositif, selon Foucault, c'est la relation entre ces éléments apparemment sans rapport. À un certain moment de l'histoire, tel

dispositif semble répondre à une urgence et il a une fonction stratégique de domination, privilégiant des relations de pouvoir particulières. La marchandisation de l'Eaje, le passage législatif du financement de l'offre au financement de la demande (par le biais de chèques ou de réductions d'impôts), le discours sur le choix et la satisfaction des parents, ainsi que la montée d'une industrie de soutien parental et d'un discours scientifique sur l'importance des premières années (« les 1000 premiers jours » en France, par exemple), matérialisés entre autres par la popularité croissante des neurosciences peuvent être considérés comme un véritable dispositif au sens foucauldien. Cela ne veut pas dire que tous ces différents éléments ont été conçus ensemble avec l'objectif explicite ou implicite de dominer. Mais ils proviennent d'un même esprit historique (néolibéral) et ils créent un ordre social spécifique, ou du moins ont la fonction sociale de maintenir un ordre social inéquitable.

Le soutien de la parentalité est un élément central dans ce dispositif qui accentue la responsabilité individualisée du parent. Le terme *parenting* est devenu populaire dans les documents politiques en langue anglaise vers la fin des années 1990, plus au moins en même temps que le terme « parentalité » dans les documents francophones (Martin, 2015) et *opvoedingsondersteuning* (soutien parental) dans les documents néerlandophones. Ce nouveau langage public illustre comment le soutien parental est devenu un enjeu politique, en lien avec le terme de l'investissement social dans de nombreux pays européens et au-delà (Daly, 2015). Non seulement les initiatives de soutien parental ont pris de l'ampleur depuis la fin des années 1990, mais leur nature a également changé. Elles ont évolué vers des conseils parentaux et des formations parentales, plutôt qu'un soutien familial plus large, et vers un plus grand engagement de l'État dans la réalisation de conditions équitables dans lesquelles les parents prennent leur responsabilité, sans pour autant remettre en question leur compétence dans ce rôle (Daly, 2013). Les types d'interventions et de services offerts aux parents comprennent de plus en plus d'informations par rapport à des connaissances spécialisées sur le développement optimal de l'enfant et l'éducation des enfants. Il y a des cours et des programmes sur la parentalité visant à former les compétences parentales ; des discussions de groupe où les parents sont censés réfléchir à leurs propres comportements parentaux. On voit également des conseils individuels par des experts, souvent avec des protocoles standardisés tels

que *Triple P* ou *Incredible Years*⁵ ou encore des programmes dans lesquels les parents (principalement les mères) d'un groupe cible particulier sont formés pour mettre en œuvre un protocole de visite à domicile à leurs pairs dans des programmes standardisés tels que HIPPY⁶ et ses nombreuses variantes locales. Il y a également des groupes de parents ciblés qui sont considérés comme « à risque », comme les parents adolescents, les parents pauvres, les pères issus de minorités culturelles, etc.

Les activités de soutien parental prennent rarement la forme d'un engagement civique, d'un plaidoyer politique, d'alliances de citoyens qui sont soutenus pour plaider en faveur d'une meilleure qualité de l'Eaje, de l'offre publique, du logement social, des environnements mieux adaptés aux enfants, de l'augmentation des salaires minimaux ou de la sécurité routière, malgré le fait que ces questions pourraient véritablement soutenir les parents dans leurs rôles parentaux et témoigner d'une responsabilité partagée entre les domaines publics et privés. La plupart des types de soutien parental financés par l'État encadrent le parent en tant qu'individu, en mettant l'accent sur les compétences à acquérir, sur l'introspection critique et, en ce faisant, soulignant la responsabilité individuelle du parent (le plus souvent de la mère). Cela soulève de multiples questions: pourquoi pense-t-on que les parents doivent être formés ? Comment se fait-il que l'éducation des enfants dans les foyers soit redevenue un domaine de politique sociale et qu'elle soit précisément considérée comme le problème social auquel l'éducation des parents est présentée comme la solution ? Comment se fait-il que beaucoup de parents acceptent cela ? Et comment se fait-il que ce « tournant parental » (*parenting turn*) se soit produit dans tant de pays au cours de cette même période historique, une période de crises économiques consécutives,

⁵ *Triple P* et *Incredible Years* sont des programmes dits *evidence based* qui sont implémentés dans de nombreux pays. Ces programmes visent à renforcer les compétences parentales, par des protocoles standardisés, qui ont prouvé leur efficacité. Malgré un nombre croissant de doutes sur ces « preuves » d'efficacité depuis bien des années (par exemple Wilson *et al.*, 2012 ; Coyne *et al.*, 2013), ces programmes bénéficient de beaucoup d'attention de la part des politiques.

⁶ *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters* est un programme standardisé de visites à domicile se disant également *evidence based*, fondé sur des visites à domicile de parents « à risques ». Ce programme, développé en Israël en 1969, est introduit aux États-Unis dans les années 1980 et connaît depuis beaucoup d'adaptations locales dans le monde.

parallèlement au retrait de l'État dans d'autres domaines et à la privatisation, voir la marchandisation de certains services publics ?

Le déterminisme parental

Une caractéristique commune des politiques de soutien aux parents est la conceptualisation du soutien parental en tant que gestion de risques, soutenue par une « scientification » de la parentalité. Comme Trudie Knijn et Marit Hopman (2015) l'ont fait valoir, inspirés principalement par des études psychologiques et épidémiologiques sur les risques pour les enfants et les jeunes, cela a entraîné une forte augmentation des diagnostics de déviance ou d'écart potentiels par rapport au développement dit normal. Les parents ainsi que les professionnels sont alarmés par chaque signe apparent de déviance et tentent de trouver des solutions par le biais d'une grande variété de programmes d'intervention, en particulier ceux définis comme étant fondés sur des données probantes. Cela renforce la responsabilité du parent de faire le meilleur choix possible pour le milieu d'Eaje. Une telle focalisation sur les risques invite à spéculer sur ce qui peut éventuellement mal tourner et, fréquemment, ce qui peut éventuellement mal tourner est assimilé à ce qui est susceptible de se produire (Furedi, 2009, dans Lee, 2014). L'anxiété à l'égard de la parentalité est influencée par de profonds changements sociologiques dans la famille, puisque le ménage conjugal hétérosexuel normatif en tant que construction à vie a cessé d'être la norme dominante. Aujourd'hui, la parentalité légale ne coïncide plus nécessairement avec la responsabilité éducative ou la parenté biologique. En conséquence, ce qui constitue une famille n'est pas une donnée immuable, soumise à des lois naturelles ou religieuses, mais une construction culturelle temporaire. Les rôles de genre et les rôles parentaux ne coïncident pas nécessairement et sont moins façonnés par la tradition que par le choix personnel (ou du moins ils sont perçus comme tels). En conséquence, Gérard Neyrand (2012) soutient que lorsque la famille disparaît, le parent individuel apparaît et cela génère une méfiance envers ce parent, qui est soupçonné de ne pas être à la hauteur de la tâche et de ses responsabilités. Cette évolution ne doit pas être comprise comme quelque chose que les parents subissent passivement. Beaucoup de parents – surtout dans les familles les plus aisées – sont des consommateurs actifs de livres de conseils et de formations, à la recherche des moyens les plus appropriés, par exemple, pour endormir leur bébé, ou l'entraîner à devenir propre, donner à leurs enfants une

longueur d'avance en lecture ou en mathématiques précoces, naviguer dans l'adolescence de leur enfant, etc. Comme l'explique Frank Furedi (2001), depuis que la parentalité est passée d'une relation intime à un set de compétences, impliquant une expertise technique, le rôle de l'expert revêt une signification particulière. Les professionnelles de la petite enfance ne se contentent pas de donner des conseils. Elles s'immiscent dans la vie des parents et risquent de miner leur confiance. Les conseils des experts reposent sur l'idée que les jeunes enfants sont très vulnérables et que les premières années de la vie sont déterminantes pour le développement ultérieur. Furedi (2001) a qualifié cela de « déterminisme infantile » qui s'accompagne d'un « déterminisme parental » : l'idée que ce que fait le parent déterminera à long terme ce que l'enfant deviendra. Plus important encore, ce que font les professionnelles, c'est aider le parent à s'aider lui- ou elle-même (Knijn & Hopman, 2015), car le *parenting turn* signifie également une responsabilité de l'État en déclin en ce qui concerne les contextes dans lesquels le parent assume son rôle parental. C'est l'une des caractéristiques déterminantes de l'État-providence néolibéral, un État-providence qui ne compense pas les échecs du marché capitaliste mais investit dans le succès futur, politique dite d'investissement social; un État-providence qui met de plus en plus l'accent sur la gestion des risques, y compris le risque de coûts futurs de l'aide sociale, et qui s'intéresse à l'employabilité future des enfants. C'est un État-providence où la protection contre les risques (de chômage ou de maladie par exemple) est considérée comme un coût à éviter à tout moment, plutôt qu'un droit civil. Dans cet esprit, le risque de déterminisme infantile et parental n'est pas seulement que les parents nuisent à leurs enfants, mais encore plus que si les parents ne font pas ce qui est nécessaire pour le développement optimal de l'enfant, ils nuisent à son employabilité future, à l'économie et donc à la société. Cela constitue la légitimation des interventions, non pas du domaine public contre le domaine privé, mais de l'État en accord avec les parents qui ont intériorisé leur responsabilité individuelle. La législation allemande, par exemple, l'a défini comme *Aufwachsen in öffentlicher und privater Verantwortung* (grandir dans la responsabilité publique et privée) sous les auspices d'un *achtsamer Staat* (un État attentif) (Ostner & Stolberg, 2015). Mais, comme le souligne Furedi :

Du gouvernement à la base, toutes les personnes impliquées dans le débat sur la parentalité réitèrent la nécessité de soutenir les parents et les familles. Certes, les parents ont besoin de soutien, mais pas de celui qui leur est généralement proposé. Les parents doivent avoir accès à des services de garde

d'enfants de qualité, et nous avons besoin de communautés accueillantes pour les enfants. Plus important encore, en tant que parents, nous avons besoin de savoir que les décisions que nous prenons concernant l'avenir de nos enfants seront soutenues et non sapées par le reste de la société. Malheureusement, le terme « soutien » est souvent utilisé comme un euphémisme pour offrir des conseils et une formation sur la façon dont les parents devraient se comporter. L'éducation parentale vise principalement à modifier le comportement des adultes et à fournir aux mères et aux pères les compétences qui leur font prétendument défaut. Il est toutefois regrettable que les projets visant à transformer des adultes incompetents en parents compétents aient pour conséquence involontaire de déresponsabiliser les mères et les pères et de donner du pouvoir aux professionnels. (Furedi, 2001, p. 162, notre traduction)

Ce que nous avons qualifié de « consumentalité », c'est la réduction des parents aux clients ou aux consommateurs, non seulement dans les textes législatifs et la recherche, mais aussi dans les pensées et l'esprit des parents eux-mêmes (Vandenbroeck, 2022). Cette « consumentalité » peut être considérée comme le résultat d'un dispositif au sens foucauldien. De nombreux éléments différents et hétérogènes coïncident : la recherche scientifique (par exemple, l'utilisation des neurosciences qui esquisse une vision déterministe des premières années de la vie et met ainsi l'accent sur les responsabilités parentales) ; les institutions, avec notamment la multiplication des services de soutien aux parents qui tendent à individualiser les responsabilités parentales ; la législation (mécanismes de financement modifiés, y compris le financement de services de soutien à la parentalité, ainsi que la marchandisation des milieux d'Eaje) ; les publications où prolifèrent les livres de conseils aux parents qui conduisent très souvent à les insécuriser ou qui tentent de sécuriser à l'aide de recettes toutes faites ; et en particulier l'évolution des conceptions du rôle de l'État et de la nature même de l'État-providence. Les changements politiques et sociétaux pourraient bien être contradictoires avec leurs promesses. La marchandisation des services d'Eaje a accru les inégalités, plutôt que d'entraîner une plus grande égalité des chances. Le langage du choix n'a pas offert plus de choix (du moins pas pour tous). La concurrence dans l'Eaje n'a pas augmenté la qualité. Le financement du côté de la demande n'a pas créé d'innovation ou de services plus flexibles, et les parents ne se sont jamais sentis autant en doute, peu sûrs d'eux ou, comme l'a noté Furedi (2001), paranoïaques.

Idéologie et hégémonie

On peut se demander ce que signifie le fait que la marchandisation n'a pas apporté ce qu'elle a promis (bien au contraire) et que malgré cela, les politiques publiques et sociales continuent à promouvoir cette marchandisation, alors que ces mêmes politiques préconisent des « politiques et pratiques fondées sur des données probantes » (Beresford, 2005). Il est en effet étrange de remarquer que les politiques insistent de plus en plus sur la nécessité d'être fondées sur des données probantes et exigent que les décisions politiques soient étayées par des recherches scientifiques sur leur efficacité et leur efficience et qu'en même temps toutes les recherches montrant l'inefficacité de la marchandisation sont négligées. Il peut être surprenant que, dans ce contexte, le discours sur les avantages de la marchandisation ne soit pas remis en question, malgré les preuves empiriques qui indiquent le contraire. Cela doit signifier que nous avons affaire à une idéologie, à une croyance politique qui sert certains intérêts mieux que d'autres. C'est ici l'idéologie du néolibéralisme, selon laquelle il n'y a pas de société, seulement des individus ; l'idéologie selon laquelle on obtient ce que l'on mérite dans une société méritocratique et juste ; l'idéologie du capitalisme et de la primauté de la main invisible du marché ; l'idéologie de la liberté et du libre choix ; l'idéologie de l'Eaje en tant que moyen de préparer des citoyens employables, productifs, entrepreneurs et auto-suffisants ; l'idéologie des parents en tant qu'investisseurs rationnels et responsables dans l'avenir de leur enfant. Du point de vue de Gramsci, les idéologies s'efforcent de devenir hégémoniques. En d'autres termes, elles se présentent comme s'il n'y a pas d'alternative possible et comme si les intérêts des privilégiés coïncident avec les intérêts de la société dans son ensemble. Beresford (2005) suggère que nous devrions nous poser ces questions évidentes : quels gains la marchandisation a-t-elle entraînés et pour qui ? Quels ont été ses coûts pour les parents et pour quels parents ? L'idéologie du marché libre (prétendument intrinsèquement équitable) s'est avérée fautive à plusieurs reprises. Malgré cela, les parents sont convaincus qu'il est en effet de leur responsabilité de faire les bons choix pour leur(s) enfant(s) et que ces choix sont une affaire individuelle. Cela renvoie à l'intériorisation de l'idée que les parents doivent agir en tant que consommateurs, ce que nous appelons la consumentalité définie plus haut.

L'idée de parent-consommateur construit une relation de pouvoir spécifique avec les professionnelles de la petite enfance, positionnant le

parent dans un rôle passif : jouer le rôle du consommateur ou du client qui accepte la disposition telle quelle ou change pour un autre fournisseur. Janssen & Vandebroek (2018) ont analysé comment la participation des parents est conceptualisée dans les programmes de la petite enfance dans 13 pays. Ils ont constaté que dans les juridictions où l'Eaje est principalement conceptualisée en termes de préparation à la scolarité obligatoire et se concentre plus étroitement sur l'apprentissage précoce, la participation des parents est plus souvent décrite comme étant unidirectionnelle (du service aux parents) et prend la forme de conseils et d'informations aux parents. Lorsque la conception de l'Eaje est plus holistique ou basée sur une pédagogie sociale, la participation peut être conceptualisée de manière plus démocratique et bidirectionnelle. Dans la littérature académique, cependant, la première conception semble prévaloir. Jochen Devlieghere *et al.* (2020) ont analysé comment la participation des parents est conceptualisée dans la littérature académique anglophone, tandis que Yan Li et Michel Vandebroek (2020) ont analysé sa conceptualisation dans la littérature académique de langue chinoise. Les deux études ont révélé que la participation des parents est principalement conçue selon un objectif qui n'a pas été discuté avec eux. La marchandisation de l'Eaje fait des parents des consommateurs prétendument critiques et suppose que cela renforcera leur voix. Non seulement cette hypothèse manque de preuves, mais il s'agit aussi de savoir si la participation des parents aux débats sur l'éducation devrait avoir lieu au niveau individuel (Beresford, 2005), plutôt qu'au niveau communautaire.

Conclusion

La marchandisation des milieux d'Eaje force les parents à la passivité. Ils se voient refuser la possibilité de participer activement à l'élaboration ou à la co-création de l'environnement éducatif de leurs enfants. Dans le contexte néolibéral, il y a très peu de place pour que le domaine privé interfère avec le domaine public. La participation des parents est trop souvent réduite à une forme de participation qui est définie sans aucune forme d'implication parentale. C'est uniquement le service d'Eaje qui définit ce à quoi les parents doivent ou peuvent participer, tout comme c'est lui qui définit les domaines de satisfaction qui seront interrogés. En revanche, la parentalité est devenue un domaine politique et ce que les parents font à la maison fait de plus en plus l'objet de formations, de programmes et de dépistages. Alors qu'il n'y a pratiquement pas de

pénétration du privé dans le domaine public, il y a une pénétration accrue du public dans le domaine privé. Pourtant il y a bien d'autres modèles possibles : celui des crèches parentales en France ou des crèches coopératives au Chili par exemple ou encore celui de la *gestione sociale* en Italie (pour une documentation de ces exemples, voir le travail de Marie-Laure Cadart, Pablo Rupin et Tullia Musatti, dans Vandembroeck *et al.*, 2022). Ces modèles ne visent pas à inverser l'ordre mais à dépasser la dichotomie des responsabilités privées et publiques. La réponse à la privatisation de l'Eaje n'est pas de tout remettre à l'État mais de partager la responsabilité éducative entre le domaine privé et le domaine public. En ce sens, les centres d'Eaje peuvent devenir des espaces de transition, où les préoccupations privées, les souhaits, les rêves ou les angoisses peuvent être partagés avec d'autres et peuvent être traités dans un espace public, un forum qui appartient à la communauté. Lorsque les communautés de parents co-construisent activement l'offre d'Eaje, leur objectif n'est pas de transférer leurs responsabilités aux communautés, ni d'assumer des responsabilités individuelles. Il s'agit pour les citoyens d'assumer leur responsabilité publique. Ce processus de politisation et de démocratisation demande des professionnels capables de garantir la continuité du projet éducatif démocratique, considérant que les parents vont et viennent, mais qui restent ouverts à renégocier le projet social et éducatif encore et encore. La combinaison de la continuité et du changement peut paraître difficile et imprévisible. Par conséquent, le travail quotidien a besoin d'acteurs qui prennent position et refusent la marchandisation, mais aussi de communautés qui se soutiennent mutuellement dans la promotion de leurs rêves. Ensuite, l'Eaje peut aller bien au-delà d'être un service aux enfants et aux parents et devenir un lieu de développement communautaire, de renouveau culturel et de patrimoine culturel, de soutien social et de cohésion sociale, d'éducation des adultes et de nombreuses autres possibilités. Ce qu'est l'éducation de la petite enfance (et à quoi elle sert) est, après tout, une question de choix. Mais il ne s'agit plus alors d'un choix individuel, mais d'un choix délibéré de manière démocratique et sociale pour reconnecter l'éducation aux structures plus larges de la société.

Références bibliographiques

- Akgunduz, Y. E. & Plantenga, J. (2014). « Childcare in the Netherlands: Lessons in privatisation ». *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), p. 379–385.

- Bellemare, G. (2019). « Le contexte des services de garde au Québec: vers une logique d'entreprise réseau hiérarchisée ». Québec : Université du Québec en Outaouais.
- Beresford, P. (2005). « Redistributing profit and loss: the new economics of the market and social welfare ». *Critical Social Policy*, 25(4), p. 464–482.
- Blau, D. M. (1991). « Introduction ». Dans D.M. Blau (dir.). *Economics of child care*. New York: Russel Sage Foundation, p. 1–9.
- Burman, E. (1997). « Psychology: Market, Metaphor and Metamorphosis ». *Culture & Psychology*, 3(2), p. 143–152.
- Coyne, C. & Kwakkenbos, L. (2013). « Triple P-Positive Parenting programs: the folly of basing social policy on underpowered flawed studies ». *BMC Medicine*, 11, p. 1–3.
- Cryer, D. & Burchinal, M. (1997). « Parents as child care consumers ». *Early Childhood Research Quarterly*, 12, p. 35–58.
- Daly, M. (2013). « Parenting support policies in Europe ». *Families, Relationships and Societies*, 2(2), p.159–174.
- Daly, M. (2015). « Parenting support as policy field: An analytic framework ». *Social Policy & Society*, 14(4), p. 597–608.
- De Swaan, A. (1972). *Een boterham met tevredenheid. Gesprekken met arbeiders*. Amsterdam: Van Gennep.
- Devlieghere, J., Li, Y. & Vandebroek, M. (2020). « Beyond the veil of parents: deconstructing the concept of parental involvement in early childhood education and care ». *Early Years*, 42(4–5), p. 587–598.
- Esping-Andersen, G. (2009). *The incomplete revolution: adapting to women's new roles*. Cambridge, UK Malden, Massachusetts: Polity.
- Foucault, M. (2001a[1994]). « Le jeu de Michel Foucault ». Dans M. Foucault, *Dits et écrits II*. Paris : Gallimard, p. 298–329.
- Foucault, M. (2001b). *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981–1982*. Paris : Seuil / Gallimard.
- Furedi, F. (2001). *Paranoid Parenting. Abandon your anxieties and be a good parent*. London: Penguin books.
- Gingras, L., Audet, N. & Nanhou, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde 2009: Portrait québécois et régional*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge (2018). *L'accueil des enfants de moins de trois ans. Tome I : Etat des lieux*. Paris : HCFEA.

- Janssen, J. & Vandenbroeck, M. (2018). « (De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks ». *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), p. 813–832.
- Janssen, J. & Vandenbroeck, M. (2021). « Is everybody happy? Exploring the predictability of parent satisfaction with childcare in Flanders ». *Early Childhood Research Quarterly*, 55, p. 97–106.
- Knijff, T. & Hopman, M. (2015). « Parenting support in the Dutch participation society ». *Social Policy & Society*, 14(4), p. 645–656.
- Lee, E. (2014). « Introduction ». Dans E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish (dir.). *Parenting culture studies*. London: Palgrave MacMillan, p. 1–22.
- Li, Y. & Vandenbroeck, M. (2020). « Conceptualisations of Parent Involvement in Early Childhood Education in China ». *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 14(1), p. 169–192.
- Lloyd, E. (2013). Childcare markets: an introduction. Dans E. Lloyd & H. Penn (dir.). *Childcare markets. Can they deliver an equitable service?* Bristol: Policy Press, p. 3–18.
- Logan, H., Sumsion, J. & Press, F. (2013). « The Child Care Act 1972: A critical juncture in Australian ECEC and the emergence of 'quality' ». *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), p. 84–91.
- Martin, C. (2015). « Parenting support in France: Policy in an ideological battlefield ». *Social Policy & Society*, 14(4), p. 609–620.
- Meyers, M. K. & Jordan, L., P. (2006). « Choice and accommodation in parental child care decisions ». *Community Development*, 37(2), p. 53–70.
- Mitchell, L. (2012). « Markets and childcare provision in New Zealand: Towards a fairer alternative ». Dans E. Lloyd & H. Penn (dir.). *Childcare markets: Can they deliver an equitable service?* London: The Policy Press, p. 97–114.
- Mocan, N. (2007). « Can consumers detect lemons? An empirical analysis of information asymmetry in the market for child care ». *Journal of Population Economics*. 20(4), p. 743–780.
- Moss, P. (2009). *There are alternatives. Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. 53. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Neyrand, G. (2012). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Toulouse : Erès.

- Ostner, I. & Stolberg, C. (2015). « Investing in children, monitoring parents. Parenting support in the changing German welfare state ». *Social Policy & Society*, 14(4), p. 621–632.
- Penn, H. (2012). « Childcare markets: do they work ? ». Dans H. Lloyd & H. Penn (dir.). *Childcare markets. Can they deliver an equitable service?* Bristol: Policy Press, p. 19–42.
- Plantenga, J. (2012). « Local providers and loyal parents: Competition and consumer choice in the Dutch childcare market ». Dans E. Lloyd & H. Penn (dir.). *Childcare markets: Can they deliver an equitable service?* London: The Policy Press, p. 63–78.
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila, K. (2019). « Rationalising public support for private early childhood education and care: the case of Finland ». *British Journal of Sociology of Education*, en ligne doi:10.1080/01425692.2019.1665497
- Sosinsky, L. S., Lord, H. & Zigler, E. (2007). « For-profit/nonprofit differences in center-based child care quality: Results from the National Institute of Child Health and Human Development Study of early child care and youth development ». *Journal of applied developmental psychology*, 28, p. 390–410.
- Vandenbroeck, M. (2022). Resisting the consumentality of parents. Dans M. Vandenbroeck, J. Lehrer & L. Mitchell (dir.). *The de commodification of early childhood education. Resisting neoliberalism*. London: Routledge.
- Vandenbroeck, M., Lehrer, J. & Mitchell, L. (2022). « Introduction ». Dans M. Vandenbroeck, J. Lehrer & L. Mitchell (dir.). *The de commodification of early childhood education. Resisting neoliberalism*. London: Routledge.
- Van der Werf, W. (2020). *Diversiteit, inclusie en kwaliteit in het hybride kinderopvangstelsel in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van der Werf, W., Slot, P., Kenis, P. & Leseman, P. (2021). « Hybrid organizations in the Dutch ECEC privatized and harmonized system: relations with quality of education and care ». *Early Childhood Research Quarterly*, 15, p.1–29.
- Vanpee, K., Sannen, L. & Hedeboew, G. (2000). *Kinderopvang in Vlaanderen. Gebruik, keuze van de opvangvorm en evaluatie door de ouders*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven – HIVA.
- Walker, J. R. (1991). « Public policy and the supply of child care services ». Dans D.M. Blau (dir.). *Economics of child care*. New York: Russel Sage Foundation, p. 51–77.

- Whitebook, M., Kipnis, F. & Bellm, D. (2007). *Disparities in California's child care subsidy system*. Berkeley: Center for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley.
- Wilson, P., Rush, R., Hussey, S., Puckering, C., Sim, F., Allely, C. & Gillberg, C. (2012). « How evidence-based is an 'evidence-based parenting program'? A PRISMA systematic review and meta-analysis of Triple P ». *BMC Medicine*, 10(130), p. 1–16.
- Yuen, G. (2013). « Tinkering with early childhood education and care: early education vouchers in Hong Kong ». Dans H. Lloyd & H. Penn (dir.). *Childcare markets. Can they deliver an equitable service?* Bristol: Policy Press, p. 79–95.

Collection *Petite enfance et éducation*

*Nouvelles perspectives sur l'éducation et l'accueil
des jeunes enfants*

Cette collection a pour but de proposer des ouvrages de recherche sur les modalités d'éducation et d'accueil des enfants de la naissance jusqu'au seuil de la scolarité obligatoire ou élémentaire. Elle défend l'idée d'une spécificité culturelle et sociale des structures qui assurent le passage du monde familial au monde scolaire et qui construisent des espaces de vie et d'apprentissage pour les enfants de 0 à 6 ans. Il s'agit d'en analyser les variations en fonction des conceptions de l'enfant et de l'éducation mobilisées, de la formation et du statut des professionnel.le.s, des choix politiques et financiers, des attentes des parents. Pour cela, cette collection souhaite proposer de nouvelles perspectives marquées par la prise en compte de la dimension sociale et culturelle de ces pratiques d'accueil et d'éducation. Évitant les approches étroites et techniques ainsi que toute valorisation d'une norme universelle, elle est ouverte à la diversité des approches et des disciplines, l'exploration de nouveaux paradigmes, l'interrogation critique.

Directeur de la collection

Gilles Brougère (*Université Sorbonne Paris Nord*)

Comité éditorial

Pascale Garnier (*Université Sorbonne Paris Nord*)

Sylvie Rayna (*Université Sorbonne Paris Nord*)

Florence Pirard (*Université de Liège*)

Pablo Rupin (*CIAE, Université du Chili*)

Tullia Musatti (*CNR, Rome*)

Véronique Francis (*Université d'Orléans*)

Michel Vandenbroek (*Université de Gand*)

Gilles Cantin (*Université du Québec à Montréal*)

Anne Greve (*Université d'Oslo*)

Dans la même collection

- Vol. 7 – Florence Pirard, Marianne Zogmal & Pascale Garnier (dir.), *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales*, 2024. 266 p.
- Vol. 6 – Tullia Musatti, Donatella Giovannini, Mariacristina Picchio, Susanna Mayer, Isabella Di Giandomenico (dir.), *Vivre ensemble, découvrir ensemble. Le développement et le partage de la connaissance entre enfants et adultes dans les services éducatifs de Pistoia*, 2023. 356 p.
- Vol. 5 – Anne-Lise Ulmann & Pascale Garnier (dir.), *Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*, 2020. 202 p.
- Vol. 4 – Ghislain Leroy, *L'école maternelle de la performance enfantine. Préface d'Éric Plaisance*, 2020. 162 p.
- Vol. 3 – Sylvie Rayna & Pascale Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*, 2017. 206 p.
- Vol. 2 – Pascale Garnier & Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*, 2016. 160 p.
- Vol. 1 – Joseph Tobin (ed.), *Preschool and Immigrants in Five Countries. England, France, Germany, Italy and United States of America*, 2016. 223 p.

Ouvrages associés

- Rayna, Sylvie / Brougère, Gilles (dir.), *Le care dans l'éducation préscolaire*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2016.
- Rayna, Sylvie / Brougère, Gilles (dir.), *Petites enfances, migrations et diversités*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2014.
- Brougère, Gilles (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2010.
- Brougère, Gilles / Vandenbroeck, Michel (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2007.