Entre gestion et éducation dans la petite enfance au Brésil et en France : des implications professionnelles sous tension

Silvia Valentim

▶ **To cite this version:**

Silvia Valentim. Entre gestion et éducation dans la petite enfance au Brésil et en France : des implications professionnelles sous tension . Education. Université de Cergy Pontoise; Universidade Federal Fluminense, 2016. Français. ⟨NNT : ⟩. ⟨tel-01536338⟩

HAL Id: tel-01536338

https://hal.science/tel-01536338v1

Submitted on 12 Jun 2017

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.

HAL Authorization

UNIVERSTE DE CERGY-PONTOISE
ÉCOLE DOCTORALE DROIT ET SCIENCES HUMAINES ED 284
LABORATOIRE EMA ECOLE, MUTATIONS, APPRENTISSAGES EA 4507
DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITE FÉDÉRALE FLUMINENSE
FACULTÉ D'ÉDUCATION
PROGRAMME DE POS-GRADUATION
DOCTORAT EN EDUCATION

RECHERCHE DOCTORALE RÉALISÉE EN CO-TUTELLE

Silvia Valentim

Entre gestion et éducation dans la petite enfance au Brésil et en France : des implications professionnelles sous tension

Thèse soutenue le 29 mars 2016
Sous la direction de Gilles Monceau et Jader Janer Moreira Lopes

Jury :

Julie Delalande, Professeure des universités en Sciences de l'éducation, Université de Caen, France (Rapporteuse)
Zoia Ribeiro Prestes, Professeure en éducation, Université Fédérale Fluminense, Brésil (Rapporteuse)
Sylvie Rayna, Maitresse de conférences, IFÉ- ENS de Lyon, Université Paris 13 Nord
Ligia Aquino, Professeure en éducation, Université de l'Etat de Rio de Janeiro, Brésil
Jader Janer Moreira Lopes, Professeur en éducation, Université Fédérale de Juiz de Fora, Université Fédérale Fluminense, Brésil (Directeur de thèse au Brésil)
Gilles Monceau, Professeur des universités en Sciences de l'éducation, Université de Cergy- Pontoise (Directeur de thèse en France)

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCACAO
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE CERGY-PONTOISE
ESCOLA DOUTORAL DIREITO E CIENCIAS HUMANAS ED 284
LABORATORIO EMA ESCOLA, MUTACÕES, APRENDIZAGENS EA 4507
DOUTORADO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

PESQUISA DE DOUTORADO REALISADA EM COTUTELA

Silvia Valentim

Entre gestão e educação na educação infantil na França e no Brasil : implicações profissionais sob tensão

Tese de doutorado defendida no dia 29 de março de 2016
Orientadores : Gilles Monceau e Jader Janer Moreira Lopes

Banca composta por :

Julie Delalande, Professora em Ciencias da educação, Universidade de Caen, França (Avaliadora)

Zoia Ribeiro Prestes, Professora em Educação, Universidade Federal Fluminense, Brasil (Avaliadora)

Sylvie Rayna, Professora em Ciencias da educação, IFÉ- ENS de Lyon, Universidade Paris 13 Nord

Ligia Aquino, Professora em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes, Professor em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal Fluminense, Brasil (Orientador no Brasil)

Gilles Monceau, Professor em Ciencias da educação, Universidade de Cergy-Pontoise (Orientador na França)

REMERCIEMENTS

Remercier c'est exprimer une forme de reconnaissance. *Ainsi, j'exprime ici toute ma reconnaissance envers ceux qui ont été partie prenante de cette aventure. J'oublierai sans doute des personnes, veuillez donc d'ores et déjà m'en excuser.*

J'exprime ma reconnaissance tout d'abord à Gilles Monceau pour avoir accepté de diriger mon travail, et pour m'avoir encouragée à mettre en place la co-tutelle. Cette démarche a été plus qu'un parcours de thèse, elle s'inscrit dans mon histoire de vie comme une redécouverte de mes sources.

J'exprime aussi toute ma reconnaissance au professeur Jader Janer Moreira Lopes pour avoir accepté de m'accompagner de l'autre côté de l'Atlantique, pour m'avoir accueillie, guidée et soutenue pendant mon enquête de terrain au Brésil. Son respect envers le travail déjà initié en France m'a permis d'avancer sereinement. Sa posture reste pour moi comme un exemple de respect et de pédagogie.

Mais cette collaboration n'aurait pas pu se faire sans les conseils et indications du professeure Angela Borba de l'Université Fédérale Fluminense, que toute ma reconnaissance lui soit exprimée ici. Un grand merci également à Cinira Magali Fortuna, professeure à l'Université de São Paulo, ses conseils et sa bienveillance ont beaucoup contribué à la mise en route de cette recherche.

Je remercie encore les membres du jury qui ont accepté de lire mon travail. Je remercie particulièrement les membres du jury de la qualification brésilienne qui a eu lieu en 2014 à Niteroi. Leurs conseils, leurs orientations et suggestions m'ont aidé à construire ce mémoire.

Sauf la solitude inévitable vécue pendant la période d'écriture de ce travail, le doctorat n'aura pas été un parcours en solitaire. Sa finalisation n'a été possible que grâce au collectif de doctorants qui malgré « vents et tempêtes » ont toujours été présents. Un merci particulier et plein d'affection à Anne, Claire et Corinne.

Un grand merci aux membres du Laboratoire EMA qui d'une manière ou d'une autre ont participé à mon parcours. Un merci particulier à ceux qui font partie des réseaux «Recherche Avec», le fruit de nos échanges a énormément participé à ma formation universitaire et humaine.

Merci à l'agence brésilienne CAPES (Coordination de la Formation du Personnel de l'Enseignement Supérieur) pour la bourse accordée pendant 6 mois afin de faciliter mes déplacements au Brésil.

.

J'exprime ma reconnaissance encore aux collègues de l'Université de Cergy-Pontoise rencontrés pendant mes deux années en tant qu'ATER, merci de m'avoir fait confiance.

Merci encore à tous les professionnels de la petite enfance qui ont en France et au Brésil participé à cette recherche, j'espère avoir respecté et su traduire vos pensées. Merci encore à Tania Vasconcellos, à Simone Santos et à Bethania Goulard pour leur accueil et hébergement à Nitéroi et à Itaborai. Merci aux villes et aux entreprises qui m'ont ouvert la porte de leurs établissements me permettant ainsi de réaliser mon travail.

Merci à ma famille au Brésil, et surtout aux deux chauffeurs qui ont sillonné les crèches avec moi : Luiz et Edmilson.

Merci à mes beaux-parents qui ont souvent eu les petits pendant ces années pour que je puisse réaliser la recherche.

Enfin, ma reconnaissance et tout mon amour va encore vers ceux sans le soutien inconditionnel desquels je n'aurais pas pu avancer, un énorme merci à Laura- Laïs, Rémi, Gabriel et à Céleste. Un grand merci à mon mari Yann qui à plusieurs reprises a pris le relais et a respecté mes choix. Ce travail c'est le nôtre !

Aos meus país Adão e Venância,

e à você Edson que partiu cedo demais.

Poema de Sete Faces

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus,
pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

Carlos Drumond de Andrade[1]

Poème de sept faces

Quand je suis né, un ange tordu
de ceux qui vivent dans l'ombre
dit: Allez, Carlos ! Sois malhabile
dans la vie

Les maisons épient les hommes
qui pourchassent les femmes.
L'après-midi aurait pu être bleu,
s'il n'y avait pas autant de désirs.

L'omnibus circule plein de jambes :
jambes blanches noires jaunes.
Pourquoi tant de jambes, mon Dieu.
Mon cœur s'interroge
Tandis que mes yeux
ne s'interrogent point.

L'homme derrière la moustache
est sérieux, simple et fort.
Il parle peu.
Il n'a pas d'amis ou si peu,
l'homme derrière les lunettes et la
moustache.

Mon Dieu, pourquoi m'as-tu
abandonné
si tu savais que je n'étais pas Dieu
si tu savais que j'étais faible.

Monde, monde, vaste monde
si je m'appelais Raymond,
ce serait une rime, pas une solution.
Monde, monde, vaste monde
plus vaste est mon cœur

Je ne devrais pas te le dire
mais cette lune
et ce Cognac
nous émotionnent en diable. [2]

[1] DRUMOND DE ANDRADE, (1930). Poema de sete faces, *De alguma poesia*, Belo Horizonte : Edições Pindorama.

[2] D'après la traduction de Fernando Oliveira, Disponible sur le site : http://linguairma.blogspot.fr/2009/02/poeme-de-sept-faces.html (Consultée le. 28/12/2015.)

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS **1**

SOMMAIRE **5**

INTRODUCTION **7**

1. La nouvelle gestion publique 11
2. L'education du jeune enfant au cœur des transformations institutionnelles 13

PREMIÈRE PARTIE **22**

ACCUEIL COLLECTIF DE LA PETITE ENFANCE : UNE AFFAIRE D'ÉTAT ? **22**

CHAPITRE 1 : LES RECHERCHES CONTEMPORAINES SUR/DANS LES CRECHES EN FRANCE ET AU BRESIL **25**

CHAPITRE 2 : DYNAMIQUES INSTITUTIONNELLES EN FRANCE ET AU BRESIL **39**

2.1 Le contexte contemporain français 39
2.2 La creche : une histoire française ? 56

CHAPITRE 3 : L'EDUCATION DE LA PETITE ENFANCE, UN NOUVEAU PARADIGME. **77**

3.1 En France : une « revolution » educative ? 77
3.2 Au Bresil : une emergence educative « contrariee » 96

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE **112**

DEUXIEME PARTIE **116**

CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE **116**

CHAPITRE 4 : DES OUTILS POUR PENSER LES IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES ET LES TRANSFORMATIONS INSTITUTIONNELLES DE LA PETITE ENFANCE **116**

4.1 L'analyse institutionnelle au Bresil et en France 117
4.2 L'analyse institutionnelle (AI) et l'education de la petite enfance 119
4.3 Le concept d'implication 120
4.4 Le concept d'analyseur 122
4.5 L'institution 123
4.6 Émancipation et alienation 134
4.7 Intervenir 140

CHAPITRE 5 : LA SINGULARITE D'UNE POSTURE DE RECHERCHE AUX IMPLICATIONS MULTIPLES **161**

5.1 Deplacements geographiques et implications professionnelles 161
5.2 Un cheminement de praticien chercheur 163
5.3 Le travail dans le champ de la petite enfance 165
5.4 Perceptions similaires 166
5.5 Accueillir, remplir, arreter de penser ? 167

5.6 PENSER N'EST-IL DONC PAS LA CONDITION DE L'EMANCIPATION ? 170
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE 171
TROISIÈME PARTIE 173
PARCOURS D'ENQUETE, RESULTATS ET ANALYSE 173
CHAPITRE 6 : PRESENTATION DU TERRAIN 173
6.1 ORGANISATION DE L'ENQUETE 173
6.2 CRECHE ASSOCIATIVE « TOUTES LES COULEURS » 188
6.3 GROUPE « ASTRE » : CRECHES « CHENES » ET « ÉCOSSE » 196
6.4 SÃO JOSE DOS CAMPOS (SJC) 207
6.5 ITABORAI 222
CHAPITRE 7 : RÉSULTATS ET ANALYSE 233
7.1 L'USAGE DES ANALYSEURS DANS L'ENQUETE 233
7.2 LA DIVISION SEXUEE DU TRAVAIL DANS LA PETITE ENFANCE, ... 239
7.3 LE RAPPORT DES PROFESSIONNELS AUX QUESTIONS POLITIQUES 276
7.4 LES REFERENCES PROFESSIONNELLES 296
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE 319
CONCLUSION GENERALE 321
BIBLIOGRAPHIE 330
DOCUMENTS OFFICIELS 354
RECAPITULATIF DES FIGURES 356
GLOSSAIRE 358
TABLE DES MATIERES 360

INTRODUCTION

Le poème des *Sept faces* de Carlos Drumond de Andrade et sa tentative de traduction fait résonance pour moi avec mon cheminement entre deux pays, deux cultures et deux langues. Bien souvent les mots d'une langue ne trouvent pas de juste traduction dans l'autre ; traduire les perceptions et les impressions est donc bien difficile. Le choix de ce poème s'inscrit dans une tentative de descriptions des perceptions, je tente à travers les images qu'il propose d'illustrer mon cheminement dans cette recherche. Dans l'omnibus de la petite enfance que j'ai pris dans ces deux pays différents, les jambes ne sont pas seulement de couleurs différentes, mais elles sont aussi de petite et de grande taille. Assise souvent dans un petit coin dans les services, je les voyais passer, parfois me regarder, les plus petites, parfois aidées de leur mains venaient jusqu'à moi m'arracher le stylo ou tirer mon cahier, m'obligeant ainsi à me « déplacer », à « regarder » ailleurs ou simplement à être là.

Ce temps passé dans les crèches m'a rendue particulièrement sensible aux mots, aux manières de penser et de « dire » le travail. Ainsi, lorsque j'entendais des phrases qui m'interrogeaient, je les notais pour essayer de comprendre les enjeux qu'elles comportaient :

« Moi je pense que pour elles (les professionnelles) *il n'est pas important de connaître le contexte institutionnel ni législatif. »* (Extrait d'un entretien avec une coordinatrice petite enfance, Île-de-France, mai 2014)[3]

« Nous voulons universaliser l'offre mais […] on se rend compte qu'il n'y a pas de crèches dans tous les quartiers, principalement dans les quartiers riches où certaines mères travaillent comme domestiques. » (Extrait d'un entretien avec la secrétaire chargée de la petite enfance[4], São José dos Campos, Brésil, août, 2013)

Ces deux extraits d'entretiens font d'emblée apparaitre différents aspects des nouvelles manières de penser et de réagir face à l'impératif de création de places en crèche, objectif quantitatif assigné aux services destinés à l'accueil des enfants de moins de trois ans.

[3] Professionnelle responsable de la coordination pédagogique des différentes structures gérées par la même entreprise de crèche. Il s'agit souvent d'une répartition par secteur géographique.
[4] Professionnelle de la petite enfance nommée par le maire pour assurer la direction du service pendant un mandat électoral.

Cette création de places en crèche a aussi souvent pour mobile de permettre aux femmes d'accéder au monde du travail et de contribuer ainsi au développement économique.

L'enfance, plus précisément ici la toute petite enfance, est au cœur des politiques publiques. Son présent et son devenir sont intimement liés aux évolutions de la société urbanisée. Mais que voulons-nous pour cette société ? Comment les nouvelles logiques gestionnaires prennent-elles en charge le développement de la petite enfance en tant que secteur d'activité dans ses aspects éducatifs et économiques ?

L'objectif de ce travail de recherche est de porter un regard critique sur les évolutions des modes de gestion dans un domaine encore peu étudié par les sciences sociales. Par petite enfance, je désigne l'accueil éducatif des enfants de moins de trois ans en structures collectives en France et au Brésil (communément appelées « crèches »). Dans ce cadre, je m'intéresse aux répercussions de la modernisation des modes de gestion sur l'implication des professionnels de ce secteur, c'est-à-dire sur les rapports qu'ils entretiennent avec leurs institutions[5].

A l'aide des outils de l'analyse institutionnelle (AI), je tente d'identifier, de décrire puis d'analyser, à travers une enquête inspirée des démarches ethnographiques, les changements que produit la gestion dans le travail quotidien des personnes intervenant auprès des enfants de moins de trois ans.

La recherche s'est déroulée en France et au Brésil de 2011 à 2015. Le travail d'enquête sur le terrain a été effectué entre 2012 et 2014 dans des établissements d'accueil de jeunes enfants dans les deux pays. Toutefois, dans le cadre de mon Master, qui m'a servi de travail exploratoire pour cette recherche en France, j'avais rencontré des personnes exerçant la fonction de cadre dans des entreprises de crèches à Paris. Ces personnes, issues du milieu de la petite enfance et ayant investi le secteur privé lucratif, avaient donc une double connaissance du secteur et, de ce fait, leur travail m'avait permis de comprendre le fonctionnement des entreprises ainsi que le rôle joué par ces nouveaux acteurs des politiques familiales. J'ai noté néanmoins que les difficultés rencontrées par ces professionnels dans le cadre de leur travail ne relevaient pas moins du statut de leur entreprise que des transformations que les nouvelles politiques de gestion en vigueur imposaient. A cela s'ajoute aussi l'histoire d'un

[5] LOURAU, R. (1970). (2011). *L'Analyse Institutionnelle.* Paris : Les Editions de Minuit.

secteur qui marque profondément les pratiques. « Comment ces transformations dans la gestion des crèches, indépendamment de leur statut, se matérialisent-elle pour les personnes travaillant au quotidien avec les enfants ? », me suis-je demandé à l'issue de ce travail. C'est ainsi que, n'ayant pas rencontré de professionnels travaillant en contact direct avec les enfants, j'ai décidé pour la thèse de les rencontrer et d'observer leur pratique.

Il me semble important de préciser que ma démarche de recherche ayant débuté en France, ce n'est que dans un second temps que j'ai élargi mes investigations à des terrains brésiliens. Etant enracinée dans le contexte français, ma recherche doctorale y a construit son questionnement initial. C'est aussi en interrogeant d'abord l'histoire de la petite enfance en France que j'en ai identifié les éléments permettant de mieux comprendre ses enjeux contemporains.

L'élargissement de ce travail à un autre contexte, dans une autre langue, a conduit à ce que des questions de traduction tant linguistiques que contextuelles se posent. J'y reviendrai afin que le lecteur puisse bien comprendre de quoi il s'agit. Cependant, je tiens à signaler les choix que j'ai faits pour nommer les enfants et adultes dans ces textes. Ainsi, j'utiliserai tout au long du texte le terme « enfant », pour désigner l'ensemble des enfants rencontrés pendant l'enquête, que ce soit en France ou au Brésil. Par ailleurs, j'emploierai « professionnel » au masculin bien que j'ai rencontré majoritairement des femmes pendant ce travail. J'utiliserai parfois le terme au féminin lorsqu'il s'agira d'évoquer une professionnelle femme en particulier ou un groupe de femmes.

En France, l'enquête a été essentiellement menée en Île-de-France, précisément à Paris ainsi que dans les départements de la Seine et Marne et de l'Essonne. Elle concerne les personnes travaillant directement avec les enfants ainsi que quelques cadres directrices et coordinatrices petite enfance. Au Brésil, elle s'est déroulée dans deux villes différentes, au sein de crèches mais aussi au sein du service de coordination de l'une des villes.

Il ne s'agit pas d'une recherche comparative entre deux systèmes éducatifs dans deux pays différents, mais d'une démarche de compréhension des phénomènes pouvant modifier le travail et l'implication au travail des professionnels de ce champ. Ma recherche se déroule sur différents sites, situés eux-mêmes en France et au Brésil. J'ai donc parcouru différentes réalités. Ces déplacements ne sont pas sans

conséquences sur la méthodologie de l'enquête car « mener un terrain multi-sites[6] est une option méthodologique répondant à un objectif épistémologique ».[7] En effet, ma circulation entre deux pays avait pour but la compréhension des réalités professionnelles telles qu'elles sont vécues et pensées par les professionnels dans les différentes structures. Ce faisant, je me suis confrontée à des questions méthodologiques et éthiques que je n'avais pas toujours anticipées, telle que la manière dont je pouvais faire circuler des informations et observations d'un site à l'autre, d'un pays à l'autre.

Les caractéristiques socio-politiques et culturelles des deux pays doivent évidemment être présentées pour permettre une meilleure compréhension des observations réalisées. Cependant, comme il s'agit d'une approche située[8] plus que comparative car elle cherche à comprendre, dans des réalités singulières et non comparables, comment les nouvelles formes de gestion interviennent dans le travail éducatif, mes déplacements visaient le repérage de ces situations dans ces différentes réalités. Quelles sont donc leurs conséquences concrètes sur les pratiques éducatives et, plus largement, comment la modernisation des pratiques gestionnaires a des effets sur l'implication des professionnels du secteur dans les deux réalités nationales ?

Ainsi, la question de l'éducation et de la gestion des services de la petite enfance est transversale, dans ma problématique, aux réalités singulières du secteur dans ces deux pays. J'analyse des éléments différents, dans des histoires et des réalités culturelles très différentes, mais toujours situées dans ce champ de pratiques. Nous verrons que cela conduit à observer de nombreuses similitudes.

Il est nécessaire de rappeler que la France a toujours eu une forte influence au Brésil. La Révolution française a en effet inspiré l'indépendance de la jeune nation brésilienne. Néanmoins, c'est par l'aristocratie que la langue française a fait son entrée dans la société brésilienne ; parler le français constituait alors un acte de distinction aristocratique. L'enseignement du français fut obligatoire dès 1837 et jusqu'en 1942. La langue française a été introduite avec la création du Collège Pedro II, institution impériale destinée à la formation secondaire dont le curriculum était très axé sur les

---

[6] MARCUS, G. E. (1995). Ethnography In/Of the World System : The Emergence of Multisited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, *24*, p. 95-117.

[7] SAKOYAN, J. (2008). L'éthique multi-située et le chercheur comme acteur pluriel. Dilemmes relationnels d'une ethnographie des migrations sanitaires. *Ethnographiques.org*. p. 3. [en ligne] http://www.ethnographiques.org/2008/Sakoyan.html (Consulté le 11/12/15)

[8] Ibid.

langues et la littérature. C'est de cette manière que l'étude de la langue française a contribué à l'introduction, au Brésil, des idéaux issus de la Révolution.[9]

Ainsi, ces deux pays lointains entretiennent aussi des proximités par la diffusion de savoirs d'une culture à l'autre. Remarquons que ces échanges ont longtemps été unilatéraux plutôt que réciproques. La France a influencé le Brésil, mais le Brésil a-t-il influencé la France ? On retrouve ainsi les schémas traditionnels d'un rapport de type colonial, même sans occupation territoriale.

C'est entre ces deux pays que je circule depuis dix-neuf ans. Cette situation personnelle me permet donc un accès aux deux réalités ainsi qu'une double connaissance du monde professionnel de la petite enfance. C'est justement dans le cadre de mes expériences professionnelles, faisant se croiser le Brésil et la France, que mon questionnement scientifique a émergé. Mes expériences d'enseignante dans le secteur de la petite enfance et dans l'enseignement élémentaire au Brésil d'une part et d'éducatrice de jeunes enfants en France d'autre part m'ont permis de suivre les évolutions importantes se produisant dans ce secteur depuis une vingtaine d'années, période durant laquelle les modes de gestion ont profondément changé.

1. La nouvelle gestion publique

Ces changements s'inscrivent dans la manière de penser et de concevoir le travail et les espaces physiques utilisés pour l'accueil de la petite enfance. Des modalités standardisées de penser le monde du travail se traduisent aussi par les systèmes éducatifs, qu'ils soient publics ou privés. « Depuis au moins deux décennies, on peut clairement identifier les effets de la mondialisation dans les systèmes éducatifs, à travers notamment le développement de nombreuses convergences entre ces systèmes. »[10]

Ces convergences se réfèrent à des principes de gestion mondialisés qui s'imposent à travers des processus quantifiables d'évaluation de la performance. Ainsi, concernant la gestion du système éducatif qui est de la responsabilité des villes et des états au Brésil, Oliveira écrit :

[9] PIETRAROIA, C. (2008). A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo*, 37, 2,* p. 7-16.
[10] DULUDE, E., DUPRIEZ, V. (2014). Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats : perspectives internationales. *Revue de recherche internationale et comparative en éducation, Nouvelle série*, *12*. p. 7-18.

D'une certaine manière cela s'explique par la grande adhésion des gestionnaires municipaux à cette logique de la mesure, qui met la technique à la place du politique et l'efficience à la place de l'instauration du bien-être comme un droit. Ceci s'explique encore par le fait que l'évaluation soit devenue une grande affaire qui englobe d'importantes masses monétaires et qui représente un champ d'intérêt direct ou indirect dans lequel les spécialistes et les entreprises consultantes, les ONG, les institutions de l'entreprenariat, entre autres, se mêlent des politiques de l'État pour disposer des fonds publics pour des fins privées.[11] [12]

Les logiques néolibérales qui guident l'activité du marché n'épargnent pas les motivations individuelles. Au Brésil, on assiste à l'impossibilité de ne pas intégrer la logique capitaliste dans le système éducatif, bien que le gouvernement affiche son désaccord. En 2002, lorsque la gauche arrive au pouvoir, elle doit composer avec une situation où domine le système capitaliste, particulièrement renforcé depuis les années 1990. Cette réalité crée des contradictions dans l'État fédéral, composé de vingt-six États, d'un District fédéral et de 5.569 villes.

> *Malgré leur élection par le vote populaire, ces gouvernants ont de grandes difficultés, causées par des conflits internes et externes, à faire prévaloir comme politique étatique les projets collectifs provenant des mouvements sociaux de base qui construisent leur propre pédagogie et développent d'autres alternatives pour vivre dans le monde.*[13]

Ces convergences internationales s'inscrivent encore dans le passage de la logique de droit à une logique de résultats, mais aussi à une logique marchande et de concurrence en éducation. La petite enfance est directement concernée par ces évolutions dont on peut considérer qu'elles la mettent en crise[14].

[11] OLIVEIRA, D. A. (2015). Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação et Sociedade*, *36, 132,* p. 642.
[12] Les citations de textes en portugais ont été traduites par nos soins.
[13] OLIVEIRA, D. A. (2015). O. cit., p. 642.
[14] RAYNA, S. et BOUVE, C. (2013). Introduction. *Petite enfance et participation, une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse : Erès, p. 7.

Ainsi, il n'y a aucun doute sur le fait que le pilotage des systèmes éducatifs est fortement influencé par les principes du *New Management Public*, mis en œuvre dans différents secteurs de l'action publique.[15]

Parmi les différentes dispositions observables, l'ouverture du marché des crèches (logiques d'appel d'offres pour la gestion des structures) à des entreprises privées constitue une donnée importante, même si elle n'est pas la seule marque de l'institutionnalisation d'une logique néolibérale. Les termes issus de la culture de l'entreprise marchande font une entrée remarquable dans le secteur : commercialisation, rationalisation, exploitation, taux d'occupation, qualité, évaluation, clientélisation et satisfaction sont devenus des mots clés dans le quotidien des professionnels rencontrés lors de l'enquête et ce, indépendamment du statut de la crèche : privé lucratif, associatif ou bien public. Pourquoi et comment une telle idéologie a-t-elle pu être si bien accueillie par les professionnels du secteur de l'éducation ? Qu'est-ce qui peut expliquer leur apparente adhésion sans résistance ?

2. L'éducation du jeune enfant au cœur des transformations institutionnelles

L'éducation de la petite enfance comme secteur central des politiques publiques en direction des familles attire les convoitises. Le regard porté sur la famille et sur le jeune enfant a fortement évolué au cours des derniers siècles. L'enfant a cessé d'être perçu comme une charge pour être davantage considéré comme l'espoir d'une vie meilleure.[16] La société postmoderne mise sur les apprentissages précoces et voit dès la crèche l'occasion de capitaliser des formes de conduites et d'apprentissages qui garantiraient un brillant avenir scolaire et professionnel à nos jeunes enfants.[17]

Les évolutions institutionnelles dans le secteur de la petite enfance accompagnent des évolutions politiques et sociales plus larges. Les préoccupations liées à l'éducation de l'enfance attirent l'attention sur des évolutions, des limites et des inégalités. L'accueil du jeune enfant ne sera pensé de manière collective qu'à partir du XX^{e} siècle. Au milieu du XIX^{e} siècle, la crèche s'institutionnalise mais ne règle pas une question devenue morale pour la bourgeoisie : la mise en nourrice et les méfaits

[15] DULUDE, E. et DUPRIEZ, V. (2014). Op. cit., p. 8.
[16] DAHLBERG, G., MOSS, P. ET PENCE, A. (2011). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance, les langages de l'évolution*. Toulouse : Erès.
[17] Ibid.

de « l'industrie nourricière ». C'est à partir de la révolution industrielle que le lieu de travail se déplace ; les femmes doivent quitter le domicile pour travailler et la garde de jeunes enfants pose un souci majeur. L'industrie, demandeuse d'une main d'œuvre de plus en plus importante, s'inquiète davantage d'obtenir celle-ci que du sort des enfants restés seuls à leur domicile ou chez les nourrices à la campagne. On note cependant quelques expériences novatrices comme celle de l'industriel de la fonte Godin dans l'Aisne, où les familles logées à proximité de l'usine (Familistère de Guise) bénéficient aussi d'un mode de garde pour les enfants. « Godin met en place des services de basse-enfance (nourricerie, pouponnât, bambinat) »[18] car l'industriel souhaite « inciter les femmes à travailler en les allégeant du fardeau de la tâche éducative ». [19]

En somme, ce n'est que lorsque les organisations caritatives, puis l'industrie réclament le manque de main d'œuvre qu'une série de dispositions permettent l'institutionnalisation de la crèche dans les villes françaises puis dans les usines où elles sont mises en place. Le modèle français d'accueil collectif va ensuite rapidement être exporté dans de nombreux pays tout en subissant, au fil de l'histoire, d'importantes mutations qui façonnent les pratiques éducatives.

Le passage d'une conception hygiéniste, qui a d'abord prévalu, à une conception éducative ne s'est pas fait sans « conflits », et ceci aussi bien au niveau des idées qu'au niveau du terrain professionnel. L'évolution des idées relatives à l'enfance[20] a permis au secteur de s'émanciper progressivement des logiques caritative et hygiéniste. Puis, la prise en compte des évolutions sociales a permis de repenser le profil des professionnels du secteur et de commencer ainsi un processus de professionnalisation permettant de relativiser les aspects « naturel » et « éternel » des pratiques éducatives de la petite enfance, longtemps considérées comme relevant de qualités féminines[21].

J'ai pu observer comment les principes économiques interviennent de plus en plus dans la compréhension que les professionnels ont de leur mission au sein des structures d'accueil. La notion de gestion n'est pas seulement présente dans le management des organisations, elle l'est aussi dans la conduite du groupe d'enfants, dans la capacité à les garder afin de s'assurer qu'ils soient rendus à leur famille dans

[18] LALLEMENT, M. (2008). L'entreprise est-elle une institution ? Le cas du Familistère de Guise, *Revue Française de Socio-Économie 1, 1*, p. 74.
[19] Ibid., p.74.
[20] ARIES, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.* Paris : Seuil.
[21] BOLTANSKI, L. (1969). Prime éducation et morale de classe*. Cahiers du centre de sociologie européenne*, Dijon-Quetigny : Éd. L'école de hautes études en sciences sociales. MOZERE, L. (1992) (2012). *Le printemps des crèches : histoire et analyse d'un mouvement*. Paris : L'Harmattan.

de bonnes conditions. J'ai constaté ainsi que cette gestion du groupe amenait les professionnels à organiser des activités en continu tout au long de la journée, en France comme au Brésil. Certaines de ces activités prennent une forme très scolaire, parfois très rigide, surtout en ce qui concerne la gestion du temps assigné à chaque activité. De plus, l'optique commerciale n'est jamais totalement absente ; il s'agit en effet de montrer de l'activité aux familles et ainsi de satisfaire les clients. L'enfant de moins de trois ans ne doit pas simplement être gardé lorsqu'il est accueilli en structure collective, il doit aussi participer aux différents temps de la vie de la crèche et cette participation doit être visible, voire comptabilisée.

Ainsi, penser le bien-être des enfants dans « une vision unifiée fondée sur le développement holistique et l'intérêt supérieur du jeune enfant »[22] devient une tâche complexe pour les professionnels. Pour y parvenir, il leur faudrait pouvoir comprendre l'institution dans son histoire et ses contradictions, ce qui échappe généralement aux acteurs. L'analyse institutionnelle (AI) considère l'institution comme immatérielle, comme un non-savoir et comme étant toujours en mouvement[23]. Ces caractéristiques la rendent difficilement saisissable par ceux qui la vivent. La complexité du secteur de la petite enfance en France en est un exemple :

> *[…]Le secteur de la petite enfance est sous l'égide du ministère des Affaires sociales, l'école maternelle dépend de l'Éducation nationale, et le secteur périscolaire relève de la responsabilité à la fois du ministère des Affaires sociales, via la Caisse nationale d'Allocations familiales (CNAF), et des communes. Il en résulte une multiplicité de professionnels dont les formations et les profils diffèrent aussi bien au sein qu'entre ces trois grands secteurs*[24].

Au Brésil, depuis 1996, la loi de " Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Directives et Bases de l'Éducation nationale) – LDB nº. 9.394/1996", institue l'intégration de la petite enfance dans l'éducation de base, c'est-à-dire sous la tutelle du ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC) et la gestion est déléguée aux villes. D'autre part, les enfants de six ans intègrent le système scolaire élémentaire, ce qui

[22] OCDE. (2006). *Petite Enfance, grands défis II, éducation et structures d'accueil.*
[23] LOURAU, R. (1970) (2011). Op. cit.
[24] GALTIER, B. (2013). Les formations et les métiers de la petite enfance, *Dossiers Solidarité Santé*, novembre, *48*. p. 3.

n'est pas sans conséquences pour eux et pour les professionnels. Sonia Kramer, sociologue brésilienne, évoque les pratiques d'enseignement non adaptées pour cette tranche d'âge, ainsi que le besoin de penser les transitions et l'organisation du travail pédagogique. Ce faisant, la sociologue interroge la politique d'éducation cachée sous un consensus apparent. En effet, elle précise au début de son article les conditions d'apparition de la loi de 1996 qui correspondent à un processus historique articulé entre deux dimensions : d'une part une dimension sociale, un processus politique et administratif : fruit de luttes et de mouvements sociaux qui se sont produits dans la société brésilienne au cours des cent dernières années. D'autre part des avancées technico-scientifiques issues d'études menées dans différents domaines des sciences sociales : psychologie, anthropologie, philosophie, sociologie, entre autres, qui perçoivent l'enfance comme période essentielle de la vie humaine.[25]

Ainsi, il revient désormais aux municipalités brésiliennes de prendre en charge l'organisation du système d'éducation des jeunes enfants dont l'accueil était jusqu'alors géré, de manière très inégale sur le territoire brésilien, par des institutions philanthropiques et par des associations de quartier. Se mettent aussi en œuvre des collaborations entre les villes et des institutions privées. C'est dans cette configuration qu'on voit naître des initiatives nouvelles qui cherchent à développer l'accueil des très jeunes enfants.

Comment penser les évolutions de la gestion du secteur de la petite enfance et de l'éducation des jeunes enfants en les inscrivant dans les transformations politiques, économiques et sociales ? Quels sont les enjeux d'un accueil unifié de la petite enfance ? Quelle valeur la société attribue-t-elle à la crèche ? Qu'en pensent les professionnels qui y travaillent ?

Par ailleurs, sur le plan scientifique, nous pouvons nous demander si le caractère traditionnellement privé, féminin et domestique de l'éducation des jeunes enfants n'éloigne pas les chercheurs. On constate, de plus, que la mondialisation des outils de gestion des équipements éducatifs renforce les dimensions spatiales de la division sexuelle du travail.[26]

[25] KRAMER, S. et al. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Éducação infantil e no ensino fundamental. *Éducação e Pesquisa,* São Paulo, *37, 1*, p.69-85.
[26] LAUTIER, B. (2010). Introduction. Dans J. FALQUET et al. *Le sexe de la mondialisation*, Paris : Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), p. 21.

Ces questions et d'autres encore m'ont amenée à me rendre dans cinq crèches, dans un premier temps en France, à Paris pour un repérage exploratoire qui a débuté en 2011, puis plus largement en région parisienne pour un travail d'immersion pendant les années 2012, 2013 et 2014. Au Brésil, précisément dans trois villes de la région sud-est[27], la recherche a été réalisée pendant les étés 2013 (période exploratoire) et 2014, afin de tenter de saisir ces questions dans le quotidien des structures. Il m'a fallu par ailleurs croiser l'approche empirique avec l'histoire de ce secteur d'activité pour tenter de comprendre les enjeux concernant ses pratiques.

Sur le plan méthodologique, il a été important pour moi d'éclairer ma propre implication dans mon objet d'étude. J'ai examiné mon cheminement personnel dans mon devenir chercheur. Cet exercice constant de réflexivité m'a permis de donner du sens à ma recherche en clarifiant progressivement ses enjeux personnels et scientifiques. Complexe et embarrassant par moments, il a sans doute été le moteur de ma réflexion, par des allers-retours constants entre l'objet et l'expérience[28].

Ainsi, il est question de comprendre comment, dans deux réalités nationales, le secteur de la petite enfance se transforme en transformant simultanément l'implication des professionnels qui le font vivre. Comment les salariés vivent-ils ces transformations ? Que s'autorisent-ils à penser des réformes qu'ils doivent porter au quotidien ?

C'est au travers de l'enquête ethnographique que je mets à l'épreuve le contexte politique de ce secteur d'activité et la perception qu'en ont ceux qui le font vivre, professionnels et enfants. C'est ainsi que je cherche à combattre le manque de visibilité de ce qui est fait et vécu dans les crèches. En effet, bien que les professionnels qui exercent en crèche appartiennent à des corps professionnels qui se battent pour la reconnaissance de leur identité (c'est le cas des éducateurs de jeunes enfants en France), ce qui se fait et se vit dans ces établissements continue à souffrir d'un manque de visibilité. Les débats autour de la récente refonte des diplômes du travail social illustrent ces mobilisations.[29] Pourtant, sur le terrain, on voit peu l'investissement des

[27] Les détails des étapes de la recherche seront présentés dans au fil de chapitres et reprise précisément dans le chapitre 6.

[28] LOURAU, R. (1988). *Le Journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris : Méridiens Klincksieck., BOURDIEU, P. (1991). Introduction à la socioanalyse. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *90*, p.3-5.

[29] BOURGUIGNON, B. (2015). Rapport : Reconnaître et valoriser le travail social, mission de concertation relative aux états généraux du travail social, disponible en ligne : http://www.social-sante.gouv.fr/img/pdf/rapport_brigitte_bourguignon.pdf,(Consulté le 15/11/2015).

professionnels de ce secteur dans les manifestations organisées par les organisations syndicales pour dénoncer le risque de disparition de la spécificité de certains diplômes de la petite enfance. Rares sont les professionnels informés de ces débats dans les crèches où j'ai mené mes enquêtes.

Ce qui nous intéresse ici, c'est donc la manière dont les salariés appartenant aux différents corps professionnels, massivement féminins, ayant intégré le secteur au fil des années, perçoivent au quotidien les impacts de l'évolution des réformes qui touchent les Etablissements d'Accueil du Jeune Enfant (EAJE), en France mais aussi au Brésil.

Les différents courants de la psychologie se sont beaucoup intéressés à l'enfant, et depuis peu la sociologie de l'enfance apporte de nouveaux savoirs sur eux.[30]

Les enquêtes menées par Delalande[31] auprès des jeunes enfants en particulier à l'école maternelle ont montré l'acuité avec laquelle ceux-ci perçoivent leur environnement. Rayna déconstruit dans ces travaux l'idée d'une enfance compartimentée, inachevée. A travers des expériences comparatives autour des apprentissages chez le tout jeune enfant, elle montre comme la vision de l'enfance détermine la pratique professionnelle[32]. Enfin, plus récemment, la géographie de l'enfance enquête sur les territoires de l'enfance à partir des apports de la théorie-historico-culturelle, ce courant de recherche cherche à comprendre le vécu des enfants à partir de leurs espaces géographiques[33].

La psychologie du travail s'est intéressée aux EAJE (Etablissement d'Accueil des Jeunes Enfants) en décrivant les pratiques quotidiennes et en dénonçant la pénibilité du travail et le risque d'aliénation sociale de ces pratiques.[34] Mais peu de travaux s'arrêtent sur le sens donné par les professionnels à ce travail. Habitués à accomplir le travail qui leur est prescrit,[35] les professionnels de ce champ prennent peu la parole. Ils sont pris entre « les aptitudes féminines » requises pour le métier et le discours sur la « professionnalisation » nécessaire pour être reconnus.

---

[30] SIROTA, R. (dir.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
[31] DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation, Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
[32] RAYNA, S. (2003). Regard sur les apprentissages des tout-petits. *Enfances et Psy*. *4, 24,* p. 30-41.
[33] LOPES MOREIRA, J.J. (2012). As crianças e seus espaços vivenciais: caminhos e possibilidades de pesquisa. Dans H. MICARELLO, I. SCHAPPER, J.J. LOPES MOREIRA, (dir). *Itinerarios investigativos: Infancias e Linguagens*. Juiz de Fora: Editora UFJF.
[34] CHAPLAIN, D.-L., CUSTOS-LUCIDI, M.-F. (2001). *Les métiers de la petite enfance, des professions en quête d'identité*, Edition Syros, Paris. ULMANN, A. L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *1, 15*, p. 193-206.
[35] CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

En France, on assiste ainsi à une baisse des exigences en termes de qualification professionnelle[36] pour exercer au contact direct des enfants. Au Brésil, il s'agit plutôt d'une élévation du niveau par la présence obligatoire, depuis 1996, d'enseignants dans les crèches, afin que ceux-ci assurent, comme il est prévu par loi, la première étape de l'éducation de base. Les dynamiques semblent donc a priori contradictoires entre les deux pays. Cependant, les choses sont plus complexes, comme nous le verrons.

La spécificité du travail en EAJE demande aujourd'hui des savoir-faire spécifiques en lien avec des exigences nouvelles posées par la société. Nous pouvons donc nous demander quels sont les enjeux des niveaux de qualification requis dans ce secteur. Quels en sont les effets sur la pratique ? Il nous paraît en effet très important de tenir compte de cela afin de comprendre ces évolutions comme des effets de la demande sociale, elle-même de plus en plus influencée par les impératifs d'une économie néolibérale.

Pour tenter de répondre à ces questions, je mobilise les fondements théoriques de l'analyse institutionnelle (dont l'acronyme AI sera utilisé dans les pages qui suivent) théorisée principalement par Lourau en France et fortement diffusée au Brésil. Le concept d'implication est central dans mon travail. Associés à l'AI, je mobilise les principes des approches socio-historique[37] et ethnographique[38] afin de veiller à la cohérence de la recherche en restant au plus proche des pratiques et des discours des personnes travaillant avec des enfants de moins de trois ans tout en situant ceux-ci dans des histoires et des contextes spécifiques.

Le premier chapitre sera consacré à un état lieux des recherches récentes publiées sur le secteur qui fait apparaitre que peu de travaux sont consacrés au travail des professionnels de la petite enfance, en particulier dans les structures d'accueil elles-mêmes.

Le deuxième chapitre sera consacré aux dynamiques institutionnelles. Il débute par le contexte contemporain français et tente de comprendre les politiques familiales en vigueur. Puis, à travers l'évolution des structures d'accueil de jeunes enfants, il

[36] NAJDOVSKI, C. (2010). Petite enfance : le choix d'un accueil au rabais. *Journal le monde* du 22 juin 2010. (En ligne) URL : http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/06/22/petite-enfance-le-gouvernement-fait-le-choix-d-un-accueil-au-rabais_1376834_3232.html, (Consulté le 19/01/16).

[37] SAVOYE, A. (2003). Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques : quelles compatibilités ?, *L'Homme et la société*. *147-148*. p. 133-150.

[38] LOPES MOREIRA, J. J. et VASCONCELLOS, T. D. (2006). Geografia da infância : Territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, *6, 1,* p. 103-127. WEBER, F. (2009). *Le travail à-côté. Une ethnographie des perceptions*, Paris : Éditions EHESS.

s'agira, selon une démarche socio-historique, de comprendre comment l'accueil des enfants de moins de trois ans a été « produit » en France à partir d'une problématique de recherche portant sur la tension entre gestion et éducation, cette problématique reposant elle-même sur des constats réalisés dans la période contemporaine. Cette exploration socio-historique des travaux des historiens de la petite enfance français et brésiliens permet aussi de comprendre pourquoi je n'ai pas mené une recherche comparative mais adopté une approche située.

Le troisième chapitre porte sur les dynamiques institutionnelles spécifiques au Brésil au travers desquelles apparaissent cependant les influences européennes. Dans le prolongement du premier chapitre, la présentation de l'évolution de la prise en compte de l'enfance au Brésil permet de mettre en évidence les singularités du contexte brésilien. Les contrastes entre les traitements des enfances riches et pauvres apparaissent alors particulièrement.

Le troisième chapitre est consacré à la période d'ouvertures éducatives et politiques de la petite enfance qui débute dans les années 1960, ainsi qu'aux tensions produites par ce temps clé de l'histoire.

Dans le quatrième chapitre, il est question de la présentation des cadres théorique et méthodologique. Le terrain étant la principale source d'information exploitée pour la construction de cette thèse, il m'a imposé plusieurs déplacements tout au long de l'enquête.

Ces déplacements ne furent pas seulement géographiques, mais aussi et surtout posturaux, en lien avec mon implication dans le champ de l'enfance, présentés dans le chapitre cinq.

Le sixième chapitre est consacré aux terrains d'enquête. Ceux-ci sont présentés afin que les singularités de chaque réalité soient comprises dans leurs contextes. L'équilibre entre ces présentations n'a pas été recherché, car chaque terrain a ses spécificités et le déroulement de la recherche s'est fait différemment à chaque fois.

Enfin, dans le septième chapitre de ce mémoire, je rends compte du cadre d'analyse élaboré pour produire les résultats de ce travail. Je tente d'expliciter sa complexité ainsi que les questions soulevées tout au long de sa présentation. Les caractéristiques de la pratique professionnelle ainsi que celles des professionnels qui la vivent renvoient à des dimensions diverses telles que les rapports sociaux de sexe et de genre, la division du travail, mais aussi les références professionnelles qui, croisées au prisme de la nouvelle gestion publique, permettent d'identifier des enjeux majeurs

des dynamiques institutionnelles. Ces dynamiques laissent transparaitre les tensions agissantes dans l'implication des professionnels entre gestion et éducation.

PREMIÈRE PARTIE

ACCUEIL COLLECTIF DE LA PETITE ENFANCE : UNE AFFAIRE D'ÉTAT ?

Les conceptions de l'accueil de la petite enfance se sont construites en lien avec la perception que chaque groupe culturel a de l'enfance[39]. Ces perceptions induisent, voire « inspirent » des comportements et des choix politiques qui ne peuvent être compris qu'à partir d'une connaissance de la culture des sociétés en question.

Toutefois, si la conception de l'enfance n'est pas universelle, mais plutôt singulière tout en étant en perpétuelle évolution, j'ai pu remarquer dans le cadre de cette étude que, dans les pratiques d'accueil des très jeunes enfants, il existe une certaine forme d'uniformisation. En effet, des similitudes existent dans la manière d'organiser l'accueil du jeune enfant pendant les heures de travail des parents en France et au Brésil. Il semblerait que l'accueil de jeunes enfants en milieu collectif, dans différents pays, soit de plus en plus conditionné par les impératifs économiques néolibéraux de l'époque post-moderne[40]. Le souci de productivité, entraînant une perte de sens dans les pratiques, semble être une réalité très répandue. Sommes-nous en train de créer en accueil du jeune enfant standardisé ? De manière très concrète, les nouvelles formes de tarification dans les structures en France amènent les acteurs du secteur à mettre en place des pratiques de remplissage des services afin de garantir la pérennité financière des structures. Au Brésil, l'inclusion de la petite enfance dans le système d'éducation de base semble être une alternative à la fois quantitative et qualitative à l'offre d'accueil pour les enfants de moins de trois ans. Mais elle pose aussi des questions éthiques liées à l'éducation des plus jeunes issus des classes les plus défavorisées.

L'impératif d'universaliser l'offre d'accueil pour la petite enfance est aussi une affaire électorale : le secteur est convoité dans les deux réalités par des promesses politiques, allant toujours dans le sens de la création des places. En outre, les professionnels de la petite enfance s'expriment peu sur leur réalité, et leur qualité restent encore très proches de celles toujours recherchées pour porter soin aux jeunes enfants : être femme. Être une femme, et une mère si possible, correspond davantage

[39] DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation, Contribution à une anthropologie de l'enfance,* Rennes : PUR.
[40] DAHLBERG, G., MOSS, P. ET PENCE, A. (2011). Op. cit.

au profil toujours opérant dans le secteur. Malgré un manque de mobilisation importante des professionnelles de ce secteur, leur réalité leur donne, du moins pour certaines, des informations sur les enjeux économiques. Cependant, beaucoup d'entre elles semblent ne pas en tenir compte ; il s'agit probablement d'un choix de ne pas prendre parti. Cependant, la parution en 2009 d'un texte qui faisait suite à une journée d'étude du Grape[41] montre bien que, lorsque les professionnels sont interrogés sur leur réalité, ils savent mieux que quiconque expliquer la manière dont les réformes du secteur transforment leur travail auprès du jeune enfant[42]. En effet, ils expliquent que l'accueil du jeune enfant n'est perçu dans certains cas qu'en fonction des impératifs économiques en lien avec la pratique professionnelle de ses parents et des bénéfices des entreprises.[43]

Même si l'éducation des enfants de moins de trois ans reste une affaire de famille, car elles sont nombreuses en France et au Brésil à assurer l'éducation des plus jeunes, il n'en reste pas moins que celles qui ont recours à la crèche ne font pas l'objet de préoccupations sérieuses de la part de l'Etat quant au temps passé en collectivité. Malgré l'augmentation des moyens investis dans les crèches dans certaines régions et la professionnalisation de certains métiers dans le secteur, il reste encore de nombreuses questions quant à l'organisation journalière de la crèche quant au fondement pédagogique et idéologique des propositions qui sont faites aux enfants, et quant à la formation de celles de ceux qui s'occupent d'eux.

C'est comme si la crèche et ses professionnels n'arrivaient pas à s'émanciper de leur histoire. J'ai observé qu'avec les modèles éducatifs philanthropiques, les réformes dans le secteur de l'éducation de la toute petite enfance ont toujours cherché à répondre aux soi-disant « besoins des familles », mais aussi afin de pouvoir les contrôler[44]. C'est surtout la pratique des services rendus aux familles qui est finalement devenue hégémonique.

---

[41] GRAPE : Groupe de Recherche et d'Action Pour l'Enfance et l'Adolescence.

[42] MIGNON, P., NAIN, C. (2009). Avant-propos, *Professionnels de la petite enfance : au risque des émotions*, Toulouse : Erès.

[43] ALLIROT, M.-T., et al. (2009). Accueil optimisé des bébés : les professionnels comptent-ils ? *Professionnels de la petite enfance : au risque des émotions*. Toulouse : Erès.

[44] NEYRAND, G. (20011). *Soutenir et contrôler les parents, le dispositif de parentalité*. Toulouse : Eres., MONCEAU, G. (2014a). Analyser les interférences entre dispositifs politiques, opératoire et analyse dans les institutions. Dans M. BECQUEMIN, C. MONTANDON, *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*, Rennes : PUR, p. 175-186.

Cette première partie, constituée de trois chapitres, débute par la présentation des productions académiques en lien avec la crèche et les enjeux de son accueil dans les deux pays. Il s'agira ensuite de saisir les dynamiques institutionnelles de la petite enfance en s'appuyant sur l'observation du contexte actuel pour interroger l'histoire de cette institution en France et au Brésil. On y verra comment l'éducation finit par émerger dans les deux pays, bien que sous des modalités différentes.

L'accueil collectif des jeunes enfants apparaît bien comme une affaire d'État, au sens où il mobilise suffisamment d'enjeux sociaux et économiques pour faire l'objet de politiques.

CHAPITRE 1 : LES RECHERCHES CONTEMPORAINES SUR/DANS LES CRECHES EN FRANCE ET AU BRESIL

La construction de l'enfance fait l'objet d'un long parcours dans nos sociétés. La compréhension de ce parcours a soulevé de nombreuses controverses en ce qui concerne la représentation de l'enfant au cours de l'histoire.

Comme le rappelle Delalande[45], l'étymologie du mot enfant est loin d'être anodine, et son étude montre comment notre conception moderne s'inscrit dans une construction ancienne qui remonte à l'époque latine. Le terme apparaît en français au XI^e^ siècle et vient du latin -*infans*-, formé du préfixe négatif in- et du participe présent *fari*, « parler », désignant ainsi celui qui ne parle pas. L'enfant est ainsi nommé à partir de son incapacité à parler, ce qui le place dans une situation d'infériorité, à l'instar des animaux, et toujours comme un être en situation de devenir et en développement.

Cette conception de l'enfant est-elle toujours opérante de nos jours ? On observe que les pratiques ayant lieu dans les structures d'accueil collectif sont imprégnées d'une conception réductrice de l'enfant, véhiculée surtout par les savoirs communs diffusés par les recherches en psychologie de l'enfant. En effet, la psychologie de l'enfant a mis l'accent sur l'incomplétude des enfants. La métaphore des stades de développement exposée par Piaget en est une preuve, dans la mesure où il est évident que, par rapport à l'adulte, l'enfant doit franchir plusieurs étapes « en attestant » des compétences à chaque pas.

Bien que je ne m'inscrive pas véritablement dans une démarche de sociologie de l'enfance qui me conduirait à m'intéresser d'abord au point de vue de l'enfant, les travaux de Delalande et plus largement de ce courant m'ont permis de mieux prendre en compte ce que disent et montrent les enfants rencontrés sur mes différents terrains, en particulier dans leurs interactions avec les adultes et entre eux.

L'accueil de la petite enfance dans les crèches n'est pas en dehors de ces considérations. Même si le regard porté à l'enfance dans les pays occidentaux a beaucoup évolué, cette conception d'une éducation qui s'est bâtie sur l'enfant a sans doute influencé l'institutionnalisation dès la crèche, dont les inquiétudes n'étaient pas seulement l'enfant, mais surtout la moralisation des familles pauvres. En effet, au début du XIX^e^ siècle, les questions économiques liées au travail des femmes et à la

[45] DELALANDE, J. (2001). Op. cit., p. 24.

moralisation de la famille pauvre commencent à émerger dans l'opinion publique. Il s'agit donc de gérer la moralité des familles pauvres pour leur apprendre à s'occuper de leur enfant afin que celui-ci soit apte à servir la société, tout en libérant les femmes pour le travail à l'usine. La société bourgeoise est amenée à répondre aux questions sociales, à savoir : comment assurer la main-d'œuvre féminine ? Que faire avec les fils et les filles de la classe ouvrière ? Comment moraliser la famille pauvre pour qu'elle apprenne à prendre soin des enfants de sorte qu'ils soient en assez bonne santé pour servir la nation ?

L'émergence des chambres d'asile en Europe à la fin du XVII^{e} siècle constitua une solution pour qu'on s'occupe de jeunes enfants, en particulier de ceux de plus de deux ans qui, bien que fragiles, pourraient éventuellement devenir des citoyens respectables s'ils recevaient des soins appropriés[46]. La charité devient un moyen d'intervention efficace pour tenter d'éradiquer le mal des indigents à la racine, voire au berceau[47].

C'est dans cet esprit que la crèche a été pensée en tant que lieu de garde collectif pour les enfants. Comme l'école, instituée avant tout pour instruire les enfants du peuple qui erraient dans les rues, la crèche participe à la lutte contre la mortalité enfantine en assurant l'éducation morale et la surveillance des familles.

Au Brésil, on assiste à une lente évolution des questions liées à l'enfance, mais les mêmes courants qui mènent la liberté en Europe à la fin du XVII^{e} siècle vont fortement influencer et sensibiliser les acteurs brésiliens sur le sort de leurs enfants.

Enfin, l'aspect éducatif, dont le processus se montre davantage dans les années 1960, va chercher à rompre avec l'hygiénisme très présent dans les crèches depuis ses débuts. Pendant les évènements de 1968, la crèche rentre dans la sphère politique, revendiquant son espace comme un espace éducatif.

Ainsi, bien que sur des modalités différentes en France et au Brésil, la crèche est devenue une affaire d'Etat, au sens où elle mobilise suffisamment des enjeux sociaux pour faire l'objet des politiques.

Malgré le grand nombre de recherches concernant l'enfant et l'enfance dans le monde scientifique, force est de constater que peu de travaux s'intéressent à la crèche et au travail avec les enfants avant l'âge de l'école maternelle, c'est-à-dire avant trois

[46] LUC, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^{e} siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle,* Paris : Éd. Belin.
[47] MARBEAU, J.-B.-F. (1844) (1845). *Des crèches*, 1844, Paris : Comptoir des imprimeurs-unis.

ans. Mon objectif ici est de faire un état de lieux des recherches qui se sont intéressées, ces dernières années, aux différentes problématiques sociales renvoyant à l'accueil du jeune enfant.

La psychologie et la psychanalyse se sont imposées en guidant les pratiques de ce secteur et c'est dans ces deux disciplines que l'on trouve le plus grand nombre de travaux sur la crèche. Mais ces disciplines se réfèrent la plupart du temps plus au développement des enfants qu'aux conditions de leur accueil en lieu collectif. De ce fait, elles ne s'attardent pas sur le sens du travail des professionnels. La sociologie française du travail a mis du temps pour reconnaître la crèche comme un lieu d'exercice professionnel digne d'être exploité, car elle sort de la définition masculine du travail (ouvrier, industriel, productif) qui est au fondement de la discipline[48].

La littérature n'est sans doute pas inexistante, mais elle est très en deçà des enjeux que l'accueil de la petite enfance représente. On remarque cependant que depuis quelques années la psychologie clinique du travail et les sciences sociales tendent à rendre visibles les enjeux et les tensions du travail dans les crèches[49]. La thèse de Mellier sur *l'Inconscient à la Crèche* replace les enjeux psychiques et les rapports sociaux dans la dynamique des équipes observées dans le cadre de sa pratique de psychologue. Il montre, par une démarche clinique avec de nombreuses observations, les enjeux de l'accueil du très jeune enfant dans les lieux collectifs pour les enfants comme pour les professionnelles. Dès l'introduction de son travail, il affirme que « les adultes accueillants ne disposent pas toujours de références sociales stables quant au sens de la crèche dans la société. […] Même si son intérêt est reconnu, voire acquis, la crèche est sujette à de nombreuses pressions sociales, ce qui l'institue n'a pas la même pérennité que d'autres institutions voisines comme l'école ou l'hôpital. »[50] Ceci expliquerait le peu d'intérêt de la recherche. En effet, au regard de l'histoire qui sera présentée, les lieux d'accueil collectif pour les enfants de moins de

[48] CARTIER, M. et al. (2014) Introduction. *Sociétés contemporaines*, *3, 95*, p. 5-28.

[49] CHAPLAIN, CUSTOS-LUCIDI, (2001), MOZERE, L. (1992). *Le printemps des crèches, histoire et analyse d'un mouvement, Les logiques sociales*. Paris : L'Harmattan. RAYNA, S. (2003). Regard sur les apprentissages des tout-petits. *Enfances et Psy*. *4, 24*. SADOCK, V. (2003). L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Étude auprès des auxiliaires puéricultrices. *Travailler, 2, 10*, p. 93-106. PALMATO-GUILLEMIN, M., DUJARIER, M.-A. (2010). Privatisation des crèches : quelles transformations du travail et de la compétence ? *Travailler, 1, 23*, p. 137-149. ULMANN, A. L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *1, 15*, p. 193-206.

[50] MELLIER, D. (2000). *L'inconscient à la crèche*, *dynamiques des équipes et accueil des bébés*. Paris : ESF.

trois ans ne représentent que 18 %[51] de la garde des moins de trois ans et, malgré la longue histoire de cette institution, son devenir est toujours source d'inquiétudes.

Les études portant sur la petite enfance au Brésil en sciences sociales se portent davantage sur la question de la crèche comme lieu de droit. Cependant, peu de regards scientifiques sont tournés vers elle. Dans la base de données SCIELO[52], le mot crèche génère 323 articles dans les revues scientifiques, toutes disciplines confondues. Parmi ceux-ci, seulement quinze articles apparaissent dans deux revues d'éducation. La plupart des articles rencontrés par la recherche de ce terme renvoient au secteur de la santé et de la psychologie, sans parler de la zoologie (le mot crèche désignant aussi en portugais, étable pour les animaux). C'est avec le terme d'« educação infantil » (éducation de la petite enfance) que les enjeux du secteur sont davantage traités dans les revues spécialisées d'éducation. 645 articles apparaissent, parmi lesquels 450 sont classés en sciences humaines, 179 en sciences de la santé, 27 en sciences sociales appliquées, 23 en lettres et linguistique, 21 en sciences biologiques et 1 en ingénierie.

On observe ainsi une littérature abondante sur la petite enfance en tant que secteur d'activité éducative. Le terme crèche, encore présent dans le quotidien des établissements, est peu employé dans les recherches : la crèche et l'école font partie du même système unifié d'éducation et concernent les enfants de 0 à 6 ans. En outre, la crèche ne désigne pas seulement les moins de trois ans comme en France, elle concerne aussi l'accueil des enfants de moins de six ans, alors que dans les textes officiels il s'agit bien, depuis 1996, de la même répartition qu'en France. Dans les villes dans lesquelles j'ai enquêté, le terme crèche reste une référence, mais le nom officiel des établissements varie entre *Instituts maternels et infantiles* et *Centre Maternel d'éducation infantile*.

Ainsi, les études en éducation auprès des enfants de moins de trois ans au Brésil sont également plutôt rares. Cette absence s'explique sans doute en partie par le parcours des crèches au Brésil, construit dans l'idée que seule la famille, ou mieux la mère, peut donner au jeune enfant ce dont il a besoin.

Le parcours de l'enfant en âge préscolaire est pris dans des tensions fortes que dénoncent les chercheurs les plus engagés. En effet, la reconnaissance de l'éducation comme un droit pour tous et la mise en place de l'amendement constitutionnel (EC

[51] Source : Drees, enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants, 2007, Pourcentage concernant les enfants dont les parents travaillent.
[52] SCIELO : Scientific Eletronic Library Online, (Consulté le 22 septembre 2015).

n° 59/2009) concernant la scolarisation obligatoire à quatre ans ont provoqué un certain nombre de débats sur les fondements du préscolaire dans la prise en compte du respect et du rythme des enfants.

L'Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação[53] (ANPED), dont l'objectif est de soutenir et de centraliser la formation des professionnels et des chercheurs en éducation, existe depuis 1976. Au sein de l'association, on retrouve vingt-trois groupes de recherches thématiques dont l'objectif est la réunion et la socialisation des travaux produits dans le champ. Ces groupes se réunissent annuellement afin de partager leurs travaux. Le groupe de travail (GT) n° 7 est consacré à l'éducation de la petite enfance ; il fait partie de l'association depuis 1981 et, comme pour l'ensemble des groupes, les réunions annuelles permettent de faire le point sur la recherche dans le secteur.

Afin de connaître le nombre de travaux produits sur l'éducation des enfants de moins de trois ans, je me suis servie du travail réalisé par Gonçalves, Simão et Candal, Rocha en 2014. En effet, ces chercheuses ont établi le nombre de travaux scientifiques produits durant dix ans (2003 à 2013) sur les enfants de moins de trois ans. Elles ont identifié que, parmi les 175 travaux produits au cours de ces années, vingt-trois sont consacrés à l'accueil des moins de trois ans. Selon elles, cela s'explique par la réalité brésilienne, où le nombre de personnes sans qualification travaillant auprès des enfants de moins de trois ans est très important. Par conséquent, les recherches produites cherchent à mettre en évidence cette caractéristique et contribuent ainsi à la visibilité de cette réalité très inégale sur le territoire brésilien[54]. Cette croissance en termes d'intérêt soulève aussi des questions sur le plan théorique. Les chercheurs observent, dans la région sud du Brésil et en faisant référence à leurs propres travaux, qu'au cours des dernières années, la sociologie de l'enfance a fait son apparition en tant que référence théorique et méthodologique. Les auteures justifient cette recrudescence de la discipline par sa stabilisation en Europe.

C'est au sein des laboratoires pluridisciplinaires qu'il est possible de trouver davantage de travaux sur la crèche. En effet, la diversité du public accueilli dans les crèches renvoie, comme pour tout le secteur éducatif, à des problématiques de sexe et

[53] Association Nationale de « masterisation » et recherche en Education.
[54] GONÇALVES, F., BUSS-SIMÃO, M., ACIRES CANDAL ROCHA E. (2014). *X encontro da ANPED Sul*. Florianópolis, outubro, p. 2.

de genre[55]. Visiblement, la sociologie du genre a bien su s'emparer de son objet dans les crèches, au détriment peut-être des propriétés sociales des salariées et des familles. La crèche représente un espace « hiérarchisé où les métiers occupent des positions inégales : confrontation des normes et pratiques en matière de puériculture et plus largement d'éducation des enfants tant entre salariées qu'entre salariées et familles aux propriétés sociales différenciées »[56].

L'éveil et la socialisation du jeune enfant[57], mot d'ordre dans le milieu de la petite enfance en France[58], renvoie à des dimensions diverses sur lesquelles l'approche méthodologique croisée (études statistiques et approche qualitative) semble apporter un éclairage intéressant en plaçant l'éducation de la petite enfance non seulement dans les sphères domestique et privée, mais aussi sociale. Les différents modes de gardes (EAJE (crèche), micro-crèches, crèches d'entreprise, crèches multi-entreprise, accueil familial chez une assistante maternelle, et accueil parental) témoignent de la diversité de ce secteur en France, où l'État promeut les prestations sociales proposées aux familles à travers le slogan « libre choix du mode de garde »[59]. Ce « libre choix » est loin d'être la réalité si on considère les inégalités d'accès à l'accueil collectif, par exemple dans les territoires les plus éloignés des grandes villes.

C'est aussi dans ce cas qu'il est question d'une approche démocratique de l'accueil des jeunes enfants[60] ; l'enfant citoyen, l'enfant de droits rejoint ici le large éventail de la littérature internationale et anglophone. En effet, les travaux menés sur l'accueil de la petite enfance dans les pays européens, mais aussi ailleurs, font état d'une diversité des politiques et des pratiques en ce qui concerne les modes d'accueil des moins de trois ans. Cependant, des recherches récentes tendent à montrer que la crèche, prise dans son contexte socio-politique actuel, se trouve dans une position

[55] COULON, N. et CRESSON, G. (2007). *La petite enfance, entre familles et crèche, entre sexe et genre*, Paris : L'Harmattan.
[56] CARTIER et al. (2015). Op. cit.
[57] FRAÏOLI, N. et NEYRAND, G. (2008). *Eveil et Socialisation, La place des enfants dans les modes de garde*. Savigny –sur- Orge : Editions Pro Pages.
[58] GARNIER, P. (2015). L'impératif de « socialisation » : points de vue de parents sur la vie en collectivité des tout-petits. *Sociologies [En ligne], Théories et recherches*. (Mis en ligne le 02 novembre 2015, Consulté le 04 novembre 2015).
[59] Cette allocation est versée aux familles afin qu'elles puissent « choisir » indépendamment du coût un mode de garde le mieux adapté à leur besoin.
[60] RAYNA, S. et BOUVE, C. (2013). *Petite enfance et participation, une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse : Erès.

complexe aux prises à la fois avec des visions archaïques de l'éducation du jeune enfant et avec une vision ultra-moderne concernant ses modalités de gestion.

Moss, Dahlberg et Pence[61] proposent une approche philosophique de la petite enfance : ces trois universitaires, professeurs d'éducation (Anglais, Suédois et Canadien) interrogent les conceptions de la petite enfance et la manière dont elles influencent les pratiques professionnelles. À partir de références philosophiques, principalement françaises, leur travail fait émerger des questions très contemporaines. En effet, ils s'appuient sur des auteurs français comme Emmanuel Levinas (1906-1995), Jacques Derrida (1930-2004), Gilles Deleuze (1925-1995) et surtout Michel Foucault (1926-1984) pour interpeller le langage managérial et angliciste de plus en plus présent dans les discours politiques sur la petite enfance. La « qualité » apparaît comme un concept-clé (ou valise) dans lequel on peut ranger des définitions aussi différentes que les réalités existantes. Le discours de la qualité fait son apparition dans l'après-guerre avec la montée des logiques néolibérales, mais il prend son essor dans les années 1980 pour se placer dans les priorités de l'ordre du jour des entreprises privées et des services publics[62]. Le contexte post-moderne développe ainsi une confiance dans les nombres, rendant la réalité comptabilisable, moins complexe et par conséquent plus facile à gérer : on œuvre pour une objectivité dont seulement les chiffres seraient garants. Ils poursuivent par le fait que « l'importance croissante de la qualité dans le domaine des institutions de la petite enfance peut être comprise en relation avec la quête moderniste de l'ordre et de la certitude fondée sur l'objectivité et la quantification »[63]. A propos d'une analyse socio-historique des origines de la qualité, ils affirment qu'elle trouve ses racines dans le « contrôle de la qualité » et « l'assurance de la qualité » dans les années 1920. En outre, le « discours de la qualité » n'est pas né aux États-Unis ni en Europe, mais au Japon, qui, dévasté par la guerre, cherchait à retrouver sa position dans l'ordre commercial mondial. Le Japon est ainsi influencé dans les années 1950 par W. Edwards Deming, Américain expert en qualité. L'expérience japonaise engendre une concurrence de plus en plus conséquente, par sa réputation de « haute qualité ». Ainsi, le mouvement pour la « qualité totale » commence au début des années 1980. À la fin de la décennie, la qualité est largement reconnue comme un des facteurs les plus importants pour la

[61] DAHLBERG, G. MOSS, P. ET PENCE, A. (2011). Op. cit.
[62] Ibid., p. 152.
[63] Ibid., p. 154.

réussite sur les marchés mondiaux[64]. La logique de satisfaction du client est largement appliquée et fait son apparition dans le domaine éducatif. [65]

Enfin, ces études accentuent les effets de l'économie mondialisée dans le domaine de la petite enfance. Le discours de la « qualité a été appliqué dans le domaine des institutions de la petite enfance d'un certain nombre de façons, dont la recherche, la mesure, la définition des standards et des directives sur les bonnes pratiques. Elles ont toutes impliqué, sous des formes variées, l'élaboration et l'application de critères permettant l'évaluation des standards et des performances de ces institutions. Ces critères se répartissent principalement en trois groupes : structure, processus et résultats »[66]. La psychologie du développement de l'enfant comme discipline dominante dans le secteur n'a pas seulement cadré, mais a aussi freiné les possibilités de penser autrement l'accueil de l'enfant. L'analyse critique faite sur le système danois en ce qui concerne l'accueil du jeune enfant permet de penser les raisons qui font que le discours de la qualité ait été si facilement et inconditionnellement adopté par les acteurs du secteur. En effet, leur analyse mène à la conclusion que cela a été possible grâce aux perspectives et aux méthodes communes à la discipline dominante. Tous deux sont les produits du projet de la modernité « développement » et « qualité » : des concepts typiquement modernistes[67].

Ces études mettent en perspective l'éducation de la petite enfance dans un contexte social mouvant et montrent leur impact sur l'accueil quotidien des enfants.

Pawlowska[68] propose une analyse comparative entre la France et la Pologne. Cette recherche est basée sur son travail de thèse, soutenue en 2010, qui proposait d'une étude comparative, internationale et intergénérationnelle au travers d'une approche qualitative basée sur des entretiens. Cette étude mettait en avant les différentes représentations de l'enfance dans ces deux pays européens. La France apparaît dans l'étude comme étant un pays qui favorise l'accueil de l'enfant en dehors de son milieu familial, alors qu'en Pologne on retrouve une conception très imprégnée par les apports du psychanalyste Spitz, qui prônait que la rupture du lien avec la mère pourrait être préjudiciable à l'enfant. Je retrouve cette représentation polonaise dans

[64] DICKSON, T., (1995). Quality and beyond : an Overview. Dans S. Crainer (dir.), *The et Handbook of management*, London : FT Pitman Publishing. p. 196.
[65] DUJARIER, M.-A. (2007). *L'idéal au travail*. Paris : PUF.
[66] DAHLBERG, G. MOSS, P. PENCE, A. (2011). Op. cit., p. 165.
[67] Ibid., p. 169.
[68] PAWLOWSKA, A. (2013). Parents et grands-parents face à la garde du jeune enfant en France et en Pologne. *La revue internationale de l'éducation familiale, 1, 33,* p. 107-127.

les propos tenus par les personnes rencontrées au Brésil, surtout dans les milieux très défavorisés. On peut ici supposer qu'il ne s'agit pas seulement des influences du psychanalyste, mais aussi de la diffusion de croyances religieuses selon lesquelles le soin de l'enfant revient exclusivement à la mère, tandis que la crèche est perçue comme destinée à l'enfant pauvre auquel il faut faire la charité.

L'éducation de l'enfant, ou du bébé, terme de plus en plus employé dans les recherches, serait-il en train de devenir un sujet-acteur dans les sciences sociales ?

L'évolution de l'image de l'enfant et du tout jeune enfant donne lieu à de nouvelles approches dans le champ de la sociologie et nous ne pouvons pas faire l'impasse sur la progression et les apports de la sociologie de l'enfance.

En 2006, Sirota a dirigé un ouvrage collectif intitulé *Éléments pour une sociologie de l'enfance.* L'ouvrage fait suite à une série de rencontres du groupe de chercheurs réunis à sein de l'AISLF (Association Internationale des Sociologues de Langue Française), dans le cadre d'un nouveau réseau scientifique intitulé Comité de recherche en Sociologie de l'enfance[69]. L'objectif de ce regroupement était, entre autres, de mettre en dialogue des chercheurs et leurs objets de recherche. Ce groupe fait partie d'un ensemble de recherches internationales existant depuis presque 30 ans et développées par les branches spécialisées de *l'Association américaine de sociologie et du réseau scandinave « Norbarn »*. Les chercheurs de ce comité de recherche sont issus d'une dizaine de pays différents, mais leur langue d'échange reste le français. En effet, un des objectifs de ce groupe se situe aussi dans le fait de pouvoir diffuser plus largement la recherche francophone. Ainsi, la sociologie de l'enfance, n'ayant pas encore un périmètre bien délimité, fait état d'une volonté de rassembler et de diffuser la recherche scientifique autour de l'enfance. Dans le cadre de l'ouvrage, deux articles ont particulièrement attiré mon attention car ils concernent l'état de l'avancement de la recherche en éducation de la petite enfance, c'est-à-dire l'accueil des moins de trois ans. Parmi eux, celui de Neyrand[70] évoque le renouvellement des perspectives psychologiques sur la petite enfance. Il montre la force des théories psychologiques opérant dans le domaine de la petite enfance, ainsi que les images contradictoires du jeune enfant aujourd'hui. L'enfant-sujet, bébé performant, enfant à risque, l'enfant consommateur, l'enfant miroir du désir des adultes : c'est avec autant de contradictions

[69] SIROTA, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR, p. 14.
[70] NEYRAND, G. (2006). Renouvellement des perspectives psychologiques sur le petit enfant. Dans R. SIROTA, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : PUR, p. 83-92.

que la représentation de l'enfant bénéficie dans nos sociétés d'une valorisation « autant plus grande que celui-ci est devenu dans notre société un bien de plus en plus rare »[71]. Cependant, selon Mozère[72], une sociologie de la prime enfance reste un défi, on pourrait presque dire qu'elle n'arrive pas à dépasser les sas d'entrée des crèches. « Âge de la vie longtemps référé à la seule question vitale, la prime enfance peut-elle véritablement être discernée hors du soubassement naturalisant qui la hante ? » se demande la chercheuse au début de son article. Pour elle, la difficulté qui empêche que des regards nouveaux se dirigent vers le très jeune enfant provient même de la définition exacte du début de la période de la petite enfance qui semble être différente dans le monde. En passant en revue les différentes périodes et l'évolution du regard porté sur la prime enfance, Mozère nous permet de constater le chemin parcouru par les jeunes enfants dans la société occidentale. La vision de l'enfant est passée par des logiques de survie ; son corps emmailloté devrait être façonné, tenu, contrôlé. Puis, les rituels religieux qui marquent le passage d'une période à l'autre, d'un statut à l'autre, permettent à l'enfant d'échapper à l'animalité. Ensuite, l'enfant de la philanthropie, arraché à la famille pauvre, devient l'objet de la « "magistrature de l'amour", nouvelle définition de la prime enfance pour les enfants pauvres »[73]. C'est ainsi que, tout comme l'Eglise, « le philanthrope opère donc des séparations entre les "barbares" et les "civilisés" », entre le pur (aseptisé) et l'impur (le dehors) »[74]. La crèche se fonde sur cette conception de l'enfant qui doit être protégé, constamment surveillé, dont la croissance et poids doivent faire l'objet de préoccupations et sur celle de la seule hygiène garante de sa bonne vertu. Mais une autre prime enfance existe, affirme Mozère, celle de Rousseau, de Comenius, de Pestalozzi, et plus tard de Frobël. Puis les apports de la théorie féministe, la *standpoint théory* traduite par la « théorie du point de vue ou du positionnement »[75], permettent de penser le point de vue de l'enfant comme catégorie pouvant exprimer, à l'instar des femmes, leur intelligibilité. On passe rapidement en revue des chercheurs et des praticiens tels que Lézine, Stambak avec le CRESAS, Stern, Dolto et d'autres pour qui l'enfant est un être capable de création, « le bébé est une personne »[76], avec des capacités socialisatrices qui remettent en cause

[71] Ibid., p. 90.
[72] MOZERE, L. (2006). Le défi d'une sociologie de la prime enfance. Dans R. SIROTA, (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : PUR, p. 135-146.
[73] Ibid., p. 137.
[74] Ibid.
[75] Ibid., p. 140.
[76] Ibid., p. 141.

la manière traditionnelle de le penser à partir des seuls stades de développement. Mozère évoque les multitudes de sociétés et de cultures enfantines, ainsi que son travail au sein du réseau Reconceptualizing Early Childhood. Ce réseau mobilise une démarche de déconstruction des savoirs établis et permet de mobiliser les apports du féminisme et du post-colonialisme. Ainsi, c'est un travail à partir du point de vue de l'enfant qu'on retrouve au sein de la sociologie de l'enfance[77].

Je rejoins la démarche de la sociologie de l'enfance en inscrivant mon travail dans une logique paradigmatique, c'est-à-dire partant du discours et de la collaboration avec les personnes rencontrées (point que je développerai dans la partie méthodologique).

Brougère et Rayna[78] ont dirigé un ouvrage publié en 2014 et intitulé *Petites Enfances, migrations et diversités*. Celui-ci prolonge une réflexion sur la petite enfance qui émergea en France en 2011 lors d'une journée d'étude qui rendait compte des travaux issus des collaborations internationales, ainsi que d'une recherche menée par Brougere et Moreau en réponse à la demande de l'ACEPP[79], impliquée dans les travaux de la DECET[80]. On retrouve dans l'ouvrage de 2014 plusieurs articles faisant référence aux résultats de la recherche internationale « Children Crossing Borders » pilotée par le professeur américain Joseph Tobin de l'Université de Georgie. Ce travail a réuni des chercheurs de cinq pays différents, (Allemagne, Royaume-Uni, États-Unis, France, Italie), et la méthodologie de travail, développée par Tobin, consistait en la réalisation de séquences filmées de vingt minutes dans chaque pays pour stimuler la parole chez les professionnels et/ou les parents[81]. L'objectif de la publication de 2014 fut de prolonger la réflexion de cette journée, mais cette fois en incluant la crèche et les enfants de moins de trois ans, leurs parents et les professionnels, tout en portant le défi d'une visée paradigmatique en incluant la voix des enfants.». Les apports de cette recherche par sa méthodologie, qui visait à donner la parole aux acteurs concernés par la garde des jeunes enfants, ont démontré la complexité de l'accueil de la diversité dans les différents pays. En effet, « les données relatives à la réussite scolaire dans les pays développés[82] montrent que l'accueil des jeunes enfants de familles migrantes

[77] Ibid.
[78] RAYNA, S. et BROUGÈRE, G. (2014). *Petites enfances, migrations et diversités*. Bruxelles : Peter Lang.
[79] ACEPP : Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels.
[80] DECET : Diversity in Early Childhood Education and Training.
[81] RAYNA, S. et BROUGÈRE, G. (2014). Op. cit., p. 10.
[82] OCDE, (2011). *Regards sur l'éducation 2011*. Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE.

dans les institutions préscolaires favorise les processus d'inclusion sociale et a des effets positifs sur leur scolarité à long terme »[83]. On retrouve ainsi au sein de l'ouvrage des articles portant sur la crèche, mais aussi sur l'école maternelle en France et dans d'autres pays de l'Europe, sur la complexité de l'accueil des enfants migrants et de leur famille. À travers des approches majoritairement ethnographiques, cet ouvrage a l'avantage de rendre visibles, par le biais du traitement de la différence, les pratiques au sein des crèches et les tensions existantes autour du travail sur la diversité s'exprimant dans la crèche par des actions auprès des familles. L'étude sur les crèches parentales[84] donne un aperçu intéressant sur le fait que la crèche s'est institutionnalisée par la « professionnalisation », garantie de qualité par ses financeurs. On voit donc une tendance qui consiste à valoriser le savoir et les pratiques des professionnels (sinon comment justifierait-on leur position ?) et donc, de façon indirecte, à dévaloriser le savoir et les pratiques des parents[85]. Enfin, au-delà de l'intérêt porté à la problématique générale de l'ouvrage, c'est l'approche méthodologique qui a attiré mon attention dans le travail d'observation participante et de documentation (au sens de Reggio-Emilio[86]) dont ses recherches témoignent.

Les auteurs de ce livre sont aussi à l'initiative d'autres productions concernant la petite enfance et les comparaisons internationales qu'ils ont dirigées en 2010, et qui portaient sur le *Jeu et les cultures préscolaires*. Ce fut aussi l'occasion de rassembler des articles portant sur la compréhension et la prise en compte du jeu dans la petite enfance, non seulement en termes pratiques, mais aussi politiques. La notion de culture se réfère aux familles, le jeu est un moyen d'expression et de médiation des rapports entre la famille et l'institution.

On constate ainsi qu'en Europe les recherches sur la petite enfance sont nombreuses en ce qui concerne le préscolaire, les enseignants qui y travaillent ayant vu s'accroître leur formation, ce qui n'est pas le cas pour les moins de trois ans. Ces recherches tendent à évaluer la « qualité de l'accueil de jeunes enfants ». Fagnani a

[83] PICCHIO, M., MAYER, S. et PETTENATI, P. (2014). L'expérience de deux enfants de parents migrants dans une crèche italienne. Dans S. RAYNA et G.BROUGÈRE (dir.) *Petites enfances, migrations et diversités*. Bruxelles : Peter Lang, p. 123.
[84] BROUGERE, G. et MOREAU, A., Participation parentale, pratiques partagées et diversité. Dans S. RAYNA et G. BROUGÈRE (dir.) *Petites enfances, migrations et diversités*. Bruxelles : Peter Lang, p. 137-164.
[85] Ibid., p. 158.
[86] En effet, les auteurs se réfèrent à plusieurs reprises à cette méthodologie de recherche, présente aussi chez les « praticiens réflexifs » qui travaillent à Reggio-Emilia (ville Italienne) où une grande attention est portée à l'accueil des jeunes enfants.

insisté sur l'emprise croissante en France des politiques de l'emploi en lien avec la politique d'accueil de la petite enfance à partir des années 1990 ; elle écrit : « Force est de constater, dans ce domaine, des lacunes importantes, car les décideurs, l'œil fixé sur l'horizon de la création d'emplois, ont négligé l'enjeu de la professionnalisation de ces emplois et, par ricochet, négligé la dimension qualitative de l'accueil des jeunes enfants. »[87] Dans un récent article dans la revue *Sociologies*, Garnier[88] questionne la socialisation de la petite enfance. Par une méthodologie innovante, basée sur le point de vue des parents suite au visionnage de petites séquences (filmées par les chercheurs) au sein des établissements fréquentés par leurs enfants, elle montre la manière dont les lieux d'accueil collectif sont plébiscités par les parents alors qu'ils connaissent peu le vécu de leurs enfants au quotidien. La recherche fait état d'un décalage important entre l'école maternelle et les lieux d'accueil destinés aux enfants de 2-3 ans (crèches, classe passerelles). Les parents semblent plus au fait de ce qui se joue à la crèche et dans les classes passerelles, ceci grâce aux plages horaires plus souples destinées à leur accueil, ainsi qu'à la disponibilité des professionnels. Il faut aussi remarquer que la socialisation ou la sociabilisation, concepts souvent employés mais pas souvent distingués dans le discours, met en jeu des conceptions différentes du social et dévoile les idéologies agissantes dans les lieux d'accueil de la petite enfance.

L'intérêt croissant des sciences sociales pour les crèches a sans doute eu des conséquences chez les professionnels de la petite enfance. Ceux-ci voient ainsi leur milieu d'activité être exploré par la recherche au même titre que d'autres professions du social. Cette démarche a comme vertu de porter à la connaissance de la sphère publique des métiers peu connus. Cet intérêt modifie-t-il l'implication des professionnels de la petite enfance ?

J'observe que l'évolution du niveau de la formation des éducateurs de jeunes enfants, trois ans au lieu de vingt-sept mois depuis 2005, a entraîné l'augmentation du nombre de ces professionnels qui poursuivaient leur formation à l'université juste après l'obtention du diplôme d'État. Même si la reconnaissance en L3 n'est pas encore effective, cette observation montre, qu'au-delà de remplir des exigences statutaires, le travail de pensée débuté en formation professionnelle peut être continué dans le cadre de l'université par le biais du mémoire de master. C'est sans doute cette évolution qui

[87] FAGNANI, J. (2001). La politique d'accueil de la petite enfance en France : ombres et lumières, *Travail, genre et sociétés*, *2, 6*, p. 115.
[88] GARNIER, P. (2015). Op. cit.

permet de porter à la connaissance du monde académique les enjeux sociaux de la crèche, non pas comme une petite institution, mais comme une institution à part entière. On peut observer ainsi un mouvement qui contribue à faire avancer la recherche en sciences sociales, lui permettant d'élargir le regard à ce territoire, et non de se concentrer seulement sur celui de l'école.

De ce point de vue, le Brésil et la France ne sont pas différents. Le travail scientifique s'intéresse peu à la crèche. En effet, la crèche comme un droit de l'enfant a fait objet de nombreuses luttes au Brésil depuis la promulgation de la LDB de 1996, mais les moyens destinés à la recherche restent très réduits.

On observe par ailleurs une inquiétude croissante au cours des dernières décennies en ce qui concerne la formation des personnes travaillant dans le champ de la petite enfance. Selon Aquino, il existe une tendance mondiale à l'implantation de programmes d'élévation du niveau d'étude et de qualification pour ces professionnels.[89]

Les recherches contemporaine menées sur et dans les crèches tendent à donner une importance croissante au point de vue l'enfant mais aussi à celui des professionnels. Néanmoins, je n'ai pas identifié dans cette littérature scientifique des travaux qui cherchaient à comprendre, en situation, la manière dont s'entremêlent les logiques éducatives et gestionnaires.

[89] PASCAL, C. et BERTRAM, A. (1994). Mudanças no contexto da formação do educador infantil na Europa. Dans Fulvia ROSEMBERG et M. M.CAMPOS (dir.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo : Cortez.

CHAPITRE 2 : DYNAMIQUES INSTITUTIONNELLES EN FRANCE ET AU BRESIL

Dans ce chapitre, on s'attardera dans un premier temps sur les questions contemporaines qui touchent le secteur de la petite enfance en France. Ensuite, on observera quelques épisodes de l'histoire de l'institutionnalisation des crèches en France et au Brésil. Ce travail non exhaustif cherche à identifier et à montrer, à l'aide de moments précis, comment et dans quel contexte s'est construit l'accueil du jeune enfant tel que nous le concevons aujourd'hui. C'est pour cela que je commencerai par la France, pays où les interrogations ont pris forme et où je vais valider mes premières perceptions sur la petite enfance en tant qu'institution. La présentation du contexte brésilien montre les répercussions de l'histoire française au Brésil, mais aussi une évolution législative qui tente de prendre en compte l'enfant comme sujet-acteur.

2.1 Le contexte contemporain français

2.1.1 La politique familiale en France

C'est aux débuts des années 2000, et plus précisément en 2003, face aux recommandations européennes de plus en plus prégnantes en ce qui concerne les modalités d'accueil de la petite enfance, que la France consacra la conférence de la famille au secteur de la petite enfance et de la parentalité. Il est à noter que depuis le 29 octobre 2008, c'est le Haut Conseil de la Famille (HCF) qui remplace la Conférence de la Famille (qui présentait annuellement les grandes orientations et l'état d'avancement de la politique familiale aux associations du mouvement familial et aux organismes qualifiés en la matière) et le Haut Conseil de la Population et de la Famille (organisme consultatif chargé d'éclairer le président de la République et le gouvernement sur les problèmes démographiques et leurs conséquences à moyen et à long terme, ainsi que sur les questions relatives à la famille). Le HCF a pour mission d'évaluer les évolutions sociales, économiques et démographiques. Il mène les réflexions dans le cadre du financement de la branche famille de la sécurité sociale et de son équilibre financier. Le HCF comporte cinquante-deux membres : des

représentants du mouvement familial et des partenaires sociaux, ainsi que des représentants de l'État, des organismes de sécurité sociale et des associations représentant les collectivités territoriales[90]. C'est donc un acteur important du paysage politique français. La recommandation d'ouverture du marché, motivée par des pratiques similaires dans les pays voisins, n'est pas sans conséquences pour le secteur. La création de places en crèche pour une meilleure conciliation de la vie professionnelle et familiale est donc un leitmotiv important.

Ces questions faisaient pourtant déjà partie du débat social dans les années précédant la conférence de la famille, car le manque de places en crèche a toujours été, en France, une réalité mettant en avant d'importantes disparités territoriales, comme cela a déjà été cité auparavant[91]. Pourtant, l'OCDE préconise une offre unifiée d'accueil pour la petite enfance, il s'agit d'« une vision unifiée fondée sur le développement holistique et l'intérêt supérieur du jeune enfant »[92]. Malgré ces recommandations, la question d'un accueil unifié semble ne pas être à l'ordre du jour en France.

La conférence marque ainsi un état d'esprit nouveau concernant le secteur, jusqu'alors davantage investi par le monde associatif et par les collectivités territoriales. Elle participe à l'introduction des nouveaux acteurs issus du secteur marchand, avec l'ouverture des appels d'offres, impulse de nouvelles pratiques et renforce certaines déjà existantes. Lors de la conférence[93], il a été préconisé de :

1. Faciliter l'accueil de l'enfant avec la PAJE : mise en place au 1er janvier 2004, la Prestation d'Accueil du Jeune Enfant (PAJE) regroupera les six prestations principales existantes, qui représentent huit milliards d'euros.

2. Développer l'offre de garde grâce à l'amélioration du statut des assistantes maternelles et un plan de créations de places en crèches : mise en place d'un statut attractif pour les assistantes maternelles non permanentes ; lancement d'un « plan crèches » à partir de 2004 permettant de créer 20 000 places supplémentaires.

3. Inciter les entreprises à mener des actions de politique familiale en faveur de leurs salariés avec le « crédit d'impôt familles » : mise en place du « crédit d'impôt familles » annoncé par le Président de la République en faveur des entreprises avec un

[90] http://www.hcf-famille.fr/, (Consulté le 20/11/2015).
[91] GALTIER, B. (2013). Op. cit.
[92] OCDE (2007). Op. cit., p. 3.
[93] Ces mesures sont présentées en détail sur le site internet du sénat français, dont l'adresse est : http://www.senat.fr/rap/l03-059-2/l03-059-28.html.

taux d'aide fiscale attractif, afin de permettre une conciliation plus aisée entre vie familiale et vie professionnelle.

4. Renforcer la médiation familiale et les services aux familles : mise en place de points d'info familles, lieux « ressources » réunissant tous les acteurs institutionnels et associatifs des services aux familles ; lancement d'un portail Internet de services aux familles ; mise en place d'un financement pérenne pour la médiation familiale afin de garantir le fonctionnement des structures qui interviennent dans ce secteur.

Comme on peut l'observer, il s'agit d'œuvrer pour accroître la fécondité en veillant à une meilleure conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale et en créant des espaces d'information et de médiation destinés aux familles. On notera la volonté du gouvernement à inciter les entreprises à s'investir et à se mobiliser dans le secteur, à œuvrer sur le plan des politiques familiales.

Le dossier de presse de l'UNAF du 15 avril 2003 rapporte un certain nombre de précautions vis-à-vis des préconisations de la conférence, comme le fait que ce n'est pas aux entreprises d'intervenir dans la sphère privée de la vie des salariés ni de se substituer à l'État dans le cadre des politiques publiques[94]. Ensuite, il est écrit à propos de l'axe « familles et entreprises » que :

La conciliation des temps de la vie se pose avec plus d'acuité lorsque l'enfant est en bas âge. L'offre de garde est aujourd'hui en France encore largement insuffisante pour faire face aux besoins et aux attentes des familles. Dans ce domaine, l'imagination et la créativité doivent s'imposer. La participation des entreprises au développement d'une offre de garde diversifiée qui permette de libérer le choix éducatif des parents des coûts financiers doit être soutenue et à la fois encadrée[95].

En effet, la pénurie de places en crèche demande, comme l'affirme le dossier de presse, de faire preuve de créativité pour combler le manque de places, sans pour autant fragiliser le secteur associatif déjà très déstabilisé dans le domaine : « L'UNAF

[94] Toutefois, dans les faits, comme me l'a exprimé en 2010 la directrice RH d'une entreprise lors d'une recherche précédente : « *Les parents qui ont leurs enfants dans la crèche de leur entreprise aiment leur crèche, ils ne font pas d'histoires, ils sont contents d'avoir leur place.* ».

[95] Dossier de presse de l'UNAF du 15 avril 2003, p.13.

demeure vigilante sur les risques de déstabilisation d'un tissu associatif déjà largement fragilisé qui peut entraîner l'émergence d'acteurs privés » [96]

Sur la question de l'intervention des entreprises dans le cadre des politiques familiales, il est indiqué ce qui est attendu en termes de participation des entreprises :

Les entreprises peuvent devenir l'un des bras de la politique familiale, notamment à travers un certain nombre d'outils et dans les domaines d'intervention qui les concernent, mais elles n'ont pas vocation à en devenir leader. En particulier, les fonds attribués à l'action sociale et à l'innovation territoriale notamment pour faciliter la conciliation des temps et la reprise d'activité doivent être préservés et s'articuler en complémentarité de l'action des entreprises dont elles partagent un certain nombre d'objectifs communs. Ainsi, le développement d'une charte famille au sein des entreprises comme une condition d'éligibilité au crédit d'impôt famille va dans le sens du développement de la culture interne à l'entreprise et doit être encouragé. C'est pourquoi l'incitation fiscale à travers le crédit d'impôt ne peut être l'unique moteur d'un développement durable d'actions en faveur de la conciliation.

Même si les abattements fiscaux n'apparaissent pas comme devant être l'unique source de motivation de l'entreprise, l'UNAF entend bien renforcer ce droit en justifiant qu'une aide importante est indispensable pour la mise en route de la collaboration. Ceci étant, sur le site Internet du Sénat, cela apparaît comme une volonté clairement assumée. « Mise en place du « crédit d'impôt familles » annoncé par le Président de la République en faveur des entreprises avec un taux d'aide fiscale attractif, afin de permettre une conciliation plus aisée entre la vie familiale et la vie professionnelle ».

L'ouverture aux entreprises n'est pas la seule mesure qui transforme les pratiques du secteur, mais l'arrivée de la dynamique de l'entreprise, dans le sens entrepreneurial avec des objectifs de production à atteindre, induit de nouvelles modalités de gestions visant à contrôler davantage le taux de fréquentation des crèches et à accroître l'offre aux familles. Ces impératifs se répercutent sur les pratiques, favorisant l'émergence d'outils de gestion issus du *new public management* que les

[96] Ibid.

entreprises semblent mieux maîtriser que le tissu associatif (qui, au demeurant, s'est aussi professionnalisé dans ce sens.)

Plus de dix ans après la mise en place de ces mesures, on peut facilement voir les effets de l'introduction de ces nouvelles modalités de gestion en action dans le secteur de la petite enfance.

Concrètement, quelles sont les conséquences sur les pratiques éducatives dans la prise en charge du jeune enfant ?

Peu d'études existent sur la question, mais un exemple intéressant a été présenté par Guillemin, dans un article publié dans la revue *Travailler* puis dans l'ouvrage *« Travailleurs sociaux en recherche-action »* en juillet 2010, à propos du changement de mode de gestion de son lieu de travail. Il s'agit de l'introduction des logiques managériales qui auparavant étaient associatives. Guillemin, en tant qu'infirmière puéricultrice, montre comment le passage de la gestion, pour la ville de Paris, d'une crèche gestion associative à une entreprise de crèche, s'accompagne d'un changement de direction et de management. Une entreprise de crèche peut être définit ainsi :

« Une entreprise de crèche est définie comme étant un prestataire spécialisé dans la création et l'exploitation de structures d'accueil de la petite enfance. », qu'elles soient publiques ou privées. Alors qu'une crèche d'entreprise, est une prestation proposée par un employeur à ses salariées. Il est dit encore dans ce même article que : « depuis 2004 les crèches d'entreprises et les entreprises de crèches peuvent, sous certaines conditions, recevoir les subventions de la Caisse d'Allocations familiales, bénéficier du crédit d'impôt famille et être signataires d'un contrat enfance-entreprise. » [97]

Selon la professionnelle, l'objectif prioritaire de la structure où elle travaillait est devenu le résultat économique : il faut gagner des parts des marchés et dégager des bénéfices avec les crèches. L'auteure raconte comment sa santé s'est dégradée lorsqu'elle a essayé de questionner la nouvelle direction sur les nouvelles prescriptions qu'elle devait mettre en œuvre en tant que directrice. Elle souligne encore le discours de ses nouveaux employeurs qui essaient de cumuler l'impératif économique aux objectifs de l'activité elle-même : assurer la sécurité des enfants et des locaux,

[97] DAUNE-RICHARD, A.-M., ODENA, S. et PETRELLA, F. (2008). L'engagement des entreprises dans l'accueil des jeunes enfants, de nombreux enjeux et des partenariats public-privé complexes. *Recherches et Prévisions, 92,* p. 62.

répondre aux demandes des enfants pour assurer leur développement psychomoteur et trouver des réponses aux désirs exprimés par les parents. Au fil de son article, elle présente une série de stratégies d'action et de communication qu'utilise l'entreprise pour développer son activité : les salariés portent le nom de l'entreprise sur leur vêtement, les enfants reçoivent des sacs à dos au nom de l'enseigne à Noël, et selon Guillemin, la stratégie de communication prend également la forme d'un discours moral. En effet, les dirigeants affichent leur volonté de « s'ouvrir à la société, de prendre part à la défense de grandes causes, comme la "lutte contre le cancer" ou alors en tant que mécènes entreprenant des actions envers les pays du tiers monde. » : des actions dites « humanitaires » qui ouvrent droit à la réduction d'impôts sans toutefois *demander beaucoup d'implication opérationnelle*. J'ai moi-même pu le constater lors d'un entretien avec la directrice générale de cette entreprise. Lorsque je lui fais part de ma nationalité, elle me parle de son action dans une favela au Brésil. Guillemin analyse ce modèle managérial à l'aide des outils de la sociologie clinique qui lui permettent de se centrer sur le cœur de la pratique afin de mieux comprendre ce qu'elle vit et la manière dont les autres salariés voient ces changements.

De plus, une logique de satisfaction du client est développée ; les parents répondent régulièrement à des questionnaires visant à connaître leur satisfaction quant aux activités réalisées avec les enfants. Les professionnels sont ainsi soumis aux jugements formels et légitimes des consommateurs[98]. La logique des « ressources humaines » dans une entreprise à but lucratif apparaît très fortement ; lorsque de nouveaux salariés sont recrutés, ils ne bénéficient pas des mêmes avantages, car il s'agit de faire des économies et de rester concurrent précise l'auteure qui souligne aussi le fait que le budget de formation a diminué de 80 % en un an et que la gestion des formations s'est faite individuellement et non collectivement comme auparavant.

Enfin, on comprend la complexité du rôle des cadres (directrices, infirmières puéricultrices ou éducatrices de jeunes enfants), tellement instrumentalisés que, selon l'auteure, la logique serait de se soumettre ou de se marginaliser. Comme l'écrit Dejours, « si pour l'homme ordinaire penser seul c'est refuser le clivage et conjurer l'aliénation sociale, on voit que les ressources à mobiliser sont d'un maniement

[98] DUJARIER, M.-A. (2008). *L'idéal au travail,* Paris : PUF. PALMATO-GUILLEMIN, M., DUJARIER, M.-A. Privatisation des crèches : quelles transformations du travail et de la compétence ? *Travailler, 1, 23*. p. 137-149.

redoutablement difficile ».[99] Cet article est l'un des rares, voire le seul, dont j'ai connaissance révélant la réalité du point de vue du salarié dans ce domaine. À partir des détails donnés, il me semble qu'il est possible de saisir les enjeux de la rencontre de logiques extrêmement différentes.

Il est important de noter que les entreprises participaient rarement à l'accueil des jeunes enfants de leurs salariés et que leur contribution ne se faisait pas directement, mais par le financement de la branche Famille de la Sécurité sociale. Seuls quelques secteurs offraient concrètement des services d'accueil pour les enfants de leurs salariés, traditionnellement des secteurs employant de la main-d'œuvre féminine qualifiée, avec des horaires atypiques, tels les hôpitaux, ou ayant une politique sociale avancée, comme certaines banques[100].

Dorénavant, nous pouvons donc considérer que « l'implication croissante des entreprises modifie, en particulier à travers la présence des entreprises de crèches, les logiques d'acteurs (familiales et civiques) qui dominaient jusqu'ici, en renforçant les logiques marchandes et gestionnaires dans ce secteur de l'accueil des jeunes enfants »[101]. Le développement des politiques en faveur de l'accueil de jeunes enfants se justifie par le fort taux de natalité et d'activité des femmes de la France. Selon Ortalda[102], responsable pôle petite enfance à la CNAF, la France se distingue du reste des pays européens par la conjonction d'un fort taux de fécondité (1,99 en 2009) et d'un fort taux d'activité des femmes (83,7 % en 2008 pour les 25-49 ans selon l'Insee), d'où l'importance de créer de nouveaux modes de garde pour les jeunes enfants.

L'introduction de la logique entrepreneuriale-gestionnaire et marchande comme bras droit de l'État dans le cadre des politiques familiales constitue la réponse trouvée pour régler la question de la gestion des modes de garde d'enfants de moins de trois ans. Pour cela, l'État s'est mobilisé et a réalisé des investissements importants. Et ce, malgré le fait qu'« en France, la garde des jeunes enfants hors de la famille tend à être une « affaire d'État » : les crèches ont été pensées, dans la tradition laïque et républicaine, comme un service public proposé aux parents ayant tous deux un emploi [...] ».

---

[99] DEJOURS, C. (2001). Le travail entre banalisation du mal et émancipation, source internet : https://clinicamuncii.files.wordpress.com/2010/06/le-travail-entre-banalization-du-mal-et-emancipation1.pdf, (Consulté le 22/10/2015).

[100] DAUNE-RICHARD, A.-M., ODENA, S. et PETRELLA, F. (2008). Op. cit., p.62.

[101] Ibid.

[102] ORTALDA, L. (2010). La diversité des modes d'accueil des jeunes enfants. *Informations sociales*, *4, 160*, p. 92.

C'est seulement au cours des dernières décennies que la reconfiguration de l'action publique s'est également orientée vers des formes de soutien financier à des modes de garde individualisés et privés qui introduisent une dimension marchande[103].

L'enquête sur les modes de garde, réalisée en 2007 par la DREES[104], montrait qu'à ce moment-là, la majorité des enfants de moins de trois ans (63 %) étaient gardés principalement par leurs parents, 18 % par une assistante maternelle et seulement 10 % en crèche collective. Face à cette disparité au niveau de l'offre individuelle et collective, le plan métiers de la petite enfance tendait à développer le nombre des places dans les établissements collectifs[105].

Selon les résultats d'enquêtes effectuées par la DRESS fin 2012 et publiés en septembre 2014, l'offre d'accueil collectif a effectivement continué de progresser. Entre 2008 et 2012, « près de 12 200 établissements accueillent de jeunes enfants en France métropolitaine. Ils offrent 387 100 places, soit 9 700 de plus qu'en 2011. Les établissements d'accueil collectif regroupent 86 % de l'ensemble des places, les services d'accueil familial (crèches familiales) 14 % ; ce nombre est en baisse par rapport à 2008, -12 % en termes d'évolution. Les établissements multi-accueil proposent, à eux seuls, 65 % des places dans les structures d'accueil collectif[106]. Par ailleurs, l'offre la plus importante réside dans l'accueil individuel par une assistante maternelle. Estimée à 944 300 places, elle est deux fois et demie supérieure à celle de l'accueil collectif et familial »[107]. Comme le montre l'enquête réalisée par la DRESS fin 2013, le recours à une assistante maternelle ou à une crèche augmente.

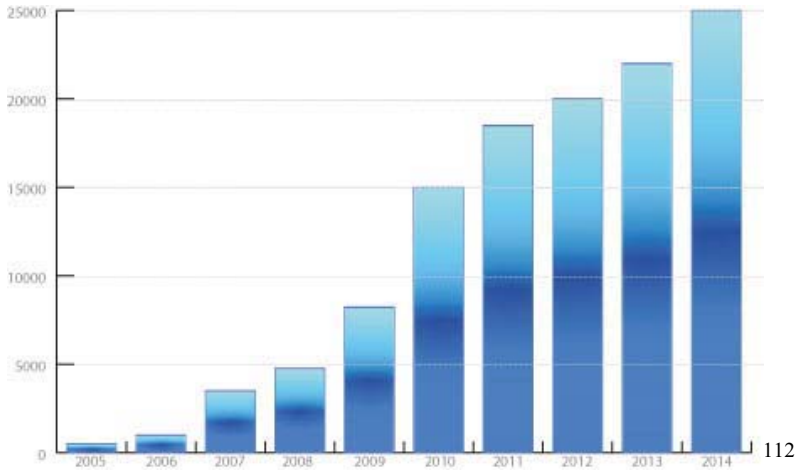
On constate ainsi le développement des places en accueil collectif, avec davantage d'offres en multi-accueil, qui ont pour objectif de proposer aux familles des solutions de garde les plus adaptées possible à leur rythme de vie. En effet, la tarification individuelle proposée par la PSU[108] permet aux familles de payer seulement les heures que l'enfant passe dans les services. On observe ainsi une baisse dans les établissements mono-accueil, c'est-à-dire, les crèches traditionnelles proposant des accueils basés sur 5 jours par semaine.

---

[103] DAUNE-RICHARD, A.-M., ODENA, S. et PETRELLA, F. (2008). Op. cit., p. 61.
[104] Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES).
[105] MICHEAU, J., MOLIÈRE, É., OHNHEISER, S. CHAZAL, J. (2010). Les modes d'organisations des crèches collectives et les métiers de la petite enfance. *Etudes et Résultats, 732*.
[106] Crèches collectives, halte-garderie, jardins d'enfants et établissements multi-accueil.
[107] BORDERIES, F. (2014). L'offre d'accueil des enfants de moins de 3 ans en 2012, *Études et Résultats*, *892*.
[108] PSU : Prestation de Service Unique.

Par rapport aux professionnels du secteur, le « plan métiers de la petite enfance », tant annoncé depuis plusieurs années, a en fait consisté à soutenir les actions de professionnalisation, à développer des compétences, et à œuvrer dans la prévention des risques liés au métier. Par ailleurs, il est aussi question de promouvoir et d'encourager les professionnels à s'investir dans la VAE[109] pour acquérir une qualification comme le diplôme d'auxiliaire de puériculture, métier en pénurie dans le secteur. « Le 16 février 2015, les ministres du Travail, François Rebsamen, et de la Famille, Laurence Rossignol, ont signé avec les partenaires sociaux un accord-cadre visant à valoriser et développer les métiers de la petite enfance […]. Cet accord national d'Engagement de Développement de l'Emploi et des Compétences (EDEC), conclu pour la période 2015-2018, concernera le secteur privé de la petite enfance (crèches associatives, particuliers employeurs d'assistants maternels ou de gardes à domicile, entreprises de crèches) », ont précisé les deux ministères dans un communiqué[110]. Dans l'évolution qu'ont connue les modes accueils collectifs, la contribution des entreprises n'est en effet pas à négliger. Selon la FFEC[111], depuis 2005, les entreprises de crèches ont créé 25 000 places en crèche, dont 40 % pour les villes dans le cadre des DSP (Délégation de Service Public) ou de crèches multi-entreprise et 60 % pour les entreprises :

[109] VAE : Validation d'Acquis d'Expérience.
[110] La Gazette santé-sociale du 16/02/2015 : Métiers de la petite enfance : signature d'un accord pour développer l'emploi. http://www.gazette-sante-social.fr/17582/metiers-de-la-petite-enfance-signature-dun-accord-pour-developper-lemploi (Consulté le 13 /06/ 2015).
[111] FFEC : Fédération Française des Entreprises de Crèche.



[112]

Figure 1 : Évolution du nombre de places en crèches gérées par les entreprises de crèches depuis 2005

Sans doute l'efficacité dont les entreprises de crèches ont fait preuve au cours des dernières années laisse croire que leur arrivée dans le secteur répond à une demande sociale qui justifie que « l'État apportera jusqu'à 1,5 million d'euros et les organismes paritaires finançant la formation professionnelle des salariés jusqu'à 3,5 millions, soit un total de 5 millions d'euros »[113]. On affiche ainsi une politique moderne où tous les acteurs se montrent mobilisés pour la cause des enfants. Mais est-ce vraiment de cela qu'il s'agit ?

On se rend compte à travers les annonces et les tableaux qui illustrent l'offre des modes de garde que les enfants de moins de trois ans, lorsqu'ils ne sont pas gardés par leur famille en France, sont majoritairement accueillis par les personnes les moins qualifiées du secteur. Même si l'État investit dans la formation des assistantes maternelles, il est évident que les 120 heures de formation réparties avant et après l'acquisition de l'agrément sont insuffisantes pour parler d'une qualification. De plus, l'Etat réitère ce faisant les représentations réductrices de ce travail et des profils des professionnels.

[112] Source : site de la Fédération Française des Entreprises de Crèche : http://www.ff-entreprises-creches.com/ (Consulté le 11/07/2015).
[113] *La Gazette du Social* du 16/02/2015. Op. cit.

La VAE apparaît ainsi comme une alternative pour accéder à une qualification, mais remplace-t-elle les dispositifs de formation initiale permettant ainsi au professionnel de vivre ce rite de passage[114] pour intégrer un métier ? Selon les acteurs de la formation professionnelle que j'ai côtoyés pendant mon expérience de formatrice, la formation initiale est une première étape de la construction identitaire professionnelle. De par mon expérience en tant que candidate, puis en tant que jury lors de la VAE pour les personnes désirant devenir éducateur de jeunes enfants, j'ai pu observer que c'est d'abord la qualité de l'accompagnement reçu par le candidat qui détermine sa réussite en VAE. C'est ce travail qui permet au professionnel de prendre de la distance par rapport à sa pratique. Promouvoir la VAE paraît être une alternative, mais ne serait-elle pas en train de devenir un marché très convoité par les acteurs de la formation et du monde de l'entreprise ?

Il est important de considérer que la modernisation de l'action publique ne concerne pas seulement la garde de jeunes enfants. Elle intervient aussi dans l'aide pour les personnes âgées dépendantes, mais aussi dans les services à la personne à travers le chèque emploi service. Concernant les jeunes enfants, d'autres aides existent, par exemple :

> *Que ce soit la garde par une assistante maternelle agréée, par une personne au domicile des parents ou encore par la mère [avec le versement du complément de libre choix d'activité (CLCA) de la prestation d'accueil du jeune enfant (PAJE) ou de l'ancienne allocation parentale d'éducation (APE)], l'accueil individuel toutes formes confondues a connu entre 1993 et 2001, avec le soutien de l'État, « une évolution quasi explosive » au regard, durant cette même période, de la relative stagnation des places en accueil collectif, avec un taux moyen de croissance annuelle inférieur à 1 % (...). De plus, depuis la loi de 1983, la reconfiguration de l'action publique est marquée par la décentralisation et le développement de partenariats impliquant une diversité d'acteurs publics (nationaux, régionaux, départementaux) et privés.*[115]

Toutes ces démarches étatiques, même si elles visent à répondre à la demande toujours croissante en matière de garde d'enfants, semblent inquiéter le devenir du secteur. La logique ou les logiques de décentralisation et de concurrence dans le

[114] VAN GENNEP, A. (2001) (1909). *Les rites de passage.* Paris : Picard.
[115] DAUNE-RICHARD, A.-M., ODENA, S. ET PETRELLA, F. (2008). Op. cit., p. 61.

secteur de la petite enfance ne font que fragiliser ce secteur (notamment le tissu associatif des crèches parentales) qui, comme on le verra dans le cadre de son histoire, a pour vocation l'accueil des populations les plus démunies.

Dans un article du journal *Le Monde* datant du 27/08/2010, François Cocq affirme que :

> *L'offensive néolibérale épargne bien peu de secteurs dans sa volonté de faire passer la plupart des activités humaines sous les fourches caudines de la loi du marché. L'éducation n'y échappe pas : il est vrai qu'elle aiguise des convoitises. Elle recèle en effet les potentialités d'un gigantesque marché mondial. On estime à près de 1 500 milliards d'euros les dépenses annuelles consenties par les États, dont les trois quarts environ sont le fait des pays développés.*[116]

Même si le secteur de la petite enfance n'est pas considéré comme un secteur éducatif au même titre que l'école, nous pouvons en tout cas évoquer la scolarisation des enfants de deux ans. Comme le dit encore François Cocq, le remplacement des classes de maternelle par des jardins d'éveil constitue une illustration éclairante :

> *Ainsi, suite aux fermetures des places imposées par le gouvernement, le taux de scolarisation des deux ans est passé de 35 % à 20 % depuis 2002 et s'est surtout effondré dans les classes populaires chez qui la socialisation de l'éducation en milieu collectif est pourtant des plus nécessaires.*

Pour comprendre comment ce système marchant est arrivé dans ce secteur, il suffit de l'inscrire dans les évolutions économiques néolibérales dans lesquelles sont prises les évolutions de la politique familiale française.

Cette dernière est à la fois nataliste, transversale, globale et universelle[117]. Ces caractéristiques doivent être considérées pour comprendre le rôle et les stratégies de l'État. En effet, à la fin du XIX^{e} siècle, la France fait exception en ce qui concerne les politiques familiales. La politique familiale était souvent associée aux régimes totalitaristes. De ce fait, il s'agissait en France de lui donner une définition plus large.

---

[116] COCQ, F. (2010). L'école face au fléau de la marchandisation, Journal *« Le Monde »* du 27/08/2010.
http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/08/27/l-ecole-face-au-fleau-de-la-marchandisation_1403313_3232.html#OjE5BmfFOZdoPohW.99, (Consulté le 20/09/2015).

[117] SERAPHIN, G. (2010). Imaginer un avenir collectif, défendre des valeurs et s'adapter aux évolutions sociales et politiques : la politique familiale française », *Sociologies* [En ligne], *Théories et recherches*, mis en ligne le 1er juin 2010, URL : http://sociologies.revues.org/3128. p. 1-26, (Consulté le 08/07/15).

Cependant, le côté nataliste était fort présent puisqu'il s'agissait bien de garantir la relève, surtout en cas d'une nouvelle guerre. Au niveau européen, cela devient de plus en plus présent et fait débat au sein de la communauté :

> *Alors qu'en divers pays européens la politique familiale nataliste soulevait de fortes réticences, à tel point par exemple que les deux conceptions « politique familiale » et « politique nataliste » se confondent, l'Union européenne expose de plus en plus en tête de ses priorités une volonté d'augmenter la natalité dans les pays membres. Plusieurs textes de l'Union évoquent un soutien à la politique familiale, voire une incitation, mais généralement en partant du postulat que politique familiale et politique nataliste (ou « démographique ») sont synonymes.*[118]

L'aspect transversal de la politique familiale française réside dans le fait que les associations de défense des droits de la famille lui donnent une définition large. Pour les acteurs de la politique familiale, celle-ci désigne :

> *L'ensemble des politiques publiques qui visent le bien-être de la cellule familiale et/ou qui se fondent sur cette cellule pour leur mise en œuvre effective. La politique familiale est une politique de prestations ou de modes de garde de la petite enfance certes, mais aussi une politique de logement, de santé, d'éducation, de transport (avec par exemple la carte « famille nombreuse ») et d'aménagement du territoire, d'appropriation des nouvelles techniques de l'information et de la communication, etc.*[119]

C'est en même temps une politique globale, dans la mesure où elle considère la famille comme une entité et non pas comme la somme des individus. « La politique familiale ne considère pas un individu ou une somme d'individus, mais l'ensemble du corps familial ou l'individu inséré dans une trame familiale »[120]. Dans ce cadre, les mesures en faveur de la prise en charge du troisième âge par la famille font partie de la politique familiale.

Enfin, la politique familiale française se veut aussi universelle, et ce par rapport à l'accès aux prestations familiales : « Ce principe d'universalité concerne aussi bien les prestations, les allocations et l'accès aux services que le droit ». Puis, les politiques

[118] Ibid., p. 4.
[119] Ibid.
[120] Ibid., p. 5.

menées entre les années 1970 et 1980 se concentrent davantage sur la conciliation du temps de travail et de la vie de famille.

> *La France a fait depuis les années 1970 et surtout dans les années 1980 un choix de plus en plus assumé de conciliation des temps professionnels et familiaux. Ainsi, alors que beaucoup réclamaient un renforcement du « salaire parental » (allocation salaire unique), afin que la mère – principalement – puisse rester au foyer et élever des enfants, les acteurs de la politique familiale ont cherché au contraire à concilier les temps familiaux et professionnels des deux parents.*[121]

Les années 1980 sont marquées par la liberté guidant les mesures en matière de politique familiale, il est à noter aussi l'augmentation importante des modes d'accueil. Ces inquiétudes jusqu'alors nationales se décentralisent. En effet, l'Union européenne par souci d'ordre démographique intervient de plus en plus pour aider les États à investir dans l'accueil de jeunes enfants.

Conséquence d'une politique familiale, *globale et universelle*, le secteur de la petite enfance grandit continuellement. Toutefois, même si la France est proche d'atteindre des objectifs fixés par l'Europe, la répartition de l'offre d'accueil est très inégale sur le territoire.

2.1.2 La réorganisation néo-libérale de l'accueil de la petite enfance en France

Ce qui va marquer le contexte contemporain des politiques publiques en France, c'est le *New Public Management* (NPM). Les considérations précédentes sur le contexte en France ne sont plus guère une question alarmante pour le secteur, qui semble s'être institué.

C'est à partir du début des années 2000 que le NPM s'introduit dans le domaine du service public et impulse de nouvelles formes de gestion basées sur les trois « E » : économie, efficacité, efficience. Mais son existence remonte au début des années 1980 au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande, et s'est déployé ensuite dans la plupart des pays de l'OCDE, dont les États-Unis, le Canada, l'Allemagne, la France, les Pays-Bas,

[121] Ibid., p. 9.

et la Belgique. De plus, le NPM est transdisciplinaire : il touche à la fois les fonctions stratégiques, financières, marketing et les ressources humaines[122].

La gestion des crèches, confiée jusqu'au début des années 2000 à des associations sans but lucratif se fait désormais par appel d'offre. L'entrée de nouveaux acteurs dans ce domaine s'est institutionnalisée en France et la modernité s'est surtout traduite par les appels d'offres qui définissent les nouvelles formes de partenariats publics/privés. Les associations de loi 1901 se sont professionnalisées dans l'usage d'outils de gestion performants afin de mieux contrôler la rentabilité et l'exploitation des crèches qui leur sont confiées. Cependant, la productivité et la rentabilité, introduites par les différentes formes de contrôle de remplissage des services, comme la PSU, ont fragilisé une partie du tissu associatif (principalement les crèches parentales) qui a vu son équilibre financier compromis.

Au Brésil, il a été plus complexe d'accompagner ce processus dans le quotidien, cependant les principes du NPM sont aussi présents dans la gestion de l'action publique. Les appels d'offres affichent un principe de transparence que l'État brésilien semble encourager, car cela participe aussi de la modernisation de son économie.

Chauvière, dans son ouvrage *Trop de gestion tue le social,* dénonce l'idéologie néolibérale devenue pensée unique, car elle est incorporée au social, faisant profiter les plus doués des entrepreneurs de l'exploitation de secteurs très rentables. Dans l'édition de 2010 de son livre, Chauvière explique ne pas être contre la gestion, qu'il ne l'a jamais critiquée. Son objectif était d'éclairer sur les effets « du trop de gestion », de l'hypergestion, de « la gestion débridée, sortie de son lit, de la gestion devenue autonome, prétentieuse et suffisante »[123]. Il critique la gestion « lorsqu'elle cesse d'être profitable pour l'action pour devenir un pouvoir sur l'action »[124].

Il est plus qu'évident que le secteur de la petite enfance ne pouvait pas rester en dehors des évolutions et des adaptations aux modèles de gestion des services prédominants dans la société. Néanmoins, il faut prendre en compte les perturbations importantes que ceci a pu causer dans un secteur habitué à des formes de gestion jusque-là assez simples. L'introduction d'appels d'offres ouverts à des acteurs privés,

[122] VAN HAEPEREN, B. (2012) Que sont les principes du New Public Management devenus ? Le cas de l'administration régionale wallonne. *Reflets et perspectives de la vie économique*, *2* (Tome LI), p. 86.
[123] CHAUVIERE, M. (2007) (2010).*Trop de gestion tue le social, essai sur une discrète chalandisation.* Paris : La Découverte, p. 7.
[124] Ibid.

la mise en place des DSP et la possibilité de création de crèches par des entreprises de crèche changent l'implication de l'État en tant que gestionnaire des services.

> *Une mairie ou une association étaient « propriétaire » et gestionnaire de la crèche ; la propriété telle que définie ici n'étant pas liée à la propriété du bâtiment, mais entendue au sens de la participation aux instances formelles de décision et de contrôle. La fonction de gestion concerne l'organisation concrète du service, le recrutement du personnel, la gestion des listes d'attente, la gestion des ressources humaines, la comptabilité du service, etc.*[125]

Même si le tissu associatif remplissait seul ces exigences en termes de gestion, il n'a pas toujours pu répondre aux nouvelles exigences en matière de remplissage des crèches et a vu son équilibre financier menacé. « Les directrices de crèches manquent souvent de temps, des outils et des compétences nécessaires à l'application de la PSU ; l'externalisation de la gestion apparaît alors comme une solution »[126]

Les logiques d'exploitation et de rentabilité qui s'introduisent ne sont pas sans conséquence dans le quotidien des services.

> *Axée sur la rentabilité, la logique industrielle – ou gestionnaire – se manifeste à travers l'émergence d'une nouvelle catégorie d'acteurs, les gestionnaires de crèche. Qu'ils soient sous statut privé, associatif ou commercial, leur développement met en évidence la nécessité accrue de compétences spécifiques et la mise en place d'outils de gestion adéquats dans le cadre de l'application généralisée de la prestation service unique (PSU).* [127]

D'autant plus que c'est applicable indépendamment du statut de la crèche :

> *Cette fonction de gestion apparaît ainsi non seulement dans les crèches d'entreprises et les entreprises de crèches, mais aussi dans les crèches associatives. Or, le type d'outil adopté, la manière dont il a été réalisé, appliqué et réapproprié par les différents acteurs ne sont pas neutres au sein d'une organisation, et on peut s'interroger sur son influence et son efficacité.*[128]

[125] DAUNE-RICHARD, A.-M., ODENA, S., PETRELLA, F. (2008). Op. cit., p.65.
[126] Ibid., p. 64.
[127] Ibid., p. 65.
[128] Ibid., p. 63.

Enfin, ce qu'il me semble encore important d'illustrer est la confusion qu'entraîne la décentralisation décisionnaire dans le partenariat public et privé. « Les évolutions récentes de l'intervention publique participent au renforcement d'une logique concurrentielle et d'une logique gestionnaire dans le champ de la petite enfance »[129].

Il est possible de voir ainsi que ce n'est pas seulement l'arrivée de nouveaux acteurs qui provoque des transformations dans les pratiques, mais les transformations en matière de gestion qui concernent aussi bien les crèches publiques que les crèches privées associatives et à but lucratif.

Quel que soit le choix politique de modes de gestion qui s'opère depuis 2004 dans le secteur, celui-ci met en œuvre des stratégies de gestion provenant du Nouveau Management Public. L'État, dans le modèle adopté par la France pour la petite enfance, reste très présent.

Mais pour comprendre comment cette nouvelle réalité fonctionne dans le secteur, malgré les dénonciations de certains mouvements comme celui nommé « Pas de bébé à la consigne », ou alors la publication du *Livre noir de l'accueil de la petite enfance*, il faut remonter à l'histoire de l'institutionnalisation de la crèche et des premiers métiers de la petite enfance. On s'apercevra ainsi que des similitudes existent entre le modèle philanthropique et paternaliste de départ et certaines logiques qui reviennent avec les nouvelles modalités de gestion. De même, les métiers de la petite enfance continuent à être pensés et représentés par des modèles relevant plus de qualités personnelles que d'une qualification professionnelle.

De quelle manière la gestion de l'accueil collectif de jeunes enfants intervient-elle dans le positionnement des professionnels ? Quelles sont les limites entre l'évolution de la vision de l'enfant et de l'enfance d'une part, et la manière dont les services qui lui sont proposés sont pensés et gérés d'autre part ?

[129] Ibid., p. 65.

2.2 La crèche : une histoire française ?

À partir de ce qui est communément considéré comme la création de la première crèche à Paris, je présente ici quelques événements qui me semblent importants concernant l'institutionnalisation de la crèche. Ces événements sont représentatifs et traduisent l'environnement social de l'époque. Compte tenu de l'influence qu'elle a exercée, cette socio-histoire de la crèche française, qui montre que les préoccupations gestionnaires sont très anciennes, a aussi un intérêt pour comprendre la situation brésilienne.

Au travers de la description d'un acteur de l'époque, Marbeau, considéré comme le fondateur des crèches en France, de sa pratique et de son discours, je tenterai d'identifier la conception que la société du XIX^{e} siècle a de l'accueil des jeunes enfants en milieu collectif, ainsi que la participation de l'État dans la gestion de ce service naissant.

Par cette démarche, je cherche à expliciter certains enjeux liés à la prise en charge éducative des jeunes enfants afin de comprendre certains évènements actuels. De plus, comme le précise Bouve[130], interroger « le projet social et politique à l'origine de l'institutionnalisation de cet établissement […] permet d'approcher la façon dont s'est construite la définition de la professionnalisation et du travail en direction de la petite enfance »[131].

J'émets ainsi l'hypothèse que le secteur est marqué depuis ses débuts de manière très significative sur le plan de la pratique et de la professionnalisation par son histoire, notamment en ce qui concerne les résistances à porter un regard nouveau sur le travail, toujours opérantes dans le secteur.

Dans ce chapitre, on s'attardera ainsi sur quelques épisodes de l'histoire de l'institutionnalisation des crèches en France et/ou Brésil. Ce travail non exhaustif cherche à identifier et à montrer à l'aide de moments précis comment et dans quel contexte s'est construit l'accueil du jeune enfant tel que nous le concevons aujourd'hui. Je commencerai par la France, pays où les interrogations ont pris forme et où j'ai validé mes premières perceptions sur la petite enfance en tant qu'institution.

[130] BOUVE, C. (2007). La berceuse, la philanthrope et l'inspectrice, Ecrire l'histoire des crèches collectives. Dans N. COULON, G. CRESSON, *La petite enfance, entre famille et crèches, entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan.
[131] Ibid.

Je présenterai ensuite le contexte brésilien, l'histoire des crèches, ainsi qu'une évolution législative qui tente de prendre en compte l'enfant comme sujet-acteur.

2.2.1 Lutter contre la mortalité infantile

Au XVII^{e} siècle, dans un contexte social et économique difficile, l'enfant compte peu dans la famille et le considérer n'est possible qu'après qu'il a prouvé sa capacité de vivre au-delà de la prime enfance.

Le peu de connaissances disponibles sur l'enfant fait qu'on lui dispense souvent des soins inappropriés en termes d'alimentation et de soin. La situation de précarité et de pauvreté des « indigents » se conjugue avec des croyances populaires sur les manières de s'occuper des enfants, entraînant des pratiques que nous jugeons aujourd'hui comme inadaptées. Les enfants sont les premières victimes de la propagation des maladies liée aux conditions de vie difficiles ; seuls les plus résistants parviennent à s'adapter au traitement alimentaire des adultes qu'ils reçoivent beaucoup trop tôt.

Ceci peut s'expliquer par le fait que l'allaitement maternel est considéré comme « ridicule » et s'occuper d'un enfant n'a rien de valorisant ; les femmes de la bourgeoisie, mais aussi certaines femmes du peuple confient leurs enfants à des nourrices habitant à la campagne dès les premières heures ou les premiers jours après la naissance. Beaucoup d'enfants meurent pendant le voyage, d'autres meurent en nourrice ; et par besoins économiques, celles-ci abandonnent leurs propres enfants ou diminuent l'allaitement de leur bébé, afin de mettre leur lait à la disposition d'enfants des familles bourgeoises.

Certains chercheurs voient dans la pratique de ces femmes le début d'un des premiers métiers de la petite enfance :

> *En effet pendant de nombreux siècles, les paysannes ont pratiqué l'un des plus vieux métiers du monde, celui de nourrice mercenaire, qui est sans doute à l'origine des métiers de la petite enfance, en l'occurrence celui d'assistance maternelle, et qui a certainement influencé les pratiques, en laissant aujourd'hui encore des traces dans les représentations que le sens commun a des fonctions occupées par les femmes auprès des enfants.*[132]

[132] CHAPLAIN, D.-L. et CUSTOS-LUCIDI, M.-F. (2001). Op. cit., p. 24-25.

Mais la mise en nourrice, surtout à la campagne, ne règle pas la question de la mortalité infantile, ce qui amène Vincent de Paul à créer en 1638 l'Hôpital des enfants trouvés pour éviter les infanticides et les morts par abandon. On remarque que peu à peu, ce fort taux de mortalité infantile devient une question éthique. Dans les milieux chrétiens, « on commence à s'émouvoir »[133] et à imaginer des manières de lutter contre ce fléau.

Cependant, l'évolution du mode de garde individuel vers le collectif est encore bien loin. Dans le cadre de la mise en nourrice, on distingue deux modèles de garde d'enfants : celui destiné aux pauvres et celui destiné aux riches.

Les enfants des mères pauvres sont envoyés à la campagne et vivent dans des conditions déplorables, tandis que les enfants de la bourgeoisie sont plus nombreux à avoir une nourrice « sur lieu » afin de veiller à ce que l'enfant reçoive bien le lait de la nourrice et non pas du lait animal[134] comme à la campagne. Le prix à payer pour ce service pour les mères pauvres est souvent supérieur ou égal à leur salaire, ce qui favorise l'abandon voire la mort des enfants chez les nourrices à la campagne.

L'historienne Fay-Sallois, lorsqu'elle évoque la vie des nourrices vivant dans les maisons bourgeoises au XIX^{e} siècle, souligne la manière dont celles-ci sont considérées et surveillées par la mère et par le médecin de la famille. À l'époque, on croit que les rapports sexuels rendaient le lait indigeste, la nourrice n'a donc pas le droit de s'approcher des hommes, y compris de leur propre mari, et sont de ce fait éloignées de leurs propres enfants qui ne peuvent pas les suivre dans les maisons bourgeoises. La seule consolation que de tels sacrifices offrent réside dans le fait que la nourrice vivant sur place a un salaire bien supérieur à l'ouvrière et à la nourrice de la campagne, apportant par là une aide considérable à sa famille. Pourtant, depuis le Moyen Âge et avec l'impact du christianisme, l'abandon d'enfant est un crime et le pouvoir de vie ou de mort sur l'enfant est supprimé. L'allaitement maternel voit son importance reconnue et,

> *La plupart des médecins soulignent les nombreuses contre-indications de l'allaitement, physiques et sociales, préconisent la nourrice sur lieu comme meilleure solution de remplacement et donnent toute une série de critères stéréotypés pour la choisir.*[135]

---

133 Ibid., p. 31.

135 FAY-SALLOIS, F. (1980). *Les nourrices à Paris au XIX^{e} siècle*. Paris : Payot.

Les familles ayant des enfants placés en nourrice et celles ayant une nourrice *sur lieu* participent ainsi à l'industrie nourricière. Il est à noter que ce travail est surveillé par les pouvoirs publics depuis le Moyen Âge, et est particulièrement bien contrôlé depuis 1760, date à laquelle un seul bureau assure et réglemente la majorité des placements. Mais le contrôle trop rigoureux qu'il exerce sur les nourrices et les parents ainsi que les effets d'une mauvaise gestion mettent cette industrie en crise à partir de 1821.

Cela a comme effet la mise en place des bureaux privés qui vont cette fois essayer d'atteindre un public plus aisé. Seules les transactions entre les bureaux privés et les familles échappent à tout contrôle. La propagande destinée aux familles bourgeoises mise sur la qualité des nourrices, leur hygiène et leur statut de « fille-mère ».

Seuls les pauvres continuent à se rendre au bureau municipal. Dans les maisons bourgeoises travaillent des paysannes pauvres, obligées de renvoyer leur propre enfant à la campagne et de mettre sa vie en péril.

Selon l'historienne Fay-Sallois, peu d'écrits existent sur la vie des nourrices et le sort de leurs enfants et maris laissés seuls à la campagne. Ce qui est certain, c'est que ce commerce va perdurer jusqu'à ce que l'on s'aperçoive des bienfaits du lait maternel et qu'il revienne à la mère de le donner à son enfant.

Le profil de la nourrice nous intéresse ici, car il représente déjà, comme le dit Contrepoids[136], un des premiers métiers de la petite enfance. Il nous semble qu'au-delà de l'industrie nourricière, qui se réfère davantage aux femmes sans ouvrage, le modèle de la nourrice à domicile s'approche des caractéristiques qui ont été recherchés pendant de longues décennies (et le sont encore) pour les métiers de la petite enfance : féminité, douceur, propreté, hygiène, conduite exemplaire.

2.2.2 La crèche au cœur de la charité

Au milieu du XIX^{e} siècle, les mentalités changent et on retrouve un personnage qui prend assez d'importance dans le monde de la petite enfance. Il s'agit de Jean-Baptiste-Firmin Marbeau. Voici comment il est décrit dans le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson :

[136] CONTREPOIS, A. (2006). *Les jeunes enfants et la crèche : une histoire, à travers l'histoire de la crèche laïque du quartier Saint-Fargeau* (Paris 20ème). Paris : Archives contemporaines Éditions.

Jean-Baptiste-Firmin Marbeau est jurisconsulte (consultant en droit) et philanthrope français, né à Brive (Corrèze) en 1798, il est le fondateur en France de l'institution des crèches. Après avoir fait son droit à Paris, il se fixa dans cette ville, où il exerça la profession d'avoué. Il se fit d'abord connaître par la publication de quelques ouvrages de droit et d'économie politique : Traité des transactions (1824) ; Politique des intérêts, essai sur le moyen d'améliorer le sort des ouvriers, par un travailleur devenu propriétaire (1834) ; Etudes sur l'économie sociale (1844). Il est le 1er adjoint au maire du 1er arrondissement de Paris (8e actuellement). Il est membre du bureau de bienfaisance.[137]

Chrétien traditionnel, il est touché par le concept d'amour maternel. L'accélération du développement du travail des femmes en ville entraîne la croissance rapide de l'accueil collectif qui apparaît en France au début du XIXe siècle. Cependant, on note des tentatives d'accueil collectif des tout-petits dès la fin du XVIIIe siècle, à l'initiative de « bonnes dames » sensibles au sort des petits enfants des « pauvres ouvrières ». Dans le dictionnaire de Ferdinand Buisson, dans l'article intitulé « Crèches », il est écrit *:*

Déjà en 1801 Mme de Pastoret avait été frappée des mêmes faits, et elle avait réuni rue de Miromesnil douze enfants à la mamelle que les mères venaient allaiter dans les intervalles de leur travail. Mais sans doute l'œuvre ne fut pas comprise, car elle ne dura pas. Mme de Pastoret garda ces enfants jusqu'au moment où ils purent entrer en apprentissage, et elle ne les remplaça pas par d'autres nourrissons ; l'œuvre s'éteignit avec ses premiers élèves, et le souvenir qui en est resté et qui fait bénir le nom de Mme de Pastoret est celui d'une salle d'asile plutôt que d'une crèche.[138]

D'autres initiatives comme celle de Mme de Pastoret existent à l'époque, mais peu d'écrits les relatant ont été trouvés. Nous notons ainsi que l'évolution des modes de garde collective des jeunes enfants accompagne celui du travail des femmes, le développement des crèches est lié au besoin en main-d'œuvre de l'industrie. Il s'agit de garder collectivement, pendant la journée, les enfants des mères qui travaillent dans

[137] BUISSON, F. (1887). (dir.) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.* Partie 1 / Tome 1, Paris : Hachette, p. 609.
[138] Ibid. Crèches, p. 613.

les fabriques, l'industrie, les ateliers parisiens, plutôt que de les envoyer en nourrice : ce sera le leitmotiv de Marbeau.

Catherine Bouve[139] présente une biographie complète du philanthrope dans son ouvrage « *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari pour l'enfant pauvre »* publié en 2010. Dans ce travail, on comprend comment « l'institution crèche avait été pensée, pour permettre à la fois la conciliation de la vie familiale et le travail des femmes et en même temps comme une tentative de moralisation des familles »[140].

À travers les études faites sur l'œuvre de Marbeau[141], mais aussi sur ses propres écrits[142], il est possible de se rendre compte du processus d'institutionnalisation de la crèche. Cette structure a été pensée depuis ses débuts pour l'enfant de moins de deux ans ne pouvant pas encore être accueilli dans les salles d'asiles, celle-ci étant destinée à l'accueil de plus grands.

Ceci a été un argument fort dans le processus d'institutionnalisation de la crèche en France. En effet, les salles d'asiles répondent, bien que partiellement, à la demande d'accueil pour les enfants de plus de deux ans.

Contrepoids remarque qu'il s'agit d'aider les mères ouvrières à nourrir et à élever elles-mêmes leurs enfants. En effet, la vulgarisation des savoirs liés aux soins délivrés aux enfants sert de moyen de moralisation de la classe ouvrière. Botanski[143] montre, à travers une étude des gestes de puériculture, la manière dont le processus d'éducation de la prime enfance a joué un rôle de régulateur social. Inciter les mères pauvres à allaiter leurs enfants participe à ce processus.

En effet, lors de l'expérience des premières crèches, les mères viennent pendant leurs heures de travail allaiter leurs enfants. Il s'agit surtout de gardiennage et de nourrissage afin de les maintenir en vie. Les connaissances sur l'enfance ne permettent pas encore de penser l'enfant comme un être ayant des besoins affectifs et la garde collective reste très marginale par rapport à la mise en nourrice ou dans la famille. Ajouté à l'urgence de l'époque, il s'agit surtout de guérir le mal indigent par la racine : l'enfance apparaît ainsi comme un principe curatif[144]. C'est la conduite exemplaire de la mère qui représente une garantie d'une place pour l'accueil de l'enfant. Marbeau

[139] BOUVE, C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari pour l'enfant pauvre, essai sociohistorique*. Berne : Peter Lang.
[140] Ibid.
[141] CONTREPOIDS, A. (2006). BOUVE, C. (2010). Op. cit.
[142] MARBEAU, F. (1845). Op. cit.
[143] BOLTANSKI, L. (1969) Op. cit.
[144] BOUVE, C. (2007). Op. cit., p. 79.

reprend cette idée à plusieurs reprises dans son discours. Il insiste notamment sur le fait que la mère se rendra plusieurs fois par jour à la crèche pour nourrir son enfant, ce qui le met en contradiction avec la mentalité de l'époque de couronnement du modèle bourgeois de la mère, de son assignation à la sphère domestique et de sa négation en tant qu'individu, femme et travailleuse[145].

C'est dans cette complexité que la « crèche », nommée ainsi par Marbeau en lien avec la mangeoire du Christ, va s'instituer. Dans ses écrits, il justifie avant tout la création des crèches par la charité et le bonheur de pouvoir aider les pauvres indigents, soulignant la fragilité de la femme par rapport à celle de l'homme. Il ne fait pas allusion aux réponses à la demande de main-d'œuvre féminine dans les usines et manufactures. Dans ses écrits, il est surtout question de sensibiliser les chrétiens en leur signalant une possibilité de faire la charité, tout en veillant à la formation de futurs citoyens[146].

Le livre *Des Crèches* (1845) lui vaut le prix Montyon décerné par l'Académie française. C'est grâce à l'active propagande qu'il mène dans cet ouvrage que les crèches se multiplient ; il publie un *Manuel de la crèche*, destiné à servir de guide aux personnes charitables disposées à s'occuper des crèches, et il crée en 1846 un Bulletin des crèches[147].

Ainsi, ce premier ouvrage *Des crèches* (1845) relate l'expérience de la première crèche de Paris Chaillot : on y trouve la description de l'organisation journalière, l'agencement, l'obligation des mères et des berceuses, le travail du médecin et de la directrice, ainsi qu'une liste des avantages à investir dans cette nouvelle entreprise. C'est suite à cette publication que l'État a commencé à subventionner la crèche. Dans son livre, plusieurs passages soulignent le fait que la crèche est une opportunité de rapprochement entre l'Église et l'État.

> *La charité légale, et la charité pieuse uniront partout leurs efforts pour établir des crèches parce que la religion et l'humanité les demandent partout. L'intérêt de la religion est ici, comme presque toujours en harmonie avec celui de l'État. Ah ! Si la crèche pouvait servir d'occasion à un rapprochement plus intime entre*

[145] Ibid., p. 79
[146] MARBEAU, F. (1845). Op. cit., p. 12.
[147] BUISSON, F. (1907). Op. cit., p. 609.

l'État et l'Église, quel service elle rendrait aux pauvres, à l'État, à l'Église et à l'Humanité.[148]

Il est encouragé dès ses débuts par la presse, par les autorités administratives et religieuses, et de ce fait l'idée ne tarda pas à se propager. « Cinq crèches furent ouvertes à Paris en 1845 et huit en 1846. Melun, Orléans, Rennes, Brest, Bordeaux, Tours, Nantes eurent des crèches dès 1846 ; la Belgique, les Pays-Bas, l'Italie, Constantinople même, suivirent l'exemple de la France. »[149] Le modèle d'accueil conçu par Marbeau est donc exporté à d'autres pays. Cependant en France, la crèche fait l'objet de polémiques, certains médecins voyant en elle un foyer propice aux contaminations et à la prolifération des épidémies. Mais cela semble aussi être en lien avec l'idéologie de l'époque quant au statut de la femme, car la crèche permet de le faire sortir du domicile. C'est sans doute pour cela que l'expérience met du temps à se généraliser. Même si on constate au moins une structure dans les grandes villes des agglomérations urbaines, l'enfant de moins de deux ans continuera à être majoritairement gardé dans sa famille ou par les nourrices (assistante maternelle), encore de nos jours.

Marbeau défend l'institution qu'il a créé ; il assure que la crèche est un espace de charité et de bienfaisance et tente de répondre au discours moral et hygiéniste des médecins, qui affirment que « La crèche brise le lien de famille en séparant la mère de son enfant » et que « L'agglomération des enfants y est dangereuse et meurtrière »[150]. Ces discours, retrouvés dans le dictionnaire Buisson sur la « crèche », dénotent la vision de l'époque sur le travail, l'autonomie des femmes[151]. Dans un extrait de son livre *Des crèches* Marbeau affirme, concernant les critiques véhiculées contre la crèche que :

Ce n'est pas la crèche qui sépare la mère de son enfant, c'est le travail hors du domicile, c'est la nécessité de gagner un salaire suffisant pour vivre. La crèche est le meilleur remède à une situation qu'elle ne crée pas ; elle éloigne moins l'enfant que l'envoi en nourrice ; elle le soigne mieux que la garderie ; elle est préférable à un secours en argent parce qu'elle est le secours en travail.

[148] MARBEAU, F. (1845). Op. cit., p.7.
[149] BOUVE, C. (2010). Op. cit., p. 84.
[150] BUISSON, F. (1907). Op. cit., p. 642.
[151] BOUVE, C. (2007). Op. cit., p. 80.

L'argent reçu sans être gagné est trop souvent démoralisateur ; le salaire est plus sain que l'aumône.[152]

En analysant ces brefs points de l'œuvre de Marbeau, nous pouvons nous questionner sur quel héritage la conception de départ régit encore dans les modalités de gestion de l'institution telle que nous la connaissons aujourd'hui.

Aujourd'hui, à l'examen de l'ouvrage de Marbeau, un tel écrit peut offusquer par l'aspect « taylorisation » de la vie humaine, par le ton autoritaire et sûr, par le regard misérabiliste qu'il porte sur les classes pauvres ou inversement peut prêter à rire, tant le discours paraît caricatural et normatif.[153]

Caricatural et normatif, sans doute, mais est-il vraiment si éloigné de la réalité que nous connaissons ? La modernité, ainsi que les avancées technologiques et commerciales ne cessent de s'introduire dans le secteur, à l'image de la société aujourd'hui. Ce faisant, ce processus accentue le caractère normatif dans le fonctionnement des structures et plus largement du secteur. En regardant de plus près la composition des équipes, on retrouve un corpus massivement féminin, peu diplômé et peu informé des enjeux du champ professionnel, et ce dans les deux réalités étudiées.

En revenant sur le contexte de l'institutionnalisation de la crèche, on comprend que c'est par la prise en compte du contexte de l'époque qu'il est possible d'appréhender la façon dont les œuvres caritatives se sont multipliées au milieu du XIX^{e} siècle, sous la monarchie de Juillet. En effet, l'éducation du peuple devient une réponse à la question sociale et politique, la bourgeoisie est touchée par le sort des enfants pauvres. Toutefois, c'est surtout avec le besoin de main-d'œuvre féminine dû au développement de l'industrie que la question de l'abandon des enfants de moins de deux ans devient non seulement un problème politique, mais aussi éthique.

À la lecture du livre *Des crèches,* on voit bien la démarche de l'auteur lorsqu'il part à la rencontre des mères et des nourrices pour constater les difficultés de celles-ci. Mais c'est lors de la visite d'une salle d'asile qu'il se sent « touché » par le sort des enfants et par l'émergence, voire l'urgence d'instituer les crèches. Il s'est dit frappé par l'abandon des enfants lorsque beaucoup d'ouvrières étaient contraintes de les laisser à des nourrices ou alors de les abandonner.

[152] MARBEAU, F. (1845). Op. cit., p. 7.
[153] BOUVE, C. (2010). Op. cit., p. 80.

Le mouvement des crèches va connaître des moments plus ou moins complexes : en effet, les moments de gloire de ces structures seront suivis par des moments de doute et de méfiance. Le développement des crèches à Paris connaît ainsi un ralentissement à la fin du XIX^{e} siècle. Mais l'idée d'accueillir les jeunes enfants collectivement est peu à peu développée dans les grandes manufactures et usines. Les actes du congrès de l'Alliance Hygiène Sociale ayant eu lieu à Lyon en 1907, préconise la création de crèches d'usine ou de chambres d'allaitement.

> *Ce qu'il est nécessaire d'organiser, c'est la crèche d'usine, ou mieux la chambre d'allaitement : les nourrissons sont apportés par les mères le matin, confiés à une garde dans un local approprié, et à 9 heures et à 3 heures la mère vient donner le sein à son enfant. L'enfant se réveille à ce moment précis et se rendort après la tétée, rendant presque nulle la surveillance de la gardienne. C'est là une organisation facile à réaliser, peu coûteuse, dont aucun industriel ne peut priver les mères, car elle n'est pas une cause de perte de temps très considérable.*[154]

Nous sommes à ce moment plus de cinquante ans après la création de la première crèche à Paris, et il est évident que la crèche n'a pas vocation à être un lieu éducatif (même si Marbeau évoque brièvement l'éducation des enfants dans son livre), mais un lieu de gardiennage ; elle ne fait pas non plus l'unanimité quant à sa bienfaisance. Par ailleurs, la crèche est mise au même niveau que la chambre d'allaitement, reflétant la représentation de l'enfant à cette époque. À travers la prise en charge de la toute petite enfance, la crèche participe activement au contrôle social des familles.

D'un point de vue éducatif, elle va participer aux mouvements de reconnaissance de l'enfance comme une étape importante de la vie, sans pour autant se développer dans le souci de l'éducation des plus jeunes, ni dans le respect des familles. C'est à l'égard de cette évolution que nous pouvons questionner ce qui se joue actuellement en termes de gestion et la volonté d'accueil d'un plus grand nombre d'enfants dans les crèches.

Sommes-nous sortis du modèle charitable et de contrôle social dans lequel la crèche a été conçue ?

---

[154] Congrès de l'Alliance d'hygiène sociale, 1907 (IV) Lyon, Bulletin n°9, Rapport de M. Fabre, p. 61.

La création de la crèche ne règle pas cependant la situation des enfants des enfants de moins de deux ans envoyés en nourrice. Alain Norvez présente le vote, en 1874, de la loi Roussel[155] de protection des enfants de moins de deux ans placés en nourrice. Cette mesure sanitaire, destinée à combattre la mortalité enfantine concerne les enfants en situation de danger placés à la campagne afin que leur mère puisse travailler : ils étaient estimés à un effectif de 80 à 90.000[156]. Cette loi fut un apport non négligeable en matière de soins apportés aux enfants[157]. En 1935, on assiste à l'adoption d'un décret sur la protection des enfants du 1er âge : « l'Etat s'engage à prendre en compte l'ensemble des enfants nés sur son territoire et à étendre la période de protection de la deuxième au troisième anniversaire ». Norvez précise que ce décret reprend les dispositions essentielles d'une proposition de loi de P. Strauss, adoptée par la chambre des députés le 13 novembre 1930[158].

Dans le cadre de ce travail, cette histoire a comme objectif d'amener à penser autrement le présent, comme le suggère Savoye. Selon lui, « le passé n'y serait pas étudié pour lui-même, mais en vue de jouer – grâce à sa fonction miroir et selon un phénomène de projection rétrospective – le rôle d'un « analyseur spectaculaire » du présent »[159].

En confrontant l'histoire des crèches depuis ses débuts et ce que j'ai observé dans le cadre de ce travail d'enquête, il est possible de constater qu'aussi bien en France qu'au Brésil, certaines attitudes sont toujours perçues comme naturelles dans le travail avec les jeunes enfants, et ce qui était considéré comme une œuvre charitable ou un « bien pour l'âme » autrefois est aujourd'hui perçu comme un « devoir sociétal »[160].

La religion apparaît sur nos deux terrains, encore prise dans son rôle moralisateur et caritatif en même temps qu'elle représente un tabou si on se réfère aux processus de professionnalisation du secteur. Travailler avec des petits enfants ne relève plus d'une vocation, mais d'un savoir-faire. Cela semble aller de soi dans les discours, mais la

[156] NORVEZ, A. (1990). De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarisé dans la France contemporaine. *Travaux et Documents Cahier n°126*, INED, Paris : PUF, p. 11.
[157] Ibid., p. 14.
[158] Ibid., p. 16.
[159] SAVOYE, A. (2003). Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques : quelles compatibilités ? *L'Homme et la société*, p. 145.
[160] Selon un texte issu du site internet d'une entreprise de crèche.

rencontre avec les professionnels et l'observation de leur travail montrent bien la fragilité de la crèche en tant que champ professionnel.

Si on observe les processus d'orientation scolaire vers les métiers de la petite enfance ou du soin, nous constatons rapidement que, de manière générale, les filles s'orientent davantage vers eux[161]. Sans remettre en cause les logiques qui les amènent à cela, mais en tenant compte de la théorie sur l'acteur rationnel, utilisée par Duru-Bellat dans les années 1990, dans le cadre de l'orientation scolaire, nous supposons que les métiers de la petite enfance attirent une catégorie de jeunes filles qui se représentent le travail auprès de jeunes enfants comme quelque chose de naturel, lié plus à des qualités féminines qu'à des qualifications professionnelles.

Lors d'un travail de restitution de nos observations dans une des crèches, une éducatrice de jeunes enfants a évoqué le fait que ce travail relève d'une vocation. Etonnée par la surprise que cela a pu causer, celle-ci a revu son discours en essayant de trouver un terme plus approprié.

En effet, évoquer le travail comme une vocation semblait être déplacé pour les autres éducatrices. Cependant une autre a dit : *je comprends ce que dit ma collègue, on est là pour les enfants, par vocation ou non, on ne s'occupe pas de la manière dont la gestion est faite, ça nous atteint ok, mais quand on est là, on l'est pour l'enfant*. (Journal de bord, mai 2014, France)

On perçoit là une autre sphère de ce travail, celui du don. Le don compris comme la capacité à être et à se tenir disponible à 100 % pour l'autre (dans le cadre de la crèche, pour l'enfant et pour le parent) semble être un point de ressemblance dans les profits des personnes recherchées pour faire ce travail. Une sorte de loyauté, fidélité incontournable.

> *Mesdames les directrices avaient choisi deux berceuses parmi les femmes pauvres sans ouvrages, l'une et l'autre étaient mères, l'une et l'autre dignes de toute la confiance de mères pauvres »[162]. C'est dans cette logique que les profils des berceuses ont été pensés. Outre la confiance attestée par une conduite exemplaire dans et en dehors de la crèche, la propreté est une qualité*

[161] CROMER, S. (2015). Quand les différences de sexe masquent les inégalités. Orientation scolaire et discriminations. Dans F. VOUILLOT et al. (dir.), *Travail, genre et sociétés*, *1, 33*, p. 165-168. COURT, M., *et al.* (2013). L'orientation scolaire et professionnelle des filles : des « choix de compromis » ? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses », *Revue française de pédagogie, 3, 184*. p. 29-40.
[162] MARBEAU (1845). Op. cit., p. 42.

indispensable, car c'est elle qui doit être véhiculée aux usagers de la crèche. C'est ainsi que, formées auprès des médecins, les berceuses seront elles-mêmes amenées à prodiguer des conseils aux mères pauvres fréquentant la crèche. La crèche est un lieu d'éducation des mères.[163]

À travers ces quelques repères historiques, il est possible d'appréhender et de comprendre l'héritage des mesures sanitaires dans lequel ce cadre professionnel s'est construit, ceci de manière durable jusqu'aux évènements de mai 68, où les logiques régissant ce domaine professionnel seront questionnées, au regard des mouvements agissant plus largement dans la société. Mozère présente ce qu'elle appelle le « Printemps des crèches », la manière dont cette institution s'est vue bouleversée lorsque les principes mêmes de sa création ont été remis en cause.

Mais l'histoire des crèches caractérise avant tout l'histoire de l'enfance, et l'importance qu'elle prend dans le cadre social.

L'histoire des crèches françaises a eu une forte influence au Brésil. Le modèle des crèches développées par Marbeau y a rapidement trouvé écho. Le modèle gestionnaire et de contrôle dans lequel la crèche a été pensée prévaut encore dans les institutions brésiliennes, et ce malgré une législation sophistiquée visant la reconnaissance de l'enfant en tant qu'acteur mise en place depuis les années 1990.

C'est donc de ce long processus législatif brésilien qu'il est question dans la sous-partie suivante.

[163] Ibid.

2.2.3 Les influences hygiénistes et caritatives dans l'institutionnalisation de la crèche au Brésil

Dans le texte qui suit, je présente le contexte brésilien dont l'évolution, certes différente, trouve ses racines dans une histoire de crèches qui semble proche et en lien avec celle débutée en France au XIXe siècle. Le concept de la crèche tel qu'il a été mis en place en France en 1848 va faire son apparition au Brésil. La crèche sera avant tout pensée pour l'enfant pauvre retrouvé ou laissé à la « roue des exposés »[164].

Il faut cependant considérer que l'histoire de l'enfance, surtout celle de l'enfant du peuple, est en lien avec l'histoire de la colonisation brésilienne.

Afin de procéder à la présentation de la dynamique institutionnelle touchant le champ de l'enfance au Brésil, je commencerai par la présentation de quelques données démographiques afin de situer le contexte général de la recherche.

Le Brésil est une république fédérale composée de vingt-six États et d'un district fédéral (Brasilia), la capitale de la République. Le pays compte 5565 communes pour une population de presque deux cents millions d'habitants. Il est régi par la Constitution fédérale de 1988, adoptée par une assemblée constituante élue au suffrage universel, ce qui n'a été possible qu'après la période de dictature militaire (1964-1985).

Cette constitution qui se veut « citoyenne » a non seulement marqué le retour de la démocratie au pays, mais a aussi accordé des droits à des groupes de la société qui en étaient jusqu'alors privés : les femmes, les noirs, les indigènes, les personnes porteuses de handicap, les personnes âgées, les enfants et les adolescents. De plus, c'est la reconnaissance du Brésil comme un pays multiracial et plurilinguistique qui a permis l'incorporation des apports des noirs et des indigènes au patrimoine national. Avec cette nouvelle constitution, c'est la première fois qu'on reconnaît, au Brésil, le droit à la scolarité aux enfants de moins de 7 ans dans les crèches et les pré-escolas[165]. Au Brésil, ainsi qu'en France, on différencie la crèche et la pré-école (école maternelle), la crèche étant réservée aux enfants de moins de trois ans, et l'école maternelle aux enfants de trois à six ans.

[164] DEL PRIORE, M. (dir.) (1991). *História da criança, no Brasil*, CEDHAL, São Paulo: Contexto.
[165] ROSEMBERG, F. (2010). Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *53*, p. 119-128.

Suite à ce processus constitutionnel très moderne, qui reconnaît les droits de l'enfant et de différentes minorités, le pays s'engage dans l'élaboration du domaine de l'éducation, et malgré beaucoup de divergences et de tensions, on voit apparaître en 1996 la LDBE : loi de directrices et de bases pour l'éducation.

Ce processus politique « démocratique » fait émerger des écarts entre les différentes conceptions de l'enfance dans le pays. Selon Rosemberg[166], l'intention était pourtant de camoufler les divergences profondes liées à l'éducation du peuple et surtout à celle de la petite enfance, perçue comme un sous-objet de la politique. Selon la chercheuse, le Brésil possède d'un côté une législation moderne reconnaissant les droits et la citoyenneté des enfants, d'un autre côté un éventail d'inégalités qui rend difficile la pleine reconnaissance de leurs droits. Cela peut être expliqué par le fait que le Brésil est un pays pauvre, tout en occupant le 8e rang dans le cadre économique mondial en 2009.

En effet, le Brésil possède un produit interne brut (PIB) élevé, mais les richesses sont mal réparties, et les inégalités sont criantes. L'enfant brésilien ainsi que la majorité de la population sont pauvres.

> *La richesse matérielle et symbolique produite par les Brésiliens est donc inégalement distribuée entre les différents segments sociaux : le pourcentage de pauvres est plus important dans les régions Nord et Nord-est, en zone rurale, parmi ceux qui se déclarent noirs, métis ou indigènes, et parmi les enfants.*[167]

Rosemberg rappelle encore que la proportion d'enfants de moins de six ans diminue à cause de la baisse de natalité. En effet, dans les années 1940, le taux de fécondité était estimé à 6.16 enfants par femmes, en 2000 il est descendu à 2.38, et en 2010 il est à 1.90. C'est une baisse de 62 % par rapport aux années 1940, comme il est possible d'observer dans le tableau qui suit. Mais cette baisse est relative, et dépend des États et des conditions de vie de la population.

[166] ROSEMBERG, F. (2009). La Constitución brasileña: otro hito para la infancia. *Infancia en Europa*, *9*, p. 10-12.
[167] Ibid.

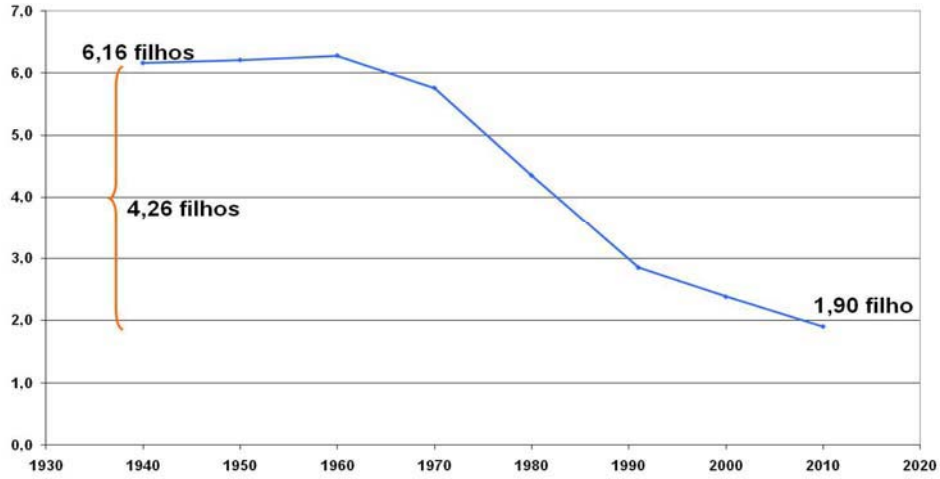


Figure 2 : Taux de fécondité au Brésil IBGE, Recensement démographique – 1940/2010[168]

Malgré la diminution du taux de fécondité et par conséquent la diminution du nombre d'enfants de moins de six ans, les conditions de vie des jeunes enfants continuent à être déplorées, alors que selon certains chercheurs elle s'est beaucoup améliorée au cours des dernières décennies. Il semblerait que les programmes gouvernementaux garantissant un revenu minimum, à travers l'allocation nommée « bolsa familia », ont été bénéfiques aux enfants. Puis, la scolarité obligatoire a fortement contribué à augmenter leur niveau de vie.

En effet, l'enfant brésilien reste pauvre et travaille. Les programmes gouvernementaux sont certes bénéfiques et aident à diminuer la pauvreté, mais la valeur de travail pour l'enfant pauvre dépasserait cet état de fait. Nous verrons plus loin qu'il existe une « discrimination qui se configure entre « mineur » et « enfant » et entre une offre diversifiée de professionnalisation et répression pour les premiers, et les services essentiels comme l'éducation et la santé pour les enfants »[169].

Ainsi, le pays a connu des améliorations estimées significatives en matière d'accès à l'éducation. En dix ans, le nombre d'enfants de moins de trois ans inscrit dans les crèches et dans les écoles a presque doublé, passant de 11,7 % en 2002 à 21, 2 % en 2012. Pour les enfants de quatre et cinq ans, ce taux est passé de 56,7 % à 78, 2 %, même si cela reste très inégal dans les campagnes. Enfin, chez les jeunes de 18 et 24 ans, l'accès à l'université est passé de 9,8 % à 15,1 % pour la même période[170].

[168] IBGE, Censo demografico 2000/2010.
[169] CAMPOS, H. R., et ALVERGA, A. D. (2001). Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho.*Estudos de psicologia*, *6, 2,* p. 232.
[170] IBGE, Censo Demográfico 2010, Resultados gerais da amostra, Rio de Janeiro, 27 avril 2012.

Même si les différences régionales existent, le Brésil a réduit le taux de mortalité infantile (enfants de moins de cinq ans), qui est passé de 53,7 % de décès pour mille enfants nés en 1990, à 18,6 % en 2010. Pour les enfants de moins d'un an, ce taux est passé de 47,1 à 16,0 % pour la même période[171].

On constate ainsi l'évolution croissante de la situation de l'enfant au Brésil depuis les années 1980 avec le retour du processus démocratique. Cependant, le dur périple de l'enfance brésilienne remonte à la colonisation avec l'arrivée des premières embarcations.

Lopes[172] note que, dès le début du processus de colonisation, l'enfant brésilien n'a pas bénéficié de conditions de vie adéquates. L'enfant noir et l'enfant indien avaient tous les mêmes conditions d'esclaves. Loin d'être perçu comme un citoyen, l'enfant était chosifié, bon à être commercialisé. La présence d'enfants noirs était moindre[173], puisqu'on s'intéressait surtout à la force de l'homme adulte. L'enfant blanc migrant pauvre, ayant voyagé dans les cales des navires, s'il survivait à la traversée de l'Atlantique, devait encore survivre aux dures conditions de vie dans un nouveau pays, et faire face aux différences climatiques et aux maladies inconnues[174].

Rosemberg rappelle que le premier geste « en faveur » de l'enfance a eu lieu en 1871 avec la Loi du ventre libre, elle écrit :

> […] *En effet, la plus ancienne source où figure le mot crèche date de 1879, c'est-à-dire à peine quelques années après l'adoption de* (la loi de 1871) *qui, avant l'abolition de l'esclavage (1888), avait affranchi les nouveau-nés dont les mères étaient esclaves. Quelle destinée le Brésil comptait-il accorder à ces enfants libres dont les mères étaient esclaves ?*[175]

Ainsi la petite enfance brésilienne est toujours imprégnée de ses origines.

Ce processus rempli d'ébauches nous permet de comprendre l'influence de la colonisation dans la structuration de l'éducation, ainsi que celle de la culture européenne sur le Brésil dans le développement d'une pensée éducative. La petite enfance est ici une entrée pour comprendre les phénomènes étatiques liés à l'histoire brésilienne.

---

[171] Ibid.
[172] LOPES MOREIRA, J.J. (2011). Grumetes, pagens, órfãs do rei…e outras crianças migrantes. In VASCONCELLOS, V., M. R, *Org. Éducação da infância: história e política*, 2° Édição. Nitéroi: Éditora da UFF, p. 23-42.
[173] Les enfants étaient moins nombreux, car on achetait surtout des adultes.
[174] Ibid., p. 24.
[175] ROSEMBERG. F. (2010). Op. cit., p. 121.

Ce long processus débute lors des premiers mouvements qui mènent le Brésil vers l'indépendance. Nous nous attarderons sur quelques épisodes de la période allant de 1875 à 1985 pour appréhender les enjeux parcourus par l'accueil des enfants.

Comme nous l'avons déjà abordé, le « traitement » des enfants de zéro à six ans au Brésil remonte au XIX^{e} siècle et trouve son inspiration dans les pays européens. Les effets de la colonisation se traduisent par des références européennes qui suivent la cour portugaise, et s'installent durablement au moment de l'indépendance.

La première partie de cette période est caractérisée par l'importation du modèle européen d'accueil d'enfants : crèche (par rapport la France) ou jardin d'enfant (par rapport à l'Allemagne).

Ces institutions étaient, comme en Europe, destinées aux enfants des mères travailleuses. La crèche avait un caractère d'assistance alors que les jardins d'enfants étaient destinés à des enfants de la classe moyenne avec une visée éducative[176]. À la crèche, les activités tournaient autour de l'alimentation, du soin, de l'hygiène, de l'allaitement, tandis que les jardins d'enfants, sous l'inspiration de Fröbel et destinés à la classe moyenne, investissaient le développement physique, social et affectif, au travers d'activités ludiques, du mouvement, de l'auto-expression[177]. On remarque ainsi que ces pratiques vont créer au fil des années une vision dichotomisée de l'enfance au Brésil, que nous aborderons ensuite.

Nunes et all. attirent encore notre attention sur une institution qui a beaucoup contribué au Brésil à la réflexion du soin (*care)* et l'éducation dans le cadre des crèches : il s'agit de la LBA (Légion Brésilienne d'Assistanat). En effet, cette institution a mis en place des programmes d'assistance dans les crèches, mais il était aussi question d'éducation préscolaire. Cette institution fut créée en 1942 afin de s'occuper des familles de soldats envoyés en Europe pendant la Seconde Guerre mondiale[178]. Elle continue son œuvre en 1946, après-guerre, et s'oriente davantage vers la maternité et la petite enfance.

En s'associant aux états et aux associations déjà existantes, son axe d'intervention cible les enfants de zéro à six ans en situation de grande pauvreté. Dans ses orientations, il est surtout question de santé et de prévention.

---

[176] NUNES, M.F.R., CORSINO, P., DIDONET, V. (2011). *Éducação infantil no Brasil, primeira etapa da Éducação basica*, UNESCO, Ministério de Éducaçéao/Secretaria de Éducaçéao Basica, Fundação Orsa, p. 17.
[177] Ibid., p.17.
[178] Ibid., p. 26.

En 1977, avec la mise en place du projet « Casulo »[179], l'institution accueille 1,8 million d'enfants. La question éducative est très clairement affichée. Cependant le modèle d'accueil garde les mêmes orientations : il est destiné aux enfants en situation de précarité et propose un modèle d'action encore très ancré dans une logique d'assistanat, de travail à très bas coût, avec les familles et les volontaires.

La Loi Organique de l'Assistance Sociale (LOAS) de 1993 établit un ensemble de changements dans la politique des services sociaux, en cohérence avec les principes constitutionnels qui prévoient que l'assistance est un droit du citoyen et un devoir de l'État. C'est dans le sens d'une logique d'intégration aux politiques sectorielles visant surtout l'universalisation des droits sociaux qu'elle propose une politique intégrale contraire aux principes de l'assistanat.

En 1995, avec la fin de la LBA, ses activités et ses partenariats sont transférés au sein de la "Secretaria de Assistencia Social du Ministério da Previdencia e Assistencia Social" (MPAS) pour le programme crèche -« manutenção ». Ceci durera jusqu'à 2008 et le programme va accueillir 1,6 million d'enfants.

Mais dès 2007, le « Ministério do Desenvovimento Social » (MDS) autorise les villes ayant déjà transféré les crèches et le préscolaire à l'éducation à utiliser les fonds (PBT- Piso Basico de Transição) afin que celles-ci accueillent, par des actions socio-éducatives, des enfants et leurs familles.

C'est en 2009 que le processus de transition de la gestion du réseau des crèches de la MDS au ministère de l'éducation se termine. La CTI (Commission technique interministérielle) du MDS, du MEC et du Ministère de la planification, est enfin créée afin d'affirmer que la crèche et le préscolaire ne sont pas des services relevant de l'assistance sociale. Pour Nunes et all., cette transition n'a été possible qu'à partir d'une réflexion conceptuelle profonde qui va déterminer le changement de gestion.

Toutes ces transformations ont bouleversé l'organisation de l'accueil de jeunes enfants au Brésil, principalement ceux du secteur public. Les villes, les départements de l'enfance (secretariat da educação), les établissements, les professionnels, les enfants et leurs familles, ont subi ces transformations qui se sont déroulées de manière très inégale dans le pays.

Cependant, comme d'autres chercheurs[180], j'observe encore la lenteur de la mise en place d'un système d'accueil intégré. Même si la réalité actuelle s'est beaucoup

[179] Projet de création des crèches dans les communautés pauvres.
[180] ROSEMBERG, F. (2009). Op. cit.

améliorée dans certaines régions, nous sommes loin d'une universalisation de l'accueil du jeune enfant, comme le préconise l'amendement institutionnel de 2009[181].

Les inégalités peuvent être observées à plusieurs niveaux, et sur différents aspects. Cependant, comme l'affirme la sociologue Kramer[182], les évolutions institutionnelles liées à l'enseignement élémentaire, les nouvelles directives pour la formation des enseignants sont bien des expressions claires de la politique d'éducation que le Brésil souhaite assumer par rapport aux enfants de moins de six ans au cours des dernières années.

Pendant mon enquête, principalement en 2013, j'ai pu observer que ces transformations et les améliorations des conditions d'accueil dans les crèches publiques brésiliennes attirent aussi une population peu habituée à ce type de service, comme des enfants de cadres et d'enseignants. C'est le cas à São José dos Campos. Lors de ma visite au sein de la crèche des salariés de la mairie, je me suis demandé si des familles pauvres fréquentaient la structure. Pendant l'entretien avec les enseignantes de cette crèche, celles-ci ont évoqué une clientèle exigeante pouvant se plaindre directement au maire si la crèche ne remplissait pas son rôle tel qu'elles l'attendaient.

Une meilleure considération de la crèche et sa prise en compte comme lieu éducatif favoriseraient-elles l'éloignement des familles en situation de pauvreté ?

Cette question a été aussi posée en France par la sociologue Bouve dans son ouvrage socio-historique *La crèche, un défi pour l'enfant pauvre*, dans lequel elle retrace l'évolution de l'institution et son éloignement des familles les plus démunies.

Mais au Brésil, c'est la présence de l'enseignant qui marque concrètement au quotidien ces transformations. Comme le précise la Ligia Aquino :

> *La plupart des crèches et écoles maternelles ont été créées à partir des initiatives de la population, certaines en lien avec des mouvements sociaux (association de quartier, groupe de femmes et syndicats, etc.). En fonction des influences des actions des mouvements populaires et de l'influence des conceptions de l'enfance, l'accueil des enfants de moins de sept ans se faisait avec du personnel non qualifié, et parfois même n'ayant jamais été scolarisé. Les critères pour travailler avec les enfants se fondaient sur la disponibilité et dans l'idée encore*

[181] Emenda Constitucional 59/09 | Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009
[182] KRAMER, S. (2006). Op. cit.

présente, que prétend que pour travailler en crèche il suffit d'aimer les enfants, d'être femme et d'avoir l'instinct maternel.[183]

[183] AQUINO, L. (2008). A gestão democratica nas instituições de educação infantil: Questões para pensar a formação de gestores. *Educação em. foco, Juiz de Fora*, *13, 2*, p. 253.

CHAPITRE 3 : L'EDUCATION DE LA PETITE ENFANCE, UN NOUVEAU PARADIGME.

3.1 En France : une « révolution » éducative ?

3.1.1 Mai 68 et ses répercussions dans les crèches

Avec le slogan « il est interdit d'interdire », les mouvements de mai 68 constituent en France l'un des plus importants moments de la mobilisation étudiante et ouvrière. En effet, la grève du printemps 1968 a été la plus longue en France depuis 1936. Ces manifestations de plus en plus importantes se sont intensifiées dès la rentrée scolaire de 1967, marquant non seulement un moment de revendication contre le pouvoir en place, mais remettant aussi en cause les logiques sociales, politiques et culturelles instituées et dépassant le point de vue purement organisationnel. [184]

Lourau (1933-2000), alors enseignant à Nanterre, ne reste pas en dehors de ces évènements. Il les observe en tant que sociologue et extrait de cette pratique des notions qu'il va développer pendant les trente années suivantes[185]. Son premier ouvrage, *L'instituant contre l'institué* (1969), retrace quelques évènements de la révolte de 1968, ainsi que sa propre implication en tant qu'enseignant. Ces révoltes caractérisent selon lui les forces de l'instituant contre l'ordre social, c'est-à-dire l'institué, représenté par le pouvoir gaulliste, mais aussi par le PCF[186], rangé selon lui du côté de l'ordre établi[187].

Les revendications de mai 68 sont fortement caractérisées par le fait qu'en touchant le monde étudiant et par conséquent la bourgeoisie intellectuelle, elle permet l'émergence de revendications d'ordre moral et philosophique qui tentent de réduire les inégalités de la société. Dans ce sens, toutes les institutions furent remises en question : la famille, la vie sexuelle, le travail, la division du travail (homme/femme), l'éducation, la santé, les modèles d'organisation des entreprises, etc.

---

[184] SUZONNI, M. (1988). Chronologie générale. Dans *Matériaux pour l'histoire de notre temps. 11-13*. Mai-68 : Les mouvements étudiants en France et dans le monde, p. 284-303.
[185] BELLEGARDE, P. (2003). Institutionnalisation, implication, restitution. Théorisation d'une pratique associative. *L'Homme et la société*, *147-148,* p. 95-114.
[186] PCF : Parti Communiste Français.
[187] REVON, A. (1970). Lourau René, L'instituant contre l'institué. *Revue française de sociologie. 11,3*, p. 432-433.

L'analyse institutionnelle en tant que champ théorique, dans la perspective de Lourau, va se développer à partir des années 1970 lorsqu'il soutient sa thèse d'État intitulée : l'analyse institutionnelle. Il développe une théorisation dialectique de l'institution, à partir de sa décomposition en trois moments : Universalité, Particularité et Singularité. Ces moments, empruntés à la dialectique hégélienne, lui permettent d'introduire la complexité du concept d'Institution. Il écrit à propos de l'universalité :

> *Le moment de l'universalité est celui de l'unité positive du concept. C'est dans ce moment que le concept est pleinement vrai, c'est-à-dire vrai abstraitement, généralement. Dans l'abstrait, le salaire et la famille sont des normes universelles de la société, des faits sociaux positifs. Dans l'abstrait seulement.*[188]

On pourrait ainsi dire qu'il s'agit de ce qui est institué dans la société, les lois, les normes et les fonctionnements connus par tous. La particularité, serait la négation de l'universalité, c'est-à-dire, l'usage individuel que les individus font de la norme. Il écrit : « […] C'est ainsi que, dans nos sociétés régies par le salariat et le mariage, l'individu peut être non-salarié et célibataire sans recourir à des sanctions officielles ». Et enfin, le troisième moment : « Le moment de la singularité est le moment de l'unité négative, résultante de l'action de la négativité sur l'unité positive de la norme universelle ». [189]

Lourau rappelle alors que l'on « confond souvent particularité et singularité, et l'on oppose artificiellement le général (l'universel) et le particulier, en oubliant que cette opposition est purement abstraite, qu'elle n'existe jamais dans la pratique, mais seulement dans l'idéologie et dans la philosophie idéaliste. »[190] L'opposition des trois moments dans le concept d'institution dénaturerait la dialectique même du concept. En effet, cette tendance créerait des antinomies entre l'individu et la société et enlèverait toute la dynamique et la complexité du concept d'institution.

La théorie de l'institution élaborée par Lourau met en relief ces moments dialectiques et fait apparaître la dynamique entre l'institué (Universalité), l'instituant (Particularité) et l'institutionnalisation (Singularité). Ces trois temps du processus institutionnel, pris dans leur dynamique, permettent de comprendre l'institution au-delà de son caractère organisationnel et directionnel. Mais pour analyser les rapports

[188] LOURAU. R. (2011). Op. cit., p.10.
[189] Ibid.
[190] Ibid., p. 11.

des individus à l'institution dans sa forme abstraite, « encore faut-il qu'une instrumentation appropriée permette de la décoller de l'organisation avec laquelle elle se confondrait autrement. Présente-absente, immatérielle, elle n'a pas vraiment de face objective. Il faudra, donc, l'étudier aussi, "en acte", au sein même des pratiques »[191], afin de mettre en évidence le rapport entre l'individuel et le collectif.

Pour Sallaberry[192], « l'objet central de la théorie de l'institution, ainsi que son apport principal, réside dans la modélisation de l'articulation individuel-collectif. » Dans ce sens, les révoltes étudiantes et ouvrières de mai 68 peuvent être un exemple éclairant pour comprendre l'analyse institutionnelle en acte, dans la mesure où elle a eu des conséquences directes sur les pratiques. Ces conséquences sont de différentes natures et ne sont pas toujours identifiables par les acteurs.

Les révoltes constituent ainsi l'instituant dans la mesure où les revendications portent sur les pratiques instituées touchant par conséquent le fondement même des institutions. Ainsi, malgré sa courte durée, Mai 68 a des répercussions sur différents secteurs d'activités, y compris celui de la petite enfance.

La force de l'instituant propose, lors du mouvement, des perspectives qui vont influencer les pratiques dans certaines crèches à Paris. Ce sera le début d'une période de rupture avec l'assistance et l'hygiénisme qui commencent à faire l'objet de réflexion dans le secteur, mais aussi dans l'accueil de la petite enfance en général.

> *Champ de force et des idées, le territoire de la petite enfance n'en était pas moins relativement « non-quadrillé » au sens où si une politique traditionnelle y était en général appliquée, on découvrait vite sur le terrain (à partir des années 70), une effervescence expérimentale, une extrême diversité de pratiques biaisant avec les règlements, créant véritablement ce que l'on pourrait appeler des politiques locales ou des « micro-politiques ».*[193]

Les professionnelles des crèches parisiennes, héritières des formes d'organisations traditionnelles et hygiénistes, vont se voir interpellées par la tournure des évènements de 68. Pour ce secteur en particulier, cela marquera le début des processus de mutation et d'institutionnalisation des nouvelles manières d'agir allant

[191] ARDOINO, J. (2003). Le devenir de l'institution en éducation. Dans J.ARDOINO, P. BOUMARD, J.-C. SALLABERRY, *Actualités de la théorie de l'institution*, Paris : L'Harmattan, p. 37.
[192] SALLABERRY J.C. (2003). La théorie de l'institution et articulation de l'individuel et du collectif. Dans ARDOINO, J., BOUMARD, P., SALLABERRY, J.-C., *Actualités de la théorie de l'institution*, Paris : L'Harmattan, p. 75.
[193] MOZERE, L. (1992). Op. cit., p.14.

de la conception hygiéniste et aliénante des pratiques aux logiques de participation des parents et au début d'un travail de réflexion éducative.

Ce travail de réflexion éducative n'était peut-être pas complètement absent de la crèche, les avancées de la psychologie de l'enfant ayant déjà des influences bien ancrées dans la société. Quelques années plus tôt, en 1964, la publication du livre de Lezine *Psychopédagogie du premier âge* questionne les théories de Spitz et Bowlby sur les aspects négatifs de la collectivité.

En effet, René Arpad Spitz (1887-1974)[194] et John Bowlby (1907-1990)[195] ont effectué des études dans des centres accueillants de jeunes enfants privés de leur mère. Le premier, Spitz a réalisé entre 1945 et 1946 des observations chez des enfants entre le sixième et huitième mois de vie ayant été séparés de leur mère et ayant bénéficié auparavant d'une relation affective stable. À l'issue de ce travail apparaît ce qu'il nommera « la dépression anaclitique », plus connue sous le nom de « l'hospitalisme ». Bowlby reprend quant à lui la notion d'hospitalisme dans les années 1950 et porte un regard très négatif sur toute forme de séparation entre l'enfant et sa mère, invalidant toute forme d'accueil collectif. La crèche est ainsi perçue comme un lieu néfaste pour l'enfant et pouvant toujours entraîner des carences affectives. On soupçonne des formes de maltraitances tandis qu'aucun doute n'existerait sur la relation mère-enfant[196].

Selon Mozère (1992) ces études vont marquer le secteur de la petite enfance ainsi que les réformes qui suivront. Cependant, tout en reconnaissant l'importance de ces travaux, les conclusions des deux chercheurs ne font, selon elle, que renforcer « une idéologie et une politique précises où dominent une certaine image de la famille, la limitation du rôle social des femmes à leur statut de mères, conduisant à des formes autoritaires de prise en charge, dans un souci permanent de contrôle social ».[197]

La rupture avec le modèle hygiéniste de l'époque marque l'entrée de la crèche dans le débat social. La crèche devient le lieu de disputes des forces politiques, par l'introduction de l'aspect éducatif dans les pratiques.

---

[194] Psychiatre autrichien, né à Vienne et décédé au Colorado, aux États Unis. Sous l'influence de la psychanalyse nouvellement née, il a été le premier à effectuer des recherches dans le champ de la psychologie de l'enfant.
[195] Psychiatre anglais possédant une formation psychanalytique, ses principaux travaux portent sur la « théorie de l'attachement ».
[196] MOZERE, L. (1992). Op. cit., p. 52.
[197] Ibid., p. 53.

On peut imaginer dans ce cadre les conséquences des travaux de Lezine au début des années 1960 et émettre l'hypothèse que, lorsque les manifestations de 1968 ont lieu, elles trouvent immédiatement un écho chez les professionnels et les chercheurs ayant été sensibilisés à travers ses travaux.

L'expérience des crèches « sauvages » va créer de nouvelles demandes sociales et les établissements commencent à être identifiés comme des espaces de socialisation et d'éducation des enfants, principes jusqu'alors marginaux dans l'institution.

3.1.2 Les apports du Cresas

Mira Stambak, a créé le CRESAS (Centre de Recherche sur l'Éducation spécialisée et l'Adaptation Sociale), où des recherches ont été réalisées sur le développement cognitif de l'enfant de 10 à 36 mois. « Ces recherches élaborées en collaboration avec des équipes dans les crèches produisent des effets sur la perception qu'ont les adultes des enfants et dans les rapports à l'intérieur de l'équipe éducative »[198]. Stambak publie en 1999 un article dans la Revue Française de Pédagogie où elle retrace les vingt premières années du CRESAS et les recherches qui ont marqué le secteur. Elle cite, par exemple, des recherches qui avaient contribué à déconstruire le savoir commun que la psychologie de l'enfant s'était chargée de diffuser et qui affirmait que les échanges entre les jeunes enfants « étaient rares et pauvres, de peu d'intérêt pour leur développement psychologique »[199].

Les recherches des équipes du CRESAS ont étudié le développement cognitif des enfants dès le plus jeune âge dans des situations de la vie quotidienne. Ils ont procédé ainsi à la formation du personnel des crèches et des maternelles en France et en Europe afin de lutter contre l'échec scolaire. Les résultats de leurs recherches parurent dans *Les cahiers du CRESAS*, publiés de 1970 à 1983.

Le travail de réflexion débuté dans le cadre de ces recherches propose un regard nouveau sur l'enfant et sur la place de l'adulte dans les relations avec lui. L'approche scientifique du secteur s'appuie sur les capacités réelles des enfants et non seulement sur leurs manques.

---

[198] MOZERE, L. (1992). Op. cit., p. 64.

[199] STAMBAK, M. (1999). Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du Cresas. *Revue française de pédagogie*. *129*. L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales, p. 7-16.

Un cycle dialectique s'ouvre ainsi, dans la mesure où l'instituant (la remise en cause de l'hygiénisme) va prendre le pas sur les logiques instituées, mettant ainsi en tension les pratiques traditionnelles et les aspirations nouvelles de liberté de pensée, dans un secteur marqué par l'obéissance et le silence des professionnels. Cette incitation à penser les pratiques est décrite par Mozère. Dans un extrait d'entretien avec une professionnelle de l'époque, on se rend compte que cette remise en cause des pratiques instituées n'est pas si évidente pour ces professionnelles peu habituées à cela.

Les formes d'organisation journalière n'ont pas vraiment changé dans le sens des demandes de l'instituant, comme l'interdiction aux parents d'entrer dans les espaces destinés aux enfants, le passage des enfants par un sas, puis le déshabillage de l'enfant afin de limiter les épidémies, ce qui relevait tout de même d'une vision traditionnelle de la prise en charge de l'enfance qui va encore perdurer pendant plusieurs années.

Il faut remarquer que la crèche ne compte pas à ce moment-là avec des professionnels émanant du secteur éducatif, mais seulement du milieu médical et paramédical (médecins, infirmières-puéricultrices et auxiliaires de puériculture). Cette influence du monde médical, encore présente de nos jours, constitue un enjeu majeur pour le secteur. Contrairement au Brésil, l'accueil de la petite enfance en France est toujours sous la tutelle du ministère de la Santé et non de celui de l'Éducation.

N'est-ce pas là le défi majeur pour la crèche pour être reconnue comme premier lieu d'éducation et non seulement de soin ?

D'autres recherches, celles de Mozère, retracent les mutations survenues à l'issue du mouvement de 68. À ce moment, une crèche dite « sauvage » est créée dans les locaux de la Sorbonne. Cette expérience de courte durée survenue pendant les manifestations fut un espace d'expérience nouvelle entre les enfants et les adultes qui luttaient pour les principes antiautoritaires et de liberté.

La crèche « sauvage » va accueillir 234 enfants, malgré un climat d'angoisse et d'enthousiasme, comme le décrit Mozère. Ce qu'il paraît important de relever selon elle :

> *C'est l'invention d'un espace de vie où on retrouve un autre modèle d'enfance qui insiste sur l'autonomie des enfants […] et qui conduit ces crèches à pratiquer un mode de relations nouveau entre adultes et enfants. […] conception qui considère l'enfant comme une potentialité (que l'adulte ne connaît pas nécessairement dans sa totalité, à l'avance, par les « savoirs » spécialisés*

notamment), comme devenir par rapport auquel les savoirs ne sont que relatifs. Il y avait donc, pour les adultes, non seulement à découvrir chez les enfants, mais encore à apprendre.[200]

La crèche n'est pas ici seulement un lieu où les manifestants déposent les enfants, mais un lieu d'expérience nouvelle en direction de l'éducation des tout-petits, encore peu valorisée à ce moment.

Cependant, Mozère indique que la crèche de la Sorbonne, malgré l'importance de cette expérience, n'a pas eu de répercussion en dehors de la capitale à cette période. Néanmoins, les formes d'interactions entre les adultes et les enfants ont eu des conséquences au quotidien. Selon certains témoignages recueillis par la chercheuse, on constata avec « Mai 68 » le développement des espaces d'échange entre les professionnels et une remise en question des relations hiérarchisées.

Ainsi, cette réalité n'a pas changé les pratiques au quotidien, encore très prises avec l'hygiénisme, mais elle a favorisé l'entrée dans le débat des auxiliaires de puériculture qui participaient rarement aux discussions professionnelles et aux décisions en 1967, année de la laborieuse création de l'ANAP (Association Nationale des Auxiliaires de Puériculture) à Lyon. Le développement de l'association va prendre son essor dans les années 1970. On peut supposer que les évènements de mai 68 ont participé à cette structuration, par l'ouverture de la pensée qu'ils ont créée, et par l'incitation à une participation aux débats du secteur, en remettant en cause les logiques de fonctionnement de la crèche et de son statut[201].

On identifie une mutation importante concernant l'implication des professionnels. L'implication est ici évoquée dans le sens de la théorie de l'institution, « c'est-à-dire des relations (libidinales, organisationnelles et idéologiques) qui s'établissent entre les sujets et les institutions »[202]. Cette implication est comprise au-delà de sa dimension statutaire.

Les auxiliaires de puéricultures profitent de ce moment d'ouverture pour affirmer leur identité professionnelle. Une des premières manifestations menées par l'ANAP a eu lieu en 1970. L'association s'exprime contre le décret du 17 décembre 1970 qui les assimile aux aides-soignantes. Entre autres bénéfices pour le métier, leur

[200] MOZERE, L. (1992). Op. cit., p. 21-22.
[201] http://www.asso-anap.net/1/historique_290805.html, (Consulté le 21/06/2015).
[202] MONCEAU, G. (2012). Introduction. *L'analyse* institutionnelle des pratiques, une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France. Paris : L'Harmattan, p. 7.

organisation leur a permis une meilleure reconnaissance auprès des pouvoirs publics, car, comme l'explique l'historique du site Internet de l'association,

> *Cette profession, n'ayant pas de statut, était très méconnue au Ministère de la Santé. C'est par le biais de l'Association que les pouvoirs publics ont découvert ces professionnelles extrêmement motivées par le choix de leur métier et prêtes à se battre pour défendre leur spécificité. […] Nous défendons notre reconnaissance dans la hiérarchie hospitalière et notre rôle de seconder la puéricultrice dans les services de pédiatrie, crèches, P.M.I.*[203]

Je note cependant, toujours à partir de l'observation de ce qui se donne à voir sur le site Internet de l'association, qu'elle se dit non syndicale et non-politique, tout en défendant les droits et en luttant pour des acquis d'un métier. Ce positionnement, se voulant « neutre », n'exprime-t-il pas davantage une recherche de position encore non trouvée pour le métier ? Ou serait-il caractéristique du rôle de second (d'assistant, d'auxiliaire) que l'association revendique auprès des infirmières-puéricultures ?

Si nous revenons sur les apports de la théorie de l'institution développée par Lourau, on aperçoit, par cette brève description, la dynamique institutionnelle à partir d'un analyseur historique que fut Mai 1968. Selon Lourau, un analyseur est un concept emprunté à Pavlov par la psychothérapie institutionnelle (principalement utilisé par Félix Guattari). L'analyseur est cette personne ou cet évènement qui provoque des débats, dérange, montre ainsi les contradictions à l'œuvre dans une situation[204]. L'effet analyseur, c'est la déconstruction des rapports institués, la révélation des rapports de pouvoir cachés sous le consensus apparent.

Pour la petite enfance, les évènements de Mai 68 vont aussi faire émerger la force politique et conservatrice du secteur. En effet, la prise en charge de la petite enfance touche aux conceptions profondes des rapports sociaux, entre les hommes et femmes, et par conséquent à la division du travail éducatif au sein de la famille, mais aussi dans les institutions. De ce fait, les changements qui s'opèrent dans le secteur se font en lien avec l'évolution de la société et ne peuvent être analysés qu'au regard des dynamiques des contextes[205].

---

[203] http://www.asso-anap.net/1/historique_290805.html (Consulté le 21/06/2015).
[204] GILON, C., VILLE P. (2002). Les analyseurs de l'Eglise : analyse institutionnelle en milieu chrétien (1972), intervention socianalytique : les analyseurs de l'Eglise (1996). Dans A. LAMIHI et G. MONCEAU, *Institution et Implication, l'œuvre de René Lourau.* Paris : Syllepse, p. 76.
[205] MONCEAU, G. (2014a). Op. cit.

3.1.3 Les parents dans la crèche

La remise en cause de l'hygiénisme va permettre d'aborder autrement le travail avec l'enfant et sa famille. Le mouvement des crèches parentales en est une preuve directe. C'est dans les années 1970 et 1980 qu'on voit apparaître les premières crèches parentales. C'est précisément en 1980 que l'on crée l'ACEPP – Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels. Entre 1980 et 1981, des réflexions avec l'État pour l'élaboration d'un décret « crèches parentales » aboutissent en août 1981 à une note de service provisoire. C'est le début de discussions pour rénover le décret « modes d'accueil » de 1975 qui aboutiront au décret d'août 2000[206].

La collaboration entre les parents et les professionnels s'institue ainsi en France, la plupart du temps au sein des petites crèches associatives. Un regard plus éducatif et la notion du parent comme 1er éducateur du jeune enfant commencent à être intégrés et reconnus dans certaines structures.

L'ACEPP devient ainsi un acteur incontournable de la petite enfance. Ce réseau va contribuer à la création de nombreuses structures parentales sur tout le territoire français au cours des années 1980 et 1990. L'expertise développée dans les villes sera aussi investie dans les zones rurales et soutenue par le ministère de l'Agriculture[207].

Aujourd'hui, l'ACEPP est présente sur tout le territoire français, et même si la situation des associations abonnées est de plus en plus fragile, son objectif est de les soutenir.

[206] Source : http://www.reseau-enfance.com/spip.php?article495, (Consulté le 27/04/15).
[207] Source : http://agriculture.gouv.fr/association-des-collectifs-enfants, (Consulté le 27/04/15).

3.1.4 L'arrivée de l'éducateur, parmi les professionnels de la petite enfance

D'autres répercussions ont contribué à l'évolution du regard porté sur l'enfant et la petite enfance. L'arrivée des éducateurs dans les crèches, dans les années 1970, est une des conséquences de cette évolution. La présence de ces professionnels dans les crèches va permettre d'impulser une pensée éducative dans un secteur marqué par la tradition hygiéniste.

En 1973 est créé le diplôme d'Éducateur de Jeunes Enfants (EJE). Ce diplôme a remplacé celui des « jardinières d'enfants » qui travaillaient principalement dans les jardins d'enfants et dans les écoles maternelles avant l'arrivée des institutrices. Ce mouvement marque assez concrètement la tendance allant vers un accueil éducatif, alors en pleine institutionnalisation dans le secteur de la petite enfance.

Les années 1980 sont marquées par le passage d'une logique médicale à des logiques sociale, pédagogique et psychologique. L'accueil collectif de la petite enfance est ainsi institué, car il figure plus que jamais comme une nécessité. Cependant, on observe facilement que les efforts entrepris pour augmenter le volume de l'accueil sont insuffisants face à la demande de garde et, comme le remarque Gérard Neyrand, ceci se produit « alors que l'accent est mis sur l'amélioration de la qualité de cet accueil et que se diversifient les modalités. Un changement de dénomination officielle symbolise cette évolution, le passage de lieux de garde à lieux d'accueil en 1982 »[208].

Effectivement, l'entrée de l'EJE, seul professionnel de l'enfance en crèche, dans la « famille des travailleurs sociaux », symbolise la tendance allant vers un accueil éducatif, mais aussi l'attention particulière dont commence à bénéficier la toute petite enfance en ce qui concerne la protection de l'enfance. Dans les crèches, sa présence numériquement inférieure par rapport aux autres corps professionnels n'est pas sans questionner la place réelle qui est accordée à l'éducation des enfants de moins de trois ans.

Le sociologue Verba fut un des premiers à s'intéresser à ce métier et, comme il le signale, peu d'écrits existent sur les EJE. Citons cependant ces quelques publications, conçues quelquefois comme des manuels, qui ont le mérite aborder le métier : Davallon (1977), Verba (2006), Chaplain et Custos-Lucidi (2001), Chetoui et

[208] NEYRAND, G. (1999). Savoirs et normes sociales en matière de petite enfance, *Recherches et Prévisions*, *57, 1*, p. 7.

Meunier (2002), Le Capitaine et al. (2002), Auzou-Rianday et Moussy (2011), Degenaers (2010), Le Floch (2011), Dain et De Ledos (2014).

Verba a écrit en 2014 un nouvel ouvrage sur les éducateurs de jeunes enfants, sans avoir pour but de mettre à jour ses écrits de 1993. Son souhait était de réaliser une nouvelle enquête afin d'identifier les mutations éventuelles de ce métier. Avec l'accord et le soutien de son éditeur[209], il réalise une enquête quantitative sur tout le territoire français, lui permettant ainsi d'avoir une vision plus précise de la réalité. L'ouvrage en question a été publié en 2014 et a donné lieu à l'écriture d'un article sur le fait religieux. Selon le chercheur, la gestion des faits religieux est devenue un souci important pour le professionnel au quotidien, alors que cette question n'était pas de tout apparue en 1993 lors de son premier travail.

Sur les caractéristiques actuelles de ce métier, Verba écrit :

La profession d'éducateur de jeunes enfants compte 19 300 agents, dont 96 % de femmes. Si les EJE restent des spécialistes de l'accompagnement du jeune enfant chaque fois que celui-ci est gardé hors son milieu familial, on observe en vingt ans une double mutation de la profession. En premier lieu, le périmètre de son exercice s'est déplacé de la sphère pédagogique à celle des professions socio-éducatives. Cette évolution s'est traduite par un rapprochement avec les métiers plus anciens du travail social. En glissant sémantiquement du statut de jardinières d'enfants, ancêtres des instituteurs de petite section de maternelle, à celui d'éducateurs de jeunes enfants, ceux-ci se sont rapprochés des autres travailleurs sociaux tout en conservant la spécificité d'être au carrefour du social, du pédagogique et du soin. En second lieu, la profession a opéré un glissement significatif d'une fonction directe d'accompagnement du jeune enfant a une fonction d'encadrement des équipes de terrain et surtout de dialogue avec les familles pour lesquelles les EJE assurent une mission de conseil à la parentalité. C'est dans ce cadre-là qu'ils sont particulièrement exposés aux demandes des familles légitimement soucieuses de confier leurs progénitures à des professionnels respectueux de leurs valeurs éducatives.[210]

[209] L'auteur m'a accordé un entretien en 2013.

[210] VERBA, D. (2014). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Paris : La Découverte. Les éducateurs de jeunes enfants à l'épreuve de la question religieuse, *Revue française des affaires sociales*, *1, 1-2*, p. 238-254.

En 2001, Chaplain et Custos-Lucidi, évoquent le métier d'EJE par rapport à la recherche d'identité de l'ensemble des métiers du secteur de la petite enfance. Leurs recherches dans le champ de la psychologie clinique alertent sur le risque d'aliénation sociale pouvant être causée par la pratique dans les EAJE. Le métier d'EJE serait ainsi pris dans cet étau en lien avec l'histoire des métiers. Son évolution, comme le signale Verba, se trouve toujours au carrefour des principes pédagogiques et sociaux. Mais ces professionnels, souvent les seuls représentants des métiers éducatifs dans les établissements, comme nous le verrons plus loin, sont toujours en quête ou en conflit d'identité.

Chetoui et Meunier (2002) se posent dès le premier chapitre de leur ouvrage la question suivante : un métier ou une profession ? En effet, la pluralité des réalités présentes sur le terrain professionnel et la capacité d'adaptation demandée pour l'exercice de l'activité au quotidien, *le poids de la pratique, ainsi que la transmission empirique d'un savoir acquis sur le tas* amènent les auteurs à s'orienter plutôt vers un métier. Ainsi EJE ne serait pas une profession.

> *Car la notion de profession se situerait avant tout sur un plan plus fonctionnaliste et sociétal. Elle serait légitimée par son inscription dans un corpus social structuré et structurant à l'intérieur duquel on assisterait à une régulation et à une répartition des tâches et des positions dans un vaste système de production ou de marché. Vu en terme de « besoin », nous pouvons émettre l'hypothèse que la reconnaissance ou non d'une profession pourrait servir d'indicateur permettant de savoir si une profession a toujours son « utilité » ou non.*[211]

Ce passage peut être mis en perspective avec un des débats actuels. Lors de la *Biennale UNAFORIS 2014*[212], même si peu d'interventions concernaient les métiers de la petite enfance, celle de Verba, intitulée *Les ambivalences du métier d'éducateur de jeunes enfants au sein du travail social,* a retenu mon attention. Il s'agissait de la présentation des résultats de son enquête, mais aussi du risque d'un éventuel danger

[211] CHETOUI, D. MEUNIER, Y. (2002). *Les éducateurs de jeunes enfants, savoir et formation.* Paris : L'Harmattan, p. 21.
[212] UNAFORIS : Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale.

de disparition du métier d'EJE dans le cadre de la refonte des diplômes du travail social, alors en discussion.

Certes, ce risque existe pour les EJE, mais il est valable pour l'ensemble des travailleurs sociaux, qui voient dans cette refonte une perte identitaire très importante. Dans le cadre de son intervention, il a aussi évoqué la non-connaissance, de la part des professionnels de la petite enfance, et surtout des EJE, du processus de réforme de leur propre métier.

Ce point renvoie à une des caractéristiques des professionnels du secteur, souvent peu informés de ce qui se joue sur le plan politique par rapport à leur métier. Est-ce le rapport à l'enfance qui produit cela ? Mes observations montrent que les questions de genre et de sexe peuvent aussi expliquer ces comportements, pouvant être compris comme une manière de se sous-estimer collectivement, des professionnels qui se pensent incapables de participer aux débats par lesquels ils sont directement concernés.

En outre, il n'est pas rare que les collectifs de femmes intériorisent les stéréotypes sur le travail qui leur est « destiné ». Il existe un risque de les voir sous-estimer collectivement leur activité, à l'instar des phénomènes caractérisant d'autres groupes dominés, comme les peuples colonisés[213].

Ainsi, l'arrivée de l'EJE en crèche institue la question éducative dans les pratiques et de ce fait émergent des tensions. La cohabitation avec des métiers relevant du domaine paramédical déstabilise, questionne, et déplace l'EJE par rapport à son rôle initial, il est ainsi dans une situation à part au niveau de la crèche où son intervention devient de plus en plus managériale.

Verba[214] signale dans son enquête que près de 50 % des EJE ayant répondu à son questionnaire occupent des postes de direction ou de direction adjointe. Ceci rejoint la recherche que j'ai réalisée auprès des entreprises de crèches entre 2010 et 2011. Les professionnels rencontrés au sein des directions de crèches étaient pour la plupart de formation initiale d'EJE ayant souvent peu d'expérience de terrain. De ma propre expérience de formatrice en IRTS[215], j'ai pu observer cette évolution, qui semblait modifier la motivation des étudiants à entrer dans ce métier. Sans avoir mené

[213] LONRENZI-CIOLDI, F. (1998). Sexe genre et androgynie, quel concepts pour penser l'éducation ? Dans N. De MOSCONNI et al. *Egalité des sexes en éducation et formation, Éducation et formation*, p. 99-107, Paris : PUF, p. 105.
[214] VERBA, D. (2014), *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Paris : La Découverte.
[215] IRTS : Institut Régional de Travail Social.

de recherches sur la question, cette donnée empirique semble concorder avec l'enquête de Verba. Ceci illustre encore les mutations éducatives importantes qui dévoilent cependant des choix politiques non négligeables concernant l'éducation de la petite enfance. Si les EJE sont moins sur le terrain, de quel accueil éducatif bénéficient les jeunes enfants accueillis en crèche ?

La pénurie de professionnelles de la petite enfance est une réalité dans certaines régions françaises. Ce constat amène le pouvoir public à fournir des réponses allant dans le sens des mesures qui ne garantissent pas une meilleure prise en charge de la petite enfance. En effet, pour contourner ce manque de personnel qualifié dans le secteur, les décrets régissant les AEJE ont subi des assouplissements concernant les normes d'encadrement. Le Décret n° 2010-613 du 7 juin 2010 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans prévoit encore une baisse dans le pourcentage de la qualification des professionnels intervenant auprès des enfants. En effet, d'après l'article 19 de ce décret, il est prévu que :

> *Le personnel chargé de l'encadrement des enfants est constitué : 1° Pour quarante pour cent au moins de l'effectif, des puéricultrices diplômées d'État, des éducateurs de jeunes enfants diplômés d'État, des auxiliaires de puériculture diplômés, des infirmiers diplômés d'État ou des psychomotriciens diplômés d'État ; 2° Pour soixante pour cent au plus de l'effectif, des titulaires ayant une qualification définie par arrêté du ministre chargé de la famille, qui doivent justifier d'une expérience ou bénéficier d'un accompagnement définis par le même arrêté.*

Il est précisé ensuite que les professionnels non diplômés d'État pouvant justifier d'une formation de niveau V dans le domaine de la petite enfance peuvent remplacer ceux du 1er alinéa. Dans ce cas, il s'agit surtout de personnes possédant le CAP petite enfance dont la durée de formation, si elle a eu lieu, est très variable selon les centres de formation et les conditions de la personne. De plus, les compétences évaluées sont surtout en lien avec une approche sanitaire. [216]

[216] Le CAP petite enfance est validé par l'Education Nationale et il est possible de le présenter en candidat libre. Il est accessible aux assistantes maternelles ayant suivi la formation obligatoire de 60 heures. Ce diplôme d'Etat est cependant peu reconnu dans les crèches et les personnes que le possèdent son souvent considérées comme « non diplômées ».

Ainsi les logiques institutionnelles qui opèrent dans le secteur, semblent toujours être dominées par des représentations réductionnistes de l'éducation de la toute petite enfance. Que ce soit en matière d'espaces qui lui sont dédiés, ou en matière de qualification des professionnels du secteur, la petite enfance ne serait-elle pas digne d'un regard politique plus attentif ?

Afin de mieux comprendre l'évolution du champ de la petite enfance en France, il me semble essentiel de présenter les métiers qui s'exercent principalement dans les crèches. Cette présentation sera technique : l'objectif est de recenser les différentes formations, leur durée, et leur place au niveau hiérarchique afin d'approcher les réalités et peut-être même les difficultés que ces différences de statuts peuvent engendrer au quotidien, puisqu'ils alimentent un certain nombre de représentations entre les professionnels. Ces représentations sont souvent liées à l'impression de faire le même travail et de ne pas être reconnu à sa juste valeur.

Selon la DGAS[217], cinq catégories principales de professionnels ont été identifiées pour exercer dans le secteur de la petite enfance en France en 2008.

Métiers	Nombre de diplômés chaque année	En activité
Puéricultrices	**10 16**	**13 470**
Éducateurs de jeunes enfants	**14 00**	**20 000**
Auxiliaires de puériculture	**30 00**	**60 000 (source DGS)**
CAP petite enfance	**13 000**	**non disponible**
Assistants maternels	**38 000**	**290 000 recrutées**

Figure 3 : Catégories principales de professionnels

[217] DGAS : Direction Générale de l'Action Sociale.

Selon le Centre d'Analyse Stratégique (CAS), le nombre estimé de professionnels dans le secteur est le suivant :

Métiers	Effectifs prévus en 2015	Créations nettes sur la période (2005-2015)	Taux de croissance annuelle prévu
Gardes d'enfants à domicile	78 400	-	-
Assistants maternels	377 800	59 700	1,7 %
Auxiliaires de crèche (aides de classe)	51 700	9 500	2,0 %
Agents de service en crèche	9 800	1 800	2,0 %
Auxiliaire de puériculture	45 700	8 400	2,0 %
Puéricultrices	9 100	1 700	2,0 %
Éducateurs et aides éducateurs en crèches	22 100	4 000	2,0 %
Ensemble	**594 600**	**84 800**	**1,6 %**

Figure 4 : Effectifs estimés de professionnels dans le secteur selon CAS

À partir de ces estimations qui mettent à jour les chiffres présentés précédemment, on peut se rendre compte que l'essentiel des emplois créés dans le secteur concerne les assistantes maternelles. Que peut-on attendre de cette dynamique dans les lieux d'accueil collectifs ? Le lent développement des autres métiers est nettement visible. Il semblerait ainsi que l'offre de formation et de professionnalisation des professionnels n'accompagne pas l'offre d'accueil, très investie par les pouvoirs publics.

Le manque d'unité présente dans l'offre d'accueil des tout-petits marque aussi la diversité des professionnels travaillant dans les crèches. Cette diversité pourrait être vécue comme une opportunité culturelle, mais elle est souvent perçue comme un obstacle à une vision globale de l'enfant, se révélant ainsi être une source des tensions[218]. La hiérarchie entre les métiers paramédicaux et éducatifs semble toujours d'actualité et on peut le comprendre par l'observation des logiques dans lesquelles chaque corpus se forme.

En effet, comme le montre le tableau suivant[219], les métiers de la petite enfance sont hiérarchisés en France en fonction de problématiques sociales qu'ils ont été sensés de traiter au cours de l'histoire. Ainsi, les puéricultrices (professionnelles de santé) sont toujours dans des positions de directrices et gestionnaires dans les crèches, alors que l'éducateur arrive en deuxième place, même s'il est de plus en plus présent dans les directions des crèches, depuis l'assouplissement des normes concernant l'organisation de l'accueil.

[218] ODENA, S. (2012). Travailler en crèche : un choix par défaut et une hétérogénéité des professions source de tensions, in *Politiques sociales et familiales*, p. 109.

[219] Source : ODENA, 2012 ; tableau construit à partir du tableau d'Eydoux A. (avec la participation de BUR, A., LETABLIER, M.-T. et al.), 2006, « Les incidences de la flexibilité du travail sur le champ professionnel de la petite enfance », Dossier d'étude, Caisse nationale des Allocations familiales, *76*. J'ai reproduit le même modèle, pour présenter les métiers au Brésil, où les dénominations peuvent différer d'une ville à l'autre.

MÉTIERS	FORMATION, DIPLÔME	STATUT OU CATÉGORIE DE LA FONCTION PUBLIQUE	FONCTIONS ET CARRIÈRE
PUÉRICULTRICE	Diplôme d'État d'infirmier (baccalauréat + 3) ou de sage-femme (baccalauréat + 4) plus spécialisation d'un an. Diplôme délivré par la direction régionale d'affaires sanitaires et sociales (DRASS), sous l'autorité du ministère de la Santé.	Niveau II Cadre intermédiaire. Parfois niveau I -(catégorie B parfois A).	Cadre gestionnaire. Direction ou direction adjointe de crèche.
ÉDUCATEUR/TRICE DE JEUNES ENFANTS	Niveau baccalauréat (ou auxiliaire de puériculture + trois ans d'expérience) + trois ans de formation. Diplôme d'État délivré par la DRASS sous l'autorité du ministère chargé des Affaires sociales – direction générale de l'action sociale.	Niveau III Cadre intermédiaire (catégorie B).	Suivi de groupe d'enfants, encadrement d'auxiliaires de puériculture et d'agents. Direction ou direction adjointe de crèche.
AUXILIAIRE DE PUÉRICULTURE	Pas de niveau de diplôme requis, mais être âgé de 17 ans au minimum + douze mois de formation. Diplôme d'État délivré par la DRASS sous l'autorité du ministère de la Santé.	Niveau V exécutant (catégorie C).	Suivi d'un groupe de cinq à huit enfants selon l'âge.
AGENT AUPRÈS D'ENFANTS	Niveau certificat d'aptitude professionnelle (préparation en deux ans après la troisième). Brevet d'études professionnelles (préparation en deux ans après la troisième). Certificat et brevet délivrés par l'Éducation nationale. ATSEM (agent spécialisé des écoles maternelles).	Niveau V exécutant (catégorie C) Agent de service.	Suivi d'un groupe d'enfant avec une auxiliaire de puériculture et parfois entretien des locaux.

Figure 5 : Descriptif des métiers en France, formation, travail et statut.

MÉTIERS	FORMATION, DIPLÔME	STATUT OU CATÉGORIE DE LA FONCTION PUBLIQUE	FONCTIONS ET CARRIÈRE
ENSEIGNANTS	Suivant la région formation de niveau secondaire tolérée. « Magistério » « Diplôme de l'école normale ». Dans le cadre de l'enquête à São José dos campos : niveau master pour toutes les enseignantes rencontrées.	Non-cadre	Suivi d'un groupe d'enfants, encadrement de l'équipe sans différence hiérarchique.
AGENT ÉDUCATIF	Niveau baccalauréat minimum requis. Pas d'obligation de formation spécifique petite enfance.	Non-cadre	Suivi d'un groupe d'enfant, responsables des activités éducatives.
ADEIS	Niveau d'étude minimal requis.	Non-cadre	Auxiliaire de l'enseignant et de l'agent éducatif, parfois entretien des locaux
COORDINATEUR PÉDAGOGIQUE	Enseignant (niveau master) ayant fait une spécialisation en psychopédagogie.	Niveau Cadre, poste de confiance	Cadre pédagogique, et/ou direction adjointe de crèche Suivi des enseignantes et du personnel éducatif.
DIRECTEUR DE CRÈCHE	Enseignant (niveau master) ayant fait une spécialisation en « administration scolaire ».	Niveau Cadre, poste de confiance	Cadre gestionnaire. Responsable des tous les secteurs de la crèche.

Figure 6 : Descriptif des métiers au Brésil, formation, travail et statut [220]

[220] Je me suis permise de reproduire la même mise en forme que Sophie Odena, afin de visualiser les correspondances en termes de formation et travail.

3.2 Au Brésil : une émergence éducative « contrariée »

3.2.1 L'éducation et la colonisation au Brésil

La dichotomie issue de la différence d'appartenance sociale des enfants au Brésil est liée au processus de colonisation du pays, qui s'est révélé être un terrain propice à ce type de discriminations, déjà présent en Europe.

Ainsi, les enfants pauvres deviennent au cours du XX^{e} siècle « o menor » le mineur. C'est cet enfant du peuple « mineur » qui fréquentera les crèches de l'assistance publique : il est noir, maigre, mal habillé et mal nourri, tandis que l'enfant « criança » est représenté comme étant un enfant blanc, souriant, bien nourri, bien habillé, heureux de vivre[221].

Au cours du XX^{e} siècle, cette manière de concevoir l'enfant va guider un certain nombre de choix politiques en direction de l'enfant. L'enfant « criança » bénéficiera de dispositifs privés, payés par sa famille, ce qui lui permettra de se distinguer du mineur accueilli par les services publics d'assistance.

Pourtant, la cause du mineur, sa défense, sa prise en charge, vont au début du XX^{e} siècle donner lieu à quelques initiatives :

> *En 1919, la création du département de l'enfant au Brésil ; avec pour objectif de promouvoir les études sur la situation des enfants et de veiller à l'application des lois ;*
>
> *En 1922 a lieu le premier congrès de la protection de l'enfance, d'où il ressort des préconisations quant au danger de confier aux institutions privées de charité l'accueil et le soin porté à l'enfant ;*
>
> *En 1940, le gouvernement fédéral crée le Département National de l'Enfant (DNCR), au sein de ce qui était alors le ministère de l'Éducation et de la Santé publique (MESP). Ce service avait pour finalité de coordonner les activités liées à la maternité, à l'enfance et à l'adolescence. Il s'approche en partie des fonctions du département de l'enfance qui avait existé jusqu'en 1938 ;*
>
> *En 1953 le ministère de la Santé devient un ministère à part entière, le DNCR reste au ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC).*

[221] NUNES et al. (2011). Op. cit., p. 18.

En 1970, il devient le service de Coordination de protection Materno-Infantile et aujourd'hui il se trouve au sein de la Coordination de la santé mentale[222].

Selon Nunes et al., la disparition du terme enfant du nom de ces organismes n'a pas eu comme conséquence la réinsertion des enfants dans un contexte plus général et intégral de leur développement.

L'institutionnalisation de l'enfance, c'est-à-dire sa reconnaissance en tant que période de la vie digne d'investissement, a engendré dans le pays la spécialisation progressive de l'administration publique avec la création de ministères, d'instituts, de fondations avec des compétences propres et dirigées vers l'enfance. Nunes et all. soulignent la tendance à une sorte d'indépendance qui serait contraire aux directives politiques et techniques. Ces dernières allaient plutôt dans le sens d'une vision intégrale de l'enfant dont l'objectif était de garantir un développement harmonieux prenant en compte les différents aspects du sujet.

En 1952, un livret a été conçu par le Département National de l'Enfant où il est recommandé que les crèches aient du matériel adapté aux très jeunes enfants. Il existe donc des attentions en direction des très jeunes enfants.

En 1967, le « plan d'assistance au préscolaire, destiné aux enfants de moins de deux ans » marque encore une fois cette intention et contribue à une prise de conscience de l'importance du soin et de l'éducation portés à l'enfant dès les premiers mois de sa vie.

Il est à souligner qu'à ce moment-là, le DNCR relève du ministère de la Santé. On observe que c'est au sein de ce ministère que se développe la préoccupation d'une articulation entre le soin et l'éducation des plus jeunes. Le ministère de la Santé commence alors à s'inquiéter de l'éducation préscolaire, alors qu'auparavant celle-ci suivait le chemin d'institutions privées tournées surtout vers un travail de caractère d'assistanat à partir des aides obtenues de l'État.

En 1953 est créé le Comité National brésilien de l'Organisation mondiale pour l'Education Préscolaire (OMEP). Cette institution a joué un rôle important dans le pays, elle fut responsable de la diffusion des savoirs relatifs à l'importance de l'éducation préscolaire. Elle a été aussi porteuse de revendications en faveur de la création et de la mise en place d'une politique petite enfance. La diffusion des savoirs ainsi que les revendications ont eu lieu au cours de séminaires, de colloques et de

[222] NUNES et al. (2011). Op. cit., p.20-21.

congrès. Mais c'est seulement en 1980 qu'un congrès d'ampleur a eu lieu à Brasilia. Il était intitulé « A criança precisa de atenção » (L'enfant a besoin d'attention), dont l'axe était l'accueil « intégral et intégré » de la naissance jusqu'à six ans.

Cette longue période est marquée par la situation politique du pays, gouverné le régime militaire depuis 1964. Dans les années 1980, on s'approche de la fin du régime et quelques ouvertures commencent à avoir lieu.

La petite enfance, mais aussi l'éducation en général, vont profiter de la fin de cette période de crise pour s'établir et exiger de l'État une prise en compte de l'enfance et de son éducation.

C'est donc après la chute du gouvernement militaire et avec la mise en place des « Diretas já »[223] pour le retour de la démocratie qu'en 1988 une nouvelle constitution voit le jour. Puis en 1990 est adopté le 'ECA' (Statut de l'Enfant et de l'Adolescent) et en 1996 la LDB (Loi de Directrices et des Bases) ainsi que les « Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil » (Directives curriculaires pour la petite enfance) et le « Plano Nacional de Educação » (Plan National d'Education).

Ces textes ont eu le mérite de guider des actions politiques dans le pays et de situer le champ de l'éducation. Ils joueront un rôle majeur dans la mise en place des lois en direction de l'enfance et de la toute petite enfance.

3.2.2 La construction du système éducatif brésilien

Plusieurs initiatives politiques marquent les premières intentions et attentions tournées vers l'éducation de la période coloniale à nos jours. C'est cependant une période très longue que va vivre l'enfance au Brésil. En effet, le début des initiatives de l'attention à l'enfance va de 1875 à 1985 : plus de cent ans de bouleversement durant lesquels l'enfance de ce pays bénéficie et souffre des ébauches des choix politiques.

Les évènements internationaux et nationaux, telles que la Révolution française au XVIII^{e} siècle, l'indépendance du Brésil en 1822, les grèves des ouvriers américains

[223] Mouvement qui a permis la fin du régime militaire et a rétabli le vote direct pour la présidence de la République.

à Chicago le 1er mai 1886 et la libération des esclaves au Brésil en 1888, vont faire planer un sentiment de liberté et un esprit collectif qui seront bénéfiques à l'enfant[224].

C'est dans un contexte de fort bouleversement qu'on se demande : que faire des jeunes enfants ?

Les familles pauvres abandonnaient les enfants à la « Roda des Expostos »[225] (la roue des exposés) et ce dispositif va exister jusqu'à 1950. En effet, les enfants illégitimes nés hors mariages, ceux des esclaves entre eux, et entre les esclaves et leurs maîtres étaient déposés dans la roue des exposées, afin que l'assistance publique s'en charge. Au Brésil, la crèche avait été pensée avant tout pour ces enfants.

Je me suis intéressée à l'histoire des institutions destinées à l'enfance ainsi qu'aux conditions de vie des enfants à partir du processus de colonisation. Il m'a semblé important de retracer quelques épisodes de l'histoire de l'enfance au Brésil pour comprendre les processus par lesquels l'enfance, en tant qu'institution, s'est construite dans le pays.

Kulhmann, historien de la petite enfance, est une des références de base pour comprendre cette histoire et suivre ainsi son évolution. Ses travaux présentent le lien avec l'histoire coloniale et montrent comment les lieux d'accueil pour l'enfance pauvre au Brésil ont été conçus, dès les premières institutions, comme des lieux de soumission.

En 2011, l'ouvrage collectif *Educação da Infancia, historia e politica* [226], dirigé par le professeur de Vasconcellos, réunit des articles qui placent l'enfance dans l'histoire coloniale et contemporaine du Brésil. Dans ces articles, on observe l'abandon de l'éducation de base et le silence autour de l'éducation infantile depuis le début du processus de colonisation. Cardoso Reis rappelle dans ce même ouvrage que, comme partout dans le monde, « l'enfance commence à être reconnue comme catégorie sociale lorsque la notion d'enfance émerge parmi la bourgeoisie »[227].

---

[224] SANTOS, I. F. (2006). Como se deu o percurso da Éducação infantil no Brasil nos séculos XIXe XX? VI Congresso Luso-brasileiro de história da Éducação de Uberlândia. *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da Éducação*. p. 535-541.

[225] Inventée en Italie, la *Ruota degli Esposti* (textuellement, «la roue des exposés») est une roue installée à l'entrée des monastères ou hôpitaux et qui visait à garantir l'anonymat des enfants abandonnés. Pour la France cela évoque la « Tour d'abandon » instaurée par Vincent de Paul en 1628.

[226] « Éducation de l'enfance, histoire et politique ».

[227] CARDOSO REIS, A. (2011). A institucionalização da infancia no Brasil Republicano. Dans V. M. R. VASCONCELLOS, *Éducação da infância: história e política*, 2° Édição. Nitéroi : Éditora da UFF, p. 101.

Des recherches en géographie de l'enfance montrent aussi les particularités de l'enfance au Brésil. L'immensité du territoire brésilien ne nous permet pas de parler de l'enfance, mais des enfances. L'accueil de la petite enfance s'inscrit et se développe dans différents paysages urbains, ruraux, témoignant à la fois de diversités et d'inégalités. Cependant, sur ce vaste territoire s'expriment plusieurs types d'enfances, c'est dans ce sens que Lopes nous suggère de penser ces différentes formes enracinées dans l'histoire de chaque lieu, plutôt qu'à un modèle d'enfance qui se voudrait homogène. Toutefois, le lent développement de la prise en charge de l'enfance dans le pays fait que les services de protection de l'enfance se développent surtout dans les centres urbains et tardent à atteindre les régions les plus éloignées du pays.

Au moment de la colonisation portugaise, les enfants venus d'ailleurs ou bien les enfants déjà présents ont joué un rôle important à plusieurs moments de l'histoire, le regard porté sur eux signifiait bien leur non-considération en tant que sujets. « Ceci rejoint une tendance générale de l'époque : l'enfant pauvre est chosifié, esclave et son travail est légal. »[228]

C'est lorsque la famille royale portugaise arrive au Brésil, avec sa cour, que les premières initiatives autour de l'éducation et de la formation commencent à émerger.

> *Un des premiers évènements a été la venue de la famille royale au Brésil (1808). Ceci a engendré des transformations très significatives : parmi elles, l'ouverture des ports aux nations amies et la création des cours destinés à la formation des personnes vivant ici*[229].

Les influences européennes arrivent dans le cadre de l'éducation de la petite enfance au cours du XIX[e] siècle, avec l'implantation dans un premier temps des jardins d'enfants.

> *En 1875 surgit le premier jardin d'enfants privé au Brésil. Il a été fondé par Menezes Vieira à Rio de Janeiro. Même si ce jardin d'enfants accueillait principalement l'aristocratie de l'époque, Menezes défendait aussi que les jardins d'enfants puissent accueillir les enfants noirs libres et les pauvres. […]*

[228] LOPES MOREIRA, J.J. (2011), Grumetes, pagens, órfãs do rei…e outras crianças migrantes. Dans V. M. R, VASCONCELLOS, *Org. Éducação da infância: história e política*, 2° Édição, Éditora da UFF: Nitéroi, p. 33.
[229] SANTOS, I. F. (2006). Op. cit., p. 537.

Le premier jardin d'enfants public date de 1896 dans la ville de São Paulo et en 1899 a été fondée l'IPAI-RJ- (Institut de protection et assistance à l'enfance de Rio de Janeiro).[230]

Kuhlmann [231] note ainsi que les premières initiatives en matière d'accueil de la petite enfance apparaissent pour les enfants de la bourgeoisie. À São Paulo, c'est en 1877 qu'est créé un jardin d'enfants rattaché à l'École américaine. Puis, en 1896, est inauguré le premier jardin d'enfants public, « Caetano de Campos », qui, selon l'historien, accueillait la bourgeoisie "pauliste".

Au cours du XIX[e] siècle, face aux forts taux de mortalité infantile, comme en France, il est question de sauver l'enfant pauvre de la mort certaine ; pour cela, il faut le mettre à l'abri des conditions de vie de sa famille. En effet, celles des paysans mais aussi des familles ouvrières ne garantissaient pas les soins nécessaires à la survie des enfants.

Au cours du XIX[e] siècle, les initiatives envers la petite enfance sont peu nombreuses […]. Dans la fabrique des tissus Corcovado apparait une crèche d'entreprise pour les salariées. Il existe cependant une différence majeure entre la crèche et le jardin d'enfants. La crèche vise à assister l'enfant privé des soins maternels pendant le temps de travail de la mère, tandis que le jardin d'enfants propose un modèle moralisateur de culture, transmettant aux enfants des valeurs adoptées en France et en Belgique.[232]

La diffusion des établissements d'accueil de la petite enfance, ancrés sur les modèles européens et américains, s'accompagne d'autres initiatives de régulation de la vie sociale moderne, telle que l'industrialisation, l'urbanisation, le développement scientifique et technologique.

L'installation des chambres d'allaitement en est un exemple et au Brésil, comme ailleurs, l'industrie a tenté de profiter des avantages de ces lieux pour augmenter sa main-d'œuvre et par conséquent sa productivité.

En 1922, très peu d'établissements existent : on en recense trente pour tout le territoire brésilien. Cette donnée est diffusée et discutée dans le cadre du premier

[230] Ibid., p. 537.
[231] KUHLMANN, M. (2000). *Infância e Éducação infantil : uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, p. 84.
[232] SANTOS, I. F. (2006). Op.cit., p. 537.

congrès brésilien de Protection de l'enfance. On peut même penser que les débats ayant eu lieu lors de ce congrès ont porté leurs fruits, car lors de la préparation de la deuxième édition de cet évènement en 1924, la situation a évolué : il existait 47 crèches et 42 jardins d'enfants, mais malheureusement ce deuxième congrès n'eut pas lieu[233].

Dans les années 1930, des initiatives pour l'implantation de crèches dans les usines ayant plus de trente salariées ont fait objet d'une loi. Cependant, comme le dénoncent certains militants et chercheurs, ceci est resté « lettre morte ».

> *Lors de l'organisation du congrès de 1922, Luiz Palmeira de la revue socialiste Clarté et l'éducatrice Maria Lacerda de Moura ont dénoncé les limites et la démagogie produite autour des propositions des politiques sociales pour l'enfance, Palmeira se demandait : comment a-t-il été possible que des entrepreneurs, des politiques et des gouverneurs qui licenciaient, persécutaient les ouvriers, « les bourreaux des parents », pouvaient être protecteurs de leurs enfants ? Moura se réfère quant à elle à la médiocrité des initiatives et considérait qu'il ne s'agissait pas de donner, mais de restituer aux pauvres leurs droits.*[234]

La crèche, plus que l'école obligatoire, est vue comme un lieu de substitution parentale dû à la dépendance des jeunes enfants et aux conditions de pauvreté de la famille. Dans ce sens, son existence, son organisation et ses conditions d'accès sont traversées par des tensions depuis ses débuts. Ces tensions révèlent sa condition de territoire de l'enfance[235], avec des conceptions qui la situent entre un lieu de droit de l'enfant, un espace pour les familles et une opportunité pour l'économie. On observe, au cours de l'histoire, que c'est la question économique qui prédomine dans les décisions prises en faveur des enfants.

La tradition de l'enseignement privé au Brésil est une réalité très investie par la bourgeoisie et ce, depuis les débuts, à commencer par l'œuvre des jésuites pendant la christianisation et la colonisation du pays.

Pour la petite enfance, ce n'est pas différent. Le développement des jardins d'enfants témoigne d'une avancée dans ce domaine, mais comme nous allons le voir

[233] SANTOS, I. F. (2006). Op. cit., p. 539.
[234] KUHLMANN, M. (2000) Op. cit., p. 8.
[235] LOPES MOREIRA, J. J., VASCONCELLOS, T., D. (2006). Geografia da infância : Territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, *6,1*, p. 103-127.

dans les années 1960, le nombre de jardins d'enfants privés est supérieur aux structures publiques et ce n'est pas sans conséquence pour l'enfant pauvre de l'ouvrier.

> *En 1965, selon les données de l'époque, il existait 3320 jardins d'enfants sur tout le territoire brésilien, soit 1535 publics et 1785 privés. Finalement, presque un siècle après l'entrée de la petite enfance au Brésil, on commence à voir ses premiers pas. En vérité, la petite enfance met en œuvre une pédagogie de soumission de la classe ouvrière. Il ne faut pas oublier qu'à ce moment-là avait eu lieu le coup d'État et que la censure était présente dans toutes les institutions.*[236]

Il est possible de faire le parallèle avec la situation actuelle de la ville de São José dos Campos, où j'ai mené une partie de mon enquête. Le nombre des Instituts Maternels et Infantiles (IMI) publics appartenant à et gérés par la ville, qui accueillent des enfants de moins de six ans, est nettement inférieur à ceux gérés par des organismes philanthropiques ou privés lucratifs. La ville compte précisément treize IMI (crèches publiques) et trente-trois CECOI et CEDIN[237], (crèches en partenariat avec des fondations ou ONG). Cette réalité n'a rien d'étonnant au Brésil, l'État étant très absent du contexte éducatif, à tous les niveaux de l'enseignement.

Les établissements publics d'accueil de jeunes enfants au Brésil font partie de ce qu'on appelle l'éducation de base. De ce fait, l'État fédéral transfère aux villes les responsabilités de la gestion des subventions. Celles-ci sont dans l'obligation de mettre en œuvre la politique d'éducation nationale. Mais ceci n'est pas une réalité partout. De plus, comme le souligne Aquino, au niveau de la loi, tout est prévu pour que la gestion des crèches ainsi que le travail fait auprès des enfants soient assurés par des personnes ayant une formation et une pratique dans l'enseignement. Mais la réalité est loin de suivre ces directives malgré les nombreux amendements de loi depuis 1996.

> *Les changements liés à l'intégration de la crèche et des écoles maternelles au système d'enseignement recouvrent le règlement intérieur de fonctionnement qui établit la nécessité d'un projet pédagogique pour chaque institution, la restructuration et la qualification professionnelle de son personnel. Ce point est*

[236] SANTOS, I. F. (2006). Op. cit., p. 539.
[237] CECOI : Centro Comunitário de Convivência Infantil ; CÉDIN: Centro de Éducação Infantil.

à souligner, car il concerne la formation du personnel intervenant directement auprès d'enfants : il doit appartenir à la catégorie des enseignants.[238]

Depuis 1996, avec la promulgation de la loi des « Directrices et des bases pour l'éducation » LDB[239], des inégalités très profondes ont été perçues d'une ville à l'autre. Mon enquête, débutée en 2013, est qualitative, mais ceci ne m'a pas empêchée de me rendre compte des disparités liées aux inégalités en ce qui concerne la manière d'organiser l'accueil du jeune enfant.

Sans doute, les critères d'attribution des fonds provenant de l'État fédéral varient d'un contexte à l'autre et ces disparités sont donc liées aux inégalités, comme on le verra à travers la monographie de crèches de deux villes. Malgré cela, j'ai relevé des effets directs sur le terrain quant à la manière dont ces deux lieux ont mis en place une politique d'éducation de la petite enfance.

À Itaborai, dans l'État de Rio de Janeiro, toutes les crèches associatives ou philanthropiques ont été municipalisées ; cependant la mairie n'a pas de structure adaptée pour l'accueil des très jeunes enfants. De ce fait, les enfants sont accueillis à partir de deux ans, soit le matin, soit l'après-midi, dans des maisons qui sont louées à des particuliers et qui ont été aménagées à cet effet. La ville de Juiz de Fora[240] dans l'État de Minas Gerais, a par exemple interrompu le processus de municipalisation de ses crèches en 2013 lorsqu'une nouvelle équipe municipale a été élue. Celle-ci a refusé de continuer ce processus initié par la gestion précédente.

Ainsi, même si toutes ces villes se retrouvent dans des États différents, elles sont toutes dans la région sud-est, la plus riche du pays. On identifie ici des inégalités importantes, Le Brésil compte environ vingt millions d'enfants ayant entre zéro et six ans. Ils correspondent à 10% de la population total du pays. Selon l'IBGE (Institut Brésilien de Géographie Statistique), en 2006 près de 11,5 millions d'enfants de moins de six ans vivaient dans des familles ayant un revenu inférieur à la moitié du revenu minimum, ce qui représente plus de la moitié des enfants du pays. [241]

C'est devant la situation toujours très préoccupante de l'enfance au Brésil, que le gouvernement a considéré qu'il était urgent de penser des mesures garantissant la

[238] AQUINO, L. (2009). Op. cit., p. 252.
[239] BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, Brasília, DF: 23 de dez, 1996.
[240] Je me suis rendue à Juiz de Fora en 2013 lors de la période exploratoire. J'ai pu visiter une crèche publique, une crèche philanthropique et mener des entretiens.
[241] BRASIL. (2010). Plano Nacional pela Primeira Infancia (PNPI). Brasilia, p.18.

mise en place de lois sur tout le territoire. En 2006, le MEC (Ministère de l'Education et de la Culture) et le Secrétariat de l'éducation de base de ce même ministère, proposent un document officiel nommé « Paramètres Nationaux de Qualité pour la petite enfance » édité en deux volumes. Ces documents ont pour objectif de proposer des pistes pour la mise en œuvre du processus de décentralisation administrative de l'éducation afin d'accomplir ce que préconise le ministère de l'éducation quant à la construction collective des politiques publiques de l'éducation.[242]

La lecture de ces deux documents, montre, comme leur titre l'indique, une préoccupation majeure concernant la question de la qualité. Le volume 1 est consacré aux fondements de la qualité, tandis que le volume 2 s'attarde sur la question des compétences à développer dans les systèmes d'enseignement. Les paramètres et les indicateurs de qualité sont définis précisément. Il est à noter que ces documents sont destinés à apporter un support aux villes pour la mise en place et le développement de l'accueil de la petite enfance, ce qui demande un souci particulier relatif aux définitions employées, ceci afin d'éviter les ambiguïtés. Ces paramètres nationaux ont été élaborés avec le concours de conseillers, techniciens, spécialistes et universitaires. Ainsi, il passe en revue des études nationales et internationales concernant la petite enfance et insiste sur l'importance de multiplier les lieux d'accueil de « qualité » dans le pays. Ces deux guides d'actions destinés à l'ensemble du pays participent à un mouvement institutionnel intense que vit le Brésil depuis les années 1990.

Au cours des années 2000, en cherchant à s'adapter aux différents contextes nationaux, on observe cette effervescence en matière de législation. L'objectif du gouvernement semble être de créer des référentiels de base, qui prennent en compte les singularités de tout le pays. Il s'agit d'accentuer et d'instituer certains aspects de la loi de 1996, qui semblaient peu développés jusqu'ici. Par ailleurs, il est question d'attirer l'attention au cours de ces années sur des questions liés à l'environnement et à l'obligation de l'enseigner dès les premières classes. Ces orientations cherchent à reconnaitre davantage certaines catégories de la population encore très en marge dans la société brésilienne, comme les indiens, les personnes handicapées, et la population noire et métisse (pourtant majoritaire dans le pays)[243]. Ce dernier point donne lieu à

[242] BRASIL. (2006). Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil. Brasilia. p. 3.
[243] BRASIL. (2012). Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção *1*, p. 18.

une loi en 2003[244] qui institue l'enseignement de l'histoire afro-brésilien pendant les années de l'enseignement secondaire. (collège/lycée).

Je ne passerai pas en revue ici l'ensemble de ces documents. Cependant leur lecture fait apparaitre une préoccupation majeure pour l'institutionnalisation d'une éducation pour tous. Ce développement de mesures et de leur mise en œuvre n'échappe pas aux outils de gestions issues de la nouvelle gestion publique. Les recommandations en termes de contrôle et d'évaluation se développent sur le territoire en suivant les recommandations des textes. [245]

La volonté d'implantation d'un projet éducatif, en termes d'éducation pour tous, se heurte aux limites de la démarche sur un tel territoire. Par exemple, au cours de l'enquête, en assistant à une réunion des services de l'éducation de la ville d'Itaborai, j'ai entendu rapportée la manière dont les enseignants vivent le fait d'être évalués dans leurs pratiques. La ville avait mis en place un service d'évaluation des enseignants par des personnes qui ne sont pas du secteur de l'éducation. Selon les enseignants, ces évaluateurs ne peuvent comprendre ce qui se joue dans les classes. « Ce sont des administratifs ils ne peuvent comprendre ce qu'on fait », dit une coordinatrice porte-parole des enseignants pendant la réunion.

En 2013, le ministère de l'éducation publie les « Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica »[246] (Curriculum Nationale pour l'éducation de base). Cet important document de presque 600 pages concerne l'éducation en générale. La petite enfance y est présentée comme la première étape de ce processus. Il y est relaté les objectifs qui restent à atteindre en termes d'offre d'accueil : 50% pour les enfants de moins de trois ans et 80 % pour les quatre/cinq ans. Le texte relève encore la difficulté de penser cet accueil comme éducatif pour cette tranche d'âge car celui-ci est ancrée dans une histoire basée sur des pratiques d'assistance d'une part et comme une préparation pour l'école élémentaire d'autre part.

Enfin la création d'un site internet interactif, cherchant à mettre en œuvre un des objectifs du PNE (Plan National d'Education (2014-2024) permet la participation directe de la population à l'élaboration des propositions et des objectifs d'apprentissage et développement pour l'ensemble du pays. Ces nouvelles

[244] BRASIL. (2003). LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro.
[245] BRASIL. (2010). Op. cit., p. 136.
[246] BRASIL. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

propositions doivent être rendues au Conseil National d'Éducation en juin 2016. Selon la vidéo de présentation de ce portail, l'objectif de ce dispositif est de permettre une meilleure connexion entre les enseignements scolaires et la société.[247]

3.2.3 Les professionnels de l'éducation dans les crèches

Depuis l'application de la LDB, une préoccupation importante s'est révélée être la formation de l'éducateur de la petite enfance. Celle-ci est définie comme devant être de niveau supérieur, mais le niveau secondaire (Baccalauréat/magistério) est encore toléré[248].

Ce qui sera désigné dans le texte par le terme éducateur à certains moments est équivalent à l'enseignant à d'autres moments parce qu'au Brésil, le terme générique « éducateur » est utilisé très fréquemment lorsqu'on se réfère aux professionnels de l'éducation. Il recouvre cependant des catégories d'agents très différents que nous allons préciser par la présentation d'un tableau, qui sera mis en parallèle avec les professionnels rencontrés dans les crèches françaises, au chapitre 6.

Pour revenir sur la spécificité de ces professionnels dans les crèches, à la lecture d'études et de débats soulevés par Rosemberg[249]et d'autres chercheurs, j'observe que l'éducation de la petite enfance au Brésil, mais aussi dans d'autres pays en voie de développement, fait encore l'objet d'un regard d'assistance venant non seulement de la politique nationale, mais aussi des dispositifs internationaux centrés prioritairement sur les populations plus vulnérables et en situation de grande pauvreté.

Pourtant, les réflexions et recherches réalisées dans le courant des années 1990, et certaines présentées en avril 1994 à Brasilia lors de la Rencontre technique sur la politique et la formation des professionnels de la petite enfance, montrent une préoccupation (plus ou moins importante) pour la formation des personnes travaillant auprès de jeunes enfants[250]. En effet, à partir de la nouvelle constitution datant de 1988 et de la création du Statut de l'Enfant et de l'Adolescent (ECA), le regard s'est tourné vers la formation des professionnels de crèches et des écoles maternelles (pré-école).

---

247 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

248 ROSSETTI-FERREIRA, RAMON, SILVA, A.P.S. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento, *Cadernos de pesquisa, 115*, p. 65-100.

249 ROSEMBERG. (2010). Op. cit.

250 AQUINO, L. (2007). Professoras de Educação Infantil e saber docente. *Revista Teias, 6*, p. 1.

Dans les crèches, qui étaient, dans la grande majorité dans le pays, sous la tutelle des organisations philanthropiques ou bien non enregistrées dans les registres de l'État, le personnel était très peu qualifié et n'avait quelquefois pas le niveau scolaire de base acquis. Ceci était différent dans les crèches publiques (pré-école) et privées lucratives où une préoccupation existait quant à la formation des professionnels, car destinées à un public plus aisé.

Au sein de ces établissements, et indépendamment de leur statut, il était possible de trouver un nombre important de noms qui désignaient le professionnel travaillant auprès du jeune enfant. Il était ainsi question des monitrices, des « pajens », monitrices et animatrices[251]. En effet, ces statuts permettaient d'embaucher des personnes sans qualification et de leur proposer un salaire moins important avec des horaires plus étendus que ceux de l'enseignant.

À la lecture des textes issus de la rencontre de 1994, j'observe que les débats avaient pour but d'orienter de manière inclusive et qualitative l'augmentation du niveau de formation des professionnels (voire simplement le niveau scolaire). Ainsi, comme le proposèrent Rosemberg et d'autres intervenants de la rencontre, une des pistes fut la mise en œuvre de formations continues[252] visant à donner un niveau scolaire minimum à ces personnes. Ces mesures visant à augmenter le niveau de formation s'inspiraient des politiques mises en œuvre dans les pays développés. Les chercheurs et les militants pour l'éducation de la petite enfance avançaient le fait que, dans les pays développés, le niveau de formation des personnes intervenant auprès de jeunes enfants avait augmenté, prouvant ainsi l'importance donnée à l'enfance dans ces pays.

Un ouvrage est particulièrement cité dans les recherches sur la formation des professionnels de crèche au Brésil à cette époque : *Creches e pré-escolas no hemisfério*

[251]RAMOS DE OLIVEIRA, Z. (1994). A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.* Brasília, p. 65.

[252] ROSEMBERG, F. (1994). Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.* Brasília, p. 51-63.

Le « supletivo » désigne au Brésil des formations diplômantes en accéléré destinées aux adultes. Par exemple, il est possible d'effectuer en un an deux niveaux scolaires. Dans le cas des personnes travaillant en crèche sans la qualification minimale requise, Rosemberg propose un programme adapté. En 1994, il n'existe pas encore de niveau minimum prévu institutionnalisé par une loi. Toutes ces démarches vont contribuer à la formulation de la loi de 1996 dans laquelle le niveau de formation secondaire sera établi pour les enseignants.

norte. Il date lui aussi de 1994 et a été dirigé par Rosemberg et Campos[253]. Il s'agit d'un groupement articles présentant des recherches et expériences des politiques petites enfances mises en œuvre dans les pays de l'hémisphère nord.

Cette dynamique autour de la petite enfance se retrouve d'une manière générale dans l'éducation ; l'ouverture démocratique rétablie depuis 1985 est essentielle dans le pays et les actes institutionnalisés (comme la Constitution et le ECA) s'inscrivent certes dans une mouvance internationale (la CIDE : Convention Internationale des Droits de l'Enfant[254]), mais caractérisent les nouvelles dynamiques dans un pays où le traitement donné à l'éducation est sans précédent :

> *L'enseignement fondamental de neuf ans et les Directives Curriculaires Nationales pour le cours de pédagogie expriment clairement la direction prise par les politiques éducatives au Brésil par rapport aux enfants de zéro à six ans au cours des dernières années.* [255]

Néanmoins, il n'existe pas à ce jour de formation spécifique pour le travail en crèche au Brésil. Les professionnels de la petite enfance reçoivent une formation initiale en pédagogie (niveau bac+4) souvent centrée sur la transmission de savoirs. Dans la plupart des cas, il est possible de réaliser des approfondissements (pos-graduação (master)) pour ce travail spécifique, mais là encore, cela dépend de l'offre de formation dans les régions. La formation supérieure reçue est la garantie d'une certaine posture dans la conception du travail pédagogique.

J'ai pu observer une tendance très scolaire présente dans les crèches dans lesquelles j'ai enquêté. Des conflits nous ont été relatés par les professionnels par rapport à la manière dont les textes du curriculum sont compris et appliqués. Par exemple, l'accent mis sur le soin et l'éducation, en donnant la priorité au jeu comme source première d'apprentissage, perturbe certains enseignants qui ont du mal à comprendre le fait qu'ils ne puissent pas proposer des exercices d'écriture à des enfants de quatre ans, alors que certains en font la demande. En effet, il semblerait que certains enseignants ne peuvent trouver de la légitimité dans leur action que lorsque la question

[253] ROSEMBERG, F. et CAMPOS, M. M. (1994). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte. São Paulo :* Cortez.
[254] Le Brésil et la France ont signé la convention 1989.
[255] KRAMER, S. (2006). Op. cit., p. 798.

de la transmission d'un savoir peut être vue et mesurée, ce qui est plus difficile lors d'une approche par le jeu.

Cette distinction est plus facile dans les espaces des tout-petits (enfants de zéro à trois ans) où il n'y a pas de tables ou de chaises. Dans ces espaces, l'enfant est en principe moins soumis à l'emprise préscolaire. Mais comme j'ai pu l'observer aussi en France, à certains moments, il est demandé aux enfants ayant de douze à vingt-quatre mois un temps de concentration assez important, par exemple se tenir assis sans bouger lors des histoires collectives.

Néanmoins, la ville de São José dos Campos a construit son propre projet d'accueil des enfants de moins de trois ans. Ce travail, issu d'une recherche universitaire[256] mené par Sylvestre, est devenu un guide au travail et à la mise en place d'espaces pour les enfants de moins de trois ans. Ce matériel pédagogique s'appuie sur les textes en vigueur et a reçu le soutien de la ville pour sa publication.

Dans la bibliographie utilisée, nous retrouvons des auteurs français, comme Brougère, Lezine, Solé, des écrits sur des expériences italiennes, et enfin Vygotski que j'ai retrouvé très fréquemment dans le discours des enseignants rencontrés. Relever ces influences me paraît intéressant dans la mesure où elles me permettent de voir les références théoriques qui régissent la pratique des professionnels.

La réalisation de cette recherche a été possible avec le concours du personnel non enseignant, c'est-à-dire les auxiliaires petites enfances. Lors d'un échange avec Sylvestre, elle m'a dit que cela n'a pas été sans conséquence au quotidien. L'implication et la valorisation des auxiliaires ont suscité des hostilités chez les enseignants. Toutefois, ceux-ci ont pu participer à ce travail, mais le savoir-faire des auxiliaires a été indispensable pour travailler le lien entre le soin et l'éducation. Cette tension est révélatrice de la crise identitaire que vivent les enseignants travaillant dans les crèches.

[256] ROBERTO, M. M.S.S. (2006). Atuação docente no berçário : entre os saberes científicos e as competências práticas do saber fazer. Universidade Braz Cubas, dissertação de Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação. Mogi das Cruzes,São Paulo.

3.2.4 La pédagogie en crèche qu'est-ce que cela veut dire ?

La référence faite à des auteurs étrangers, français notamment, suggèrerait-il un manque d'études tournées vers la spécificité du travail en crèche tranche d'âge au Brésil ?

En effet, les conditions politiques et démocratiques du Brésil ne semblent pas avoir permis l'émergence et la diffusion des recherches sur l'enfance avant les années 1990. Pendant cette période, la crèche a été un lieu oublié de la société, car toujours destiné aux couches les plus pauvres. Cette caractéristique, qui n'est pas totalement absente du contexte actuel, marque et tend à stigmatiser son public. Lorsque les enseignants parlaient des enfants, ils disaient « les enfants de crèche » : *Moi j'étais un enfant de crèche,* m'a dit une enseignante pendant l'enquête en 2014 ; de plus elle travaillait dans la crèche où elle avait été accueillie enfant et cherchait ainsi me faire comprendre (cela allait de soi pour elle) le caractère pauvre de sa famille. Entre un manque complet de formation et le niveau universitaire institué par la loi, ceci peut sembler ambitieux. Mais dans un pays grand comme le Brésil, présentant des différences notables d'une ville à l'autre, cette grande marge peut à la fois permettre des ajustements ou marquer des inégalités.

À Itaborai, le niveau secondaire est encore toléré pour pouvoir se présenter aux concours, alors qu'à São José dos Campos c'est le cursus universitaire en pédagogie qui est exigé. L'article 62 de la loi nº 9.394/96[257] établit clairement que le niveau minimum requis pour intervenir dans l'éducation de la petite enfance est le « magisterio », mais cela dépend de la réalité de chaque région. À São José dos Campos, les auxiliaires petites enfances rencontrées avaient le niveau pédagogie pour la plupart, alors qu'à Itaborai, les enseignantes en poste attestaient du niveau secondaire, correspondant à la formation minimum requise.

Aquino rappelle que « la trajectoire de la petite enfance, au cours des dernières décennies, a été marquée par l'intense débat sur la fonction de la crèche et de l'école maternelle (pré-école) »[258]. De ce fait, la question de la formation des professionnels paraît centrale, d'autant qu'il n'existe pas à ce jour de formation spécifique pour le professionnel qui travaille en crèche, car le « magistério » est une formation

[257] BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20 de Dezembro, 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional.
[258] AQUINO, L. (2005). Op. cit., p. 8.

traditionnellement destinée à l'enseignement. Mais, il ne suffit pas de dénoncer les différences en juxtaposant ou séparant l'éducation de la petite enfance et l'enseignement élémentaire, ceci étant un comportement « autruche », écrit Aquino en citant l'historien Kuhlmann, car cette dichotomie, voire opposition atteste de la non-prise en compte de la réalité nationale et oublie que l'élève de l'école élémentaire est aussi un enfant :

> *L'éducation de la petite enfance n'a pas un caractère instructif et elle n'a pas de curriculum préétabli avec des connaissances et des savoirs présentés sous forme de disciplines scolaires, mais cela ne veut pas dire que les disciplines n'ont aucun lien avec la petite enfance.* [259]

Selon Aquino, l'enjeu de ces débats s'inscrit dans le fait de vouloir dissocier la pratique en direction du jeune enfant et les disciplines scolaires, ce qui risque de naturaliser la tâche destinée aux femmes. S'agit-il alors de changer la conception de l'enseignement ? Ou bien de l'adapter à l'éducation de la petite enfance ? [260]

En tout cas, ce débat se montre très pertinent dans le cadre de ma recherche, où en effet j'ai pu observer les effets de la loi chez les enseignants intervenant dans les crèches. Il semblerait que, malgré une prise en compte des disciplines et des savoirs scolaires très présents dans le discours des enseignantes, mais aussi des coordinateurs et directeurs, la pratique soit encore très empreinte de l'histoire du secteur. Entre soin et éducation, il semblerait qu'un conflit identitaire existe, surtout lorsque la pratique se fait auprès des bébés.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

La présentation de la dynamique du contexte français vise à montrer la manière dont les politiques familiales sont imprégnées par la nouvelle gestion publique.

La présentation du parcours de la petite enfance en France a eu comme but la mise en lumière du processus d'institutionnalisation d'un secteur. Née en France, la crèche n'est pas la seule structure à composer le domaine de la petite enfance. Au

[259] Ibid., p. 10.
[260] PRESTES, Z. (2009). Professor da Creche e da Pré-escola: um profissional com formação e compromisso. *Extra classe: Revista de Trabalho e Educação*, *2,* p. 5.

regard de ces quelques épisodes historiques, on observe que dans le processus de construction de la petite enfance en tant qu'institution, ces différentes structures n'ont pas eu le même destin.

L'école maternelle[261], inspiratrice de la pratique des promoteurs de la crèche, a connu une légitimité bien plus grande dans son évolution. La presque universalisation (massification) des écoles maternelles au sein du territoire français pour les enfants à partir de trois ans en est une preuve. Il n'est cependant pas question d'absence d'une politique de la toute petite enfance, mais du choix des orientations gestionnaires.

L'école maternelle concentre un grand nombre de recherches qui participent à sa promotion dans la sphère sociale. L'accueil collectif des enfants de moins de trois ans reste en France détaché du secteur de l'éducation et est pensé avant tout comme un choix de la famille et non pas comme un droit de l'enfant.

De plus, sa délégation à des prestataires dont les marches de manœuvres se trouvent aux prises avec des logiques de plus en plus portées vers le profit et la recherche de pérennité, rend fragile un secteur qui semble avoir du mal à s'émanciper de son histoire.

L'enfant de moins de trois ans n'aurait-il pas encore franchi le seuil d'intérêt social permettant à l'Etat puisse s'intéresser au développement des services qui lui sont destinés ?

Cependant, on remarquera au cours de l'histoire l'évolution de la formation des professionnels de ce champ. L'arrivée de l'éducateur de jeunes enfants marque une volonté de développer la dimension éducative de l'accueil du jeune enfant. Mais avec l'augmentation de la durée de la formation des EJE, on assiste à un glissement des fonctions éducatives et pédagogiques vers des fonctions managériales, comme le montre l'étude de Verba. Ceci entraine, dans certaines régions de France, une pénurie assez importante au niveau des professionnels qualifiés, ce qui a conduit à des recrutements de plus en plus systématiques de personnes sans qualification, ou possédant une qualification minime. En somme, ce sont les personnes les moins qualifiées qui se trouvent au quotidien auprès de l'enfant. C'est aussi le cas des personnes travaillant à domicile, assistantes maternelles, et personnes ayant le titre FEPEM[262] de garde enfant à domicile. Quelque que soit le choix de la famille, puisqu'il

[261] Il s'agissait encore des salles d'asiles, bien entendu.
[262] FEPEM : Fédération des Particuliers Employeurs.

est bien question de cela, l'enfant de moins de trois ans se trouve avec des personnes très peu qualifiées lorsqu'il est accueilli en dehors de son domicile.

Mon intention pour cette première partie fut de mettre en avant les tensions actuelles touchant le champ de la petite enfance au Brésil et en France

Pour cela, il m'a fallu, après avoir présenté brièvement le contexte contemporain en France, revenir sur quelques épisodes de l'histoire pour tenter de montrer les singularités qui ont marqué la manière dont l'accueil collectif de la petite enfance s'est construit. En choisissant de ne présenter que quelques événements de cette histoire, je suis consciente de ma prise de risque, car il me paraît évident que tous les épisodes importants de l'histoire des crèches n'ont pas été relatés ici. L'exhaustivité n'étant pas le but recherché, j'en ai présenté seulement quelques-uns qui mettaient en avant les ébauches de la gestion présente dans le processus d'institutionnalisation de la crèche en France et au Brésil. Ces choix que j'opère cherchent à montrer l'importance donnée à l'enfant au cours des derniers siècles, mais aussi la manière dont la gestion de l'enfance, au même titre que d'autres minorités sociales, s'est réalisée dans les deux pays.

Je partage les constats de Chauvière. Mon travail de master lui-même avait été évalué comme trop critique vis-à-vis des entreprises de crèches en 2012 lors d'un concours pour une bourse doctorale au sein de la CNAF. L'évaluateur avait même écrit qu'il s'agissait d'une charge contre les entreprises de crèches. Or, on peut se demander en quoi vouloir comprendre les effets des changements et des transformations du travail en crèche à partir de l'arrivée des nouveaux acteurs peut être nuisible ou représenter une charge contre tel ou tel acteur.

Ces quelques épisodes de la dynamique institutionnelle au Brésil ont eu pour objectif de mettre en avant quelques singularités liées à l'histoire coloniale du Brésil. Le travail de certains chercheurs brésiliens permet de se rendre compte de la complexité de cette histoire et de son processus en constant bouleversement. Le déséquilibre présent dans ce mémoire en ce qui concerne la présentation des dynamiques françaises et brésiliennes n'aura pas échappé au lecteur. Ce déséquilibre s'explique aussi par l'influence française au Brésil.

Mon choix s'est aussi fait en fonction des moments ou évènements relevant de dynamiques gestionnaires des politiques pour l'enfance. La présentation d'institutions comme la LBA semble donner un exemple concret des orientations politiques, marquant ainsi l'idéologie des pratiques tournées vers l'enfant. Elle marque ainsi la

lente reconnaissance de l'enfant et de l'enfance dans la société brésilienne, mais aussi la volonté de certains qui luttent pour la reconnaissance de l'enfant citoyen.

DEUXIEME PARTIE

CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Après la présentation du parcours socio-historique de la petite enfance en France et au Brésil et de la manière dont l'objectif éducatif s'est imposé sans pour autant effacer les influences hygiéniste et caritative, je présente dans les prochains chapitres mes cadres théorique et méthodologique puis une réflexion sur l'élaboration, difficile, de ma posture de recherche entre les différentes implications personnelles, professionnelles et scientifiques.

CHAPITRE 4 : DES OUTILS POUR PENSER LES IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES ET LES TRANSFORMATIONS INSTITUTIONNELLES DE LA PETITE ENFANCE

Je débuterai par la présentation de l'analyse institutionnelle (AI) comme champ théorique au Brésil puis en France. La présentation de ses principaux concepts vise à permettre de penser les problématiques identifiées dans cette recherche Le cadre méthodologique de ma recherche a été construit à partir des outils de l'analyse institutionnelle (principalement le concept d'analyseur). Je m'attarderai, ensuite, sur l'ethnographie comme moyen de décrire des situations sociales et de les rendre compréhensibles à partir d'un travail d'enquête mené à l'intérieur de celles-ci. L'approche socio-clinique institutionnelle[263] participe à l'analyse des situations en faisant le lien entre les dimensions micro et macro sociologiques des réalités étudiées. Cette démarche permet de faire ressortir les effets de choix politiques qui passent parfois inaperçus, surtout dans des milieux peu étudiés par les sciences sociales. Cette microsociologie de la vie sociale[264], ou ethnosociologie[265], me conduit à revisiter mon propre parcours car il participe fortement à la construction de ma recherche.

[263] MONCEAU, G. (2012) Des techniques socio-cliniques pour l'analyse institutionnelle des pratiques. Dans Monceau, Gilles (dir.) *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France.* Paris: L'Harmattan, p. 15-36.
[264] LAPASSADE, G. (1998). *Microsociologie de la vie sociale*. Paris : Economica.
[265] LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie, les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Par cette démarche, je présente mon cheminement intellectuel mais aussi géographique, les deux étant intimement liés, ainsi que les implications qui ont influé sur mes choix et m'ont permis d'avancer dans ce travail. La démarche ethnographique[266] a un intérêt de plus en plus évident dans les recherches se revendiquant comme socio-cliniques afin de mieux comprendre les institutions et leurs acteurs.

4.1 L'analyse institutionnelle au Brésil et en France

Les pratiques institutionnelles ont été expérimentées et théorisées en France dans les années 1950. Elles se sont ensuite propagées en Amérique latine dans les domaines de la psychiatrie et de la thérapie institutionnelle, suivies dix ans plus tard par les pédagogies institutionnelles, celles-ci étant déjà clivées en deux segments distincts et pourtant proches[267].

Selon De Barros Conde Rodrigues et Benevides de Barros, l'AI s'est développée au Brésil pendant la période de la dictature militaire par une voie assez paradoxale. En effet, pendant, cette période, on a vu croître l'offre de cours de psychologie dans les universités au détriment des cours liés à l'histoire et aux sciences sociales. Selon Conde Rodrigues et Benevides, cela témoigne de la volonté de neutraliser les discussions politiques : « ce qu'on "autorisait" ainsi, c'était fondamentalement la propagation de l'idée que l'individu devait désormais chercher la cause de son mécontentement éventuel ou encore de sa souffrance dans les éléments liés à son histoire personnelle ou familiale »[268]. On pensait ainsi pouvoir contrôler toute la force du collectif et les allusions à tout problème politique se trouvaient écartées. « La psychologie s'est donc diffusée en excluant le caractère politique de cette période de réclusion/répression »[269].

En 1974, avec l'arrivée des psychanalystes argentins fuyant la dictature dans leur pays, les pratiques groupales vont se développer en suivant des tendances différentes mais convergentes. En effet, deux générations de psychanalystes Argentins arrivèrent

[266] BEAUD, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix, 9, 35,* p. 226-257.
[267] ARDOINO, J. (2002). L'Analyse Institutionnelle (1970), dans A. LAMIHI, et G. MONCEAU (dir). *Institution et Implication. L'œuvre de René Lourau,* Paris : Syllepse, p. 61.
[268] DE BARROS CONDE RODRIGUES, H. et BENEVIDES DE BARROS, R. (2003). Socioanalyse et pratiques groupales au Brésil : un mariage hétérogène. *L'Homme et la société, 147*, p. 55.
[269] Ibid.

au Brésil et diffusèrent des pratiques groupales. La première bénéficia d'un très bon accueil par le régime, dans la mesure où son approche allait dans le sens des pratiques psychologiques instituées et « privatisantes », c'est-à-dire renvoyant les problèmes du sujet à sa propre situation. La deuxième génération d'argentins[270] est rapidement considérée comme « groupaliste ».

Cette « seconde génération » est rapidement apparue comme travaillant des « questions politico-institutionnelles » alors que les premiers « faisaient de la psychanalyse »[271]

Toujours dans le même article, les auteurs, en citant Lourau et Ardoino, identifient la genèse de la posture des argentins : « A la source du courant institutionnaliste argentin, puis latino-américain, se trouve Enrique Pichon-Rivière. Le contexte de développement de l'analyse institutionnelle, dans plusieurs pays de ce continent, a été marqué par la dictature. » [272]

Le champ de la petite enfance est très fortement influencé par la psychologie et on peut supposer que les évènements politiques et leurs conséquences sur le développement de la psychologie et non des sciences sociales ont atteint les pratiques professionnelles. Cette classification par génération ne semble pas inadéquate lorsque Coimbra[273], cité par De Barros Conde et Benevides de Barros, se réfère aux réactions des psychanalystes des sociétés officielles qu'elle a interrogés au cours de sa recherche et qui « insistent sur le fait que l'influence de cette "seconde génération" […] est presque nulle » ; ils sont unanimes aussi pour affirmer que « la contribution la plus importante est venue des "officiels" du début des années 1970 ». Si les psychanalystes « groupalistes » ont permis le développement de l'analyse institutionnelle au Brésil, ils l'ont donc fait en dehors de la psychanalyse et de ses organisations.

Il est à noter que les mouvements institutionnalistes bénéficiaient d'influences diverses, ce qui rend leurs origines difficilement identifiables avec précision. Cependant, beaucoup de leurs pratiques se rapprochent des héritages de la période de l'après-guerre et des mouvements d'éducation populaire. Ces derniers ont mis en avant la défense d'une éducation laïque pour tous et se sont développés dans les champs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle en étant influencés par les

[270] Ibid., p. 60.
[271] Ibid., p. 59.
[272] Ibid., p. 61.
[273] COIMBRA, C.M.B. (1980). Psicologia instituciotul: dificuldades e limites, dissertaçâo de mestrado IESAEÆGV.

méthodes d'éducation active et la pédagogie « rogerienne » centrée sur le sujet. Pour Solange L'Abbate[274], il est nécessaire de comprendre que l'expression « analyse institutionnelle » n'a pas un seul sens, car en réalité elle s'est constituée à partir d'un ensemble de disciplines et de mouvements. Lourau[275] nous explique que l'AI trouve ses racines dans un mouvement qu'il nomme « la révolution psychopédagogique ». Ce n'est que bien plus tard, à partir des années 1980, qu'elle a été marquée par l'introduction d'une démarche microsociologique dans les recherches, ceci à partir de l'utilisation d'une méthodologie d'observation directe réservée jusqu'alors à des études dans le champ de l'ethnologie.

Dans l'institutionnalisme français, on doit considérer d'un côté « l'analyse institutionnelle » et sa méthode d'intervention de terrain, la « socianalyse », s'inspirant de la dialectique hégélienne, principalement théorisées par René Lourau et Georges Lapassade, et de l'autre côté les « schizoanalyses » inspirées de la philosophie avec les travaux de Félix Guattari et de Gilles Deleuze[276].

Ces différentes ramifications de l'AI opèrent dans le cadre de la recherche comme un éclairage pluridisciplinaire. Les tensions vécues dans le champ de la petite enfance montrent bien les différentes natures des événements qui viennent interroger les pratiques instituées.

Le peu d'attention généralement porté à la petite enfance permet de douter de sa reconnaissance dans la sphère publique en tant qu'institution éducative, comme si le travail qui y est fait ne nécessitait pas de préparation particulière. L'école maternelle en France a vu son intérêt progressivement reconnu, mais on ne peut pas en dire autant de l'accueil des enfants de moins de trois ans dans les deux pays.

4.2 L'analyse institutionnelle (AI) et l'éducation de la petite enfance

L'analyse Institutionnelle n'est pas un cadre théorique très investi dans les recherches dans le champ de la petite enfance. A part le travail de Liane Mozère sur

[274] L'ABBATE, S. (2003). A análise institucional e a saúde coletiva. *Ciência et Saúde Coletiva*, *8,1,* p. 265-274.
[275] LOURAU, R. (1997). *La Clé des Champs, une introduction à l'Analyse Institutionnelle*. Paris : Anthropos.
[276] L'ABBATE, S., (2003). Op. cit., p. 226.

Le Printemps des Crèches, qui fait référence aux travaux de Foucault et Guattari via leur proximité avec le CERFI (Centre d'études, de recherches et de formation institutionnelles), je n'ai pas recensé d'autres recherches comportant des références institutionnalistes explicites.

Ainsi, ma recherche pose la petite enfance comme une institution[277]. Ce faisant elle analyse les savoirs institués et les forces instituantes qui, par leur mise en tension, produisent la singularité de l'institution.

Dans la suite de ce chapitre, je présenterai la manière dont la dynamique institutionnelle opère dans la petite enfance.

4.3 Le concept d'implication

L'implication est un concept « pivot » de la socio-clinique institutionnelle[278]. Ce terme porte souvent à confusion car sa définition dans les dictionnaires destinés au grand public se réfère avant tout à l'état d'une personne impliquée dans une affaire judiciaire ou politique[279]. Pour l'AI, nous sommes impliqués d'une manière ou d'une autre dans les institutions. Mettre à plat sa relation aux institutions est, selon l'AI, indispensable pour le travail scientifique. Ainsi, penser mon implication et examiner les difficultés du chercheur à *mener l'analyse dans une institution qui* [m'] *implique*[280] en tant que praticien-chercheur, m'interroger sur mon implication institutionnelle est indispensable, mais n'est pas simple au quotidien ; cela demande un exercice complexe. Questionner son rapport ou sa relation[281] aux institutions, introduit un déséquilibre dans son rapport à la réalité sociale. Interroger mon implication nécessite d'essayer de comprendre les raisons qui m'amenèrent à travailler sur ces questions. Car « ce qui fait l'implication, ce sera toujours la complexité des relations que nous entretenons avec les institutions »[282].

Selon Lourau :

[277] LOURAU, R. (1970) (2011). *L'Analyse Institutionnelle*. Paris : Editions de Minuit.
[278] MONCEAU, G. (2009). *Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours théoriques et méthodologiques.* Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation Université Paris 8 Vincennes Saint Denis, p. 117.
[279] http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/implication/41913, (Consulté le 08/09/15).
[280] MONCEAU, G. (2009), Op. cit.
[281] Ibid., p. 129.
[282] Ibid., p. 132.

Ce qui, pour l'éthique, pour la recherche, est utile ou nécessaire, ce n'est pas l'implication, toujours déjà-là, mais l'analyse de l'implication déjà-là dans nos appartenances, nos références et non-références, nos participations et non-participations, nos surmotivations et démotivations, nos investissements et non-investissements libidinaux…[283]

Pour Lourau encore, l'analyse de son implication permet de garantir la scientificité de la recherche. Le travail scientifique est pris dans les artefacts de l'institution ; évoquer l'implication du chercheur requiert de penser son rapport à elle, ce qui demande alors un travail de lisibilité et de mise en visibilité.

J'appelle implication l'ensemble des rapports que l'intellectuel refuse, consciemment ou non, d'analyser dans sa pratique, qu'il s'agisse de rapports à ses objets d'étude, à l'institution culturelle, à son entourage familial ou autre, à l'argent, au pouvoir, à la libido et en général à la société dont il fait partie. Alors que l'intellectuel se croit très capable d'analyser et d'objectiver ce qui arrive aux autres, y compris, parfois à des catégories d'intellectuels dont il s'exclut d'office.[284]

Ces propos de Lourau contextualisent la complexité du concept. Mais il ne s'agit pas d'un concept pensé pour les autres, l'implication concerne avant tout la personne du chercheur. L'implication dont il est question ici touche des choix profonds du sujet. Cependant, une fois cette notion comprise, elle peut être perçue comme une simple « exhibition de la vie privée » sans intérêt scientifique. Afin de rendre plus saisissable le sens du concept d'implication, tel que défini par l'AI, je m'appuierai dans ce qui suit sur le n° 88 de la revue *Pour* paru en 1983. Lourau y définit les différents niveaux de l'implication du chercheur, en particulier lors de son travail sur le terrain. Il classifie ainsi les implications en deux catégories : primaires et secondaires.

Les implications primaires du chercheur-praticien (terme que Lourau utilise alors plutôt que celui de praticien-chercheur) sont celles qui concernent son rapport à son objet de recherche et/ou à l'intervention qu'il mène. Elles concernent aussi son rapport à l'institution de recherche ou à ses autres institutions d'appartenance, comme

[283] LOURAU, R. (1990). Implication et surimplication. *La revue du Mauss*, *10*, p. 113.
[284] LOURAU, R. (1981). *Le lapsus des intellectuels.* Privat : Toulouse, p. 24.

à l'équipe de recherche et/ou d'intervention, sans oublier l'implication dans la commande et les demandes sociales.

Les implications secondaires, quant à elles, se réfèrent aux implications sociales et historiques des modèles utilisés (implication épistémologique), ainsi qu'aux implications dans l'écriture ou tout autre moyen servant à l'exposé de la recherche.

4.4 Le concept d'analyseur

Dans la tradition des interventions socianalytiques, le concept d'analyseur est dû dans un premier temps à Félix Guattari, puis à Georges Lapassade et ensuite à René Lourau, comme le précise Jacques Ardoino[285]. René Lourau définit le concept d'analyseur de la manière suivante :

> *Un analyseur est un concept emprunté à Pavlov par la psychothérapie institutionnelle. L'analyseur est cette personne ou cet événement qui provoque des débats, dérange, montre ainsi les contradictions à l'œuvre dans une situation. (...) L'effet analyseur, c'est la déconstruction des rapports institués, la révélation des rapports de pouvoir cachés sous le consensus apparent.*[286]

À première vue une définition unifiée existe, mais elle doit être considérée dans les différentes variantes qui lui donnent son intérêt analytique. Ainsi, l'effet de l'analyseur « (…) c'est aussi de contraindre chacun à prendre position ». [287] Ardoino le définit comme un dispositif révélateur, provocant l'émergence du « non-dit », de retour de l'insu sur le manifeste[288].

René Lourau distingue trois sortes d'analyseurs :

- l'analyseur naturel : évènement ou individu qui a pour effet de provoquer le débat dans le cadre d'une intervention, sans que cela ait été prévu
- l'analyseur historique : mouvements révolutionnaires et sociaux
- l'analyseur construit (artificiel) : dispositif analytique[289].

---

[285] ARDOINO, J. (2003). Le devenir de l'institution en éducation. Dans J. ARDOINO, P. BOUMARD, J-C., SALLABERRY, *Actualités de la théorie de l'institution*, Parus : L'Harmattan, 2003, p. 41.

[286] GILON, C., VILLE, P. (2002). Les analyseurs de l'Eglise : analyse institutionnelle en milieu chrétien (1972). Interventions socioanalytiques : les analyseurs de l'église (1996). Dans A. LAMIHI, G. MONCEAU. (dir) *Institution et Implication, l'œuvre de René Lourau*. Paris : Ed. Syllepse, p. 76.

[287] Ibid., p. 76.

[288] ARDOINO, J. (2003). Op. cit., p. 42.

[289] GILON, C., VILLE, P. (2002). Op. cit., p.76

L'essentiel de mon analyse s'est construit par la juxtaposition des analyseurs naturels et construits. C'est par la récurrence de certains événements, renvoyant à des problématiques similaires et récurrentes, que j'ai pu les identifier. Certaines situations où sont apparus ses analyseurs se sont révélées fertiles tant en France comme au Brésil et ont été analysées à partir de la rencontre avec les individus et par l'étude des dispositifs en action dans les réalités que j'ai rencontrées.

4.5 L'institution

Le concept d'institution a été développé en France dans les années 1970 par René Lourau (1933-2000) dans le cadre de sa thèse d'État. On retrouve ce travail dans un ouvrage intitulé *L'analyse institutionnelle* (AI). Celui-ci est composé de deux grandes parties : les théories institutionnelles (institution de la philosophie du droit, marxisme et institutions, le concept institution en sociologie) et les interventions institutionnelles (psychanalytique, psychosociologique, pédagogique et socianalytique).

Il me semble important de préciser que le choix d'inscrire ce travail de recherche dans le cadre théorique de l'AI est lié au fait qu'il me paraît correspondre à une certaine lecture du social à laquelle je suis très attachée, en particulier concernant la prégnance des dimensions politiques dans toutes les pratiques sociales.

En effet, à partir des années 1970, les changements dans le contexte politique vont influencer les pratiques de professionnalisation et de militantisme, et ce, à travers la mise en place de pratiques d'analyse collective du travail[290] au sein des institutions. L'analyse collective du poids de l'institué est possible grâce aux interventions socianalytiques. L'AI, en tant que champ de recherche, repose donc sur une définition spécifique de l'institution[291]. L'AI décrit les institutions comme ayant non seulement les qualités que leur attribue le sens commun mais également comme fondamentalement dynamiques. Pour l'AI, les institutions se transforment en permanence.

---

[290] LOURAU, R. (1997). *La Clé des Champs, une introduction à l'Analyse Institutionnelle*, Paris : Anthropos, p. 24.
[291] DE SAINT MARTIN, C. (2014). *Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ? Un empan liminal*. Mémoire de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.

Cependant, il n'est pas simple pour l'apprentie chercheuse que je suis de me positionner dans ce champ, car comme l'écrit Monceau, « de manière bien plus affirmée que par le passé, les résultats des recherches produites se confrontent aujourd'hui à ceux élaborés dans d'autres perspectives théorico-méthodologiques. » et l'auteur ajoute :

> *Le risque, si c'en est un, est une certaine perte de visibilité de la spécificité des travaux référés à l'AI. Cette tendance est d'autant plus avérée que les concepts constituant le cœur du paradigme et qui ne lui sont pas nécessairement propres poursuivent leur diffusion dans les milieux de la recherche en sciences sociales avec d'évidents effets de banalisation.* [292]

Nous assistons ainsi à la difficulté d'identifier des concepts et une méthodologie propre à l'AI. Pour autant, si nous nous référons à l'histoire de celle-ci, nous pouvons observer que l'AI est née de la jonction de plusieurs champs composant les sciences humaines et sociales. On note que :

> *[…] Certains travaux se définissant comme appartenant à la sociologie clinique ou à la psychosociologie adoptent des démarches et une approche théorique qui, bien qu'avec des référents conceptuels différents, ne sont guère étrangers aux problématiques de l'Analyse institutionnelle.* [293]

Or, les premiers travaux de recherche issus de ce champ ont eu lieu à partir de commandes et demandes institutionnelles, auxquelles les socianalystes ont prêté une grande importance. En effet, le fondement théorique de leur pratique d'intervention s'est structuré autour du travail de commande et de demande au sein des institutions et au sein des groupes issus de milieux militants et chrétiens. [294]

A la différence des premières interventions socianalytiques en analyse institutionnelle, mon travail de recherche ne se fait pas au sein de groupes qui se réunissent à partir d'une commande qu'ils auraient explicitement formulée. J'ai construit ma problématique de recherche selon une démarche personnelle et j'ai ensuite cherché l'appui des personnes que je rencontre sur le terrain. Je me situe donc

---

[292] MONCEAU, G. (2003). Pratiques socianalytiques et socioclinique institutionnelle. *L'homme et la société*, *147-148*, p. 11.
[293] Ibid., p. 13.
[294] GILON, C., VILLE, P. (2002). Les analyseurs de l'Eglise : analyse institutionnelle en milieu chrétien (1972) Intervention socioanalytiques : les analyseurs de l'église (1996). Dans A. LAMIHI, G. MONCEAU (dir.). *Institution et Implication. L'œuvre de René Lourau*. Paris : Syllepse, p. 73-83.

dans une approche socio-clinique institutionnelle qui, tout en s'appuyant sur le cadre théorique de l'analyse institutionnelle et en intégrant l'expérience des interventions socianalytiques adopte des techniques de type ethnographique[295].

Cependant, comme l'écrivent Lourau et Lapassade :

> *L'analyse des implications du chercheur-praticien, c'est-à-dire des réponses que le staff-analytique ou le socioanalyste font souvent à leur insu, à la demande et à la commande. Reconnaître ces implications, c'est faire la plus grande partie du travail socianalytique. Les obstacles à une telle reconnaissance constituent l'essentiel du champ d'analyse. L'implication se formule parfois en termes de "transfert et contre-transfert institutionnels" ; les obstacles à l'analyse, en termes de "résistance".*[296]

Ainsi, lors de cette recherche doctorale, j'ai particulièrement mobilisé le concept d'implication pour analyser mon rapport à l'institution de la petite enfance comme aux différents terrains sur lesquels j'ai travaillé.

Je peux maintenant revenir sur la singularité du concept d'institution dans l'analyse institutionnelle, celle-ci étant indissociable du concept d'implication. Polémique et polysémique, le concept d'institution est utilisé dans les sciences sociales bien avant les années 1970. Avant cette période, « il avait fait objet de critiques récurrentes relatives à son caractère polysémique, ambigu, vague, et à la fois trop large et trop étroit (…) »[297] au point d'être discrédité dans sa valeur scientifique. Lourau explique dès l'introduction de *L'analyse institutionnelle*, les différentes normes universelles présentes dans notre société, et la manière dont nous sommes liés à elles. L'institution, telle qu'il l'a définie, semble abstraite, tout en étant très présente dans notre quotidien. Dans ce sens, il écrit :

> *Vous êtes salarié ; vous avez une famille. Salariat, mariage, voilà deux normes universelles propres à notre société. Tout un cortège de normes, des modèles et des valeurs de comportement leur sont associés. Au salariat se rattachent les notions de métier, d'usine, de bureau, de grève, de syndicat. Au mariage sont*

[295] MONCEAU, G. (2001a). Enquête sur les monographies d'interventions socianalytiques (1962-1999). *Les Etudes Sociales, 133*, p. 101-119.
[296] LAPASSADE, G. et LOURAU, R. (1974). *Clefs de la Sociologie.* Paris : Seghers, p. 200.
[297] BONNY, Y. (2012). L'institution publique au prisme de la pluralité. Dans Y. BONNY, L. DEMALLY, *Institution Plurielle*. Presses Universitaires du Septentrion : Villeneuve d'Ascq. p. 11.

liées les notions de propriété privée, de ménage, d'héritage, d'éducation. D'autres normes ou modèles sont classés en synonymes ou antonymes du salariat ou du mariage.[298]

Selon Lourau[299], ces normes universelles portent le nom d'institution. Toutefois le concept n'a pas le même contenu en fonction de ce qu'il détermine. Par exemple, le système carcéral, les hôpitaux, les écoles, toutes ces institutions présentent des contenus différents. Ces institutions possèdent leurs propres normes, qui fonctionnent en dehors du système social, mais se basent et se construisent en produisant des actions liées au monde extérieur. Dans une prison, il peut exister un travail éducatif de scolarisation des détenus. Ceux-ci peuvent recevoir un salaire, ce qui produit dans un système totalitaire des formes d'organisation assez proches d'une organisation sociale considérée comme normale, tout en étant adaptée à la réalité de la prison. La même chose peut être observée du côté de l'école ; celle-ci présente un ensemble de règles, des positions et de normes de contrôle qui se croisent avec d'autres secteurs de la société, s'approchant surtout de la vie future du travailleur[300]

Lise Demailly reprend dans ses travaux le concept d'institution et rappelle qu'il est à distinguer de celui d'organisation, […] « et il est donc nécessaire de distinguer ce qu'est une institution et une organisation. Les institutions sont souvent des organisations […] mais toutes les organisations ne sont pas des institutions, car elles n'ont pas toutes une mission morale, la dimension éthico-politique et civilisatrice qui est le signe distinctif des institutions ». [301]

Selon le même auteur, l'institution serait aussi « un agencement symbolique, humain, matériel, durable, à fonction normative, qui a reçu de la part de l'ensemble social un mandat, une mission socialisatrice […] Les institutions sont donc instituées par la société [...] »[302]

Cette définition de Demailly rejoint en grande partie celle de Lourau, tendance que l'on l'observe dans d'autres publications contemporaines.[303]

---

[298] LOURAU, R. (1970). Op. cit.
[299] Ibid.
[300] Ibid., p.10.
[301] DEMAILLY, L. (2012a) Désinstitutionalisation ou changement institutionnel ? Dans F. ABALLEA. *Institutionnalisation, désinstitutionalisation et intervention sociale*, p. 17-32, Toulouse : Octares éditions, p. 18.
[302] Ibid., p. 18.
[303] BONNY, Y. et DEMAILLY, L. (2012). *L'institution plurielle*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

L'institution, écrit Lourau en 1978 :

> *C'est le processus par lequel naissent des forces sociales instituantes qui finissent souvent par constituer des formes sociales juridiquement, codées, fixées et instituées. L'ensemble du processus, c'est l'histoire, succession, interférences, mélanges des forces contradictoires travaillant tantôt dans le sens de l'institutionnalisation, tantôt dans le sens de la désinstitutionalisation. Tantôt, dans le sens de l'imposition, du renforcement, du maintien des formes ; tantôt dans le sens de la dissolution, du dépérissement, de la mort des formes.*[304]

La polysémie du concept trouve ses sources, selon Lourau, dans la philosophie du droit, suivant la démarche d'Hegel qui définit le concept surtout par rapport à son moment philosophique universel, légitimant ainsi l'institution politique, l'État, dans son pouvoir absolu. Le concept d'institution est aussi équivoque, dans la mesure où il désigne tour à tour ou simultanément l'institué et l'instituant., Lourau poursuit en écrivant que pour l'idéologie dominante, formée en grande partie par une vulgarisation du droit et par la philosophie du droit, l'institution est la chose établie, l'institué[305]. Cette manière de présenter l'institution permet de l'orienter en fonction de la politique visée, l'instituant peut ainsi être vu comme l'institué et « vice-versa ». « Le concept est aussi problématique en ce que l'institution […] ne se donne presque jamais immédiatement à l'observation ou à l'étude inductive. Présente-absente, elle envoie de faux messages en clair par son idéologie et de vrais messages en code par son type d'organisation »[306]

L'AI donne ainsi une définition spécifique à l'institution, qui repose aussi sur la dialectique des trois moments : instituant, institué et institutionnalisation. L'instituant, au sens de l'AI, désigne la particularité de l'institution, sa force revendicative, ses marges qui laissent de la place à la dynamique institutionnelle, au bricolage quotidien, alors que l'institué est la forme établie, « on peut le décrire, le nommer, […] Ce sont les règles, les normes dont nous sommes censés connaitre l'universalité. […] L'institutionnalisation indique la phase active de stabilisation, niant à la fois l'activité de l'instituant comme négation de l'institué et l'immobilisme de l'institué, la singularité. »[307] L'institutionnalisation, comme troisième moment du concept

[304] LOURAU, R. (1978). *L'Etat inconscient.* Paris : Les éditions de Minuit, p. 64.
[305] LOURAU, (1970), (2011), Op. cit., p. 142.
[306] Ibid., p. 143.
[307] LOURAU, R. (1978), Op. cit.

d'institution, désigne un processus qui se déploie dans le temps et n'est appréhendable qu'en reconstituant son développement diachronique. L'idée d'institutionnalisation implique donc de raisonner en termes de durée, de temporalité et d'historicité[308], en termes de dialectique et de mouvement.

Pour l'AI, l'institution « n'est ni une "chose" (version sociologiste) ni un fantasme (version psychologiste), mais un processus : le mouvement des forces historiques et défaisant les formes. La description de ces trois moments philosophiques […] doit être transposée sur un registre dynamique »[309]. Ces moments philosophiques du concept d'institution ne peuvent donc pas être analysés séparément et sont toujours pris dans une dynamique constante.

L'AI considère l'institution comme :

- immatérielle
- un non-savoir
- en mouvement

L'institution est immatérielle, puisqu'il ne s'agit ni d'un établissement ni d'une organisation. L'établissement, ce sont les murs, les locaux, les meubles, les uniformes : tout ce qui est visible. L'organisation très présente prend la forme du fonctionnement, des structures hiérarchiques (les horaires, la planification, le règlement intérieur). Cette différence entre établissement, organisation et institution est bien sûr importante dans ma propre recherche. Les professionnels qui travaillent en crèche perçoivent difficilement l'institution de la petite enfance au-delà de leur propre établissement.

Pour l'AI, l'institution est abstraite, on ne peut pas la toucher, cependant on peut la convoquer à travers la matérialisation présente dans l'organisation du quotidien. L'analyse (si possible collective) constitue une possibilité d'appréhender l'institution, non seulement par ses non-dits, mais aussi par les choix de fonctionnement et de structuration. Cette distinction n'est pas souvent faite par les professionnels et par les chercheurs. Ils ne peuvent que décrire la manière de fonctionner de l'un ou de l'autre des établissements. Ce qu'ils peuvent difficilement faire, du point de vue de l'AI, c'est expliquer la raison de tel ou tel choix d'une organisation ni définir quels sont les véritables bénéficiaires de leur démarche.

Le non-savoir est en effet constitutif de l'institution. Eviter de penser les transformations contemporaines de l'institution de la petite enfance malgré ses effets

[308] SAVOYE, A. (2003), op. cit.
[309] LOURAU, R. (1978), op. cit., p. 69.

concrets sur leurs pratiques professionnelles est une attitude que j'ai souvent retrouvée en France comme au Brésil.

4.5.1 Le principe d'équivalence élargi…à la petite enfance

Quand Lourau évoque le principe d'équivalence, en référence à Marx dans *Le Capital,* il lui reproche de ne pas avoir été au bout de sa démarche dans l'explication qu'il donne sur la distinction de l'économie et du social. En effet, Marx avait dégagé le principe d'équivalence à partir de l'étude de la politique économique du dix-septième et dix-huitième siècles.

> *La valeur de la marchandise se mesure par le temps de travail socialement nécessaire pour la production de la marchandise. Il s'agit de la valeur d'échange, abstraction de la valeur d'usage. La forme générale de la valeur, l'équivalent général de toutes les marchandises, c'est l'argent.*[310]

Selon Lourau, ce principe d'équivalence peut être élargi ou restreint : restreint à la marchandise et à son système de production, ou élargi à l'ensemble des formes sociales. L'auteur reprend quelques critiques formulées à l'égard de Marx et en formule de nouvelles. L'une d'elles concerne la distinction entre la valeur d'usage et la valeur d'échange. Selon Lourau, Marx attribue à la nature, à l'air, au son, une valeur d'usage « pure », dépourvue de valeur d'échange. Si cela était pertinent à l'époque de Marx, Lourau remarque que déjà dans les années 1970, la nature n'est pas cette chose « neutre » qui attend d'être violée par l'homme pour lui extraire sa valeur de production. Ces éléments ne sont pas absents de la loi de la valeur. L'auteur remarque encore que si Marx établit des rapports insuffisants entre la valeur d'usage et la valeur d'échange, cela tient […] « sans doute à sa théorie incertaine des besoins : si ces besoins sont bien attribués à la production et non à la consommation, Marx en réserve néanmoins une partie pour ce qui est "personnel", non social. »[311] La critique de Lourau porte sur cette séparation. Pour l'expliquer, il s'appuie sur Aristote, dont la théorie de la valeur est critiquée par Marx, et reprend la séparation aristotélicienne entre économie, « la production domestique en vue de la consommation domestique » et la chrématistique, « la production pour l'échange commercial donc le surplus»[312].

[310] LOURAU, R. (1978). Op. cit., p. 73.
[311] Ibid., p. 75.
[312] Ibid., p. 75.

Selon lui, l'explication de la distinction entre l'économie et le chrématistique faite par Aristote est plus pertinente que celle des besoins personnels et des besoins sociaux établie par Marx. Il écrit : « les besoins domestiques satisfaits domestiquement produisent du surplus commercialisable et appartiennent tous deux au règne de la valeur, au social »[313].

L'éducation de la petite enfance qui nous intéresse dans ce travail ne se trouve pas hors du système marchand. Au contraire, l'éducation des plus jeunes représente un coût non négligeable pour les familles et l'État[314], ce qui fait que le secteur participe activement au secteur marchand. L'éducation de la petite enfance appartient bien au domaine social, même si les premières années de la vie de l'enfant continuent encore à être considérées comme « une affaire de femmes », intime et domestique[315], que ces femmes soient mères ou professionnelles de la petite enfance[316].

L'évolution du système marchand actuel démontre bien comment le principe d'équivalence restreint s'est institutionnalisé. Or, si on le rattache au système institutionnel qui voit dans l'éducation de la petite enfance un renouvellement du « capital humain » des nations, on pourrait supposer que ce secteur bénéficie des meilleures attentions des politiques publiques, l'avenir des nations étant alors en jeu. Mais cela se traduit-il dans une attention portée à la qualité éducative de l'accueil en crèche ?

C'est bien le peu d'intérêt, en termes éducatif et qualitatif, que manifestent les pouvoirs publics en France et au Brésil qui a d'abord attiré mon attention, compte tenu de mes implications professionnelles dans le domaine. Pourtant, ce peu de considération vis-à-vis de l'éducation de la petite enfance, en particulier pour les enfants de moins de trois ans, ne semble pas faire objet d'inquiétude chez les professionnels rencontrés.

Lors de mon travail, mes questions suscitèrent parfois un intérêt chez certains professionnels souhaitant penser la relation entre l'éducation de la petite enfance et les modes de gestion des crèches. Seulement, comme on le verra, tant en France qu'au Brésil, les professionnels rencontrés disaient ne pas connaître l'histoire de leur

[313] Ibid., p. 76.
[314] MATH, A. (2014). Coût des enfants et politiques publiques. Quelques enseignements d'une évaluation des dépenses consacrées par la société aux enfants. *La Revue de l'Ires. 4. 83*. p. 87-113.
[315] BLOCH, F. et BUISSON, M. (1998). *La garde des enfants, une histoire de femmes. Entre don, équité et rémunération.* Paris : L'Harmattan.
[316] BOSSE-PLATIERE, S., DETHIER, A., FLEURY, C. et L-D PASQUIER, N. (2008). *Accueillir le jeune enfant : Quelle professionnalisation* ? Paris : Erès.

secteur : *« Tout change si vite, on n'a pas le temps de se demander pourquoi ou comment* », m'a dit une auxiliaire de puériculture en France.

Ma démarche retrouve ainsi une cohérence lorsqu'elle s'attache au fait que l'AI propose un nouveau rapport au savoir[317] dans la mesure où elle permet de questionner simultanément l'action et l'implication dans l'institution. Lourau écrit : « L'analyse institutionnelle ne prétend pas produire un super-savoir clandestin et mystérieux, plus complet, plus "vrai" que les autres savoirs fragmentaires. Ce qu'elle vise à produire, c'est un nouveau rapport au savoir, une conscience. »[318]

Prendre conscience que les lieux d'accueil des très jeunes enfants sont des lieux d'éducation et, de ce fait, ont une valeur sociale importante, permettrait-il aux professionnels de s'impliquer différemment dans l'institution ? Cela aurait-il un impact sur leur manière de percevoir celle-ci, donc de travailler ?

Comment expliquer la relation entre savoirs professionnels, techniques professionnelles internes à la crèche et relation avec le monde extérieur ?

En effet, le développement des crèches d'entreprises au sein des zones d'activités périurbaines vise à permettre une meilleure conciliation de la vie professionnelle et familiale. Cet éloignement entre lieux de résidence et lieux de travail n'est pas sans conséquences pour les enfants et professionnels qui fréquentent quotidiennement les crèches. Les enfants doivent ainsi souvent passer de longues journées dans les lieux d'accueil. Ils vivent souvent une grande partie de leur temps en milieu relativement clos. C'est ici que le concept d'institution dévoile sa pertinence dans le cadre de cette recherche, car j'ai pu observer que l'organisation du travail en crèche, les services qu'elle propose permettent effectivement une prise en charge globale des enfants, temps de repos, temps travail (activités), temps de distraction. Une telle organisation ne serait-t-elle pas proche d'une institution totale[319] ?

Erving Goffman définit les institutions totales comme étant celles qui brisent les frontières fondamentales des sociétés modernes. En effet, dans ces dernières, l'individu dispose de différents espaces pour dormir, se distraire et travailler. Selon lui, on retrouve dans les institutions totales tous les aspects de l'existence qui « s'inscrivent dans le même cadre, ensuite chaque phase de l'activité quotidienne se

[317] LAPASSADE, G. (1971). L'analyse institutionnelle. *L'Homme et la société*, *19*, p. 185-192.
[318] LOURAU, R. (1970), (2011). Op. cit., p. 19.
[319] GOFFMAN, E. (1968). *Asiles,* Paris : Editions de minuit.

déroule pour chaque participant, en relation de promiscuité totale avec un grand nombre d'autres personnes, soumises au même traitement et aux mêmes obligations. »[320]

Pendant ma période d'immersion dans les crèches, j'ai pu constater ce type d'organisation, dont les professionnels n'imaginent pas pouvoir se passer aujourd'hui. En effet, dans les crèches dans lesquelles j'ai enquêté, j'ai pu observer comment l'organisation du travail veillait à ce que toutes les activités s'enchainent afin de permettre que « l'organisation tourne ». Lorsque le manque de professionnels se faisait sentir, il fallait veiller à ce que les activités soient « regroupées selon un plan unique et rationnel, consciemment conçu pour répondre au but officiel de l'institution. » Goffman écrit encore :

Le caractère essentiel des institutions totalitaires[321] est qu'elles appliquent à l'homme un traitement collectif conforme à un système d'organisation bureaucratique qui prend en charge tous ses besoins, quelles que soient en l'occurrence la nécessité et l'efficacité de ce système. Il en découle un certain nombre de conséquences importantes.[322]

La marchandisation du secteur, même minime, selon certains, interroge sur la possibilité de questionner les logiques gestionnaires du secteur. La bureaucratie prend une place considérable dans la pratique des directrices des établissements : chercher à remplir la crèche afin d'assurer sa pérennité est leur premier objectif. Du côté de l'idéologie qui guide les pratiques depuis le début du processus d'institutionnalisation de la crèche, il est possible de se rendre compte que le pouvoir exercé sur des enfants très jeunes et très dépendants, ainsi que l'organisation qui est pensée pour eux, montrent comment la vision des adultes accueillant de jeunes enfants ne s'est pas complètement émancipée de l'histoire de la crèche. Celle-ci reste, semble-t-il, très attachée aux principes d'action normée, en termes hygiénistes et de sécurité, mais aussi en termes de responsabilité parentale, cette dernière revenant systématiquement à la mère. La crèche comme institution met en place au quotidien des normes sociales telles que celles portées par la puériculture[323] et, dans ce sens, perpétuent et transmettent aux familles les normes éducatives et un certain savoir-faire liés à la manière d'élever les

[320] Ibid.. p. 48
[321] Terme qui sera remplacé par « totale » dans des traductions ultérieures.
[322] GOFFMAN, E. (1968), Op. cit., p. 48.
[323] BOLTANSKI, L. (1969), Op. cit., p. 21.

enfants. Malgré les processus d'institutionnalisation et de désinstitutionalisation permanents des institutions, les crèches semblent rester enfermées dans leur enclos et, de ce fait, sont peut-être plus vulnérables que d'autres domaines aux nouvelles tendances de gestion du social.

Le concept d'institution totale est sans doute trop fort pour évoquer l'accueil des moins de trois ans, puisque Goffman le réservait à des situations de réclusion permanente. Cependant, il permet de questionner la tendance actuelle de répondre aux besoins de conciliation entre les vies familiale et professionnelle à travers une prise en charge à moindre coût des jeunes enfants, camouflant ainsi une idéologie dominante allant dans le sens des politiques publiques actuelles, où il de plus en plus question de rationalisation et de rentabilité. L'institution totale ne permet pas aux individus d'en questionner les logiques ; celles-ci passent souvent inaperçues, comme cela a été le cas lorsque j'ai compris le peu de connaissances que possèdent les professionnels de leur environnement de travail.

4.5.2 L'intérêt du secteur de la petite enfance

L'intérêt pour le secteur de la petite enfance et plus précisément pour l'éducation des enfants de moins de trois ans semble n'être plus à démontrer. Comme j'ai pu le présenter, l'institutionnalisation du modèle de la crèche commence en France pour ensuite se développer dans d'autres pays et notamment au Brésil. Cependant, l'accueil des enfants de moins de trois ans se fait dans l'ombre de celui de l'école maternelle. Les salles d'asile, les jardins d'enfants suivant le modèle de Fröbel, ont fortement influencé le modèle d'accueil éducatif destiné à l'éveil et à l'éducation de l'enfant de la bourgeoisie. Mais la crèche, pensée initialement pour l'enfant pauvre[324], s'institue dans une perspective non pas éducative mais de garde, liée au travail de la femme et afin de réguler la vie des ménages les plus modestes.

Cependant, et malgré des débuts difficiles, le modèle d'action de la crèche s'institutionnalise et ne peut pas être pensé en dehors de l'institution. L'éducation de la petite enfance est donc une institution, car elle s'inscrit dans un système social complexe et échappe à la connaissance des acteurs qui la composent. L'introduction des logiques mercantiles, telles que la productivité et la rationalisation, par la priorité

[324] BOUVE, C. (2010). Op. cit.

donnée au taux de remplissage, semble impossible à penser pour de nombreux professionnels et contribue ainsi à l'opacité en empêchant ses acteurs de comprendre l'institution de la petite enfance.

4.6 Émancipation et aliénation

La logique de domination présente depuis les débuts de l'institutionnalisation de la crèche dans nos sociétés contribue à ce que les femmes qui travaillent et déposent leur enfant pour travailler entretiennent un rapport de soumission et de dépendance avec la crèche qui ne contribue pas à l'émancipation dans le sens de la pensée et de l'esprit critique. Selon Cardon et Pfefferkorn,

> *L'émancipation est ce qui remet en cause les logiques de domination dans les différents rapports sociaux et transforme ces derniers pour asseoir de nouvelles pratiques sociales [...]. L'émancipation est indissociablement collective et individuelle, et nous serions tentés de dire que si pour certains la liberté est synonyme de droit à l'émancipation, l'émancipation des unes ne doit pas pour autant s'arrêter là où commence celle des autres [...].*[325]

La petite enfance renvoie aux mêmes problématiques que les recherches dans le champ des pratiques infirmières. Selon Kergoat « cette profession est par ailleurs massivement féminisée et les rôles sociaux demandés aux travailleuses sont des rôles féminins renvoyant, là encore, à des qualités plus qu'à une qualification, et renvoyant de plus à des qualités individuelles ». Et elle ajoute sur la notion de qualification dans le cadre du métier d'infirmière :

> *C'est pourquoi nous disons que l'énonciation des qualités a fait longtemps obstacle à la conceptualisation du métier en terme de qualification : dans un cas, on est dans le domaine de l'essence, de l'éducation morale - tout ceci étant de l'ordre de l'individuel, non négociable, non « marchandisable ». On est quelque part hors du salariat. La qualification est au contraire l'expression du rapport capital/travail à un moment donné. C'est la médiation nécessaire, dans le champ du rapport salarial, pour mener une négociation en termes de*

[325] CARDON, P. et al. (dir.) (2009). *Chemins de l'émancipation et rapports de sexe*. Paris : La dispute. p. 11.

classification et de salaire. Et la qualification renvoie d'emblée au niveau collectif.[326]

C'est dans ce sens qu'une des éducatrices rencontrées en France m'a expliqué sa relation avec les nouveaux modes de gestion. Elle dit : « Quand on est là, on est là pour l'enfant, les modes de gestion n'influent pas dans mon travail. Je suis là pour eux. » Ce faisant, elle réitère les propos de Kergoat citée auparavant sur le fait que ce travail soit non « marchandisable » et d'une certaine façon pensé hors du salariat. Cette perception semble nier les objectifs assignés aux établissements dans lesquels ces professionnels sont aussi salariés.

4.6.1 S'émanciper

Lorsque j'ai commencé à m'interroger sur l'aliénation sociale que le fait de travailler avec de très jeunes enfants peut engendrer, j'avais du mal à penser à l'émancipation. Ce concept me paraissait difficilement adaptable au champ de la petite enfance, dans la mesure où m'inscrivant moi-même dans le champ, le penser comme aliénant signifiait porter un jugement sur les professionnels, y compris sur moi-même. Par ailleurs, j'avais conscience que l'émancipation est, théoriquement, le but de la formation et de l'éducation. Ainsi, perçu comme un processus, le concept d'émancipation pouvait prendre sens, tant pour les professionnels que pour les enfants.

D'une manière générale, la définition du concept d'émancipation est surtout liée à la liberté. Son étymologie fait référence à l'abolition de l'esclavage. Il vient du latin « emancipare » qui signifie : « affranchir un esclave du droit de vente, donc lui procurer sa liberté. Sortir de, s'extraire d'une situation insupportable »[327].

Dans la société actuelle, l'émancipation fait souvent référence à la situation des femmes et des mineurs. L'émancipation financière est dans ce sens très important car c'est elle qui permet le franchissement d'une première étape de l'émancipation. Grawitz définit l'émancipation comme la « libération de certaines contraintes »[328] .

Si l'un des buts de la formation professionnelle est d'amener les apprenants vers l'émancipation en leur offrant une spécialisation dans un domaine professionnel pour

[326] KERGOAT, D. (2009). L'individu, groupe, collectif : quelques éléments de réflexion. Dans P. CARDON, al. (dir.). *Chemins de l'émancipation et rapports de sexe*. Paris : La dispute, p. 59.
[327] LE PETIT ROBERT, Dictionnaire de la langue française, Les dictionnaires Robert éditions, Montréal, Canada, 1989.
[328] GRAVITZ, M. (1985). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz, p. 145.

qu'ils acquièrent une émancipation financière, cette émancipation ne peut pas être dissociée de l'émancipation de la pensée du futur travailleur.

Le milieu de la petite enfance est constitué massivement de femmes, avec des salaires très bas et un faible niveau de qualification pour la plupart d'entre d'elles. Ainsi, il est possible de voir des situations où des femmes salariées bénéficiant d'une dite émancipation financière servent de relais pour que d'autres femmes, à leur tour, maintiennent ou accèdent à l'émancipation par le travail.[329]

Il est à noter encore que le concept d'émancipation est très utilisé dans les études liées à la réalité des sexes ; le secteur de la petite enfance et ceux des soins infirmiers sont massivement féminins et se prêtent davantage aux réflexions sur les enjeux de l'éducation destinée aux femmes.

Toutefois, l'émancipation est avant tout un processus qui s'inscrit dans l'histoire de chaque sujet. Ce processus demande un travail important de stimulation de la pensée, car c'est bien là le souci : lorsqu'on intervient auprès des enfants très jeunes dont les demandes sont toujours pressantes, le temps nécessaire pour penser sa relation au travail est souvent entravé par l'urgence. L'absentéisme identifiable parce que visible dans ce secteur, (l'absence d'un personnel auprès d'un groupe d'enfants nécessite une réorganisation immédiate), rend difficile le maintien des réunions. J'ai pu observer que l'organisation toujours changeante, du fait de l'absentéisme, demande une présence sans relâche auprès des enfants, rendant difficile l'existence d'espaces permettant une pensée réflexive.

4.6.2 Une question de pensée

La pensée peut être définie comme « principe de vie psychique, activité psychique dans son ensemble […] ensemble des facultés psychologiques tant affectives qu'intellectuelles. [En philosophie et psychologie], elle est l'ensemble des fonctions psychiques et psychophysiologiques ayant la connaissance pour objet, l'ensemble des phénomènes par lesquels ces fonctions se manifestent […] la faculté de connaître, de raisonner, de juger, l'activité intellectuelle qui en est la source […] la mise en œuvre de ces capacités, aptitudes à réfléchir […] »[330]. D'après cette définition,

[329] Pour avoir une place en crèche il est nécessaire de prouver une activité salariée ou d'être en recherche d'emploi.
[330] Centre National des Recherches Textuelles et Lexicales CNRS atilf : www.cnrtl.fr, (Consulté le 07/09/ 2007).

la pensée est-elle la mise en œuvre des aptitudes à réfléchir le *franchissement* de la réflexion personnelle ?

Dans le champ de la psychanalyse, Freud attire notre attention en 1908 dans *La vie sexuelle* sur l'interdiction de penser faite aux femmes. Il écrit :

> *Si l'on prend le sexe féminin dans son ensemble, on peut facilement constater que la vie sexuelle est le prototype de l'exercice d'autres fonctions. L'éducation interdit aux femmes de s'occuper intellectuellement des problèmes sexuels pour lesquels elles ont pourtant la plus vive curiosité ; elle les effraye en leur enseignant que cette curiosité est anti-féminine et le signe d'une disposition au péché. Par-là, on leur communique la peur de penser et le savoir perd de la valeur à leurs yeux ; l'interdiction de penser s'étend au-delà de la sphère sexuelle en partie par suite d'associations inévitables, en partie automatique tout comme l'interdiction de pensée, d'origine religieuse, faite à l'homme, la loyauté aveugle de braves sujets.*[331]

Cette remarque de Freud résonne fortement avec mes observations pendant le travail d'enquête que je présenterai en détail dans le chapitre suivant. En effet, l'interdiction de penser les faits sociaux qui touchent le métier semble aller au-delà du simple manque d'intérêt. Cette question est bien plus profonde et complexifie l'analyse. Ce que disent les acteurs, n'est pas forcément ce qui se joue vraiment dans la réalité. La peur de penser peut exister et le savoir peut perdre de la valeur à leurs yeux dans la mesure où cet exercice leur a été interdit ou bien parce qu'ils ne s'en croient pas capables. C'est dans ce sens que les études sur l'émancipation trouvent leur place dans le secteur. A l'instar de certains peuples opprimés qui se sont émancipés, les professionnels de la petite enfance ne pourraient-ils pas trouver un espace pour penser les évolutions de leur champ d'activité ? Faute de quoi, ne risquent-ils pas de reproduire les aliénations du passé malgré les transformations permanentes de leur contexte d'exercice, à moins que ce ne soit à cause d'elles ?

4.6.3 Les rapports sociaux au travail

Les situations professionnelles mettent en œuvre des rapports sociaux. Ces rapports, suivant leur nature, peuvent avoir un impact négatif ou positif sur le

[331] CIFALI, M., IMBERT, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF, p. 86.

professionnel. Dans le travail quotidien auprès de très jeunes enfants, je me pose la question de l'émancipation de la pensée, c'est-à-dire de la capacité réflexive des sujets sur leur activité. Pour penser cette question, il me semble nécessaire de définir ce qu'est le travail.

Pour la psychologie du travail, il semble que la qualité de l'interaction du salarié avec son environnement professionnel a un impact sur sa possibilité d'accéder ou non à la pensée et au questionnement de son activité professionnelle, en lien avec un collectif. Ainsi, le travail peut être « facilitateur » du processus d'émancipation de la pensée. Différents auteurs soutiennent cette idée : « Si l'action ne peut être seulement exécution et conformité aux prescriptions, elle ne peut non plus se réduire à l'application des savoirs et savoir-faire acquis lors de la socialisation professionnelle. »[332].

Ou bien encore : « Le travail n'est pas uniquement une activité qui permet simplement de gagner sa vie, il permet également aux professionnelles de se construire une identité sociale »[333].

Ainsi pour la psychosociologie, comme l'écrit Lhuilier, l'individu est aussi susceptible de subir un phénomène d'aliénation sociale, découvrant alors la face possiblement délétère du travail :

Sa version négative fait de lui une malédiction attachée au péché originel, ou pour d'autres, le lieu d'excellence de l'hétéronomie et de l'aliénation, où les activités échappent au libre arbitre de l'individu. Le travail perd alors sa dimension émancipatrice pour ne conserver que son caractère de nécessité et de contrainte.[334]

Or dans le cadre de cette pratique professionnelle, j'ai observé, lorsque j'ai travaillé moi-même en crèche, ce qui me semblait être une forme d'inertie de la pensée dans les groupes de travail. Les individus se retrouvent souvent dans une situation difficile et rencontrent des risques d'épuisement. Ceux qui prennent conscience du besoin de changement et d'investissement intellectuel courent le risque de l'isolement, voire de l'exclusion. Ce phénomène semble confirmer que « si pour l'homme ordinaire

332 LHUILIER, D. (2004). Travail. Dans BARUS-MICHEL, Jacqueline, ENRIQUEZ, Eugène, LEVY, André, *Vocabulaire de Psychosociologie*. Ramonville Saint-Agne : Erès, p. 278.
333 CHAPLAIN., CUSTOS-LUCIDI. (2001), Op. cit., p. 101.
334 Ibid., p. 276.

penser seul c'est refuser le clivage et conjurer l'aliénation sociale, on voit que les ressources à mobiliser sont d'un maniement redoutablement difficile »[335].

Nous pouvons ainsi nous demander si, entre développement et aliénation, le travail auprès des enfants, qui a pour caractéristique le fait d'être considéré comme « féminin », peut être émancipateur. Ou bien participer à l'émancipation ?
Selon le philosophe Yves Cusset :

> *L'une des notions fondatrices de la théorie critique […] est celle d'intérêt à l'émancipation. Elle suggère qu'une connaissance ne devient critique qu'en donnant à ses destinataires les instruments réflexifs d'une praxis émancipatrice : ainsi, un énoncé critique sur la société, bien qu'ayant la forme cognitive d'un jugement existentiel et en aucun cas celle d'un jugement prescriptif ou normatif, ne peut-il être validé que par l'intérêt pratique pour une transformation de la société et une amélioration de la condition de ses membres que peut donner à ses destinataires la connaissance de cet énoncé.*[336]

Pour le pédagogue Paulo Freire (1921-1997), le processus d'émancipation ne peut avoir lieu que lorsqu'il est accompagné d'une conscientisation de sa propre condition de vie, de sa propre histoire et de son lien avec le monde[337]. Il oppose ce concept à celui d'aliénation. Les paysans souffrent du phénomène d'aliénation des processus décisionnels, car ils ne possèdent pas les compétences minimes pour y participer, puisqu'ils sont illettrés. Il leur manque donc des outils pour pouvoir exercer leur citoyenneté. L'aliénation serait ainsi un produit institutionnel qui perdure en maintenant les individus dans le non-savoir institutionnel.

Les sociologues Boudon et Bourricaud, dans le *Dictionnaire critique de la sociologie*[338], présentent la définition suivante de l'aliénation :

> *Aliénation est un mot latin, « alienatio ». Il a une signification juridique (transfert ou vente d'un bien ou droit), psychologique (dementia, insania), sociologique (dissolution du lien entre l'individu et les autres) et religieuse (dissolution du lien entre l'individu et les dieux). L'histoire moderne du concept d'aliénation commence sans doute avec Rousseau […]. L'abandon de la liberté*

335 DEJOURS, C. (2001), Op. cit.
336 CUSSET, Y. (2003). Sommes-nous encore intéressés à l'émancipation ? *Archives de Philosophie* 3/2003 (Tome 66), p. 585.
337 FREIRE, P. (2006). *La pédagogie de l'autonomie.* Toulouse : Erès.
338 BOUDON, R., BOURRICAUD, F. (1982) (2006). *Dictionnaire critique de la sociologie.* Paris : PUF.

naturelle est un acte d'aliénation qui peut être librement consenti dans la mesure où il est réciproque, car il garantit alors à l'individu les avantages de la liberté civile […]. Avec Marx la notion d'aliénation est principalement utilisée pour décrire la déshumanisation qui résulte du développement du capitalisme, […]. Le concept d'aliénation est abondamment employé : la société capitaliste aliène le travailleur du produit de son travail […]. Le travail « aliène l'homme de son propre corps mais aussi la nature externe, sa vie mentale et sa vie humaine.

Si nous prenons en compte cette définition de Marx, il est possible de comprendre que le travail dans le milieu de la petite enfance puisse être aliénant et que cette aliénation soit renforcée par les impératifs gestionnaires. Les implications professionnelles des salariés, c'est-à-dire leurs rapports à l'institution de la petite enfance sont « sous tensions », car devant répondre à des objectifs (éducatifs et gestionnaires) qui peuvent se traduire de façon opposées dans la pratique. Ces tensions peuvent contribuer à l'aliénation de la pensée si chaque professionnel les vit sur un mode personnel.

4.7 Intervenir

« Venir-entre, se mêler d'une situation en prenant part, être parmi les gens »[339]. Ces définitions courantes du verbe rendent bien compte de la manière dont mes interventions, sur mes terrains de recherche, peuvent être comprises dans le cadre ce travail. Je n'ai pas effectué uniquement des interventions au sein des groupes, comme cela a été déjà évoqué. J'ai réalisé quelques entretiens collectifs, souvent dans le cadre de restitutions de mes observations, et j'ai participé aux HTC (Heures de Travail Collectif) des enseignants brésiliens ayant lieu deux fois par semaine.

Cependant, dans la suite des travaux issus de la tradition socianalytique, mes interventions de terrain ont aussi pris la forme d'observations ethnographiques des pratiques professionnels et d'entretiens[340] réalisés avec les professionnels. Dans ce cadre, mes observations alimentaient les échanges, et permettaient d'aborder des questions liées au vécu de la pratique. L'objectif était de diminuer ainsi l'écart entre ce que j'entendais et ce que j'observais et de saisir ainsi la perception et les logiques

[339] Larousse. Dictionnaire en ligne : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intervenir/43885.
[340] BEAUD, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, *35, 9*, p. 226-25.

des professionnels. Si je considère que ces différentes techniques d'enquête peuvent être qualifiées d'intervention c'est que, reconnaissant les implications primaires et secondaires du chercheur sur son terrain, sa simple présence a nécessairement un effet sur celui-ci.

Mes observations me servaient de guide lors des échanges. A chaque fois que j'identifiais une situation en lien concret avec la question de la gestion, par exemple, je tentais de l'introduire dans les entretiens ou dans les discussions plus informelles que je pouvais avoir. Ce fut d'ailleurs souvent dans le cadre de ces discussions informelles que je suis arrivée plus facilement à évoquer ce que je venais d'observer.

Cependant, cela me demandait une attitude de veille constante, j'étais attentive à tout échange, à tout dialogue, tel un détective[341]. A l'instar des travaux de Delalande, j'ai expérimenté le fait d'être immergée dans un milieu où vivent des enfants. Je me suis inspirée de son approche de terrain, car ses recherches participent à la reconnaissance de l'enfant comme acteur social, comme interlocuteur du chercheur. La culture enfantine, comme Delalande le montre dans ses travaux, est une culture passagère qui nous informe de la manière dont les enfants comprennent leur environnement. Prendre au sérieux ce que manifestaient les enfants, même s'il ne s'agissait pas pour moi prioritairement de comprendre leurs perceptions, a eu une importance certaine dans ma démarche.

Il m'a aussi fallu prendre en compte mes implications dans ce champ d'activité et mes propres connaissances professionnelles tout en m'en distanciant pour pouvoir rencontrer les personnes sur le terrain. Néanmoins, mes implications m'ont soumise à de rudes épreuves non seulement par mon parcours professionnel, mais aussi par le retour à mon pays d'origine et à ma ville d'origine.

[341] DELALANDE, J. (2001). Op. cit., p. 42.

4.7.1 La recherche sur le terrain

Figure 7 : Photo de la façade d'une crèche à São José dos Campos (SJC) (2013)

Je vais maintenant aborder mon approche puis mon parcours sur le terrain, ainsi que les questions épistémologiques auxquelles je me suis confrontée.

Il me semble nécessaire, dans le cadre de ma démarche méthodologique, de porter une attention particulière à mon propre parcours sur le terrain. En effet, l'implication et l'explicitation de l'enquête sur le terrain permettent d'introduire à la réflexion la question de la légitimation et de la validité des connaissances produites à partir du travail du terrain. Selon Olivier de Sardan, « de toutes les sciences sociales, l'anthropologie (ou la sociologie de terrain) est celle où le rôle « méthodologique » de la personne même du chercheur (son observation, son écoute, ses relations personnelles, son intuition, etc.) est le plus important au niveau particulier de la production des données »[342].

De plus, l'objet de recherche porte en lui toute l'implication et l'engagement du chercheur dans la recherche de compréhension des pratiques des sujets de sa recherche. Sa place n'est pas neutre. Pezeril évoque à ce propos le malaise que la position de

[342] OLIVIER DE SARDAN, J-P. (2000). Le « JE » méthodologique : Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue Française de sociologie*, *41, 3*, p. 417-445.

chercheur peut provoquer sur le terrain et le besoin de déconstruire, par un travail de réflexivité, les rapports institués pour se rendre compte de certains phénomènes dans lesquels le chercheur est pris : « C'est la réflexivité du rapport institué avec tel objet de recherche, de l'implication du chercheur, qui détermine la distanciation, en donnant à connaître les éléments subjectifs de ce rapport » [343].

Lapassade, dans un article sur l'observation participante, discute de l'interférence de la clinique dans la démarche ethnographie. Celle-ci cherche à décrire et à comprendre alors que la démarche clinique s'inscrit dans une logique d'aide et de réponse à une problématique donnée[344].

Au début de ce travail, j'avais imaginé et testé différentes approches pour élaborer mon dispositif sur le terrain. J'emploie le terme dispositif dans le sens non seulement scientifique mais aussi politique[345] suivant l'idée que le chercheur dévoile sa perception du monde par la mise en place du dispositif qu'il emploie.

La rencontre avec le terrain m'a permis de constater l'impossibilité de travailler entre la France et le Brésil dans le cadre d'une approche comparative. J'ai rapidement abandonné cette idée car les deux réalités ne peuvent pas être comparées à cause de leurs innombrables différences : pays économiquement différents, ayant des dimensions et des modalités d'organisation politique différentes. Leurs histoires sont fondamentalement différentes : la France est un pays colonisateur, le Brésil un pays colonisé. Bien qu'il soit la 7e économie mondiale, le Brésil est toujours considéré comme en voie de développement. La France représente la 5e économie mondiale tout en étant cinquante fois plus petite.

Ainsi, en partant de mon idée de comprendre le point de vue des professionnelles sur les transformations institutionnelles, j'ai commencé à me documenter sur celles survenues en France et au Brésil au cours des dernières décennies. J'ai déjà expliqué, dans le deuxième chapitre, que j'avais vécu ces transformations survenues en France en tant que professionnelle de la petite enfance. Il me fallait donc prendre de la distance, me rendre étrangère (encore une fois) de quelque chose que je connaissais

[343] PEZERIL, C. (2006). L'épistémologie anthropologique en question : le malaise du terrain, *Revue de l'Institut de Sociologie (ULB), 1-4*, p. 201-218.
[344] LAPASSADE, G. (2004). Observation participante. Dans BARUS-MICHEL, J., ENRIQUEZ, E., LEVY, A., (dir.). *Vocabulaire de Psychosociologie*. Ramonville Saint-Agne : Eres. p. 286.
[345] MONCEAU, G. (2014a). Analyser les interférences entre dispositifs politique, opératoire et analytique dans les institutions. Dans BECQQUEMIN, M. et MONTANDON, C. (dir). *Les instituions à l'épreuve des dispositifs, les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale,* p. 175-185, Rennes *:* PUR.

déjà par l'expérience. Pour ce faire, je me suis appuyée sur la notion de praticien réflexif, développée par Schön[346] dans le souci d'interroger la hiérarchie entre les savoirs professionnels et les savoirs scientifiques. Je me suis ainsi reconnue comme un praticien-réflexif, puis comme praticien-chercheur[347], le doctorat permettant aussi le passage d'un statut à l'autre. Il ne s'agit pas seulement de comprendre ou de maîtriser la notion pour la rendre opératoire. Ce processus de mise à distance demande une disposition à vouloir penser son rapport à la recherche et à son implication avec elle. Pour la France, cela me paraissait évident, je suis professionnelle de la petite enfance et j'avais vécu les effets du changement de gestion de l'association pour laquelle je travaillais. Cette expérience expliquait mon intérêt pour ces questions, mais j'ai me suis rendu compte pendant l'enquête que c'était plus complexe que cela.

Puis s'est posée la question pour le Brésil. Comment faire ? Mon expérience de la petite enfance au Brésil remontait aux années 1990 et les choses avaient bien changé depuis mes vingt ans, âge auquel je suis venue en France. Il m'a fallu alors me documenter, chercher à savoir et à identifier ce qui pourrait être intéressant de comprendre dans les changements survenus. Je redécouvrais le Brésil qui m'était devenu en partie étranger.

Au cours de ce travail de documentation, que je regardais plus avec ma connaissance du monde de la petite enfance français, je cherchais à comprendre comment étaient formées les personnes travaillant auprès des enfants de moins de trois ans. Formatrice d'éducateurs de jeunes enfants en France à cette période, je m'orientais sur le contenu de la formation des professionnels et sur le cadre socio-historique des crèches brésiliennes. À ce moment-là, je commençais à recouper les faits et à mieux comprendre pourquoi, au Brésil, il n'existe pas de formation spécifique pour les professionnels des crèches, et comment la réforme de l'éducation et la loi de 1996 marquent un tournant dans l'histoire de l'éducation dans le pays. Suite à plusieurs mouvements sociaux de lutte pour une éducation pour tous, la prise en compte de la crèche dans le système national d'éducation ainsi que le passage de la dernière année de l'école maternelle dans le système élémentaire[348] sont des effets immédiats de la

[346] SCHÖN, D. A. (1994 [1983]). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Québec : Les Éditions Logiques.
[347] DE LAVERGNE, C. (2007). La posture du praticien chercheur : un analyseur de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, 3*, p. 28-43.
[348] Les enfants de six ans sont désormais scolarisés et font partie de l'enseignement élémentaire. Ceci équivaut en France au CP (Cours Préparatoire).

loi. Cette réalité n'est pas sans interroger. Sonia Kramer[349] consacre une partie de ses travaux à cette question afin de mettre en lumière les tensions du passage de l'école maternelle à l'enseignement élémentaire. L'auteur questionne une politique qui ne prend pas en compte le rythme de l'enfant, ainsi que le manque de formation des professionnels.

C'est en mettant en rapport ces premiers éléments de compréhension des deux réalités nationales que je comprends que la prise en compte de la crèche comme lieu d'éducation implique la présence de professionnels de l'éducation et qu'au Brésil ce sont des enseignants qui jouent ce rôle. Dans ma ville natale, cela se produisait déjà. Ce n'était donc pas pour moi une découverte et je n'y accordais pas une grande importance. Ma perception a changé lorsque je me suis rendu compte de la grande diversité des situations au Brésil, où des personnes n'ayant aucune formation interviennent aussi auprès de jeunes enfants. Ce que j'avais le plus de difficultés à comprendre était la manière dont l'accueil des moins de trois ans s'organisait. C'était cette tranche d'âge qui attirait mon attention, mais peu de recherches portaient sur elle. Je me demandais comment les enseignants travaillaient avec de très jeunes enfants. Qu'est-ce que cela changeait pour leur métier ? Quel sens cette pratique pouvait avoir en termes de gestion ?

En France, la question de la gestion était plus facilement identifiable pour moi avec l'ouverture du marché et l'arrivée de nouvelles formes de tarification pour les familles. Mais au Brésil, cela est resté flou jusqu'à ce que j'arrive sur le terrain.

4.7.2 Retour aux sources

Là encore d'autres questions se posaient. Pour moi, il s'agissait d'un retour dans mon pays et, pour des questions de facilité, j'ai décidé de retourner dans ma ville natale et d'être ainsi près de ma famille. J'ignorais ce faisant que mes rencontres sur le terrain allaient réactiver des implications liées à mon enfance dans cette ville. En effet, lors de ma première visite dans les locaux de l'administration et coordination de la petite enfance, j'ai réalisé qu'une de mes professeurs de mathématiques au collège était la « chargée de l'éducation » de la ville. Puis, je savais que ma sœur ainée, institutrice pour la ville, travaillait dans une crèche que j'allais visiter et que ma mère (décédée

[349] KRAMER, S. (2006). As Crianças De 0 A 6 Anos Nas Políticas Educacionais No Brasil: Educação Infantil E/E Fundamental. *Educação et . Sociedade,* Campinas, *27, 96*, - Especial, p. 797-818.

depuis 2004) avait travaillé toute sa vie dans les écoles de la ville. Notre ressemblance faisait qu'à plusieurs reprises on m'a demandé : « mais tu es la fille de Venância ? Tu es la sœur de Carmen ? C'est toi qui es partie vivre en France ? » Mon désir de passer inaperçue pour garder de la distance était loin d'être satisfait et représentait une fiction, comme le dit Florence Weber[350] qui a vécu la même expérience en retournant enquêter dans sa ville natale. Même si cela n'a pas posé de problèmes majeurs (du moins concernant ceux que je suis capable d'identifier), j'ai eu toujours du mal à me positionner devant ces situations, je dérivais entre proximité et distance. Malgré ce contexte familial qui me rapprochait de São José dos Campos, chaque déplacement dans les crèches me faisait me sentir étrangère dans mon propre pays. Tout me paraissait important à découvrir et à comprendre. Ce l'était effectivement puisque depuis 1996, année où je suis partie pour la France, les choses avaient bien changé.

J'ai débuté mes enquêtes pour cette recherche doctorale en 2013 ; vivant en France depuis 17 ans, j'ai visiblement un accent et je cherche mes mots en portugais. Il m'est même arrivé de parler français avec mes interlocuteurs sans m'en rendre compte. Mes premières notes de terrain furent chargées d'émotion ; en arrivant dans les crèches j'ai ressenti les odeurs de mon école lorsque j'étais enfant. A plusieurs reprises j'ai été submergée par une émotion que j'arrivais à peine à contrôler. Au début, je ne comprenais pas ce qui m'arrivait, puis peu à peu, j'ai réussi à me concentrer sur l'enquête, mais je savais que je ne pouvais pas ne pas penser et interroger cela. Que voulait dire cette émotion ?

Mon expérience dans les crèches françaises me revenait souvent à l'esprit, mais je réalisais, par l'observation au fil des journées, pourquoi le travail comparatif n'était pas possible. Les crèches brésiliennes m'apparaissaient peu émancipées de l'hygiénisme et de la préoccupation sécuritaire. J'ai finalement compris que j'avais vécu ma socialisation professionnelle en France et que c'était d'abord avec les lunettes de praticienne formée par la pratique en France que je regardais la réalité brésilienne et non pas avec celle d'une apprentie-chercheuse. « L'illusion de la neutralité de la recherche, implicite chez tout chercheur, mais souvent occultée ou niée ».[351]

[350] WEBER, F. (2009). *Le travail à-côté. Une ethnographie des perceptions*. Paris : Editions EHESS. La chercheuse évoque ceci lorsque elle démarré son travail à Montauban où elle a vécu son enfance.
[351] DE SAINT MARTIN, C. (2014). Op. cit., p. 132.

Le praticien-chercheur affirme. Le point de vue spécifique du chercheur se construit aussi à partir de son expérience et de ses valeurs personnelles. Autant dire qu'aucun regard de chercheur n'est neutre. [352]

Ceci a eu comme effet de provoquer une difficulté à entendre et à trouver une posture qui me permettait d'être à l'écoute des sujets. J'étais souvent absorbée par mes a priori. C'était comme si je connaissais la réalité mais qu'au fond de moi je ne l'acceptais pas. Embrasser les personnes qui arrivaient en me souhaitant la « paix du christ » semblait absurde pour moi, alors que cela a toujours existé pendant mon enfance. Je me suis sentie proche et lointaine. Dans le même temps, comme si je ne voulais pas admettre, la réalité était bien ce que je voyais et non ce que je pensais rencontrer ou ce que mes souvenirs avaient gardé.

En effet, j'avais tellement accueilli avec joie l'intégration des crèches dans le système éducatif au même titre que les écoles, que je projetais une certaine pratique avec des professionnels habilités. *Leur niveau de formation est plus important, on ne peut que mieux faire ce travail*, pensais-je. Or, le décalage est grand entre la loi et sa mise en œuvre. Par ailleurs, comme je l'ai déjà évoqué, il n'existe pas de formation spécifique pour l'enseignant intervenant auprès d'enfants de moins de trois ans.

Afin de me libérer de cette difficulté qui me brouillait le regard dans le cadre de ma recherche, j'ai investi l'écriture de mon journal de bord. La pratique du journal[353] m'a aidée à me recentrer et à sortir de l'angoisse de ce terrain, qui était finalement beaucoup plus près de moi que je ne le pensais. Devereux écrit que « l'étude scientifique de l'homme est entravée par l'angoisse provoquée par le « chevauchement » du sujet d'étude et de l'observateur ».[354] Dans le cas de mon étude, je ne peux ignorer ceci. Que ce soit en tant que praticien-chercheur ou enfant qui revient au pays, si on suit les treize points soulevés par Devereux dans l'introduction de son ouvrage, il me semble clair que « toute méthodologie efficace en science du comportement doit traiter ces perturbations comme des données les plus significatives et les plus caractéristiques de la recherche dans cette science ».[355] Il s'agit, il me semble, de prendre en compte sa subjectivité pour essayer d'avancer dans la

[352] KOHN, R. CANTER (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. MACKIEWICZ (dir.) *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, Paris : L'Harmattan, p. 19.
[353] HESS, R. (1998). *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos.
[354] DEVEREUX, G. (1981). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
[355] Ibid., p. 16.

construction épistémologique. Mais je dois avouer que c'est dans un travail d'après-coup[356], au cours des années 2013-2014, que j'ai réussi à me distancier et à établir une nouvelle stratégie d'approche du terrain. Fallait-il changer de ville ? Aller voir ailleurs ? En quoi cette démarche aurait changé ma perception des choses ? J'ai décidé de faire état de mes implications les plus profondes, d'essayer d'analyser les effets de ma subjectivité.

Je me suis alors souvenue, au moment où je mettais les pieds dans une crèche de la région Sud de São José dos Campos, d'une situation que j'avais vécue en 1997, quelques mois après être arrivée en France.

> *« Ma mère m'appelle au téléphone en février 1997, cela faisait cinq mois que j'étais en France. Son appel avait pour but de m'informer qu'un télégramme de la mairie venait d'arriver et que je devais me présenter le lendemain pour prendre un poste d'institutrice à la ville. En fait, j'avais, sans grande conviction, passé un concours quelques mois avant de partir pour la France. Je ne m'étais pas vraiment préparée pour ce concours, j'avais été classée au 11e rang mais nous étions nombreuses à ce niveau ; j'ai pensé alors que je ne serais jamais appelée et à vrai dire, à l'époque, j'avais besoin de couper un peu du monde de l'éducation. Mes deux années, en tant qu'institutrice dans un projet destiné à sortir les mineurs de la rue et en tant qu'éducatrice dans une crèche privée de la ville, m'avaient beaucoup questionnée sur mon orientation professionnelle. Je n'étais plus tellement sûre de ce que je voulais faire. L'appel de ma mère m'a beaucoup perturbée cependant ; je sentais que, pour elle, c'était une manière de me faire rentrer à la maison. J'ai beaucoup hésité et réfléchi à ce moment-là, mais de toute manière je n'avais pas le temps d'arriver pour honorer la convocation. Je me souviens des pleurs de ma mère au téléphone et de mon désarroi de l'autre côté de l'Atlantique. J'étais très partagée entre l'envie de rentrer et celle de rester en France que je commençais à peine à connaître. »* (Journal de bord, novembre 2014)

[356] GIUST-DESPRAIRIES, F. (2004). *Le désir de penser, construction d'un savoir clinique.* Paris : Téraèdre, Paris.

C'est ce souvenir qui m'est revenu à l'esprit quand je suis entrée dans la crèche, c'est lui qui a provoqué l'émotion que j'ai eue du mal à contrôler pendant ce travail. Ma mère est décédée en 2004, et au fond de moi je pense que j'aurais voulu qu'elle me voit revenir en tant que chercheuse. Je voudrais sans doute lui montrer que mon choix n'a pas été hasardeux et que j'ai pu construire un projet loin de la maison. Écrire ces lignes relève d'un exercice très difficile pour moi. Trouver les termes en français pour décrire où cela me ramène est compliqué. Je pense que ma recherche m'a ramenée au commencement, m'a ramenée au ventre, au ventre de celle qui m'a portée et à qui je n'ai pas pu dire au revoir. Au moment de son décès en 2004, je vivais moi-même un divorce. Je suis partie au Brésil pour la voir en janvier de l'année de son décès, et elle est partie quelques mois après, le 1er avril.

Voilà ce qu'il fallait comprendre… Chaque retour au pays est douloureux pour cela, je découvre comment cette dimension de mon être me rattrape lors du travail d'enquête. De plus, les odeurs ressenties étaient celles que je connaissais des écoles de la ville où elle a travaillé toute sa vie. Je n'ai jamais fréquenté une crèche enfant ; même dans les familles modestes comme la mienne, la tendance était de penser qu'elle était destinée à l'enfant pauvre. Mais je connaissais ces lieux, assez standardisés, par rapport aux modèles des écoles que j'ai fréquentées. Je me suis fait surprendre par ma mémoire et je me suis souvenue de ce que mon départ a causé et mon esprit a été effleuré par la question : et si je n'étais jamais partie ?

La vie est faite de choix et par conséquent de pertes, certaines sont plus dures que d'autres. Choisir, c'est faire un deuil de quelque chose. Je ne pense pas avoir eu à choisir entre ma famille et la France, mon départ s'est inscrit dans ma trajectoire comme une émancipation normale du jeune adulte qui quitte le cocon familial.

Je ne m'attendais pas à évoquer cela ici, dans la recherche, je ne suis pas encore tout à fait certaine que ce soit sa place, le bon lieu. Poser ces fragments de mon histoire me permet de me soulager d'un poids qui m'empêchait d'écrire. Je savais qu'il fallait le poser mais je n'en avais pas le courage.

Je n'ai pas voulu changer de ville. Cela aurait peut-être été préférable, mais ces difficultés m'attiraient d'une certaine façon, elles étaient devenues presque un défi pour tenter de comprendre mon implication. Pour prendre de la distance, j'ai décidé de choisir aussi une autre ville, Itaborai, mais je n'abandonnais pas l'enquête à São José dos Campos. Je me suis donné ainsi la possibilité de penser les problématiques de la gestion de la petite enfance ailleurs. J'ai alors soumis cette idée à l'avis de mes

directeurs de recherche en termes de faisabilité, car les deux villes se trouvaient dans des états différents et une organisation logistique était nécessaire.

Ainsi, l'été 2013 m'avait surtout servi à faire un état des lieux au sens premier du terme. Le fait d'aller à Sao José m'avais permis d'approcher un type d'organisation de l'accueil de la petite enfance, différent de la ville d'Itaborai. Du coup, mon implication à São José semblait s'équilibrer au vu d'un autre terrain « neutre » pour moi, en termes de connaissance.

Cette première approche de terrain m'avait déjà permis d'identifier des analyseurs. Elle m'avait permis aussi de penser à nouveau mon dispositif d'enquête. Au départ, j'avais imaginé travailler avec des groupes de professionnels et des supports vidéos, à l'instar des travaux de Tobin[357], que j'animerais avec des images de la France pour le Brésil et vice et versa. J'ai rapidement abandonné cette idée. Cette approche a sans doute son intérêt et je pense qu'elle aurait été très formatrice pour moi mais avec un dispositif se déployant sur deux années pour le Brésil, il aurait fallu un financement plus important, sans oublier le caractère comparatif qui se serait installé aux vues des images. J'ai opté alors pour un autre dispositif qui me permettrait aussi d'appréhender la perception des professionnelles sur la petite enfance. J'ai choisi une enquête de type ethnographique, afin de partager le vécu des personnes, un peu de leur réalité.

J'ai ainsi eu accès à des informations très importantes sur la vie au sein des crèches mais aussi dans les villes, par ce que j'appelle des micro-entretiens ou bien par des conversations qui avaient lieu pendant un trajet fait ensemble ou au moment d'une observation. Ces conversation rapides donnent accès à d'autres éléments que l'entretien formel mais celui-ci peut permettre de les approfondir.

[357] TOBIN, J. et DAVIDSON, D. H. (1990). The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. Texturation children and teachers. *Qualitative studies in education*, *3, 3*, p. 271-283.

4.7.3 L'ethnographie comme approche

Figure 8 : Photo d'une partie de la cour d'une crèche SJC(2013)

Pour saisir le cœur de pratiques, l'approche ethnographique comme étape de la recherche permet de saisir la singularité des situations vécues au sein des institutions. La description des lieux, l'observation des pratiques, les entretiens longs menés auprès des professionnels complètent l'étude socio-historique et documentaire de chaque établissement, me permettent d'approcher de l'intérieur la complexité de la mise en œuvre de la politique sociale en direction de la petite enfance. Le fait de décrire des réalités qui me semblaient connues en tant qu'ancienne professionnelle du secteur a participé à ma prise de distance. L'ethnographie est donc en effet ici essentielle. Selon Lévi-Strauss, « Ethnographie, ethnologie et anthropologie ne constituent pas trois disciplines différentes, ou trois conceptions différentes des mêmes études. Ce sont, en fait, trois étapes ou trois moments d'une même recherche, et la préférence pour tel ou tel de ces termes exprime seulement une attention prédominante tournée vers un type de recherche, qui ne serait jamais exclusif des deux autres »[358].

[358] LÉVI-STRAUSS, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon. p. 388.

L'ethnographie que je développe dans cette recherche se trouve dans l'observation de la pratique en crèche et par la description et l'analyse de l'organisation globale des lieux. Le statut de la crèche, son organisation quotidienne, sa gestion, expriment l'idéologie et la conception de la mission de ses professionnels. Il s'agit ainsi, pour faire suite à la citation de Lévi-Strauss, de contribuer à une anthropologie de métiers peu connus à partir d'une approche ethnographie. Pour cela, j'ai cherché à mettre en place un travail permettant l'expression des acteurs sur leur propre vécu au sein de l'institution.

> *L'ethnographie n'est pas une technique neutre, parmi d'autres, dans la boîte à outils du sociologue ou de l'anthropologue (mais aussi du politiste, du géographe, de l'écologue etc.). Elle ne fait pas qu'engranger des données, elle entraîne une altération du regard et de l'écoute et elle induit indirectement des transformations dans les façons de lire des textes, de mener des entretiens ou d'analyser des statistiques.*[359]

De plus, si l'anthropologie est la science de l'altérité, l'ethnographie est l'étape qui relate cette altérité, qui l'enregistre, qui l'observe.

> *« C'est en exposant mes hypothèses de travail et en étant à l'écoute de leurs points de vue que j'ai avancé dans ma réflexion, en avançant ou changeant ma perception de la réalité. Ainsi leurs réactions ont participé vivement à ma propre réflexion et même si cela n'a pas été toujours commode, cette démarche m'a permis aussi d'analyser mes propres implications et a priori. »* (Journal de bord, juillet 2013)

C'est dans ce sens que la notion de collectif prend sens dans ma recherche. Le collectif ici ne se réfère pas seulement au travail effectué dans les groupes mais avec les groupes. Comme on le verra plus loin, le collectif désigné ici correspond au fait que j'ai effectué un travail en partenariat avec les acteurs rencontrés.

J'ai complété ma démarche en m'inspirant de la socianalyse. Pour l'AI, « L'institution c'est l'acte de production ou de reproduction de formes sociales dans lesquelles nous vivons. Instituer, c'est pouvoir. L'analyse institutionnelle analyse les

[359] CEFAI, D. (2008). Les politiques de l'enquête (I) : Le travail de l'altérité, à partir du travail de D. FASSIN, A. BENSA (dir.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, 2008, p. 3. En ligne http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20090523_cefai1.pdf. (Consulté, le 10/12/2015).

processus de pouvoir »[360]. Inspirés de la pensée marxiste et des révoltes survenues dans les années 1960, c'est en analysant l'histoire à partir de « périodes chaudes » que la socianalyse sera développée en tant que méthode scientifique d'intervention et de production de savoirs.

4.7.4 L'enjeu du dispositif de recherche

Le concept de dispositif, comme déjà évoqué précédemment, est souvent employé dans ce mémoire puisque pour l'AI, institutions et dispositifs sont liés. Selon Monceau « si le concept d'institution constitue le socle de l'AI, celui de dispositif est associé à la description des modalités selon lesquelles l'AI s'actualise en situation d'intervention, c'est-à-dire, dans la pratique de la socianalyse »[361]. Cette notion est davantage attribuée à Foucault, sans doute par le résonnement opératoire dans la sphère de l'action publique, en effet comme l'explique Monceau, « […] le sens le plus noble attribué dans le champ des sciences humaines et sociales au mot dispositif vient de Foucault. […] Pour ce dernier, le dispositif doit être pensé dans une histoire, dans une genèse. »[362] L'auteur évoque cependant le fait que l'analyse institutionnelle agence dispositifs et analyse des institutions depuis les années 50. En reproduisant un extrait d'un écrit inédit de Lourau, Monceau poursuit : « Le dispositif est par hypothèse une structuration ou, plus simplement, un événement qui dure, s'institutionnalise, disparaît, reparaît. Événement en vue d'organiser l'avenir selon un plan qui, s'il n'est pas soumis aux contraintes du secret institutionnel ou de la clandestinité, peut s'afficher, s'analyser, se justifier. »[363]

Je reprends ici la classification faite par Monceau pour illustrer les différentes visées des dispositifs, ceux-ci peuvent être analytiques, politique et opératoire.

> *Dispositif politique : implique des visées politiques […], une organisation […], des pratiques (gestion, financement, pilotage), et des individus (responsables politiques et administratifs, professionnels et usagers).*
>
> *Dispositif opératoire : qui actualise localement le dispositif (politique) national agence des objectifs […], des pratiques (animation de groupes de parole, accompagnement individuel.)*

[360] GILLON, C. et VILLE, P. (2012). Op. cit., p. 75.
[361] MONCEAU, G. (2014a). Op. cit., p. 175.
[362] Ibid., p. 177.
[363] LOURAU, R., cité par MONCEAU, G. (2014a). Ibid., p 178.

> *Dispositif analytique : articule un cadre théorique (l'analyse institutionnelle), une organisation (planification, stratégie, financement), des pratiques (animation de rencontres, d'observations, d'entretiens, d'écritures…) et des individus (chercheurs et population enquêtée).*

Il est donc question dans mon travail d'un dispositif analytique dont la visée ici est à la fois politique et scientifique. Ce faisant, je cherche à faire « parler l'institution ». Ceci correspond à la fonction première du dispositif pour Lourau.[364]

En interrogeant les professionnels dans les crèches je fais « parler l'institution », si on considère que les individus participent sans cesse à l'actualisation de celle-ci. Par ce procédé, il est possible d'avoir accès aux relations qu'ils entretiennent avec l'institution, à leurs implications, ce qui rend possible l'analyse institutionnelle.

Le fait de ne pas travailler avec des groupes établis, mais de me mettre en situation d'observatrice dans différentes crèches en France et au Brésil, m'a permis de m'approcher des apports de la sociologie de l'enfance et je me suis inspirée de la démarche anthropologique mise en œuvre par différents chercheurs dans ce champ.

Mon travail concerne la crèche, donc l'accueil des enfants de moins de trois ans, mais mon dispositif était pensé et s'est en effet davantage appuyé sur le discours des adultes. Néanmoins, l'observation des groupes d'enfants m'a fourni des éléments très importants pour mon analyse. Par leurs comportements et gestes, ils m'ont aidée à comprendre la présence de l'État que certains adultes niaient. Ils me démontraient que l'institution était bien présente au sein des pratiques et que leur accueil était traversé par les tensions du secteur, ce que les adultes ne s'autorisaient pas à penser ou bien à avouer.

> *« Les pleurs d'une enfant retiennent mon attention. Il s'agit de Leïla. Elle pleure parce qu'elle a l'habitude de manger au 1er service. Mais aujourd'hui, elle remplace un enfant du deuxième service, alors elle ne comprend pas pourquoi elle doit attendre. Il n'y a pas de place pour elle autour des tables. Chaque table comporte six places et, en effet, tous les enfants sont là. Manon tente de calmer Leïla en lui proposant une histoire afin qu'elle attende que le deuxième service commence. Petit à petit,*

[364] Ibid., p. 181.

l'enfant s'arrête de pleurer et se concentre sur l'histoire. » (Journal de bord, mars 2014, Ile de France, France.)

Ici c'est la précarité d'une place en crèche. L'enfant n'a pas un temps plein et vient en remplacement d'un absent. De ce fait, l'organisation se fait par groupes suivant les contrats et les habitudes de l'enfant (temps plein, temps partiel, heure d'arrivée et heure de départ). Leïla, l'enfant de la situation observée, a du mal à se repérer car, pour elle, l'organisation change tous les jours suivant l'enfant qu'elle remplace.

Enquêter auprès de très jeunes enfants n'est pas une affaire commode. Il faut s'initier, se faire accepter non seulement par eux, mais aussi par les personnes qui prennent soin d'eux. Le très jeune enfant, le bébé, parfois, ne peut pas être approché, il est protégé et fait l'objet des multiples attentions que le chercheur doit savoir respecter. En observant l'attitude des professionnels, je réalise l'état de vigilance qui demande ces métiers et cela est particulièrement « frappant » pour moi lorsque j'entends un bip toutes les quinze minutes dans une des crèches françaises. Je demande à la professionnelle présente la raison de ce bip ; elle m'explique que toutes les quinze minutes, elles doivent aller faire un tour dans la chambre afin de vérifier que tous les enfants dorment bien. Ceci est un dispositif créé pour « éviter », « prévenir » ? La Mort Subite du Nourrisson (MSN). La menace de la mort d'un des enfants « plane » sur leur tête, ce qui explique peut-être leur attitude en termes de soins et de précaution Si elles ne sont pas mères dans ce cadre, la vie des bébés dépend entièrement de leur travail et de l'attention portée à leurs soins. Je note que les professionnelles n'ont pas le même positionnement avec les enfants qui marchent. Ceux-là, plus autonomes, viennent vers moi. Ils sont attirés par ma présence les premiers instants, mais retournent rapidement à leur occupation. Les professionnelles les surveillent mais ne les empêchent pas. L'enfant marche, grandit, il a fait ses preuves, on lui fait davantage confiance….

Le comportement des enfants et des professionnels m'a amenée à m'interroger sur ma posture. Je me sens moi-même dans une situation étrange, je ne sais pas si je dois m'éloigner ou m'approcher des enfants. Au cours d'une observation en fin de journée dans une crèche brésilienne, cette préoccupation a été rapidement mise à l'épreuve par la nécessité d'apporter mon aide à une professionnelle seule avec un groupe d'enfants de moins de un an : j'ai posé mon cahier et me suis occupée d'un groupe d'enfants.

Olivier de Sardan nous fait remarquer que les procédures d'auto-surveillance mises en place du fait de l'arrivée d'un observateur duraient peu. « L'observateur ne dérangeait que très provisoirement les gens : ils reprenaient vite leurs pratiques habituelles, comme si l'observateur n'était pas là ». [365] Cela est aussi vrai pour les très jeunes enfants.

4.7.5 L'observateur ou l'observation participante comme source du savoir

Lapassade, dans un article, paru dans le *Vocabulaire de la Psychosociologie*[366], portant sur l'observation participante retrace l'évolution, mais aussi les enjeux de la démarche. Après avoir repris la définition donnée par Bogdan et Taylor en 1975 dans le *Manuel de sociologie qualitative* où l'observation participante est présentée comme « un dispositif de recherche caractérisé par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées […], les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leur expérience. »[367] Puis, continue Lapassade, « tout au long du travail de terrain, l'observateur participant, tout en prenant part à la vie collective de ceux qu'il observe, s'occupe essentiellement de regarder, d'écouter et de converser avec les gens, de collecter et de réunir des informations. Il se laisse porter par la situation »[368].

L'auteur retrace les sources de l'observation participante au sein de la sociologie, de l'anthropologie tout en précisant qu'elles ont chacune leur histoire. Il précise que le travail de terrain en anthropologie commence à la fin du XIX^{e} siècle, alors que les enquêtes sociales débutent parallèlement au début du XX^{e} siècle avec l'observation participante de type ethnosociologique. Les premières études citées par l'auteur datent de 1902. Il s'agit de celle de Charles Booth dans les quartiers pauvres de Londres, puis de celle de Kellog en 1909 sur les conditions de vie des travailleurs immigrés de Pittsburg aux États-Unis. Mais dans ces deux études, précise–t-il, l'observation

[365] OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique. Dans J. BOUTIER, J.L. FABIANI, J.L. et J.P. OLIVIER DE SARDAN. *Corpus, source et archives*, p. 63-81. Éditeur : Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
[366] LAPASSADE, G. (2004). Observation participante. Dans J. BARUS-MICHEL, E. ENRIQUEZ, E. et A. LEVY (dir.). *Vocabulaire de Psychosociologie*, (p. 375-390). Ramonville Saint-Agne : Erès. p. 375.
[367] Ibid.
[368] Ibid.

participante n'est pas réalisée par le chercheur, elle est donc implicite, et réalisée par des travailleurs sociaux intervenant dans les quartiers.

Dans mon propre travail, je suis à la fois une travailleuse sociale ayant l'expérience de la petite enfance et une chercheuse qui l'aborde avec une distanciation évolutive.

4.7.6 Le travail d'observation, l'entrée sur le terrain

L'expérience de Favret Saada, montre combien la posture du chercheur sur le terrain est complexe et demande un travail de déconstruction des savoirs académiques et dans mon cas des savoirs professionnels, pour pouvoir comprendre ce qui se joue, elle écrit :

> *De tous les pièges qui menacent notre travail, il en est deux dont nous avions appris à nous méfier comme de la peste : accepter de participer au discours indigène, succomber aux tentations de la subjectivité. Non seulement il m'a été impossible de les éviter, mais c'est par leur moyen que j'ai élaboré l'essentiel de mon ethnographie.*[369]

Ceci témoigne, non seulement de la complexité de l'enquête, mais aussi de la prise de risque que représente le fait d'intervenir dans la pratique des sujets qu'on souhaite étudier. J'ai compris assez rapidement dans ma démarche que mon objectif cherchant à comprendre la perception des professionnels en leur « donnant la parole » s'inscrivait plus dans une confusion de ma posture de praticien-chercheur, que dans une posture académique de recherche. J'ai davantage saisi cela lorsque j'ai commencé à négocier mon accès au terrain à Paris. Ce faisant, je me suis rendu compte de la complexité de ma place au sein de la recherche. Il fallait considérer toutes mes appartenances pour pouvoir approcher le terrain. Pourtant cela semblait clair pour moi : ma recherche ne portait pas sur la formation initiale mais sur la pratique au sein des crèches. Comme je travaillais comme formatrice à ce moment-là, j'avais pensé que la question des implications serait plus simple à traiter.

Or, c'était loin d'être le cas. En arrivant sur mes premiers terrains, que j'avais choisis en fonction de mon lieu de travail, j'ai rapidement rencontré d'anciens

[369] FAVRET-SAADA, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard, p. 48.

étudiants qui me connaissaient et cela a provoqué plusieurs demandes de la part des professionnels en termes de formation. J'avais beau dire ce que je cherchais à comprendre, cela était en vain, en raison de la détresse de certains lieux. Les demandes que l'on m'adressait allaient clairement dans le sens d'une formation ou d'un diagnostic. Ces situations m'ont mise très mal à l'aise. J'ai décidé alors de changer d'approche pour me mettre à distance de toutes ces demandes dans lesquelles j'étais prise, et dont j'avais conscience d'en être aussi la créatrice. En effet, la distance que je voulais mettre dans ma relation pour y trouver ma position de chercheure disparaissait lorsque je me retrouvais auprès des enfants au sein des groupes. Mais cette situation vis-à-vis des enfants était inévitable et il m'a fallu construire une posture qui me permettait de faire avec mes différentes appartenances.

La position du praticien-chercheur, cette situation liminale comme je l'ai déjà évoqué, a contribué à ma réflexivité.

J'ai cependant toujours veillé à construire une posture clinique, dans le sens de la socio-clinique, et pour reprendre l'expérience de Favre-Saada, je conçois que la prise en compte de la parole des sujets rencontrés sur notre terrain est la source de ce savoir que nous essayons de construire, mais aussi de sa complexité. Le savoir clinique commence avec la prise en compte de sa propre place de chercheur dans la recherche.

Selon Olivier de Sardan, il ne serait pas nécessaire d'expliciter à outrance la complexité de la méthodologie, au risque que cela perde de son sens. Mais pour l'apprentie-chercheure que je suis, il me semble indispensable de m'attarder sur ces considérations qui ont été pour moi fondatrices de ma posture. Je n'ai pas ignoré les demandes de la part des professionnels ; seulement je ne pouvais y répondre dans le cadre de la recherche.

> *La recherche d'une juste mesure entre deux extrêmes et deux dangers. Autrement dit, je pense que nous devons nous méfier tant des « ayatollahs » de l'implication, que des champions du tourisme érudit, et, de façon plus générale, de tous ceux qui voudraient nous dire qu'il n'y a qu'une seule forme de participation (la leur) qui serait la bonne façon de faire de l'anthropologie de terrain. On navigue en fait entre deux extrêmes.*[370]

[370] OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2001). Op.cit., p. 63-81.

En effet, il a été question pour moi de penser les deux extrêmes dans lesquels j'ai navigué afin de trouver un juste milieu. Mais au fil de la recherche, lorsque je l'entame au Brésil, je me sens prise à nouveau dans mes implications. J'ai compris que les demandes des professionnels me renseignaient sur la réalité et les mutations du secteur et je les ai comprises comme une manière aussi de m'accueillir et de me valoriser. Cependant, ce faisant, les professionnels mettaient le voile sur leur pratique et ce n'était pas ce que je cherchais à produire. Mais dans quelle mesure le chercheur peut-il maîtriser les demandes de son terrain ? Comment faire pour négocier sa place, la garder dans le respect de l'espace de l'Autre ?

Ces situations liminales du doctorant-praticien-chercheur (DPC)[371], cet entre-deux que l'on vit pendant l'enquête réapparaît lorsqu'il est question d'expliciter le rôle que l'on joue pendant l'enquête.

Selon Olivier de Sardan, « il est indispensable d'avoir un minimum d'informations sur les conditions de production des données de terrain, sur la maîtrise de la langue, sur la durée du séjour »[372], afin de comprendre l'évolution du chercheur et de sa recherche. « Trop de méthodologie tue la méthodologie » dit-il. Toutefois, convaincue de l'importance de mon vécu sur le terrain et de la portée heuristique et épistémologique qu'il a, je me suis aidée des relations que j'ai pu établir avec mes interlocuteurs pour pouvoir le connaitre davantage. Il m'a fallu accepter « les détours, les incohérences, les contradictions, les pauses, les aspects circulaires »[373] imposés par cette réalité pour y avancer. Le défi fut celui de garder en tête les objectifs de la recherche, de gérer les demandes et les refus du terrain, d'accepter de les vivre sans avoir peur de perdre les informations. Quelque part, c'est avancer à petit pas, en se laissant porter… Tout en ayant un contrôle minime de là où on va. Ceci n'est pas une affaire facile, car il s'agit de garder en tête les objectifs de la recherche tout en restant attentifs à ce que les sujets et les situations me donnaient à voir de leur réalité. Cette pseudo-maitrise permet de ne pas se « fondre dans la masse » n'arrivant plus à distinguer ce qui appartient au chercheurs et ce qui appartient à ses interlocuteurs.

> *Il ne s'agit pas, en tout cas, de vouloir assimiler les questions qu'on se pose aux questions que l'on pose : il y a d'une part les questions que l'on se pose, celles*

[371] DE SAINT MARTIN, C., PILOTTI, A. et VALENTIM, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *Revue Interrogations*, *19* « *Implication et réflexivité (II). Tenir une double posture* ».
[372] OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2001). Op. cit., p. 69.
[373] Ibid., p. 71.

qui font partie du « pense bête » (elles font sens dans l'univers du chercheur) ; et, d'autre part, il y a les questions qu'on pose (elles doivent faire sens dans l'univers de l'interlocuteur), qui dépendent du contexte même de l'interlocution, qui sont transformées en fonction de chaque interlocuteur, et qui doivent laisser place pour l'imprévu, pour de nouvelles pistes, absentes du canevas de départ. Cette sorte d'attention particulière propre à l'entretien de terrain, qui ne rentre pas dans la catégorie « semi-directif », essaie de se rapprocher au maximum d'une conversation dans laquelle, évidemment, le chercheur a sa propre logique, et son interlocuteur la sienne.[374]

L'expérience du praticien-chercheur m'a souvent amenée vers ce terrain glissant. Dans mon journal de bord, j'ai écrit le 16 mai 2014, à propos du fait que les professionnelles invalidaient mes questions ou simplement ne la comprenaient pas : « *Mon sentiment profond est que je suis dans le faux !!!! Ma démarche, mon dispositif ne sont pas solides ! Mes hypothèses sont systématiquement invalidées. J'ai l'impression d'être dans le flou, c'est obscur !! ».*

Il ne s'agissait pas tant de confondre les places et les questions que l'on se pose, mais mon conflit venait de la validité aveugle que j'ai donnée aux propos des professionnels. C'est en analysant et comprenant que l'on ne se pose pas les mêmes questions que j'ai réussi à me déplacer dans mon rôle de chercheur dans le dispositif que j'ai mis en place. Ce déplacement m'a permis d'éclaircir la question de la validité de la parole des sujets. Ce faisant je réglais aussi l'intensité de mon implication de praticien en lui permettant d'avancer vers celle du chercheur.

Cette situation illustre la séparation établie par Durkheim entre l'individuel et le collectif, ce qui serait la base de la définition même de la sociologie comme l'écrit Corcuff[375]. En effet, je comprends, en travaillant sur l'histoire du secteur, que « la cause déterminante d'un fait social doit être recherchée parmi les faits sociaux antécédents, et non parmi les états de conscience individuelles. » cette prise de distance me permet de sortie de l'holisme méthodologique « pour lequel « le tout » (« la société ») est irréductible aux « parties » (« individus »), qui le composent »[376].

[374] Ibid., p. 9.
[375] CORCUFF, P. (2011). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Armand Colin, p. 11.
[376] OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2001). Op. cit., p. 71.

CHAPITRE 5 : LA SINGULARITE D'UNE POSTURE DE RECHERCHE AUX IMPLICATIONS MULTIPLES

5.1 Déplacements géographiques et implications professionnelles

Ma position, je la qualifierais d' « entre deux terres » car je vis depuis presque vingt ans en France : entre deux cultures et deux pays géographiquement éloignés et très différents culturellement. Je suis aussi entre deux champs d'action : le professionnel et l'universitaire. Enfin, j'ai longtemps exercé dans le domaine de la petite enfance (accueil des enfants de moins de trois ans) qui cherche lui-même sa place entre le travail social et le travail éducatif. Toutes ces situations d'entre-deux renvoient au concept de liminalité[377] que j'ai eu l'occasion d'explorer dans le cadre du doctorat en écrivant avec mes collègues sur la position du doctorant-praticien-chercheur (DPC). « Nous avons repris ce concept pour décrire notre situation particulière, influant sur notre implication et notre réflexivité. Notre démarche nous éloigne de l'institution dans laquelle nous travaillons encore, par les incertitudes provoquées par notre recherche et par les objectifs que sous-tend le doctorat »[378]. Ces positions liminales, désignant ainsi un rite de passage[379] entre deux positions, s'approchent des positions frontalières que j'ai connues et connais encore dans mon parcours.

En effet, l'expérience professionnelle, mais aussi universitaire, m'a toujours mise dans une position de décalage et de complémentarité lors de l'exercice de ma profession en France. Je ressentais dans ces différents espaces un besoin de m'adapter, de penser ma place, mes expériences antérieures, comme une sorte de recherche d'adéquation, d'intégration, terme qui est sujet à débats actuellement, mais auquel je ne trouve pas de synonyme satisfaisant pour décrire mon besoin d'être comme les autres en niant mon « étrangeté » même. Bien souvent, j'ai souhaité « faire partie des

[377] MURPHY, R. F. (1990 [1987]). *Vivre à corps perdu.* Paris : Plon.
[378] DE SAINT MARTIN, C., PILOTTI, A. et VALENTIM, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de liminalité, *Interrogations, 19* « *Implication et réflexivité (II). Tenir une double posture* ». En ligne : http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant.
[379] VAN GENNEP, A. (2001). Op. cit.

meubles » et être comme les autres, car les autres n'avaient pas l'air de se poser autant de questions que moi. Mais il m'était difficile d'être comme les autres… Ma position frontalière m'inquiétait et me poussait à la recherche de sens.

Toutefois, cette recherche de sens m'a surtout « forcée » à essayer de mieux comprendre les différentes logiques du secteur mais aussi ma propre histoire et ma propre identité, que j'éprouvais comme « bafouées », tant personnellement que professionnellement. J'ai conscience néanmoins que mon identité professionnelle, comprise ici comme un processus[380] s'est bâtie en se nourrissant de cet entre-deux.

Il m'a fallu apprendre à travailler avec les logiques interculturelles dans lesquelles je vivais, car elles ont vivement participé à la construction de ma réflexion personnelle, professionnelle et scientifique. Et cette réflexion m'a en fait permis de prendre de la distance en me donnant accès à des « points de vue » quelques fois un peu décalés sur les enjeux du secteur.

Le chercheur agit-il en suivant ses intuitions, sont-elles passives au sens de Kant[381] ou motrices de la pensée, pour reprendre le débat philosophique sur la question ?

Ne pouvant mener ici une réflexion plus approfondie à ce sujet, je pense que l'intuition constitue un premier pas dans la recherche et dans la construction du savoir. Dans mon cas, j'ai commencé dès les premières années de ma pratique en crèche au Brésil à me questionner sur ce travail, suite à certaines expériences vécues dans les écoles privées où je travaillais. Il m'a semblé assez rapidement qu'il y avait dans le travail avec de très jeunes enfants quelque chose à comprendre qui allait au-delà du soin à leur apporter. Mais c'est en travaillant dans les crèches en France et en voyant ressurgir les mêmes questions que j'ai commencé à me dire que mon intuition était peut-être fertile et qu'il y avait sans doute quelque chose à comprendre dans ces établissements. Les réalités sont différentes, mais il y avait dans la posture professionnelle de celle ou de celui qui travaille en crèche quelque chose de similaire quel que soit le pays et je n'arrivais pas à le nommer.

[380] KAUFMANN, J. C. (2014). *L'identité, la bombe à retardement*. Paris : Textuel.
[381] Journées d'étude : *Kant et ses grands lecteurs : l'intuition en question*, MSH Lorraine, Université de Lorraine, Octobre 2014, Nancy.

5.2 Un cheminement de praticien chercheur

L'évolution de cette réflexion est en lien avec mon parcours de praticien-réflexif (celui qui s'engage dans la compréhension de son milieu professionnel), puis à celui de praticien-chercheur, marquant l'évolution et une implication plus assumée dans la recherche.

En effet, j'ai été témoin en 2007, suite à la perte d'un appel d'offre, du transfert de la gestion d'une crèche de l'association pour laquelle je travaillais, à une entreprise de crèches.

A ce moment-là, je réalisais une recherche–action sur mon propre lieu d'exercice dans le cadre d'un DHEPS (Diplôme de Hautes Etudes en Pratiques Sociales, Université Paris 3). Nous étions deux salariées au sein de l'association en recherche, ma collègue travaillait auparavant dans la crèche dont le marché venait d'être obtenu par l'entreprise.

La recherche-action m'avais permis de comprendre et parfois de découvrir les différentes manières de voir ou de concevoir la pratique auprès du très jeune enfant. J'ai réalisé par ce travail que j'étais prise aussi dans cette réalité. Cependant, j'avais l'Université comme espace de pensée. Je ne m'étais pas rendu compte du manque de possibilité qu'avaient certaines de mes collègues pour penser leur pratique professionnelle, ainsi que leur implication ou rapport au travail.

Lors des entretiens, j'en avais profité pour partager cette hypothèse avec tous les professionnels, participant à la recherche. Même s'ils n'avaient jamais formulé ce besoin, cela leur paraissait indispensable. En conséquence, les entretiens de la recherche avaient été le lieu d'une certaine prise de conscience sur la pratique.

Le manque de supervision avait été dénoncé et l'interdiction de créer des espaces collectifs pour donner continuité à la recherche-action a été repérée par les professionnels comme un non-respect de leur condition d'exercice. Ceci est resté sans suite, la réponse des gestionnaires étant de dire qu'il « *s'agissait de* [mon] *travail de recherche et que l'équipe ne gagnerait rien…*[382] ».

Affectée par cette réalité professionnelle dans laquelle j'évoluais depuis treize ans en France mais aussi au Brésil, j'ai alors décidé de quitter cet emploi.

[382] Cette interdiction a eu des incidences sur la suite de la recherche, je n'ai pu réaliser l'analyse des entretiens qu'au moment de publier un article. Même si ce n'est pas le seul facteur, il est à prendre en compte aussi.

Je commence donc alors une phase de recherche de poste. Diplômée de l'Université, mon profil intéressait peu les employeurs, et ce sont plutôt des postes de direction qui m'étaient proposés. Un des entretiens va particulièrement me marquer. Un jeune chef d'une entreprise de crèche, me demande : *que pensez-vous du remplissage ?* N'ayant pas compris la question, je lui demande ce qu'il veut dire, par là. Il me répond : *que pensez-vous du fait d'améliorer le taux d'occupation d'une crèche ?*... Ah ! En fait, j'avais, bien compris !, ai-je pensé. Cette question m'indiquait l'une des principales préoccupations de mon interlocuteur au moment où il recrutait une directrice.

A ce moment-là, j'attribuais cette pratique ou logique de remplissage seulement aux entreprises de crèches. Le travail de ma collègue sur son vécu au sein de l'entreprise ne faisait que confirmer cette intuition. Mais j'allais me rendre compte par la suite qu'il s'agissait d'un mouvement général qui gagnait petit à petit les secteurs associatifs et publics.

C'est à ce moment que j'ai intégré le monde de la formation professionnelle. Je réalise par la distance au terrain que ces deux événements n'étaient finalement pas si éloignés. Les nouvelles modalités de gestion font que la priorité se concentre surtout sur l'augmentation de la capacité d'accueil des enfants et non pas sur la mise en place de dispositifs permettant aux professionnels de construire le sens donné à leur travail.

Par ma pratique de formatrice, je suis alors amenée à me rendre dans les crèches pour des visites de stages. J'effectue entre treize et quinze visites par an. Force est de constater que les crèches doivent obéir à des logiques gestionnaires, fragilisant l'implication des professionnels, qui ont du mal à donner du sens à leur pratique.

Même si l'exemple des suites contrariées de la recherche-action que j'ai évoquées plus haut n'apparait pas en lien direct avec les transformations des modes de gestion, cet exemple est à considérer dans un ensemble dans lequel coexistent une certaine vision du travail auprès du très jeune enfant (mais aussi de l'enfant et de l'enfance) et des logiques politico-gestionnaires. Les deux ne se rejoignent pas facilement.

5.3 Le travail dans le champ de la petite enfance

Différents travaux s'accordent sur le fait que le travail marque un temps fort dans la socialisation des individus[383].

En partant de l'affirmation de Lhuiller selon laquelle « le travail est bien la scène où se jouent simultanément et dialectiquement le rapport à soi, le rapport à autrui et le rapport au réel »[384], on peut estimer que les échanges que les individus ont avec leur travail constituent un lieu d'excellence où l'individu transformant la nature transforme sa propre nature (Marx). Cela renvoie à la notion de rapport au travail.

Nous pouvons dire que les situations de travail mettent en œuvre des rapports sociaux. Ces rapports, suivant leur nature, peuvent avoir un impact négatif ou positif pour le professionnel. Dans le travail quotidien auprès des très jeunes enfants, je me pose la question de la capacité réflexive des sujets sur leur activité. L'activité professionnelle auprès des enfants très jeunes peut être vécue, comme je l'ai déjà dit, détachée de la réalité sociale. Ce travail répétitif, stressant, demandant de fortes capacités d'adaptation et de la réactivité, est souvent invisible et associé~~s~~ à des qualités ne demandant pas de qualification particulière. Cela est largement intégré par les professionnels femmes elles-mêmes. « *J'ai plus appris en étant mère qu'en ayant fait des études en pédagogie ».*

Les travaux de Molinier mettent aussi l'accent sur le travail féminin, on voit ainsi apparaître une catégorie de genre, non sans incidences sur la pratique professionnelle.

De plus, « le travail n'est pas uniquement une activité qui permet simplement de gagner sa vie, il permet également aux professionnelles de se construire une identité sociale ».[385] Les travaux de Mellier, principalement l'ouvrage *L'inconscient à la crèche*, mettent en exergue les conflits d'ordre~~s~~ psychique~~s~~, dans lesquelles cette pratique est inscrite, et les répercussions quotidiennes entrainées par la complexité de ce travail.

---

[383]DUBAR, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

[384] LHUILIER, D. (2006). Travail. Dans Jacqueline BARUS-MICHEL et al. (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie, positions et références*. Toulouse : Erès.

[385] CHAPLAIN, D.-L. et CUSTOS-LUCIDI, M.-F. (2001). *Les métiers de la petite enfance, des professions en quête d'identité.* Paris : Éditions Syros, p. 101.

Sadock (2003), observe des phénomènes d' «enjolivement de la réalité», comme mécanisme de défense. Les auxiliaires de puériculture se défendent en parlant de « ce qui va bien »[386], en positivant la réalité, au risque de ne plus la supporter, écrit l'auteur.

Custos-Lucidi et Chaplain, à propos de l'identité des professionnels de la petite enfance, attirent notre attention sur l'aliénation liée au métier lui-même, Je les cite : « aliénation sociale causée par ces métiers et des pratiques professionnelles qui peuvent enfermer les professionnels dans un monde infantile et détaché de la réalité. »[387]

Il semble que la question de la perte de sens et du pouvoir d'analyse est au cœur des problématiques professionnelles de ce secteur, à l'aube de transformations très importantes. La littérature professionnelle est souvent composée d'écrits prescriptifs. Ils se présentent sous formes de circulaires, protocoles attachés la plupart du temps aux aspects hygiénistes et sécuritaires, encore très présents dans certaines institutions, toutes sous la tutelle d'un médecin ou d'une puéricultrice de secteur.

Enfin, devant cet état de fait, qu'atteste la complexité du travail en crèche, on peut se demander en quoi la nouvelle gestion publique contribue à la transformation du champ de la petite enfance et permet à ses professionnels d'agir sur leur travail ?

5.4 Perceptions similaires

Ma situation d'entre-deux et la multiplicité de mes implications (de genre, personnelles, professionnelles et universitaires) m'ont conduite à percevoir progressivement des attitudes et des conceptions sur le travail de plus en plus similaires entre les réalités française et brésilienne. J'ai par exemple commencé à me demander pourquoi ce travail était si peu valorisé par ceux qui le réalisent. Ceci m'a été donné à entendre dès mes premières observations et expériences en France et au Brésil. Mais parvenir à évoquer des similitudes n'est pas simple et m'a demandé du temps. Évoquer des comportements similaires semblait inciter à la comparaison ; or ce n'était pas l'objectif de mon travail.

[386]SADOCK, V. (2003). L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Étude auprès des auxiliaires puéricultrice. *Travailler. 2, 10,* p. 93-106.
[387] CHAPLAIN, D.-L. et CUSTOS-LUCIDI, M.-F. (2001). Op. cit., p. 8.

Au-delà du modèle hégémonique sur lequel s'est créée la tradition de la crèche, l'accueil des moins de trois ans m'interrogeait à cause de la présence très imposante d'un modèle scolaire au sein des crèches dans les deux pays où j'enquêtais.

J'ai compris progressivement qu'il existait bel et bien des similitudes dans la pratique qui ne se cantonnaient pas uniquement au niveau du travail, mais qui étaient aussi liées à l'éducation des jeunes filles[388] et aux normes sociales au sein desquelles elles avaient appris à penser. En effet, l'éducation destinée aux femmes dans ces deux pays, majoritairement chrétiens, entraîne une forme d'éducation traditionnelle qui présente des points communs en termes d'autonomie de pensée. Le rapport au religieux et au péché apparaît de manière importante pendant l'enquête de terrain.

5.5 Accueillir, remplir, arrêter de penser ?

Accueillir le jeune enfant est la pratique quotidienne des professionnels de la petite enfance qui lui attribuent une importance considérable. Accueillir, pour les professionnels rencontrés dans le cadre de cette recherche, va bien au-delà du simple geste d'ouvrir une porte et de faire rentrer quelqu'un. Pour eux, l'acte d'accueillir a une dimension que je qualifierais d'humanisante. Par le discours des professionnels, on identifie clairement que, suivant la place qu'on occupe dans l'organisation du travail, les priorités données à l'accueil ne sont pas les mêmes.

J'ai constaté que ce « *au-delà du fait d'ouvrir une porte* » démontre que, pour faire ce travail, le professionnel mobilise toute sa subjectivité, il la travaille, la pense et la met en action. L'invisibilité de cette pratique, devenue pourtant de plus en plus professionnelle, ne facilite pas sa reconnaissance. Par conséquent, elle a tendance à être banalisée, parfois même par les professionnels.

Sur les quatorze entretiens réalisés en 2011, dans le cadre du master, seulement une personne était engagée dans la vie syndicale et s'est autorisée à me faire part de la manière dont l'accueil était mis en place dans la structure où elle travaillait, structure « multi-accueil » :

> *« On a des enfants qui arrivent tout au long de la journée, qui partent tout au long de la journée et c'est là où vraiment on n'arrive pas à se poser. Et*

[388] BELOTTI, E. G. (1973) (1974*). Du côté des petites filles*. Paris : Editions Des femmes.

là où c'est difficile, c'est qu'on travaille en mezzanine, donc il faudrait utiliser la mezzanine en haut pour les activités, qu'il faut redescendre les lits, remonter les enfants. On les monte, on les porte, et c'est là que je pense qu'il y a eu beaucoup d'accidents de travail. En plus, c'est vrai qu'on a dans toutes, à part dans la section des bébés, des escaliers à monter… »). Elle termine en disant : *en même temps c'est bien pour la PDG, ça veut dire que ça marche.* (Journal de bord, aide- éducatrice septembre 2011, France)

Il s'agit ici d'une crèche multi-entreprises, ce qui veut dire que le gestionnaire est privé. Il organise l'accueil des enfants dont les parents travaillent dans les entreprises se trouvant à proximité de la structure, par un système de réservation des places. Ici la municipalité aussi est réservataire de places.

Lorsque j'ai interrogé des directrices des crèches ou bien des éducatrices ayant une responsabilité dans la gestion, je me suis aperçu que ces professionnels ont parfois une autre vision de choses. Une des directrices (EJE de formation*)* dit *: « je sais que c'est dur pour les équipes, mais si je ne remplis pas, les subventions baissent… Et ça, les gens ne peuvent pas comprendre ».*

Une autre directrice (puéricultrice de formation) que j'ai interrogée sur son travail n'a pas souhaité parler de sa crèche et des problèmes qu'elle a déjà pu rencontrer avec l'obligation d'optimiser le taux d'occupation. Elle me dit seulement : *« j'ai déjà eu tellement de problèmes que je ne souhaite pas en parler ».*

Une autre EJE ayant déjà travaillé pour une municipalité et une entreprise de crèche dit :

C'est sûr que quand on travaille dans une entreprise il faut savoir dire pourquoi l'on veut telle ou telle chose, il faut savoir argumenter. Une fois qu'on sait défendre ce qu'on veut, au siège tout va très vite. (Entretien directrice de crèche, septembre 2011, France)

Cette professionnelle met en avant le fait que, si elle a changé « *d'entreprise de crèche c'est que dans celle-ci, elle avait vu sur le site que les enfants mangeaient bio. une fois par semaine, et ceci était proche de ses valeurs ».*

La difficulté qui existe dans le champ de la petite enfance, fait que les employeurs n'hésitent pas à utiliser des astuces, comme le manger bio., pour attirer les professionnels.

Lors de l'un des entretiens, je remarque que la directrice adjointe d'une structure porte un pull avec le nom de son entreprise inscrit dessus. Je lui demande alors si les autres professionnels portent le même genre de vêtement en lui précisant que les blouses étaient portées dans les crèches des années 1950. Elle me répond : *« nous avons toutes des tee-shirts et des pulls donnés par A. »*

Je lui demande encore si le fait de porter le tee-shirt avec la marque est signe d'appartenance à l'entreprise. Elle me répond :

> *Oui c'est parce que les tee-shirts sont fournis par A et aussi parce que c'est bien d'avoir un tee-shirt à disposition, et parce que c'est une garantie de … Je ne sais pas, en fait (rires). Je ne suis pas particulièrement fière de porter un tee-shirt de A, maintenant c'est un tee-shirt de mon lieu de travail, c'est une tenue de mon lieu de travail, ce n'est pas obligatoire mais on demande les… (silence) Il y a des personnes qui les ont tous les jours, mais en gros tout le monde a au moins une fois ou deux dans la semaine, que ce soit la directrice ou l'agent de service, tout le monde s'en sert comme tenue pour le travail… (Quelques minutes après) Je crois que dans certaines structures, les professionnels doivent avoir les tee-shirts de A. C'est que tout le monde dans la structure est d'accord. Mais nous on considère que les enfants doivent être confrontés à la vie de tous les jours, et l'uniforme, même si ce n'en est pas un, ce n'est pas la vie de tous les jours…* **(**Journal de bord, juin 2011, France).

Pouvoir entendre ce que me disaient les personnes qui me recevaient n'était pas facile pour moi, puisque cela heurtait parfois mes propres conceptions. Cependant, en me parlant de ce qui faisait pour elles la valeur de leur pratique (l'accueil en particulier) ou bien encore l'apprentissage de nouvelles pratiques de gestion, d'argumentation et d'identification à l'entreprise, toutes m'initiaient à ce qui se transforme dans le quotidien des crèches.

5.6 Penser n'est-il donc pas la condition de l'émancipation ?

Au vu de ces constats, l'arrivée des logiques marchandes d'exploitation quantitative des établissements d'accueil de jeunes enfants avait donc attiré mon attention et m'avait amenée à poursuivre mon parcours universitaire. Ce faisant, et en évoluant dans ma vie professionnelle, j'ai réalisé que la recherche-action que j'avais menée ne pouvait certes pas être généralisée mais dévoilait tout de même des tensions toujours présentes dans ce secteur. Ces tensions concernent le travail quotidien, mais aussi les évolutions du regard sur l'accueil des enfants de moins de trois ans, depuis quelques décennies.

Tant en France qu'au Brésil, la question de l'accueil de la petite enfance est une affaire politique. Si on se réfère à l'histoire de l'accueil des enfants, on accorde dans les deux réalités peu d'importance à la spécificité de cette pratique professionnelle. Même si le niveau d'études des professionnels référents de groupe d'enfants augmente au Brésil, il n'assure pas pour autant qu'une formation spécifique ait lieu. En effet, le niveau licence est désormais obligatoire pour les enseignants, mais la plupart des professionnels rencontrés pendant l'enquête ont un niveau plus important. Cependant, il n'existe pas de formation initiale qui consacre un temps significatif à l'éducation de la petite enfance, alors que la loi de 1996 promeut la présence d'enseignants dans les crèches.

Par exemple, dans les licences en Éducation ou Pédagogie des universités publiques, l'enseignement concernant la petite enfance dépend du projet de chaque université ainsi que de ses orientations académiques. Il se trouve souvent dilué dans l'ensemble des contenus du cursus. De manière générale, il existe une dévalorisation du métier par les professionnels eux-mêmes, dévalorisation presque justifiée par ce manque de formation, même si le discours peut à certains moments être en décalage avec la réalité.

Le manque de formation spécifique pour ce secteur, le besoin quantitatif en termes de places dans les établissements, ainsi que les enjeux électoraux que cela représente, placent la crèche au cœur d'enjeux sociaux et mettent en avant la complexité de son rôle social. Ces enjeux politiques auxquels m'avaient sensibilisée mes engagements militants et associatifs au Brésil puis en France ne pouvaient que

m'apparaitre. Cependant, leur négation par de nombreux professionnels, en France plus encore qu'au Brésil, n'a pas cessé d'alimenter ma recherche jusqu'à son terme. Là encore, la multiplicité de mes implications me rendait particulièrement sensible aux tensions perceptibles dans les crèches.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

La présentation de mon cadre théorique et la manière dont il interroge l'institution de la petite enfance n'allait pas de soi. Le questionnement fondamentalement politique que véhicule l'analyse institutionnelle ne rencontre pas facilement un accueil favorable dans le milieu en question. C'est pourtant bien en problématisant le rapport au travail en termes d'aliénation que j'ai pu sortir du cadre convenu de la réflexion professionnelle pour amorcer l'analyse des dynamiques institutionnelles à travers les tensions traversant les implications professionnelles de ceux que j'ai rencontrés sur mes différents terrains d'enquête.

Cette seconde partie a également tenté d'expliciter mes implications dans ce travail de recherche. J'ai présenté dans ce texte les chemins pris dans les différentes dimensions que ce travail comporte. Dimension publique liée à la problématique sociale que je traite, mais aussi dimension privée, liée à mon histoire personnelle. Il m'a semblé important, après une longue période de blocage par rapport à ce chapitre, de penser les raisons qui troublaient mes perceptions lors des différents moments de ce travail.

J'ai veillé à ne pas faire « violence à mes données »[389] en tentant à tout prix d'éviter des interprétations hâtives du « sens caché » que toute implication comporte. J'ai décidé de prendre le risque de les analyser à partir de mon histoire et de mon parcours, dans le but de mieux m'en distancier, ce qui est un travail permanent. En écrivant ce chapitre, j'ai réalisé ô combien je suis imprégnée des deux cultures, et comment ma compréhension du monde social est marquée par mes deux appartenances. Il me paraît plus qu'évident que cette recherche participe et est soutenue par ma construction personnelle.

Le déploiement de mon dispositif de recherche m'a aidée dans ce travail du passage de la posture de praticienne à celle de chercheure. L'écriture a eu ici une

[389] OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (1996). La violence faite aux données. *Enquête* [En ligne], *3*. Mis en ligne le 11 juillet 2013 (Consulté le 06 novembre 2015).

fonction initiatique. La souffrance engendrée par ce moment, la complexité de passer d'une langue à l'autre met le chercheur dans une position éthique particulière. L'éclaircissement de cette posture ne se fait que partiellement au fil du temps. J'ai donc conscience de n'avoir présenté ici que quelques épisodes ou tensions que ma présence sur le terrain a pu causer.

TROISIÈME PARTIE

PARCOURS D'ENQUETE, RESULTATS ET ANALYSE

CHAPITRE 6 : PRESENTATION DU TERRAIN

Dans ce chapitre, les terrains d'enquête de cette recherche sont décrits en détail bien que de façon non exhaustive. Chacun fait l'objet d'une présentation de type monographique qui cherche à rendre compte de la singularité des lieux. Par ce procédé, je cherche à mettre en avant certains éléments concernant le rapport entre éducation et gestion, comme c'est souvent perceptible dans l'organisation de l'espace et du temps, et parfois à l'aide du portrait d'une professionnelle.

J'effectuerai dans un premier temps la présentation de l'organisation de l'enquête pas à pas. Suivront les présentations des structures françaises et brésiliennes ayant participé à l'enquête, avant un récapitulatif des matériaux recueillis pendant l'enquête qui permettra de souligner l'intérêt de la démarche ethnographique dans ce travail.

6.1 Organisation de l'enquête

6.1.1 L'accès au terrain et la construction progressive du dispositif

C'est en France, au cours de l'année 2013, que mon enquête de terrain débute. Par le biais de mon réseau professionnel, j'établis le contact avec une association de la région parisienne, responsable de la gestion de plusieurs structures petite enfance. Je suis alors convaincue que ma connaissance du terrain et mon réseau vont m'aider à accéder rapidement aux structures. J'ai, par exemple, un accès facilité aux réunions d'un groupe de travail composé d'éducateurs de jeunes enfants. Je me suis rendue quatre fois à ces réunions et, à chaque fois, le groupe avait une composition différente. Les éducatrices (le groupe n'était composé que de femmes) venaient en fonction de leurs emplois de temps.

Ce groupe n'a pas souhaité ma participation à ses échanges pendant les réunions, justifiant ce choix par le fait d'avoir besoin de ce temps de travail ensemble. Je ne fus donc autorisée qu'à l'observer. J'ai compris cette position dans la mesure où ce temps de travail avait été difficile à conquérir par ces professionnelles et qu'il était, selon elles, essentiel pour rompre avec l'isolement de leur travail. Mes hypothèses de travail avaient cependant intéressé le groupe et il avait été convenu que je les rencontrerais dans leur crèche, afin qu'elles n'aient pas à se déplacer. Une seule EJE m'a contactée par la suite et je me suis donc rendue sur son lieu de travail, la crèche que je nomme ici « Toutes les couleurs » et dont la monographie sera présentée plus loin.

Cette instabilité dans la fréquentation du groupe n'a pas favorisé la continuité de ce travail avec les autres éducatrices. J'ai compris par la suite qu'elles avaient vis-à-vis de moi davantage d'attentes concernant mon statut de formatrice que de celui de chercheuse. Les échanges que j'avais pu observer se référaient surtout à des projets à mettre en place dans les structures. Leurs questions portaient principalement sur l'adaptation de leurs activités au public accueilli. Certaines m'ont aussi dit que leurs équipes n'étaient pas prêtes à être observées. Il n'était pas question pour moi de faire pression sur ces équipes. J'ai donc décidé alors de me concentrer sur la crèche de l'EJE qui souhaitait de ma venue.

C'est ainsi que Carina, l'éducatrice qui m'a accueillie au sein de la structure, est devenue un personnage important dans ma recherche, dans la mesure où son ancienneté et son implication au sein de plusieurs instances de l'Association m'ont non seulement permis de comprendre l'organisation de celle-ci et de la crèche, mais aussi de mieux interpréter les demandes en termes d'intervention et de formation des professionnels.

Notre collaboration s'est déroulée de la manière suivante : je me suis rendue pendant plusieurs jours à la crèche, dont deux journées de manière plus intensive. Lors de ces journées, j'ai pu rencontrer la directrice et l'autre EJE, responsable du groupe des plus petits. Ensuite, Carina et moi nous sommes rencontrées deux fois en dehors de la crèche afin d'approfondir mes observations et de revenir sur son parcours. Lors de ces entretiens, elle a exprimé son besoin de donner du sens à sa pratique et son souhait de saisir la possibilité, grâce à mon intervention, de penser et de repenser sa pratique quotidienne auprès des enfants.

Nous avions imaginé de pouvoir donner une continuité au travail d'observation sur le terrain et d'élargir notre discussion à l'ensemble de l'équipe, mais le changement

de direction de la crèche et d'autres problèmes liés au mouvement des personnels ont rendu difficile notre travail sur le terrain.

J'avais établi d'autres contacts avec des structures à Paris, mais je me suis rendu compte que ma position de formatrice ne facilitait pas mon accès au terrain ou créait au contraire des attentes chez les professionnels, en plus des difficultés habituelles dans l'accès au terrain.

Cette perception m'a permis d'adapter ma posture lorsque je m'approchais d'un terrain nouveau. Par ailleurs, le fait de quitter le monde de la formation des EJE et de prendre un poste d'ATER (Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche) à l'université m'a aidée dans cette démarche.

L'été 2013 fut consacré au travail de terrain au Brésil, qui sera détaillé pour chaque ville. L'objectif de ce travail, mené en cotutelle avec l'Université Fédérale Fluminense de Nitéroi, fut d'abord celui d'un premier contact avec différentes réalités.

Dans un premier temps, cela a consisté à comprendre les évolutions du contexte brésilien ainsi que les enjeux liés à la mise en place de la loi de 1996. Je me suis donc rendue dans trois États de la région sud-est du Brésil. J'ai commencé par l'État de São Paulo, et plus précisément São José dos Campos, ma ville natale, puis je me suis rendue à Juiz de Fora dans le Minas Gerais, et enfin à Itaborai dans l'État de Rio de Janeiro.

Je me suis ainsi confrontée à des réalités très différentes dans chaque ville. En effet, la mise en place de la loi de 1996, qui définit la crèche comme première étape de l'éducation de base, se fait de manière très disparate dans le pays. Si la région sud-est est considérée comme l'une des régions les mieux dotées en termes d'éducation, notre observation confirme que cette évaluation est loin de faire l'unanimité. Par exemple, j'ai constaté à São José dos Campos que la ville investit dans le secteur de la petite enfance depuis les années 1980, mais la majeure partie de l'offre dans les structures collectives pour les moins de trois ans est faite par des organisations privées (philanthropiques, religieuses ou commerciales).

À Juiz de Fora, on retrouve à peu près la même configuration. Cependant, lors de mon séjour dans cette ville, j'ai pu me rendre compte de l'écart entre les établissements gérés par la mairie et ceux dont la gestion est faite par le secteur philanthropique, où le manque de moyens est criant.

D'autre part, le changement des équipes municipales après les élections de début 2013 a engendré d'importants changements dans l'organisation des services dans le pays. À Juiz de Fora, le processus de municipalisation du secteur philanthropique a été interrompu par le nouveau maire, qui a également dissout l'équipe de direction de la petite enfance et des partenariats universitaires établis. À São José dos Campos, la nouvelle municipalité intervient directement dans l'organisation du travail à la crèche. En effet, depuis huit ans, les enseignants travaillent à temps complet dans les crèches, mais depuis 2013, la nouvelle direction petite enfance revient sur cette organisation, mettant en avant l'idée selon laquelle les enfants de la crèche n'ont pas besoin d'avoir une approche pédagogique d'enseignement toute la journée, et avançant que l'arrivée des agents-éducateurs (AE) pallierait l'absence de l'enseignant. Ce nouveau professionnel remplacerait l'enseignant les après-midis et deviendrait référent du groupe à ce moment-là de la journée.

J'ai eu l'opportunité de mener un entretien de groupe dans une structure où l'équipe enseignante n'avait pas accepté la décision de la mairie et avait continué de ce fait à travailler à temps complet jusqu'à la fin de l'année scolaire. Pendant l'entretien, les enseignantes ont exprimé leurs inquiétudes quant à la base de qualification du travail à la crèche et ont évoqué le profil de personnes ayant tenté les concours d'AE. Selon elles, le concours avait attiré des personnes sans aucune qualification, car la seule obligation était d'avoir suivi des études secondaires (niveau baccalauréat).

À Itaborai, c'est l'observation de la mise en place d'une nouvelle politique petite enfance qui va attirer mon attention, dans un contexte sociogéographique très singulier. Dans cette ville, la commune vient juste de municipaliser les crèches, jusqu'alors gérées par des associations de quartier ou des communautés religieuses.

Enfin, au bout de deux mois passés à explorer les structures petite enfance de ces villes, j'ai fait le choix de me concentrer sur deux villes pendant l'été 2014 : São José dos Campos et Itaborai. J'ai déterminé des stratégies de terrain différentes dans ces villes. À São José dos Campos, j'ai séjourné pendant vingt jours dans deux crèches différentes. À Itaborai, c'est auprès de la nouvelle équipe qui met en place la politique petite enfance que le travail de terrain a été mené, en la suivant au quotidien dans le travail réalisé dans les crèches.

En septembre 2013, de retour en France et assumant un poste d'ATER, j'ai pris contact avec d'autres structures petite enfance relevant de plusieurs statuts, publics et privés (associatifs et lucratifs). J'ai également profité des contacts déjà établis auparavant. J'avais été contactée par une entreprise de crèche pour un travail de recherche-action, à propos d'un projet intitulé « itinéraire ludique ». Ce travail ne s'est pas concrétisé dans le cadre d'un partenariat avec l'université, mais il a facilité mon accès à deux structures en région parisienne, me permettant de rencontrer puis de travailler avec les professionnels de mars à juillet 2014. Nous avons pour cela signé une convention d'engagement dont les clauses précisaient la nature du travail de terrain, les responsabilités des parties, ainsi qu'un calendrier à respecter.

D'autre part, j'ai aussi contacté des structures publiques, principalement au sein de Ville de Paris. Cependant, malgré la bonne volonté des directrices, les dossiers de demande d'autorisation n'ont pas abouti et, malgré de nombreuses relances, je n'ai obtenu aucune autorisation pour entrer dans les crèches. Ma connaissance du fonctionnement du secteur public de la Ville de Paris vient principalement de ma pratique de formatrice et des discussions menées avec des professionnels en dehors de leur cadre de travail. À mon sens, ce refus constitue aussi un analyseur des difficultés du secteur à ouvrir ses portes. Le travail de terrain réalisé en France et au Brésil, qui sera détaillé dans la suite de ce texte, montre combien l'accueil des jeunes enfants reste une affaire privée, peu soumis au regard extérieur. Les difficultés répétitives d'accès au terrain le confirment.

Malgré ma bonne connaissance du secteur, j'en ai été. J'avais pensé que mon travail dans la formation serait facilitateur, mais ce ne fut pas le cas. Une fois sur le terrain, les conditions imposées par les professionnels nécessitaient encore des négociations, car parfois on voulait bien m'accorder un entretien mais sans que j'observe la pratique. Ailleurs ou à d'autres moments, seule l'observation de la pratique était envisageable.

J'ai interprété ces aléas à travers la complexité de la posture du praticien-chercheur, tantôt facilitatrice tantôt contraignante, une posture dont il a fallu essayer de comprendre les singularités, tentative exposée au chapitre précédent. Même si les difficultés peuvent être gênantes lorsqu'on est sur le terrain, elles sont aussi pour l'AI des analyseurs importants à prendre en compte pour comprendre les logiques qui régissent les lieux où se mène la recherche.

C'est grâce à la démarche ethnographique, qui offre une certaine liberté sur le terrain, que j'ai pu franchir certains obstacles. Il a donc fallu créer des liens avec les professionnels, les rassurer sur l'objectif de mon travail, basé sur une démarche compréhensive et non pas directive, contrairement à ce que les professionnels m'ont expliqué avoir l'habitude de vivre. D'autre part, c'est toute la complexité de leur tâche qui se dévoile aussi lors des observations. Les demandes pressantes des enfants ne facilitent pas la disponibilité pour le chercheur. L'imprévisibilité de la pratique avec les enfants les amenait à des situations de stress très inconfortables et difficiles à gérer.

Dans l'une des crèches brésiliennes, où j'observe l'accueil destiné aux parents en fin de journée, je me suis confrontée à la situation suivante :

> *Les parents arrivent un à un et récupèrent leurs enfants après un petit débriefing avec la professionnelle, tout est très calme ! C'est une AE qui est responsable d'assurer l'accueil et les transmissions aux parents. Parlant avec une des mères, elle ne s'est pas aperçue de la détresse d'un enfant, visiblement de moins d'un an, n'ayant pas acquis la marche. L'enfant en question a une diarrhée très liquide qui déborde sur le tapis sur lequel il est assis. C'est l'une des mères qui s'en rend compte alors qu'elle récupère son propre enfant. La professionnelle s'excuse et va apporter son aide à l'enfant. Une certaine agitation se propage et les sept autres enfants présents dans la pièce se précipitent sur leur camarade et touchent la mare de selles sur le tapis. Impossible pour moi de rester observatrice de la scène. Je pose mon cahier et j'apporte mon aide à la professionnelle. J'appelle le groupe d'enfants et je procède au lavage de leurs mains, puis je les invite à rester dans le petit enclos afin que je puisse nettoyer le tapis. Pendant ce temps, la professionnelle douche l'enfant souffrant et on réalise toutes les deux que les enfants ont des traces de selle sur leur tee-shirt, ce qui est mon cas aussi. Je finis de nettoyer le tapis pour libérer les enfants qui s'impatientent dans l'enclos. D'autres parents arrivent, je leur explique ce qui vient de se passer. Pas de souci particulier avec les parents, mais l'odeur nauséabonde empeste la pièce et nos vêtements. Dès que les soins portés à l'enfant sont terminés, nous remplaçons les vêtements tachés et sortons de la pièce.* (Journal de bord, juillet 2013, Brésil)

L'AE en question a pourtant de l'expérience et connait bien son travail. Ici, ce n'est pas le fait d'être nouvelle ou sans expérience qui est en cause, mais la réalité de la pratique quotidienne auprès de très jeunes enfants. Son expérience a été cependant fondamentale : elle lui a permis de réagir très rapidement, de fournir une réponse immédiate au problème. Vivre ce moment avec cette professionnelle nous a permis de créer du lien. « Vivre cette situation ensemble va te permettre de voir de quoi on se plaint », me dit-elle en me remerciant. Ce cas s'inscrit dans la pénibilité de ce travail, pouvant être considéré comme « sale boulot », selon la dénomination de Hughes. Je m'attarderai sur cette notion lorsque j'aborderai la question de la division du travail dans le chapitre sept.

Pour moi, ce fut presque naturel de venir en aide à la professionnelle, sans doute parce que je connais la pratique, mais aussi parce que n'importe quel adulte à ma place pourrait avoir la même réaction. Les liens établis participent à l'organisation du travail de terrain. Les négociations d'accès sont certes primordiales et indispensables, mais c'est la posture de chercheur qui détermine l'intensité des liens avec les acteurs. Les travaux de Favret Saada, déjà cités, en sont un exemple. Dans son journal de terrain, elle décrit la manière dont elle s'est sentie prise dans les relations établies avec les sujets lors de son travail sur la sorcellerie dans un Bocage français dans les années 1960. L'intensité de la relation peut être facilitatrice pour le recueil des données, mais c'est la distanciation par l'analyse de ce « corps à corps » qui détermine la qualité de l'analyse.

Le tableau présenté page suivante récapitule le déroulement des enquêtes de terrain.

1re étape : 2012-2013	
France	**Brésil**
Observations exploratoires dans les crèches en Île-de-France (Toutes les couleurs), mais aussi dans des espaces de rencontres entre professionnels (EJE) (Paris) Association CR. Animation d'une journée pédagogique Ville de Paris Négociation non aboutie pour la suite de ce travail, malgré la demande des professionnels pour la ville de Paris.	Premier contact avec les villes de Sao José dos Campos, Juiz de Fora et Itaborai São José dos campos : séjour de 10 jours où j'ai parcouru les différentes crèches de la ville, avec pour objectif de présenter la recherche, rencontrer les professionnels et organiser le travail de terrain de 2014. Lors de ce séjour, j'ai réalisé des observations participantes dans les crèches : « La vallée Verte » et « Trindade ». Itaborai : Séjour plus court : une semaine sur la ville, où j'ai rencontré le groupe de coordinatrices pédagogiques des crèches, j'ai visité trois structures et j'ai assisté pendant un après-midi au symposium de l'éducation organisé tous les ans et regroupant l'ensemble des professionnels de la ville.
2e étape : 2014	
Le choix fut centré sur deux structures du secteur privé se trouvant dans la périphérie de Paris (Crèches « Chênes » et « Écosse ». Pendant deux mois, à raison d'une fois par semaine, je me suis rendue dans ces crèches, afin de faire des observations et des entretiens. En tout, j'ai réalisé pendant cette période 15 entretiens longs compréhensifs enregistrés.	Le séjour a eu lieu durant la période estivale en France. Juillet/Août. Je me suis d'abord rendue à Itaborai pour un séjour de 10 jours où j'étais hébergée chez l'une des coordinatrices de la ville. Ce séjour m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement de la petite enfance dans celle-ci. J'ai décidé, à Itaborai, de suivre le travail des coordinatrices et par ce biais de rencontrer les professionnels. J'ai réalisé des entretiens dans les crèches lors de mes passages et j'ai observé leur travail. J'ai eu accès à un matériel très riche lié à la formation continue. À São José, j'ai vécu deux semaines dans les deux crèches de la ville que j'avais choisies en fonction des caractéristiques du quartier, mais aussi des professionnels qui y travaillent. J'ai effectué aussi des entretiens longs, comme des cours portant sur mes interrogations issus de mes observations.

Figure 9 : Description des étapes de la recherche

6.1.2 Récapitulatif des entretiens

Lors de mon travail d'enquête en France et au Brésil, j'ai pu conduire trente entretiens formels, qui s'ajoutent à dizaines d'autres qui n'ont pas fait objet du même traitement du fait de leur aspect plus informels. Si tous n'ont pas pu être enregistrés, la plupart l'ont été.

Ces entretiens complètent les observations réalisées lors de ma présence dans les crèches, les échanges et les entretiens collectifs.

C'est sur l'ensemble de ces matériaux que je m'appuie dans le chapitre suivant pour construire une analyse transversale de la manière dont la tension entre gestion et éducation traverse les implications professionnelles de ces personnes.

Le tableau suivant présente synthétiquement les personnes interrogées.

Noms	Nationalité	Année de l'entretien	Poste occupé	Âge	Formation initiale	Ancienneté	Ancienneté dans le métier	Statut de l'entretien
1.Carina	Française	2012	EJE	51	EJE	20 ans	5	Enregistré
2.Célia	Française	2012	Directrice de crèche	37	EJE	NC	10	Enregistré
3.Luci	Brésilienne	2013	Directrice	42	Pédagogie-Administration scolaire	20 ans	22 ans	Non enregistré
4.Vanessa	Brésilienne	2013/2014	Coordinatrice pédagogique	34	Pédagogie-Psychopédagogie	12 ans	NC	Enregistré
5.Maria	Brésilienne	2013/2014	Enseignante	50	Pédagogie- Psychopédagogie	30 ans	NC	Enregistré
6.Dinora	Brésilienne	2013	Agent de crèche	28	Sans formation	6 mois	NC	Non enregistré
7.Sonia	Brésilienne	2013/2014	Coordinatrice pédagogique	42	EPS/Pédagogie- Psychopédagogie	20 ans	20 ans	Non enregistré
8.Olga	Brésilienne	2013	Coordinatrice pédagogique	35	Pédagogie- Psychopédagogie	10 ans	12	Non enregistré
9.Audrey	Brésilienne	2013	Enseignante	45	Pédagogie- Psychopédagogie	22 ans	23	Non enregistré
10. Laura	Brésilienne	2013	Coordinatrice pédagogique	40	/Pédagogie- Psychopédagogie	10 ans	20	Enregistré
11. Monique	Brésilienne	2013	Enseignante	45	Pédagogie- Psychopédagogie	19 ans	NC	Enregistré
12. Hilda	Brésilienne	2013	Coordinatrice pédagogique	42	Pédagogie- Psychopédagogie	16 ans	20	Enregistré
13. João	Brésilienne	2014	Agent éducatif	24	Ingénieur agroalimentaire	2 ans	2	Enregistré
14. Roberto	Brésilienne	2014	Agent éducatif	26	NC	2	2	Enregistré
15. Maura	Brésilienne	2014	Enseignante	41	Pédagogie- Psychopédagogie	20	20	Enregistré
16. Cibele	Brésilienne	2014	Enseignante	40	Magistério (école normale, niveau Bac)	15	15	Enregistré
17. Paula	Brésilienne	2014	Enseignante	26	Pédagogie	3	3	Enregistré
18. Maria	Brésilienne	2014	Enseignante	46	Pédagogie	20	23	Non enregistré
19. Carla	Française	2014	Directrice	38	Infirmière-puéricultrice	5 ans	15	Enregistré
20. Alicia	Française	2014	EJE	32	Éducatrice de jeunes enfants	3 ans	8	Enregistré
21. Anna	Française	2014	EJE	31	Éducatrice de jeunes enfants	2 ans	5	Enregistré
22. Laetitia	Française	2014	AP	32	AP	4 ans		Enregistré
23. Fanny	Française	2014	AP	38	AP	2 ans	18	Enregistré
24. Sarah	Française	2014	Psychologue	NC	Psychologue	5 ans	10	Non enregistré
25. Caroline	Française	2014	Directrice de crèche	NC	Éducatrice de jeunes enfants	2 ans	15	Enregistré
26. Carine	Française	2014	EJE	34	EJE	6 ans	10	Enregistré
27. Lucette	Française	2014	EJE	31	EJE	6 ans	8	Non enregistré
28. Imain	Française	2014	APE	26	CAP petite enfance	4 ans	6	Non enregistré
29. Michèle	Française	2014	EJE	NC	Coordinatrice pédagogique	3 ans	20	Enregistré
30. Linda	Française	2014	APE	NC	CAP petite enfance	2 ans	7	Non enregistré

Figure 10 : Tableau récapitulatif des entretiens réalisés entre 2012-2014 en France et au Brésil

6.1.3 Présentation des terrains

Les crèches dans lesquelles j'ai enquêté en France sont toutes situées en Île-de-France, c'est-à-dire dans la région de Paris.

La région Île-de-France s'étend sur une superficie de 12 000 km^2. Avec 11,8 millions d'habitants au 1er janvier 2013, soit 18,3 % de la population française, elle est la région la plus peuplée et la plus dense parmi les 22 régions de France métropolitaine (avant la refonte de la carte des régions qui vient d'avoir lieu fin 2015) et concentre une population jeune : 55 % de moins de 40 ans contre 50 % pour le reste du pays. L'Île-de-France est à la fois capitale politique et économique de la France. Le développement de la région est relativement stable de 1999 à 2012 : -0,7 % par an. Un quart de la population est active et un quart de cette population d'actifs occupe des postes d'encadrement ou exerce une profession intellectuelle supérieure contre seulement un septième pour le reste du pays. C'est en région parisienne que se trouvent la plupart des sièges des grandes entreprises françaises et multinationales.

L'Île-de-France comprend neuf départements : les Hauts-de-Seine, la Seine-Saint-Denis et le Val-de-Marne forment la « petite couronne » et accueillaient, au 1er janvier 2013, 4,4 millions d'habitants. Les quatre départements périphériques composent la « grande couronne » (les Yvelines, l'Essonne, la Seine-et-Marne et le Val-d'Oise) et regroupent 5,1 millions d'habitants. La région comptabilise ainsi 1281 villes.

Paris est divisé en vingt arrondissements municipaux et possède à la fois le statut de commune et de département. C'est le département le plus peuplé et le plus dense de France avec, début 2013, 2,2 millions d'habitants sur une superficie de 105 km^2. Les villes les plus peuplées sont essentiellement situées en petite couronne. Au 1er janvier 2011, quatre communes franciliennes dépassent les 100 000 habitants : Boulogne-Billancourt (Hauts-de-Seine), Argenteuil (Val-d'Oise), Saint-Denis et Montreuil (Seine-Saint-Denis).

La région est découpée en quatre aires urbaines dominées par celle de Paris[390].

[390] INSEE : Présentation générale de la région d'Ile de France http://www.insee.fr/fr/regions/idf/reg-dep.asp?theme=1&suite=1, consulté le 15/04/2015.

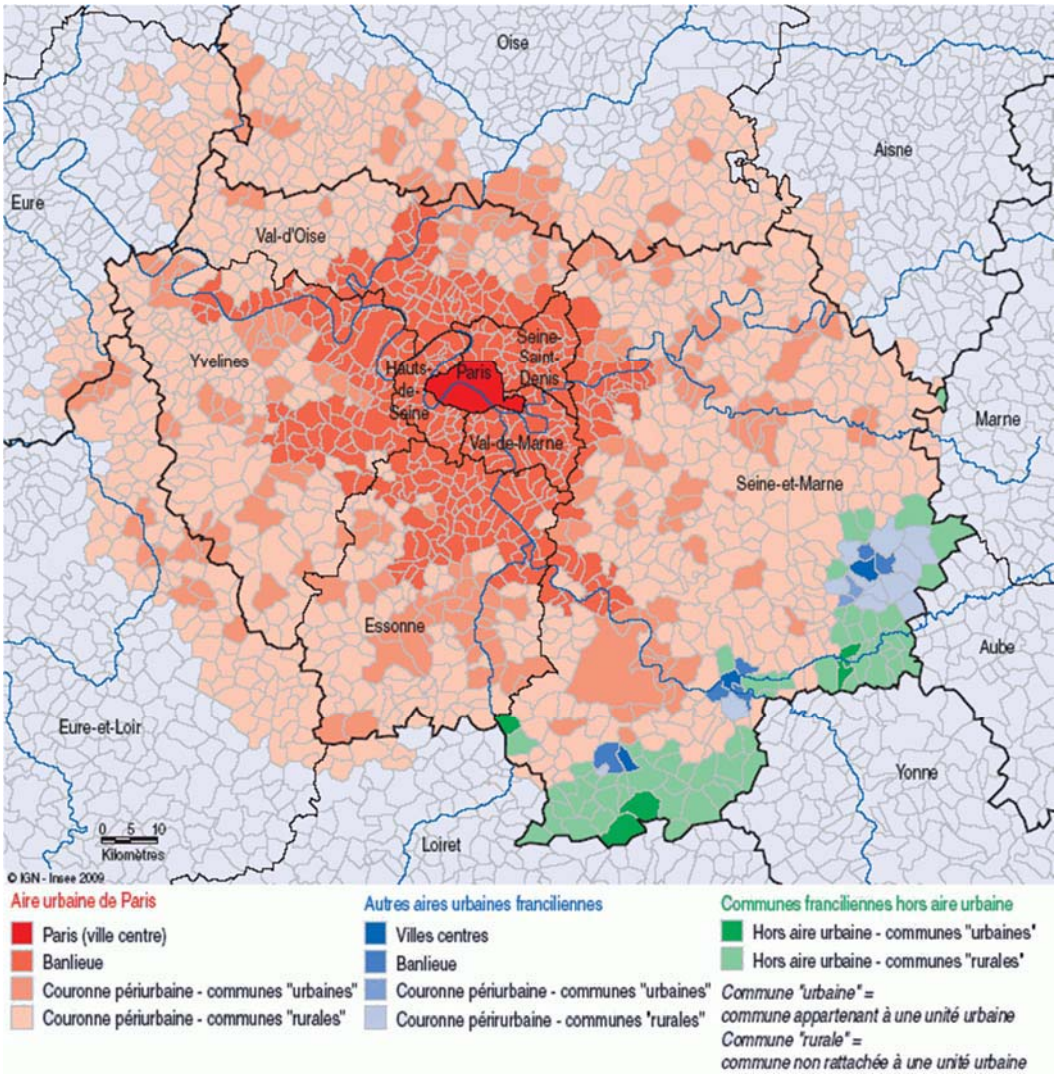


Figure 11 : Carte de présentation générale de la région Île-de-France[391]

La petite couronne concentrant la majorité de la population de la région, la demande de structures d'accueil pour les jeunes enfants y est plus importante que dans les départements de la grande couronne, ce qui cause un accès inégal des familles à ce type de service. Le tableau qui suit illustre bien cette situation :

[391] Les zonages urbains en Ile-de-France : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=20&ref_id=14206&page=alapage/alap311/alap311_encad1.htm , consulté le 15/04/2015.

Accueil des enfants d'âge préscolaire au 1er janvier 2012										
en places										
	Au 1er janvier 2012									
	Paris	**Seine-et-Marne**	**Yvelines**	**Essonne**	**Hauts-de-Seine**	**Seine-Saint-Denis**	**Val-de-Marne**	**Val-d'Oise**	**Ile-de-France**	**France**
Crèches collectives y compris parentales	22 931	1 631	5 383	2 804	8 864	3 727	5 957	1 869	**53 166**	88 448
Haltes-garderies et haltes-garderies parentales	4 131	348	585	801	1 170	563	371	327	**8 296**	28 717
Jardins d'enfants	2 045	0	16	14	1 105	20	19	70	**3 289**	9 749
Jardins d'éveil	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	327
Multi-accueil	0	2 686	4 397	3 582	11 249	7 097	7 562	2 947	**39 520**	200 467
Taux d'équipement en accueil collectif pour 1 000 enfants nés au cours des 3 dernières années	292	79	173	131	282	134	219	89	184	128

Figure 12 : Effectifs d'enfants d'âge préscolaire en France accueillis en lieux collectifs en 2012 (DREES, ICERM) [392]

[392] Les places en jardins d'enfants (3-6 ans) ne sont pas comprises. *Sources : Conseils généraux ; Drees ; Ircem.*

Face à cette configuration, j'ai choisi de diversifier les territoires afin d'appréhender les spécificités de divers départements. Je suis ainsi intervenue dans trois crèches de la région se situant dans trois départements différents : Paris (75), Seine et Marne (77) et Essonne (91), dont la présentation se trouve plus bas.

Il convient néanmoins de distinguer les différents types d'établissements existant traditionnellement en France pour l'accueil de la petite enfance. Le *Guide pratique de l'accueil de la petite enfance*, disponible en ligne[393] et diffusé par le gouvernement, distingue les différents types de structures tout en précisant qu'elles se regroupent sous le terme commun d'« établissements ou services d'accueil collectif des enfants de moins de six ans ». Il est précisé encore que ceux-ci proposent un accueil collectif régulier, à temps partiel ou occasionnel d'enfants de moins de six ans par des personnels qualifiés, dans des locaux spécialement aménagés à cet effet.

Ainsi, sous le nom d'« établissements ou services d'accueil collectif des enfants de moins de six ans », on retrouve les structures suivantes :

Les crèches collectives ou « accueil collectif régulier »	Elles proposent un accueil de type régulier, c'est-à-dire un accueil dont le rythme est prévu et organisé avec les parents sur plusieurs semaines. Ces crèches peuvent être ouvertes selon différentes modalités, par exemple le lundi, le mardi et le mercredi 7 heures par jour, ou bien tous les jours de la semaine 8h30 par jour, ou bien encore tous les après-midi de la semaine. La seule exigence est que l'accueil des enfants soit organisé très précisément avec les parents.
La halte-garderie ou « accueil collectif occasionnel ou ponctuel »	L'accueil collectif occasionnel s'adresse à des enfants de moins de six ans. Il est généralement de courte durée. Il est souple et permet de répondre à des besoins ponctuels d'accueil (voire après l'entrée à l'école maternelle).

[393] A l'adresse : http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Accueil_de_la_petite_enfance.pdf.

Les jardins d'enfants	Les jardins d'enfants accueillent des enfants de deux à six ans. Ils présentent une formule d'accueil à mi-chemin entre la crèche et l'école maternelle.
La crèche familiale ou « service d'accueil familial »	C'est une formule intermédiaire entre l'accueil collectif et l'accueil par une assistante maternelle. Communément appelée « crèche familiale », elle regroupe des assistants maternels agréés qui accueillent un à trois enfants à leur domicile.
Le « multi-accueil »	Aujourd'hui, près des trois quarts des équipements sont des « multi-accueils », associant le plus souvent accueil régulier et accueil occasionnel. Les établissements ou services « multi-accueil » associent différentes formules d'accueil : accueil à temps partiel, accueil ponctuel ou en urgence, ou crèche / halte-garderie et crèche familiales. On les retrouve aussi sous la dénomination de « maisons de la petite enfance ».

Figure 13 : Description des lieux d'accueil en France

Dans la suite de ce chapitre, nous allons faire plus directement connaissance avec les établissements dans lesquels j'ai enquêté en Île-de-France. J'ai choisi une forme d'exposé qui mêle la description des locaux et la présentation des professionnels qui y travaillent. Ce sont donc aussi des ambiances de travail et des portraits de professionnels que je tente de restituer. Cette manière de faire me semble la modalité la plus cohérente avec ma démarche.

6.2 Crèche associative « Toutes les couleurs »

Figure 14 : Photo de crèche en France (2014) [394]

La crèche associative « Toutes les couleurs », est installée à Paris. Elle fait partie d'un réseau de crèches appartenant toutes à la même association relevant de la loi 1901[395]. L'association que nous nommerons ici « L'élan[396] », créée en 1967, appartient elle-même au groupe Synergies. Elle emploie plus de 300 salariés qualifiés et est responsable de la gestion de 35 établissements d'accueil de la petite enfance. Elle offre 927 places et accueille plus de 2000 familles chaque semaine. Le groupe Synergies[397] est un acteur important dans le paysage associatif français. Présent sur presque tout le territoire, il regroupe plus de 300 associations et intervient dans différents secteurs du champ du social, de l'assistanat et d'autres dispositifs de soutien aux personnes ayant des difficultés. Il emploie 11.000 salariés. L'association « L'élan » représente la petite enfance au sein du groupe depuis 2005, alors que le groupe, intervenant jusqu'alors principalement dans le domaine de la toxicomanie et de la lutte contre le SIDA, diversifie ses activités et commence à répondre aux appels d'offres de la Ville de Paris. La crèche « Toutes les couleurs » est une crèche récente installée dans un immeuble qui date des années 1990. Sa capacité d'accueil est de 26 enfants. Ceux-ci sont répartis en deux groupes ayant chacun son espace de vie. La salle

[394] Photo de la crèche, présentée sur le site Internet de l'association.
[395] La loi 1901 concerne les associations sans but lucratif.
[396] Tous les noms de crèches et des associations ont été modifiés.
[397] Le groupe Synergies regroupe plusieurs associations intervenant dans le secteur social, il est considéré un acteur important dans le secteur de l'Economie Sociale et Solidaire.

verte est réservée au groupe de 11 enfants, de 1 à 2 ans, et la salle bleue accueille 15 enfants de 2 à 3 ans.

Concernant le personnel, on trouve deux éducatrices de jeunes enfants, quatre auxiliaires de puériculture, une directrice et un agent de services. Il est important de noter que, même si sur le site internet institutionnel de l'association on retrouve le terme crèche, celui-ci tend à disparaitre. La dénomination utilisée est celle d'EAJE (Établissement d'Accueil de Jeunes Enfants). La directrice m'explique qu'un EAJE est aussi un multi-accueil, car il doit pouvoir répondre de manière diversifiée à toutes les demandes de familles, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir proposer différents contrats avec des variations d'horaires et de jours de présence en fonction de la demande des familles. Il existe dans la crèche une grande diversité au niveau de son public, représentatif de ce quartier modeste de la Ville de Paris, où se trouve une forte concentration de familles issues de pays africains et asiatiques. La crèche est représentative de cette diversité tant au niveau des familles qu'au niveau des professionnels.

Les enfants sont accueillis du lundi au vendredi, de 8h00 à 19h30. Les professionnels travaillent en horaires décalés afin d'assurer une présence constante d'au moins deux personnes auprès des enfants, surtout pendant les arrivées et départs. Les éducatrices sont indispensables pour ce travail, car le décret du 20 février 2007 impose la présence d'une personne possédant un Diplôme d'État pendant ces temps jugés importants. À chaque fois que je me suis rendue dans cette crèche, je me suis perdue dans le quartier. En effet, les façades d'immeubles se ressemblent et l'entrée de la crèche est banalisée. Une plaque au mur indique « Crèche collective » suivie de « Ville de Paris », car il s'agit des locaux de la ville. L'association « L'élan » est ici gestionnaire en DSP[398]. Cette situation vis-à-vis de la ville n'est pas sans poser quelques difficultés, comme me l'explique la directrice, qui a souvent le sentiment d'être mise à part en ce qui concerne les activités de Paris, alors qu'il existe une injonction pour que les crèches en DSP y participent au même titre que les crèches municipales. Les modalités de paiement par les familles font également l'objet d'une différenciation selon elle : les directrices des crèches municipales ne s'occupent pas de la tarification, ni de l'envoi et de la réception des chèques, « *alors qu'ici c'est moi*

[398] DSP : Délégation de Service Public.

qui dois tous les mois amener les chèques au « Trésor public ». Cette situation est sans doute liée au contrat établi entre la ville et l'association.

Lorsqu'on sonne à l'interphone de la crèche, une caméra s'allume afin de reconnaitre le visiteur et le lourd portail gris s'ouvre sur un petit hall dont le sol est recouvert d'une paillasse. Il est demandé d'attendre dans ce hall fermé jusqu'à ce que quelqu'un vienne ouvrir la porte qui donne directement sur la crèche. Une fois dans la crèche, on se retrouve au milieu d'un grand couloir revêtu d'un linoléum jaune. Les murs sont blancs et comportent quelques dessins d'enfants ainsi que des photos de leurs activités. Les salles de vies sont identifiées par de grandes baies vitrées. Au fond à gauche, se trouve celle du groupe des grands, à droite celle du groupe des petits. Dans ce couloir se trouve une paillasse où les parents peuvent déshabiller les enfants lorsqu'ils arrivent. Au bout de ce couloir, sur la droite, se trouvent la salle et la cuisine du personnel, le bureau de la directrice et la cuisine où les plats livrés par liaison froide sont réchauffés. C'est un long couloir qui fonctionne comme une colonne vertébrale. La crèche ne possède pas de terrasse ni de jardin. Dans les salles de vie, le mobilier est récent et les espaces ne sont pas très grands. Cependant deux pièces composent l'espace de vie des grands. C'est à l'équipe de penser l'aménagement. Plusieurs coins sont installés, délimités par le mobilier. La pièce qui sert de chambre est un lieu où les enfants jouent aussi.

Les jours où je me suis rendue à la crèche, l'éducatrice était accompagnée d'une étudiante stagiaire qui l'aidait dans la mise en place des activités. Lors du deuxième jour d'observation, j'ai commencé à mieux comprendre l'organisation de la crèche. Tout va très vite et est adapté à la réalité et à la diversité des demandes. Je remarque alors que le matin les équipes sont regroupées chez les plus grands, afin que l'accueil se fasse avec deux professionnelles. Carina travaille ce jour avec Farah, auxiliaire de puériculture, et Camille, étudiante stagiaire. Pendant tout le temps d'accueil des parents, Carina est très active et se montre disponible pour chaque arrivant, elle connait bien les enfants des deux groupes. Pendant ce temps, Farah est assise avec un enfant dans ses bras. Celui-ci a pleuré à son arrivée et reste avec la professionnelle. Carina s'agite, elle est parfois dérangée par les enfants qui la sollicitent alors que les parents arrivent. Je sens un climat lourd, Carina ne demande pas l'aide de sa collègue et c'est Camille qui commence à proposer des activités au groupe. En effet, cela fait une heure que la crèche est ouverte. L'espace avait été préparé pour recevoir les enfants, des jeux sont disposés sur les petites tables, il y en a trois dans la pièce. Des livres sont

accessibles dans le coin bibliothèque. Cependant le temps semble long et l'espace semble ne plus répondre aux besoins des enfants. L'un d'entre eux se fait mordre, il pleure très fort, c'est à peine tenable dans la pièce. Une maman venue amener son enfant reste dans la pièce et me dit : « *Ici on est comme une famille !* » Puis elle part saluer une salariée qui va visiblement quitter la crèche. Les deux femmes se connaissent bien et parlent fort, ce qui énerve davantage le groupe d'enfants. Carina et Camille tentent de les calmer en expliquant ce qui arrive : Maria est venue travailler mais demain elle ne sera pas là. Maria est l'auxiliaire de puériculture qui travaille avec Carina, elle quitte son travail en crèche suite à son congé maternité, il me semble.

Il est 9 h. La deuxième EJE, Alicia arrive et prend les transmissions avec Carina. Puis, à 9h30, elle appelle sa collègue qui se lève et toutes deux partent avec le groupe d'enfants dont elles s'occupent dans leur salle de vie.

Cette observation m'interpelle, mais je ne possède pas tous les éléments pour la comprendre. Je me demande surtout ce qu'elle dit de la réalité de ce secteur qui puisse contribuer à l'analyse. Au fil de la journée, juste avant le repas, je surprends une altercation entre les professionnels, je vois Carina pleurer. Nous avions convenu de nous voir pour qu'elle me parle de son parcours à ce moment-là. Je lui propose de repousser notre rendez-vous, mais elle me dit que le repas des enfants constitue le moment idéal.

C'est au cours de cet entretien qu'encore très émue, elle me parle des difficultés avec son équipe et plus particulièrement avec Maria. Pour elle, le souci, c'est le travail de l'EJE : « *je me retrouve coincée à être toujours obligé d'expliquer le sens de ma pratique* ». Puis Carina m'explique son parcours qu'elle qualifie d'atypique. Elle insiste sur son choix de travailler dans le secteur associatif plutôt que dans le public, mais ce choix l'inquiète aujourd'hui par rapport à la suite de sa carrière. Son parcours scolaire l'a orientée vers la petite enfance. Il lui a été conseillé de suivre une formation d'auxiliaire de puériculture, ce qu'elle a refusé en disant ne pas vouloir faire comme tout le monde, « *puis j'étais jeune aussi* », me dit-elle. Elle se lance alors dans un CAP tapisserie, comme sa meilleure amie l'avait fait. « Fâchée » avec l'école, son idée était de pouvoir la quitter au plus vite. Elle termine son CAP en deux ans au lieu de trois. À 18 ans, son diplôme en poche, elle se retrouve dans un atelier où elle *mourait* d'ennui, même si elle dit avoir aimé le côté manuel de ce métier. En même temps que son CAP, Carina passe le BAFA, et après un an dans le métier de tapissière elle décide d'intégrer le monde de l'animation. De fil en aiguille, elle cherche sa voie, déménage,

se marie, s'occupe d'une ferme pendant deux ans, garde des enfants à leurs domiciles et accouche de sa fille en 1987. La naissance de son enfant lui fait se reposer des questions sur son avenir professionnel. Son divorce lui impose une autonomie financière et provoque un nouveau virage dans son parcours.

Elle se trouve toujours liée au secteur de la petite enfance, se renseigne alors pour une formation pour adultes et obtient le BEP (Brevet d'Études professionnelles) « Carrières sanitaires et sociales ». C'est en échangeant avec la même amie qui l'avait motivée pour la tapisserie qu'elle fait, de nouveau, le choix de ne pas suivre la formation d'auxiliaire de puériculture. Celle-ci lui fait part de son parcours dans la petite enfance et lui conseille de faire comme elle, une formation d'EJE. L'idée lui plaît mais elle ne possède pas le baccalauréat. Cependant cela ne la décourage pas, elle prend contact directement avec les écoles de formation d'EJE de Paris, et apprend l'existence d'un examen de niveau pour les personnes n'ayant pas le baccalauréat. Celui-ci vient d'avoir lieu, elle insiste, explique sa situation et obtient la possibilité de passer l'examen avec les étudiants étrangers. Elle qualifie cette situation de « miracle », car à 30 ans, ayant quitté l'école depuis plusieurs années et vivant une situation familiale complexe, elle n'y croyait plus. Elle intègre ainsi, après une deuxième épreuve, une école de formation à Paris.

Elle suit sa formation entre 1990 et 1992. *« Ça n'a pas été facile*, *je n'avais pas le niveau »*. Pourtant, elle obtient son diplôme et choisit de travailler dans le secteur privé associatif. Sa situation familiale (Carina vit seule avec sa fille), la rend sensible aux liens parents-enfants. Elle dit que cela vient aussi de son travail en tant qu'animatrice où elle avait très peu de contacts avec les familles. En devenant éducatrice, elle veut travailler avec l'enfant et sa famille, ne voulant pas séparer les deux. Le choix de ne pas intégrer le secteur public vient d'une expérience de stage. « *Je ne me retrouvais pas, au niveau de mon identité »,* me dit-elle. « À *l'époque c'était des grosses structures, ce qui me renvoyait à mon ancien travail en tant qu'animatrice* ». Son souhait est de travailler avec les crèches parentales, ce qu'elle fait pendant deux ans. Elle relève les difficultés à construire son identité professionnelle en travaillant au quotidien avec les parents. « *J'ai compris que si je voulais construire mon identité il fallait que j'aille ailleurs ».* Carina intègre ainsi une crèche collective avec une capacité d'accueil de 60 enfants répartis en trois groupes. Elle va y travailler pendant neuf ans. Le caractère humain de la structure, l'accueil personnalisé de l'enfant et de sa famille lui ont permis, selon elle, de consolider son

identité d'EJE. Les EJE ne travaillant pas chez les tout petits, ce sera l'occasion pour Carina de proposer un travail autour du livre avec les bébés et de créer de nouveaux partenariats. Quand je lui demande pourquoi le livre, elle me dit s'être aussi questionnée. « *Ça ne vient pas de mon environnement familial* » me dit-elle, « *mon père nous disait qu'il fallait lire pour apprendre et non pas pour le plaisir* ». En échec scolaire, cela semblait difficile pour elle. Elle dit avoir réparé quelque chose à travers cela. Les albums pour enfants, leur lecture vont marquer sa vie professionnelle, et ce depuis le début de sa formation. Les rencontres avec l'association parisienne « Lire à Paris » vont aussi marquer sa trajectoire lors de son expérience de travail en centre maternel avec de jeunes femmes seules. Les conflits institutionnels au sein de cette structure de l'Armée de Salut, où elle va travailler pendant six ans, l'amènent à se poser beaucoup de questions sur son avenir professionnel. En 2007, après un bilan de compétences où il est plutôt question d'une aide à la recherche d'emploi, elle repère son intérêt pour le secteur privé et passe des entretiens pour des postes dans les entreprises de crèches. Carina quitte avec tristesse le centre maternel et part sur le projet d'ouverture de la crèche « Toutes les couleurs » où elle travaille depuis 3 ans.

Son évolution au sein de l'association « L'élan » est intéressante. Carina est reconnue dans son travail par son employeur et par ses pairs qui l'élisent pour le comité d'entreprise. Cependant, elle se cherche encore. Ce n'est pas sur des postes de direction qu'on lui propose qu'elle souhaite finir sa carrière, mais sur des projets comme celui du centre maternel, autour de la lecture, des projets qui ont du sens pour les enfants et qui apportent du soutien aux parents, mais ce type d'expérience n'est pas à l'ordre du jour de la crèche. Carina est consciente de l'investissement financier que cela demande et du fait que ce n'est pas dans les structures en DSP que l'association peut faire des bénéfices et investir dans des projets innovants.

À la fin de l'entretien, elle me dit :

> « *une chose qui est drôle dans tout ça c'est l'orientation de ma fille… Qui a décidé d'être éducatrice, elle a fait la même chose que moi. Elle a 25 ans. Et le bilan de compétences vient d'elle, elle m'a parlé du privé, et je me suis dit qu'il fallait que j'aille voir de ce côté-là. Le bilan de compétences, c'est un vrai boulot, j'ai passé beaucoup d'entretiens* (d'embauche) *et je les ai tous eus. À part un, mais je ne voulais pas d'eux non plus.* »

Cette recherche d'emploi permet à Carina de réaliser ses lacunes, en termes de nouvelles technologies. Au vu de son bilan de compétences, on l'orientait vers des postes de responsable en raison de son expérience, mais consciente de ses difficultés avec la bureaucratie, elle n'a pas donné suite aux propositions. C'est lors de l'entretien avec l'association « L'élan » qu'elle réalise que son âge et son expérience soulèvent des craintes chez ses interlocuteurs. On lui signifie même : « *vous êtes plus âgée que moi… ça me pose un souci* ».

À 50 ans et en recherche d'emploi, Carina touche des problématiques qui ne se trouvent pas seulement dans le champ de la petite enfance. Néanmoins, elle pointe des transformations importantes dans le secteur qui déterminent les changements de posture chez les professionnels. Par exemple, l'usage de l'outil informatique pour la gestion des structures est une réalité qui ne saurait plus être contestée.

Célia, la directrice de la crèche, me dit d'ailleurs passer plus de temps à répondre aux demandes qui lui arrivent par mail et à mettre en place des procédures qu'à travailler avec son équipe ou avec les enfants et leurs familles. D'autres directrices de structures m'avaient déjà fait part du même sentiment.

Carina, en me faisant part du parcours de sa fille, pointe encore la question intergénérationnelle qui touche le secteur. Les jeunes salariés qui arrivent dans le secteur avec des connaissances de l'outil informatique ont plus de chances d'obtenir des postes à responsabilité, cela ne voulant pas dire pour autant qu'ils peuvent assurer pleinement leur poste qui ne se résume pas seulement à remplir des tableaux.

La suite de mon séjour dans cette structure va me permettre de rencontrer Alicia et de mettre en parallèle deux générations d'EJE. Alicia travaille également dans la crèche depuis son ouverture. Elle a une trentaine d'années. Dès le début de notre entretien, elle me dit que les postes de directrice l'intéressent et que son départ de la crèche se fera en fonction des opportunités qui lui seront offertes dans ce sens. J'observe aussi une pratique bien différente de celle de Carina. Alicia est plus réservée et cela aussi dans l'approche qu'elle a avec les enfants. Pendant le repas par exemple, son attitude est très posée, voire silencieuse, par conséquent le groupe d'enfants aussi. Elle répond à leurs sollicitations, mais n'est pas à l'initiative des discussions pendant ce temps. Sa collègue a la même attitude. Je relève cependant des phrases souvent répétées par elles : « *c'est chaud oui ; c'est froid ; ne te retourne pas, tiens-toi bien…* » Je me demande si ma présence y est pour quelque chose. Il est vrai que les enfants sont plus petits, 18 mois pour la plupart. Je suis si dérangée par ce contexte, où les adultes

semblent veiller à ce que la gestion du groupe ne dégénère pas, que je ne reste pas très longtemps. Ceci va se répéter encore deux fois, il y a quelque chose d'insupportable pour l'ancienne professionnelle que je suis, car j'ai l'impression que toute initiative non maîtrisée par les professionnels est interdite aux enfants. J'ai envie d'intervenir. Je me freine dans mes interventions. Je préfère ne pas revenir dans le groupe. En effet ici, je me trouve partagée entre « le calme » (s'agit-il vraiment de cela ?) que leur attitude génère auprès du groupe et, d'une certaine façon, ce silence assez pesant que je ressens. Maria, qui travaille avec Alicia, était présente lors de ma première matinée à la crèche et est restée spectatrice de l'agitation du groupe sans intervenir. Cette attitude serait-elle en lien avec le travail fait avec Alicia ? S'agit-il d'une posture réfléchie en équipe ?

L'attitude de Carina est certes plus spontanée et l'échange avec les enfants est très riche. Alicia travaille avec le groupe des plus petits dont le langage verbal n'est pas encore bien acquis et dont les regards souvent tournés vers les deux professionnelles obtiennent très peu de réponses. En effet, j'ai observé que les professionnelles réagissent très peu à la demande de relation des enfants. La propreté de la table ainsi que de leurs vêtements semble davantage retenir leur attention.

Le message est clair « à table, on mange, on ne parle pas » : pas de difficulté quand on n'a pas encore acquis le langage. Le jeune enfant s'adapte à ce type de configuration et commence ainsi à se conformer à la norme institutionnelle. À mes yeux d'ancienne professionnelle et de formatrice, il est évident qu'un climat tranquille est propice au moment du repas, mais se réunir autour d'une table doit aussi être un moment de convivialité et non seulement d'apprentissage de la bonne tenue à table. L'éveil tant revendiqué par les éducateurs ne semble pas trouver grâce aux yeux des professionnels encadrant ce groupe d'enfant au moment des repas.

Les deux EJE rencontrées dans cette crèche m'interpellent par leur différence d'approche auprès du groupe d'enfants et par la manière de voir le métier. La gestion du groupe révèle ces différences, même s'il n'est pas possible de comparer des groupes d'âge diffèrent.

Puis, je retrouve ce que Verba[399] conclut dans son étude sur le métier d'EJE. La publication de son ouvrage en 2014 pointe de nouvelles motivations pour devenir éducatrice. Selon lui, le profil d'Alicia n'est pas une exception, puisque que 50 % des

[399] VERBA, D. (2014 a). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris : La Découverte.

EJE en poste aujourd'hui en France occupent des postes de direction. Les changements survenus sur le terrain, mais aussi dans la formation, ont favorisé ce phénomène. En effet, la direction des structures petite enfance, jusqu'alors réservée aux infirmières-puéricultrices est de plus en plus occupée par des EJE.

Évolution professionnelle intéressante certes pour ces derniers, mais à quel prix ? Au sens propre et figuré, le prix à payer pour le secteur n'est pas moindre. Concrètement et on le verra plus loin, la promotion des EJE aux postes de directions n'est pas un gage de qualité au niveau du travail réalisé auprès des enfants. Au contraire, les enfants sont de plus en plus encadrés par des personnes sans qualification professionnelle et/ou ayant le niveau minimum requis.

6.3 Groupe « Astre » : crèches « Chênes » et « Écosse »

L'entreprise de crèches « Astre » administre plus de 230 structures petite enfance dans toute la France. Celles-ci accueillent plus de 12 000 familles. La clientèle est composée d'environ 600 entreprises et d'une centaine de villes. L'entreprise emploie trois mille personnes et possède quatre antennes régionales. C'est un groupe très important en Île-de-France.

Créé au début des années 2000, le groupe connaît une expansion très importante. Il est devenu l'un des leaders du secteur en rachetant des entreprises plus petites créées au même moment et connaissant parfois des soucis financiers.

Mes observations au sein de ce groupe ont été réalisées dans deux établissements de la région Île-de-France. Les départements concernés sont le 77 (Seine et Marne) et le 91 (L'Essonne). La structure de la Seine et Marne sera nommée ici « Chênes » et celle de l'Essonne « Écosse ».

Le groupe « Astre » est donc une entreprise de crèches. Les entreprises de crèches sont des établissements spécialisés dans la gestion, via des conventions, de crèches appartenant à des entreprises ou à des municipalités. Mais ces entreprises peuvent avoir aussi leurs propres structures, qui se distinguent des crèches d'entreprise, créées par les entreprises pour leurs salariés.

Dans le livret de bienvenue réservé aux nouveaux salariés sont présentées les valeurs du groupe qui se résument par la bienveillance, l'engagement, l'esprit d'équipe, la diversité, la qualité.

Ce livret, visiblement fait par des professionnels de la communication, se présente avec des couleurs vives, rappelant toujours le logo du groupe. J'observe une grande préoccupation quant à l'image et à la manière dont le nom du groupe est présenté. Fondé par de jeunes entrepreneurs issus de grandes écoles de commerce, ~~c'est~~ un esprit jeune et joyeux marque la publicité. La responsabilité sociale de l'entreprise est aussi mentionnée, son objectif majeur étant une meilleure conciliation des vies professionnelle et familiale. Leur position reflète un engagement pour la cause des enfants qui se traduit par l'affirmation de la qualité comme priorité pour leur accueil.

Pendant mon travail d'enquête, j'ai pu me rendre compte des différents dispositifs créés dans le groupe pour mettre en place une politique de formation. En effet, moins soumis que le secteur public au recrutement d'agents de la fonction publique, les entreprises de crèches bénéficient d'une certaine souplesse pour l'embauche[400]. Cependant, cela ne règle pas la question de la qualification. En Île-de-France, il est difficile de trouver des professionnels qualifiés. L'offre d'emploi est plus importante que la demande, ce qui favorise la mobilité des certaines catégories de professionnels (auxiliaire de puériculture et EJE). Ainsi, un salarié peut ne pas hésiter à changer d'emploi si les contraintes du poste qu'il occupe lui pèsent. Cette situation demande une stratégie de fidélisation des salariés que le groupe « Astre » semble investir par le biais de la formation.

L'embauche de professionnels non diplômés peut constituer un avantage dans la mise en place de formations internes afin de les sensibiliser aux valeurs du groupe. La question de la formation initiale ou continue sera présente pendant tout le travail de terrain dans les deux structures.

6.3.1 Crèche « Chênes »

La structure « Chênes » se trouve dans une ville de Seine-et-Marne (77), le plus grand département de la région d'Île-de-France en superficie. La population de la ville qui abrite la structure a été estimée en 2011 à 53 000 habitants et possède une superficie 16 km².

[400] Tout en étant soumise au respect d'un taux d'encadrement de 40% de personnel diplômé, comme l'impose le décret du 20 février 2007.

La structure « Chênes » est une crèche interentreprises qui se trouve dans une zone un peu éloignée du centre-ville, proche des routes départementales et nationales, du chemin de fer et d'une zone résidentielle plutôt pavillonnaire. Sa capacité d'accueil est de 54 enfants. De cet effectif, 35 places sont réservées à la municipalité, et 19 aux entreprises et collectivités locales telles que la préfecture du 77, une entreprise d'informatique, un centre de vente en ligne etc. Les enfants sont accueillis à partir de deux mois et demi jusqu'à trois ans. Pour l'année en cours (2014-2015), la structure répond de manière plus régulière aux demandes de temps partiel. Au moment de l'enquête[401], cela se faisait de manière ponctuelle, en fonction de l'urgence exprimée par certaines familles.

La crèche se trouve sur le chemin de la gare. L'entreprise « Astre » loue les locaux de la structure à un bailleur privé.

Figure 15 : Photo hall d'entrée crèche « Chênes » (2014)

La crèche occupe le rez-de-chaussée et les sous-sols d'un immeuble plutôt récent. Lorsqu'on arrive dans le quartier, elle est facilement identifiable. Après quelques marches pour accéder à l'immeuble, une porte vitrée accueille les visiteurs. Derrière elle, un hall coloré, comportant deux fauteuils blancs. Des informations sont accrochées au mur. À gauche se trouve la salle du groupe des bébés et à droite le bureau de la directrice. Celui-ci donne sur un large couloir où les enfants jouent pendant les

[401] Avril 2014.

moments de transition. À droite de ce couloir, on trouve le groupe des grands et des moyens. Je suis curieuse du revêtement mural de ce couloir, très coloré. La décoration de la crèche est vraiment très vive et standardisée, rappelant toujours les couleurs du logo du groupe. On retrouve aussi quelques photos d'enfants. Sur les murs de droite et du fond, les parents peuvent accéder aux casiers de leurs enfants sans pénétrer dans la salle de vie. Les professionnelles peuvent aussi y accéder de l'intérieur des salles, ce qui facilite leur travail : elles ne doivent pas quitter l'espace de vie lorsqu'elles ont besoin de quelque chose de personnel pour les enfants. Ce couloir abrite aussi les porte-manteaux sur lesquels sont accrochés les sacs à dos du groupe, distribués à chaque enfant au moment de son arrivée à la crèche.

La crèche est ouverte depuis 2009 et n'est pas en DSP (Délégation de Service Public), ce qui veut dire que l'entreprise négocie et vend des places directement aux entreprise y compris à la municipalité. La ville est ainsi un client comme les autres. C'est Carla, directrice de la crèche et infirmière-puéricultrice, qui me donne la plupart des informations sur la crèche lors de notre premier entretien. Elle m'expose ainsi qu'à l'origine la ville ne réservait que trente places ; il en restait donc vingt-six à commercialiser. Devant la difficulté de commercialisation avec les entreprises des environs et la demande de plus en plus importante des habitants de la ville, « Astre » a réussi à négocier cinq places supplémentaires avec la municipalité. « *Nous ne rentrons pas dans les détails de la commercialisation, il existe chez « Astre », un service qui fait cela* », m'explique Carla. En tant que directrice, elle peut mettre en relation les commerciaux avec les entreprises des environs, mais à aucun moment elle n'est au courant de ce qui s'établit entre eux, sauf si cela touche un enfant en particulier ou l'organisation de la crèche, me précise-t-elle.

Une autre entreprise de crèche est installée sur la ville et a remporté l'appel d'offres pour la gestion d'une structure municipale. Pendant la période de l'appel d'offres, il y a eu beaucoup d'inquiétudes chez les professionnels de la crèche « Chênes », car le groupe « Astre » s'est aussi porté candidat. La directrice m'explique encore que lorsque les places ne sont pas toutes pourvues, elle a le « *feu vert* » pour faire de l'accueil occasionnel pour « *dépanner* » les familles, tant que la place n'est pas commercialisée. Elle doit cependant respecter le nombre maximum d'enfants pouvant être accueillis. Elle me donne l'exemple de deux places réservées à la mairie, dont le contrat se fait sur quatre jours. Elle a donc deux journées par semaine à proposer en accueil occasionnel. Puis, elle dit : « *ce soir, je reçois une maman, car j'ai une place*

d'entreprise de libre, tant que la place n'est pas commercialisée je vais l'accueillir, laisser une place libre… Attends ça me… (Elle souffle de lassitude) ». Je l'interroge sur la facturation. Carla m'explique que l'entreprise ne perçoit que la part famille, il n'y a pas la part entreprise, ce qui veut dire que le prix payé par le parent dépend du prix qui a été négocié, c'est-à-dire de la participation de l'employeur. Dans le cas d'une négociation directe avec la famille, celle-ci paye en fonction de son quotient familial.

À ma question : « *que se passe-t-il lorsque l'enfant dont la famille s'est vue attribuer une place par voie directe et celui dont la même place a été acheté par l'entreprise ? Les enfants peuvent-ils cohabiter » ?* Carla m'explique que non, car elle est claire avec les familles au moment où ils signent le contrat. S'il s'agit d'une place provisoire, c'est juste pour les « *dépanne*r ». Toutefois, il y a des dérogations possibles elle me donne l'exemple d'un contrat qui va finalement être reconduit jusqu'à la fin de l'année scolaire, alors qu'il s'agissait juste d'un dépannage au départ.

Cet exemple démontre bien la fragilité du secteur : la gestion du service rendu aux familles relève d'impératifs plus commerciaux qu'éducatifs.

Le jour où j'arrive, l'organisation des effectifs se fait de la manière suivante :

- une salle pour le groupe de 18 bébés
- une salle pour le groupe de 12 moyens (un à deux ans en général)
- une salle pour le groupe de 24 grands

Carla, la directrice, m'explique qu'au début, la crèche fonctionnait avec deux groupes d'enfants. Il y avait l'espace des bébés et celui des grands, pour un effectif de 35 enfants. Le fonctionnement en deux groupes n'étant pas satisfaisant, l'équipe de l'époque décide de constituer trois groupes. Quand elle prend la direction de la structure en 2011, elle réaménage les locaux afin de tenir compte de l'intimité des enfants. Elle obtient une nouvelle salle, créant ainsi trois groupes. Cette division est assez intéressante, le groupe de moyen étant le plus fragile dans une crèche en raison de l'âge des enfants. Ce groupe se retrouve avec un effectif réduit, ce qui détermine aussi leur espace de vie. C'est lors d'une réunion avec les équipes qu'il est décidé quels enfants composeront chaque groupe. L'équipe tient compte du développement de chaque enfant. Les groupes de moyens et de grands ont des moments en commun dans la journée, ce qui permet aux plus petits de bénéficier de l'espace des grands qui est plus étendu.

Par rapport à son travail avec l'équipe, la directrice se réunit avec les sections toutes les trois semaines. Puis les professionnelles se réunissent entre elles tous les quinze jours. Ces réunions entre professionnels se font par corps de métiers : EJE, AP, APE. Une fois par trimestre, l'équipe au complet se réunit le soir. La directrice dit accorder beaucoup d'attention à ces réunions qu'elle trouve indispensables pour le bon fonctionnement de la crèche. L'équipe de la crèche de Carla compte trois EJE, trois auxiliaires de puéricultures, six APE, une psychomotricienne qui travaille à mi-temps et une psychologue qui est présente deux fois par mois.

Les cinq journées passées à « Chênes » ont été très intenses. Dans un premier temps, ma stratégie a été de me rendre dans les groupes et de me présenter aux professionnels. Je ne voulais pas les impressionner avec mon cahier de notes, mais en même temps, je ne me sentais pas très l'aise sans lui. Le jour de mon arrivée, Carla m'a accompagnée dans les groupes, m'a présentée en leur disant que je prendrai le temps de venir vers chacun, ce qui s'est passé. Après m'être promenée dans les différents espaces de la crèche, je me suis présentée et j'ai observé le travail fait auprès des enfants. Lors de ma présentation, j'indique aux professionnelles que je serai amenée à leur poser des questions sur leur travail. Elles semblent d'accord, mais je me rends rapidement compte que cela sera difficile, en tout cas pour cette première journée. Il manque visiblement deux professionnels, dont l'agent de service. L'atmosphère est très tendue dans les groupes et je n'ose pas déranger les professionnels qui ont l'air très occupés et inquiets avec l'organisation. Nous avons seulement quelques échanges rapides dans la salle de repos. Puis, je choisis de fixer des rendez-vous en fonction de leur emploi du temps. Pendant cette période, j'ai réalisé avec l'équipe huit entretiens individuels (dont six longs enregistrements) et un collectif. Durant mes observations, des échanges très révélateurs de leur perception du travail en crèche et dans le secteur privé vont apparaître, ce qui va alimenter nos échanges pendant les entretiens.

L'absence du personnel, pour cause de maladie, rend parfois les rendez-vous difficiles, certains ont été décalés. Le fait de rester toute la journée dans la structure m'a permis une certaine souplesse et adaptation.

À « Chênes », mon travail est plus collectif, je suis en lien avec toutes les équipes. Le fait de participer quelquefois aux tâches auprès des enfants nous rapproche, et parfois des informations très importantes concernant la recherche me sont données sans que j'aille les chercher.

6.3.2 Crèche « Écosse »

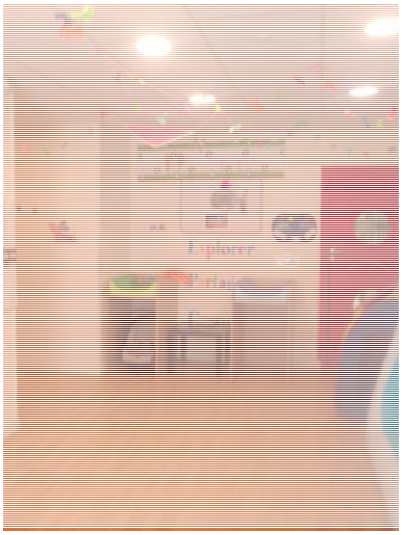


Figure 16 : Photo hall d'entrée crèche « Écosse » (2014)

La crèche « Écosse » est installée depuis 2009 dans une petite commune rurale du département de l'Essonne (91), dans le sud de la région Île-de-France. Elle compte seulement 807 habitants pour une superficie de 7 km². Cependant, elle se trouve proche d'une zone commerciale comportant des grandes surfaces. Sa construction a été motivée par la demande de l'une d'entre elles. Il s'agit d'une grande surface alimentaire, située pas très loin de la ville. La crèche se trouve ainsi au bout de la commune, donnant sur des champs, à côté de quelques maisons.

Les locaux des crèches sont donc neufs ; ils ont été conçus dans le souci du respect de l'environnement. Lorsqu'on arrive dans la structure, on se confronte à une bâtisse très moderne, écologique, avec une structure en bois apparent et de grandes baies vitrées.

L'entrée des parents se fait par un petit portail, mais il est possible d'entrer par le parking. Quel que soit le choix du visiteur, l'entrée de la crèche se fait par le côté droit sous une petite véranda couverte par une structure en bois. La crèche a la forme d'un cube et presque toutes les pièces ont un accès direct vers l'extérieur. La rue qui se trouve à l'arrière de la crèche est une route assez fréquentée qui la sépare des champs. Au fond à gauche, on retrouve un grand jardin et toutes les pièces de ce côté y ont un accès par des baies vitrées.

Lorsque l'on entre par l'entrée principale sous la véranda, après s'être fait identifier par la caméra de l'interphone, on arrive dans un hall carré. À droite, un

couloir donne accès à l'espace des enfants moyens et grands ; en face c'est la pièce de vie des bébés ; en face encore à gauche, un couloir donne sur la cuisine, les espaces de service et la salle de repos du personnel. Tout à gauche se trouve le bureau de la directrice, avec une porte donnant sur le hall.

La directrice de la crèche sera nommée Caroline, elle est EJE de formation.

Figure 17 : Photo groupe d'enfants/professionnels (2014)[402]

En ce premier jour d'observation, Caroline m'ouvre la porte et me dit qu'elle est occupée et qu'elle viendra me chercher dès qu'elle aura fini. Elle me propose de laisser mon sac dans son bureau. Le hall de la crèche est investi par les enfants. Il est dix heures et tout le monde est en activité. Une grande feuille recouvre le sol, les enfants sont invités à dessiner à l'aide de crayons de couleur. Comme pour la crèche « Chênes », c'est le projet « itinérance ludique »[403] qui est mis en place. D'autres ateliers ont donc lieu dans les autres salles.

J'observe la manière dont la professionnelle agit pendant l'activité. Elle a une attitude d'observatrice, remarque et encourage ce que font les enfants. Un petit garçon vient vers elle et lui demande de lui dessiner un escargot ; elle s'exécute et lui redonne le crayon. D'autres enfants viennent près d'elle et font la même demande. Elle répond à la demande de chacun et les encourage à faire seuls.

L'ambiance est calme, les enfants parlent entre eux, nomment ce qu'ils dessinent ; tout autour de la feuille, ils sont cinq entre grands et moyens, je ne connais pas encore leurs âges. En tout cas, ça bavarde bien.

[402] Activité marionnettes proposé dans le cadre d'un projet d'itinérance ludique.
[403] Il s'agit d'un projet décloisonnement des salles. Les enfants de tous les groupes peuvent y aller et participer aux activités proposées dans les différents espaces de la crèche.

Caroline vient me chercher et, avant que je découvre les autres espaces de la crèche, elle m'explique l'organisation et la situation de celle-ci. Je reproduis ici un extrait de notre entretien que je juge particulièrement important pour comprendre la situation :

> Caroline : Moi*, je suis arrivée dans cette structure début octobre 2013. D'après ce que je sais, la crèche a été créée il y a quatre ans, à la demande d'un supermarché qui a réservé 20 berceaux, et nous avons une capacité d'accueil de 38 berceaux, avec une autorisation de dépassement de 10 %. On monte à 14 enfants par section. Il y a des places qui sont réservées aussi pour d'autres contrats d'entreprises ; on a des places pour la préfecture de l'Essonne, on a des places pour S., on des places pour B., ce sont des sociétés qui sont implantées juste à côté de la crèche. On a une place pour la mairie, une place pour une supérette, et on a des places en accueil irrégulier pour les salariés de notre groupe, qui ont leur enfant dans d'autres crèches, et nous avons des places sans « sponsors », des places sans contrat, nous avons 4 places sans contrat.*
>
> Silvia : *Qu'est-ce que c'est des places sans contrat* ?
>
> Caroline : *Ce sont des gens qui ont été pris parce que la crèche n'a pas été remplie, ce sont des demandes individuelles…*
>
> Silvia : *Cela peut être des gens de la ville, ou qui viennent d'ailleurs ?*
>
> Caroline : *Oui, des personnes qui se présentent spontanément. La problématique a chang*é*. Le contrat qui a été signé pour quatre ans avec le supermarché a été plus ou moins remis en question dernièrement, parce que ce supermarché a souhaité se désengager. Voilà, donc ça a remis beaucoup de choses en question. Il y a eu des négociations et c'est ça qui a été acté, parce que cela a été un grand bouleversement pour les parents présents. Du jour au lendemain, ils apprenaient qu'ils n'avaient pas de place pour leur enfant pour la rentrée. Et pour les parents, c'est une annonce que je ne dirais pas humaine, parce qu'on a fait rentrer des bébés et on savait plus s'ils allaient avoir une place pour la rentrée.*
>
> Silvia : *Cela veut donc dire qu'actuellement l'avenir de la crèche est un peu compromis ?*
>
> Caroline : *Oui complètement, les parents sont en panique, les salariés aussi. Ce qui fut acté, c'est que le supermarché se désengage au fil des*

départs des enfants de la crèche. Ceux qui ont commencé restent jusqu'à leur départ à l'école. Vingt places en moins, c'est une remise en cause totale de l'existence de la crèche. » [404]

Sur ces mots quelque peu inattendus, car pendant les négociations, personne n'avait abordé cette question, je me demande pourquoi on m'a autorisée à venir enquêter ici. Cinq jours d'observations ont été réalisés à « Écosse » entre les mois de mai et juin 2014. Pendant cette période, j'ai réalisé quatre entretiens ethnographiques[405]. La structure compte un total de douze salariés : trois EJE dont la directrice, une auxiliaire de puériculture, sept APE et un agent de service responsable de la restauration et du ménage. Les difficultés de la structure ont eu des conséquences sur mon enquête. Quelques échanges extrêmement rapides ne me permettaient pas d'approfondir certaines questions. Cette situation m'a demandé une capacité de concentration importante afin de me focaliser sur l'observation des pratiques et de ne pas me disperser. Lors de mes premiers échanges avec Caroline, la situation délicate de la structure l'amenait à formuler le fait qu'elle me fait confiance. Je suppose que cette confiance « exprimée » a conditionné mon comportement face aux professionnels. Néanmoins, je n'ai pas compris immédiatement ce que cela voulait dire. J'ai seulement réalisé l'espace d'expression que mon enquête pouvait dégager pour certains professionnels. Caroline m'a rappelé aussi qu'elle ne devait pas partager les difficultés avec l'équipe, pour ne pas les effrayer, ce que j'avais très bien compris mais sans mesurer ce que cela voulait dire concrètement. Les salariées n'étaient-elles au courant de rien ? Nous étions au mois de mai, la menace éventuelle d'une fermeture pourrait être effective en septembre. Qu'elles ignorent la situation me paraissait impossible… Surtout qu'elles m'avaient précisé leur inquiétude en me disant qu'elles étaient en « panique ». C'est lors de la ma deuxième journée d'observation que j'ai davantage réalisé la signification concrète de cette situation. Par exemple, aucune des professionnelles n'a abordé avec moi l'abandon de poste de l'une d'entre elles suite à un conflit ; pourtant je les avais interrogées sur son absence. C'est Caroline qui m'en fait part et seulement elle… Est-ce qu'il y a eu concertation sur les sujets pouvant être abordés en ma présence ? Je développerai ces tensions au chapitre suivant. Cependant,

[404] Par « voie directe », comme pour la crèche « Chênes ».
[405] BEAUD, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix, 9, 35*, p. 226-257.

je commence à apercevoir les effets de ma présence au sein de crèche. Ma présence ici a-t-elle été planifiée ? Que veut-on me faire comprendre de ce contexte ? Les professionnelles ont-elles vraiment l'interdiction de me parler des problèmes de la crèche ? Sont-elles vraiment conscientes des problématiques liées à la commercialisation des places ? Souhaitent-elles savoir ce qui se passe ?

Pendant mon enquête, j'ai fait le choix de ne pas aborder de front ces questions avec l'équipe. En effet, je ne me suis pas sentie à l'aise et en confiance pour cela. Dans cette structure, les professionnelles n'ont pas souhaité que les entretiens soient enregistrés. Je n'ai pas non plus insisté, par souci de respecter leur choix.

J'ai identifié des tensions entre la directrice et certaines salariées. L'arrivée récente de Caroline dans un climat assez tendu ne semble pas avoir facilité son intégration au sein de l'équipe. Dans cette structure, il a été possible de voir les limites de ma démarche. En effet, un séjour plus long aurait été nécessaire pour mieux comprendre cet environnement et suivre l'évolution du devenir de la structure. Les récentes informations que j'ai sur cette crèche font état d'une situation encore délicate, mais la crèche reste ouverte.

Figure 18 : Photo couloir d'une crèche France (2014)

6.4 São José dos Campos (SJC)

Présentation de la ville

Figure 19 : Photo aérienne du centre de la ville de SJC (source : site de la ville)

Avec une population de 629 000 habitants et une superficie de 1.099,6 km² à 650 mètres d'altitude, São José dos Campos est considérée comme la capitale de « l'Alto Vale do Paraíba. »[406]. Le territoire est reconnu pour sa dynamique « […], car sur ce centre urbain sont localisés des instituts fédéraux de recherches scientifiques, entreprises de technologie de pointe, immeubles avec des architectures modernes, des universités, facultés et centres de formation professionnelle reconnus. »[407] La ville accueille et attire des Brésiliens de différents Etats du pays : SJC est une ville d'importance nationale située entre Rio de Janeiro et São Paulo. Elle a un considérable niveau économique qui l'a placée en 2013 quatrième en termes de PIB de l'État de São Paulo[408].

[406] De la haute vallée de la rivière Paraiba.
[407] Site internet de la ville : http://www.sjc.sp.gov.br/sao_jose.aspx. (Acesso em 27/06/14).
[408] BORGES SUCKOW, L. (2004) Mapa da pobreza urbana de São José dos Campos / SP – 2000. XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em CaxambuMG – Brasil. Disponible en ligne : http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_575.pdf, (Consulté le 16/01/16).

Ses industries lui confèrent une notoriété nationale qui commença dans les années 1970 avec l'industrie de l'armement : AVIBRAS et ENGESA, puis EMBRAER pour le développement aéronautique[409].La ville perçoit les plus hautes contributions fiscales de la région, sans compter les impôts sur produit de circulation qu'elle perçoit en raison de sa localisation privilégiée. C'est en effet son processus d'industrialisation qui a déterminé son développement urbain dans les années 1930. Celui-ci s'est fait de manière anarchique. D'un côté, on observe la prolifération des parcelles de terrains clandestines et d'un autre côté, la création de parcelles terrains pensées pour la classe moyenne haute, voire riche[410] .

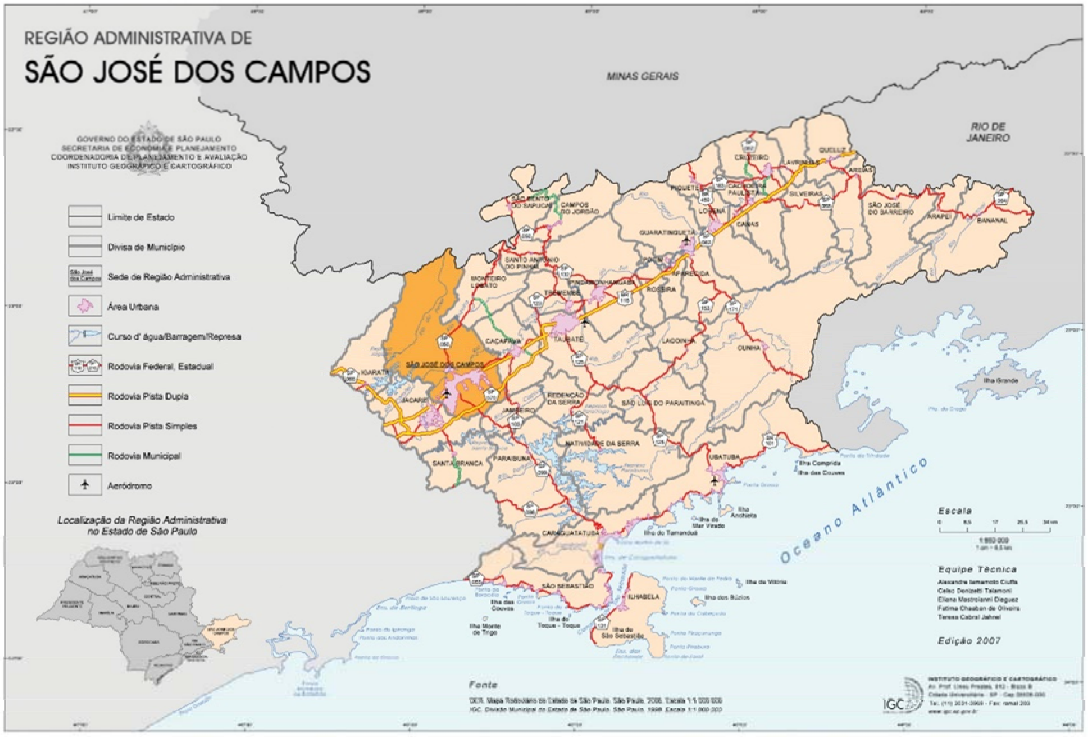


Figure 20 : Carte de la région administrative de SJC

J'ai pu constater cette réalité dans le cadre de l'enquête et je me souviens de certaines apparitions et délocalisations d'habitations clandestines lorsque j'y habitais moi-même. Contrairement à des situations urbaines classiques, certains quartiers centraux de la ville présentent un niveau de pauvreté urbaine critique[411]. Ainsi SJC est à la fois riche et pauvre et concentre les contrastes des agglomérations urbaines

[409] FORLIN, L.G. et COSTA, S.M.F. (2010). Urbanização e segregação sócio-espacial na cidade de São José dos Campos-SP: o caso Pinheirinho. *Geosul,* Florianópolis, *25, 49*, p. 123-158.
[410] Ibid., p. 123.
[411] BORGES SUCKOW, L. (2004). Op. cit., p. 13.

brésiliennes. C'est donc dans des réalités diverses et contrastées que les enfants et adultes fréquentant les crèches y vivent. Ainsi, comme on le verra, certains univers sociaux ne se rencontrent. Ceci génère des pratiques caritatives qui se mêlent avec des pratiques professionnelles, comme on le verra.

Dans ces crèches, on peut constater des conceptions standards sur tout le territoire. On retrouve non seulement les mêmes couleurs, mais aussi les mêmes espaces et équipement. A part quelques singularités perçues d'une crèche à l'autre, lorsqu'on rentre dans une crèche municipale à SJC, on y retrouve beaucoup de similitudes.

La présentation de la ville ne sera pas exhaustive, son principal objectif est d'accentuer la dimension transversale de la recherche, mais aussi de montrer que les caractéristiques régionales influencent la manière de concevoir l'environnement, la région et l'espace vécu.[412]

La détermination des limites territoriales et le choix d'emplacement des équipements municipaux ont des effets sur la répartition et l'accès à ces derniers. Dans ce sens, la crèche comme espace éducatif du jeune enfant est partie intégrante de l'organisation quotidienne des familles dans un territoire donné.

6.4.1 Les premiers pas sur le terrain

Pendant mon travail de terrain en 2013, j'ai pu observer que les crèches publiques sont présentes presque exclusivement dans les quartiers pauvres de la ville de São José dos Campos.

Le réseau des crèches de la ville est composé de cinquante-huit structures d'éducation en direction de la petite enfance qui se répartissent ainsi :

[412] FREMONT, A. (1999). *La région, espace vécu.* Paris : Flammarion.

40 EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil)	Équivaut à l'école maternelle française, cette structure accueille depuis 2013 des enfants à partir de deux ans et propose un accueil de cinq heures par jour.
18 NEI (Núcleo de Educação Infantil)	Accueil des enfants à partir de quatre ans jusqu'à l'enseignement élémentaire
13 IMI (Instituto Maternal e Infantil)	Équivaut aux EAJE (Établissements d'Accueil du Jeune Enfant) en France. Propose un accueil de dix heures par jour à des enfants de quatre mois à six ans.
26 CECOI (Centro Comunitário de Convivência Infantil)	Ce sont des centres communautaires gérés par des institutions philanthropiques ayant une convention avec la ville.
9 CEDIN (Centro de Educação Infantil)	Ces centres d'éducation infantile fonctionnent comme les crèches. Cependant, les CECOI ne sont pas administrés par la ville, mais par des fondations et universités présentes sur le territoire. À São José Campos, un des CEDIN peut accueillir 900 enfants de moins de 6 ans et a été reconnu comme la plus grande crèche de l'Amérique latine.

Figure 21 : Descriptif des établissements petite-enfance à SJC (São José dos Campos).

Nous pouvons voir à travers ce tableau que les EMEI et les NEI fonctionnent par demi-journées, ce qui accroît leur capacité d'accueil. Ceci dit, il faut relever l'exception constituée par un des établissements du type EMEI qui accueillait, au moment de mon enquête en 2013, deux groupes d'enfants toute la journée, issus d'une

crèche philanthropique du même quartier. En effet, selon des informations que j'ai eues par la directrice du EMEI, suite à des désaccords avec la mairie nouvellement élue à ce moment-là, la crèche a fermé provisoirement ses portes et les enfants ont été répartis dans les établissements se trouvant à proximité. La journée passée dans la structure m'a permis d'observer la différence de traitement que recevaient les enfants de la « crèche » et ceux de l'école. L'isolement du groupe d'enfants de crèche était frappant. Les deux salles qui leur ont été réservées se trouvaient tout au fond de la cour, loin des autres. Dans la journée, aucun moment d'échange entre enfants n'était prévu ; la directrice disait que c'était mieux ainsi, qu'ils n'avaient pas le même rythme. Suite à un long entretien avec la directrice, j'ai fini par comprendre que certains parents étaient contre l'accueil des enfants de la crèche.

Figure 22 : Jeux dans la cour, crèche SJC, Brésil (2013) [413]

Mon travail s'est surtout concentré sur les IMI, puisque, même si lors de mon premier séjour j'ai essayé de connaître le plus possible le réseau d'établissements de la ville, c'est surtout au sein des crèches que mes observations se sont déroulées.

Cette première étape de la recherche a servi d'enquête exploratoire. C'était la première fois depuis dix-sept ans que je me rendais dans une structure de la ville et dans les services municipaux chargés de l'éducation.

[413] Espace extérieur de l'école qui accueille les deux groupes à temps complets. Malgré l'important espace extérieur les enfants des différents groupes ne sortent pas au même moment pour jouer dehors.

J'ai rencontré à cette occasion d'anciens professeurs et des souvenirs d'enfance, pas toujours agréables, me sont revenus à l'esprit, faisant surgir les émotions au cours de ce séjour. C'est en effet ici que j'ai réalisé que les implications de ma mère, en tant qu'employée dans les écoles de la ville, et de mes sœurs, professeurs elles aussi à São José dos Campos, allaient avoir une incidence sur ma recherche. Un malaise se produit lorsqu'on me reconnait : « *vous êtes la sœur de Carmen ? C'est toi qui vis en France ! Moi j'ai travaillé avec elle !* » Ou bien « *tu ressembles tellement à Vania, elle travaille à l'école… !* »

Le contact avec mes sœurs pendant les rencontres familiales crée presque une gêne lorsqu'elles me questionnent sur mon enquête. Je ne veux pas parler de mes impressions et de ce que je fais. En même temps, je suis tentée de leur poser des questions pour mieux comprendre l'environnement des crèches et des écoles qui a tant grandi et changé au cours des vingt dernières années. Certaines situations, comme les rythmes journaliers, les horaires des professionnels, les repas…, me questionnent et les réponses de certaines professionnelles m'intriguent davantage. C'est ainsi que ma famille, sans que ce ne soit prévu (ou plutôt sans que je ne l'anticipe), a été très importante pour moi au cours de mes séjours à São José. Au lieu d'éviter les interférences et d'avoir peur de ma subjectivité[414], j'ai fait en sorte de « profiter » de cette situation, tout en veillant à ce que mes questions ne provoquent pas trop de turbulences dans les espaces que je fréquentais.

La responsable du service petite enfance au niveau de la ville est une ancienne institutrice. Avant que le nouveau maire ne soit élu, elle était chargée d'une classe. C'est une femme d'une quarantaine années, très dynamique et qui défend corps et âme le nouveau projet d'organisation d'accueil que propose la nouvelle municipalité de gauche (PT) qui compte bien mettre en œuvre les directives du gouvernement fédéral concernant l'éducation de base.

Lors de notre premier rendez-vous, elle m'explique que l'objectif de la ville et du nouveau maire est d'universaliser les modes d'accueil pour la petite enfance et de satisfaire complètement la demande. Selon elle, les mères doivent avoir accès aux crèches dès qu'elles trouvent un travail. Elle me donne le prospectus de la ville où apparaît en gros le nom du projet : « *Mère travailleuse* ». Ce projet a pour but d'offrir

[414] MORIN, E. (1967) (2013). *La métamorphose de Plozévet*. Fayard/Pluriel. Edition 1967 publié par Librairie Arthème Fayard.

aux femmes travaillant dans les quartiers où il n'y pas de crèches publiques[415] des places dans les crèches privées. La mairie participerait ainsi à la totalité des frais liés à l'accueil de l'enfant. Pour cela, elle m'explique que la ville a organisé des appels d'offres afin de sélectionner les partenaires privés.

Toujours sur le même document apparaît l'objectif de la mairie : « […] arriver à la fin de l'année 2014 avec 5300 nouvelles places en crèche en temps complet et partiel ». Est aussi précisé que 3750 seront déjà ouvertes dès fin 2013[416], et que sept autres CECOI seront créés et trois renouvelés.

J'ai rencontré la responsable du service à deux reprises en 2013, avant et après avoir parcouru et cartographié les crèches de la ville. Lors du deuxième rendez-vous, elle m'accueille en me disant : « T*u es encore là ? J'ai cru que tu étais déjà rentrée en France* ». Je ressens alors un certain malaise qui se confirme pendant l'entretien. Elle m'interroge sur ce que j'ai pensé du travail réalisé dans les crèches et me demande un compte-rendu de mon enquête. Surprise par sa question, car lors notre première rencontre elle m'avait très peu interrogée sur ma recherche, j'ai compris après-coup que ce n'était pas ma démarche de chercheuse qui l'intéressait, mais le regard que je portais sur son travail. Suite à sa demande, je lui ai fait parvenir un compte-rendu formel de mon enquête, sans aucune réaction ou remarque de sa part à ce jour.

6.4.2 Deuxième étape à SJC

À São José dos Campos, après être passée l'année précédente dans quelques crèches de la ville, j'ai maintenu le contact avec le service petite enfance de la mairie et avec deux crèches publiques (IMI- Institut Maternel et Infantile) où je projetais de faire un travail d'observation plus approfondi. La prise de contact fut de ce fait beaucoup plus facile, et l'accueil dans les établissements aussi.

Les crèches sélectionnées se trouvent dans des quartiers ouvriers, modestes, voire très pauvres. Le choix de ces deux réalités finalement peu éloignées en matière de caractéristiques est lié au fait qu'en 2013, un certain nombre d'analyseurs naturels se sont présentés pendant l'enquête. Ne m'inscrivant pas dans une logique comparative, j'ai préféré me centrer sur eux plutôt que sur leurs différences en termes socio-économiques.

[415] Surtout dans les quartiers riches.
[416] Subsídio municipal SJC – "Estamos abrindo novas vagas e muitos sorrisos", 2013.

J'ai démarré mon travail cette année par la crèche de « La vallée verte » : la présence des deux agents éducateurs hommes dans la crèche avait attiré mon attention. Leur place, leur statut constituent des analyseurs d'un rapport au métier. Leurs actes, leur façon de penser révèlent une certaine manière de voir et d'évoquer le travail auprès de l'enfant (qu'il soit fille ou garçon).

Ma démarche a alors été celle d'une observatrice des pratiques. Je me suis rendue pendant sept jours à la crèche en me concentrant sur le groupe des plus petits, de zéro à trois ans. J'ai discuté avec les professionnels dans la mesure du possible, surtout pendant les temps où j'identifiais leur disponibilité. Ou la disponibilité de l'un d'entre eux).

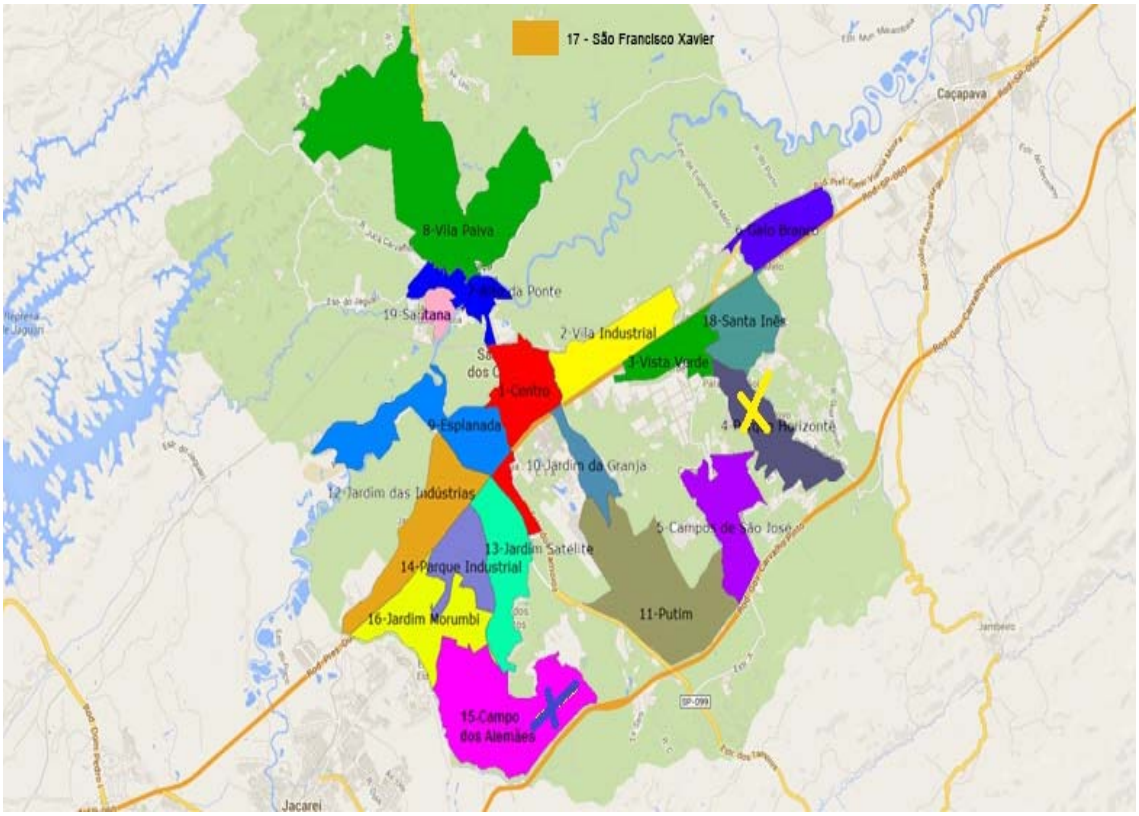


Figure 23 : Carte des quartiers de SJC[417]

6.4.3 L'IMI « La vallée verte »

La structure se trouve dans un quartier ouvrier créé en 1978 dont la population a été estimée en 2012 à 12 480 pour 3484 foyers[418]. C'est un quartier modeste. Depuis

[417] Les croix correspondent aux deux quartiers où l'enquête a eu lieu en 2014 (quartiers 4 et 15). On peut visualiser sur ce plan les crèches retenues pour notre travail se trouvent dans la région périurbaine de la ville, l'une au sud, et l'autre à l'est, où se situe la structure que je vais présenter maintenant.

[418] Données issues du site de la Ville : http://www.sjc.sp.gov.br

sa création, il endosse son rôle de « quartier de travailleurs », symbolisé par les noms des rues dont chacune désigne le nom d'un métier, comme la « rue des Electriciens » ou la « rue des Menuisiers ». La fierté du quartier est sa fête du 1er mai, qui a lieu sur la place principale. Cette fête rassemble tout le quartier et d'autres habitants de la ville, réunissant, selon la « Société des amis du quartier[419] », près de 90 000 personnes.

La structure se trouve sur cette place, dans sa partie basse. São José se trouvant à 600 mètres d'altitude, certains quartiers, comme celui-ci, se sont construits sur des pentes. Sur le même terrain, on trouve une école maternelle et une ludothèque[420]. Ce grand terrain appartient à la ville et est encerclé par des portails en fer bleu rappelant les couleurs du drapeau « joseense »[421].

C'est la seule crèche municipale du quartier. Elle accueille 170 enfants de zéro à six ans de 7 h à 17 h, du lundi au vendredi. Les enfants sont répartis en six classes. Trois sont réservées aux groupes des plus jeunes, de zéro à trois ans, nommées B1 : zéro à un an, B2 : un à deux ans et B3 : deux à trois ans.

Compte tenu du nombre d'habitants du quartier, on réalise que la structure n'est pas en mesure de répondre à la demande des familles. Malgré les décisions judiciaires, le quartier manque de structures pour accueillir les enfants. La plupart d'entre eux sont ainsi gardés par leur mère ou par la famille proche, grands-parents, oncles et tantes.

L'espace ne manque pas à la crèche. Quand on dépasse son grand portail bleu, toujours surveillé par un policier municipal, on arrive dans un hall comportant sur le côté gauche un panneau d'information avec la photo et le nom de la patronne[422] de la crèche, ainsi que la date de son inauguration. Sur le côté droit, derrière des barreaux, se trouve une fenêtre, par laquelle on peut demander des renseignements à la secrétaire.

Pour pénétrer dans la crèche, après en avoir obtenu l'autorisation, on doit attendre la venue d'un autre salarié qui nous ouvre un nouveau portail (une grille bleue) fermé par un cadenas.

On pénètre alors directement dans la cour de la crèche. Ce matin il fait froid, et le toit en PVC, ouvert à certains endroits, n'empêche pas la pluie de pénétrer dans la cour. Cet espace dispose d'un sol carrelé d'une couleur très claire. Toutes les pièces

[419] SAB – Sociedade Amigos do Bairro, en général, cela fonctionne comme des conseils de quartiers, mais la notion de le « Bairro » est plus étendu que le quartier.
[420] La ludothèque n'était pas en service pendant l'enquête.
[421] Nom donné à ceux qui sont nés à São José dos Campos.
[422] Dont la crèche porte le nom. Il s'agit souvent d'une enseignante ou enseignant décédé et ayant travaillé à la ville.

de la crèche, les classes, le réfectoire, le bureau de la directrice et celui de la coordinatrice pédagogique, la bibliothèque, la salle de vidéo, les toilettes des parents et ceux des salariés, donnent sur cette cour. Différents espaces de jeux y sont agencés : une structure de jeux au fond à gauche, un strapontin, une piscine à boules. Des poussettes et des balançoires sont rangées dans un coin et quelques tables sont empilées pour les activités de l'après-midi. Tout au fond à gauche se trouve un parc avec des structures de jeux en métal pour les plus grands. Les plus petits s'y rendent en fin de journée, mais les jeux ne leur sont pas adaptés.

Les caractéristiques de ce quartier, en ce qui concerne sa localisation dans la ville, ne sont pas sans poser souci, selon Paula, la coordinatrice pédagogique[423], surtout en ce qui concerne le maintien de l'équipe de direction et des enseignants. « L*a plupart du temps, les équipes d'encadrement n'habitent pas le quartier »*, de ce fait, il y a un mouvement important, ce qui fragilise le travail.

> « *Nous attendons toutes la nouvelle directrice, mais elle n'habite pas à São José, elle habite à Jacarei. Elle va devoir traverser la Dutra[424] tous les matins, prendre des embouteillages, on verra combien de temps elle va tenir. C'est pour cette raison que la directrice actuelle s'en va ».*

Je réalise que la plupart des professionnels de la structure habitent dans le quartier, certains ayant même fréquenté la crèche, comme me l'a confié l'une des enseignantes, « *je suis un enfant de la crèche* ».

Les éducateurs auprès des enfants seront les seuls hommes rencontrés dans le cadre de ce travail. Leur présence dans cet établissement précis ne semble pas relever d'un sens particulier. Comme beaucoup de professionnels travaillant dans l'établissement, ils ont privilégié le choix d'un poste proche de leur domicile. Ces deux éducateurs ne travaillent cependant pas auprès des tout petits, sur lesquels je concentre la plupart de mes observations. Ils vont néanmoins m'accorder un entretien au cours duquel ils évoquent le sens qu'ils accordent au travail auprès du jeune enfant en crèche. Déjà l'an dernier, lors de ma venue, j'avais compris la raison de leur non-présence auprès des enfants de moins de trois ans. En effet, la communauté du quartier se serait manifestée lors de leur arrivée dans la structure. Certains parents ne souhaitaient pas

[423] Qui sera mon interlocutrice privilégiée pendant tout le séjour.
[424] Autoroute autour de laquelle la ville s'est construite, elle traverse plusieurs villes et quartiers de la région, en liant São Paulo à Rio de Janeiro.

que leur bébé soit changé par des hommes. Ceci semble être bien intégré par les éducateurs qui me disent bien comprendre les raisons des parents et trouvent qu'effectivement c'est un travail qui revient plus naturellement aux femmes…

Le travail dans les salles des tout-petits se fera sans souci particulier, l'équipe n'ayant pas tellement changé depuis 2013, sauf pour une enseignante qui revient sur le terrain. Les autres membres de l'équipe m'accordent un accueil très chaleureux, même si je réalise que certaines questions ne seront pas développées en ma présence, par exemple celle concernant la vie politique du quartier, sous l'emprise de laquelle se trouve souvent la structure.

En effet, la réputation de ce quartier prolétaire a des conséquences sur la vie de la structure. Lors d'une conversation avec Paula, elle me dit que :

La crèche est cerclée par des camps opposés. Au bout de la rue, à droite, on a les sociodémocrates et ici, à gauche, ils soutiennent la maire actuelle. Alors dès qu'il se passe quelque chose ici, on a les deux camps qui interviennent. C'est la même chose pour le personnel, certains sont très engagés politiquement dans le quartier...

Mon court séjour ne me permettra pas de creuser davantage cet aspect de la vie de la crèche. Or, la tension est palpable, l'enseignante de retour sur le terrain m'explique qu'elle travaillait pour le maire sortant et que la nouvelle administration a composé une nouvelle équipe. Elle me fait bien comprendre son mécontentement vis-à-vis de la politique de la petite enfance en place et son désaccord avec le fait qu'il n'y ait plus d'enseignants les après-midis dans la crèche.

Je constate que l'équipe se garde bien d'évoquer des questions politiques en ma présence, mais, lors d'une intervention dans le cadre de la réunion hebdomadaire des enseignants où je présente la recherche que je mène, on me signifie qu'après ma présentation, l'équipe a besoin de se retrouver seule pour traiter certaines questions relatives à la vie de la communauté. J'acquiesce et je fais ce qui était prévu. Je sens que le fait de savoir de quelle manière les transformations institutionnelles ont un effet sur la pratique quotidienne intéresse les enseignants : elles en parlent entre elles, reviennent sur les déclinaisons de la loi de 1996 pour la ville. Cependant, lorsque je les interroge sur le sens de certaines pratiques collectives que j'ai pu observer, notamment vis-à-vis de la gestion du temps, le groupe est embarrassé et met en place une sorte de résistance à lier les questions telles que celles sur les droits de l'enfant et

celles sur le respect de son rythme biologique. Paula essaie même de reformuler la question, mais cela ne semble pas possible à aborder collectivement.

Figure 24 : Cour intérieure crèche (SJC) (2013) [425]

[425] Préau de la structure. Ce type d'architecture est standard dans la ville, la plupart des crèches ont la même configuration.

6.4.4 L'IMI Trindade

> *« Je me mets alors au milieu du préau à observer et à écouter la crèche : à ma gauche, dans la salle de visionnage vidéo, on entend une musique que je ne connais pas. Dans la cour, des femmes de ménage nettoient, balaient : hier il a plu toute la journée. Derrière moi, j'entends les enfants qui jouent derrière la barrière. Un bruit sourd, des voix de femmes, et le balai qui frotte les galets en béton coloré. Au fond de la cour, un homme de ménage s'agite également en nettoyant les structures de jeux sur le sable. Il nettoie aussi le sable avec son râteau. C'est un vrai travail d'équipe auquel j'assiste. Travail « invisible », comme celui qui est fait dans les salles avec les plus petits. Dans quelques minutes, quand les enfants seront dehors, on ne verra plus trace de ce nettoyage. Les personnes de cette équipe de nettoyage viennent du projet PIC : c'est un projet d'insertion pour les gens du quartier. Il introduit des hommes dans ce monde féminin. Sur cette question, hier, j'avais observé des pères, des frères, des cousins, qui venaient chercher les enfants. Pour les professionnels, les pères qui viennent sont de grands trafiquants, il faut faire attention. En effet… Le quartier est particulièrement violent et contrôlé par les trafiquants. Devant la crèche, on trouve un point de vente de drogues et on peut observer les guetteurs au bout de chaque rue. Parfois, ce sont des enfants qui ont fréquenté la crèche. Plusieurs faits divers m'ont été rapportés sur le rapport à ce type d'organisation. »*
> (Journal de bord, août 2014, SJC, Brésil).

Le quartier où se trouve l'IMI Trindade se trouve dans la zone sud de la ville, la plus peuplée de São José dos Campos, avec 233 536 habitants. Le quartier porte le nom de « Champs des allemands » car ce territoire appartenait à une famille d'immigrés allemands (composés d'hommes et de femmes célibataires), qui ont été brutalement assassinés en 1969. Sans descendants, leurs terres ont été récupérées par l'État qui a construit un très grand complexe immobilier. Celui-ci est composé de maisons à bas coût, destinées aux familles modestes dans les années 1990.

C'est le quartier populaire le plus pauvre de la ville et il est très connu pour le trafic de drogues. La crèche se trouve juste devant un point de vente. Les personnes

qui entrent dans le quartier sont observées attentivement. Ce fut mon cas lors du premier jour d'enquête. Accompagnée par mon frère, je suis arrivée en voiture. Debout au milieu de la route, un jeune homme d'une vingtaine d'années nous regardait attentivement et nous a surveillés jusqu'à l'arrêt complet de la voiture. Prise de peur, j'ai demandé à mon frère de ne pas venir me chercher en fin de journée de peur qu'il ne soit pris à partie par les trafiquants. Le soir, je me suis fait accompagner par l'une des professionnels. Cependant, mon frère a tenu à m'accompagner le matin et m'a donné quelques indications : *Ne mets pas d'écharpe, sinon ils sauront que tu n'es pas d'ici*. En effet, habituée à porter des foulards en France, je continue à le faire à SJC, où les matinées sont assez fraîches pendant l'hiver.

Figure 25 : Photo de l'entrée de la crèche Trindade (2014)

Les cinq jours passés dans la structure de ce quartier m'ont permis d'appréhender le rôle de la crèche dans un environnement très hostile. Depuis ma première venue en 2013, j'observe que la question sociale du quartier est très présente dans le quotidien.

Le regard porté sur l'enfant comme un être en devenir vivant sous la menace d'un dangereux avenir révèle la crainte exprimée à maintes reprises par les professionnels qui voient ici leur travail comme une mission. Dotés pour certains d'une

motivation religieuse, leur regard porté sur l'enfant pauvre dépourvu d'avenir et contraint peut-être à une vie de délinquance, fait que certains professionnels parlent d'eux avec pitié, voire mépris, et avec un déterminisme lié à un devenir déjà tracé, où l'éducation ne fera pas le poids face à l'organisation sociale du quartier. La stigmatisation et la culpabilité constantes qui pèsent sur ces enfants, qui doivent apprendre à obéir et à être « bons », s'observent à travers l'organisation presque militaire que leur impose la crèche.

Le choix de cette structure n'est pas neutre : c'est ici que j'ai échangé l'an dernier avec les professionnels sur leurs motivations à venir travailler dans ce quartier avec ce public. C'est pour cela que j'ai choisi de revenir, afin de comprendre en quoi l'éducation de base, telle que prévue par la loi, peut aider à penser le rapport au travail auprès des tout petits dans un contexte de grande pauvreté.

Au cours des années 2000, le quartier, déjà doté d'une certaine infrastructure, écoles, crèches, unités de santé et autres, est pavé, ce qui contribue à la valorisation de son image. Le « Champ », comme il est appelé couramment, était surtout connu pour sa violence et l'extrême pauvreté de ses habitants. J'ai moi-même pu le constater, y ayant travaillé entre 1995 et 1996. Aujourd'hui, il semblerait que ce quartier abrite le plus grand nombre d'églises évangéliques de la ville. Un habitant sur trois serait donc protestant, à l'image des professionnels de la crèche.

6.5 Itaboraí

Itaborai est un mot d'origine Tupi et a deux étymologies : « rivière de la belle pierre » et « rivière des pierres brillantes ».

Figure 26 : Photo aérienne de l'axe routier principal d'Itaborai[426]

La ville d'Itaborai se trouve dans la région métropolitaine de l'État de Rio de Janeiro. Sa population est estimée en 2013 à environ 225 000 habitants[427] pour une superficie de 430 374 km². Une petite partie de la ville se trouve aux marges de la baie de Guanabara.

C'est à l'occasion de la recherche que je fais connaissance d'Itaborai et de l'État de Rio de Janeiro. Originaire de l'intérieur de l'Etat de São Paulo, et ayant quitté le Brésil encore jeune, rares ont été pour moi les occasions d'explorer d'autres Etats brésiliens, sauf celui du Minas Gerais, d'où mes parents viennent. C'est donc par un concours de circonstances que je découvre Itaborai. Lorsqu'en 2013, je démarre mon travail de cotutelle à Nitéroi, j'apprends qu'un contrat existe entre le GRUPEGI, mon

[426] Eixo Principal de Itaboraí. Fonte: http://www.cidadedeitaborai.com.br/
[427] IBGE, censo 2010. http://www.cidades.ibge.gov.br/

groupe de recherche au Brésil, et la ville d'Itaborai. Il s'agit d'un accompagnement pour la jeune équipe de la coordination de la petite enfance qui vient juste d'être nommée pour la mise en place et la supervision des structures d'accueil collectif pour les moins de trois ans.

Après mon premier rendez-vous de travail à Nitéroi, mon directeur me propose de me rendre dans la ville pour y faire quelques entretiens avec les professionnels. Selon lui, le travail fait par cette équipe provoque des transformations importantes dans le quotidien des structures et cela pourrait sans doute m'intéresser. De plus, avoir un regard sur une autre réalité que celle de São José dos Campos me permettra de m'en distancier et de me rendre compte des disparités sociales, non seulement d'une ville à l'autre au Brésil, mais aussi d'un État à l'autre. Je commence ainsi à me renseigner sur la ville et je trouve assez rapidement des similitudes avec certaines des caractéristiques géographiques de São José dos Campos. En effet, les deux villes se sont développées au bord d'autoroutes qui restent des axes très importants pour le transport routier dans le pays.

À Itaborai, l'axe principal divise la ville et comporte un complexe commercial central. Cependant, à la différence de São José dos Campos, Itaborai, par sa proximité avec Rio de Janeiro, compte avec un passé colonial qui la rend spécifique dans l'histoire du Brésil. Elle est localisée dans une région métropolitaine, résultat de la jonction de trois importantes villes du passé colonial et impérial du Brésil : Santo Antonio de Sá, São João de Itaboraí et São José Del Rey. La place centrale où se trouve la mairie concentre différents lieux publics comme le bureau de poste, le musée de la ville, la bibliothèque municipale et quelques maisons bourgeoises. par exemple, on retrouve dans le musée l'architecture coloniale datant du XVII^{e} et du XVIII^{e} siècle. Le village de Saint Jean d'Itaborai a été fondé en 1672, avec l'inauguration de la chapelle dédiée à Saint Jean Baptiste. Avant cette époque, les terres étaient occupées par des Indiens Tamoios.

Malgré cela, en dehors de la place, la ville ne met pas en valeur ce riche passé. En effet, j'ai pu observer lors de mes premières visites un important développement urbain autour de ce fameux axe routier BR101, ce qui provoque des embouteillages importants. Lorsque nous sommes sur l'autoroute, pour arriver ou traverser la ville, on aperçoit les trottoirs en terre battue et une grande disparité entre des immeubles d'habitations, des commerces modestes et d'autres très sophistiqués. Dans la complexité de la construction des villes brésiliennes, la ville m'attire par sa singularité

et sa banalité en même temps. À 45 km Rio, elle ressemble à un grand chantier. J'en comprendrai rapidement les raisons.

Le lendemain de mon rendez-vous avec mon directeur, je prends contact avec la chef de l'équipe, dans le cadre d'un événement organisé à l'UFF.

Elle accepte de m'accorder un entretien et m'invite au Symposium annuel de l'Éducation, organisé par la ville depuis 11 ans. C'est ainsi que je fais connaissance avec l'ensemble des membres de son équipe, que j'assiste à une des conférences destinées aux enseignants de la petite enfance, et que je visite très rapidement Itaborai.

Dans la voiture, en échangeant avec le chauffeur et avec un des membres de l'équipe petite enfance venus me chercher pour le symposium, j'apprends qu'un complexe pétrolier COMPERJ (Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro) se construit à Itaborai, aux marges de la Baia de Guanabara. Ils m'expliquent que ce chantier, très important pour le Brésil, emploie beaucoup de salariés. De ce fait, ils observent que la ville vit au rythme de l'avancée des chantiers : par exemple sa population se multiplie et se soustrait en fonction d'elle.

Ceci explique l'aspect chantier de la ville en raison de la construction des nombreux immeubles qui accueilleront les salariés de la raffinerie. Il en est de même pour les écoles et toutes les structures publiques, car, suivant les périodes, il existe une migration importante et la ville doit se doter d'équipements. La construction de ce complexe pétrolier suscite dans tout le pays l'espoir de trouver un emploi au sein de la construction de la nouvelle raffinerie. De nombreuses personnes issues de tout le pays arrivent dans ce but. C'est aussi cette caractéristique qui avait motivé le groupe de recherche GRUPEGI à mener un travail auprès des enfants arrivant dans les crèches et les écoles de la ville.

Nous avons pu constater aussi qu'il ne s'agit pas seulement d'une migration interne provoquée par la construction de la raffinerie. De nombreux commerces sont tenus par des Asiatiques et on peut se demander si d'autres pays sont aussi représentés sur le territoire. La disparité des quartiers va attirer mon attention. En effet, le territoire de la ville est très étendu sur une zone rurale, investie surtout par des pâturages. On voit peu sur ces terres les vestiges de la culture d'orange, marque de la prospérité de la ville autrefois. En juillet 2014, je fus hébergée dans l'un de ces quartiers. J'ai donc pu me rendre compte de la diversité de la flore de cette région se trouvant au niveau de la mer. Les routes sont ornées de flamboyants et de manguiers, que j'ai eu le plaisir de voir fleuris lors d'un rapide passage en décembre, pendant l'été subéquatorial. C'est

à cette occasion que j'ai pris connaissance des scandales politiques de détournement d'argent qui touchaient la ville. La continuation des travaux de la raffinerie a été remise en cause, puis, le chantier s'est arrêté en grande partie début 2015.

Les conséquences pour la ville n'ont pas tardé, les subventions versées par la compagnie pétrolière se sont estompées, le salaire des agents municipaux a été touché et la situation est devenue, de ce fait, très tendue dans les services. Concrètement, je ne sais pas quels sont les effets directs dans les crèches et les écoles, mais je peux imaginer qu'ils ne sont pas des moindres. Le personnel, sans augmentation de salaire depuis plusieurs années, s'en est vu prélever 20 % depuis le début de cette crise. En mars 2015, j'ai pris conscience de l'ampleur des dégâts lorsque j'ai lu dans la presse européenne : « *Itaborai, ville fantôme* »[428]. En effet, la ville a été désertée par les personnes travaillant pour la Petrobras, compagnie nationale d'exploitation pétrolière. L'arrêt du chantier a entraîné la fermeture de nombreux commerces.

Le titre de cet article de presse se trouve être très proche de ma propre perception du quartier rural d'Itaborai, où je fus hébergée. Il s'agit d'un quartier nommé São José. Il a connu le même sort dans les débuts des années 1980. C'est comme si l'histoire se répétait pour certains habitants. Même si les scandales liés à la Pétrobras ont eu lieu après ma période d'immersion de 2014, certains habitants de São José avaient évoqué ce sentiment d'abandon. Ils faisaient référence à l'exploitation du calcaire qui avait procuré au quartier un développement local plus important qu'en centre-ville. En effet, de 1933 à 1984, la Compagnie « Nacional de Cimento Portland Mauá » « *a exploité économiquement les rochers calcaires du bassin calcaire de São José d'Itaborai, ceci a eu des effets positifs et négatifs sur le territoire et sur la population locale* »[429].

La famille qui m'a accueillie m'a montré un certain nombre d'articles de journaux attestant de cette époque glorieuse. Ils me racontent qu'une famille américaine, propriétaire de l'usine d'extraction du calcaire et vivant à São José, avait investi dans ce quartier faisant de lui un lieu prospère. Des équipements publics avaient même été construits comme une école primaire et secondaire portant le nom de la fille du propriétaire de l'usine, ainsi qu'une école de formation professionnelle. Ces deux

[428] http://www.lepoint.fr/monde/bresil-itaborai-ville-devenue-fantome-avec-le-scandale-petrobras-21-03-2015-1914629_24.php, consulté le 15/09/2015.

[429] SANTOS, W. F. S. et CARVALHO, I. S. (2012). Efeitos positivos e negativos da mineração em São José de Itaboraí – Itaboraí (Estado do Rio de Janeiro, Brasil). Dans M.H. de Henriques et al. *Para aprender com a terra 2012 memórias e notícias de geociências no espaço lusófono,* Coimbra: Impressa da Universidade de Coimbra.

équipements existent encore. On peut aussi voir des vestiges des maisons de l'époque. Selon les habitants, ils possédaient des cuisinières électriques, un luxe que les gens ne possédaient pas même dans les maisons de la ville. L'imaginaire populaire semble très attaché à cette période. L'évocation de la « cimenteira » (cimenterie), comme ils disent, est chargée d'une certaine nostalgie. L'entreprise, pendant son existence, a rempli le rôle de l'État dans ces terres abandonnées.

Mais l'extraction du calcaire est une entreprise très délicate et nombreux ont été les accidents mortels sur le chantier. Dans les journaux de l'époque que je consulte, j'observe des campagnes pour éviter les accidents. Les jours sans accidents étaient comptabilisés et présentés dans le journal de l'entreprise.

Mais en 1984, quand l'entreprise a quitté ce territoire, la population l'a vu comme un abandon, car les écoles sont elles aussi parties[430]. L'Etat de Rio a récupéré l'enseignement secondaire, mais l'école professionnelle est restée abandonnée jusqu'aux années 2000, quand la municipalité a repris l'immeuble et l'a transformé en école primaire.

C'est ce parallèle qu'il me semble intéressant à faire, même si cela relève d'un fait de plus en plus banal dans nos sociétés. La ville d'Itaborai semble marquée par l'abandon de l'État. L'implantation de chaque nouvelle entreprise représente alors un nouveau brin d'espoir pour la population.

Sur le plan qui suit, nous pouvons observer la situation géographique d'Itaborai (délimitée par le cercle).

[430] En effet suite à la fin de l'exploration du calcaire, le village meurt, les écoles ouvertes à l'initiative de l'entreprise ferment.

Figure 27 : Localisation géographique de la ville d'Itaboraí (RJ)

6.5.1 Le déroulement de la recherche à Itaborai

Pendant la recherche, j'ai parcouru en compagnie de l'équipe de la coordination petite enfance quatre CEMEI[431], où j'ai pu rencontrer les équipes sur le terrain ainsi que les enfants. Mais mon travail à Itaborai a eu comme axe principal l'observation de la pratique de ces coordinatrices, afin de comprendre les logiques qu'elles déploient pour la mise en œuvre du projet de la petite enfance ainsi que la vision qu'elles ont de leur propre pratique.

L'équipe petite enfance d'Itaborai est composée de six professionnelles, dont une coordinatrice générale. Leur moyenne d'âge varie de 22 à 40 ans : c'est donc une équipe jeune et dynamique. Ces professionnelles ont été nommées par la direction

[431] CEMEI : Centro Municipal de Educação Infantil (Crèches).

générale de l'Éducation de la Ville (SEMEC[432]). À part la plus jeune, toutes sont rattachées à la ville par la voie statutaire[433].

Au moment de l'enquête, leur action principale consiste à mettre en place un travail de formation continue pour les personnes travaillant en crèche. Ces modules de formation sont, pour la plupart, effectués le samedi afin que les enseignants puissent les suivre. C'est dans ce cadre que la collaboration avec le GRUPEGI[434] a débuté. Le groupe de recherche opère ici comme un consultant, un coach, qui offre à la fois des séances de formation (conseil) à l'équipe de coordination et une formation continue destinée aux enseignants.

Mes journées d'enquête se sont donc déroulées au sein de la SEMEC avec les coordinatrices. À chaque déplacement dans les crèches, je les accompagnais pour faire mes entretiens. Cette démarche fut intéressante, mais à plusieurs reprises j'ai constaté de la gêne chez les enseignantes rencontrées. L'une d'entre elles n'a pas voulu m'accorder d'entretien ; j'ai compris par la suite qu'il y avait un souci entre elle et le secrétariat d'éducation. Cela s'est produit une seule fois. D'une manière générale, j'ai eu un très bon accueil dans les crèches. Mais mon passage lors du Symposium de l'éducation l'avait facilité : certaines personnes m'avaient vue et venaient me saluer.

En effet, ma demande d'accès au terrain auprès de la ville avait engendré une demande de la part de l'équipe de la petite enfance. Celle-ci a souhaité que je participe du 12e Symposium de l'Éducation organisée par la ville, en présentant l'organisation de la petite enfance en France. Malgré quelques appréhensions, liées à mon travail de thèse et au fait de parler devant un public de 400 personnes, j'ai accepté. Les observations faites pendant les trois jours de l'événement vont nourrir ma connaissance des problématiques éducatives et politiques de la ville et m'introduire sur mon terrain.

6.5.2 Premiers pas sur le terrain

Le Symposium de l'Éducation d'Itaborai est un événement organisé annuellement qui réunit tous les professionnels de l'éducation de la ville. L'objectif

[432] SEMEC : Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
[433] Au Brésil il est possible d'avoir plusieurs rattachements et de travailler pour plusieurs villes (toutes rattachées à l'Etat Féderal) puis avoir un rattachement à l'Etat lui-même ; dans le cas d'Itaborai, c'est l'état de Rio de Janeiro, ou bien dans le réseau des écoles privées.
[434] GRUPEGI : Groupe de Recherche en Géographie de l'Enfance.

est d'en faire un lieu de formation et de partage d'expériences entre les écoles. Des conférences, mais aussi des tables rondes sont organisées et des ateliers pédagogiques sont tenus les professeurs de la ville. J'ai pu assister à quelques-uns et voir la nature des collaborations au sein des établissements. Ce sont des équipes d'enseignants, entre 20 et 35 ans pour une grande majorité, qui se sont investis dans les ateliers.

Des stands de livres sont aussi installés et les ventes sont très mouvementées. Au total, l'événement regroupe 4000 personnes. Son importance requiert un très grand investissement de la ville. Un service de restauration est prévu tout au long de la journée. Un petit déjeuner, le café, le déjeuner, le goûter et le dîner sont pris sur place gratuitement par tous (on se croirait presque dans une crèche…). Les conférenciers disposent de loges privées, où il est possible de se restaurer à tout moment. En tant qu'observatrice, je me suis questionnée sur la provenance de cet argent. Qui finance cela ? C'est un événement digne des grandes entreprises. Une équipe extérieure, spécialiste de l'événementiel s'occupait de toute l'organisation.

Moi-même, j'étais payé 3500 réals, soit l'équivalent de 1300 euros, pour être là. J'avais accepté, car les aides françaises m'avaient permis de payer mon billet d'avion, mais je n'avais pas de financement pour mon séjour. J'appris par la suite que mon inquiétude était presque disproportionnée vu les tarifs pratiqués lors de ces événements, m'a-t-on appris en off. Au Brésil, certains auteurs (pas toujours chercheurs) sont très recherchés pour ce type de prestation. On parle de « *star* », et chaque ville se voit dans l'obligation de créer un évènement important et d'y faire venir des personnalités connues. J'ai compris en discutant avec certaines personnes lors du symposium, mais aussi pendant ma recherche, que l'argent utilisé vient d'une enveloppe destinée à la formation des enseignants. Le gouvernement fédéral distribue directement aux villes une enveloppe à ces fins. Les symposiums se sont multipliés au fil des années et dans certaines régions c'est un rendez-vous indispensable, qui participe à la propagande politique.

Pendant le symposium je n'ai pas réalisé d'entretiens avec les enseignants. Je l'avais envisagé vu la facilité de les approcher, mais, dès mes premières initiatives, j'ai compris que ma participation à une table ronde suscitait la curiosité : les personnes souhaitaient avoir toujours davantage d'informations sur la France. Ne disposant pas de beaucoup de temps entre les pauses, j'ai préféré répondre à leurs questionnements. J'ai cependant établi des contacts avec certaines professionnelles et me suis rendue dans les crèches de la région (non visitées avec les coordinatrices).

Je me suis donc concentrée sur mes observations, essayant de comprendre ce qu'une organisation comme celle-ci pouvait représenter en termes de formation : qu'en restait-t-il pour les enseignants ? Moment de festivités certes important pour la vie des groupes, mais quelle continuité pour la pratique ?

Les coordinatrices doutent de l'efficacité de cette approche, même si c'est dit avec beaucoup de précautions. De même, un des conférenciers, professeur universitaire, m'a dit clairement : « *Si on souhaitait que cela ait de véritables effets sur la pratique, on s'y prendrait autrement pour la formation* ».

Cependant, j'ai pu constater, par la nature des discussions pendant les ateliers pédagogiques, qu'ils représentent des temps forts d'échange entre les enseignants tous niveaux confondus. En effet, ils sont alors acteurs et présentent leur pratique. Faute d'être, peut-être, un moment de réflexion pédagogique approfondi, ce symposium contribue sans doute à un renforcement du sentiment d'appartenance au réseau scolaire de la Ville.

6.5.3 Le service petit Enfance à Itaborai

Le service dédié à l'enfance à Itaborai compte 107 écoles et 20 CEMEI (« Centro Municipal de Educação Infantil », centre municipal de la petite enfance). Cependant, les structures ne reçoivent pas les enfants de moins de deux ans et les accueils ont pour la plupart lieu soit le matin, soit l'après-midi.

La création du service petite enfance répond au besoin de mise en conformité avec la loi. La constitution de l'équipe en 2012 est une première étape. Le fait d'accompagner les coordinatrices pendant mon séjour m'a permis de comprendre les logiques de leur travail, centré pour le moment sur la formation continue des enseignants plutôt que sur la mise en place de l'accueil des tout petits.

Les crèches communautaires[435] (associatives)[436] existant sur le territoire ont toutes été municipalisées et les salariés qui travaillent sont devenus pour certains des employés municipaux. Ils ne sont pas tous titulaires de leur poste, puisqu'il faut l'obtenir par le concours, mais ils bénéficient tout de même d'une certaine stabilité

[435] Provenant de l'initiative privée.

[436] Le terme associatif me semble plus approprié que le terme communautaire, ce dernier étant très connoté en France. La communauté au Brésil désigne l'ensemble d'un territoire, parfois un quartier ou plusieurs quartiers et toute sa diversité, et non pas un seul groupe, souvent ethnique, comme en France.

d'emploi, sauf quand des événements nationaux touchent les caisses de la ville, comme ce fut le cas avec la raffinerie de pétrole.

Ainsi, dans les crèches d'Itaborai, les enseignants sont la catégorie professionnelle la plus visible. Les auxiliaires possèdent souvent, comme à São José dos Campos, une formation d'enseignant, mais par manque de poste et de concours publics[437], ils ne sont pas employés comme enseignants.

Quant au fonctionnement quotidien, il est prévu qu'il évolue vers un accueil journalier, mais pour l'instant, selon la municipalité, l'urgence est d'accueillir le plus grand nombre d'enfants possible. Cependant, avec 20 crèches pour plus de 200 000 habitants, cela reste de l'ordre de l'utopie, même en fonctionnant sur deux périodes.

Figure 28 : Photo d'une maison louée par la ville, faisant office de crèche (2014)

L'équipe des coordinatrices m'explique que des conventions ont été signées entre la mairie et des projets nationaux pour la création de nouvelles structures. Ainsi, une nouvelle crèche est en train d'être construite dans la ville par le projet « Pro-

[437] Au Brésil, les concours publics n'ont pas lieu tous les ans comme en France, cela dépend de la politique menée par les villes. Dans les deux cas étudiés, les personnes peuvent attendre près de 10 ans avant qu'un concours public ait lieu. Entre temps, ce sont les emplois contractuels, souvent précaires, qui comblent le manque de titulaires.

Infancia ».[438] J'ai eu l'opportunité de connaître l'une de ces crèches dans une ville voisine d'Itaborai.

La structure, conçue par les pouvoirs publics avec le concours de cabinets d'architectes, ne semble pas pour autant avoir bénéficié du regard des professionnels. Ceux-ci m'expliquent, pendant la présentation des lieux, le manque de conformité en matière de sécurité pour les enfants. Par exemple, au milieu de la cour, un amphithéâtre ouvert a été creusé dans la terre et recouvert de ciment. Comme il n'est pas sécurisé, les très jeunes enfants ne peuvent profiter de la cour au risque de tomber dans le trou.

Les responsables ont réagi vis-à-vis de leur hiérarchie pour tenter de trouver une solution, mais d'autres priorités existent, comme les toilettes qui n'ont toujours pas de portes… Entre autres. Même si les locaux témoignent d'une volonté de bien accueillir la petite enfance, ils attestent encore d'un investissement toujours à bas coût en ce qui concerne l'enfance au Brésil, à l'image de son évolution dans l'histoire.

[438] « Pour l'enfance ».

CHAPITRE 7 : RÉSULTATS ET ANALYSE

L'objectif de ce dernier chapitre est de présenter les résultats et l'analyse de l'enquête ethnographique menée sur l'accueil et l'éducation des enfants de moins de trois ans en France et au Brésil. Au cours de ce travail de recherche, j'ai établi un certain nombre d'observations de situations quotidiennes dans les services d'accueil. J'ai pu constater, au jour le jour, comment les tensions et contradictions entre gestion et éducation, générées par les transformations institutionnelles répondant aux principes économiques contemporains, complexifient les situations éducatives et les pratiques professionnelles.

Afin de contribuer à l'élucidation de cette complexité, j'ai identifié et utilisé des analyseurs qui constituent le cadre d'analyse et de restitution de mes résultats. L'analyseur est un outil analytique important de l'analyse institutionnelle, il permet de rendre visibles des situations ou des détails de situations, pouvant parfois passer inaperçus, y compris aux yeux des sujets-acteurs immergés dans ses situations.

Mon objectif est ici de rendre opératoires les concepts présentés au chapitre deux et de les mettre au service d'une meilleure compréhension des phénomènes que j'ai pu observer dans les crèches. Auparavant, il me semble nécessaire de revenir sur le concept d'analyseur tel qu'il est compris en AI.

7.1 L'usage des analyseurs dans l'enquête

Comme je l'ai mentionné en chapitre 4, c'est en m'intéressant aux analyseurs se manifestant lors de mes travaux de terrains que j'ai principalement construit mes analyses. Il s'agit donc d'une démarche inductive.

Ainsi, des situations quotidiennes, comme l'accueil des enfants le matin, soulèvent des questions similaires entre les deux réalités nationales. Le croisement entre des observations et des entretiens avec les professionnels, sur la question de l'accueil des enfants et de leur famille, permet de comprendre leur positionnement :

> « *Un matin une petite fille arrive avec sa mère. La mère est pressée, dépose son enfant et part rapidement. L'enfant ne réagit pas au départ de sa maman, elle semble habituée au contexte. Cependant avant tout contact avec les autres, l'enfant est amenée dans la salle de bain, elle est lavée et*

habillée avec des vêtements fournis par la crèche. Les vêtements de la maison seront lavés au cours de la journée. (Journal de bord, São José dos Campos, juillet 2014)

Cette situation renvoie à plusieurs problématiques liées à la pratique de l'accueil des enfants et de leur famille en situation de précarité en crèche. Elle m'a interpelée par la vitesse et la discrétion avec lesquelles elle s'est déroulée. L'enfant en question ne reçoit pas, selon les professionnelles, les soins nécessaires en termes d'hygiène et la famille est considérée comme incapable de les lui apporter. Les professionnels sont discrets sur la situation, mais à mon questionnement sur les raisons qui les amènent à accueillir l'enfant de cette manière, elles me répondent que la relation avec la famille est difficile, qu'elles ont cessé d'intervenir auprès des parents et ont mis en place cette stratégie pour pallier au problème d'hygiène de l'enfant :

« *Elle arrive tous les matins sale et nous lui mettons des vêtements propres de la crèche. Le soir on lui remet les vêtements qu'elle portait en arrivant pour éviter que ceux de la crèche ne disparaissent.* » (Dinora, AE, São José dos Campos, juillet 2013)

L'agent éducatif pour sa part, m'explique que les odeurs du corps de l'enfant et le linge sale qu'elle porte repoussaient certaines professionnelles qui avaient du mal à s'en occuper. Je comprends que la famille est en grande précarité, mais cet argument ne semble pas être relevé comme important, car pour les professionnels, les autres familles sont aussi pauvres et cela ne justifie pas que l'enfant ne soit pas bien soigné.

La question de l'accueil des enfants et de leurs familles a constitué une partie importante de mes observations au sein des crèches. Accueillir l'enfant et ses parents représente une activité très importante dans le cadre des métiers de la petite enfance. En France, cette question reçoit un traitement particulier et a fait objet de nombreux écrits dans les presses professionnelle et scientifique[439]. C'est sans doute pour cela[440] que mon observation s'est beaucoup orientée vers ce moment de la journée dans les deux pays.

[439] BOSSE-PLATIERE, S., DETHIER, A., FLEURY, C., L-D PASQUIER, N. (2008). *Accueillir le jeune enfant : Quelle professionnalisation*. Toulouse : Erès.

[440] Je fais ici allusion à mes implications professionnelles. Passant professionnellement d'un pays à l'autre, mes lectures et expériences dans les deux réalités s'interrogent constamment.

Au Brésil, l'accueil des enfants et de leurs parents le matin ou en fin de journée est aussi perçu comme un moment de grande importance, mais comme le montre cette situation dans cette ville de l'État de São Paulo, il se déroule différemment. Dans un premier temps, les parents ne pénètrent pas dans l'espace de vie des bébés. Ils passent l'enfant à travers un sas et les communications sont brèves[441]. J'ai pu assister à des discussions plus longues lorsque l'enfant avait de la température ou un autre souci par rapport à sa santé. En outre, la situation de l'enfant en question est ouvertement révélatrice d'un positionnement très hiérarchique entre les professionnels face aux parents. Les familles brésiliennes ayant recours aux crèches publiques appartiennent dans la majorité des cas à des classes sociales défavorisées, voire très défavorisées, et de ce fait possèdent peu de moyens culturels pour questionner les logiques imposées par les établissements.

La crèche fournit avant tout les trois repas par jour, ce qui est difficile à assurer, encore de nos jours, pour une bonne partie de la population. Cette dépendance vis-à-vis de l'institution met les parents dans des positions de soumission aux règles de la crèche. Les échanges avec les professionnels sont rares et lorsque j'ai pu assister à des échanges entre professionnels et parents, il s'agissait de parents enseignants travaillant à la crèche ou dans le réseau des crèches de la ville.

Mes observations dans la crèche située à côté de l'immeuble administratif de la mairie de São José dos Campos, destinée à l'accueil des enfants du personnel, ont montré un rapport différent entre professionnels et parents. Pendant l'échange avec le groupe des enseignantes lors de ma visite des locaux, elles m'ont expliqué que les parents étaient très exigeants et que lorsqu'il y avait des soucis, le maire était aussitôt interpellé. Par conséquent, les échanges entre eux et les professionnels étaient plus fréquents et ne portaient pas seulement sur les besoins primaires de l'enfant (se nourrir, être en bonne santé).

Ainsi, l'accueil des enfants et de leurs familles est analyseur des relations entre professionnels et parents au sein des crèches, et ce dans les deux pays. Que montrent ces relations de la perception politique du métier et du service rendu aux familles ? S'agit-il d'un service éducatif ? Ou bien d'un service de garde seulement ? Qu'en est-il de la perception du rôle de la famille dans l'éducation du jeune enfant ?

[441] Cela peut encore être observé dans certaines crèches en France.

Voici ce que dit une enseignante brésilienne, ayant elle-même fréquenté une crèche publique, sur la question de l'accueil de l'enfant pauvre qui arriverait sale à la crèche :

> *« Mais ce n'est pas bien, on pèche en faisant cela. Ça ne dérange pas l'apprentissage de l'enfant. Je viens d'une famille très pauvre, si j'avais focalisé sur les difficultés de ma mère, de ce que j'ai porté voire plus, je n'aurais jamais réussi à rompre les barrières et à être là où je suis, tu comprends ? Et puis si l'enfant ne sent pas bon, c'est avant tout un enfant, un élève, ces problèmes on les traite avec les parents sans toucher à l'enfant afin qu'il ne soit pas « traumatisé », afin qu'il ne soit pas… Comme cela s'est déjà produit. On peut dire à la mère de faire attention, parfois à travers une histoire sans se focaliser sur l'enfant, on aborde la question de l'hygiène, c'est ce que l'on fait pour les poux. Tu comprends ? On aborde les choses de façon générale par une histoire et comme c'est déjà arrivé l'enfant vient le lendemain en disant. « Regarde j'ai pris ma douche aujourd'hui, j'ai les cheveux mouillés ».* [442] (Maura, enseignante, São José dos Campos juillet 2014).

C'est dans ce cadre que l'accueil, mais aussi l'organisation générale des journées sont révélateurs de la relation des professionnels avec certaines questions politiques, même si la plupart ont nié toute corrélation entre leurs pratiques et la politique gestionnaire appliquée à leur structure. En France, une EJE me dit : « *Non la gestion de la crèche n'intervient pas dans mon travail, je suis là pour l'enfant* », comme si elle était imperméable aux logiques d'agencement mises en place par la directrice pour pallier l'absence de personnel. Dans l'organisme dont dépend cette crèche, le choix est d'attendre quinze jours d'arrêt maladie avant de procéder à un remplacement. Ceci

[442] Traduction de cet extrait d'entretien : *Mas, isso é errado, a gente peca por isso, porque isso não pode atrapalhar o aprendizado da criança. Eu vim de uma família muito carente, se eu fosse focar por esse lado da minha mãe, da roupa que eu usava e tudo mais, eu nunca tinha conseguido almejar aonde eu almejei, eu nunca tinha conseguido quebrar barreiras, entendeu? Pela minha família, que eu deixei para trás. E nesse exato momento, mesmo a criança, ela estando fedida, ela estando ali, ela é uma criança, ela é um aluno, esses problemas a gente sempre puxa particularmente e conversa com o pai, e não procura para não atingir a criança, para que ela não tenha um trauma, para que não fique, como já aconteceu na sala, mãe, dá uma olhadinha, e às vezes, através de um história a gente, sabe, traz para a história, olha, fulano, não a criança, mas de uma forma geral, a questão da higiene, a questão do piolho, entendeu? A gente traz como já aconteceu, de criança, de estar vindo sem tomar banho, a gente falar sobre a limpeza, contei uma história, e aí no outro dia, olha professora tomei banho, meu cabelo está molhado.*

s'inscrit dans une politique d'ensemble en lien avec un contexte politique et économique plus vaste encore. L'EJE et son équipe, dans ce cas, remplacent la personne absente à tour de rôle, afin que ce ne soit pas toujours la même personne qui prenne en charge la cuisine. Dans cet exemple, c'est l'employé polyvalent qui était absent.

L'exemple de l'accueil montre comment, en considérant celui-ci comme un analyseur du rapport entre pratiques éducatives et politiques de gestion, il est possible d'amorcer l'analyse des transformations institutionnelles en cours. Le rapport que les professionnels entretiennent avec les politiques gestionnaires constituera la seconde catégorie des trois catégories d'analyse qui vont maintenant être présentées. Chaque catégorie renvoie à des situations diverses pouvant être analysées sous différents angles. Les situations observées et les discours recueillis sont dynamiques et peuvent être classés dans plusieurs catégories. Leur traitement a donc fait l'objet de choix visant à illustrer les enjeux présents dans des contextes donnés.

7.1.2 Grille d'analyse

Compte tenu du matériel recueilli entre 2011 et 2014 en France et au Brésil, je possède de nombreuses observations dans des crèches françaises et brésiliennes, des observations participantes[443]avec des cadres, des entretiens longs semi-directifs et ethnographiques avec des professionnels d'encadrement des structures, mais aussi avec ceux qui sont auprès des enfants au quotidien[444]. Ces entretiens se sont principalement déroulés de manière individuelle, mais j'ai pu aussi réaliser, dans la mesure du possible, des entretiens collectifs avec certains groupes au Brésil. À cela s'ajoute la recherche documentaire à partir des documents institutionnels mis à ma disposition (projets pédagogiques, documents audio et vidéo, catalogues de formation ou d'information interne) ainsi que les textes de loi qui régissent les fonctionnements des différents lieux d'enquête.

C'est à partir de ce matériel que j'ai « construit » une grille d'analyse comportant trois catégories élaborées à partir de différents analyseurs (analyseurs construits et naturels) :

[443] LAPASSADE, G., (2004). Op. cit., OLIVIER DE SARDAN, J-P. (1995). La politique du terrain. Enquête, 1 | 1995.
[444] Cf. Tableau d'entretien, p. 182.

- La division sexuée du travail dans la petite enfance
- Le rapport des professionnels aux politiques gestionnaires
- Les références professionnelles

Ces catégories sont alimentées par des observations à la fois différentes et très proches puisqu'elles sont réalisées aux mêmes endroits et reliées par des tensions communes touchant la gestion et les politiques institutionnelles de l'éducation. Les analyseurs se sont progressivement imposés lors de mes enquêtes, en pointant de façon insistante des questions récurrentes et souvent sans réponses pour les professionnels. Ils ont dessiné de façon inductive les contours des trois catégories d'analyse, celles-ci renvoyant également à des analyseurs historiques déjà identifiés en première partie. Cette démarche intègre donc le principe de saturation, entendu comme :

> *Une garantie méthodologique de première importance, complémentaire de la triangulation.* Permettant de se rendre compte que *[…] plus ou moins on a « fait le tour » des représentations pour un champ d'investigation donné, ou parcouru l'éventail des stratégies relatives à une arène particulière. […] Le « principe de saturation » vise ainsi à décrire l'espace des possibles dans un espace-temps donné, sur un « problème » donné*[445].

Que disent ces analyseurs des questions de recherche initiales ? Quels effets produisent-ils sur l'implication des professionnelles de la petite enfance, les transformations institutionnelles en termes de gestion et d'éducation en France et au Brésil ? Comment les professionnels perçoivent-ils ces transformations ?

La démarche empirique investie dans le cadre de ce travail, combinant plusieurs types de recueils de données, observation directe, enregistrement de réunions, entretiens et étude des transformations institutionnelles, a montré rapidement son potentiel, mais aussi certaines limites.

En effet, si lors des observations sur le terrain, les analyseurs naturels permettaient de repérer des situations faisant débat entre les professionnels, cela devenait complexe lorsque je tentais de les introduire dans un entretien formel. Ceci était même impossible concernant certains sujets, par exemple ceux liés au sexe dans les rapports sociaux au sein des structures de la petite enfance. Partant de la notion de

[445] OLIVIER DE SARDAN, J-P. (1995). Op. cit., p. 100.

transformations institutionnelles, il m'a fallu cerner les transformations ayant un impact sur les pratiques. La relation au politique, la manière dont est perçue son importance par les professionnels, semble s'imposer comme une toile de fond à toutes les autres questions ayant de près ou de loin un rapport à ce point. Les autres catégories d'analyse sont liées à des situations qui ont fait l'objet de changements parfois rapides au cours des dernières décennies dans les deux pays. Ces changements mettent d'autant plus les pratiques en tension que le secteur de la petite enfance demeure attaché à des valeurs conservatrices. C'est le cas avec la place de l'appartenance de sexe dans la division du travail.

7.2 La division sexuée du travail dans la petite enfance,

> *« Malgré la pluie de ce matin, la journée est finalement très agréable, nous sommes vendredi et dans quelques minutes les ateliers de l'après-midi débuteront. C'est un jour de fête à la crèche et un défilé déguisé est prévu. Une certaine agitation commence dans le préau. Comme les bébés dorment encore, je décide d'aller voir les plus grands s'organiser pour la fête. C'est ainsi que j'assiste à la scène suivante dans la classe de Maura (4-5 ans) :*
>
> *En attendant l'heure de partir pour la fête, les enfants qui se sont déjà déguisés finissent un travail de peinture, ils peignent un moule en forme de volcan qui servira à un projet de classe sur les dinosaures.*
>
> *L'enseignante se tient près du groupe d'enfants, alors qu'un jeune homme d'environ 25 ans "agent éducatif", prend soin d'un autre groupe d'enfants. Ce jeune homme travaille depuis peu à la crèche et son rôle est d'aider et de remplacer l'enseignante, car, dès l'an prochain, elle ne travaillera qu'en matinée, comme cela a été décidé par la nouvelle administration de la ville.*
>
> *J'observe la relation entre l'agent éducatif et les enfants. Les enfants se réfèrent à lui en l'appelant "professeur", tandis que l'enseignante de la classe est appelée "tante" (tia) par certains enfants, ce qui est très courant dans le milieu de la petite enfance au Brésil. Après une courte période d'observation, pendant laquelle je suis encore très regardée par les enfants, sans qu'ils m'adressent la parole, l'enseignante s'approche de*

> *moi pour m'expliquer le travail qu'elle effectue avec eux. Je lui demande de me parler du travail de l'agent éducatif aussi. Elle l'appelle et lui dit : - Ce mec est un ingénieur, il parle même français, je lui ai dit d'aller travailler ailleurs et ne pas perdre de temps ici à la crèche. » (*Journal de bord, IMI « La Vallée Verte », São José dos Campos, aout, 2014)

Cet exemple assez parlant montre la manière dont la division sociale du travail est intériorisée par ceux qui la vivent. Ici, il est clairement question de sexe et de genre. Les enfants aussi participent à cette dynamique et montrent comment ils comprennent la division du travail et les rôles attribués à l'homme et à la femme. Le sexe masculin prend naturellement le sommet de la hiérarchie sociale par la dénomination « professeur », comparé à la « tante » qui souligne le côté féminin, domestique, privé et familial de l'activité.

Dans la situation que j'ai observée, les enfants ne semblaient pas attribuer plus importance à l'un ou à l'autre adulte qui s'occupaient d'eux. Néanmoins, par la manière dont ils les nomment (« professeur » et « tante »), ils montrent ce qu'ils comprennent de leur environnement social et commencent par là à intégrer les normes et les habitus sociaux. Ce qui interroge et se présente comme analyseur est le fait que les deux adultes ne corrigent pas cette différence marquée par les enfants.

Cette situation renvoie donc à la question de la division du travail, ainsi qu'à celle des rapports sociaux de sexes et de genre. La femme, ici, voit la crèche comme un territoire féminin où l'homme n'aurait pas de temps à perdre, surtout s'il a fait des études. Pourtant, aujourd'hui, les professeurs travaillant en crèche ont pour la plupart le niveau du master. Le travail en crèche, par son côté domestique et ménager, comporte des pratiques telles que le soin porté à l'enfant et tout ce qui concerne le fait de rendre propre, ce qui constitue une part de « sale boulot » du travail éducatif. Ainsi, selon Molinier, « le "sale boulot" […] renvoie donc avant tout à un défaut de reconnaissance sociale »[446].

[446] MOLINIER, P. et al. (2010). Introduction au dossier. *Travailler,* 2, *24*, p. 12.

7.2.1 Un travail invisible

En France il n'est pas rare d'observer une méconnaissance des métiers de la petite enfance. Les professionnels m'ont souvent relaté que les parents ne font pas la différence entre les métiers. En effet, pour les professionnels de la petite enfance la reconnaissance de leur travail commence par rendre visible leur métier auprès des familles qu'ils côtoient tous les jours.

> *« Les parents des enfants sont les seuls à pouvoir traduire une reconnaissance envers nous*, me dit une éducatrice, *puisqu'au niveau des salaires on ne s'attend pas à de grands changements. A l'école maternelle c'est plus simple, on sait qu'à école, il y a l'enseignante, mais à la crèche, il y a beaucoup de métiers et ça n'aide pas les parents à différencier et à comprendre le travail de chacune ».* (Journal de bord, mai 2014, Île-de-France)

À cela s'ajoute une réalité socialement construite exprimée par cette phrase souvent entendue depuis mon arrivée en France : « *Il ne faut pas être sorti de Saint Cyr pour s'occuper des mômes !* » Cela contribue à ce que les représentations collectives du travail des professionnels de la petite enfance gardent une image dévalorisante, un manque de reconnaissance. Cette réalité est liée au fait que le champ professionnel de la petite enfance demeure presque exclusivement féminin, aussi bien en France qu'au Brésil. En effet, la féminisation massive de ce milieu professionnel (autour de 98 % des femmes en France) est l'une de ses caractéristiques saillantes. Il s'agit là d'un phénomène ordinaire, qui n'attire pas beaucoup l'attention[447], car la société actuelle semble ne porter que peu d'intérêt à comprendre ce travail, souvent considéré comme relevant de compétences « naturelles » plus que d'une véritable professionnalisation[448].

Le travail avec le jeune enfant en crèche, à domicile ou dans d'autres structures d'accueil serait-il ainsi un objet social invisible[449] ? Pourquoi les mutations de la famille moderne, selon lesquelles le père prendrait une place plus importante dans

[447] VALENTIM, S. (2010). Développer la pensée pour mieux travailler : le cas des professionnels de la petite enfance, dans M.A. DUJARIER, *Travailleurs sociaux en recherche-action, Éducation, insertion, coopération*, Collection Recherche-action en pratiques sociales. Paris : L'Harmattan, p. 87.
[448] BOSSE-PLATIERE, S., DETHIER, A., FLEURY, C., L-D PASQUIER, N., (2008). Op. cit.
[449] BOUVE, C., (2010). Op. cit., p. 22.

l'éducation des enfants dès leur jeune âge, ne s'introduisent-elles pas à la crèche ? En effet, les recompositions familiales ou configurations des familles où la mère a souvent seule la charge de la famille sont souvent désignées comme des soucis familiaux.

La crèche, institution ouverte au public, pourrait-elle appartenir à cette sphère du public ? Mais elle est par essence un monde féminin et rejoint par là le domaine de la sphère privée. Le travail féminin, éducatif, domestique et social qui s'y exerce est un travail invisible révélé par des conditions professionnelles (bas salaires et formations tronquées) des professionnelles de la petite enfance. » [450]

Anne-Lise Ulmann, dans l'introduction de son article « Le travail en crèche à partir de l'invisible » portant sur le point de vue des professionnels, relate sa difficulté à pénétrer dans les crèches pour mener son enquête. Elle écrit : « Nos sollicitations pour observer le travail de ces professionnels se heurtent à bien des refus de la part des directions, comme si ce dévoilement pouvait comporter quelque chose d'inconvenant, de risqué. » [451]

Le travail du secteur de la petite enfance se heurte ainsi à un ennemi intérieur, celui de la reproduction des valeurs sociales fortes qui ne permet pas que le travail soit vu, étudié, compris. À travers les dires de l'enseignante brésilienne restitués au début de ce chapitre, on voit que les soins dispensés aux enfants sont souvent dévalorisés. Sans doute « parce que l'œuvre féminine, elle, est invisible, concrètement parce qu'elle ne produit pas d'objet en dehors de soi »[452] et relève d'un travail « domestique »[453] dont la figure masculine ne pourrait se charger.

7.2.2 Les femmes, l'image de la pureté

La situation que je vais présenter a eu lieu dans un IMI (Institut Maternel et Infantile), au moment de la sieste du groupe d'enfant entre 1 et 2 ans. Il est 11h30 et trois professionnelles sont présentes. Audrey, l'enseignante, et deux auxiliaires de petite enfance : Suzanne et Sheila.

> *« C'est pendant la sieste des enfants et avant qu'Audrey[454] ne parte que nous avions prévu de nous revoir. Je demande à Audrey et à son équipe de*

[450] Ibid., p. 23.
[451] ULMANN, A.-L. (2013). Op. cit., p. 194.
[452] MOLINIER, P., (2003) *L'énigme de la femme active, égoïsme, sexe et compassion,* Payot, Paris.
[453] MONCEAU, G. (2006). Troublante individualisation des pratiques éducatives. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 4, 66*. BOUVE, C. Op. cit.
[454] Audrey travaille de 7h à 12h.

me décrire le travail de l'enseignante en crèche avec les enfants de moins d'un an. Une des auxiliaires dit : L'enseignante confectionne le matériel ! Audrey prend la parole et m'explique qu'il existe un référentiel qui a été fait par une coordinatrice de la ville qui avait travaillé dans la crèche. « Et puis tout le matériel est fait à partir de la récupération », me dit-elle.

Audrey parle beaucoup et fort, tout le monde l'écoute. Afin de pouvoir entendre les auxiliaires, je dois l'interrompre. Mais Audrey a des choses à dire par rapport à son travail et demande la parole pour m'expliquer le fait qu'elle fait ce travail par vocation et que pour elle c'est une mission, qu'elle se sent utile ainsi.

Je lui demande où elle habite et elle me répond à Sainte Thérèse, qui est le quartier plus riche de la ville, ce qui attire mon attention. […] Je leur demande alors comme cela se passe pour les garçons qui viennent travailler en crèche. Audrey répond rapidement que ce n'est pas possible à cause de la pédophilie. Je leur pose cette question, car la veille j'étais dans une autre crèche où travaillent deux garçons récemment embauchés par la voie de concours. Tous deux ont une place particulière dans le collectif féminin des enseignantes et des auxiliaires. Mon objectif était de tester cette réalité dans d'autres quartiers, car l'arrivée des hommes dans la crèche avait causé des manifestations d'inquiétude de la part des parents. Une réunion avec la mairie avait été organisée pour rassurer les familles et pour leur assurer que les hommes ne travailleraient pas chez les tout-petits où ils risqueraient d'être chargés de changer la couche des petites filles.

Dans cette situation, l'arrivée de deux hommes à la crèche se présente comme un analyseur suffisamment fort pour que la mairie estime nécessaire d'organiser une réunion publique.

Le quartier où se trouve la crèche d'Audrey est l'un des quartiers les plus pauvres de la ville et aussi celui où on retrouve le plus grand nombre d'églises évangéliques. Audrey est également évangéliste, elle salue tout le monde en disant « la paix du Christ », ce qui est assez courant au Brésil. C'est probablement en raison de son appartenance religieuse qu'elle a parlé de mission lors de l'entretien collectif. La vision normative qu'elle laisse transparaître quant à la pédophilie suggère une vision

réduite et stéréotypée des rôles sociaux. C'est aussi visible lorsqu'elle parle des familles et des mères qui se reposent beaucoup sur le personnel de la crèche, ou de celles qui vont faire leurs courses ou de la gymnastique lorsque l'enfant est en crèche. Les pères sont très peu évoqués par les professionnels. La responsabilité du jeune enfant revient donc, à leurs yeux, intégralement à la mère.

J'ai choisi de retourner dans la même crèche en 2014 : cette question m'avait beaucoup intriguée et il fallait que je puisse mieux analyser ce qui se jouait avec Audrey. Les caractéristiques du quartier m'intéressaient également.

C'est ainsi qu'en me rendant dans le groupe des tout-petits, je réalise qu'Audrey n'est pas là. Je retrouve les auxiliaires, mais pas elle. Je demande la raison de son absence et on m'explique qu'elle a demandé de changer de crèche pendant une année (Le temps de mon retour annoncé ? me suis-je demandé). Il y a donc une nouvelle enseignante. Son attitude vis-à-vis de moi est très distante et même si elle me donne son accord pour être dans sa classe, ses regards et ses attitudes ne sont pas très accueillants.

La question des rapports sociaux de sexe revient à nouveau dans le même espace que l'année précédente, alors que je fais un retour collectif sur mes observations de 2013 devant les professionnels. La discussion est plus calme que l'année précédente, l'enseignante de cette année est plus posée et moins démonstrative qu'Audrey. Je comprends aussi que c'est la première année qu'elle travaille avec les bébés. Je « mets les pieds dans le plat » pour faire fonctionner l'analyseur et évoque la présence d'agents éducateurs hommes en crèche, elle me répond :

> *« Enseignante : On nous en a parlé (qu'il y aurait des hommes), mais l'homme n'a pas la même fonction, il va travailler avec les grands de 3-4 ans ou de 4-5 ans, il va faire du football, de la "capoeira", développer des activités aussi. Changer les couches c'est une affaire de femme […] Si je trouve cela juste ? Tu vois, je n'aimerais pas que ma fille soit changée par un homme. Oui, je trouve ça juste. Il est égal à moi, on a la même fonction, mais moi, je me mets à la place de la mère. […]*
>
> *Moi : J'ai vu des papas venir chercher leurs enfants, vous avez donc des échanges avec eux ?*
>
> *Enseignante : Oui bien sûr, mais quel est ton nom ?*
>
> *Moi : Silvia.*

Enseignante : Silvia, écoute tu aurais laissé un éducateur homme changer les couches de ta fille ? » [455] (Journal de bord, São José dos Campos, août 2014)

Ces échanges montrent bien la difficulté de penser les rapports de sexe dans la petite enfance : ces professionnels ne peuvent les concevoir, ils considèrent leur métier comme naturel, quasiment vocationnel si on se réfère aux paroles d'Audrey. Encore une fois, c'est par le refus de me revoir que cela s'exprime ; cette discussion a eu lieu lors de mon avant-dernier jour dans cette crèche. La nouvelle enseignante m'avait dit de revenir le lendemain vers 11h30, qu'elle serait disponible pour me revoir, mais dès qu'elle m'a vu apparaître à la porte de sa classe, elle a crié « *Non, je n'ai pas le temps. Pas maintenant.* » Je lui explique que je vais devoir repartir, car c'est mon dernier jour, mais elle ne réagit pas à ma demande. Je quitte la classe énervée, car je ne comprends pas immédiatement ce qui a pu causer ce renversement de situation. C'est en analysant la situation dans son ensemble que je comprends la profondeur des questions que je touche et le dérangement que je produis en mobilisant cet analyseur d'une évidente contradiction institutionnelle entre le recrutement de professionnels hommes et la place qui leur est faite.

En effet, la présence masculine dans les crèches provoque des réactions à tous les niveaux. Interroger les raisons qui définissent la crèche comme étant un territoire féminin, où seule la femme serait légitime, est insupportable pour les professionnels. Nous sommes ici dans le cadre de l'impensé. *« Changer des couches, c'est une affaire de femmes » !* Cette phrase confirme bien ce qui est intégré comme étant réservé aux femmes, les soins de l'enfant ne peuvent que naturellement leur revenir.

En 2013, j'avais pu aborder ces questions avec la secrétaire de l'éducation de São José dos Campos, chargée de la petite enfance. Nous avons évoqué la réaction des familles face à l'arrivée des éducateurs hommes dans les crèches suite au concours

[455] "*Aí foi falado, que quando a gente começou que teria homem. Então, o homem não faz essa função, ele vai mais para o infantil 3, para o infantil 2, futebol, capoeira, desenvolver atividades também. Troca é coisa das mulheres. (...) Se eu acho justo? Olha, eu não gostaria que a minha filha fosse trocada por um homem. Eu acho justo. Mas ele é igual a mim, ele faz a mesma função que eu. Mas, eu me ponho no lugar de mãe.*
Silvia: Mas assim, eu vi muitos pais virem buscar a crianças, então vocês têm contato também com os pais, não é? Cora: Tem, mais qual é o seu nome mesmo?Silvia: (Silvia). Cora: (Silvia), você chegaria na creche de sua filhinha e veria o educador trocar a frauda dela, o que você acha? Eu vou devolver a pergunta para você. "(Professora, B1, São josé dos campos, Agosto de 2014).

public qui avait eu lieu. Elle m'explique alors qu'en effet, la communauté (c'est-à-dire les parents) s'était exprimée sur la question en évoquant surtout le fait que cela posait problème si les éducateurs hommes travaillaient avec les tout-petits. Elle me dit avoir beaucoup discuté avec les familles, et pour elle, il y a un énorme travail socio-culturel à faire. Elle dit :

> *« J'ai retourné la question aux mères, je leur ai dit : vous n'arrêtez de dire que vos maris ne prennent pas en charge les petits, qu'ils ne vous aident pas, alors que, vous voyez, vous ne voulez pas que les hommes s'occupent des enfants. C'est de votre faute aussi »*[456].

En effet, la secrétaire semble convaincue du bienfait de la présence des hommes dans la crèche et évoque, comme l'avait fait une coordinatrice pédagogique, les bienfaits de la présence masculine pour les enfants des milieux défavorisés éduqués pour la plupart dans des familles monoparentales.

Cependant, la municipalité ne prend pas de risque et gère l'affaire avec prudence. Il est donc décidé que les hommes travaillant en crèche ne s'occupent pas des enfants de moins de trois ans, le temps, selon la secrétaire, de travailler avec les communautés.

À São José dos Campos, les hommes sont pourtant présents en tant que gardien, en tant qu'homme à tout faire, ou bien comme agent d'entretien dans l'une des crèches. À Itaborai, le chauffeur de la mairie venait aussi dans les crèches et semblait être connu des enfants accueillis. Mais cette présence reste éloignée, je n'ai pas vu les enfants s'adresser à eux, en dehors de leur arrivée ou départ. Leur position ici est clairement inférieure hiérarchiquement et c'est clairement perceptible. Lors d'une discussion avec l'homme de ménage, celui-ci semblait inquiet et dès que la coordinatrice est entrée dans la pièce, il est parti avant que nous terminions la discussion.

[456]« *Eu perguntei pra elas, e o pai ele não pode cuidar da criança, trocar a fralda ? Vocês vivem reclamando que os homens não cuidam das crianças, mas vocês não os deixam fazer. Isso é culpa de vocês também* ! » (secrataria da educação de Sao José dos Campos, julho 2013).

7.2.3 Le garçon à la robe !

La situation que je présente maintenant s'est déroulée dans la crèche des Chênes et se déroule en fin de journée. Cinq enfants sont présents, ainsi que trois professionnels et moi-même.

> *« Alicia, EJE, arrive dans la salle de vie des grands, elle est "de fermeture » ce soir ; elle s'assoit par terre et observe les enfants qui jouent avec des déguisements. On observe un petit garçon qui porte une longue robe rouge avec des petites paillettes. Les professionnelles parlent tout bas entre elles. Je n'entends pas tout, mais je comprends que cela concerne le petit garçon. Cela les questionne, ainsi que ses parents, disent-elles. Sandrine (directrice adjointe) arrive à ce moment-là et participe à la discrète discussion. Elle explique qu'elles (la directrice et elle-même) ont posé la question à la psychologue. Pour l'instant, elles n'ont pas plus d'information et elle assure que ce sera vu en réunion d'équipe. Personne n'interdit à l'enfant de porter la robe. »* (Journal de bord, avril 2014, Île-de-France, Paris)

Cette situation se passe en fin de journée. J'avais remarqué que l'activité « déguisements » était souvent proposée à ce moment-là. Un bac avec des déguisements est posé au sol et les enfants peuvent se servir comme ils le souhaitent. Les déguisements dits « de garçons » ou « de filles » ne sont pas séparés, et ce volontairement. De manière générale, les professionnelles constatent que chez les enfants entre deux et trois ans (âge du groupe de grands dans cette crèche), cela se fait « *naturellement* », les filles prennent des déguisements dits de filles : robe de princesse, jupe, talons et les garçons ceux dits « de garçons » : super héros, épée, pantalon, etc. En effet, les enfants vers deux ans ont des connaissances bien établies relatives au masculin et au féminin, sans que cela ne soit en lien avec la supériorité d'un sexe sur un autre.[i]

Mais en fin de journée, la robe portée par un petit garçon suscite des questions chez ses parents ainsi que chez les parents des autres enfants. Le souci des professionnelles est, dans ce cas, de protéger l'enfant des questions telles que : tu portes une robe ? Mais tu n'es pas une fille ?

Je n'ai pas pu suivre la manière dont cette situation fut gérée auprès des familles et entre les professionnelles et la psychologue. Cependant, pendant la recherche, j'ai pu me rendre compte qu'une robe portée par un garçon n'est pas sans soulever des questions chez les professionnelles. J'ai pu observer l'inquiétude d'une professionnelle lorsque l'enfant lui a demandé la robe et sa difficulté à me répondre sur ce sujet. Il s'agissait d'une sorte de « tabou » (entendu comme quelque chose ne pouvant pas être abordé publiquement et sans consentement), ne pouvant être traité qu'en présence de la psychologue et demandant une réponse collective (unique ?). La discrétion avec laquelle leur discussion avait eu lieu atteste de la complexité de la question à leurs yeux. Pourquoi se réfèrent-elles à la psychologue ?

D'après les informations que j'ai réunies, la psychologue de la crèche n'intervient que si l'équipe identifie un souci chez les enfants. Ainsi porter une robe rouge à paillettes à deux ans et demi semble être une situation qui nécessite un travail de réflexion en équipe, car elle suscite sans doute des angoisses chez les adultes qui voient là, déjà, une orientation sexuelle possible. Ici aussi, l'analyseur pose des questions suffisamment fondamentales aux professionnelles pour qu'il leur semble nécessaire de faire appel à une intervention extérieure susceptible de dénouer la situation.

7.2.4 Le sexe de l'enfant, l'impensé de la petite enfance ?

Les situations proposées relèvent de problématiques différentes, tout en exprimant des représentations liées aux rapports sociaux de sexe.

Un homme qui travaille dans la petite enfance représente potentiellement un danger pour les enfants[457]. Murcier donne des éléments de compréhension sur cette question à partir d'une recherche réalisée auprès de professionnels hommes et femmes intervenant auprès des enfants de moins de quatre ans. Selon lui, *«* […] la division du travail (aussi faible soit-elle[458]) […] résulte de la domination masculine (en référence à Bourdieu et à Heritier), elle tient également au fait que, malgré la professionnalisation et la technicisation des fonctions éducatives et de puériculture, la

[457] MURCIER, N. (2005). Le loup dans la bergerie. Prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Recherches et Prévisions*, *80*, p. 67-75.
[458] MICHEAU, J. MOLIÈRE, É. OHNHEISER S. CHAZAL, J. (2010). Les modes d'organisations des crèches collectives et les métiers de la petite enfance. *Etudes et Résultats*, *732*, p. 7.

maternité demeure le modèle des soins et de la présence aux jeunes enfants. » Les entretiens réalisés par le chercheur auprès des éducateurs hommes démontrent la force des normes liées à la famille et au partage de tâches traditionnelles, elles aussi des références pour les éducateurs :

> *Les entretiens réalisés laissent cependant entrevoir que les hommes rencontrés s'appuient tout de même sur des rôles traditionnels qui demeurent dévolus à la gent masculine, en premier lieu aux pères : représenter l'autorité, être un tiers, socialiser l'enfant par sa confrontation à la loi et à l'altérité, etc. L'étayage de la pratique « masculine » sur des rôles « masculins » résulte d'une socialisation qui demeure encore largement stéréotypée et qui assigne aux femmes et aux hommes des rôles et des tâches différenciés tant au sein de la cellule familiale que de la sphère publique.* [459]

La robe rouge portée par un petit garçon soulève des inquiétudes chez les parents, mais aussi chez les professionnelles pour qui tout positionnement peut engendrer des incompréhensions de la part des familles, d'où le besoin de construire une réponse collective.

Au travers de ces deux derniers cas, on constate également la forme que prend le traitement de la question du genre par l'institution. Le corps de l'enfant, son sexe détermine les pratiques pouvant s'exercer autour de lui. Être né garçon ou fille détermine des rôles sociaux que l'institution continue à reproduire, c'est dans ce sens que la crèche, lieu de socialisation dès le plus jeune âge, représente un terrain intéressant pour penser ces questions.

L'impensé produit ainsi une sorte d'« interdiction de penser ». Le fait de ne pas pouvoir penser les situations liées aux rapports de sexe ni au genre atteste de la complexité de la relation que les professionnels entretiennent avec leur travail.

Les situations proposées ne se réfèrent pas à un seul corps de métier. C'est ici l'ensemble des acteurs qui est concerné, parents compris. La présence masculine interpelle la gestion de la crèche au niveau de la commune et impose une prise de position qui révèle des rapports de force et marque surtout la force de l'institué.

Comment les professionnels de la petite enfance font-ils face aux nouvelles configurations familiales ? Comment peuvent-ils accueillir la diversité de l'autre s'ils

[459] MURCIER, N. (2005). Op. cit., p. 70.

restent si attachés à des principes traditionnels concernant la répartition des rôles entre femmes et hommes[460] ?

Ici, l'institué n'est pas questionné, il est maintenu et revendiqué par les acteurs. Comment comprendre cela dans la dynamique de l'Institution ? L'instituant se battrait-il pour maintenir la norme ?

En France, la question se présente de manière plus discrète et il existe quelques hommes intervenant auprès de tout-petits. Ils sont certes rares, mais sans doute les mutations de la société française y sont pour quelque chose. Cependant je n'ai pas rencontré d'homme dans les crèches françaises dans lesquelles j'ai enquêté depuis 2011, sauf un stagiaire lors d'une réunion entre éducatrices dans un centre social à Paris. Et pour cause : la présence masculine se fait rare dans les métiers de la petite enfance ; si on prend par exemple le métier d'éducateur de jeunes enfants on s'aperçoit qu'au niveau national des 5171 étudiants inscrits en 2013 en formation initiale, seuls 170 étaient des hommes[461].

7.2.5 La pratique sous tension ?

Comme j'ai pu le montrer et le souligner depuis le début de ce mémoire, le monde professionnel de la petite enfance est massivement composé de femmes. Cette caractéristique n'est pas anodine par rapport aux tensions entre les modes de gestion et le travail éducatif. En effet, le secteur n'est pas exclusivement féminin, puisque des hommes y exercent aussi, mais ne continue-t-il pas à demeurer une affaire de femmes ? Des femmes qui travaillent pour relayer d'autres femmes qui accèdent au monde de l'emploi. C'est cette prise de conscience de la valeur sociale et économique de leur métier qui semble manquer aux professionnels. À l'instar de ce que montrent les recherches menées par Bloch et Buission, les professionnelles que j'ai rencontrées mettent en avant, elles-mêmes, des qualités et non pas des qualifications pour travailler avec des enfants. En plus d'aimer les enfants, discours qui se présente différemment en France et au Brésil, elles évoquent souvent les mêmes qualités, requises pour ces métiers, comme la douceur et la patience.

---

[460] MARCHAL, M. (2015). Les institutions d'accueil de la petite enfance en France. Un espace social peu ouvert aux hommes et à l'égalité des sexes. *Mouvements 2, 82,* p. 97-105.
[461] NAHON, S. (2015). La formation aux professions sociales en 2013. Document de travail. *Série statistiques*, *193.*

Cependant, l'effet social ou éducatif de la pratique est apparu dans certains entretiens. Ce que je nomme l'effet social, c'est la perception que le professionnel a de son métier. Celle-ci dévoile la manière dont il se voit comme acteur social et l'importance qu'il porte à sa contribution « à la cité ». En France, c'est par les EJE que ce discours apparait clairement et par les enseignantes au Brésil. Mais elles ajoutent à cela des qualitatifs souvent féminins ou bien vocationnels qui prouvent que ce travail leur est destiné.

Ce dernier point m'a permis de me rendre compte de quelques repères théoriques et pratiques marquant des différences dans la construction de la professionnalisation de ces métiers dans les deux pays. Il est possible de dire que la diffusion des savoirs et la professionnalisation des métiers de la petite enfance produisent de nouveaux discours chez les professionnels. Mais produisent-ils des changements en ce qui concerne la posture professionnelle ?

Toutes ces caractéristiques repérées et présentées ici permettent de constater la fragilité d'un secteur d'activité qui semble peu ouvert au monde extérieur. Malgré des différences de références notables entre les cultures française et brésilienne, il semblerait que la constitution d'un corps professionnel massivement féminin ne favorise pas un processus d'émancipation par le travail.

La proximité de la pratique d'éducation des jeunes enfants avec le monde domestique semble agir comme un frein pour le développement de la pensée critique. Dans le cadre de l'enquête, l'observation de la mise en place de nouvelles formes de gestion publique montre bien que celles-ci fragilisent la pratique au lieu de participer à son développement.

Les situations présentées antérieurement témoignent du fait que les femmes semblent revendiquer leur espace tout en le déqualifiant. Prises dans l'ordre social dans lequel elles ont toujours évolué, elles intériorisent puis reproduisent les stéréotypes peu valorisés de leur travail.

La réaction de l'enseignante brésilienne est ici représentative d'un discours que j'ai entendu assez régulièrement pendant cette recherche. Le travail en crèche est peu valorisé par les femmes elles-mêmes. Ce travail considéré comme facile n'est pas digne d'un homme, surtout lorsque celui-ci a fait des études. Par ailleurs, l'homme est considéré comme une menace potentielle pour les jeunes enfants. Ainsi, des arguments de natures différentes convergent pour l'écarter la présence masculine auprès des très jeunes enfants.

La vision instituée, c'est-à-dire celle des savoirs et des pratiques intégrées dans le secteur, de ce qu'est la division du travail me parait clairement être démontrée ici. Mais l'entretien mené avec l'agent-éducateur montre que la division du travail, socialement construite, soulève des questions quant à son sens. Voici un extrait d'entretien où nous abordons cette question.

7.2.6 Le loup dans la bergerie ?

S : Est- ce que tu as pensé à travailler avec les plus petits ?

A. Je ne peux pas dire que je n'ai jamais voulu. En vérité j'aurais pu, mais dès le départ, on nous a dit que comme on était des hommes, il était préférable qu'on soit avec les plus grands, avec des enfants qui ont entre quatre et six ans, parce que justement il y a encore beaucoup d'idées préconçues dans notre société. On va dire que si je change les couches ou si je donne le bain à une petite fille, peut être que le père ne sera pas d'accord et qu'il ne comprendra pas. Cette facette est encore en train d'être travaillée. Pour l'instant, ce n'est pas le moment, mais avec le temps je pense que cela deviendra normal. Mais moi je pourrai travailler avec les plus petits. J'ai déjà envisagé de demander l'année prochaine d'être auprès des trois/quatre ans.

S : Et pour toi, c'est comment de travailler dans un univers féminin ? Comment s'est déroulée ton adaptation ? Parce que toi tu es le premier à être arrivé en crèche.

À : Alors, vraiment quand je suis arrivé, ça a été très étrange, comment expliquer ? Ce que je peux dire, c'est qu'il n'y avait que des femmes, alors leurs manières de réagir sont réellement différentes des nôtres. Et puis il y a les taches qui sont plus masculines : porter des objets lourds, réparer des jeux qui se cassent. Alors moi j'y allais et je le faisais. C'est pour cela que j'étais le plus sollicité. Par rapport aux nouvelles technologies, l'informatique aussi il y a des enseignantes qui s'y connaissent, mais d'autres qui connaissent moins. Alors, comme j'ai des connaissances dans ces choses-là, je leur ai donné un coup de main. Sans parler des jeux en général, avec les enfants, parce que là aussi il y a des différences, par exemple le foot. Les enseignantes n'ont pas beaucoup de notions. Avec les

garçons, quand je dis « on va jouer au football », ils adorent. Il y a le foot, mais les autres jeux aussi qui sont plus masculins. Et puis il y a le côté affectif, il y a beaucoup d'enfants ici avec des soucis familiaux. Beaucoup n'ont pas de père, donc pas de repère masculin. Alors quand je suis arrivé, il a fallu un temps pour qu'ils s'adaptent à moi, et puis, tout de suite, ils ont vu en moi une figure masculine, ils voient un père en moi, donc des relations d'amitié, de copinage. Ils viennent, ils m'embrassent, on voit que ça leur manque, qu'ils sont très carencés. » (Extrait de l'entretien avec João (AE), août 2014).

Le discours de João atteste de la complexité de sa place dans la crèche. Sa présence inédite auprès des enfants réactive chez les professionnelles femmes, ainsi que chez les parents, des comportements exprimant des conceptions profondes liées à la division du travail et au rôle des femmes et des hommes dans notre société. C'est dans ce sens que les rapports de sexe dans la petite enfance sont des analyseurs des transformations institutionnelles. Sa présence dans la crèche demande a fortiori une prise de position sur une question qui dérange. On voit cependant par son discours comment lui aussi, tout en disant vouloir travailler avec les plus jeunes, se représente son rôle auprès des jeunes enfants. Celui-ci est aux prises avec les stéréotypes du féminin et du masculin qui distinguent le rôle de la femme et de l'homme dans l'éducation du jeune enfant[462].

Les sociétés modernes, dans leurs discours, promeuvent l'égalité de l'homme et de la femme. Le réseau alsacien « Les métiers n'ont pas de sexe » est une initiative concrète dans ce sens[463]. Il s'agit de récompenser les personnes qui s'inscrivent dans des voies traditionnellement investies par le sexe opposé, comme des femmes qui s'engagent dans les études de mécanique ou d'ingénieur, ou des hommes qui s'engagent dans les voies dites féminines, comme l'éducation de la petite enfance.

Ces initiatives sont sans doute influencées par les récentes études consacrées au genre. Ces études qui ont tant fait parler dans l'actualité, provocant des prises de positions très radicales sur la question, n'ont pas permis encore de faire avancer les

[462] MURCIER, N. (2005). Le loup dans la bergerie. Prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Recherches et Prévisions*, *80,* p. 70.
[463] DHORDAIN, E., STEPHAN, T. (2014). Les métiers n'ont pas de sexe, un réseau alsacien. Dans F. HAUWELLE, M.-N. RUBIO et S. RAYNA, *l'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Toulouse : Erès, p. 129-142.

mentalités quant à la question de la prise de charge de l'enfant, surtout du très jeune enfant. Il me semble qu'au contraire la manipulation de la diffusion des résultats de ces études n'a fait que confirmer la femme dans son rôle de soignante et de soumise.[464]

Il est important de préciser que les questions de sexe et de genre dans l'éducation évoluent de manière très timide au Brésil. Un bilan dressé par Rosemberg en 2001faisait état de seulement 3 % de recherches portant sur ces questions[465]. En 2006 Goulard confirme cet état de fait pour le domaine de la toute petite enfance[466]. Ces constats m'ont amenée à aller chercher sur la base des données Scielo, qui regroupe la production académique au Brésil, l'état de la question dans ce pays. En mettant le terme « sexe » et « genre » et petite enfance dans la base de données, seules trois productions apparaissent. Ensuite, les termes « genre » et petite enfance génèrent trente-six productions qui portent sur l'éducation au sens large, et non seulement dans les lieux collectifs. Pour ne pas répéter le travail déjà présenté au début du chapitre 3, je m'arrête sur ces constats pour mettre en évidence que ces questions ne semblent pas seulement être occultées (ou tues) dans la pratique, mais aussi dans le champ académique. Or les rapports sociaux en lien avec les mouvances sociales participent aussi des dynamiques de l'accueil du jeune enfant. Avec une telle résistance à penser ces questions, comment peut-on assurer une éducation émancipatrice ou démocratique dès la petite enfance ? [467] Pour revenir encore sur l'observation présentée, je constate que la place particulière de cet éducateur dans la crèche se manifeste aussi au niveau des enfants. Ces derniers ne sont pas des spectateurs passifs de la réalité, mais reproduisent dans leur interaction au monde ce qu'ils perçoivent des échanges des adultes. « […] L'attitude d'un enfant est en premier lieu dépendante de l'éducation familiale qu'il reçoit »[468]. On peut étendre ce constat à ce qui les enfants exposés en crèche.

Lors d'une fête organisée dans cette crèche, j'ai constaté la survalorisation dont bénéficiait João. Il était sur le devant de la scène tout au long de la fête puis, étant de

[464] FASSIN, E. et al. (Collectif) Défendons les études de genre à l'école ! *Journal Le monde*, du 16.09.2011, En savoir plus sur http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/16/defendons-les-etudes-de-genre-a-l-ecole_1573255_3232.html#7sF3DjtbxcbVqmzZ.99. (Consulté le 15/11/2015).
[465] ROSEMBERG, F. (2001) Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, *27, 1*, p. 47-68.
[466] FARIA, A.-L. G. de. (2006). Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos. Pagu* [online], *26*, p. 279-287.
[467] RAYNA, S. BOUVE, C. (2013). *Petite enfance et participation, une approche démocratique de l'accueil*, Toulouse : Erès.
[468] DELALANDE, J. (2001). Op. cit., p. 129.

nature très décontracté, il a dansé et fait danser les enseignantes. L'agent éducateur a non seulement organisé le travail pendant la fête, mais il a aussi pris le microphone pendant tout le déroulement de l'évènement.

Il est soutenu par toutes, comme si de manière implicite, il ne fallait pas que ce jeune homme subisse la dévalorisation du travail en crèche, son statut d'homme ne pouvant pas s'affaiblir par le travail. Mais la valorisation publique lors de la fête n'apporte à João aucune légitimité supplémentaire pour travailler avec les enfants les plus jeunes.

7.2.7 Le partage de tâches

J'ai tenté de montrer, à partir de quelques situations qui en représentent d'autres, comment certains professionnels que j'ai rencontrés pendant cette recherche se représentent l'organisation du travail qu'ils réalisent.

L'exemple de la vision de l'enseignante sur ce qui doit être ou ce qui est fait par l'agent éducateur homme relève bien de la manière dont elle conçoit la division du travail au sein de la crèche, mais aussi d'une manière plus générale, c'est-à-dire dans la sphère sociale. Ainsi, dans le cadre de la division du travail éducatif, les aspects domestiques présents dans la prise en charge de l'enfant continuent à être traditionnellement du ressort des femmes. Cependant, dans chaque activité professionnelle, comme l'écrit Lhuillier, il y a des tâches prestigieuses et des tâches plus pénibles. « La différenciation n'est pas qu'une affaire personnelle, fonction des intérêts et idéaux de chacun. Elle contribue à orienter le regard des autres et l'image de soi. »[469]

La dévalorisation du travail est très fréquente dans les pratiques en direction du jeune enfant, que ce soit dans le contexte collectif (travail) ou privé. En France, changer des couches sales permet de bien démarquer les limites des métiers de la petite enfance. Par exemple, dans certaines crèches, l'EJE ne change les couches que lorsque les auxiliaires de puériculture ou l'auxiliaire petite enfance sont absentes. Ce principe permet de marquer la frontière entre le travail éducatif et d'encadrement qui revient aux EJE et le travail de soin qui revient aux auxiliaires.

[469] LHUILIER, D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler, 2,14*, p. 73.

Peut-on parler, dans le cadre du travail avec des jeunes enfants, de « sale boulot » ?

« La notion de « sale boulot » (traduction de dirty work) est empruntée à E.C. Hughes (1897-1983)[470]. Pour Hughes, le sale boulot serait ce travail pénible délégué la plupart du temps à certaines minorités en bas de l'échelle sociale. Cependant, le sale boulot peut aussi se trouver dans les emplois moins pénibles, mais symboliquement sales.

La discussion entreprise au début d'un numéro de la Revue *Travailler*[471] par Dujarier et Molinier attire mon attention et permet de percevoir la distinction faite entre le boulot sale et le sale boulot. « Le sale boulot » est donc attribué, comme je l'ai déjà évoqué, à la saleté, aux salissures produites par la tâche, alors que « le boulot sale » est celui qui symboliquement laisse les mains sales même dans le cadre des métiers où on ne touche pas à la saleté. L'huissier de justice, ceux qui blanchissent l'argent public (certains responsables de la gestion des fonds publics), ceux qui déterminent des personnes pouvant être expulsées de leur logement, etc, pratiqueraient ainsi un « boulot sale » dans la mesure où leur activité comporte des dimensions moralement difficiles à supporter par celui qui l'exerce.

Cette distinction me semble intéressante pour comprendre les différentes nuances de la notion. « Dans ses textes, Hughes dégage deux axes des significations du « sale boulot » qu'il éclaire par des exemples pris à propos de différentes activités et professions. Le « sale boulot » renvoie aux tâches « physiquement dégoûtantes ou symbolisant quelque chose de dégradant et d'humiliant ». »[472] Les professionnels de la petite enfance font ainsi un sale boulot, dans le sens où le soin porté aux enfants, et principalement changer les couches, relève d'une tâche sale qui les met en contact direct avec des excréments, sans oublier les diarrhées et vomissements.

Pendant l'enquête, je me suis souvenue des odeurs nauséabondes qui faisaient partie de mon quotidien professionnel et dont je ne me rendais même plus compte tellement j'y étais habituée. De retour en crèche pour la recherche, je me suis fait la réflexion suivante : comment font-elles pour supporter ces odeurs ? Je me suis alors concentré sur l'observation de ce travail pour comprendre comment les tâches se partagent.

---

[470] Ibid., p. 74.
[471] MOLINIER, P. et al. (2010). Introduction au dossier. *Travailler*, *2, 24*, p. 9-20.
[472] LHUILIER, D. (2005). Op. cit., p. 77.

Au Brésil comme en France, la division du travail dans les crèches est assez similaire. Dans les deux réalités, une attention importante est accordée aux soins portés à l'enfant. Cela représente un temps important de la journée. On change souvent les couches à la chaîne. Les uns après les autres au mieux, ou alors juste avant le coucher sur les matelas déjà posés au sol.

Dans les crèches de São José dos Campos, les enfants se lavent dans la structure, en général et d'après mes observations, avant ou après le repas de midi. Mais j'ai compris que cela pouvait varier suivant l'organisation de chaque groupe. Pendant ces bains, dans les groupes des plus grands que j'ai pu observer, les auxiliaires travaillaient ensemble : l'une déshabille l'enfant, l'autre le lave. Chez les plus petits, de moins de trois ans, le bain est plus individualisé, les enfants sont changés et lavés par la même personne. Dans les deux groupes, pendant ce temps, l'enseignante est seule auprès des enfants : soit un temps d'activité collective est proposé, soit les coins de la classe peuvent être investis par les enfants qui attendent leur tour. C'est la même chose chez les bébés. Certains sont mis devant la télévision après le bain (s'ils ont déjà mangé) et s'endorment en « regardant des images », d'autres sont couchés directement.

En France, la pratique n'est pas si différente. La plupart du temps les EJE ne participent pas à ce travail, sauf en cas de manque de professionnels et lorsqu'elles travaillent chez les bébés de moins de dix-huit mois en moyenne. Dans ce cadre, les EJE observées pratiquent les soins au même titre que les auxiliaires. Cette pratique rend difficile l'identification du rôle de chacune lorsqu'on ne connait pas la spécificité des formations. En France les enfants ne sont pas lavés pendant leur journée en crèche, sauf en cas de besoin (selles débordantes, vomissements ou jeux salissants). Autrement, le principe appliqué dans le champ professionnel en France est que ce moment intime doit être réservé à la famille.

« L'enfant est lavé si besoin, mais ça ne doit pas être systématique », me dit une directrice. Mais chez les plus grands, entre deux et trois ans, je retrouve la même pratique dans les deux crèches françaises présentées. Les changes de couches sont effectués soit avant, soit après le repas de midi. En général, une ou deux personnes se relayent pour faire ce travail. Celui-ci fait objet d'un planning suivi dans la mesure du possible. En effet, il est établi au préalable quelle est la personne qui se charge de changer les couches, et quelle est celle qui reste avec le groupe d'enfants. Dans la crèche « Chênes », un projet intitulé « Itinérance ludique » est mis en place. Ce projet consiste en l'organisation quotidienne des espaces d'activités pour permettre aux

enfants de circuler librement dans la crèche. Chaque professionnel est responsable d'un atelier. Il est proposé différents ateliers : des activités motrices, manuelles, ainsi que des contes et des lectures d'histoires. Cela se passe avec les groupes de « moyens » et de « grands ». C'est dans le groupe des « moyens », où tous les enfants portent des couches, qu'il a semblé important d'anticiper davantage le temps des changes. De ce fait, un des membres de l'équipe (auxiliaire de puériculture ou auxiliaire petite enfance) ne s'inscrit pas (suivant le planning) pour organiser une activité afin de rester disponible pour les enfants qui en ont besoin et c'est cette même personne qui initie le travail de change.

On voit par cette description que la division du travail, en ce qui concerne ce « sale boulot », consiste souvent à le déléguer au personnel le moins qualifié. Celui-ci comporte deux dimensions du sale boulot : celui de rendre les enfants propres, mais aussi celui aussi d'assurer le face à face relationnel avec eux.

Malgré les discours sur l'importance des moments de soin aux enfants, plus entendus en France qu'au Brésil, force est de constater que cette activité n'est pas valorisée et agit comme un marqueur dans la division du travail éducatif. « Déléguer le sale boulot est une pratique commune. Beaucoup de tabous concernant la propreté et peut-être même beaucoup de scrupules moraux dépendent dans la pratique du succès avec lequel l'activité tabou est rejetée sur quelqu'un d'autre ».[473] Cette remarque permet de souligner les processus de hiérarchisation sociale des activités et de professions. Les métiers s'exerçant auprès du jeune enfant sont en effet dévalorisés socialement, et le sont aussi par les professionnels qui les effectuent. Cependant, pour les personnes ayant reçu le moins de formation et par conséquent étant moins qualifiées, la responsabilité du soin porté à l'enfant peut être perçue comme quelque chose de valorisant.

En effet, cette délégation principalement réalisée vers le personnel le moins qualifié atteste à la fois d'une logique de dévalorisation et d'une sacralisation du corps de l'enfant et de tout ce qui le touche. D'un côté, le corps de l'enfant ne peut être touché que par les femmes, dans un souci de ne pas éveiller les soupçons des parents, comme ont pu l'exprimer l'enseignante et l'agent éducateur. D'un autre côté, en prendre soin, et le nettoyer est délégué comme une tâche banale, voire sale, ne demandant pas beaucoup de qualification.

[473] HUGUES (1951) (1996). *Le Regard sociologique, Essais choisis*, Paris : Ed. de l'EHESS.

Pendant mon expérience de formatrice en travail social, au début de ce travail de thèse, il n'était pas rare que j'entende des étudiants nouvellement diplômés revenir vers les formatrices après l'obtention de leur diplôme pour dire qu'ils se sentaient comme des « super-auxiliaires » en raison de la multitude de tâches domestiques qu'ils accomplissaient. Parmi ces tâches, changer les couches des bébés ne semblait pas être suffisamment noble pour être effectué après trois ans d'étude post-bac.

Cette dévalorisation des soins corporels est aussi renforcée par l'école, institution qui prend la suite de la crèche lorsque l'enfant atteint l'âge de trois ans. La préoccupation toujours persistante concernant la propreté renforce le sentiment d'un rapport au corps et aux salissures qu'il produit comme en étant un acte péjoratif. Ceux qui sont chargés de le nettoyer ne peuvent être ceux qui ont fait des études, comme les EJE et/ou les professeurs des écoles.

L'impératif de la propreté avant l'âge de l'entrée à l'école maternelle n'est pas sans effet sur les enfants. Ainsi, un entretien mené en 2013 dans une école au nord de Paris, où une collaboration étroite existe entre une crèche et l'école en question, m'a interpellé quant au sens donné au terme « élève ». L'enseignante rencontrée a évoqué le fait qu'elle s'occupe de l'élève (celui qui apprend) alors que l'EJE s'occuperait de l'enfant. Cette dichotomie marque une hiérarchie entre le monde scolaire et le monde éducatif et distingue l'enfant (être d'émotions) et l'élève (être d'apprentissage).

7.2.8 La gestion au cœur de la division morale du travail

Les observations réalisées dans les crèches privées françaises, où seul le Code du travail est appliqué (sans les bénéfices d'une convention collective), font apparaître les professionnels dans des situations complexes. Ainsi, les temps de concertation, seuls moyens de pouvoir réfléchir à son travail, sont compromis par le fait que les professionnels présents doivent remplacer les personnes en congé, au moins durant les quinze premiers jours d'absence. Or, dans ces métiers, la pénibilité est avérée et on note un taux d'absentéisme important. Cette situation est difficile à supporter pour les professionnels et a des conséquences directes sur la prise en charge de l'enfant et la réflexion sur celle-ci.

Je ne possède pas de données statistiques quant au taux d'absentéisme des professionnels en France. Cependant plusieurs documents issus des organisations syndicales et professionnelles présentent des données qui confirment ce fait. Un

document de la FNEJE (Fédération Nationale des Éducateurs de Jeunes Enfant) fait apparaître des témoignages de professionnels de la petite enfance. Intitulé : « Les coulisses de l'accueil des jeunes enfants. Les professionnels témoignent et osent dire ce qui ne se voit pas toujours »[474]. Ce document est assez révélateur. On retrouve aussi quelques données dans une étude datant de 2011, menée par Albérola et Jauneau, parmi (3 272 établissements d'accueil du jeune enfant (environ un tiers de l'ensemble des EAJE), la principale difficulté est, pour 56 % des établissements ayant une difficulté avec leur personnel (soit 16 % de l'ensemble des établissements répondants), l'absence de personnel, suivie pour 39 % d'un manque de personnel qualifié. Dans la plupart des cas (80 %), ces manques en personnel n'ont pas limité le nombre de places offertes. Les auteurs relèvent que d'autres problèmes de même type sont relatés dans les questions ouvertes, « mouvements de personnels, congés maternité fréquents dans ce secteur fortement féminisé, congés maladie, problèmes de plannings, conflits. Ces difficultés, pour partie habituelles dans les entreprises, sont rendues aiguës par la tension existante sur l'accueil : trop d'absentéisme peut limiter la capacité d'accueil. »[475]

J'ai compris, lors de l'enquête, qu'il existait une demande implicite de la part des responsables et il semblerait que l'on m'avait facilité l'accès à certains terrains en fonction de leurs spécifiés (fragilité ou bien stabilité de l'équipe).

Lors de l'entretien avec une coordinatrice, elle m'a fait remarquer que j'étais « *tombée sur une mauvaise semaine* », car il manquait la personne de service. Cette précision visait à m'expliquer que cette crèche fonctionne très bien, contrairement à l'autre crèche de l'entreprise, menacée de fermeture. Cependant, d'après ce que j'ai pu observer sur le terrain, cette situation était loin d'être extraordinaire. Mais que disent les professionnels de la réalité de leur quotidien professionnel ? Soutenir que tout se passe bien, serait-ce un moyen de garder une certaine liberté d'agir ?

À cela se rajoute la perception collective que les professionnels ont de leur travail, qui révèle la faible valeur qu'ils lui attribuent. La non-reconnaissance sociale les amène à se dévaloriser collectivement. Cette dévalorisation est d'autant plus perceptible lorsque j'apprends, dans le cadre d'un entretien, que les cadres perçoivent

---

474 Disponible sur le site http://docplayer.fr/2188702-Les-coulisses-de-l-accueil-des-jeunes-enfants-les-professionnels-temoignent-et-osent-dire-ce-qui-ne-se-voit-pas-toujours.html, consulté 15/02/2015.

475 ALBEROLA, E. et JAUNEAU, P. (2012). Les professionnels des établissements d'accueil du jeune enfant en 2011. *Études et résultats, 825*, p. 1-6.

des primes en fonction des résultats de la gestion des crèches par rapport aux objectifs qui lui sont fixés. J'ai tenté de savoir si les professionnels non cadres recevaient aussi ces primes. On m'a répondu très naturellement que non, comme si cela relevait d'une évidence. Dans la suite de l'entretien, la professionnelle coordinatrice de secteur me raconte, comment elle mène ce travail avec les directrices de crèche.

> *« […] Si on prend le remplissage par exemple des crèches, ben, il faut que les directrices atteignent un certain pourcentage de leur taux d'occupation pour qu'elles puissent avoir une prime par rapport à leur objectif. Du coup, c'est sur cet objectif-là que nous devons les accompagner au mieux. Pour qu'elles puissent atteindre ce taux de remplissage, on va par exemple les accompagner à faire de l'accueil occasionnel, ou ça va être les accompagner à faire passer, par exemple, un bébé chez les moyens pour libérer une place de bébé parce qu'on sait que dans l'année, les clients ont plus besoin de place de bébés que de place de grands, donc on réfléchira avec la directrice à l'organisation dans la crèche pour qu'elle puisse au maximum remplir tous ses berceaux. » (*Michèle, Coordinatrice pédagogique, mai 2014).

Cette pratique atteste d'une valeur majeure donnée à la gestion et de la moindre valeur accordée au travail éducatif, de proximité avec les usagers. Mais comment serait-il possible de fixer des objectifs par rapport au travail éducatif ? Comment mesurer et comptabiliser « la production » du travail d'accueil quotidien de la petite enfance ?

Le travail éducatif est en effet un travail complexe, difficilement mesurable et évaluable. Il est même considéré comme un travail impossible, en référence à Freud. La sociologue Le Floch, évoque dans un article sur les enjeux du « sale boulot » dans le travail éducatif, une recherche réalisée sur le travail des enseignants et celui des professionnels de crèche.

> *Les métiers de la petite enfance, la médicalisation et le rapprochement avec la médecine et les professions paramédicales ont longtemps assuré la position, la protection et la reconnaissance professionnelles. […] Il est rassurant de mesurer, de diagnostiquer l'évolution saine ou pathologique d'un petit enfant, de vérifier que les normes de croissance et les étapes du développement se succèdent selon un modèle médical. Parmi les professionnelles de la petite*

enfance, les personnes issues d'une formation médicale revendiquent avec détermination leur autorité professionnelle.[476]

En effet, malgré la reconnaissance de plus en plus grande des EJE parmi les directrices de crèches, les infirmières-puéricultrices, lorsque qu'elles travaillent en crèche, occupent systématiquement un poste de responsable. En faisant le parallèle avec les métiers de l'enseignement, Le Floch remarque que « l'instruction savante et la médicalisation ont toujours servi de protection à ces métiers impossibles ». [477]

Pour les métiers de la petite enfance comme pour ceux de l'enseignement, l'augmentation de la demande de l'approche relationnelle change les paramètres des métiers. « Les débats sans fin sur la place de la psychanalyse ou des psychologies dans l'univers thérapeutique illustrent cette tension. L'"écoute" peut être parfois une forme déguisée d'examen clinique. »[478] Les changements de posture imposés aux professionnels brouillent les axes de l'action en introduisant de nouvelles manières de concevoir le métier. « La division morale du travail a donc pour toile de fond les dynamiques de mobilité et de division du travail ». Avec ces deux exemples de métiers relationnels, on aperçoit la mise en œuvre de stratégies qui permettent de s'éloigner de l'expérience traditionnelle, du contact direct avec les usagers, pour aller vers des pratiques de coordination et de portage de projets.

[…] Dans l'accueil de la petite enfance, un réel désir de s'éloigner du contact direct avec les enfants conduit les femmes exerçant dans ce secteur vers des promotions personnelles de coordinatrices. L'éducation, dans le sens classique du terme, apparaît à certains égards comme une tâche ingrate et la fonction d'éducateur comme un mauvais rôle. [479]

Ce phénomène est stimulé, dans le travail éducatif ainsi que dans d'autres secteurs d'activités, par des logiques managériales et de gestion de plus en plus présentes dans ces secteurs d'activités.

[476] LE FLOCH, M.-C. (2008). Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif. *Pensée plurielle*, *2, 18*, p. 34.
[477] Ibid., p. 34.
[478] Ibid., p. 35.
[479] Ibid., p. 40.

Ainsi, la compétence managériale l'emporte sur la compétence du métier. Mais cette réalité de plus en plus présente trouve sa source dans la dévalorisation et l'épuisement que produit le face à face avec les usagers. Faute de disposer d'espaces permettant de « faire métier »[480], où l'on puisse déposer une partie de sa souffrance, le professionnel cherche d'autres manières de durer dans le métier, en s'éloignant des enfants en particulier. S'engager dans le travail de portage de projet et de management permet peut-être de « prendre en main » et de trouver l'accordage nécessaire pour faire face aux enjeux du métier. Cependant, ce n'est pas toujours facile et peut même être incompatible avec certaines réalités du travail.

> *Dans les fonctions d'accueil de la petite enfance, des tensions s'expriment entre les tâches de maîtrise du métier et l'éloignement que suppose la coordination ou le développement local. Pour certaines « coordinatrices des lieux d'accueil de la petite enfance », l'image qui résume la situation de certaines d'entre elles tient dans ces propos : « Un enfant dans les bras, un paquet de dossiers dans l'autre ». Nous avons affaire à un véritable cumul de tâches, une double fonction et un double rôle professionnel.*[481]

7.2.9 Être professionnel de la petite enfance en France et au Brésil

Afin de mieux visualiser les métiers que j'ai rencontrés sur le terrain d'enquête en France et au Brésil, j'ai conçu un tableau qui les reprend. J'ai tenté d'établir une corrélation entre eux afin qu'on puisse imaginer à quoi ils correspondent dans les deux pays. On notera cependant que pour certains, il n'existe pas de correspondance et qu'un même métier (ou plutôt ayant la même dénomination) n'exerce pas la même fonction comme c'est le cas d'infirmières-puéricultrices. Pour les éducateurs de jeunes enfants français, c'est le métier d'enseignant au Brésil que me semble le plus proche en matière de responsabilités auprès de l'enfant et de l'équipe professionnelle. Je rappelle encore qu'au Brésil, il n'existe pas de formation spécifique pour le travail avec les enfants de moins de trois ans.

---

[480] RAVON, B. (2012). Refaire parler le métier Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage, in dossier : Faire métier, *Nouvelle revue de psychosociologie*, *2, 14*, p. 97-111.

[481] LE FLOCH, M-C. (2008). Op. cit., p. 40.

Professionnels de la petite enfance en France et au Brésil (Quelques correspondances)	
France	**Brésil**
Directeur de crèche (Infirmière-puéricultrice ou EJE)	**Directeur de crèche (enseignant ayant fait un cursus en administration scolaire)**
Éducateur de jeunes enfants	**Enseignant**
Coordinateur pédagogique (par secteur géographique) (EJE ou Infirmière-puéricultrice)	**Coordinateur pédagogique (enseignant ayant un cursus en psychopédagogie)**
Infirmière-puéricultrice	**Infirmière**
Auxiliaire petite Enfance[482] (CAP – petite enfance)	**/**
Auxiliaire de puériculture	**/**
/	**Agent de développement infantile (ADEI)/Agent éducateur**

Figure 29 : Correspondance entre les métiers France/Brésil

Mais être professionnel de la petite enfance en France et au Brésil ne recouvre pas les mêmes réalités. Non seulement ces professionnels n'ont pas la même dénomination, mais ils n'accomplissent pas les mêmes tâches dans des contextes pourtant assez similaires. Cela explique le fait que certains métiers ne trouvent pas de correspondance dans le pays.

Les EJE en France ou les enseignantes au Brésil sont les professionnels les plus visibles dans le cadre du travail avec des enfants de moins de trois ans, mais également dans la manière dont l'enquête s'est organisée. Ils sont cependant entourés par des auxiliaires ou des agents éducateurs, comme cela a été déjà explicité, qui jouent eux aussi un rôle important. Cependant, je concentre par choix mon analyse sur les EJE français et les enseignants brésiliens exerçant en crèche, car ces deux corps professionnels sont à la fois les mieux reconnus et les plus soumis à des transformations récentes. Ce sont aussi ceux qui sont le plus visibles dans le cadre de ma recherche et donc sur le terrain, même si, pour comprendre leur pratique, il m'a fallu également prendre en compte le travail de l'ensemble des professionnels.

Je vais d'abord présenter leur formation, puis la spécificité de leur pratique. Ces descriptions ont pour objectif de souligner les différentes manières de concevoir

[482] Appellation trouvée sur le terrain, dans les deux crèches relevant d'une gestion privée lucrative.

l'accueil collectif des enfants de moins de trois ans et les idéologies qui guident la politique de la petite enfance dans les deux pays.

7.2.9.1 L'EJE, médiateur de la relation éducative ?

L'étude de Meunier et de Chetoui sur les EJE, publiée en 2002, présente la manière dont ces professionnels se voient comme des médiateurs de la relation éducative à l'enfant et comme accompagnateurs de l'enfant et de sa famille. Ce constat est fort intéressant, car au cours de cette décennie, la situation de ces professionnels va beaucoup changer, tant au niveau des pratiques qu'au niveau de la formation.

Les événements qui ont lieu durant les années 2000 correspondent à une forte impulsion pour répondre au besoin de développement des modes de gardes collectifs de la petite enfance, afin de répondre à des objectifs européens. C'est par de nouvelles règles de modes d'intervention de l'État que ces changements vont s'opérer. En modifiant son mode d'intervention, l'État induit de nouvelles formes de gestion des services d'accueil par l'ouverture au secteur privé. Cela provoque une mise en concurrence entre les acteurs publics et associatifs jusqu'alors seuls sur ce terrain. Les nouvelles modalités de gestion visent non seulement à créer de nouvelles places en crèche, mais aussi à exploiter des services existants. On offre de nouvelles possibilités de facturation aux familles et davantage de souplesse est instaurée dans l'organisation de l'accueil afin de mieux répondre à leurs besoins. Les crèches deviennent ainsi des multi-accueils[483] et doivent repenser leur mode de fonctionnement afin de pouvoir accueillir la diversité des contrats qu'elles signent avec les familles.

C'est dans ce sens que les nouvelles formes de gestion des lieux d'accueil interviennent fortement dans ces changements de métiers, qui définissent de nouveaux contours du cadre de travail des professionnels, demandent de nouvelles compétences et modifient leurs missions au quotidien. L'EJE voit ainsi ses missions remises en question, ce qui a des effets concrets sur sa professionnalisation.

En France, la formation d'EJE équivaut à un niveau 3 dans la grille des certifications des formations professionnelles et à un niveau Bac +2 (L2) sur le plan universitaire. Selon l'article 5 de l'arrêté du 16 novembre 2005 la formation se composée de quatre domaines de formation :

[483] Etablissement pouvant accueillir les enfants soit de manière continue (toute la journée de quatre à cinq jours), soit de manière ponctuelle.

DF 1. Accueil et accompagnement du jeune enfant et de sa famille : 400 heures.

DF 2. Action éducative en direction du jeune enfant : 600 heures.

DF 3. Communication professionnelle : 250 heures.

DF 4. Dynamiques institutionnelles, interinstitutionnelles et partenariales : 250 heures.[484]

La formation de cette catégorie professionnelle, comme de l'ensemble des métiers du travail social (éducateur spécialisé, assistant de service social, conseillère en économie sociale et familiale), est en train d'être restructurée en France afin de répondre aux exigences de l'accord de Bologne sur le système LMD (Licence Master Doctorat).

Ceci n'est pas sans poser souci pour un secteur dont la valorisation du diplôme a des effets sur le statut de ces professionnels au sein du secteur public, mais aussi dans le secteur privé. En effet, même lorsqu'ils occupent des postes à responsabilités, les EJE ne détiennent pas le statut de cadre A dans la fonction publique. De ce fait, tout changement concernant les formations et les diplômes engendre des perturbations dans l'organisation des grilles salariales : les responsables des perturbations ne peuvent pas « reconnaître » des statuts nouveaux et des salaires à la hausse. Néanmoins, ces professionnels ont la possibilité d'accéder au grade d'éducateur-chef[485] sans toutefois changer de catégorie.

Dans la tradition des services d'accueil de la petite enfance, ce sont les professionnels issus du milieu médical qui détiennent le niveau de cadre A, en particulier les infirmières-puéricultrices ou les médecins. Ces professionnels, lorsqu'ils interviennent en crèche, comme je l'ai déjà évoqué, ont généralement la responsabilité de la direction du service ou la supervision générale.

Il faut noter que depuis 1973, date de la création et de l'institutionnalisation du diplôme d'EJE[486], celui-ci avait été pensé dans une logique de travail éducatif et en partenariat avec les professionnels du monde paramédical et non pas pour exercer des responsabilités administratives comme c'est de plus en plus souvent le cas durant les deux dernières décennies en France.

[484] JORF n°274 du 25 novembre 2005, texte n° 9 Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants.
[485] Pour la fonction publique.
[486] Décret n°73-73 du 11 janvier 1973 instituant un diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants. Abrogé par Décret n°2004-1136 du 21 octobre 2004 - art. 4 (V) JORF 26 octobre 2004.

C'est au cours des années 2000 que le décret n° 2000-762 du 1er août 2000, relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans, institue le fait que les éducateurs de jeunes enfants peuvent prendre en charge la direction des établissements accueillant moins de 20 enfants. Il est écrit au paragraphe 4 « personnels » à l'Art. R. 180-15. :

> *La direction d'un établissement ou d'un service d'accueil d'une capacité inférieure ou égale à vingt places, et d'un établissement ou d'un service d'accueil occasionnel, et la responsabilité technique d'un établissement à gestion parentale peuvent être confiées : a) Soit à une personne titulaire du diplôme d'État de puéricultrice ou puériculteur justifiant de trois ans d'expérience professionnelle ; b) Soit à une personne titulaire du diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants justifiants de trois ans d'expérience professionnelle auprès d'enfants de moins de trois ans*. [487]

Cette évolution du travail des EJE ne se réduit pas à cela ; la forte demande de ces professionnels dans certaines régions de France, surtout dans les grandes villes, va introduire des pratiques dérogatoires qui finiront par intégrer et modifier le texte du présent décret modifié en 2007[488].

Ce nouveau texte de 2007 a pour objectif d'assouplir les conditions d'accueil, afin de faciliter les recrutements dans le secteur et d'augmenter le nombre de places disponibles. Le texte prévoit aussi d'autres formes d'organisation d'accueil collectif, comme les « *micro-crèches* » ou les « *maisons d'assistante maternelle* ». Au sein de ces nouvelles organisations, l'EJE a un rôle majeur. Il est responsable de ces services ou a un rôle de directeur technique. Sa présence participe au processus d'agrément et permet l'ouverture de certaines des nouvelles structures : c'est dire l'importance qu'a prise ce professionnel dans le secteur de la petite enfance.

Mais, la valorisation du travail de l'EJE au sein des structures pour les enfants de moins de trois ans est-elle un gage de qualité ?

> *Article 10, « Art. R. 2324-35. - La direction d'un établissement ou d'un service d'accueil d'une capacité inférieure ou égale à quarante places peut être confiée*

[487] JORF n°181 du 6 août 2000 page 12227 texte n° 10, Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique (deuxième partie : Décrets en Conseil d'État).
[488] JORF n°45 du 22 février 2007 page 3263 texte n° 37 Décret n° 2007-230 du 20 février 2007 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique (dispositions réglementaires.)

à un éducateur de jeunes enfants diplômé d'État justifiant de trois ans d'expérience professionnelle, sous réserve qu'il s'adjoigne le concours, dans les conditions définies par l'article R. 2324-40-1, d'une puéricultrice diplômée d'État ou, à défaut, d'un infirmier ou d'une infirmière diplômée d'État justifiant au moins d'une année d'expérience professionnelle auprès de jeunes enfants. [489]

Depuis, la réforme du diplôme datant de 2005 a renforcé la dimension psychosociale ainsi que les techniques de management pour répondre à la forte mutation du métier d'EJE. Il n'est plus seulement pensé, voire conçu, pour le travail direct avec les enfants, mais aussi et surtout pour le management des équipes. Les nouvelles perspectives gestionnaires qui touchent le secteur depuis une quinzaine d'années montrent clairement comment ce corps professionnel est marqué par des mutations importantes en lien avec l'activité économique du pays.

Le fait que le secteur propose des perspectives d'évolution de carrière intéressantes pour ce professionnel pourrait modifier le profil des étudiants. Ces évolutions causent une certaine gêne chez les professionnels qui évoluent dans le secteur depuis plus longtemps, comme me l'a expliqué une EJE lors d'un entretien : *« Je suis nulle en informatique, je ne me vois pas travailler derrière un bureau toute une journée. C'est ce qu'elles font les directrices, à remplir des tableaux tout le temps. »*

C'est effectivement l'objectif ; les crèches (terme qui disparait des textes officiels, mais que nous continuons d'utiliser pour désigner les lieux collectifs pour les moins de trois ans), sont devenues des lieux éducatifs et non seulement de garde. Dans ce sens l'EJE n'a pas besoin de se battre pour sa légitimité, car le travail éducatif devient le mot d'ordre des lieux d'accueil.

Cependant, mon enquête et d'autres études le démontrent : la complexité du travail de l'EJE et son accès à des positions hiérarchiques ne sont pas synonymes d'une augmentation de la qualité éducative de l'accueil. Au contraire, les textes prévoient la présence d'un EJE pour vingt-cinq enfants, ce qui indique clairement que ce n'est pas l'intervention directe de ces professionnels auprès de chaque enfant qui est recherchée, sans parler des difficultés de recrutement de ces professionnels en région parisienne. Les postes non pourvus font l'objet de recrutement de personnes moins ou non-qualifiées. Ce fut le cas dans les deux crèches privées françaises dans lesquelles j'ai

[489] Ibid.

enquêté. Mais cette réalité ne concerne pas que le secteur privé : le secteur public est tout autant concerné et embauche aussi des personnes non diplômées. Afin de relativiser mes observations quant au manque de professionnels et leur non-remplacement dans le secteur privé, une coordinatrice m'explique :

> « *Parce qu'a contrario du privé, dans les collectivités territoriales, on est énormément en manque de personnel parce qu'elles ont déjà quasiment dix semaines chacune de congé, euh, quand elles s'arrêtent, il y a pas de carence au niveau de la maladie donc, ben, on s'arrête très régulièrement et très facilement, donc, euh, sur la totalité je vais vous dire telle une équipe de dix, on est toujours à moins deux, moins trois professionnelles. […] Quand il y a un manque d'agents de collectivité dans une structure, on voit que ça dysfonctionne à tous les niveaux, par contre c'est des postes qui sont pas valorisés, qui sont pas valorisés et sur lesquels on a beaucoup de mal à recruter parce que c'est un poste multiple, euh, il faut des connaissances dans beaucoup de domaines et il faut un sens de l'organisation, euh, enfin que moi je trouve hyper développé et du coup, comme on est quand même sur des petits salaires, voilà on trouve que des gens qui ont besoin de travailler, mais qu'ont pas forcément ce dynamisme, cette réflexion, ce recul, cette organisation…. »* (Michèle, coordinatrice petite enfance)

La question de la qualification est une question complexe, qui agit comme analyseur des perceptions profondes liées à cette pratique. En interrogeant les directrices sur la question, elles m'ont affirmé que la qualification était importante, mais non primordiale. *« Parfois,* me dit l'une d'elles, *quelqu'un qui n'a pas de diplôme est parfois plus compétent que quelqu'un qui l'a. C'est compliqué et ça dépend de la personne, dans ces métiers ce n'est pas vraiment le nombre de diplômes qui compte*. » Il est donc question de trouver des « *gens bien, sur qui on peut compter. C'est ça le plus dur* », ajoute encore une autre.

Ces discours tendent à la dévalorisation et atteste une nouvelle fois de la vision instituée selon laquelle le travail auprès des jeunes enfants n'a pas vraiment besoin de qualification. Il s'agit plutôt de qualités : fiabilité, responsabilité et enfin être « *quelqu'un de bien ».* Tous ces attributs ne sont pas antinomiques avec la possession d'un diplôme, mais semblent plus importants que les compétences professionnelles

devant être acquises lors de la formation. Ce discours des directrices ne contribue-t-il pas à ternir l'image des métiers de la petite enfance ? Être EJE relèverait donc davantage d'une affaire personnelle que professionnelle ?

7.2.9.2 Au Brésil, entre la crèche et l'école

Au Brésil, les enseignantes semblent avoir une mission mieux définie. Il est possible que le fait d'être reconnues comme enseignantes permette une meilleure identification et valorisation de leur rôle au sein des structures de la petite enfance.

Les enseignantes que j'ai rencontrées possèdent pour la plupart une formation initiale dénommée « magistério », il s'agit d'une formation initiale niveau BAC qui tend à disparaitre devant l'obligation d'une formation supérieure pour tous les enseignants sur tout le territoire. [490]Les contours de leur mission m'ont semblé plus clairs dans la mesure où le travail qui est attendu se concentre autour des apprentissages. Il ne s'agit pas seulement d'un travail éducatif, il est question de production de situations pédagogiques et d'apprentissages à présenter ensuite aux familles.

À travers l'observation de leurs pratiques avec des enfants de moins de trois ans, j'ai pu me rendre compte des enjeux éducatifs de la posture « enseignante » au sein des crèches. Il semblerait que, traditionnellement basée sur la transmission d'un savoir, elle prenne le pas sur l'approche plus éducative et de proximité que demande le travail avec les tout-petits. N'ayant pas reçu de formation spécifique sur la toute petite enfance, ces professionnels bricolent entre leur savoir pédagogique et leur connaissance de mère. « *J'ai plus appris étant mère qu'en étudiant la pédagogie* », m'a dit une professionnelle lors d'un entretien.

La présence d'enseignants au sein des crèches au Brésil, et donc auprès des enfants de moins de trois ans, varie d'une ville à l'autre, mais elle date globalement du début des années 2000. C'est en effet depuis la loi de 1996, qui impose cette présence, qu'on les retrouve en plus grand nombre. Les crèches appartiennent désormais à l'éducation de base dans le pays. De ce fait, dans certaines villes brésiliennes, comme ce fut le cas à São José dos Campos, les enseignants sont présents auprès des enfants de moins de trois ans.

[490] Cette formation supérieure équivaut au niveau Bac +4.

J'avais choisi, dès le début de cette recherche, de me concentrer sur l'observation du travail des professionnels avec les zéro-trois ans. Ce choix est devenu encore plus important lorsque j'ai commencé à m'intéresser à des villes de l'intérieur du Brésil. Ainsi, à Itaborai dans l'État de Rio de Janeiro, j'ai pu me rendre compte de sa portée. Entre la ville de São José dos Campos et celle d'Itaborai, il m'a en effet été possible de me rendre compte des effets des choix politiques concernant l'éducation de la petite enfance sur le travail des enseignants en comparant les deux contextes.

Dans ces deux villes aux caractéristiques sociogéographiques éloignées, j'ai remarqué que la prise en charge des enfants de moins de trois ans est encore ancrée dans des principes très idéologiques, liés au statut de la femme et à son rôle dans la famille, mais aussi à des choix économiques. La description de quelques situations va aider à comprendre ces phénomènes.

En lien avec les politiques de décentralisation des pouvoirs qui étaient détenus par l'État, c'est aux villes brésiliennes que revient la responsabilité de la gestion de l'éducation de base, c'est-à-dire de l'école jusqu'aux classes de 3e. La petite enfance y est incluse dès la crèche et englobe l'accueil des enfants de moins de trois ans.

Traditionnellement, l'accueil des moins de trois ans était délégué au secteur philanthropique ou au secteur associatif à cause de l'absence de politique d'accueil de la petite enfance. Mais la loi de 1996 s'est progressivement imposée au cours des années 2000 sur l'ensemble du territoire, et les villes ont commencé à développer l'accueil des enfants de moins de trois ans, avec des temporalités très variables d'une ville à l'autre.

À São José dos Campos, ville considérée comme donnant une grande importance à la petite enfance et cherchant les moyens d'universaliser son offre, la gestion de la majorité de ses crèches est encore déléguée à des structures privées, soit philanthropiques, soit du secteur privé lucratif. Depuis 1996, la municipalité est dans l'obligation de superviser le travail réalisé dans les crèches et d'y mettre du personnel qualifié (enseignant et directeur). Ceci est surtout valable pour les crèches relevant du secteur philanthropique qui peuvent être complètement municipalisées.

À Itaborai, la réalité est bien différente. Jusqu'en 2013, aucune des crèches n'était gérée par la ville. Depuis cette date, toutes ont été municipalisées, mais elles n'accueillent pas les enfants de moins d'un an. Au moment de l'enquête, il n'existait pas de structures conçues ou construites pour l'accueil des enfants de moins de trois

ans : dans toute la ville, des maisons de particuliers étaient louées et réhabilitées pour accueillir les enfants.

Ces réalités différentes démontrent les déclinaisons très variables de la loi de 1996. Elles témoignent de la lenteur du système brésilien et des enjeux du choix politique de laisser aux villes et aux États la gestion de la petite enfance, alors qu'elles ne disposent pas toujours des moyens, de volonté politique et ni de compétences pour le faire.

Pendant l'enquête à Itaborai, j'ai pu recueillir au sein du service petite enfance des matériaux issus des premières semaines de formation continue des enseignants intervenant dans la petite enfance. Il s'agit en fait de textes écrits par ces professionnels dans lequel ils retracent leur parcours de vie et ce qui les a amenés à ce métier. Ces récits prennent une forme écrite et quelquefois le dessin est aussi utilisé pour mieux illustrer leur vision du métier. Les coordinatrices m'ont expliqué que ce travail s'inscrivait dans le démarrage des modules de formation. Il paraissait important pour elles de faire réfléchir les enseignantes sur le sens donné au travail avec les tout-petits. Ce travail, initié par l'équipe coordinatrice, s'inscrivait aussi dans le processus de municipalisation des crèches débuté en 2013. Le matériel recueilli était donc très récent et répondait à deux consignes :

1 : Comment suis-je arrivé dans ce métier ?

2 : Quelle vision ai-je du métier d'enseignant dans la petite enfance ?

C'est, en fait, pour répondre à la deuxième question que les dessins étaient proposés, afin de permettre la visualisation de l'espace proposé à l'enfant. La responsable du groupe de coordinatrice a un master en éducation et avait suivi les séminaires en géographie de l'enfance à l'UFF. De ce fait, elle avait construit un partenariat avec le groupe de chercheurs du GRUPEGI/UFF[491]. Ces derniers animaient aussi certaines séances de formation, les samedis matin. Pendant l'enquête, j'ai pu observer une séance de formation. Celle-ci portait sur l'art et le formateur proposait, à travers une pédagogie très active, une lecture critique de ce qu'il avait pu observer dans les crèches en matière de production artistique des adultes et des enfants. Son approche à la fois drôle et frappante faisait réagir les professionnels, à la fois critiques et réceptifs.

D'après les récits de leur trajectoire personnelle et professionnelle expliquant ce qui les a amenées à faire ce métier, j'ai encore pu observer la complexité de leur vécu

[491] GRUPEGI : Groupe de Recherche en Géographie de l'Enfance/ Université Fédérale Fluminense.

scolaire et constaté que les enseignants de la petite enfance, pour la plupart, n'ont pas vécu ni bénéficié d'accueil éducatif pendant leur propre petite enfance, voire pendant leur enfance.

Parmi les cinq dossiers auxquels j'ai pu avoir accès, aucun ne faisait allusion à une expérience collective avant l'école obligatoire. Issus de familles très modestes, les enseignants ont surtout témoigné de leur difficulté à pouvoir fréquenter l'école. Les dossiers étudiés sont représentatifs de la réalité brésilienne en ce qui concerne le travail des enfants[492]. Certains enseignants racontent leur travail à la campagne avec leurs parents, ce qui les empêchait de se rendre à l'école. L'une d'elles explique n'avoir commencé à fréquenter l'école qu'à partir de l'âge de dix ans[493]. L'école occupe une grande place dans la vie des enfants des grandes villes, mais elle n'est tout de même pas la seule source de socialisation en dehors de la famille, comme l'illustrent leurs récits. Selon ces derniers, l'école permettait à certains de formaliser des acquis et les cours du soir intensifs permettaient à l'âge adulte d'arriver à un équivalent de niveau baccalauréat pour accéder aux études supérieures.

La trajectoire de vie des enseignants peut-elle avoir un lien avec leur manière de concevoir leur espace de travail auprès des enfants ?

Les quelques dessins présentés dans les dossiers démontraient une organisation de l'espace assez scolaire. Le bureau de l'enseignant est très présent, et occupe une bonne partie de l'espace. La présence de tables et de chaises et d'espaces de circulation très réduits attestent de la vision scolaire traditionnelle.

Lors de mes passages dans les crèches, j'ai pu observer que certaines enseignantes se justifient auprès de la coordinatrice du fait d'avoir encore des tables et des chaises dans les classes. Cette question ayant été abordée en formation, lors de visites, un rapport de supervision s'installe entre les enseignants et les coordinatrices.

Par cette observation, on peut voir que l'éducation de la petite enfance continue à construire son modèle d'action en fonction de l'école traditionnelle. La lecture des parcours des enseignants permet de voir le caractère « sacré » de l'école et du métier

[492] CAMPOS, H. R., et ALVERGA, A. D. (2001). Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho. *Estudos de psicologia*, *6, 2*, p. 227-233.

[493] L'étude précédante ainsi que celle de FERRO, A. R., KASSOUF, A. L. (2005). Avaliação do impacto do Programa Bolsa-Escola sobre o trabalho infantil no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, *35, 3*, p. 417-444, montrent comment la politique d'aide aux familles datant du début des années 2000 participe à la diminution du travail infantile, mais ne l'éradique pas pour autant, tant il fait partie de la mentalité brésilienne, selon laquelle le travail ne peut qu'être bénéfique pour l'enfant pauvre. Il semblerait de plus que le niveau scolaire de la famille y contribuerait davantage que les aides financières.

d'enseignant, qui relève pour certains d'un rêve, tant le fait même de fréquenter l'école semblait un défi.

La formation continue telle qu'elle est conçue à Itaborai permet donc une prise en compte des problématiques du terrain, tant au niveau des enfants qu'au niveau des professionnels. La gestion de la formation, déléguée à une équipe de proximité, semble faciliter la participation des enseignants. Le travail établi en début de module a participé à l'orientation de l'ensemble de la formation et a permis une connaissance entre les acteurs. Même si l'on persiste à penser autrement l'espace de l'enfant en crèche, il m'a semblé que le message est passé.

Cependant, c'est l'absence de discussion sur la gestion des structures qui attire mon attention. Ni dans le cadre de la formation, ni pendant les discussions à la mairie avec les coordinatrices, cette question ne semblait pouvoir être pensée ou mise en discussion. Il faut dire que l'espace dont disposent les coordinatrices est tellement exigu et ouvert (open space) qu'il ne permet pas de débats de fond sur le travail, en dehors des heures de réunion prévues à cet effet. Les discussions sur le travail que j'ai pu observer concernaient surtout des affaires courantes demandant des réponses techniques.

Par exemple, à Itaborai, les crèches ne fonctionnent pas durant toute la journée, mais par demi-journée, comme les écoles maternelles à São José dos Campos. Il n'y a pas de structure prévue pour cela, car il n'existe pas de service de restauration ni de lits pour que les enfants puissent se reposer dans la journée.

Là encore, la principale préoccupation est aussi de répondre au plus grand nombre. En fait, à Itaborai, les lieux d'accueils fonctionnent comme les halte-garderies en France. L'enfant n'y reste que quelques heures. Par contre, que ce soit à São José dos Campos ou à Itaborai, le principe des horaires d'ouverture n'est pas modulable comme en France. La crèche est un droit pour l'enfant, et la question tant débattue en France d'une meilleure conciliation de la vie professionnelle et familiale n'est pas posée dans les lieux où j'ai enquêté, du moins en ces termes.

Il me semble important de rappeler ce contexte, car il détermine à mon sens le rôle du professionnel. C'est en tant qu'agent de la politique en place que le professionnel de la petite enfance agit dans les différentes réalités. On peut dire que le choix de laisser la gestion des crèches principalement à des institutions philanthropiques accentue le fait que cette institution soit pensée pour l'enfant pauvre

et désœuvré. De ce fait, on alimente la représentation d'un type de population stigmatisée qui nécessite des pratiques spécifiques d'éducation.

En ce qui concerne la volonté de municipaliser toutes les crèches, on pourrait penser qu'elle vise à l'amélioration de la prise en charge des enfants les plus jeunes. Or, il me semble que le manque de structures est une question sensible pour la municipalité[494] qui empêche que des projets ambitieux et concrets soient vraiment mis en œuvre dans la ville. Par ailleurs, la petite enfance à Itaborai est sujette à des variations importantes en matière de démographie en raison des évolutions économiques que la ville traverse avec la construction d'une raffinerie de pétrole sur son territoire.

Cette réalité sociale est loin d'être anodine. La population a fortement fluctué en fonction des étapes de construction du complexe pétrolier. Les professionnels de la petite enfance se sont aperçus de cela par la forte variation en matière d'effectif dans les crèches et écoles. Des modules de formation visant à aider les professionnels à travailler avec l'interculturalité pour qu'ils puissent faire face à ce phénomène ont été conçus : en effet, la ville accueille des enfants de tout le pays, voire d'ailleurs, pendant les moments de fort développement de la raffinerie.

Ainsi, les effets des évolutions économiques et donc du marché de l'emploi sur la gestion des crèches et des pratiques éducatives sont perceptibles au niveau local. Les services de la petite enfance doivent alors s'adapter à ces évolutions par des ajustements de capacité d'accueil, mais aussi par la prise en compte des caractéristiques des populations nouvellement arrivées. Ces effets sont d'autant plus directs aujourd'hui que les nouveaux modes de gestion publique exigent que les capacités d'accueil soient au plus près des besoins.

Cependant, les professionnels exerçant dans ces structures, au Brésil comme en France, peinent à faire le lien entre la transformation de leurs pratiques éducatives et les évolutions politiques, donc aussi économiques, plus générales.

[494] Pendant l'enquête, beaucoup de tensions se faisaient sentir sur place. La maire actuelle semblait voir sa place compromise. Puis, un jour, on me demande de quitter les locaux de la mairie sans me fournir d'explication.

7.3 Le rapport des professionnels aux questions politiques

Les professionnels rencontrés dans le cadre de mon enquête ne sont pas à l'aise avec les questions se rapportant à des décisions politiques et à leurs conséquences sur leur travail. Ainsi, au fil de la recherche, au Brésil comme en France, cette question devient notre toile de fond. Si mon cadre théorique, qui me conduit à analyser le secteur de la petite enfance comme une institution, m'amène à considérer les dynamiques (gestionnaires et éducatives) opérant dans le secteur avant tout en lien avec des mesures politiques étatiques, la perception qu'en ont les professionnels est bien différente.

Mon propos n'est pas d'affirmer que les professionnels de la petite enfance rencontrés ne s'intéressent pas ou peu aux questions politiques ou, plus précisément, aux questions liées aux politiques publiques. Le non-savoir, qui constitue l'une des caractéristiques de toute institution[495], cristallise un rapport d'invisibilité dans la compréhension des individus face à l'institution. Cela ne veut pas dire qu'ils ne pensent pas l'institution, mais que leurs rapports à celle-ci (leurs implications) sont complexes et difficiles à analyser. L'Institution se présente comme une réalité virtuelle[496] dont la perception dans le quotidien professionnel n'a rien d'évident.

Ainsi, ce rapport au politique devient opaque lorsqu'on tente de le faire parler ou vivre dans l'institution. Ce qui m'importe est d'essayer de comprendre la nature de ce rapport, c'est-à-dire les logiques d'implication des professionnels de la petite enfance. C'est dans l'observation fine de la réalité et en interagissant avec celle-ci que j'ai cherché à appréhender ce rapport selon la démarche socio-clinique institutionnelle formalisée par Monceau.[497]

Ne pas se prononcer sur les mesures mises en place dans l'institution n'est pas synonyme de ne pas vouloir les penser. Cependant, ce comportement se révèle souvent symptomatique des conditions dans lesquelles il n'est pas possible de les penser et de les évoquer à l'intérieur de son espace professionnel.

Lors d'une restitution dans une crèche, les professionnels ont nié toute corrélation entre la dynamique gestionnaire et leur travail. C'est lorsque je suis revenue

[495] LOURAU, R. (2011). Op. cit.
[496] ARDOINO, J. et LOURAU, R. (1994). Les pédagogies institutionnelles. Paris : PUF.
[497] MONCEAU, G. *Socio-clinique institutionnelle et éducation, Parcours, théorisations et méthodologies*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger les recherches en Sciences de l'éducation. Université Paris 8- Vincennes Saint Denis.

le lendemain que j'en ai compris la raison : la présence de la coordinatrice n'a pas facilité leur prise de position sur ces questions. Je comprends ainsi qu'il ne s'agit non pas d'une difficulté à penser l'institution et sa relation à elle, mais de l'impossibilité de le faire ouvertement, voire d'une appréhension à questionner ses logiques.

Cette impossibilité est aussi entravée par la difficulté à suivre les processus d'institutionnalisation presque permanents du secteur de la petite enfance. Mais ceci est aussi valable pour d'autres sphères du travail social et éducatif dans et hors de l'école.

> *La pluralité et les tensions peuvent concerner en premier lieu les finalités, les missions, les objectifs ou les référentiels configurant l'institution et les mandats confiés aux professionnels. L'on peut parler à ce propos des logiques institutionnelles. L'on met ainsi l'accent sur les orientations plus ou moins contradictoires qui caractérisent l'institution dans ses fondements mêmes ou à travers les couches sédimentées de son histoire.*[498]

Je me suis rendu compte, lors d'une restitution demandée par l'équipe de la crèche des « Chênes », que ce non-savoir, appréhendé dans son sens premier, c'est-à-dire le fait que les professionnels ne connaissent pas l'histoire de l'institution et de ce fait le sens social de l'institution dans la société, est générateur de silence et de passivité. Mais il concerne aussi la pluralité et les tensions qui traversent les institutions. Ce non-savoir peut aussi être un moyen actif de se protéger.

Cette caractéristique conforte-t-elle la vision des cadres vis-à-vis d'un personnel qui serait ainsi plus facile à manier ?

« *Tu vois, ce dont tu leur parles, elles ne connaissent pas… Les professionnelles sont trop jeunes… »,* me dit la coordinatrice ayant assisté à la restitution.

En effet, l'équipe de la crèche « Chênes » est jeune. Je ne pense cependant pas que leur non-prise de parole soit uniquement liée à leur méconnaissance. Pour autant, cela peut être vrai en partie, surtout pour celles qui démarrent dans ces métiers ou qui

[498] BONNY, Y. (2012). L'institution publique au prisme de la pluralité. Dans Y. BONNY, et L. DEMALLY, (2012). *Institution Plurielle*, Presses Universitaires du Septentrion : Villeneuve d'Ascq, p. 15.

ont suivi des formations plutôt tournées vers des gestes techniques, comme c'est le cas des formations d'auxiliaires de puériculture et du CAP petite enfance.

C'est au lendemain de cette restitution que j'ai compris ce qui s'était joué ce soir-là. De retour à la crèche pour une journée d'observation et pour récupérer des documents auprès de la directrice, j'ai eu des échanges rapides avec l'équipe qui m'ont permis de comprendre qu'il y avait un malaise dans la relation entre les professionnelles et la coordinatrice du secteur. Leur non-prise de parole était-elle liée à cette crispation ? Une des professionnelle EJE dit à la directrice, devant moi : *« Tu vois elle ne nous prend pas au sérieux, tu vois ce qu'elle a dit à Silvia, elle dit qu'on ne connait pas. »* Je ne connais pas le degré de connaissances des professionnels concernant l'histoire politique du secteur de la petite enfance, je ne peux donc pas dire qu'elles possèdent ces éléments d'analyse et qu'elles n'ont pas osé prendre la parole en raison d'un différend avec la coordinatrice dont elles regrettent surtout le manque de considération pour elles.

J'étais arrivée à la fin d'une réunion d'équipe à laquelle assistait la coordinatrice. Présente depuis le début de cette réunion, elle tenait aussi à assister à la restitution. Cherchait-elle à neutraliser la portée de mes propos sur les professionnels ? N'ayant pas assisté à la réunion précédant mon arrivée, je manque d'éléments pour interpréter ici les réactions des professionnels.

7.3.1 Les formations en interne

Les professionnels de l'entreprise française dont il a été question précédemment reçoivent pourtant régulièrement des formations[499]. Celles-ci sont destinées, comme leur titre l'indique, à développer l'identité professionnelle et à analyser la pratique. Il m'est difficile d'avoir une vision critique sans avoir observé les formations proposées, cependant, j'ai pu recueillir le point de vue des professionnels ayant participé à différents modules :

> *« Nous sommes trois (deux professionnels et moi) sur la terrasse avec un groupe d'enfants. Il fait encore froid, nous sommes au mois de mars. Je m'approche d'une professionnelle et, pendant notre discussion, elle continue à observer les enfants et à intervenir si besoin. Elle me prévient*

[499] Sur le catalogue, à plusieurs reprises, les formations sont indiquées comme étant déjà « complètes ».

*que le lendemain elle sera absente, elle doit aller au siège pour une formation. Je lui demande quelle est cette formation. Elle me répond "sur les limites, j'ai du mal, moi, à poser des limites aux enfants". Je lui demande alors si elle avait choisi cette formation. Elle m'explique que oui, qu'elle l'avait choisie dans le catalogue. J'apprends ainsi que l'entreprise a un service de formation et qu'un catalogue est mis à leur disposition. Elle m'explique que la directrice peut me le faire voir si je le souhaite. Puis, elle m'explique encore que ce n'est pas la première fois qu'elle va au siège pour une formation, elle y va de temps en temps, me dit-elle. Elle ajoute aimer ce temps, mais précise que cela dépend aussi du thème, "c'est souvent de la théorie, après ici c'est différent". À la fin de notre discussion elle me dit : "Déjà on va seule, quand on revient à la crèche, on doit expliquer aux gens ce qu'on a appris, ce n'est pas pareil, puis parfois on ne comprend pas bien". » (*Journal de bord, juillet 2014, Île-de-France, France)

Cette professionnelle possède le diplôme d'auxiliaire de puériculture, elle a donc reçu une formation initiale. Comme je l'avais déjà dit dans le cadre d'autres recherches, la spécificité du travail en crèche lui demande des compétences différentes par rapport à celles travaillées en formation initiale, plutôt destinées au travail hospitalier.

Dans la structure « Écosse », appartenant à la même entreprise, Fanny, auxiliaire de puériculture, évoque aussi la question de la gestion des formations. Cette professionnelle est en détachement du secteur public depuis cinq ans, elle a demandé cela pour voir comment cela se passait ailleurs, dans le secteur privé. Elle me dit qu'elle va retourner dans le secteur public, qu'elle veut suivre des formations et que dans le privé, ce n'est pas possible. Son projet est de devenir éducatrice de jeunes enfants par la VAE (validation des acquis de l'expérience). Notre entretien est rapide, le manque de professionnels dans cette structure empêche que des entretiens plus longs aient lieu. Néanmoins, l'échange est fructueux, Fanny veut me parler de son expérience. Elle ajoute : *« Le problème de ce type de gestion est vraiment au niveau de l'accès à la formation. Je retourne dans la fonction publique parce que l'offre de formation est quand même bien meilleure que dans le privé ».*

La question de la formation dévoile le rapport des professionnels aux politiques de formation. En effet, le terme « formation » est largement utilisé dans ce domaine. Qu'il s'agisse de la formation des enfants ou de celle des adultes, la formation est comme un bien à conquérir, qui ne va pas de soi. Ceci peut apparaître comme contradictoire avec le fait que ce travail ne demanderait pas vraiment de qualifications, qu'il serait « naturel », selon certains professionnels rencontrés lorsqu'ils évoquent le face à face avec le très jeune enfant.

Le jeune âge de l'équipe de la crèche, souligné par la coordinatrice, est une réalité. Cependant, il semblerait qu'il en existe une autre réalité très opérante dans le secteur, surtout en région Île-de-France. Je rappelle que la pénurie de professionnels qualifiés titulaires des diplômes d'AP, d'EJE ou de puéricultrice, produit un déséquilibre au niveau de l'offre et de la demande dans le secteur dans la région. De ce fait, face au manque de professionnels qualifiés, les crèches publiques et privées embauchent des personnes sans qualification professionnelle ou possédant des diplômes du paramédical.

Lors de mon premier jour d'observation à « Écosse », j'ai rencontré Claire (aide-soignante). Dans cette crèche, elle faisait office d'APE et était auprès du groupe des grands. Avec une voix qui porte, Claire semblait à l'aise dans ce travail et je l'ai vue s'adresser aux enfants avec une autorité pleine d'assurance. Pendant l'après-midi que j'ai passé au sein du groupe, j'avais été attirée par la manière dont Claire rangeait sans cesse les jouets laissés par terre par le groupe d'enfants. Je me suis dit que ma présence devait la gêner, alors j'ai essayé de me faire le plus discrète possible. J'ai discuté rapidement avec elle et elle m'a confié qu'elle avait travaillé à l'hôpital, mais qu'elle était surtout assistante familiale. Elle avait travaillé pour l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance) pendant dix-huit ans, et maintenant elle souhaitait faire autre chose. Elle explique ainsi : « *J'ai travaillé à la maison pendant ces dernières années parce que j'ai fini par adopter l'enfant que j'ai gardé. Aujourd'hui il est majeur, alors il faut que je travaille.* »

La semaine suivante, quand je retourne à la crèche, je me rends compte que la directrice est inquiète. Je m'en suis aperçue parce que je passais toujours à son bureau en arrivant, pour y laisser mon sac. Je notai ses explications dans mon journal :

> *Claire a quitté son poste jeudi dernier, suite à un différend avec l'équipe. De ce fait, ce sont deux professionnelles qui lui manquent, en ce moment.*

> *Elle m'explique que Claire avait souhaité, au début, travailler comme agent de collectivité, poste occupé par Sofia actuellement.* (Journal de bord, mai 2014, Île-de-France, France).

Cette situation m'a interpellée, car elle illustre le manque de professionnels dans le secteur et le fait qu'il faut à tout prix trouver des personnes pour être auprès des enfants. Quand j'apprends que Claire ne souhaitait pas faire ce travail, qu'elle avait demandé à ne pas être auprès des enfants, je comprends ses réactions un peu de « surplomb » auprès d'eux, en évitant le contact direct et rangeant tout le temps les jouets. Je ne connais pas la raison qui l'a amenée à quitter son poste, mais il paraît évident que la complexité de sa situation est en cause. Elle ne souhaite pas être auprès des enfants, mais possèdant un diplôme du paramédical (qui n'est pourtant pas un diplôme du secteur), elle ne pouvait pas accéder au poste d'agent de collectivité, qui ne demande pas de formation spécifique.

7.3.2 Une impensable gestion

Parler, dire ce que l'on pense semble être un exercice périlleux, surtout lorsqu'on est cadre. Ceci a été vérifié dans les deux pays. Les cadres de la petite enfance, comme ceux d'autres secteurs, gèrent les informations qu'ils possèdent sur la gouvernance de leur établissement : il s'agit d'une gestion des savoirs et de non-savoirs. Que peut-on dire aux équipes sur l'administration de la crèche ? Quelles sont les conséquences d'une gestion transparente sur des décisions qui concernent tous les acteurs ?

La situation de la crèche « Écosse » devient un exemple très intéressant dans ce sens. J'ai en tête les deux responsables qui m'ont suggéré de travailler sur ces deux structures. Après avoir terminé mon enquête, cette donnée est loin d'être anodine : j'ai compris qu'elles ne cherchaient peut-être pas à me cacher des choses, mais plutôt à me faire voir ce qui se joue pour elles au quotidien.

Dans la crèche « Écosse », la responsabilité de l'État est plus qu'apparente. « *La crèche est en péril, elle a son avenir compromis, si les places ne sont pas commercialisées »*, me dit la directrice.

À cela s'ajoute l'interdiction implicite d'aborder ces questions devant les professionnels, comme le montre cette situation ayant eu lieu lors de mon premier jour d'enquête.

« Caroline, la directrice, vient me chercher, je suis dans la salle du personnel avec Carine (EJE), avec qui je fais connaissance. Nous discutons ensemble quelques minutes toutes les trois, puis je me retourne vers Caroline et je lui demande si la situation de la crèche a évolué par rapport à la grande surface […]. Elle me dit non, d'un ton très, très gêné. Je comprends par son regard que j'ai fait une gaffe. Je n'aurais pas dû aborder cette question devant une professionnelle.

Tout de suite, nous partons dans son bureau. En arrivant, elle me dit immédiatement qu'elle a l'ordre de ne pas aborder cette question avec les salariés. Elle me précise être d'accord avec cette mesure, elle dit : « Il faut les protéger ! ». Puis elle me reparle de la situation de la crèche et affirme : « Écosse » est un petit village où les gens sont aisés, ça impacte le fonctionnement de la crèche ». Je ne vois pas immédiatement le lien, mais elle poursuit en me disant aussi, que les professionnelles ne se rendent pas compte des effets de la PSU parce que les parents n'arrivent pas tout au long de la journée (comme dans la précédente crèche où elle travaillait). Puis il y a des choses qu'elles ne savent pas pour que ça n'impacte pas leur motivation. Elle me confie encore ses attentes vis-à-vis de l'entreprise de crèches B. Un recrutement est toujours en attente chez les bébés. Il y a quatorze enfants pour deux professionnelles. 'On est hors norme, et puis il n'y a pas d'EJE dans ce groupe. Je suis obligée de me détacher de mon poste pour aider l'équipe dans les sections ». (Journal de bord, mai 2014, Île-de-France, France)

Caroline, dans sa crainte de déroger à un ordre reçu, m'informe aussi de son expérience antérieure lorsqu'elle était directrice d'une crèche parentale. L'effet de la PSU dans le cas d'une crèche parentale est plus visible. Les parents arrivent en effet tout au long de la journée, ce qui rend l'organisation très complexe vis-à-vis des enfants. Caroline pense que les professionnels n'ayant pas connu cela ne se rendent pas compte de la manière dont ces questions d'organisation peuvent influencer le fonctionnement voire la pérennité de la crèche. Mais à « Écosse », l'organisation permet que les arrivées et les départs s'organisent de manière classique, c'est-à-dire avec des moments réservés le matin et en fin d'après-midi.

J'ai revu Carine après ce court entretien avec Caroline qui m'avait reproché mon manque de discrétion sur le rapport avec le centre commercial, mais l'EJE n'est pas revenue sur ce que s'est passé. Je n'ai insisté non plus, j'ai senti à ce moment-là que ma présence était aussi menacée et que, pour comprendre ce qui se jouait, il valait mieux ne pas risquer d'être rejetée par le terrain.

Suite à cet incident, que l'on peut considérer comme un analyseur, je me suis rendu compte de la crispation qui existait dans cette crèche. À part la directrice et Carine, les autres professionnelles ont refusé que les entretiens soient enregistrés et se sont montrées très inquiètes de ce que j'allais faire de mes observations.

> *« Je commence à me rendre compte que ma position d'observatrice n'est toujours pas comprise et bien évidemment je m'interroge ; j'ai du mal à me positionner autrement avec mon cahier et mon stylo. Pendant ma pause déjeuner, l'EJE que j'observais ce matin m'a demandé ce que j'observais. Je lui donne une réponse très évasive, du type ' ce que vous faites, comment vous parlez aux enfants et entre vous. » Puis, je lui parle de ce que s'est passé à « Chênes » lors de la restitution. Je lui dis que je peux faire la même chose à « Écosse » ' . Elle me répond : 'C'est super, il n'y a pas de jugement'. Je lui dis : ' Non, sinon ce n'est pas de la recherche'. »*
> (Journal de bord, mai 2014, Île-de-France, France).

Ma position, ma présence engendrent des questions de la part des personnes, je sens bien que les tensions liées au devenir de la crèche les mettent dans une position délicate. Le fait de ne pas pouvoir ou ne pas vouloir prendre part au débat sur ce qui se joue m'interroge beaucoup. Cependant, je fais le choix de ne pas intervenir davantage. Et pourtant, au moment de l'enquête, nous sommes au mois de mai et il me paraît impossible que les professionnels n'aient rien à dire sur une réorganisation qui prendra effet dès la rentrée scolaire suivante.

La question est en suspens, je sens une fragilité dans la structure que je ne peux expliquer. Je surveille mon langage et mes observations orales. Je me contente de décrire des faits, j'ai presque peur de mettre les professionnels en danger. La mise au point faite par la directrice vis-à-vis de la question (l'impair) que j'ai posée m'a freinée dans mes actions. Mais ne m'a-t-elle pas permis également de prendre conscience de certains effets de ma présence dans le cadre de la recherche ? De percevoir également des effets concrets des transformations institutionnelles liées à la pérennité des

structures ? Comment se faire confiance alors que le maintien du travail est incertain ? Difficile de croire que cette tension n'ait pas des effets sur le travail effectué auprès des enfants. Les adultes, autour d'eux, se montrent inquiets de la situation, mais là aussi, aucun commentaire n'est formulé en ma présence.

Cette mise au point a mis à jour des questions de postures éthiques. Est-ce que mes questions ne risquaient pas de nuire aux personnes rencontrées ? Comment sortir de cet embarras, comment parvenir à faire avancer ma recherche sans mettre en péril les professionnels ?

Cette situation est révélatrice de ce rapport particulier que les professionnels ont avec leur travail. La vocation, la docilité tant attendue de leur part trouve ici un écho. Elles obéissent, se taisent et ne prennent pas ouvertement parti dans un débat qui les concerne pourtant directement, autant que les familles, puisqu'il s'agit de leur emploi. Mais ce mobile ne semble pas suffisant pour leur permettre de s'organiser de l'intérieur de la crèche. Du moins, je n'ai pas eu connaissance d'une organisation quelconque, mais peut-être existe-t-elle ? Si une forme de résistance existe, ce que je n'ai pas constaté, je comprendrais mieux la position de la directrice lorsqu'elle m'a précisé qu'il n'était pas possible que je me rende à la crèche sans qu'elle soit présente.

Cette situation me renvoie à des observations que j'ai réalisées au Brésil. Lors de mon arrivé en 2013, j'ai rapidement été informée de la situation délicate des structures, par rapport à la mise en place du programme de la nouvelle administration de la ville de São José dos Campos, la suppression des enseignants l'après-midi. Pour les remplacer, des agents éducatifs ayant passé un concours devaient être recrutés, mais ils n'étaient pas encore en poste. Comme cette décision a été prise en cours d'année, j'ai rencontré un groupe d'enseignantes qui n'ont pas voulu laisser leur classe l'après-midi en cours d'année.

> *« Les enseignants de ce groupe résistent à la pression de la nouvelle administration, mais ils savent que cela ne durera pas longtemps. Quels sont les arguments du secrétariat de l'éducation ? Un débat s'installe, mais aucune réponse claire n'est possible dans les premiers moments. "Vous savez, chaque maire veut laisser sa marque". Au cours de l'entretien, les professionnelles ont relaté le quotidien. Cela n'était pas sans intérêt, mais le groupe me faisait face. Mis à part le fait de travailler seulement le matin, elles ne voient pas d'autres formes de répercussion sur leur quotidien de l'intervention de l'État. Hilda, la coordinatrice*

également présente à cet entretien, me dit qu'il faut partir si je souhaite voir un peu ce qui se passe dans les groupes. » (Journal de bord, 1er août 2013, São José dos campos, Brésil)

Et pourtant, ces professionnels se sont donc mobilisés pour revendiquer de pouvoir terminer l'année scolaire dans leurs classes, après-midi compris. Ce groupe, formé par des professionnelles ayant de l'expérience dans la petite enfance, n'a pas hésité à me parler de ce qu'elles ont nommé *« une aberration »* de la part du maire. Sans retenue pour évoquer leur désaccord, ce qui était un entretien avec moi est rapidement devenu un moment de revendications. « *Elles me font face, ne me laissent pas trop parler* ». Je reprécise ma démarche, mais l'effet de groupe prend le dessus. Je décide alors de les écouter, mais nous sommes interrompues. Hilda intervient et nous partons. Je vis cette interruption par la coordinatrice comme une censure, interdisant d'aller au bout de choses. Il est question d'une décision de la mairie qui impacte le travail. Mais, encore une fois, cette question a du mal à être pensée. Que signifie ce refus de penser le politique et de le remettre en question ? Cette résistance à penser les questions relatives aux choix qui interviennent sur le quotidien vient-elle d'un manque d'informations ou d'un manque d'habitude à être sollicité dans ce sens ?

7.3.3 La peur du changement ou la difficulté de le penser ?

J'ai saisi cette question à travers un entretien avec une directrice rencontré en 2013, lors de la première étape de notre enquête. C'est ma première venue dans la structure et je lui propose de lui présenter ce pour quoi je me rends dans les crèches. Je lui demande sa façon de voir les choses.

Vanessa, coordinatrice pédagogique, m'explique alors qu'elle gère au quotidien, avec la directrice, toutes les consignes qui viennent de la mairie. Ce travail est plus aisé quand il s'agit d'une « portaria » (une circulaire ministérielle) :

> « *C'est souvent plus simple pour faire comprendre aux professionnels pourquoi on fait telle ou telle chose. Mais s'il s'agit d'une initiative de la mairie, et quel que soit le parti du maire au pouvoir, c'est toujours compliqué. Par rapport à ta question sur ma place, je la vois et la vis au quotidien… On doit être en adéquation avec le cadre.* »

> Quand je lui demande comment elle voit les changements qu'impose la municipalité qui vient d'arriver au pouvoir, je la sens gênée. La question est peut-être trop politique… Ou porte trop sur le politique, mais elle finit par me répondre que c'est parfois plus simple pour elle de travailler avec la nouvelle équipe d'agents éducateurs et qu'il est encore trop tôt pour savoir si le fait qu'il n'y ait plus d'enseignants l'après-midi est vraiment gênant.
>
> *« Certaines enseignantes,* me dit-elle*, qui travaillent depuis longtemps à la mairie sont aussi venues à la crèche en pensant que le travail était plus simple. Elles pensaient qu'elles étaient surqualifiées, elles se sont vite rendu compte que ce n'est pas ça la réalité. Beaucoup sont parties dès la première année, pour celles qui restent, c'est parfois encore très dur. Il existe, de leur part, comme une dévalorisation du travail qui est fait par les agents éducatifs, et de ma part, toute valorisation vis-à-vis d'eux (les agents) peut être perçue comme une attente ou une provocation à… »*
> (Journal de bord, 1er août 2013, São José dos campos, Brésil)

La logique de la nouvelle administration est de rompre avec le côté trop scolaire, principalement pour les enfants qui passent leur journée en crèche. La secrétaire chargée de la petite enfance précise : « *Pourquoi les enfants de la crèche auraient-ils besoin d'école toute la journée, alors que les autres* (dans les écoles élémentaires et maternelles) *ne l'ont que le matin ou l'après-midi ? »*

La ville de São José dos Campos, dans son histoire, a une relation forte avec la petite enfance. Cependant, la plupart des crèches appartiennent à des institutions privées. Par rapport à d'autres villes de la région, elle fait l'objet de convoitise quant à ses structures, mais aussi sur le « le plan des carrières » dont bénéficient ses salariées[500]. Ce plan de carrière très avantageux fait l'objet de conflits au sein des équipes, ce que nous allons voir plus en détail.

Au Brésil, chaque ville déploie le Plan national d'éducation (PNE) en fonction de sa vision politique. Le gouvernement fédéral transfère les fonds en fonction des effectifs de la population et ils doivent être administrés par les villes. L'État fédéral délègue ainsi la gestion de l'éducation de base (crèche, maternelle, primaire et

[500] Au Brésil, chaque ville est autonome pour gérer son « plan de carrière », c'est-à-dire les évolutions et avantages sociaux pour les salariés.

secondaire) aux États et aux communes qui se partagent l'organisation, les États devant prioritairement s'occuper de l'enseignement secondaire.

Mais ces questions liées à la gestion sont loin d'être claires pour les professionnelles. Lors de ma première venue à Itaborai en 2013, j'ai rencontré une équipe d'enseignantes. C'était un jour de travail pour elles, mais la crèche était fermée pour les enfants, car les travaux n'étaient pas encore terminés.

> *« La crèche que nous visitons se trouve au coin d'une rue calme, dans un quartier modeste. C'est en fait une maison qui était en rénovation au moment de la visite. Les coordinatrices m'ont expliqué qu'elles venaient de déménager ici. Auparavant, elles travaillaient dans une autre maison qui se trouve dans la même rue, un peu plus bas. Après une visite de chaque pièce, nous abordons l'arrière de la maison où se trouve une autre petite maison avec une chambre, un bureau pour l'administration et un pour les enseignants. Conçue pour être louée à des familles, la petite maison me paraît dangereuse pour les enfants. Je remarque une grande différence entre cet endroit, encore neuf et bien meublé, et la maison qui accueillera les enfants. Une finition beaucoup plus sophistiquée se trouve dans la petite maison, tandis que les espaces de la crèche sont petits et sombres. Après la visite, je rencontre le groupe d'enseignants présents. Les coordinatrices participent également à la réunion. Le groupe est jeune et s'est montré intéressé par mes propositions de travail et de (réflexion), comme le révèle le commentaire de l'un d'entre eux : "[...] Il est vrai que ces questions de gestion et les réformes font partie de notre vie quotidienne, mais on n'arrive jamais à les discuter." Cette phrase est sans aucun doute révélatrice de l'absence d'espaces de questionnement permettant la compréhension par les praticiens des réformes du secteur. Ces enseignantes se montrent pourtant engagées dans leur travail, comme on le voit au moment de la visite, mais je me suis demandé si cette absence d'espace de réflexion (*sur les transformations du secteur) est *spécifique à la pratique avec de jeunes enfants.* » (Journal de bord, Itaborai, août 2013).

À ce moment de l'enquête, j'utilisais le terme « reformas » (qui signifie « réformes ») ; c'était plus simple pour me faire comprendre sur le terrain, mais j'ai moi-même dû me familiariser avec ce vocabulaire. En effet, j'ai réalisé qu'il n'était

pas simple d'adapter mon vocabulaire sans sacrifier le sens que je mettais derrière. Ce que je nomme « reformes », ce sont les mouvances institutionnelles, les mutations engendrées par les derniers décrets et la délégation de la gestion des crèches au secteur privé en ce qui concerne la France d'une part, et la loi de 1996 pour le Brésil d'autre part.

Mais rendre ces évènements compréhensibles est très complexe, car la petite enfance subit les conséquences de l'institutionnalisation constante de notre société. L'effet serait un gel de toute forme de singularité, de créativité et d'autonomie. L'institutionnalisation constante agit comme un rouleau compresseur et fait taire les acteurs d'un secteur ainsi que le secteur lui-même. Ceci constitue un défi majeur pour l'instituant qui n'a pas, dans ce cas, le temps d'opérer. L'instituant n'a pas la possibilité, ni le temps de contester l'institué, car celui-ci est en mouvement constant. Finalement, ce qui est institué, c'est le mouvement permanent des réformes.

7.3.4 L'argent comme analyseur des rapports au politique

Lors de mon séjour à São José dos Campos en 2013 et particulièrement lors de ma visite de la crèche des enfants des salariés de la mairie, j'ai fait connaissance avec un groupe d'enseignantes très expérimentées. J'ai effectué un entretien avec elles pendant leur HTC. Celui-ci a porté sur la fécondité de la réflexion que j'ai menée à ce moment-là par rapport à mon projet de recherche. Avec ce groupe, il s'agissait pour moi de tester mon questionnement et d'observer leur réaction. Ainsi, quand j'ai exposé mon propos, certaines enseignantes se montraient très intéressées et ont réagi rapidement en faisant des liens avec des situations vécues par elles. Leurs connaissances règlementaires m'ont surprise, ainsi que leur aisance à prendre la parole sur des orientations politiques de la ville et à faire le lien entre celles-ci et leur répercussion sur leur travail.

Après de vives réactions vis-à-vis de la nouvelle administration, l'une des enseignantes/coordinatrices a relaté un problème avec les parents des enfants fréquentant la crèche. Selon elle, ils sont trop présents et dès que quelque chose dérange certains parents, le maire est informé et intervient auprès de la directrice. Puis, elle ajoute que cela dépend des parents et des postes qu'ils occupent. Les plus exigeants sont visiblement les parents occupant les postes les plus importants, les

autres parents interviennent moins. Peut-on imaginer que ceci cause une inégalité dans le traitement des familles ?

Cette remarque provoque un silence pesant que je ne vais comprendre que par la suite. En fait, la question des différences salariales a des effets aussi au sein de la crèche entre l'équipe. L'enseignante qui m'a recommandé de venir dans cette crèche travaille dans celle-ci depuis peu, car elle est de retour en classe après avoir passé plus de 10 ans au sein de la coordination du réseau de la ville.

J'apprends donc par elle qu'il existe une différence salariale dans cette crèche entre la directrice, la coordinatrice pédagogique et certains professeurs. Ces différences sont, dans certains cas, très importantes. En effet, comme certaines ont travaillé entre huit et dix ans pour la ville sur des mandats à responsabilité, elles ont incorporé les primes à leurs salaires et même si elles retournent en classe, elles ne perdent pas cet avantage financier. Au lieu de travailler quarante heures par semaine, elles ne travaillent que trente heures. Mon amie a une position ambiguë, elle connaît les rouages de l'administration et fait partie des personnes qui sont revenues en classe afin de mieux concilier vie familiale et professionnelle. Ici il est question d'autorité, car la coordinatrice de « *à peine trente ans* », est moins âgée de dix à quinze ans que les enseignantes qu'elle accompagne.

Mais l'argent et une meilleure conciliation de la vie personnelle et professionnelle peuvent-ils expliquer ce phénomène ? Qu'est-ce qui conduit vraiment ces professionnels à revenir en crèche ? Il ne s'agit pas là d'un cas isolé : j'ai rencontré d'autres enseignantes dans ce cas au cours de l'enquête. Est-ce la représentation d'un travail plus simple, plus « facile » qui les amène à travailler auprès des tout-petits ? Serait-ce aussi l'effet d'un « dégoût » lié à la connaissance des manœuvres politiques auxquelles elles ont pu assister pendant des années auprès de la coordination ?

Enfin, pour cette situation, l'argent comme analyseur permet l'expression de positions voire de perceptions sur son importance dans le quotidien des professionnels, il permet peut-être d'expliquer des choix pas toujours avouables ou pas assez « bien vus » pour être exprimés en public.

7.3.5 La gestion au quotidien, les effets du *New Management Public*

Les tensions présentées jusqu'ici témoignent de la complexité à appréhender l'institution lorsqu'on essaye d'avoir une vue d'ensemble d'un secteur d'activité dans plusieurs réalités différentes.

Ma proposition pour cette partie est de me concentrer sur trois entretiens longs ayant eu lieu en France. Il s'agit d'entretiens avec trois professionnelles : deux EJE (dont une occupe le poste de coordinatrice) et une directrice puéricultrice. Mon objectif est de montrer comment le *New Management Public*, très investi par les états, a des conséquences sur l'implication du professionnel.

Je prends ici des exemples français, car c'est en France que cela a été le plus visible pendant l'enquête. Au Brésil, cela s'est présenté autrement car la gratuité de la crèche rend plus difficile l'étude de la perception de ces questions, bien que le phénomène soit aussi très présent.

En France la commercialisation des places des crèches me semble l'exemple le plus parlant en ce qui concerne les nouvelles politiques de gestion. Les cas de crèches multi-entreprises sont un exemple éclairant. En délégant aux entreprises la gestion des structures petites enfance destinées à l'accueil des enfants dont les parents travaillent dans des entreprises se trouvant dans un même territoire géographique, l'État se désengage de la gestion directe. « […] L'action publique, directe ou déléguée, se rationalise de manière à ce que les services qu'elle finance et contrôle soient plus performants, plus efficients, mais aussi pour en réduire le coût relatif »[501]. De plus, ce mode de gestion souligne, par les mesures de facturation visant une meilleure exploitation de la capacité d'accueil des structures, le caractère non principalement éducatif de l'accueil de la petite enfance. Celui-ci n'est pensé qu'en fonction du travail des parents et de leur participation au monde économique, pour concilier, faciliter leur engagement vis-à-vis de l'entreprise et non pas d'abord comme un principe de droit pour l'enfant.

La commercialisation des places en crèche, c'est-à-dire, leur gestion à caractère lucratif, s'adresse bien à un type de population, celle qui travaille. Mais que fait-on des familles au chômage, éloignées du monde du travail ?

[501] CHAUVIERE, M. (2010). Trop *de gestion tue le social, essais sur une discrète chalandisation.* Paris : La découverte. p. 32

Vu le nombre de places en crèches publiques manquantes dans la plupart de villes françaises, les crèches d'entreprise et inter-entreprises semblent contribuer à une dynamique de ségrégation entre les familles actives et inactives.

L'extrait de l'entretien avec une directrice évoquant les difficultés de commercialisation des berceaux atteste de cette réalité :

> *Carla : Voilà, il y a eu une renégociation puisqu'on galérait, on n'avait pas, ça a été un peu compliqué, les berceaux d'entreprise, ça ne se commercialisait pas, je me disais comme ça quand même, c'est étrange…*
> *S : D'accord et alors, est-ce que c'est justement cette difficulté de commercialisation, est-ce qu'il y a eu des répercussions sur votre quotidien ?*
> *Carla : Alors, en fait ce qui s'est passé à ce moment-là, c'est qu'il y a eu un appel d'offres qui a été lancé pour une autre structure privée qui s'ouvrait sur la ville. Donc le groupe Astre s'est présenté et n'a pas été retenu, donc nous, enfin, on s'était déjà un peu projetées entre guillemets, euh, en disant que ça va être compliqué s'il y a une autre crèche Astre qui s'ouvre, nous on a déjà pas nos berceaux pleins, remplis, euh, ils commençaient déjà à parler de nous diviser l'équipe. On commençait un peu à stresser ; ils disaient si B. est retenue et qu'il y a une autre crèche Astre., nous on n'est pas plein, ça tourne pas, on sera obligé de redimensionner l'équipe, de revoir tout ça ! Mais du coup B. n'a pas été retenue, c'est une autre entreprise de crèche. Tant mieux, entre guillemets, qu'on n'ait pas eu cette nouvelle ouverture et on s'est dit au moins on va garder, rester, garder l'équipe. Puis dans la foulée, on a eu […] la visite de l'élu petite enfance sur la structure. Avec le coordinateur, on en est venu à parler du fait qu'on avait encore des berceaux vacants, berceaux d'entreprise qu'on n'arrivait pas à commercialiser et il nous dit ; « Attend, on peut peut-être passer un accord, nous on a des demandes » et hop, ça s'est fait comme ça. Ils nous ont rajouté cinq berceaux à notre crèche, les cinq qui restaient non commercialisés et voilà. Puis quand les berceaux d'entreprise ne sont pas commercialisés et que les places sont vacantes, moi j'ai le feu vert pour faire de l'accueil, ce qu'on appelle accueil occasionnel.*

Ici, il est clairement question de pérennité de la crèche : si les places ne sont pas commercialisées dans les entreprises du secteur, la crèche voit son avenir compromis. L'accueil occasionnel existe aussi parce que les entreprises clientes de la crèche ne peuvent prévoir leurs besoins en termes de contrats. De ce fait, il existe toujours un risque que des places ne soient pas pourvues. Chaque entreprise a un contrat différent avec la crèche, le prix, la durée du contrat se font entre l'entreprise et le service commercial. Les accueils occasionnels rendent cependant service aux familles qui se manifestent directement à la crèche, comme continue à me l'expliquer la directrice

> *Moi j'ai des appels, j'ai du monde qui tape à la porte, je peux prendre en CDD enfin parfois sur un laps de temps court, car au cas où il y a une option de berceaux d'entreprise qui se greffe, je dois libérer la place.*

Puis à ma question pour savoir comment cela se passe pour les équipes, elle me répond :

> *« Ben ça a été verbalisé, elles sont conscientes que voilà, c'est, euh…, ça se passe bien, on fait une adaptation quand même, voilà l'adaptation c'est le même processus d'accueil. Après, je leur fais pas exploser leurs sections non plus, on reste cohérentes par rapport au nombre de pros qu'elles sont et, euh… Voilà, ce qui se passe souvent là chez les bébés par exemple c'est que sur un berceau de mairie, j'en ai un qui est… Deux qui sont en quatre jours, donc hop, je comble mon cinquième jour avec un accueil occasionnel. On a des familles qui veulent un jour par semaine, ou deux jours en dépannage, hop je prends. »*

Et comment se passe ce type de commercialisation ? ai-je demandé.

> *« C'est… Ca euh… Quand je prends de l'occasionnel comme ça sur un berceau d'entreprise qui n'est pas commercialisé, du coup il y a que la part parent qui rentre. […] Normalement, on a l'entreprise, la part d'entreprise […] Et là dans ce cas-là on n'a que la part famille, mais bon… […] Plutôt que de laisser libre. »*

La question se complique lorsqu'une place occasionnelle est attribuée et qu'une entreprise achète la place en question.

> *« Silvia : Si vous êtes en train d'accueillir une famille et finalement cette place qui était disponible est demandée par une entreprise, à ce moment-là comment ça se passe ? Est-ce que les deux enfants peuvent cohabiter ? Carla* ***:*** *Ben non, alors du coup voilà, je le vois avec mon coordinateur, on suit les tableaux, je lui demande : 'Sur cette place est-ce qu'il y a une option prévue ?' Il me dit : 'Oui, il y a une option prévue', par exemple pour entrer le 1er avril, donc moi je peux accueillir et on fait un CDD, entre guillemets, jusqu'au 31 mars […] Et on le dit à la famille voilà. Après, si l'option n'arrive jamais, […] J'ai le feu vert pour les accueillir jusqu'à la fin de l'année scolaire'. »*

Dans ce marché, les familles sont prêtes à accepter beaucoup de ce qu'on leur impose pour avoir une place en accueil collectif.

> *« Mais on est transparent avec les familles, elles savent que là par exemple je peux les accueillir que trois mois. […] Mais il y a des gens avec qui ça fonctionne parce qu'ils ont besoin même pour trois mois […] On a une petite fille chez les grands, elle est gardée par sa mamie […] C'est vrai que maman préfère en fait qu'elle soit à la crèche donc quand elle est à la crèche tant mieux, quand il n'y a pas la crèche c'est la mamie qui la garde. […] on a même T. par exemple elle est chez les grands, je n'ai pas de berceau de libre, elle vient en fixe sur un mercredi libre parce que j'ai un enfant qui est à quatre jours […] Puis elle vient sur des vacances d'enfants. »*

Mais la situation de l'enfant au quotidien est loin d'être commode, il lui est difficile de faire ce travail de « bouche trou ». Il s'agit là d'une violence institutionnelle majeure si on se réfère aux droits de l'enfant quant à sa sécurité affective. Certes, l'enfant peut s'habituer aux changements, mais qu'en est-il de son processus de socialisation ? Comment l'échange monétaire, la vente de places en crèches prennent-ils en compte l'accueil de l'enfant dans sa globalité ?

Au cours de cette enquête, je suis surprise d'entendre les professionnels me dire que ce contexte ne changeait pas leur rapport au métier, car elles étaient d'abord là

pour l'enfant. Mais comment la présence de professionnelles peut-elle garantir la protection de l'enfant (sa stabilité affective en particulier) dans ce système marchand qui génère une gestion très serrée des places ? Peut-on continuer à penser que cela n'intervient pas dans la relation éducative ?

Les professionnelles rencontrées, par leur disponibilité, finissent par trouver du positif à des situations pourtant difficiles : « *Dès que j'ai des demandes de congés, des avis de congés d'enfants, hop je l'appelle : « Madame Untel, on peut accueillir T. de telle date à telle date ». Voilà, du coup c'est une enfant qu'en fait on accompagne quand même une journée toutes les semaines, donc il y a quand même une continuité… »*

Cependant, plutôt que des effets sur l'enfant, on identifie rapidement les effets comptables et financiers des places non commercialisées.

> « *On nous demande de travailler comme ça aussi, au niveau, entre guillemets, de la rentabilité de la structure, on a parfois des plages décomptées énormes, les enfants ne sont pas là, du coup on a cet écart entre le taux de facturation et le taux de présence. […]*
> *Silvia : Est-ce qu'il a un effet financier ?*
> *Carla : Bien sûr, bien sûr…. C'est pas la même rentabilité.*
> *Silvia : Et vis-à-vis de ça… Votre budget, est-ce qu'il bouge d'une année à l'autre ?*
> *Carla : Le budget bouge d'une année à l'autre, oui, il bouge […] Là, il y a beaucoup d'accueils occasionnels qui passent, mais c'est vrai qu'on n'a pas la part entreprise, mais mine de rien c'est des enfants qui sont accueillis et il y a un taux de facturation qui, quand même, qui a augmenté et du coup le budget a augmenté un petit peu, mais il peut très bien redescendre, euh… ».*

Mais c'est surtout l'injonction de remplissage de la crèche qui semble aller contre le principe éducatif de l'accueil des enfants. Cependant la professionnelle ne s'exprime pas dans ce sens. J'ai, pendant cet entretien, un étrange sentiment de solitude de sa part. Ce sentiment est sans doute lié à ma résistance à lier ces questions : le remplissage de crèche devient un terme banal dans le secteur. Mon implication de chercheur a été ainsi mise à l'épreuve, « *Des objectifs à atteindre… moi, avec ma*

culture du travail social éducatif, j'avais souvent du mal à suivre et à comprendre ce qui me semblait être sa passivité », avais-je écrit à la fin de cette journée.

> *« Nous avons des objectifs en tant que directrice chez B., il faut, euh, surbooker nos crèches ! Voilà c'est ça.*
> *Silvia : C'est, c'est dit comment ça : surbooking ?*
> *Carla : Oui, comme ça.*
> *Silvia : Comment vous le présentez ?*
> *Carla : Euh… En fait, on a déjà les berceaux qu'on doit remplir, alors ce qui est compliqué souvent c'est qu'on a un agrément ; moi j'ai un agrément de 49 et on me demande de remplir à 54, euh, ça s'est fait en fait assez facilement puisqu'on a négocié au début de mon arrivée pour que ça donne lieu aussi à un poste supplémentaire chez les bébés. […] Parce que c'était compliqué […] Du coup, moi, j'ai tout de suite été, enfin je me mets dans ma tête, ces 54 berceaux, je ne parle pas des 49, sinon, enfin… […] Et notre coordinateur, il joue aussi, c'est très… Ben, on débloque du budget si tu montes, c'est très comme ça, hein […] On va débloquer du budget, t'as besoin de ça, on nous demande quelque chose, ben oui, mais là tu vois je regarde les chiffres, ben non ; donc si tu veux quelque chose entre guillemets 'tu me remplis', en fait il regarde beaucoup le taux de facturation. »*

L'explication ici peut sembler confuse, mais elle est en fait très claire : c'est la quantité d'enfants accueillis qui va conditionner les modalités et la qualité de l'accueil, c'est sur la performance, la réactivité de la directrice que repose l'avenir de la crèche. La confusion et les hésitations dans l'explication s'inscrivent aussi dans la difficulté à comprendre la gestion budgétaire dont la responsabilité est à la fois majeure et en même temps dépendante de décisions liées à la politique de commercialisation des places. Dans ce sens, il me semble que le statut de cadre recouvre ici celui de l'agent, c'est-à-dire que le cadre ne semble pas disposer d'une plus grande marge d'autonomie que les autres salariés.

7.4 Les références professionnelles

Quelles sont les références théoriques des personnes travaillant dans les métiers de la petite enfance ? Quel rapport y-a-il entre celles-ci et les évolutions actuelles ? Au cours de l'enquête, cette question a pris une ampleur très importante, d'une part par les différences marquantes entre les deux pays sur cette question et d'autre part par la manière dont sont mobilisés certains codes culturels et même cultuels dans le secteur.

Ainsi, je présente dans ce chapitre des observations faites dans les deux pays pour tenter de montrer comment les références professionnelles sont en lien avec la dynamique de l'institution. Les références professionnelles se trouvent ainsi ancrées dans des processus de professionnalisation propres à chaque pays.

Le processus socio-historique de production des crèches, que j'ai présenté au premier chapitre, a mis en évidence que le processus d'institutionnalisation du secteur s'est fait dans l'imprégnation du l'esprit chrétien. « Crèche », le nom même donné à ce type d'établissement, manifeste déjà cette réalité. La suite du processus s'inscrit dans un rapport d'héritage à ces valeurs religieuses. Les crèches, aussi bien au Brésil qu'en France, sont marquées par leur l'histoire, et on retrouve ces empreintes dans leur mode d'organisation. Même si des évolutions notables se sont opérées au fil du temps, on note que l'organisation quotidienne, notamment vis-à-vis de l'hygiénisme, est encore d'actualité et se voit même renforcée par des mesures sécuritaires qui tendent à « aseptiser » les pratiques éducatives.

Pour comprendre les références qui opèrent dans le secteur, il est important de prendre en compte les processus de professionnalisation de ses métiers. La reconnaissance de la professionnalisation des métiers de la petite enfance a permis la reconnaissance de l'importance des savoirs. Aujourd'hui, la formation est devenue le mot d'ordre dans le secteur, faisant l'objet d'un important marché.

7.4.1 Mais qu'entend-on par professionnalisation dans le secteur ?

Le terme professionnalisation peut recouvrir différentes réalités suivant celui qui l'emploi. En effet, la professionnalisation des métiers à destination d'autrui[502] fait l'objet d'une injonction quant à la *mise en évidence des compétences requises pour*

[502] MAUBANT, P. et PIOT, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2, 44*, p. 7-11.

conduire des activités professionnelles. La formation initiale et continue se construisent pour cette raison selon la logique d'une « 'ré-ingénierisation', terme qui, joint à celui de professionnalisation, fait l'objet d'une « doxa », qui sous l'apparence de l'objectivité, véhicule des postures idéologiques qui parfois semblent incapables de se penser elles-mêmes et réfutent toute critique au prétexte qu'elle serait contraire aux idéaux de la modernité et donc archaïque… ».[503]

À cela s'ajoute d'autres mots tels que référentiel et compétence, qui attestent de la visée rationnelle de la professionnalisation.

Selon Maubant et Piot, les centres de formation, par exemple, mettent « en avant la formation comme moyen et comme levier de professionnalisation, c'est-à-dire comme processus destiné à induire des compétences professionnelles qui vont rendre les acteurs plus employables, plus adaptables sur le marché du travail. »[504] La formation garantirait ainsi une meilleure efficacité au travail et « relève d'un mouvement qui dépasse les seuls champs du travail et de la formation. Pour partie, il s'inscrit dans des évolutions conjointes du travail, des organisations privée et institutions publiques ainsi que de la formation. Il s'accompagne d'une nouvelle conception de l'individu au travail avec l'apparition d'un lexique particulier (compétences, efficacité, flexibilité). »[505]

Pour Maubant et Piot**,** la professionnalisation s'inscrit dans ce mouvement peu élucidé de la seconde modernité, dans laquelle la priorité est mise sur les processus de rationalisation.

> *Le processus de professionnalisation appartient au mouvement plus large et encore mal élucidé de la seconde modernité dont l'un des aspects importants revient à radicaliser le rationalisme de la première modernité mis en évidence par Weber, dans un environnement devenu plus incertain et moins lisible*[506].

Pour ces chercheurs, la professionnalisation est devenue le mot d'ordre pour les métiers à destination d'autrui, mais *son usage envahissant dans le social en dilue la signification*[507].

---

[503] Ibid., p. 7.
[504] Ibid., p. 7.
[505]WITTORSKI, R. (2014). Professionnalisation, dans A. JORRO, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Paris : De Boeck.
[506] MAUBANT, P. et PIOT, T. (2011). Op. cit., p. 8
[507] Ibid., p. 8.

Pour Monceau, le mouvement actuel de « professionnalisation des métiers » conduit à distinguer les notions de métier et de profession. Dans les chapitres précédents, on retrouve cette distinction pour le métier d'EJE, mais Monceau propose une réflexion sur l'idéologie de la professionnalisation opérant actuellement dans le champ du travail avec l'autre.

> *À la notion de métier s'attache l'idée d'un savoir-faire technique transmissible par l'exemple, par imitation, et relativement stable. […] De manière générale, le savoir-pratique (assez répétitif) du métier cède le pas au savoir-théorique (fut-il un « savoir d'action ») de la profession. Le professionnel devra mobiliser ses connaissances de manière à chaque fois différente, dans une démarche qui mobilise et son expérience croissante et celle de ses collègues. Il doit donc développer des capacités réflexives sur sa propre pratique, un « savoir analyser », une « décentration » lui permettant de mettre en œuvre des stratégies variées en réponse aux imprévus. Tout cela, que l'on peut trouver parfois simpliste, est partie prenante de l'idéologie de la professionnalisation.* [508]

L'idéologie de la professionnalisation concerne ainsi les dispositifs d'analyse de la pratique qui amènent les professionnels à se distancier de leur pratique, à la questionner, à devenir réflexif. Être professionnel aujourd'hui voudrait donc dire être réflexif. Mais comment devient-on ce praticien réflexif ? Comment la formation, en tant que première étape du processus de professionnalisation, participe-t-elle à cette logique d'action ?

La réflexivité renvoie à un retour sur soi, une mise en relation avec soi-même. Il s'agit ainsi d'une *métaréflexion* visant à amener les professionnels à tirer parti de leur expérience dans une démarche autonome[509].

En effet, réfléchir au cours de l'action, sur l'action, rétrospectivement et prospectivement semble être le mot d'ordre du processus actuel en vogue[510]. Il ne s'agit plus seulement d'avoir un diplôme et de travailler, mais aussi de développer des capacités de réflexions indispensables pour pouvoir avancer dans le processus de

[508] MONCEAU, G. (2003). Op. cit.
[509] CARNUS, M.-F., et MIAS, C. (2014). Réflexivité, dans A. JORRO, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Paris :* De Boeck, p. 269.
[510] Ibid., p. 270.

professionnalité (entendu dans le sens d'un ensemble de connaissances, de savoirs, de capacités et de compétences caractérisant sa profession).[511]

Wittorski attribue au mot « professionnalisation » trois sens différents :

La professionnalisation des activités, voire des métiers, qu'il désigne comme rattachés « au sens d'une organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités…) ». [512]

La professionnalisation des acteurs, « au sens à la fois de la transmission de savoirs, de compétences et d'une identité de professionnel »[513]. Et la professionnalisation des organisations, qui concerne « la formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation ».[514]

La professionnalisation, résume-t-il encore, serait ce « processus de négociation » entre des groupes sociaux afin de reconnaître l'autonomie et la spécificité « d'un ensemble d'activités et les processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante».[515]

Il y a donc deux processus dans la notion de professionnalisation : celui de la reconnaissance des activités afin de construire une nouvelle profession, et celui de la formation à cette profession.

Mais qu'en-est-il du développement de ces processus dans le secteur de la petite enfance ? L'analyse des pratiques professionnelles, comme procédé contribuant à la professionnalisation des métiers, reste peu développée dans le secteur de la petite enfance.

7.4.2 « Analyse des pratiques » qu'est-ce que cela veut dire ?

Le terme « analyse » est très répandu dans les milieux éducatifs. Beillerot, le définissait ainsi :

[511] WITTORSKI, R. (2005). La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants. Dans R.WITTORSKI, *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : l'Harmattan, p. 28.
[512] Ibid., p. 27.
[513] Ibid., p. 28.
[514] Ibid.
[515] Ibid. Je me réfère à ces définitions succinctes, selon l'auteur, parce que je trouve qu'elles résument simplement le mouvement présent au sein du concept.

Le mot analyse comporte une double origine et un double usage : la première étant la décomposition en éléments de la matière, c'est un terme majeur de chimie, et la deuxième la décomposition des notions ou des concepts, donc comme une démarche et méthode de pensée. Analyser exige une opération de division, de fragmentation, de parcellisation. Ainsi, incontestablement, les procédures de découpe, de séparation, sont alors essentielles : sans eux il n'y aurait pas d'analyse.[516]

De plus, toujours selon Beillerot, l'analyse implique l'idée qu'un ensemble est constitué de parties qui, identifiées, permettent de connaître et de comprendre chacun des éléments qui composent l'ensemble. L'étude de ces parties permettrait donc de retrouver l'ensemble dans sa totalité. Or, dans la réalité humaine, on a bien du mal à accepter l'idée que le tout ne soit que la somme des parties. Cela serait trop réducteur et pourrait faire croire que rien n'échapperait à l'analyse, niant de ce fait toute la complexité de l'humain. Pour analyser, il est nécessaire de classer, trier, « décortiquer » et prendre en compte les différents paramètres liés aux situations afin de pouvoir mieux les comprendre.

7.4.3 Qu'appelle-t-on la pratique ?

La pratique peut être comprise comme l'application de règles, de principes qui permettent d'effectuer concrètement une activité. C'est donc elle qui permet d'exécuter des opérations et de se plier à des prescriptions. Cependant, la pratique n'inclut pas seulement l'idée de l'application, elle renvoie aussi au faire, aux gestes, ainsi qu'aux procédés nécessaires au « faire ». « La pratique est tout à la fois la règle d'action et son exercice ou sa mise en œuvre. »[517] C'est la réalité de ce qui se joue entre la compréhension individuelle d'une règle commune et son application ou sa mise en œuvre. Ainsi, nous avons d'un côté les gestes, les conduites, les langages, et de l'autre, les objectifs et les stratégies qui sont mobilisés à travers les règles à

[516] BEILLEROT, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, 416 - Dossier « Analysons nos pratiques 2 » [En ligne] http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression. (Consulté 3/05/2013).
[517] Ibid.

respecter. « La pratique ou les pratiques ont donc une réalité sociale, et renvoient au travail au sens large. Elle concerne l'aspect inconscient de l'activité. »[518]

En somme, l'analyse de la pratique demande à la fois une prise en compte du travail réalisé et à réaliser. Elle demande aussi un travail de déconstruction des situations professionnelles de manière à parvenir à une analyse qui tienne compte des différents paramètres de l'action. Dans le champ du travail social et médico-social, nous faisons référence non seulement à l'analyse de la pratique, mais aussi à l'analyse du travail.

Plusieurs champs disciplinaires se sont intéressés à l'analyse des pratiques professionnelles. Selon le champ d'intervention, ce travail peut s'appeler différemment et comporter quelques différences méthodologiques, tout en étant identique quant au processus de distanciation qui peut se révéler nécessaire pour apprendre et/ou construire de nouveaux savoirs sur la pratique concernée. On se place ici du point de vue d'une *analyse de pratique à visée formative*[519].

L'analyse de pratique s'inscrit dans les champs des sciences de l'éducation, avec une influence forte de la psychanalyse et de la psychosociologie[520]. L'analyse du travail s'inscrit, elle, dans les champs de l'ergonomie et de la psychologie du travail.

L'analyse de pratique est réalisée par le professionnel lui-même qui analyse sa pratique à l'aide d'un dispositif et d'un animateur, la plupart du temps au sein d'un groupe de pairs, tandis que l'analyse du travail relève d'une logique d'observation, par quelqu'un extérieur, du travail réalisé par le professionnel. De ce point de vue, la place du professionnel change. Dans le premier cas il analyse sa propre pratique, dans l'autre il fait l'objet d'une analyse extérieure. On peut aussi parler de co-analyse lorsque celui qui a été observé participe lui aussi à l'analyse de son travail.

7.4.4 Un outil de professionnalisation au service de la pensée

L'être humain n'est pas une machine à appliquer des protocoles ou des règles toutes faites, car il engage dans toutes ses actions une part essentielle de sa subjectivité consciente et inconsciente et donc de son histoire individuelle et collective. L'analyse des pratiques professionnelles, quelle que soit la diversité des modalités et des

[518] Ibid.
[519] FABLET, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions, 2, 82*, p. 105-117.
[520] Voir site de Jacques Nimier sur l'histoire de l'analyse de pratiques.

appellations[521], semble devenir de plus en plus nécessaire, même si on peut encore estimer qu'elle représente davantage un besoin qu'un marché[522]. Elle permet en effet de revisiter des situations de travail, de déconstruire des représentations et des jugements envers les familles et les enfants, mais aussi envers l'équipe et soi-même. Elle permet de se nourrir des ressources d'un groupe, d'une équipe capable elle-même de réinventer son action quotidienne.

Dans tous les cas, mettre en place des dispositifs d'analyse des pratiques, c'est prendre soin de ceux qui prennent soin de l'autre, c'est créer des lieux, des espaces temps sécurisants permettant au corps et à la pensée de prendre du recul pour ainsi s'affranchir et s'émanciper par le travail. L'émancipation par le travail est la capacité d'une personne, dans le cadre de son activité, à exercer et à développer son esprit critique, en devenant acteur de sa vie professionnelle. Outre le développement des connaissances et des savoir-faire, il s'agit *de comprendre comment donner à la pratique du sens et de l'efficience*[523].

D'après les auteurs spécialisés, l'analyse des pratiques n'est pas un espace de lissage de la pensée pour que nous pensions tous de la même manière, ni un espace de complaisance. Il serait beaucoup plus facile de penser comme l'autre, de faire de l'autre un maître à penser, ou alors de penser de la même manière et/ou de s'habiller de la même manière[524]. Il est beaucoup plus complexe de penser ensemble ou penser « avec » l'autre, et non pas « pour » l'autre. Un des enjeux de l'analyse de pratique est celui de ne pas produire un prêt-à-penser, ce qui, pour reprendre l'expression de la psychanalyste Besse,[525] serait le piège même du conformisme.

Est-il possible de prescrire la pensée ? L'évidence que relève la question de la pensée, dans le sens où il serait complexe, voire même dangereux de dire qu'il y aurait des êtres qui ne pensent pas. La pensée, ce principe de vie psychique est

---

[521] Les différentes appellations s'inscrivent dans un contexte historique. Pour Jacques Nimier, l'apparition de l'analyse des pratiques remonteraient à Freud, dans le travail obligatoire qu'il préconisait à tous les jeunes psychanalystes de son époque. On parle aussi de supervision avec les travaux de Balint exposés dans l'ouvrage, *Le médecin, son malade et sa maladie*. Ensuite, ce sont les travaux issus de Carl Rogers qui vont rompre avec le courant psychanalytique, pour développer une approche non directive…

[522] BEILLEROT, J. (2003). Op. cit.

[523] CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

[524] S'habiller de la même manière peut aussi traduire la volonté d'appartenance à un groupe, à une équipe. Les professionnels de la petite enfance se sont libérés des blouses, mais s'habillent de plus en plus en uniforme, comme j'ai pu le constater pendant l'enquête.

[525] BESSE, M. (2011). Prêt-à-penser, attention ! Ou Le piège du conformisme, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, *2, 85-86*.

indéniablement présent chez tous les êtres humains ; cependant, lorsque que la pensée n'est pas stimulée par une sollicitation fréquente à travers le questionnement et l'analyse des situations vécues, elle peut s'enfermer et mettre l'individu « hors de la réalité », produisant ainsi une forme d'aliénation.

Les travaux du pédagogue brésilien Freire (1921-1997) semblent apporter des réponses intéressantes dans ce sens. Dans son dernier livre, il décrit les principes d'une *Pédagogie de l'autonomie*[526]. Énumérant ainsi des critères à prendre en compte dans le cadre d'une pratique éducative émancipatrice. La « praxis » marque selon lui le principe dialogique et par conséquent réflexif entre l'action et la théorique, contribuant ainsi à une pensée critique. Il voit l'enseignant-éducateur comme un praticien-chercheur : « Enseigner exige une posture de chercheur »[527]. La construction des savoirs se conjugue dans son optique avec la singularité des situations vécues par les professionnels. La position de « professor-pesquisador », que je traduis par celle du praticien-chercheur, contribue à ce travail de la pensée et de construction d'un savoir-faire.[528]

Evoquer Paulo Freire pour aborder la question de la professionnalisation me semble pertinent face aux conséquences gestionnaires qui causent une forme de disqualification dans le secteur. L'exemple des agents éducateurs à SJC n'est pas simplement significatif dans ce travail par rapport à la question du genre. Cette situation montre aussi que l'agent éducateur remplace à moindre coût l'enseignant, présent désormais dans les crèches uniquement le matin. Moins qualifié, non qualifié ou qualifié comme un enseignant, ce « professionnel » permet d'assurer une présence de moindre qualité. Cette situation n'est pas particulière à cette ville et au Brésil. Tardif et Lavasseur[529] l'évoquent pour aborder la question au Quebec, où les techniciens éducatifs remplacent de plus en plus les professionnels formés à l'université. Or, « il est de plus en plus clair pour les spécialistes de la petite enfance que la complexité de la tâche éducative requiert un niveau de formation bien plus élevé que ce qu'il est à l'heure actuelle ».[530]

[526] FREIRE, P. (2006). La pédagogie de l'autonomie. Toulouse : Erès.
[527] Ibid., p. 46.
[528] AQUINO, L. (2005). Op. cit., p. 4.
[529] TARDIF, M. et LEVASSEUR, L. (2010). *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine.* Paris : PUF, p. 165.
[530] BOSSE-PLATIERE et al. (2008). Op. cit., p. 30.

La faiblesse de la qualification des professionnels de la petite enfance et le peu d'apprentissage quant aux processus réflexifs sur les pratiques contribuent à ce que les professionnels ne s'attardent pas sur les définitions ou la conceptualisation de leurs pratiques. Même si la définition du travail n'est pas seulement l'application du savoir et du savoir-faire acquis lors de la formation professionnelle, il paraît évident que la manière dont s'effectue cette socialisation professionnelle participe à l'identité du métier et favorise, ou non, ce travail de réflexivité proposé par l'analyse des pratiques.

Si nous reprenons l'idée que l'analyse des pratiques est un espace de pensée pour le professionnel, on peut aussi dire que le développement de la pensée participe à la professionnalisation. Pour Wittorski, le travail d'analyse des pratiques peut être un espace de professionnalisation, et pour d'autres de (re)professionnalisation, puisqu'il peut permettre la découverte et le développement de nouvelles compétences, individuelles ou collectives.

Pueyo[531] plaide pour un développement de l'analyse des pratiques dans le secteur de la petite enfance tout en attirant l'attention sur les enjeux du manque de visibilité des pratiques. Selon lui, les collectifs de travail concentrent des freins au partage d'un sens commun de l'intervention, la rendant ainsi opaque et non appréhendable pour pouvoir être analysée.

Enfin, les nombreux collectifs d'acteurs et les différents métiers existant dans le corps d'activité ne facilitent pas la mobilisation collective favorisant le travail de la pensée par l'analyse des pratiques.

Et pourtant j'ai rapporté une inquiétude importante dans l'organisation du travail quant à l'obtention de temps collectifs. L'instauration de réunions par corps de métiers, comme j'ai pu en voir dans la crèche « Chênes », permettait aux professionnels de créer des collectifs de travail. Cependant, la mise en œuvre s'avérait laborieuse lorsqu'il manquait du personnel, réduisant ce temps à de simples mises à jour techniques. Mais j'ai observé une forte demande de travail collectif et le bienfait de cette démarche pour certains groupes professionnels, peu formés, qui voient là-dedans des possibilités d'améliorer ses compétences et de progresser professionnellement.

[531] PUEYO, B. (2013). Petite enfance et analyse des pratiques professionnelles : problématiques et enjeux spécifiques. *Journée d'Etude Education et Petite Enfance* (avril/2013) – Lyon – Organisé par ARFRIPS – Ecole Rockefeller – ESSSE – IUFM Université Lyon 1 – Ville de Lyon – Ville de Vaulx-en-Velin.

Ces caractéristiques nous permettent de nous rendre compte que l'idéologie et l'exigence *de capacités réflexives* requises par la professionnalisation des métiers du secteur médico-social représentent souvent des enjeux pour les professionnels, conscients de leur besoin d'améliorer leur compétence, en acquérant des capacités réflexives afin d'obtenir également une certaine autonomie dans les services. C'est le cas par exemple de Laetitia (auxiliaire de puériculture) :

> *« Venant d'un autre milieu professionnel et habituée à avoir des responsabilités, cette professionnelle a rapidement questionné les logiques d'obéissance et de dépendance des AP. Ce faisant, elle a acquis une certaine autonomie vis-à-vis de son travail et s'est fait rapidement reconnaître au sein du collectif et auprès du groupe d'enfant. »* (Journal de bord, mai 2014, Île-de-France, France)

Mais à cela s'ajoute aussi la vision archaïque et profonde des professionnels sur l'essence même de leur métier, pris entre le « naturel » et le « professionnel ». Ce que m'a dit Rosa, agent éducatif au Brésil, est révélateur de cette perception : « *Je crois que j'ai plus appris dans la vie qu'en étudiant la pédagogie…* ». Rosa fait ici référence aux savoirs qu'elle mobilise auprès des enfants de zéro à douze mois : elle pense mobiliser bien plus les savoir-faire de mère que ceux acquis à l'université. Pour Sarah, psychologue rencontrée en France, la qualification professionnelle est en baisse. L'évolution du poste des EJE en est une preuve : il leur manque une formation en management. Elles sont souvent en difficulté et très jeunes lorsqu'elles ont accès au poste. *« Ce n'est pas pareil pour les puéricultrices »*, me dit-elle. Je relie son discours à celui d'Ana, qui me relate son expérience d'EJE. Elle me dit avoir été recrutée pour l'ouverture d'une structure petite enfance dans une autre région.

> *« Donc, moi, en fait, j'ai été recrutée et dès le départ ça a été que de l'administratif, j'ai été recrutée avant l'ouverture de la crèche. Donc j'ai monté le dossier d'ouverture pour la PMI, voilà, l'agrément ; donc, c'est quelque chose que j'avais jamais fait, je me suis formée* (rires) *C'est donc vraiment très intéressant hein et très formateur. J'ai tapé le projet éducatif, j'ai tapé le règlement de fonctionnement, j'ai été là et j'ai été vraiment toute seule ; j'avais quand même une personne référente qui était directrice d'un multi-accueil et d'un centre de loisirs ; donc elle ne connaissait pas, elle avait le BAFD, mais le milieu de la petite enfance,*

ce n'était pas du tout son truc ; donc je me suis rapprochée de différentes directrices de la région où on a pu échanger et j'ai fait les recrutements. J'avais jamais fait non plus donc, ben voilà, j'ai appris aussi, il y a eu pas mal de recrutement ; donc alors, il y avait un autre poste d'éducateur de jeunes enfants à temps partiel, un poste d'auxiliaire de puériculture et il y avait quatre, non deux postes, trois postes de CAP petite enfance. »

Ana a donc dirigé cette structure pendant quelques mois avant de revenir en région parisienne. Lorsque je lui demande pourquoi elle n'a pas pris un poste de direction, elle me répond : « *Non, pour le moment je préfère rester sur le terrain »*. Au fil de la discussion, elle me fait état de difficultés liées à la gestion et aux conflits au sein des équipes, ne disposant pas d'outils pour intervenir.

Ce fut le cas aussi au Brésil : la restructuration des crèches fait que les professionnels (agents éducatifs) prennent une place plus importante dans l'organisation du travail, puisqu'ils ont l'après-midi la responsabilité d'un groupe d'enfants. Des réunions de formation et de planification sont prévues avec les coordinatrices pédagogiques. Cette pratique témoigne d'une grande application de ces professionnels qui se sentent ainsi valorisés dans leur travail. À cela s'ajoute une reconnaissance salariale à partir de l'obtention des diplômes, alors qu'auparavant, seuls les enseignants profitaient de cet avantage. Cette valorisation peut aussi être le fruit de tensions auprès des groupes professionnels les plus visibles comme les enseignants.

Mais au Brésil, contrairement à la France, les temps de travail collectifs sont institués. Les enseignants de São José dos Campos travaillent tous les matins avec les groupes d'enfants et deux après-midi par semaine, ils travaillent en collectif, soit pour planifier et coordonner des projets pour la crèche, soit pour recevoir une formation collective. On ne parle pas d'analyse des pratiques au Brésil, dans les deux villes concernées par la recherche, mais on insiste sur la formation continue. Est-ce par-là que le processus d'analyse des pratiques, condition d'une professionnalisation, au sens des travaux évoqués précédemment est mis en œuvre ? Plus globalement on peut considérer qu'il y a une contradiction entre un discours fort sur la professionnalisation des métiers éducatifs d'une part et la réalité des moyens qui lui sont dédiés d'autre part.

7.4.5 Les références de la profession.

Au cours de l'enquête au Brésil, je me suis aperçue de l'abondance de théories que l'on trouve dans les documents administratifs et pédagogiques en ce qui concerne l'accueil des enfants en crèche.

La crèche, au Brésil, est ainsi présentée comme un droit de l'enfant, un choix de la famille et un devoir de l'État[532]. L'obtention d'une place en crèche devrait en théorie être assurée par l'Etat, tant par la facilité d'ouverture de ces lieux que par leur gestion. Les parents peuvent utiliser ce droit auprès des juges pour enfant. À São José dos Campos, les crèches gardent ce que les professionnels appellent « des places d'urgences ». Celles-ci sont prévues pour les enfants envoyés par le juge. Cela ne concerne pas seulement les enfants en situation de danger (abandon et autres formes de violence), comme cela existe en France dans le cadre de la protection de l'enfance : ces places peuvent être destinées aux familles qui n'ont pas de mode de garde. La logique de « danger » n'est pas absente de cette pratique, car un enfant resté seul à la maison est aussi un enfant en danger.

Ce propos, largement diffusé au sein des documents du MEC (ministère de l'Education et de la Culture) est loin d'être une réalité et souffre d'une certaine forme de banalité auprès des professionnels qui disent *« nous vivons dans un pays où au regard de notre constitution rien ne devrait dysfonctionner, et il n'y a rien qui fonctionne, alors les discours, on n'y croit plus...* » Ainsi, la référence aux droits de l'enfant comme un principe de base ne semble pas vraiment être prise en compte par les professionnels.

C'est en observant cet écart entre une législation très sophistiquée et la réalité en ce qui concerne les différentes approches de l'enfance et de l'enfant que j'ai décidé de comprendre comment les références théoriques professionnelles se diffusent.

En écoutant le discours des professionnels sur les savoirs qui orientent leur pratique, j'ai facilement repéré des principes constructivistes en référence aux travaux de Piaget et Vygotski. Ce n'était pas vraiment une surprise pour moi, ayant reçu au Brésil une formation d'enseignante. Le défi a été d'aller plus loin qu'un constat familier. Quelque chose « sonnait faux », mais il m'a fallu du temps pour éclaircir ce sentiment étrange.

[532] BRASIL. (1996). Op. cit.

L'observation des supports vidéos destinés aux familles, distribués par toutes les crèches de São José dos Campos en fin d'année scolaire, m'a permis de voir la force de la conviction pédagogique et la mise en avant des bienfaits de la présence de l'enseignante en crèche auprès des enfants de moins de trois ans. Ces vidéos ont pour but de présenter différents temps de l'année aux familles, afin qu'elles visualisent la « *vie de leur enfant* » à la crèche. L'accent est mis sur les apprentissages dans les séquences photos, mais il est surtout question d'enfants heureux d'être à la crèche.

Au niveau des discours, mais aussi au niveau des pratiques, les professionnels évoquent souvent des noms de psychologues et de pédagogues. Ainsi, à São José dos Campos, l'allusion à Vygotski m'a souvent interpellée par rapport aux contradictions avec les pratiques que j'ai observées. Durant mon doctorat, je me suis intéressé à ses travaux et j'ai eu l'opportunité de participer aux séminaires organisés par Yves Clot au CNAM[533]. Ces derniers s'intéressaient au monde du travail en général : je n'ai assisté à aucune communication sur le domaine de la petite enfance. Par ailleurs, ce psychologue russe est assez mal connu dans le secteur de la petite enfance, malgré ses importants apports pour la compréhension des processus d'apprentissages.

Au début de ma démarche doctorale, c'est particulièrement la notion de zone de proche développement qui me paraissait intéressante comme approche dans le cadre de mon travail de formatrice auprès des étudiants EJE. En outre, l'évocation du nom de Vygotski pendant l'enquête ne pouvait pas me laisser indifférente car j'avais entendu parler de lui lors de ma formation d'enseignante avant mon arrivée en France : il était souvent associé au mouvement constructiviste.

La lecture de la thèse de Prestes m'a permis de comprendre ce phénomène. Prestes a vécu et fait ses études en Russie et, lorsqu'elle est rentrée au Brésil, elle s'est étonnée de la portée du nom de Vygotski, à peine connu en Russie. Elle a compris par la suite qu'au Brésil les professionnels ont toujours besoin d'un penseur, et qu'avant Vygotski le « redentor »[534] était Piaget[535]. C'est ainsi qu'elle identifie des problèmes importants dans la traduction de certains textes du russe au portugais et du russe à l'anglais puis au portugais et par conséquent de certains concepts. Son travail consiste

[533] 4ème Séminaire international Vygotski La signification historique de la crise en psychologie (1926-2010) : apports et limites de la perspective vygotskienne, les 19, 20 et 21 mai 2010, Cnam, Paris.
[534] La figure sacrée.
[535] PRESTES, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa*, Tèse de doutorado, Universidade Féderal de Brasilia, p. 196-197.

alors à faire une « correction », au sens littéraire, mais aussi politique du terme. Par exemple, le concept de « perijevanie » traduit en brésilien par « expérience » ne recouvre pas selon elle le sens donné par Vygotski. La « perijevanie » a une définition plus large et plus proche de celle de « vécu ». La clarification de concepts s'est révélée porteuse dans le contexte brésilien où la référence aux travaux de l'auteur est constante.

La contradiction que j'ai identifiée pendant mon travail d'enquête se trouve dans l'écart entre le dire et le faire. Par exemple, le respect du rythme de l'enfant par rapport à son niveau de connaissances et de possibilités est en discours assez répandu, mais il m'a été facile d'identifier des contradictions au moment de l'histoire dans le groupe des bébés. En effet, on demande même aux enfants de zéro à deux ans de patienter pendant plusieurs minutes ou bien de rester immobiles pendant le récit d'une histoire dont les images ne peuvent être touchées. Il en est de même au moment du déjeuner : ils doivent attendre leur tour pendant le repas. Lorsqu'on les interroge sur cette question, les professionnels mettent en avant, quel que soit leur statut, le fait qu'il faut apprendre à se concentrer et qu'il s'agit d'un acquis important pour l'école.

Ce type de situation est aussi similaire dans les deux réalités. En France, ce n'était pas moins explicite dans le discours, mais la délégation de certaines tâches à des personnes peu qualifiées amplifie le phénomène. L'observation du groupe d'enfants de deux à trois ans en témoigne.

> *« Je décide d'accompagner le repas dans la salle à côté. Je m'installe sur une petite chaise aux côtés des enfants qui commencent à manger. Les plats sont mis au centre des tables. Seule la banane est distribuée individuellement. Chacun est invité à se servir seul. Au menu : brocolis, poisson, fromage, camembert et banane. Tout se déroule dans le calme, l'espace est petit. Cette pièce sert aussi de chambre. Pendant le repas, les lits sont empilés dans le coin. Le soleil tape contre le baie vitrée, il fait chaud dans la pièce. Les enfants sont invités à finir leur assiette. "Mange ton poisson", "regarde ton verre", "mange Chloé" sont les paroles les plus prononcées. Les enfants n'interagissent pas entre eux. Les professionnelles ne parlent pas non plus entre elles, ni avec les enfants. Le repas prend fin dans un silence qui me tétanise. Il y a quatorze personnes dans la pièce ! Je me demande comment ce silence est possible*. » (Journal de bord, 28 mars 2014, Île-de-France, France)

Ici, le débordement relève de l'ordre de l'impensé, manger dans le calme, consiste surtout à maîtriser faits et gestes. Il est vrai que les enfants ont faim, ils mangent vite et n'ont pas le temps de parler. Mais le repas, délégué aux personnes les moins qualifiées, comme c'est le cas dans cette situation, n'a guère l'air convivial. Il est surtout question de se tenir correctement et de manger vite.

En fait, le premier niveau légal de la formation des enseignants au Brésil est « le magistère », il corresponde au niveau secondaire, par rapport à la France, c'est-à-dire un niveau Bac. Ce cursus se déroule sur quatre ans et, même s'il tend à disparaître dans les années à venir, il reste présent dans plusieurs Etats brésiliens. Il faut noter sa répartition inégale sur tout le territoire. L'existence de cette formation dans certains Etats dénote les disparités sociales en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur. « *Et cela fait dix ans que j'ai repris mes études, mais j'ai redémarré par un "magistério" parce que c'était gratuit* », explique Rosa, AE dans la crèche « Trindade »[536].

Mais la question financière représente un obstacle important. Les universités gratuites sont souvent prises d'assaut par ceux qui peuvent payer les classes préparatoires (cursinho) et les enseignantes, tant à São José qu'à Itaborai, se tournent vers les universités privées payantes qui proposent pour certaines des formations à distance. À Itaborai, il est encore possible de passer le concours sans avoir terminé de cursus supérieur. En effet, c'est toléré par la loi lorsque, sur le territoire, le nombre de personnes possédant le cursus de pédagogie est inférieur à l'offre des postes. Mais l'étude des dossiers fournis lors des journées de formation à Itaborai montre que l'inégalité de l'accès à l'éducation sur ce territoire est représentative de celle de l'ensemble du pays. En retraçant leur lien avec l'école et ce pour quoi les enseignants ont décidé à un moment donné de faire ce métier, je découvre que sur les cinq dossiers sélectionnés, trois enseignantes racontent comment leur propre accès à l'école fut complexe. L'une décrit l'analphabétisme de ses parents ainsi que le travail à la ferme, tandis que les autres évoquent la distance de leur domicile, la pauvreté de la famille, le manque de transports en commun. De manière presque concertée, elles décrivent toutes l'espoir placé dans l'école. L'une d'elles écrit : *« Sans école*, *je ne serais rien… ».* Même si la tournure des textes produits par les enseignantes reflète une vision

[536] " E depois de 10 anos, é que eu voltei, só que daí eu voltei para o magistério, porque eu não precisava pagar." (Professora da creche do Campos dos Alemães).

très idéalisée de leur relation à l'enseignement, elles décrivent aussi la réalité brésilienne du domaine de la petite enfance.

Dans aucun dossier n'apparaît la volonté de travailler avec des enfants très jeunes. C'est de l'éducation élémentaire des plus grands qu'il est question et également de leur propre formation. La question de la petite enfance, en tant que moyen d'émancipation de la femme, n'est pas évoquée, alors que toutes mentionnent leurs difficultés à étudier tout en ayant des enfants en bas âge. Comme l'accès à l'enseignement élémentaire a été vécu comme difficile, l'accueil de la toute petite enfance apparaît comme un luxe. Il est important de noter qu'à Itaborai, il n'existe pas de structures accueillant les enfants de moins d'un an. C'est donc la famille proche (grands-parents, tantes) qui s'occupe des enfants en cas d'absence de la mère.

Toujours à propos de l'accès à la formation, les stagiaires rencontrés à São José dos Campos m'ont expliqué que leur choix de formation ne se faisait pas toujours par rapport à sa qualité, mais surtout selon son prix. Elles estiment que la formation à distance n'est pas l'idéal, mais elles ne peuvent pas faire autrement. Employées pendant leurs études par la mairie et intervenant dans les crèches, elles disent réussir à obtenir des bases solides en travaillant avec des enseignants.

Mais j'ai observé que cela dépend de l'organisation de chaque structure, car un des effets concrets lié au départ des enseignants des groupes de l'après-midi, est le déséquilibre qui en résulte en ce qui concerne le nombre d'adultes. Certes, des éducateurs ont été embauchés, mais ce n'est pas suffisant, et dans les deux structures de São José dos Campos, les stagiaires travaillent l'après-midi pour venir en aide aux agents éducateurs. Qu'en est-il de leur formation ?

Pour les enseignantes titulaires d'Itaborai, le fait d'avoir un diplôme supérieur ouvre des opportunités qu'elles ne souhaitent pas rater, comme me l'explique Cibele, enseignante en crèche, lors d'un entretien collectif qui s'est improvisé au cours d'une visite des locaux :

> *« On ne sait jamais, je ne me vois pas travailler dans l'enseignement élémentaire… J'aime travailler dans la petite enfance… Mais si jamais il y a un poste de coordinatrice ou bien de directrice qui se libère, moi je veux bien le prendre, parce qu'on vieillit et les enfants ne se fatiguent jamais… ».*

Puis Paula, l'autre enseignante, ajoute : « *Oui, c'est vrai, aujourd'hui j'ai vingt ans et quelques, et quand j'en aurai quarante ? Est- ce que je pourrai encore faire ce travail ? C'est important pour moi de me recycler. Pour l'instant, cela ne m'inquiète pas, mais dans le futur… »* Dans cet échange, la formation apparaît aussi comme moyen d'accession professionnelle.

7.4.6 L'arrivée dans le métier, une politique d'orientation par défaut ?

Si on tient compte des caractéristiques des professionnels, en nous référant aux travaux de sociologie de l'éducation sur l'orientation scolaire des filles[537], mais aussi sur ce que les professionnels rencontrés disent de leur parcours, j'observe que l'arrivée dans ce travail se fait souvent par défaut et continue à se faire plus par les qualités liées au sexe féminin, décrites souvent comme en étant naturelles, que par une réelle volonté d'exercer ce métier. Cela devient une évidence si leur mère travaille avec es enfants, ou si elle a voulu le faire, comme me l'a dit une éducatrice :

> « *Euh je me suis spécialisée et à partir de la troisième, s'est posée la question de l'orientation ; donc je savais que j'étais très attirée par le monde de la petite enfance ; donc la chance que j'ai eue c'est que par le biais de ma maman, j'ai pu rencontrer en fait les différents métiers ; donc ma mère m'a parlé des spécificités, euh, d'une auxiliaire de puériculture et donc après, grâce à elle, j'ai pu rencontrer en fait des éducatrices de jeunes enfants. [...] C'est grâce à ça que je me suis orientée vers, euh, ce métier-là et, euh, c'est vrai que, euh, après je pense que c'est lié à une histoire familiale, puisque ma maman avait réussi le concours éducateur de jeunes enfants, et elle a eu mon frère ; donc en fait, elle n'a pas pu faire la formation, elle n'a pas pu le faire et ça a toujours été un regret de sa part [...] Donc c'est vrai que je pense que de me voir faire cette formation [...] Elle l'a vécu en fait à travers moi donc. »* (Ana, éducatrice de jeunes enfants, avril 2014, Île-de-France, France)

L'orientation était ainsi une manière de comprendre leur relation au métier. Ce rapport initial ou l'entrée dans le travail sont souvent révélateurs de la fonction sociale

[537] DURU-BELLAT, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.

qu'on leur accorde. Lors de la période d'observation dans la crèche où travaille Ana, je suis retournée un soir pour leur restituer une partie de mes observations. L'idée était de partager avec l'équipe des questions ayant émergé des observations et des discussions avec les unes et les autres pendant les jours passés à la crèche. J'ai commencé alors par leur présenter ma problématique et ce que je cherchais à comprendre. Nous étions une dizaine ; toutes les professionnelles étaient présentes ainsi que la coordinatrice du secteur. Une des éducatrices de jeunes enfants répond à l'une de mes hypothèses sur les conséquences des transformations institutionnelles au travail. Elle dit au groupe que les métiers de la petite enfance se font par vocation et que les questions liées à la gestion, interviennent peu dans le travail. « *On est là pour l'enfant »,* dit l'une de ses collègues. Une discussion s'installe entre elles, mais le terme « vocation » n'est plus cité. Je décide de le relancer dans la discussion et je me rends compte que cela produit une prise de conscience.

> *« Je rebondis sur le terme vocation et je demande si c'est la vision de tout le monde. La professionnelle ayant utilisé le terme revient sur ce qu'elle a dit et précise que ce n'était pas en effet, le terme le plus approprié, mais elle n'arrive pas à nommer autrement cela (je la sens embêtée, elle prendra peu la parole par la suite). Une des professionnelles, assise à côté, de moi dit : "Ce n'est pas une vocation pour moi j'ai d'autres choses ailleurs". Je tente d'inciter les autres professionnelles à prendre la parole, mais la plupart se taisent ; ne sont-elles pas du même avis ? Ou bien n'osent-elles pas le dire ? La présence de la coordinatrice n'est pas anodine. Je vois les regards qui se croisent. Dans le mail que j'ai reçu de la directrice de la crèche pour la confirmation de ma présence aujourd'hui, elle me précisait que la coordinatrice souhaitait être présente ».* (Journal de bord, mai 2014, crèche « Chênes », France)

Je suis arrivée à la fin de la réunion à la demande de la directrice, car l'équipe avait des choses à régler. Je n'ai pas insisté pour être présente et ce fut ma démarche pendant toute l'enquête. J'allais là où on m'autorisait à aller, c'est ce que j'avais convenu avec mes interlocuteurs. Mais la présence de la coordinatrice pendant ma participation à la réunion m'a interpellée à plus d'un titre. D'une part, la présence d'un supérieur hiérarchique inhibe la prise de parole, mais d'autre part, elle donne des informations sur les relations des cadres avec les personnels. C'est la coordinatrice qui

a demandé à être présente, car elle est aussi la référente de la recherche, comme on me l'avait indiqué au moment de la signature de la convention. Cette demande vient donc du siège de l'entreprise. Je m'étais rendu compte, au moment de la signature de la convention qui m'autorisait à me rendre sur le terrain, de l'intérêt des deux directrices du siège pour que j'intervienne dans ces crèches. Consciente qu'aucun accord n'existe sans intérêt, je ne comprenais pas en quoi ces deux structures pourraient m'intéresser davantage ou pourquoi elles bénéficieraient d'une attention particulière de la part de leur direction. Au fil des jours, j'ai émis l'hypothèse que c'était lié au travail de la coordinatrice. Mais c'est lorsque j'ai commencé mon séjour d'enquête à la crèche « Écosse » que j'ai compris qu'il y avait sans doute d'autres questions.

En essayant de comprendre le sens du choix de ces deux crèches de la part de l'équipe de direction, je me suis rendu compte que la directrice petite enfance et la directrice pédagogique de l'entreprise « Astre », avec qui j'avais formalisé mes conditions d'accès au terrain, étaient des personnes engagées dans le milieu de la petite enfance en France, soit au sein des fédérations professionnelles, soit dans la formation des professionnelles. Le fait qu'elles « facilitent » mon accès au terrain me semblait normal puisque je les avais côtoyées dans le monde de la formation. Mais en rencontrant des problématiques de terrain si singulières, je me suis demandé s'il existait une demande implicite.

Il me paraît difficile d'évoquer la question du travail dans le secteur de la petite enfance sans aborder les politiques d'orientation scolaire. L'orientation professionnelle est un processus qui se joue différemment dans les pays étudiés et qui relève des différences conséquentes inscrites dans les structures socio-organisationnelles de l'enseignement.

Au Brésil, on ne parle pas vraiment de processus d'orientation tel qu'il existe en France. Cependant, au niveau secondaire, il existe des formations techniques professionnelles ; mais, à la différence de la France, elles donnent en principe accès aux études universitaires, à condition de réussir le concours. Ainsi, indépendamment du diplôme obtenu au niveau bac, toutes les personnes peuvent tenter de passer le concours d'admission. Par exemple, rien n'empêche une personne ayant un cursus secondaire en mécanique d'entrer dans une faculté de médecine, la seule condition requise étant de posséder le niveau BAC et de réussir le concours d'entrée nommée « Vestibular ». Bien évidemment, cet exemple est poussé à l'extrême. Même s'il montre que tous ont la possibilité d'avoir une place dans une université publique, il

n'est pas possible d'ignorer l'augmentation flagrante des écoles de préparation aux concours d'entrée à l'université. Au niveau universitaire on distingue au Brésil, les universités publiques et gratuites, encore peu nombreuses sur l'ensemble du territoire, les universités privées (souvent chères et nombreuses) et les instituts technologiques qui pourraient correspondre aux grandes écoles françaises.

7.4.7 Les professionnels et le fait religieux

C'est par l'observation des manifestations de plus en plus nombreuses sur la religiosité que j'ai commencé à identifier qu'un discours assez moralisant et religieux faisait aussi partie des références professionnelles et participait à l'identité de certaines personnes au sein de l'une des crèches où ma recherche s'est déroulée.

Je me réfère ici à la crèche « Trindade » qui se trouve dans un quartier assez modeste, dans une région où l'on enregistre un grand nombre d'églises évangélistes. Certaines enseignantes et auxiliaires sont évangélistes elles-aussi et, selon l'une des auxiliaires, les parents lui demandent, lorsqu'elle les rencontre pendant le culte, de garder un œil sur leur enfant et de les tenir informés de la manière dont l'enfant se comporte à la crèche.

Dans ce contexte, il n'était pas rare de l'entendre dire à certains enfants : » *J'ai vu ta maman à l'église, elle m'a dit de te surveiller, attention ! ».* Ce sont les religions chrétiennes qui sont les plus fortement représentées dans les crèches. Il faut préciser que le quartier cumule un certain nombre de problèmes sociaux comme le chômage et la violence, en plus d'être une importante plaque tournante du trafic de drogue de la région. Ce trafic, ou plutôt la vente directe aux utilisateurs, a lieu juste devant l'entrée de la crèche.

Ainsi la religion semble être un refuge pour les familles vivant dans ce quartier. Maintenir l'enfant dans les institutions serait-il un des moyens de lutter contre la délinquance de la jeunesse du quartier ? Qu'en est-il des forces instituantes et instituées dans ce cadre ? La singularité de ce lieu demande des réponses différentes de celles de l'institution ou des disciplines qui guident les pratiques. La religion agit ici non seulement comme l'institué, mais aussi en tant qu'instituant au sein de la communauté qui vit au quotidien aux prises avec l'institution du trafic de drogues.

Lors de ma première année en 2013, le pape François était en visite au Brésil. Cela alimentait des discussions tout au long des journées passées dans cette structure.

Les personnes se saluent en évoquant la paix du christ dans les locaux publics des crèches, ceci sans interdit alors que le Brésil est un Etat laïque.

C'est à ce moment-là que, après avoir été en conflit interne avec ces situations, j'ai compris que les crèches des deux pays n'étaient pas comparables en raison de leurs histoires aussi divergentes que proches sur certains points.

Une situation m'a particulièrement marquée car elle m'a fait comprendre que les professionnels font parfois référence aux dimensions religieuses pour juger le comportement des enfants. En fait, leur référence religieuse intervient dans leur pratique pédagogique, même si les références utilisées ne concordent pas avec les actes.

> *« C'est l'heure du bain, et pendant que Marta et Jane lavent les enfants, Maria est sur le tapis avec un groupe d'enfants qui jouent à raconter une histoire. Les enfants racontent seuls, l'enseignante les aide à trouver les mots et à synthétiser si ça devient très long. Tout le groupe veut participer. D'où coup ils s'impatientent un peu. L'ambiance devient agitée, mais conviviale.*
>
> *Soudain Marta appelle Rosa. Elle lui dit : ' regarde sa main' et montre un enfant qu'elle était en train d'habiller. L'enfant avait l'index pointé vers un camarade et avait dit à Marta que c'était une arme. Alors Marta lui dit ' tu sais que c'est un péché, arrête avec ça'. Et Maria de l'autre côté de la salle dit : 'oui elle a raison, tu sais qu'il ne faut pas faire ça'. Marta rajoute : 'je ne sais pas ce qui se passe avec Jacob, sa mère est tellement religieuse…'* (Journal de bord, août 2014, Brésil)

Cette situation n'est pas étonnante vu le contexte dans lequel les enfants évoluent, tant au niveau de la crèche qu'au niveau du quartier où la question de la violence est très présente dans les esprits. Faire semblant de la reproduire, même à 3 ans, peut être perçu comme un signe de déviance qu'il faudrait surveiller, car ne pouvant pas être compris de la part d'un enfant élevé par une mère si religieuse.

Toutefois, c'est la non-prise en compte des dimensions psychologique et pédagogique de la situation qui me questionne ici. Comment la religion peut-elle guider les pratiques professionnelles éducatives dans un État laïque ? Comment comprendre la réaction de Marta, mais surtout celle de Maria, l'enseignante, sur la manière d'intervenir auprès de l'enfant par ce jugement religieux ? Ceci alors que les

théories et les prescriptions guidant la pratique, auxquelles Maria m'a dit (dans le cadre d'un entretien) être très attachée, peuvent expliquer le comportement de l'enfant à cet âge-là ?

Sans entrer dans les débats sociologiques majeurs autour de la question de la religion, mais affirmant ici son influence dans mon champ de recherche, je considère, à l'instar de Simmel, la religion comme une grande catégorie qui forme l'expérience humaine et la religiosité comme une fonction humaine[538]. La religiosité, entendue dans ce sens, ne faisait pas partie des analyseurs que j'avais initialement envisagés. Cependant elle s'est construite et consolidée en tant que telle dans la mesure où elle est devenue significative dans les deux réalités. Selon Durkheim,

> *Une religion est un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées, c'est-à-dire séparées, interdites, croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale, appelée Église, tous ceux qui y adhèrent. Le second élément qui prend ainsi place dans notre définition n'est pas moins essentiel que le premier ; car en montrant que l'idée de religion est inséparable de l'idée d'Église, il fait pressentir que la religion doit être une chose éminemment collective.* [539]

Cette définition, même paraissant paradoxale dans l'œuvre de Durkheim qui pense le déclin de l'Eglise tout en faisant de la société une Église, me paraît intéressante dans la mesure où elle reprend l'idée de communauté morale qui unit les individus, leur permettant de trouver du sens dans leurs actes et leur assurant une certaine lecture du social. Ainsi, la sociologie remarque dès la fin du XIXe siècle le retour des croyances et de nouvelles religiosités, interrogeant la rationalité de l'homme moderne.

La position prise par Max Weber dès le début de son œuvre la *Sociologie de la religion*, semble traduire le souci de notre étude de ne pas « hiérarchiser par avance les ordres de la réalité », à ne pas penser l'« autre » comme « primitif », « traditionnel », parce que non advenu au seuil de la « rationalité » moderne. Pour Weber, « les primitifs n'existent pas », pas plus que ne s'opposent en une logique simpliste de la contradiction « l'ancien et le nouveau, l'extérieur et l'intérieur, le paysan et le citadin,

[538] WATIER, P. G. (1996). Simmel : religion, sociologie et sociologie de la religion / Religion, Sociology and Sociology of Religion. *Archives de sciences sociales des religions*, *93*, p. 31.
[539] DURKHEIM, E. (1912) (2013). L*es formes élémentaires de la vie religieuse*/ Paris : PUF, p. 65.

l'inculte et le lettré ». Il faut apprendre à rompre avec ces dichotomies convenues, depuis si longtemps construites qu'elles paraissent relever de l'ordre de la nature[540].

Insister sur ce point me paraît nécessaire ; la présentation de la situation doit permettre la prise en compte de la logique opérant dans le lieu. La religion agit ici comme un instituant, c'est la singularité de la réalité étudiée qui ne peut être comprise qu'à partir de la prise en compte du contexte général, du quartier et de la situation des familles. La singularité est présente aussi dans les caractéristiques de ce secteur, en tant que champ professionnel qui n'a jamais obtenu une estime sociale majeure, même si l'existence de crèches depuis le XIXe siècle témoigne de l'institutionnalisation et de la reconnaissance de ce service. Majoritairement féminins, que ce soit dans ou en dehors des structures collectives, les soins portés aux très jeunes enfants sont disqualifiés puisqu'ils sont une affaire de femme, relevant de l'intime, voire du sacré. Questionner les pratiques religieuses dans ce milieu ne participe pas d'une tentative de spéculation médiatique ou d'une quelconque volonté de pointer du doigt des modalités d'action, mais il s'agit d'amener dans le débat social une question éducative qui ne me semble pas anodine dans le contexte actuel.

La montée des formes religieuses dans nos sociétés n'épargne pas la crèche, car celle-ci comme l'école, participe et anime la vie sociale. Il s'agit donc d'analyser les répercussions que les pratiques et croyances religieuses peuvent avoir dans le travail éducatif réalisé auprès des enfants.

À travers les travaux des sociologues qui se sont intéressés à la question de la religion, Simmel, Weber, Durkheim, nous réalisons les défis que représente le projet de vouloir aborder cette question, tant elle est liée à l'intime. Le risque serait donc une surcharge de subjectivité, qui ne permettrait pas de rendre compte d'un fait sociologique.

En France et au Brésil, la question de la religion se présente de manière très différente. Les manifestations observées dans les deux pays sont liées à leurs histoires culturelle et cultuelle. L'immigration joue en France un rôle majeur puisqu'elle apporte, par exemple, des rites alimentaires différents de la religion catholique. Ce n'est pas le cas pour le Brésil où la diversité des religions se concentre autour du

[540] VIDAL, D. (2007). « Max Weber, *Sociologie de la religion* », *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 140-85, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 12 octobre 2014. URL : http://assr.revues.org/12183.

christianisme. De ce fait, la visite du Pape François en 2013 au Brésil fut l'occasion d'échanges entre professionnel, mais aussi avec les parents.

Les crèches brésiliennes font partie de l'éducation nationale et se trouvent ainsi dans des espaces publics laïques. Les crèches communautaires, encore très nombreuses, ne sont pas soumises à l'obligation de laïcité et dépendent pour la plupart d'associations caritatives religieuses. Mon travail n'a concerné au Brésil que des crèches publiques, mais très souvent j'entendais, voire j'étais amenée à faire comme les professionnels lorsqu'elles se saluaient en se souhaitant « la paix du Christ » ou bien lorsque des expressions, comme celle précédemment mentionnée sur le péché, s'introduisaient dans le discours éducatif.

En France, c'est le silence autour de ces questions qui a attiré mon attention. En effet, mises au quotidien devant des restrictions religieuses, comme manger sans porc pour les enfants de familles musulmanes et l'interdiction de la viande pour les enfants d'origine hindoue, les professionnels que j'ai rencontrés ne se sont pas prononcés en ma présence sur ces questions. Aucune allusion à la religion des enfants ni à celles des professionnels n'est perceptible dans le contexte d'observations quotidiennes. Dans la salle de pause de l'une des crèches, j'ai pu observer une photo prise lors d'une sortie entre professionnelles sur laquelle l'une d'elles portait le voile islamique : c'est la seule manifestation religieuse que j'ai pu observer.

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

En commençant par la France, nous avons recueilli un certain nombre de matériaux provenant à la fois des observations de terrain consignées dans le journal de bord et des entretiens avec les professionnels. Au début de la recherche, des observations de mon quotidien professionnel en tant que formatrice dans le cadre de la formation des éducateurs de jeunes enfants ont également joué un rôle. Les observations ayant lieu dans ce cadre, elles ne figurent pas dans ce texte, mais elles ont joué un rôle majeur dans la construction de mon objet de recherche. Les allers et retours entre le dispositif de formation et la pratique me donnaient une vision d'ensemble qui n'est pas toujours possible pour un chercheur qui se situe en dehors du champ professionnel étudié.

Pour le Brésil, cela s'est fait différemment mais, là encore, mes appartenances ont facilité l'accès au terrain, sans pour autant faciliter l'accès aux données ; ce fut le cas par exemple à São José dos Campos lors de la première année de l'enquête. À Itaborai, j'ai eu accès au terrain en étant toujours accompagnée d'un membre de l'équipe de coordination. J'ai profité de leur visite pour me rendre dans les crèches, mais j'ai aussi pu partager le quotidien professionnel et personnel des coordinatrices (avec la personne qui m'a hébergée).

L'analyse des données selon les trois catégories d'analyseurs tente de mettre en avant la complexité et la transversalité des questions traitées dans cette thèse. La gestion de la petite enfance renvoie à des dynamiques multiples qui ne peuvent être analysées en dehors du cadre socio-économique dans lequel elles se développent.

Ainsi, la division du travail permet d'aborder des questions très diverses liées à la pratique avec les très jeunes enfants. Par exemple, certains analyseurs font apparaitre un consensus caché sur ce que doit être le rôle de l'homme et de la femme de nos jours. La distribution des tâches au sein des crèches atteste de la forte influence des transformations institutionnelles du secteur sur la perception du travail au quotidien, sans pour autant remettre en question la division traditionnelle du travail.

Entre fragilité et stratégie d'amélioration, il me semble que c'est la qualité de l'accueil du jeune enfant qui reste au dernier plan. Dans cette configuration, comme prendre en compte chaque enfant dans son développement ? Comment conjuguer objectifs financiers et bien-être de la petite enfance ?

La difficulté des professionnels à se rendre compte et à percevoir les liens entre mode de gestion et pratique pédagogique s'inscrit dans un double mouvement. Dans un premier temps, il s'agit de penser les nouvelles modalités de gestion, ce qui demande aussi de penser et de connaître les enjeux institutionnels. Ces derniers ne sont pas toujours accessibles et semblent souvent abstraits. Cela relève d'un vrai défi pour ceux qui tentent de s'y confronter. Ensuite, ne pas savoir relève aussi d'un réflexe de survie : comprendre c'est mettre en péril la crédibilité dans le travail. « *Je ne suis là que pour les en*fants » est un discours souvent adopté mais dont on peut interroger la signification.

CONCLUSION GENERALE

Tout au long de ce travail de recherche j'ai cherché à comprendre et à saisir les évolutions institutionnelles et leurs répercussions sur les implications des professionnels de la petite enfance. Pour cela, il m'a fallu comprendre la dynamique institutionnelle actuelle de ce secteur. De plus, ayant choisi de travailler dans deux réalités différentes, il m'a fallu revenir sur quelques épisodes du processus d'institutionnalisation, dans les deux contextes nationaux, pour comprendre les principes qui ont institué la crèche et ses pratiques. Ce faisant, j'ai revisité des pratiques, des métiers, des crises et des conflits par lesquels la crèche s'est constituée en tant qu'institution. L'important était ensuite de prendre en compte la manière de penser et « dire » le travail pour appréhender le sens donné à leurs pratiques par les professionnels rencontrés.

Dans le courant des années 1960, en France, les principes fondateurs de la crèche semblent être remis en cause par une partie des professionnels et usagers et on assiste ainsi à une ouverture. La crèche sort de son berceau hygiéniste pour s'ouvrir davantage à l'éducation. La constitution de l'ACEPP dans les années 1970 et la création du diplôme d'éducateur de jeunes enfants marquent un moment clé pour la France dans la reconnaissance éducative de ces lieux d'accueil pour les moins de trois ans. Dans les décennies suivantes l'enfant sera reconnu comme une personne et deviendra, à la fin des années 1980 avec la CIDE, un être de droit. « De l'enfant « dressé » à l'« enfant-sujet », celui-ci devient une personne, un interlocuteur.[541]

Pendant ce temps, au Brésil, l'ouverture politique marquée par la chute du régime militaire en 1985, permet un certain renouveau dans le traitement des questions urgentes concernant l'enfant. Plusieurs luttes, mobilisant à la fois des professionnels, chercheurs en éducation et d'autres organisations civiles ont permis l'avancée d'une prise de conscience de la situation critique de l'enfance dans le pays. Le retour de la démocratie a permis, à la fin des années 1980, l'adoption d'une nouvelle constitution. En 1992, l'adoption de l'ECA (Statut de l'enfant et de l'adolescent) atteste de la prise en compte de la situation de l'enfance dans le pays. Ce texte de loi a pour but la reconnaissance de l'enfant et de l'adolescent au sein de la société brésilienne et ce en lui attribuant des droits et en les reconnaissant comme citoyens. Cette volonté politique

[541] DELALANDE, J. (2007). Op. cit., p. 672.

affichée tend cependant à masquer le rôle et les luttes des mouvements sociaux pour la mise en œuvre des garanties quant aux droits de l'enfant et de l'adolescent. [542]

Toutefois c'est dans cet élan que la loi d'orientation de 1996 est enfin votée. Après une période de presque cent ans sans que de véritables mesures en faveur de l'enfance ne soient prises, c'est une législation qui se veut moderne qui voit le jour au Brésil. Celle-ci définit l'enfant comme un être de droit, comme un citoyen et la petite enfance est inclue dans l'éducation de base. Cette nouvelle législation change l'organisation de la petite enfance dans le pays. La crèche est un droit de l'enfant, un choix des familles et un devoir de l'Etat[543]. Ce principe a pourtant du mal à s'affirmer et comme nous avons vu il interroge les représentations profondes sur la prise en charge du jeune, sans compter les inégalités présentes dans l'ensemble du territoire brésilien.

Du côté de la France, on observe que le début des années 2000 est marqué en Europe par la mise en place de nouvelles mesures visant à accroitre l'offre de mode de garde. Ancrée sur les principes néolibéraux, cette nouvelle vague de mesures, ouvre le champ de la petite enfance à l'investissement. Il devient rentable d'y investir. À l'instar du XIX^{ème} siècle, il est à nouveau question de garantir la relève et de penser le futur de la nation. Ainsi, le secteur de la petite enfance se modernise, se privatise et se dote des outils de la nouvelle gestion publique. Il est donc question de mesurer, de comptabiliser, de remplir, de répondre aux demandes des familles mais aussi à celles des entreprises. L'enfant de droit laisse à nouveau place aux impératifs de la productivité.

Mais cette fois l'enfant pauvre, noir, immigré et sa famille ne semble plus la cible des politiques. L'affaire est bien plus électorale, il est donc question de satisfaire la classe moyenne, qui voit la crèche comme un lieu pouvant aussi accroitre les performances des enfants en les préparant le plus tôt possible à l'école[544]. Ce sont les parents qui travaillent dans les entreprises qui semblent être davantage visés. Il semble également qu'ils voient la crèche comme un lieu sûr, moderne. Depuis peu, les

[542] LEMOS, F. C. S. (2009). O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários. *Fractal: Revista de Psicologia*, *21, 1*, 137-150.
[543] BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, Brasília, DF: 23 de dez. 1996.
[544] DAHLBERG, G., MOSS, P. et PENCE, A. (2011). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance, les langages de l'évolution.* Ramonville Saint-Agne : Erès.

entreprises se montrent inquiètes face à la question de la parentalité[545] et ont créé depuis cinq ans l'Observatoire de la Parentalité en Entreprise. Depuis sa création, celui-ci aurait même « élargi son champ d'intervention en devenant l'Observatoire de l'Equilibre des Temps et de la Parentalité en Entreprise (OETPE). Sa mission est de mobiliser l'ensemble des acteurs de la société en France et en Europe (employeurs, syndicats, pouvoirs publics, associations, médias, citoyens, etc.) autour des enjeux d'une meilleure conciliation entre vie professionnelle et vie personnelle ». Ce faisant les entreprises marquent une nouvelle position dans les orientations politiques de l'Etat en matière de petite enfance.

A ces évolutions, s'ajoutent de nouveaux systèmes de facturation basés sur le principe du « remplissage ». C'est sur ces modèles, basés sur des objectifs numériques, que la pérennité des crèches repose désormais. Ces procédés qui mettent en péril les associations, surtout celles de petites tailles, marquent l'entrée en force des nouvelles formes de gestion publique dans le secteur.

L'enfant accueilli continue malgré tout à interroger la pratique et le sens de celle-ci. Au Brésil, entouré des enseignants, c'est son statut que l'enfant voit perturbé, est-il enfant ou bien élève ? Les enseignants témoignent aussi d'une crise identitaire qui fait l'objet de diverses attentions académiques. La crèche n'est pas une école mais comment nommer autrement ce lieu collectif ? Les références restent celles d'il y a longtemps et quand elles se renouvellent dans le discours, mise à l'épreuve par la pratique, elles ne rendent pas compte de la complexité de la tâche. C'est l'impensé qui prend le dessus et dans certains cas ce sont mêmes les convictions religieuses qui guident la pratique professionnelle. La petite enfance est un lieu sacré. L'enfant accueilli est un être qui déclenche des passions, il est perçu comme angélique, tout en pouvant produire le malheur des quelques professionnels hommes qui s'en approchent.[546]

Mais cette réalité ne perturbe pas l'évolution, les textes européens signalent pourtant encore la distinction faite entre lieu d'accueil et lieu éducatif (OCDE, 2015, p. 29), illustrant ainsi la conception de l'enfance dans certains pays. Même si cela s'estompe, comme le signale le rapport de l'OCDE, c'est dans cette mouvance contradictoire qu'évolue le secteur tiraillé entre une gestion qui se veut moderne et des

[545] http://www.observatoire-equilibre.com/, consulté le 20/12/2015.
[546] GAVARINI, L. (1982) (2004*). La passion de l'enfant : filiation, procréation et éducation à l'aube du XXIe siècle*. Paris : 1er Ed : Collection Pluriel, Pluriel, 2é Ed. Hachette.

pratiques fondées sur des savoirs anciens et peu actualisés. La modernité de la gestion pourrait-elle contribuer à l'émancipation des pratiques destinées aux jeunes enfants ?

C'est dans cette dynamique que mon choix de faire ce travail dans le champ théorique de l'analyse institutionnelle trouve tout son sens. Le dispositif de recherche que j'ai mis en place m'a permis, à travers l'approche ethnographique, d'être au plus près des pratiques et de les questionner avec les professionnels. Cette démarche est aussi celle des approches socio-cliniques. Elle évoque aussi celle de l'ethnosocianalyse, imaginée par Georges Lapassade, qui « permet l'intégration de l'ethnographie dans une démarche d'intervention sociale »[547]. En venant « entre », en étant parmi les professionnels j'ai mieux compris leurs logiques d'action et leurs rapports à l'institution. C'est ce travail de proximité qui m'a permis de saisir certains enjeux des rapports sociaux dans l'espace de la crèche. Les analyseurs construits pendant l'enquête se sont montrés efficaces dans l'identification des questions vives puis par la saturation[548] progressive de l'analyse avec la répétition d'observations similaires.

Mais c'est avant tout « l'expérience de l'altérité (et l'élaboration de cette expérience) qui nous invite à voir ce que nous n'aurions même pas pu imaginer, tant notre attention a du mal à se fixer sur tout ce qui nous est tellement habituel que nous finissons par estimer que « cela va de soi »[549]. Mes allers-retours, tant sur le plan géographique que réflexif, m'ont permis de prendre la mesure de la complexité de la posture de chercheur. A travers l'intérêt porté à l'implication des professionnels, c'est aussi ma propre implication dans ce champ professionnel que je pense avoir tenté de comprendre. Ce faisant je rends compte de mon cheminement d'apprenti chercheur. Penser mon rapport à ce travail, m'a permis de prendre de la distance et de percevoir les limites de la position du chercheur. Mon souhait de départ était de donner la « parole à des personnes qui, d'ordinaire, sont parlées plus qu'elles ne parlent ».[550] Mais cette prémisse a rapidement rencontré ses limites dans mon rapport de proximité à l'objet. Que ce soit en France ou au Brésil, ma connaissance du champ m'a demandé

[547] LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie, les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksieck, p. 184.
[548] OLIVIER DE SARDAN, J-P. (1995). Op. cit., p. 71-109.
[549] LAPLANTINE, F. (1996) (2015). *La description ethnographique*. Paris : Armand-Colin, p. 14.
[550] BOURDIEU, P. (1991). Introduction à la socioanalyse. *Actes de la recherche en sciences sociales*. *90*, p. 4.

de construire un nouveau rapport à l'objet et celui-ci a été déterminant en termes épistémiques. Ce processus d'objectivation a participé à l'intelligibilité de l'analyse de ce travail.

Ainsi je reprends l'image de l'omnibus évoqué dans le poème des Sept faces, car symboliquement il est question de traversée, de prendre la route, d'abord des pays France/Brésil, puis des secteurs d'activité professionnelle Travail social/Education/Université. Ce sont ces différentes routes prises pour tenter de comprendre la petite enfance comme une institution qui m'ont permis d'élucider quelques-unes de mes interrogations sur le secteur.

A travers la présentation des tensions opérant en France et au Brésil dans les implications professionnelles des salariés, j'ai voulu décrire des phénomènes se manifestant en France comme au Brésil mais en partie selon des modalités différentes. Ces différences permettent des éclairages croisés en passant d'une réalité à l'autre. Par exemple en France, on utilise le terme de « politique familiale » alors qu'au Brésil on parle de « patrie éducatrice ». Cette patrie considère l'enfant dès le plus jeune âge comme un sujet de droit, en particulier le droit à l'éducation comme l'institue la loi de 1996.

Si la crèche, comme mode d'accueil de la petite enfance en France et au Brésil, peut être considérée comme une institution, au sens où elle est produite dans une histoire qui agence des éléments affectifs, organisationnels et idéologiques, cette institution se matérialise dans de nombreux établissements sur des territoires et dans des environnements sociaux variés. Dans ces établissements, les crèches, et dans l'institution de la crèche (que l'on pourrait écrire avec une majuscule) travaillent et vivent des professionnels. Comme je l'ai explicité plus haut, ce sont les rapports de ces professionnels à l'institution de la crèche qui constitue leurs implications professionnelles.

Les trois catégories d'analyse, élaborés à partir d'analyseurs identifiés sur les terrains de recherche, montrent que les tensions traversant les implications des professionnels renvoient à des tensions plus larges qui ne sont pas seulement présentes dans le champ de la petite enfance.

La division sexuée du travail de la petite enfance

Une similitude saillante entre tous les terrains que j'ai parcourus est la composition majoritairement féminine des groupes professionnels. Cette caractéristique semble comporter des enjeux importants que j'ai essayés de décrire. Cette féminisation s'accompagne de la dévalorisation de ce secteur d'une part et de la délégation du travail de face à face relationnel avec les enfants (le « sale boulot ») et les familles aux personnes les moins diplômées d'autre part.

L'hypothèse selon laquelle ces caractéristiques contribuent à un phénomène d'aliénation sociale apparait ici. En effet, cela se manifeste dans l'apparente non-connaissance par les professionnels des transformations de leur secteur d'activité. Les professionnels disent souvent ne pas les connaitre ou bien ne pas être concernés. Cependant, les stratégies d'adaptation aux nouvelles logiques d'action, que les nouvelles formes de gestion imposent, sont de plus en plus aisément observables. Par exemple, les aspirations en termes d'évolution de carrière pour les EJE sont de plus en plus basées sur des compétences en matière de gestion aux dépens de l'éducation. Citons également les objectifs en termes de « remplissage » qui ouvrent à des primes pour certaines catégories de professionnels et marquent bien la priorité mise sur la gestion.

L'implication professionnelle se trouve ainsi questionnée par les nouvelles formes d'organisation qui s'imposent dans les différentes réalités. C'est ainsi que les rapports de genre m'ont paru pertinent. Il ne s'agit pas seulement de la division des taches entre la professionnelle et le professionnel mais de positionnements idéologiques et éducatifs qui renforcent les rôles traditionnels inculqués à chaque sexe. Les situations présentées portaient sur des situations différentes qui rendaient compte à la fois de la manière dont le travail est traditionnellement divisé mais aussi de la manière dont certains stéréotypes sont transmis sous forme de conditionnement aux enfants dans les structures.

Un paradoxe particulièrement intéressant, qui pourrait être approfondi par d'autres recherches, est le fait que l'arrivée des hommes dans le secteur féminisé des crèches s'accommode très bien d'un maintien de ces stéréotypes de genre, peut-être même de leur renforcement.

Le rapport des professionnels aux questions politiques

Les différences d'optiques entre « politique familiale » (France) et « patrie éducatrice » (Brésil) ont des effets importants sur le terrain. Penser et concevoir l'accueil des enfants de moins de trois ans par le seul prisme des logiques familiales semble être une solution qui ne prend pas en compte le développement « holistique de l'enfant ». D'un autre côté, la crèche semble ne pas être véritablement encore un droit au Brésil vu les difficultés que rencontrent les jeunes enfants pour y accéder.

Mais le but de cette recherche ne fut pas de comparer des politiques, comme je l'ai précisé à plusieurs reprises, mais de montrer les effets que ces orientations politiques produisent sur le terrain.

En parcourant les crèches en France et au Brésil, j'ai réalisé que des similitudes existaient, en particulier dans l'organisation du travail, très proche de la pratique domestique. Ainsi, le modèle d'organisation journalier n'est pas si éloigné à part quelques singularités comme par exemple les cinq temps d'alimentation par jour dans les crèches de São José dos Campos.

Que ce soit par des analyseurs liés à l'espace, au temps ou à l'argent, j'ai régulièrement observé que les professionnels semblent ne pas voir ou ne pas vouloir voir le lien entre leurs pratiques et les transformations des modes de gestion. Comme s'il y avait une résistance à penser les dimensions politiques et gestionnaires qui conditionnent pourtant leur quotidien professionnel. Non seulement la diffusion des principes du Nouveau Management Public ne s'accompagne pas du développement de la réflexivité mais la recherche de productivité qu'il demande passe par une réduction des opportunités de penser collectivement la pratique. Lorsque les professionnels tentent de mettre en place des espaces pour penser la pratique ou simplement organiser les activités quotidiennes, ils font face à la réalité de l'absentéisme[551] très fort dans le secteur. Là encore, la délégation faite aux acteurs du secteur privé ne semble pas régler cette question, mais au contraire le manque de conventions collectives pour les professionnels dans ces nouvelles structures ne contribue pas à leur « fidélisation » tant recherchée. J'ai observé plutôt une augmentation de leur précarité tant professionnelle que personnelle ce qui ne favorise pas un investissement constant et durable dans l'emploi.

[551] ALBEROLA, E. et JAUNEAU, P. (2012). Op. cit.

Les références professionnelles

Le non-savoir (ignorance, refus de savoir ou dissimulation de celui-ci) met les professionnels dans une position de fragilité vis-à-vis de la gestion du secteur. En effet le retrait et la déresponsabilisation de l'Etat ont des effets concrets sur le quotidien des professionnels, mais aussi des parents et des familles. La non connaissance ou la non compréhension des professionnels concernant ce qui se joue dans l'institution relève d'une grande complexité car elle touche différentes dimensions de la formation non seulement professionnelle mais aussi personnelle. La pratique avec le jeune enfant en crèche semble enfermer les professionnels dans une routine qui peut les mettre dans une situation d'aliénation sociale.

Le niveau d'étude et de formation est une source de tension dans le secteur. En effet le processus de professionnalisation appelle l'élévation du niveau de formation et repose sur l'idée que la pratique professionnelle avec l'enfant de moins de trois ans demande des savoirs spécifiques, acquis lors de la formation. Ce processus se conjugue mal avec les impératifs de « remplissage » (rationalisation des moyens) et de réduction des coûts.

Comme j'ai pu le montrer, entre le niveau universitaire (bac+4) des enseignants brésiliens et la formation de niveau III des éducateurs de jeunes enfants français, c'est la reconnaissance de la complexité de ce travail qui se joue.

Cependant, ce n'est pas la quantité d'information acquise pendant un cursus universitaire qui importe, mais les capacités d'articulation entre la pratique et les savoirs dans la construction d'une professionnalité spécifique à ce public, peut-on, parler d'un savoir-faire émancipé ? Un savoir qui serait construit à partir de la singularité des situations et non pas dans la recherche de formes standards pour gérer des groupes d'enfants ? Ainsi, considérer l'accueil de la petite enfance comme un accueil éducatif c'est penser que le tout jeune enfant apprend mais que son apprentissage se fait avec tout son corps, de manière globale. On peut alors considérer qu'une « institution peut être scolaire et comprendre que pour le jeune enfant la vie c'est quelque chose qu'on vit entièrement. »[552]

Dans cette optique, si le niveau de formation de certains professionnels augmente, j'ai pu constater par différents analyseurs que la mobilisation des savoirs

[552] AQUINO, L. (2005). Professoras de Educação Infantil e saber docente. *Revista Teias*, *6*, p. 10.

dits théoriques dans la pratique quotidienne ne va pas de soi. Au contraire, c'est bien souvent dans les routines, dans les références aux pratiques maternelles voire dans le rapport à la religion que les professionnels trouvent les éléments qui orientent leurs pratiques. Les implications professionnelles sont l'objet de tensions particulièrement actives entre ces différentes références.

Les transformations institutionnelles contemporaines, observables dans la petite enfance, peuvent être étudiées à travers leurs effets sur les pratiques éducatives et analysées par l'étude du rapport des professionnels à l'institution de la crèche. Cette recherche met particulièrement en évidence le fait que la dite « modernisation » de la gestion des structures d'accueil de la petite enfance au Brésil comme en France coexiste avec des pratiques et des discours qui relèvent d'un certain conservatisme. Dans certaines situations observées, la rationalisation de la gestion des financements mais aussi des espaces, du matériel et des enfants renforce visiblement la difficulté des professionnels à penser les changements.

Enfin, globalement, les analyseurs font apparaitre un système complexe, où le professionnel n'est pas seulement celui qui subit l'institution mais qui participe à sa production. La particularité de la petite enfance, comme dans d'autres secteurs de l'action sociale, réside dans le fait que les professionnels connaissent peu leur institution et de ce fait n'ont pas le pouvoir d'agir dans celle-ci. De plus, le mouvement incessant en termes d'intégration de nouvelles logiques d'action (l'institutionnalisation) ne favorise pas ce processus de connaissance et ne permet pas le développement d'une meilleure compréhension du sens de la crèche et de sa place dans nos sociétés.

C'est pourquoi, dans ce monde vaste monde[553], la petite enfance est invitée à prendre l'omnibus imaginé par Drumond de Andrade, afin d'élargir l'horizon de son action.

[553] DRUMOND DE ANDRADE, (1930). Poema de sete faces, *De alguma poesia*, Belo Horizonte : Edições Pindorama.

BIBLIOGRAPHIE

ALBEROLA, E. et JAUNEAU, P. (2012). Les professionnels des établissements d'accueil du jeune enfant en 2011. *Études et résultats*, *825,* p. 1-6.

ALLIROT, M.-T., et al. (2009). Accueil optimisé des bébés : les professionnels comptent-ils ? *Professionnels de la petite enfance : au risque des émotions*. Toulouse : ERES.

AMADO, G. (2006). Harold Bridger, militant transitionnel. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *1, 1,* p. 203-207.

ANDRADE, L.B.P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 193 p. http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf. (Consulté le 05/02/2015).

AQUINO, L. (2005). Professoras de Educação Infantil e saber docente. *Revista Teias*, *6, 10-11*, p. 1-12.

AQUINO, L. (2009). A gestão democratica nas instituições de educação infantil, questões para pensar a formação de gestores. *Educação em foco, 13, 2,* set 2008/fev 2009, p. 251-268.

ARBORIO, A.-M. (1995). Quand le « sale boulot » fait le métier : les aides-soignantes dans le monde professionnalisé de l'hôpital. *Sciences sociales et santé. 13, 3,* p. 93-126.

ARDOINO, J. (2002). L'Analyse Institutionnelle (1970). Dans A. LAMIHI et G. MONCEAU (dir.). *Institution et Implication, l'œuvre de René Lourau,* (p. 61-71). Paris : Ed. Syllepse.

ARDOINO, J. (2003). Le devenir de l'institution en éducation. Dans J.-ARDOINO, P. BOUMARD et J.-C. SALLABERRY (dir.). *Actualités de la théorie de l'institution*, (p.17-50). Paris : L'Harmattan.

ARIES, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.* Paris : Seuil.

AUZOU-RIANDAY, D. et MOUSSY, B. (2011). *Les enjeux du métier d'éducateurs de jeunes enfants*. Nogent-le-Rotrou : ESF.

BADINTER, E. (2001). *L'Amour en plus : histoire de l'amour maternel XVII-XIX Siècle*. Paris : Le Livre de Poche.

BADINTER, E. (2010). *Le Conflit : la femme et la mère.* Paris : Flammarion.

BARBOSA, M.C. (1998). Pedagogia e rotinas no"Jardim-da-Infância. Dans M. Jr. KUHLMANN (dir.). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre : Editora Mediação.

BEAUD, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l' « entretien ethnographique ». *Politix, 9, 35,* p. 226-257.

BEILLEROT, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, 416 - Dossier « Analysons nos pratiques 2 ». [En ligne] http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression. (Consulté 3/05/2013).

BELLEGARDE, P. (2003). Institutionnalisation, implication, restitution. Théorisation d'une pratique associative. *L'Homme et la société*, *147-148.* p. 95-114.

BELOTTI, E. G. (1973) (1974). *Du côté des petites filles*. Paris : Éditions Des femmes.

BESSE, M. (2011). Prêt-à-penser, attention ! Ou Le piège du conformisme. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 2, 85-86*, p. 47-54.

BLOCH, F. et BUISSON, M. (1998). *La garde des enfants, une histoire de femmes. Entre don, équité et rémunération.* Paris : L'Harmattan.

BOLTANSKI, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.

BOLTANSKI, L. (1969). Prime éducation et morale de classe. *Cahiers du centre de sociologie européenne*, Dijon-Quetigny : Éd. L'école de hautes études en sciences sociales.

BONNY, Y. (2012) L'institution publique au prisme de la pluralité. Dans Y. BONNY et L. DEMALLY (2012). *Institution Plurielle*, (p. 9-36), Presses Universitaires du Septentrion : Villeneuve d'Ascq.

BORDERIES F. (2014). L'offre d'accueil des enfants de moins de 3 ans en 2012. *Études et Résultats*, *892*, Drees, p.1-6.

BORGES SUCKOW, L. (2004). Mapa da pobreza urbana de São José dos Campos / SP – 2000. XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Disponible en ligne :
http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_575.pdf.
(Consulté le 16/01/16).

BOSSE-PLATIERE, S., DETHIER, A., FLEURY, C. et L-D PASQUIER, N. (2008). *Accueillir le jeune enfant : Quelle professionnalisation* ? Toulouse : Erès.

BOUDON, R. et BOURRICAUD, F. (1982) (2006). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.

BUISSON, F. (1887). (dir.) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.* Partie 1 / Tome 1, Paris : Hachette.

BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. (dir.). Paris : Seuil-Collection Point.

BOURDIEU, P. (1991). Introduction à la socioanalyse. *Actes de la recherche en sciences sociales*. *La souffrance. 90,* p.3-5.

BOURGUIGNON, B. (2015). *Reconnaître et valoriser le travail social, mission de concertation relative aux états généraux du travail social*. Rapport à Monsieur Manuel Valls, juillet 2015 : http://www.social-sante.gouv.fr/img/pdf/rapport_brigitte_bourguignon.pdf. (Consulté le 21/12/2015).

BOUSSARD, V. (2015). De l'espace hybride au monde social : la coordination dans le marché /en abyme des transactions d'entreprise. *L'Année sociologique, 2,65*, p. 357-390.

BOUTINET, J.-P. (2006). L'individu-sujet dans la société postmoderne, quel rapport à l'événement ? *Pensée plurielle 3, 13,* p. 37-47.

BOUVE, C. (2007). La berceuse, la philanthrope et l'inspectrice, écrire l'histoire des crèches collectives. Dans COULON, N. et CRESSON, G. (dir.). *La petite enfance, entre famille et crèches, entre sexe et genre*, (p. 77-88). Paris : L'Harmattan.

BOUVE, C. (2010). *L'utopie de crèches françaises au XIX^e^ siècle : un pari pour l'enfant pauvre, essai sociohistorique*. Suisse : Peter Lang.

BOYER, D. (1999). Normes et politique familiale : la question du libre choix du mode de garde. *Recherches et prévisions*, Petite enfance, normes et socialisation : points de vue, *57-58,* p. 75-84.

BRIEX, M. (2009). À qui profite le bébé ? *Spirale*, *2, 50*, p. 41-50.

BROUGERE, G. et MOREAU, A. (2014). Participation parentale, pratiques partagées et diversité. S. RAYNA et G. BROUGERE (dir.).*Petites enfances, migrations et diversités,* (p. 137-164). Bruxelles : Peter Lang.

BROUGERE, G. et RAYNA, S. (2014). Introduction. Dans S. RAYNA et G. BROUGERE (dir.). *Petites enfances, migrations et diversités*, (p. 9-18). Bruxelles : Peter Lang.

CAMPOS, H. R., et ALVERGA, A. D. (2001). Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho.*Estudos de psicologia, 6, 2,* p. 227-233.

CARDON, P. et al. (dir.) (2009). *Chemins de l'émancipation et rapports de sexe*. Paris : La dispute.

CARNUS, M.-F. et MIAS, C. (2014). Réflexivité. Dans A. JORRO (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation,* (p. 269-272). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

CARTIER, M., LECHIEN, M.-H. et MEURET-CAMPFORT, E. (2014). Introduction. *Sociétés contemporaines, 3, 95*, p. 5-28.

CEFAÏ, D. (2008). Les politiques de l'enquête (I) : Le travail de l'altérité à partir du travail de D. FASSIN, A. BENSA. Sous la direction de, *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques*, Paris : La Découverte.

CHAPLAIN, D.-L. et CUSTOS-LUCIDI, M.-F. (2001). *Les métiers de la petite enfance, des professions en quête d'identité.* Paris : Edition Syros.

CHAUVEL, S. (2013). André Géraldine. L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux. Paris : PUF, 2012 (note de lecture). *Revue française de pédagogie 1, 182*, p. 145-146.

CHAUVIERE, M. (2004). Quand la parentalité devient un référentiel d'action publique ! *Spirale, 1, 29*, p. 17-23.

CHAUVIERE, M. (2010). *Trop de gestion tue le social, essais sur une discrète chalandisation*. Paris : La découverte.

CHETOUI, D. et MEUNIER, Y. (2002). *Les éducateurs de jeunes enfants, savoir et formation*. Paris : L'Harmattan.

CIFALI, M. et IMBERT, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* Paris : PUF.

COCQ, F. (2010). L'école face au fléau de la marchandisation, *Journal « Le monde* » du 27/08/2010. http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/08/27/l-ecole-face-au-fleau-de-la-marchandisation_1403313_3232.html#OjE5BmfFOZdoPohW.99.

COENEN-HUTHER, J. (2010). Les sociologues et le postulat de rationalité, *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 145, mis en ligne le 01 mars 2013, URL : http://ress.revues.org.bibdocs.u-cergy.fr/735. (Consulté le 20 mai 2015).

COIMBRA, C.M.B. (1980). Psicologia institucional: dificuldades e limites. Dissertaçâo de mestrado, IESAEÆGV.

CONTREPOIS, A. (2006). *Les jeunes enfants et la crèche : une histoire, à travers l'histoire de la crèche laïque du quartier Saint-Fargeau* (Paris 20ème). Paris : Archives contemporaines Éditions.

CORCUFF, P. (2011). *Les nouvelles sociologies*. Paris: Armand Colin.

COULON, N. et CRESSON, G. (2007). *La petite enfance, entre familles et crèche, entre sexe et genre.* Paris : L'Harmattan.

COURT, M. et al. (2013). L'orientation scolaire et professionnelle des filles : des « choix de compromis » ? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses. *Revue française de pédagogie, 3, 184*, p. 29-40.

CRESSON, G. (1998). Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes. *Lien social et Politiques*, *40,* p. 25-37.

CROMER, S. (2015). Quand les différences de sexe masquent les inégalités. Orientation scolaire et discriminations. Dans F. VOUILLOT, J. MEZZA, M.-L. STEINBRUCKNER, et L. TIENOT (dir.). *Travail, genre et sociétés*, *1, 33,* (p. 165-168). Paris : La Documentation française.

CUSSET, Y. (2003). Sommes-nous encore intéressés à l'émancipation ? Pour une lecture critique des principes normatifs de l'État de droit démocratique chez Habermas. *Archives de Philosophie, 3, 66*, p. 585-602.

DAHLBERG, G., MOSS, P. et PENCE, A. (2011). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance, les langages de l'évolution*. Ramonville Saint-Agne: Erès.

DAUNE-RICHARD, A.-M., ODENA, S. et PETRELLA, F., (2008). L'engagement des entreprises dans l'accueil des jeunes enfants, de nombreux enjeux et des partenariats public-privé complexes. *Recherches et Prévisions, 92* p. 61-71.

DAVALLON, J. (1977). *Les Éducateurs de jeunes enfants*. Toulouse : Privat.

DE BARROS CONDE RODRIGUES, H. et BENEVIDES DE BARROS, R. (2003). Socioanalyse et pratiques groupales au Brésil : un mariage hétérogène. *L'Homme et la société 1,147*, p. 55-70.

DE LAVERGNE C. (2007). La posture du praticien chercheur : un analyseur de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, hors-série, 3*, p. 28-43.

DE LEDOS, D. et DAIN, C. (2014). *Educateurs de jeunes enfants. Une diversité d'actions*. Paris : Edition Duval.

DE OLIVEIRA E SILVA, I. (2001). A creche e suas profissionais, processo de construção de indentidade. *Revista Em Aberto*, *18, 73,* p.112-121.

DEGENAERS, G. (2010). *Éducateur de jeunes enfants*. Paris : ASH Editions.

DEJOURS, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.

DEL PRIORE, M. (1991). *História da criança, no Brasil*. São Paulo : CEDHAL, Contexto, Caminhos da história.

DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation, Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

DELALANDE, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie française*, *4, 37*, p. 671-679.

DEMAILLY, L. (2008). *Politiques de la relation, approches sociologiques des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

DEMAILLY, L. (2012a). Désinstitutionalisation ou changement institutionnel ? F. ABALLEA (dir.). *Institutionnalisation, désinstitutionalisation et intervention sociale*, (p. 17-32). Toulouse : Octares éditions.

DEMAILLY, L. (2012b). La psychiatrie entre déchirement et métamorphose. Dans L. DEMAILLY et Y. BONNY (dir.). *Institution Plurielle*, (p. 41-66). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

DEMAZIERE, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre interprétations, ajustements de sens. *Langage et société 1, 123*, p. 15-35.

DEVEREUX, G. (2012). De l*'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

DHORDAIN. E., STEPHAN, t. (2014), Les métiers n'ont pas de sexe, un réseau alsacien. Dans F. HAUWELLE, M.-N. RUBIO et S. RAYNA (dir.). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, (p. 129-142.). Toulouse : Erès.

DICKSON, T. (1995). Quality and beyond : an Overview. Dans S. Crainer (dir.), *The et Handbook of management*, London : FT Pitman Publishing.

DIDIERJEAN-JOUVEAU, C.-S. (2003). L'allaitement est-il compatible avec le féminisme ? *Spirale, 3,27*, p. 139-147.

DODIER, N. (1992). Jean Peneff : L'Hôpital en urgence. Étude par observation participante. *Sciences sociales et santé. 10, 3,* p. 119-123.

DRUMOND DE ANDRADE, (1930). Poema de sete faces, *De alguma poesia*, Belo Horizonte : Edições Pindorama.

DUBAR, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin : Paris.

DUJARIER, M.-A. (2008). *L'idéal au travail.* Paris : PUF.

DULUDE, E. et DUPRIEZ, V. (2014). Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats : perspectives internationales. *Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, *12*, p. 7-20.

DURKHEIM, E. (2013). *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (7è éd.). Paris : PUF.

DURNING, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.

FABLET, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions, 2,82,* p. 105-117.

FAGNANI, J. (2001). La politique d'accueil de la petite enfance en France : ombres et lumières. *Travail, genre et sociétés, 2, 6*, p. 105-119.

FARIA, A.-L. G. (2006). Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos do Pagu, 26*, p. 279-287.

FASSIN, E. (2011). (Collectif) Défendons les études de genre à l'école ! *Journal Le monde*, du 16.09.2011, En savoir plus sur http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/16/defendons-les-etudes-de-genre-a-l-ecole_1573255_3232.html#7sF3DjtbxcbVqmzZ.99

FAVRET-SAADA, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts.* Paris : Folio.

FAŸ-SALLOIS, F. (1980). *Les nourrices à Paris au XXe siècle*. Paris : Payot.

FERRO, A. R., et KASSOUF, A. L. (2005). Avaliação do impacto do Programa Bolsa-Escola sobre o trabalho infantil no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, *35, 3,* p. 417-444.

FORLIN, L.G. et COSTA, S.M.F. (2010). Urbanização e segregação sócio-espacial na cidade de São José dos Campos-SP: o caso Pinheirinho. *Geosul, 25, 49*, p. 123-158.

FRAÏOLI, N. et NEYRAND, G. (2008). *Éveil et Socialisation, La place des enfants dans les modes de garde*. Savigny-sur-Orge : Editions Pro Pages.

FRIEDBERG, E. (2000). Comment lire les décisions ? *Cultures et Conflits*[En ligne], 36 | hiver 1999 - printemps 2000, mis en ligne le 15 janvier 2002. URL : http://conflits.revues.org.bibdocs.u-cergy.fr/3127. (Consulté le 21 mai 2015)

FREIRE, P. (2006). *La pédagogie de l'autonomie.* Toulouse : Erès.

FREMONT, A. (1999). *La région, espace vécu.* Paris : Flammarion.

GALTIER, B. (2013). Les formations et les métiers de la petite enfance. *Dossiers Solidarité Santé, 48,* p.1-16.

GALTIER, B. et MANSUY, M. (2011). Politiques sociales locales : champs d'intervention et dépenses. *Revue française des affaires sociales, 4, 4*, p. 11-27.

GARNIER, P. (2015). L'impératif de « socialisation » : points de vue de parents sur la vie en collectivité des tout-petits. *Sociologie*s [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 02 novembre 2015. URL : http://sociologies.revues.org/5128. (Consulté le 04 novembre 2015)

GAVARINI, L. (1982). (2004*). La passion de l'enfant : filiation, procréation et éducation à l'aube du XXIe siècle*. Paris : 1er Ed : Collection Pluriel, Pluriel, 2é ED. Hachette.

GEAY, B. (2014). Les relations entre parents et personnels d'accueil de jeunes enfants. La transmission des normes au prisme des rapports entre classes sociales. *Politiques sociales et familiales*, *118.* p. 35-44.

GILON, C. et VILLE, P. (2002). Les analyseurs de l'Eglise : analyse institutionnelle en milieu chrétien (1972). Interventions socioanalytiques : les analyseurs de l'église (1996). Dans A. LAMIHI et G. MONCEAU (dir.). *Institution et Implication, l'œuvre de René Lourau*, (p.73-83). Paris : Syllepse.

GIUST-DESPRAIRIES, F. (2004). *Le désir de penser, construction d'un savoir clinique.* Paris : Téraèdre.

GOFFMAN, E. (1968). *Asiles,* Paris : Editions de minuit.

GONÇALVES, F., BUSS-SIMÃO, M. et CANDAL ROCHA, E. (2014). Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na anped. *X ANPED SUL*, Florianópolis.

GRAHAM, T. A. et PHILIP, D. Z. (2000). L'essence de la décision. Le modèle de l'acteur rationnel. *Cultures et Conflits* [En ligne], 36, mis en ligne le 20 mars 2006,. URL : http://conflits.revues.org/579. (Consulté le 14 mai 2015)

GRANAI, G. (1967). *Techniques de l'enquête sociologique*. Dans G. GURVITCH (dir.). *Traité de sociologie*, tome premier, chapitre VII, (p. 135-151). Paris : PUF.

GRAVITZ, M. (1985). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

GUIGOU, J. et WAJNSZTEJN, J., (2008) *Mai 1968 et le Mai rampant Italien*. Paris : L'Harmattan.

HAEPEREN, B. V. (2012). Que sont les principes du New Public Management devenus ? Le cas de l'administration régionale wallonne. *Reflets et perspectives de la vie économique,* 2 (Tome LI), p. 83-99.

HESS, R. (1998). *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos.

HIRATA, H. et MAKRIDOU, E. (2015). Travail, Éthique, Politique. Les développements récents des théories du care en France. Regard sur le care. *Travail, genre et sociétés*, *1, 33,* p. 172-176.

HIRATA, H. (1998). Restructuration industrielle et division sexuelle du travail. Une perspective comparative. *Tiers-Monde*, 154, p. 381-402.

HUGUES, E. (1951) (1996). *Le Regard sociologique, Essais choisis*, Paris : Ed. de l'EHESS.

KAUFMANN, J.-C. (2014). *L'identité, la bombe à retardement*. Paris : Textuel.

KERGOAT, D. (2009). Individu, groupe, collectif : quelques éléments de réflexion. P. CARDON, D. KERGOAT et R. PFEFFERKORN (dir.). *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*, (p. 47-62). Paris : La Dispute.

KOHN, Ruth Canter. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (dir.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social,* (p. 15-38). Paris : Éd. L'Harmattan.

KRAMER, S. et al. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa, 37, 1, 220*, p. 69-85.

KRAMER, S. (2006). As Crianças De 0 A 6 Anos Nas Políticas Educacionais No Brasil. *Educação Infantil E/E Fundamental Educ. Soc. 27, 96* - Especial, p. 797-818.

KUHLMANN JR, M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação, 14*, p. 5-20.

L'ABBATE, S. (2003). A análise institucional e a saúde coletiva. *Ciência et Saúde Coletiva, 8, 1,* p. 265-274.

LALLEMENT, M. (2008). L'entreprise est-elle une institution ? Le cas du Familistère de Guise. *Revue Française de Socio-Économie, 1, 1*, p. 67-87.

LAMIHI, A. et MONCEAU G. (dir)(2002). *Institution et Implication, l'œuvre de René Lourau.* Paris : Syllepse.

LAOT, F. (2014). Ludovic GAUSSOT. Pensée sociologique et position sociale. L'effet du genre et des rapports sociaux de sexe. Rennes : PUR (note de lecture). *Travail, genre et* sociétés*, 1, 33,* p. 212-219.

LAPASSADE, G. (1971). L'analyse institutionnelle. *L'Homme et la société*, *19,* p. 185-192.

LAPASSADE, G. et LOURAU, R. (1974). *Clefs de la Sociologie.* Paris : Seghers.

LAPASSADE, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Economica.

LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie, les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksieck.

LAPASSADE, G. (2006). (2004). Observation participante. Dans J. BARUS-MICHEL, E. ENRIQUEZ, E. et A. LEVY (dir.). *Vocabulaire de Psychosociologie*, (p. 175-177). Ramonville Saint-Agne : Eres.

LAPLATINE, F. (1996) (2015). *La description ethnographique*. Paris : Armand-Colin.

LAUTIER, B. (2010). Introduction. Dans J. FALQUET et al. (dir.). *Le sexe de la mondialisation,* (p. 21-25). Paris : Presses de Sciences Po.

LE CAPITAINE, B., DEKEYSER, B. et KARPOWICZ, A. (2002). *Guide de l'éducateur de jeunes enfants*. Paris : Dunod.

LE FLOCH M.-C. (2011). *Être éducateur (trice) de jeunes enfants.* Paris : Lieux dits.

LE FLOCH, M.-C. (2008). Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif. *Pensée plurielle, 2,18,* p. 31-48.

LEMOS, F. C. S. (2009). O Estatuto da Criança e do Adolescente em discursos autoritários. *Fractal: Revista de Psicologia, 21,1,* p.137-150.

LEVI-STRAUSS, C. (1958). (1974). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

LEZINE, I. (1964). *Psychopédagogie du premier âge*. Paris : PUF.

LHUILIER, D. (2004). (2006). Travail. Dans J. BARUS-MICHEL, E. ENRIQUEZ, et A. LEVY (dir.). *Vocabulaire de Psychosociologie*, (p. 275-286). Ramonville Saint-Agne : Eres.

LHUILIER, D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler, 2,14,* p. 73-98.

LONRENZI-CIOLDI, F. (1998). Sexe genre et androgynie, quel concepts pour penser l'éducation ? Dans N. De MOSCONNI et al. *Egalité des sexes en éducation et formation, Éducation et formation*, (p. 99-107), Paris : PUF

LOPES MOREIRA, J. J. et VASCONCELLOS, T., D., (2006). Geografia da infância : Territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, *6,1*, p. 103-127.

LOPES MOREIRA, J.J. (2012). As crianças e seus espaços vivenciais: caminhos e possibilidades de pesquisa. Dans MICARELLO, H., SCHAPPER, I. et LOPES MOREIRA, J.J. (dir). *Itinerarios investigativos: Infancias e Linguagens*. Juiz de Fora: Editora UFJF, p. 159-166.

LOPES MOREIRA, J.J. (2011), Grumetes, pagens, órfãs do rei…e outras crianças migrantes. In VASCONCELLOS, V., M. R, *Org. Éducação da infância: história e política*, 2° Édição, Éditora da UFF: Nitéroi, p. 23-42.

LOURAU, R. (1969). *L'Instituant contre l'institué*. Paris : Anthropos.

LOURAU, R. (1970). (2011). *L'Analyse Institutionnelle.* Paris : Les Editions de Minuit.

LOURAU, R. (1978). *L'Etat-Inconscient.* Paris : Les éditions de minuits.

LOURAU, R. (1981). *Le lapsus des intellectuels.* Toulouse : Privat.

LOURAU, R. (1988). *Le Journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris : Méridiens Klincksieck.

LOURAU, R. (1990). Implication et Surimplication. *La revue du Mauss, 10,* p.110-119.

LOURAU, R. (1997). *La Clé des Champs, une introduction à l'Analyse Institutionnelle*, Paris : Anthropos.

LUC, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle. Paris :* Belin.

MARBEAU, J.-B.-F. (1844). *Etudes sur l'économie sociale.* Paris : Comptoir des Imprimeurs-Unis.

MARBEAU, J.-B.-F. (1845). *Des crèches*. Paris : Comptoir des imprimeurs-unis.

MARBEAU, J.-B.-F. (1886). *Manuel de la crèche.* Paris : P. Dupont.

MARCHAL, M. (2014). Les institutions d'accueil de la petite enfance en France. Un espace social peu ouvert aux hommes et à l'égalité des sexes. *Mouvements 2, 82,* p. 97-105.

MARCUS G. E. (1995). Ethnography In/Of the World System : The Emergence of Multisited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, *24,* p. 95-117.

MAROY, C., MATHOU, C. et al. (2014). La construction de la politique de « Gestion Axée sur les résultats » au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique. *Education comparée*, *12*, p. 45-69.

MATH, A. (2014). Coût des enfants et politiques publiques. Quelques enseignements d'une évaluation des dépenses consacrées par la société aux enfants. *La Revue de l'Ires 4, 83*, p. 87-113.

MAUBANT, P. et PIOT, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle, 2, 44*, p. 7-11.

MELLIER, D. (2000). *L'inconscient à la crèche*, *dynamiques des équipes et accueil des bébés*. Paris : ESF.

MELLIER, D. (2008). La question du « travail de contenance » dans la petite enfance. *Spirale, 4, 48,* p. 19-31.

MESKEL-CRESTA, M. et coll. (coord.). (2014). *Ecole et mutation : Reconfiguration, résistance, émergences*. Louvain La Neuve : De Boeck Supérieur.

MICHEAU, J., MOLIÈRE, É., OHNHEISER S. et CHAZAL, J. (2010). Les modes d'organisations des crèches collectives et les métiers de la petite enfance. *Etudes et Résultats*, *732*.

MIGNON, P. et NAIN, C. (2009). Avant-propos. Dans NAIN, C. et al. *Professionnels de la petite enfance : au risque des émotions.* ERES, *Les recherches du Grape,* p. 5-6.

MOLINIER, P. (2003). (2008). *Les enjeux psychiques au travail*. Paris: Payot.

MOLINIER, P. (2003). *L'énigme de la femme active, égoïsme, sexe et compassion*. Paris : Payot.

MOLINIER, P. (2004). La haine et l'amour, la boîte noire du féminisme ? Une critique de l'éthique du dévouement. *Nouvelles Questions Féministes, 3,23,* p. 12-25.

MOLINIER, P., DUJARIER, M.-A. et GAIGNARD, L. (2010). Introduction au dossier. *Travailler, 2, 24*, p. 9-20.

MONCEAU, G. (2001a). Enquête sur les monographies d'interventions socianalytiques (1962-1999). *Les Etudes Sociales, 133*, p. 101-119.

MONCEAU, G. (2001b). De la classification des individus à celles de leurs devenirs dans l'institution scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 1, 43,* p. 187-198.

MONCEAU, G. (2003). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme et la Société*, *147, 148,* p. 11-33.

MONCEAU, G. (2006). Troublante individualisation des pratiques éducatives. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 4, 66,* p. 23-30.

MONCEAU, G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *1, 41*, p. 145-149.

MONCEAU, G. (2009). *Socio-clinique institutionnelle et éducation, Parcours, théorisations et méthodologies*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger les recherches en Sciences de l'éducation. Université Paris 8- Vincennes Saint Denis.

MONCEAU, G. (2012). *L'analyse* institutionnelle des pratiques, une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France. Paris : L'Harmattan.

MONCEAU, G. (2014a). Analyser les interférences entre dispositifs politiques, opératoire et analyse dans les institutions. Dans M. BECQUEMIN et C. MONTANDON (dir.). *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*, (p. 175-185). Rennes : PUR.

MONCEAU, G. (2014b). Analyse critique, analyse en actes. Les apports de l'analyse institutionnelle française. Dans M. SOULIERE, K. GENTELET, K. et G. COMAN. (dir.). *Visages contemporains de la critique sociale. Réflexions croisées sur la résistance quotidienne* (p. 175-192). Canada : Editions de l'Acsalf.

MORIN, E. (1967) (2013). *La métamorphose de Plozévet.* Paris : Fayard/Pluriel.

MOZERE, L. (1992). *Le printemps des crèches, histoire et analyse d'un mouvement, Les logiques sociales*. Paris : L'Harmattan.

MOZERE, L. (2006). Le défi d'une sociologie de la prime enfance. Dans R. SIROTA (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : PUR, p. 135-146.

MOZERE, L. et JONAS, I. (2006). Comment re-penser petite enfance et rapports de genre : l'exemple des auxiliaires de puériculture en France. *Revue Recherches féministes, 19, 2,* p. 63-84.

MURCIER, N. (2005). Le loup dans la bergerie. Prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Recherches et Prévisions, 80,* p. 67-75.

MURCIER, N. (2004). De la difficulté à se représenter l'enfant sexué. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 4,58*, p. 89-95.

MURPHY R. F. (1990). *Vivre à corps perdu,* Paris : Plon. (Ouvrage original publié en 1987 sous le titre The Body silent. New York, NY : W. W. Norton).

NAHON, S. (2015).La formation aux professions sociales en 2013. Document de travail, *Série statistiques*, *193*.

NAJDOVSKI, C. (2010). Petite enfance : le choix d'un accueil au rabais. *Journal le monde* du 22 juin 2010. (En ligne) URL :

http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/06/22/petite-enfance-le-gouvernement-fait-le-choix-d-un-accueil-au-rabais_1376834_3232.html. (Consulté le 19/01/16).

NEYRAND, G. (2002). L'évolution du regard sur le lien parental. Approche socio-historique de la petite enfance. *Devenir, 1,14,* p. 27-55.

NEYRAND, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents, le dispositif de parentalité.* Toulouse : Erès.

NORVEZ, A. (1990). De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarisé dans la France contemporaine. *Travaux et Documents Cahier, 126*, INED, Paris : PUF.

NUNES, M.F.R., CORSINO, P. et DIDONET, V. (2011). *Educação infantil no Brasil, primeira etapa da educação basica*. Brasilia: UNESCO, Ministério de Educação/Secretaria de Educação Basica, Fundação Orsa.

OCDE (2006). *Petite enfance, Grands Défis II : Éducation et structures d'accueil.* Editions OCDE.

OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants.* Editions OCDE.

OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

OCDE (2012). *Petite enfance, grands défis III : boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité : boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Editions OCDE.

OCDE (2015). *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.* Editions OCDE.

OLIVEIRA, D. A. (2015). Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação et Sociedade*. *36, 132*, p. 625-646.

OLIVIER DE SARDAN, J-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête, 1,* p. 71-109.

OLIVIER DE SARDAN, J-P. (2000). Le « JE » méthodologique : Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue Française de sociologie, 41, 3*, p. 417-445.

OLIVIER DE SARDAN, J-P. (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique. Dans de J. BOUTIER, J.-L. FABIANI, et J.-P.OLIVIER DE SARDAN (dir.). *Corpus, source et archives*, (p. 63-81). Tunis : Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain.

OLIVIER DE SARDAN, J-P. (1996) La violence faite aux données De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie. *Enquête, 3,* p. 31-59.

ORTALDA L. (2010). La diversité des modes d'accueil des jeunes enfants. », *Informations sociales, 4, 160,* p. 92-95.

PALMATO-GUILLEMIN, M., DUJARIER, M.-A. (2010). Privatisation des crèches : quelles transformations du travail et de la compétence ? *Travailler, 1, 23*, p. 137-149.

PASCAL, C. et BERTRAM, A. (1994). Mudanças no contexto da formação do educador infantil na Europa. Dans F. ROSEMBERG et M. M.CAMPOS (dir.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo : Cortez.

PASCAL, C. et BERTRAM, A. (2010). Des services intégrés de l'enfance pour tous en Angleterre*, Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 53 | avril 2010, mis en ligne le 01 avril 2013, URL : http://ries.revues.org/905. (Consulté le 03 avril 2013).

PAWLOWSKA, A. (2013). Parents et grands-parents face à la garde du jeune enfant en France et en Pologne. *La revue internationale de l'éducation familiale, 1,33* p. 107-127.

PEZERIL, C. (2006). L'épistémologie anthropologique en question : le malaise du terrain. *Revue de l'Institut de Sociologie (ULB), 1, 4,* p. 201-218.

PICCHIO, M., MAYER, S. et PETTENATI, P. (2014). L'expérience de deux enfants de parents migrants dans une crèche italienne. Dans S. RAYNA, et G. BROUGÈRE (dir.). *Petites enfances, migrations et diversités,* (p.123-135). Bruxelles : Peter Lang.

PIETRAROIA, C. C. (2008). A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, *37, 2.*

PRESTES, Z. (2009). Professor da Creche e da Pré-escola: um profissional com formação e compromisso. *Extra classe: Revista de Trabalho e Educação, 2,2,* p.1-5.

PRESTES, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa*, Tèse de doutorado, Universidade Féderal de Brasilia.

PUEYO, B. (2013). Petite enfance et analyse des pratiques professionnelles : problématiques et enjeux spécifiques. *Journée d'Etude Education et Petite Enfance*, ARFRIPS – Ecole Rockefeller – ESSSE – IUFM Université Lyon 1 – Ville de Lyon – Ville de Vaulx-en-Velin.

RAMOS DE OLIVEIRA, Z. (1994). A universidade na formação dos profissionais de educação infantil, In BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.* Brasília., p. 64-68.

RAVON, B. (2012). Refaire parler le métier. Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage, in dossier : Faire métier. *Nouvelle revue de psychosociologie, 2,14*, p. 97-111.

RAYNA, S. (2003). Regard sur les apprentissages des tout-petits. *Enfances et Psy, 4,24* p. 30-41.

RAYNA, S. (2015). La coéducation en question : tous acteurs ? *Spirale 1,73*, p. 119-126.

RAYNA, S. et BOUVE, C. (2013). *Petite enfance et participation, une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse : Erès.

REVON, A. (1970). Lourau René, L'instituant contre l'institué. *Revue française de sociologie. 11,3,* p. 432-433.

ROBERTO, M. M. S.S. (2006) Atuação docente no berçário : entre os saberes científicos e as competências práticas do saber fazer. Universidade Braz Cubas,

dissertação de Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação. Mogi das Cruzes,São Paulo.

ROCA I ESCODA, M. et GENARD, J.-L. (2011). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? *EspacesTemps.net.* http://www.espacestemps.net/articles/la-rupture-epistemologique-du-chercheur-au-prix-dela-trahison-des-acteurs/. (Consulté le 02.05.2011)

RODRIGUES, H. B.C. (1999). Sobre as histórias das práticas groupais : considerações sobre um intrincado problema. Dans A.M. JACÓ-VILELA, D. MANCEBO (dir.). *Psicologia Social : abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*, Rio de Janeiro : Eduerj.

ROSEMBERG, F. et CAMPOS, M. M. (1994). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte. São Paulo:* Cortez.

ROSEMBERG, F. (1994). Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.* Brasília.

ROSEMBERG, F. (2001) Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, *27,1,* p. 47-68.

ROSEMBERG, F. (2001). Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação, 16,* p. 19-26.

ROSEMBERG, F. (2009). La Constitución brasileña: otro hito para la infancia. *Infancia en Europa*, *9*, p. 10-12

ROSEMBERG, F. (2010). Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *53*, p. 119-128.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C., RAMON, F. et SILVA, A.P.S. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de pesquisa, 115, 03*, p. 65-100.

ROUGERIE, C. (2015). *L'accueil : Un analyseur des implications professionnelles dans le travail social, Recherche socio-clinique en CCAS (Centre Communal d'Action Sociale)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée. Université de Cergy Pontoise.

SADOCK, V. (2003). L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Étude auprès des auxiliaires puéricultrices. *Travailler, 2, 10,* p. 93-106.

SAINT-MARTIN (de), C. PILOTTI, A. et VALENTIM, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *Revue ¿ Interrogations ?*,19, Implication et réflexivité – II. Tenir une double posture, [en ligne], http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant.

SALLABERRY J.C. (2003). La théorie de l'institution et articulation de l'individuel et du collectif. Dans ARDOINO, J., BOUMARD, P., SALLABERRY, J.-C., *Actualités de la théorie de l'institution*, Paris : L'Harmattan,

SAKOYAN, J. (2008). L'éthique multi-située et le chercheur comme acteur pluriel. Dilemmes relationnels d'une ethnographie des migrations sanitaires. *ethnographiques.org*, Numéro 17 - novembre 2008 [en ligne]. http://www.ethnographiques.org/2008/ Sakoyan – (Consulté le 12/11/2015).

SANTOS DE SOUSA, B. (1993). Modernidade, identidade a cultura de fronteira**.** *Tempo social, 5, 1-2,* p. 31-52.

SANTOS, I. F. (2006). Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil nos séculos XIX e XX? VI Congresso Luso-brasileiro de história da educação, *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*, Uberlândia, p. 535-541.

SANTOS, W. F. S. et CARVALHO, I. S. (2012). Efeitos positivos e negativos da mineração em São José de itaboraí – Itaboraí (Estado do Rio de Janeiro, Brasil). Dans M. H. HENRIQUES et al. (dir.). *Para aprender com a terra 2012 memórias e notícias de geociências no espaço lusófono.* Coimbra : Impressa da Universidade de Coimbra.

SAVOYE A. (2003). Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques : quelle compatibilités ? *L'Homme et la société*, *147-148*, p. 133-150.

SCHÖN, D. (1994) Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Québec : Les Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre The Reflective Practitioner. New York, NY : Basic Books).

SERAPHIN, G. (2010). Imaginer un avenir collectif, défendre des valeurs et s'adapter aux évolutions sociales et politiques : la politique familiale française. *Sociologies* [En ligne], *Théories et recherches*, mis en ligne le 01 juin 2010. URL : http://sociologies.revues.org/3128. (Consulté le 14/07/2014).

SIROTA, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

SIROTA, R. (2006). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? Dans R. SIROTA (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, p.13-34, Rennes : PUR.

SOARES, A. H. R. et al. (2011). Qualidade de vida de crianças e adolescentes: uma revisão bibliográfica. *Ciênc. saúde coletiva* [online], *16, 7,* p. 31-97

SORJ, B. et FONTES, A. (2009). Les politiques publiques au Brésil et l'articulation entre travail et famille. *Cahiers du Genre, 1,46*, p. 155-176.

STAMBAK, M. (1999). Donner à tous envie d'apprendre. Cheminement et découvertes de l'équipe du Cresas. *Revue française de pédagogie, 129, 1* p. 7-16.

SUZZONI, M. (1988). Chronologie générale. *Matériaux pour l'histoire de notre temps, 11, 1* p. 284-303.

TARDIF, M. et LEVASSEUR, L. (2010). *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine.* Paris : PUF.

THEVENON, O. (2011). Pourquoi réformer la politique d'accueil de la petite enfance en France ? Comparaison avec les politiques d'autres pays de l'OCDE. *Revue d'économie politique, 5, 121,* p. 667-712.

TILLARD, B. (2010). Observer le travail éducatif des familles au domicile : démarche ethnographique et temporalité de la recherche. Actes du congrès de *l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.

TOBIN, J. et DAVIDSON, D. H. (1990). The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. Texturation children and teachers. *Qualitative studies in education*, *3, 3,* p. 271-283.

ULMANN, A. L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie 1, 15,* p. 193-206.

ULMANN, A. L., BETTON, E. et JOBERT, G. (2011). L'activité des professionnelles de la petite enfance. *Dossier d'étude CNAF*, 145.

VALENTIM, S. (2007). *La formation professionnelle et ses effets émancipateurs. Etude sur les formations professionnelles du secteur de la petite enfance.* Mémoire DHEPS (non publié). Université Paris 3, La Sorbonne Nouvelle.

VALENTIM, S. (2010). Développer la pensée pour mieux travailler : le cas des professionnels de la petite enfance. Dans M.-A. DUJARIER (dir.). *Travailleurs sociaux en recherche-action, Éducation, insertion, coopération*, (p. 81-99). Paris : L'Harmattan.

VALENTIM, S. (2011). *Entreprise de crèche, nouvelle forme de gestion nouvelle manière de penser.* Mémoire Master 2 en Sciences de l'Education (non publié). Université Paris 8.

VALENTIM, S. et MONCEAU, G. (2013). Parents et professionnels sur un territoire urbain : diversité des vécus et transformation des pratiques. *Colloque international : Les territoires vécus de l'action sociale. Institutions, professionnels et usagers à l'épreuve de l'incertitude territoriale. L*aboratoire Printemps, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (France), (Actes en ligne) : http://www.territoires-vecus.uvsq.fr/les-ateliers-du-lundi-25-mars-250628.kjsp.

VALENTIM, S. et MONCEAU, G. (2013). Ces parents qu'on ne voit jamais. Socio-clinique d'un éloignement institutionnel. *Colloque international : Les recherches-actions collaboratives : une révolution silencieuse de la connaissance*. Prefass Bourgogne, IRTESS de Dijon, Université de Dijon, (Actes en ligne) : http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv2201_1248.pdf.

VALENTIM, S. (2015). Escolhas políticas e ideológicas na educação infantil: efeitos na França e no Brasil. *Investigar em Educação* - II ª Série, *4*, p.43-56.

VAN GENNEP, A., (2001) (1909). *Les rites de passage,* Paris : Picard.

VERBA, D. (2014 a). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris : La Découverte

VERBA, D. (2014 b). Les éducateurs de jeunes enfants à l'épreuve de la question religieuse, *Revue française des affaires sociales*, *1, 1-2*, p. 238-254.

VERBA, D. et GUELAMINE, F. (2014). *Interventions sociales et faits religieux*. Paris : Presses de l'EHESP.

VIDAL, D. (2010). Max Weber, Sociologie de la religion. *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 140 | octobre - décembre 2007, document 140-85, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 12 octobre 2014. URL : http://assr.revues.org/12183.

VOUILLOT, F. (2014). *Les métiers ont-ils un sexe ? Pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons*. Paris : Belin.

WATIER, P. (1996). Simmel : religion, sociologie et sociologie de la religion. *Archives de sciences sociales des religions, 93,* p. 23-50.

WEBER, F. (2009). *Le travail à-côté. Une ethnographie des perceptions*. Paris : Editions EHESS.

WITTORSKI, R. (2005). La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants. Dans R. WITTORSKI (éd.). *Formation, travail et professionnalisation*, (p. 23-51). Paris : L'Harmattan.

WITTORSKI, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. JORRO (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation,* (p. 233-236). Louvain La Neuve : De Boeck Supérieur.

ZOGMAL, M. (2008). « T'es un enfant à caprice ! » Stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant. *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation, Pratiques et théories, 119, 11,* CREDE, Université de Genève.

DOCUMENTS OFFICIELS

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília: Distrito Federal.

BRASIL. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no. 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, Brasília, DF: 23 de dez. 1996.

BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no . 9394/96, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, Brasília, DF: 23 de dez. 1996.

BRASIL. (2003). LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. (2006) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil. Brasilia.

BRASIL. (2010). Plano Nacional pela Primeira Infancia. Brasilia.

BRASIL. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

IBGE. (2012). Censo Demográfico 2010, Resultados gerais da amostra, Rio de Janeiro.

JORF n°181 du 6 août 2000, page 12227, texte n° 10, Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique (deuxième partie : Décrets en Conseil d'État).

JORF n°274 du 25 novembre 2005, page 18287, texte n° 9, Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants.

JORF n°45 du 22 février 2007, page 3263, texte n° 37, Décret n° 2007-230 du 20 février 2007 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique (dispositions réglementaires).

RECAPITULATIF DES FIGURES

	TITRES	PAGES
1.	Evolution de la place de crèches gérées par les entreprises de crèches depuis 2005	48
2.	Taux de Fécondité au Brésil, IBGE, Recensement démographique 1940/2010	71
3.	Catégories principales de professionnels DGAS	91
4.	Effectifs estimé des professionnels dans le secteur en France	92
5.	Description des métiers en France	94
6.	Description des métiers au Brésil	95
7.	Photo de la façade d'une crèche à São José dos Campos (SJC) (2013)	142
8.	Photo d'une partie de la cour d'une crèche SJC(2013)	151
9.	Description des étapes de la recherche	180
10.	Tableau récapitulatif des entretiens réalisés entre 2012-2014 en France et au Brésil	182
11.	Carte de présentation générale de la région d'Ile de France	184
12.	Effectifs d'enfants d'âge préscolaire en France accueillis en lieux collectifs en 2012 (DREES, ICERM)	185
13.	Description des lieux d'accueil en France	187
14.	Photo de crèche en France (2014)	188
15.	Photo hall d'entrée crèche « Chêne » (2014)	198
16.	Photo hall d'entrée crèche « Ecosse » (2014)	202
17.	Photo groupe d'enfants/professionnels France (2014)	203
18.	Photo couloir d'une crèche France (2014)	206
19.	Photo aérienne du Centre de la ville de SJC, (source : Site de la ville)	207
20.	Carte de la région administrative de SJC	208
21.	Descriptif des établissements petite enfance à São José dos campos	210
22.	Jeux dans la cour, crèche SJC, Brésil (2013)	211
23.	Carte des quartiers de SJC	214
24.	Cour intérieur crèche (SJC) (2013)	218
25.	Photo de l'entrée de la crèche Trindade (2014)	220
26.	Photo aérienne de l'axe routier principale d'Itaborai	222

27.	Localisation géographique de la ville d'Itaboraí (RJ)	227
28.	Photo d'une maison louée par la ville, faisant office de crèche (2014)	231
29.	Correspondance entre les métiers France/Brésil	264

GLOSSAIRE

ADEI	Agent de développement infantile
AP	Auxiliaire de Puériculture
APE	Auxiliaire Petite Enfance
APE	Allocation Parentale d'Education
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAS	Centre d'Analyse Stratégique
CE	Comité d'Entreprise
CECOI	Centro Comunitário de Convivência Infantil
CÉDIN	Centro de Éducação Infantil
CERFI	Centre d'Etudes, de Recherches et de Formations Institutionnelles
CIDE	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
CLCA	Complément de Libre Choix d'Activité
CNAF	Caisse National d'Allocation Familiale
CTI	Commission Technique Interministérielle
DEEJE	Diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes Enfants
DGAS	Direction Générale de l'Action Sociale
DNCR	Département National de l'enfant
DPC	Doctorant Praticien Chercheur
DREES	Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques
EAJE	Etablissement d'Accueil du Jeune Enfant
ECA	Statut de l'Enfant et de l'Adolescent
EMEI	Ecole Municipale d'Education Infantine
FEPEM	Fédération de Particuliers Employeurs en France
FFEC	Fédération Française des Entreprises de Crèche
HCF	Haut Conseil de la Famille
HTC	Heures de Travail Collectif
IMI	Institut Maternelle et Infantile
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
IRTS	Institut Régional du Travail Social
LBA	Légion Brésilienne de l'Assistanat
LDB	Loi de Directives et de Bases

LOAS	Loi Organique d'Assistance Sociale
MDS	Ministère de Développement Social
MEC	Ministère de l'Education et de la Culture
MESP	Ministère (Brésilien) de l'Education et Santé Publique
MPAS	Secrétariat d'Assistance Sociale du Ministère de la " Providence" et Assistance Sociale
MSN	Mort Subite du Nourrisson
NEI	Centre d'Education Enfantine
NPM	New Public Management
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OETPE	Observatoire de l'Equilibre des Temps et de la Parentalité en Entreprise
OMEP	Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire
ONG	Organisations Non Gouvernementales
PAJE	Prestation d'Accueil pour le Jeune Enfant
PBT	Piso (plafond) Basique de Transition
PCF	Parti Communiste Français
PIB	Produit Intérieur Brut
PNE	Plan National d'Education
PSU	Prestation de Service Unique
RGPP	Réforme Générale des Politiques Publiques
SAB	Sociedade Amigos do Bairro/ Société des Amis du quartier
SJC	São José dos Campos
UDAF	Union Départementale des Affaires Sociales
UNAF	Union Nationale des Associations Familiales
UNAFORIS	Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS **1**

SOMMAIRE **5**

INTRODUCTION **7**

1. LA NOUVELLE GESTION PUBLIQUE 11
2. L'EDUCATION DU JEUNE ENFANT AU CŒUR DES TRANSFORMATIONS INSTITUTIONNELLES 13

PREMIÈRE PARTIE **22**

ACCUEIL COLLECTIF DE LA PETITE ENFANCE : UNE AFFAIRE D'ÉTAT ? **22**

CHAPITRE 1 : LES RECHERCHES CONTEMPORAINES SUR/DANS LES CRECHES EN FRANCE ET AU BRESIL **25**

CHAPITRE 2 : DYNAMIQUES INSTITUTIONNELLES EN FRANCE ET AU BRESIL **39**

2.1 LE CONTEXTE CONTEMPORAIN FRANÇAIS 39
2.1.1 La politique familiale en France *39*
2.1.2 La réorganisation néo-libérale de l'accueil de la petite enfance en France *52*
2.2 LA CRECHE : UNE HISTOIRE FRANÇAISE ? 56
2.2.1 Lutter contre la mortalité infantile *57*
2.2.2 La crèche au cœur de la charité *59*
2.2.3 Les influences hygiénistes et caritatives dans l'institutionnalisation de la crèche au Brésil *69*

CHAPITRE 3 : L'EDUCATION DE LA PETITE ENFANCE, UN NOUVEAU PARADIGME. **77**

3.1 EN FRANCE : UNE « REVOLUTION » EDUCATIVE ? 77
3.1.1 Mai 68 et ses répercussions dans les crèches *77*
3.1.2 Les apports du Cresas *81*
3.1.3 Les parents dans la crèche *85*
3.1.4 L'arrivée de l'éducateur, parmi les professionnels de la petite enfance *86*
3.2 AU BRESIL : UNE EMERGENCE EDUCATIVE « CONTRARIEE » 96
3.2.1 L'éducation et la colonisation au Brésil *96*
3.2.2 La construction du système éducatif brésilien *98*
3.2.3 Les professionnels de l'éducation dans les crèches *107*
3.2.4 La pédagogie en crèche qu'est-ce que cela veut dire ? *111*

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE **112**

DEUXIEME PARTIE **116**

CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE **116**

CHAPITRE 4 : DES OUTILS POUR PENSER LES IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES ET LES TRANSFORMATIONS INSTITUTIONNELLES DE LA PETITE ENFANCE **116**

4.1 L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE AU BRESIL ET EN FRANCE 117
4.2 L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE (AI) ET L'EDUCATION DE LA PETITE ENFANCE 119
4.3 LE CONCEPT D'IMPLICATION 120
4.4 LE CONCEPT D'ANALYSEUR 122

4.5 L'INSTITUTION ... 123
4.5.1 Le principe d'équivalence élargi…à la petite enfance ... 129
4.5.2 L'intérêt du secteur de la petite enfance ... 133
4.6 ÉMANCIPATION ET ALIENATION ... 134
4.6.1 S'émanciper ... 135
4.6.2 Une question de pensée ... 136
4.6.3 Les rapports sociaux au travail ... 137
4.7 INTERVENIR ... 140
4.7.1 La recherche sur le terrain ... 142
4.7.2 Retour aux sources ... 145
4.7.3 L'ethnographie comme approche ... 151
4.7.4 L'enjeu du dispositif de recherche ... 153
4.7.5 L'observateur ou l'observation participante comme source du savoir ... 156
4.7.6 Le travail d'observation, l'entrée sur le terrain ... 157

CHAPITRE 5 : LA SINGULARITE D'UNE POSTURE DE RECHERCHE AUX IMPLICATIONS MULTIPLES ... 161

5.1 DEPLACEMENTS GEOGRAPHIQUES ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES ... 161
5.2 UN CHEMINEMENT DE PRATICIEN CHERCHEUR ... 163
5.3 LE TRAVAIL DANS LE CHAMP DE LA PETITE ENFANCE ... 165
5.4 PERCEPTIONS SIMILAIRES ... 166
5.5 ACCUEILLIR, REMPLIR, ARRETER DE PENSER ? ... 167
5.6 PENSER N'EST-IL DONC PAS LA CONDITION DE L'EMANCIPATION ? ... 170

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE ... 171

TROISIÈME PARTIE ... 173

PARCOURS D'ENQUETE, RESULTATS ET ANALYSE ... 173

CHAPITRE 6 : PRESENTATION DU TERRAIN ... 173

6.1 ORGANISATION DE L'ENQUETE ... 173
6.1.1 L'accès au terrain et la construction progressive du dispositif ... 173
6.1.2 Récapitulatif des entretiens ... 181
6.1.3 Présentation des terrains ... 183
6.2 CRECHE ASSOCIATIVE « TOUTES LES COULEURS » ... 188
6.3 GROUPE « ASTRE » : CRECHES « CHENES » ET « ÉCOSSE » ... 196
6.3.1 Crèche « Chênes » ... 197
6.3.2 Crèche « Écosse » ... 202
6.4 SÃO JOSE DOS CAMPOS (SJC) ... 207
6.4.1 Les premiers pas sur le terrain ... 209
6.4.2 Deuxième étape à SJC ... 213
6.4.3 L'IMI « La vallée verte » ... 214
6.4.4 L'IMI Trindade ... 219
6.5 ITABORAI ... 222
6.5.1 Le déroulement de la recherche à Itaborai ... 227
6.5.2 Premiers pas sur le terrain ... 228
6.5.3 Le service petit Enfance à Itaborai ... 230

CHAPITRE 7 : RÉSULTATS ET ANALYSE ... 233

7.1 L'USAGE DES ANALYSEURS DANS L'ENQUETE ... 233
7.1.2 Grille d'analyse ... 237
7.2 LA DIVISION SEXUEE DU TRAVAIL DANS LA PETITE ENFANCE, ... 239
7.2.1 Un travail invisible ... 241
7.2.2 Les femmes, l'image de la pureté ... 242

7.2.3 Le garçon à la robe ! *247*
7.2.4 Le sexe de l'enfant, l'impensé de la petite enfance ? *248*
7.2.5 La pratique sous tension ? *250*
7.2.6 Le loup dans la bergerie ? *252*
7.2.7 Le partage de tâches *255*
7.2.8 La gestion au cœur de la division morale du travail *259*
7.2.9 Être professionnel de la petite enfance en France et au Brésil *263*
7.2.9.1 L'EJE, médiateur de la relation éducative ? 265
7.2.9.2 Au Brésil, entre la crèche et l'école 270
7.3 LE RAPPORT DES PROFESSIONNELS AUX QUESTIONS POLITIQUES 276
7.3.1 Les formations en interne *278*
7.3.2 Une impensable gestion *281*
7.3.3 La peur du changement ou la difficulté de le penser ? *285*
7.3.4 L'argent comme analyseur des rapports au politique *288*
7.3.5 La gestion au quotidien, les effets du New Management Public *290*
7.4 LES REFERENCES PROFESSIONNELLES 296
7.4.1 Mais qu'entend-on par professionnalisation dans le secteur ? *296*
7.4.2 « Analyse des pratiques » qu'est-ce que cela veut dire ? *299*
7.4.3 Qu'appelle-t-on la pratique ? *300*
7.4.4 Un outil de professionnalisation au service de la pensée *301*
7.4.5 Les références de la profession. *307*
7.4.6 L'arrivée dans le métier, une politique d'orientation par défaut ? *312*
7.4.7 Les professionnels et le fait religieux. *315*

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE **319**

CONCLUSION GENERALE **321**

BIBLIOGRAPHIE **330**

DOCUMENTS OFFICIELS **354**

RECAPITULATIF DES FIGURES **356**

GLOSSAIRE **358**

TABLE DES MATIERES **360**

Resumo

Entre gestão e educação: A educação infantil na França e no Brasil - implicações profissionais sob tensão.

Esta pesquisa de doutorado se refere às contemporâneas formas de gestão em vigor, nos estabelecimentos coletivos de atendimento à criança pequena (creches) na França e no Brasil, oriundas das mudanças ocorridas nas últimas décadas, nas políticas públicas educacionais. Com base em um trabalho de campo, apoia-se nos dizeres dos profissionais, suas implicações ético-políticas (Demailly, 2008) e nas relações que mantêm com as instituições (Monceau, 2014a). A análise do processo de institucionalização da creche, nesses dois territórios nacionais pesquisados, revela as fortes tensões entre os sujeitos quanto aos interesses que se direcionam para esses estabelecimentos, oriundos dos diversos segmentos da sociedade. As demandas das famílias, preocupadas com a obtenção de vagas nessas estruturas, as do mundo empresarial, centrada na produtividade, e as dos profissionais com foco no trabalho educativo tensionam as possibilidades de conciliação em torno da educação infantil. Os imperativos econômicos prevalecem de forma cada vez mais explicitas sobre todas essas demandas, e se evidenciam nos discursos dos diversos grupos que aí se confluem, revelando a dimensão territorial que se estabelece sobre a qualidade existente nesses espaços infantis (Lopes Moreira & Vasconcelos, 2006). Esse argumento, da qualidade pode se apresentar em forma de denúncias, outrossim, para justificar práticas destinadas a garantir o bem-estar e um bom atendimento das crianças (OCDE, 2007). Mediante um estudo etnográfico e sócio-clínico, pretendemos compreender como os profissionais que trabalham na educação infantil, na França e no Brasil, entendem e vivenciam as transformações motivadas por esses imperativos socioeconômicos. Nos referenciamos, neste estudo, a partir do quadro teórico da análise institucional (Lourau, 1970) e consideramos a educação infantil como uma instituição, no sentido de que seu interesse social é reconhecido e suas práticas estão instituídas na sociedade. As enquetes dessa pesquisa, realizada em dois países tão distantes e diferentes, não estão inscritas em um tipo de pesquisa comparativa, mas em uma abordagem situada (Sakoyan, 2008). O nosso objetivo foi, sobretudo, observar as transformações educativas e gestionárias do setor da educação infantil, em duas realidades, buscando aproximações, a fim de que uma pudesse questionar a outra, compondo uma relação dialética. Essa abordagem deve permitir a identificação da maneira como estão implicados os profissionais nos aludidos processos, e como eles se autorizam ou não a pensar tais efeitos em suas implicações e práticas. Os analisadores das tensões entre as dimensões educativas e de gestão se apresentaram durante as investigações socio-clínicas, questionando a divisão do trabalho, as referências mobilizadas pelos profissionais, além da relação que os profissionais mantêm com as questões políticas que determinam os modos de gestão. A instituição, em decorrência de sua complexidade, guia as ações dos profissionais que nela atuam, mesmo que esse escape de suas compreensões se caracterizando um não saber. (Lourau, 1970) A pesquisa revela como os princípios da nova gestão pública permeiam as práticas educativas cotidianas da educação infantil. Portanto, essa lógica não transforma, mas reforça as dimensões conservadoras da educação infantil enquanto instituição.

Résumé

Entre gestion et éducation dans la petite enfance au Brésil et en France : des implications professionnelles sous tension.

Cette recherche doctorale concerne les nouvelles formes de gestion, issues du nouveau management public en vigueur dans les lieux d'accueil collectifs de jeunes enfants (la crèche) en France et au Brésil. Reposant sur des enquêtes de terrain, elle s'appuie sur ce que les professionnels disent et montrent de leurs implications éthico-politiques (Demailly, 2008) dans le rapport qu'ils entretiennent avec l'institution (Monceau, 2014a). L'analyse du processus d'institutionnalisation de la crèche, dans les deux réalités nationales étudiées, dévoile de fortes tensions entre les acteurs quant à l'intérêt social de ce type d'établissement. Il semble que les demandes des familles, préoccupées par l'obtention de places dans les structures collectives (ou autres), celles du monde de l'entreprise et celles des professionnels n'arrivent pas à s'accorder. Les impératifs économiques priment de plus en plus explicitement sur toutes ces demandes et se retrouvent dans les discours des uns et des autres. Ces derniers prennent la forme de dénonciations, mais parfois aussi de justifications de pratiques destinées à garantir le bien-être et la qualité de l'accueil des enfants (OCDE, 2007). A travers une étude ethnographique et socio-clinique, nous avons cherché à saisir comment les professionnels qui interviennent dans les structures d'accueil de jeunes enfants, en France et au Brésil, comprennent et vivent les transformations engendrées par les impératifs socio-économiques. Nous mobilisons le cadre théorique de l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970) et considérons la petite enfance (ses structures et modes d'accueil) comme une institution dans la mesure où son intérêt est largement reconnu et ses pratiques instituées dans notre société. Les enquêtes menées par immersion dans ces deux pays (France et Brésil), si lointains et si différents, ne s'inscrivent pas dans une démarche comparative mais dans une approche située (Sakoyan, 2008). Notre objectif a surtout été de mettre en regard les évolutions éducatives et gestionnaires du secteur de la petite enfance dans ces deux réalités nationales, afin que chacune puisse interroger l'autre. Cette démarche doit permettre d'identifier la manière dont les professionnels sont impliqués dans ces processus et comment ils s'autorisent (ou non) à penser leurs effets sur leurs implications et leurs pratiques professionnelles. Les analyseurs des tensions entre les dimensions éducatives et gestionnaires sont apparus lors des investigations socio-cliniques. Ils mettent en question la division sexuée du travail, les références mobilisées par les professionnels du secteur et les rapports que les professionnels entretiennent avec les dimensions politiques qui déterminent les modes de gestion. L'institution, par sa complexité, semble échapper à leur compréhension tout en guidant leurs actions et peut donc être caractérisée comme un non-savoir. (Lourau, 1970). La recherche montre finalement comment les principes de la nouvelle gestion publique imprègnent les pratiques éducatives quotidiennes de la petite enfance. Pour autant, cette logique ne transforme pas, voire renforce, les dimensions les plus conservatrices de l'institution de la petite enfance.

Abstract

Between administration and education in early childhood in Brazil and France: Professional implications under pressure

This doctoral research project concerns new forms of administration, borrowed emerging from new public management, in use in childcare services (crèches) in France and Brazil. Based on an empirical study of what professionals say and demonstrate regarding their ethical-political perspective (Demailly, 2008) with regards to the institution (Monceau, 2014a), the analysis of the process of institutionalisation of the crèche, in both national realities studies, reveals strong tensions between actors regarding the social interest of this type of establishment. It appears that family preoccupations with access to spaces in centres (or other types of childcare), business preoccupations, and professional preoccupations do not align. The economic imperatives prevail more and more explicitly over all others and are referred to in each groups' discourse. These referrals often take the form of denunciations, but are also sometimes frames as the justification of practices in order to guarantee well-being and childcare quality (OECD, 2007). Through an ethnographic and socio-clinical study, we sought to understand how the professionals working in French and Brazilian childcare centres comprehend and experience the transformations brought about by these socio-economic imperatives. Relying on an institutional analysis theoretical framework (Lourau, 1970) and considering early childhood (structures and types of care) as an institution in the sense that its interest is largely recognized and its practices instituted in society. The investigation was carried out through immersion in the countries (France and Brazil) that are so far away and so different from one another, and was not considered a comparative study, but rather employed a situated approach (Sakoyan, 2008). Our primary objective was to highlight the educational and administrative evolutions in the early childhood sectors of both national

realities, in order for each to interrogate the other. This process is intended to identify how the professionals are implicated in these processes and how they authorize themselves (or not) to think about their effects on their implication and professional practices. These analyzers of tensions between the educational and administrative dimensions appeared during the socio-clinical investigations. They challenge the gendered division of labour, the references mobilized by the professionals and the relationships that the professionals maintain with the political dimensions that determine the administrative methods. The institution, by its complexity, appears to escape their understanding, while guiding their actions and can possibly be characterized as unknowable (Lourau, 1970). Finally, the study demonstrates how the principles of the new management public permeate the daily educational practices of early childhood. However, this logic does not transform, but reinforces, the most conservative dimensions of the early childhood institution.