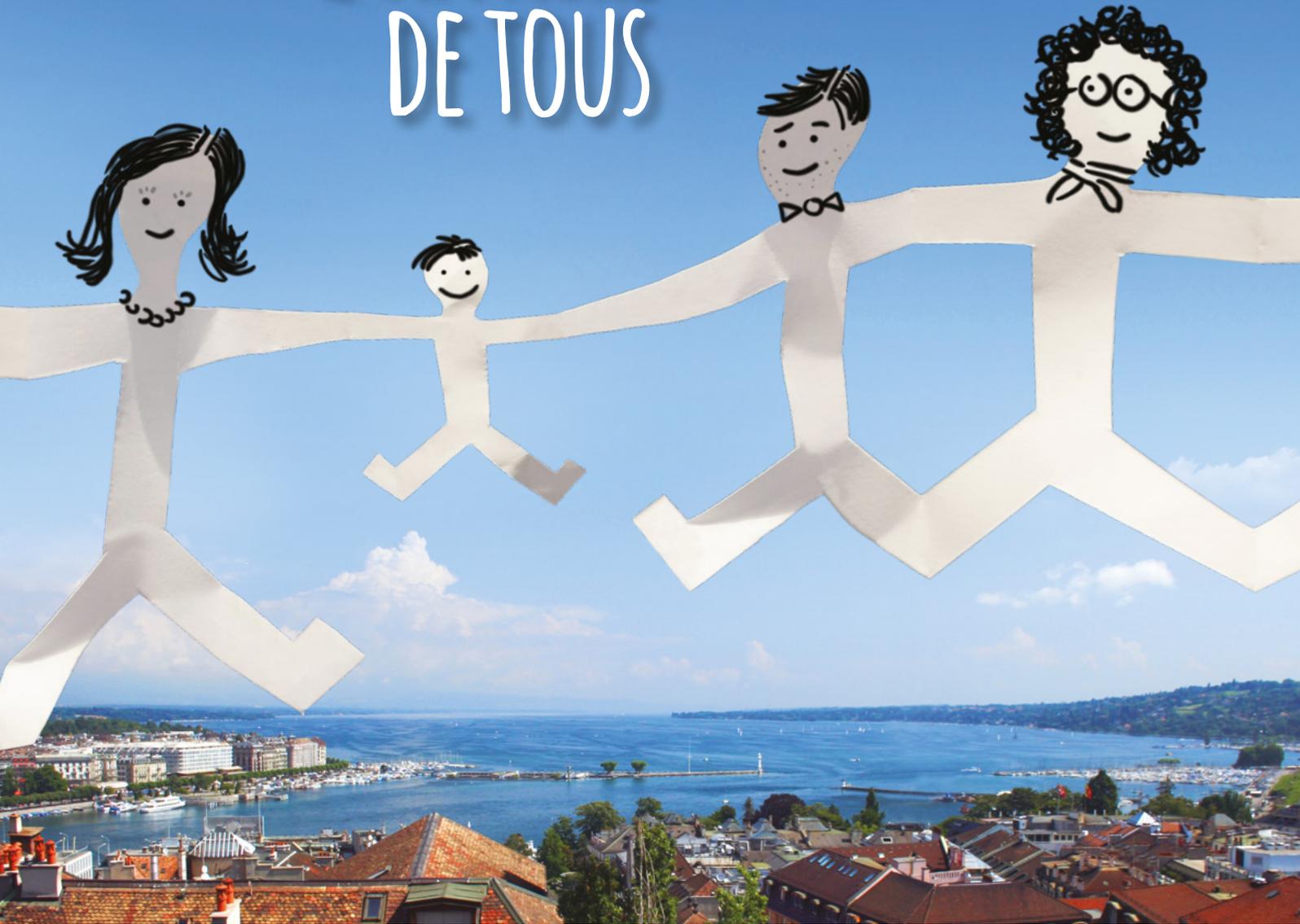


10^e
COLLOQUE
PETITE
ENFANCE

L'ÉDUCATION L'AFFAIRE DE TOUS

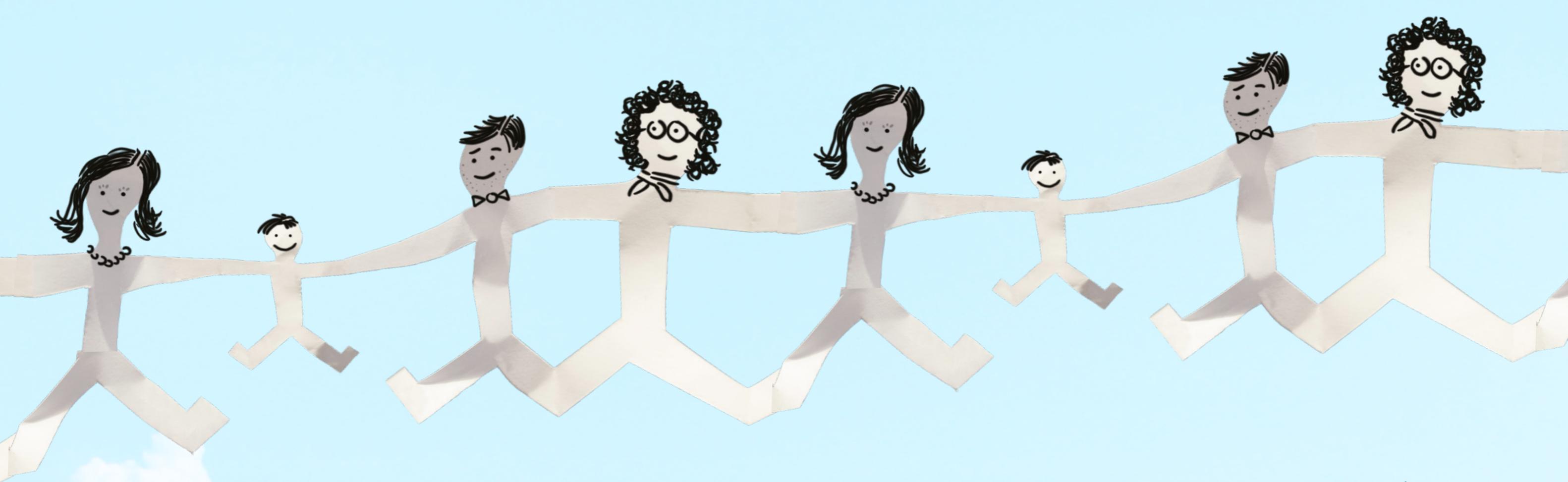
VENDREDI 15 ET SAMEDI 16 NOVEMBRE 2013



Genève,
ville sociale et solidaire

FÉDÉRATION GENEVOISE
DES INSTITUTIONS
DE LA PETITE ENFANCE





L'ÉDUCATION
L'AFFAIRE
DE TOUS

Actes

SOMMAIRE

VENDREDI 15 NOVEMBRE

ALLOCUTION D'OUVERTURE 7

Esther Alder

Conseillère administrative, Ville de Genève

PARENTS-PROFESSIONNELS DE LA PETITE ENFANCE : LES CONDITIONS HISTORIQUES D'UNE RELATION 11

Catherine Bouve

Responsable de Pôle formation, Centre de formation en travail social Saint Honoré, Paris

COÉDUCER AVEC ET SANS LES PARENTS 23

Pierre Moisset

Sociologue consultant, politiques sociales et familiales, Aubervilliers

COÉDUCATION ET DÉMOCRATISATION DES RELATIONS ÉDUCATIVES 35

Frédéric Jésus

Pédopsychiatre, vice-président de DEI-France, Paris

LA COÉDUCATION CONTRE LA COOPÉRATION ? ENJEUX DE PLACES ET DE POUVOIRS 45

Didier Favre

Psychosociologue, formateur-consultant, Nanterre

DES PROJETS POUR LES ENFANTS, POUR LEUR BIEN-ÊTRE 65

Jorge M. Dias Ferreira

Psychologue scolaire, adjoint scientifique, direction de l'Enseignement primaire, Genève

OBSERVATIONS DES HABILETÉS SOCIALES DE BASE DANS LES GROUPES DE VIE ENFANTINE 71

Sylvie Wampfler-Bénayoun

Psychomotricienne, chargée de cours, HES-SO, Genève

SAMEDI 16 NOVEMBRE

OBSERVER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS L'INTERACTION 85

Laurent Fillietaz

Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Genève

Marianne Zogmal

Attachée de recherche, Université de Genève

L'INTÉGRATION DANS LES ACTIVITÉS DE LA PETITE ENFANCE : ANALYSE DU TRAVAIL RÉALISÉ DANS LES INSTITUTIONS DE LA VILLE DE VERNIER 93

Kim Stroumza

Chargée d'enseignement HETS, Genève

Sylvie Mezzena

Chargée d'enseignement HETS, Genève

Cécile Borel

Éducatrice du jeune enfant, Genève

Y A-T-IL PLACE POUR UNE PROFESSION D'ÉDUCATRICE ET D'ÉDUCATEUR DE L'ENFANCE DANS LE CHAMP DE LA PETITE ENFANCE ? 105

Anne-Marie Munch

Directrice de l'École supérieure d'éducatrices et d'éducateurs de l'enfance, Genève

METTRE EN ŒUVRE LA COÉDUCATION : ENTRE FORMATION, PRATIQUES ET ATTITUDES 117

Marie-Claude Blanc

Chargée de mission et formatrice à l'ACEPP Rhône, Lyon

Marie-Laure Bonnabesse

Responsable de la filière « éducateurs de jeunes enfants », IFTS, Echirolles-Grenoble

CLÔTURE 131

Sandra Capeder

Cheffe du Service de la petite enfance, Ville de Genève

ALLOCUTION D'OUVERTURE

Esther Alder

Conseillère administrative, Ville de Genève

Mesdames et Messieurs les Conseillères et Conseillers Municipaux, Mesdames et Messieurs les responsables des communes genevoises, Madame la Directrice adjointe du Département de la Cohésion Sociale, Madame la Cheffe de Service de la Petite Enfance, Mesdames et Messieurs les collaboratrices et collaborateurs engagés dans le domaine de la Petite Enfance, à Genève et ailleurs, Mesdames et Messieurs,

Je suis heureuse de vous accueillir à l'occasion de ce 10^{ème} colloque de la Petite Enfance. Un 10^{ème} colloque pour une Petite Enfance qui ne cesse de grandir et de se développer pour répondre aux besoins des familles. Pour satisfaire une forte demande, il est plus que jamais nécessaire que les communes de notre Canton collaborent. Je salue tout particulièrement celles de Carouge, Lancy, d'Onex, de Plan-les-Ouates et de Vernier qui ont participé activement à l'élaboration de ces journées. Un grand merci à elles.

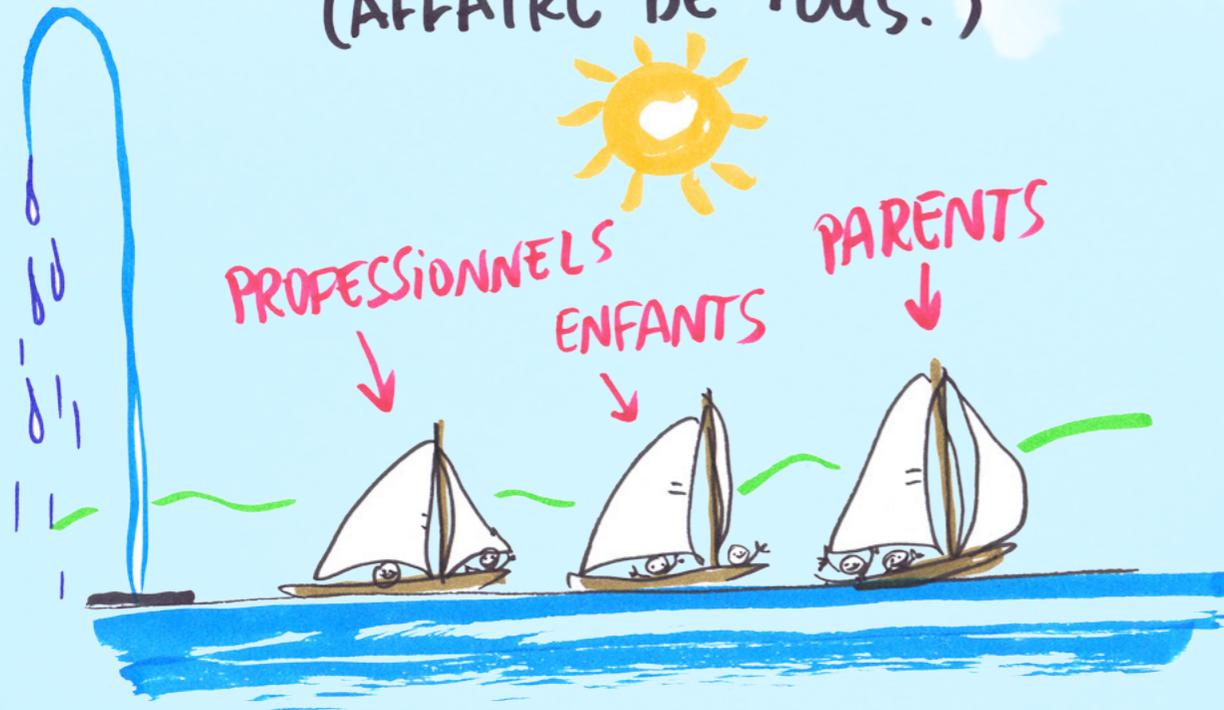
Le thème de cette année, « L'éducation, l'affaire de tous » interpelle chacun de nous. Posons-nous la question simplement : - de quoi a besoin un tout petit ? - La réponse tient en quelques mots, chargée de sens. Cet enfant a besoin de protection et d'un

environnement favorable à son développement et à son épanouissement. C'est bien évidemment aux parents qu'il incombe en premier lieu de satisfaire ses besoins. Ce sont les parents qui inscrivent l'enfant dans une filiation et qui lui transmettent les valeurs de la culture familiale. Mais les parents ne sont pas seuls dans cette aventure.

En ville, la vie des enfants se partage entre différents lieux et différentes personnes : la famille bien sûr, mais aussi l'Institution Petite Enfance ou l'accueillante familiale pour de nombreux petits. Pour les plus grands, c'est l'école, le parascolaire, les activités de loisirs. Vous me permettrez cette incursion dans le monde des enfants plus grands, car je trouve important de rappeler aux professionnels de la Petite Enfance qu'à côté d'eux, qu'après eux, il y a d'autres professionnels qui interviennent auprès des enfants. Ce qui relie tous ces adultes, de la famille élargie aux éducatrices et éducateurs de la Petite Enfance, en passant par les enseignants, les voisins, les amis, les éducateurs, c'est d'être là pour l'enfant, pour l'accompagner, pour l'aider à se socialiser, à devenir autonome, à s'épanouir, en un mot pour l'aider à grandir. Chacun assume des responsabilités spécifiques autour de cet enfant.

En ce qui concerne les Institutions de la Petite Enfance, il est essentiel qu'elles partagent des valeurs et des principes éducatifs communs. Dans le même temps, elles doivent tenir compte de la

RÉGATES DE L'ÉDUCATION (AFFAIRE DE TOUS!)



diversité des familles qu'elles accueillent et des quartiers dans lesquels elles se situent. Il est aussi essentiel qu'elles prennent en compte la personnalité de chaque enfant tout en lui apprenant les règles du vivre-ensemble. C'est ce travail de mise en cohérence entre le particulier et le général, entre l'individuel et le collectif, que porte le Service de la petite enfance. C'est à lui qu'il revient d'accompagner les acteurs institutionnels dans la complexité de leur mission.

La responsabilité politique de la Ville de Genève se situe à un échelon plus global. C'est à elle qu'il revient de défendre les budgets nécessaires à la création des structures d'accueil et à leur fonctionnement. C'est à elle de veiller à ce que tous les enfants aient accès aux structures d'accueil, quels que soient leur origine, leurs besoins et leur contexte de vie. C'est à elle encore qu'il appartient de garantir la qualité des prestations offertes aux familles et aux enfants. Cette qualité passe notamment par la promotion de la qualification du personnel et la défense des normes d'encadrement ou encore par le soutien aux acteurs institutionnels et associatifs autour de l'enfant. C'est à la Ville, enfin, de veiller à une continuité et surtout une cohérence dans l'accueil des enfants, des plus petits aux plus grands.

En ce moment, se tient à Genève, un colloque national sur le thème de la violence des jeunes. J'ai d'emblée réagi à ce titre en proposant que l'on s'interroge aussi sur la violence faite aux jeunes. J'y suis intervenue pour rappeler que la violence découle notamment d'un sentiment de détresse, de solitude ou d'un manque d'appropriation des règles du vivre-ensemble. Sans entrer dans un raisonnement simpliste qui ferait du dépistage précoce et de la prévention le remède absolu à toutes les violences, je reste convaincue que l'attention, l'écoute et la pose de limites claires aident l'enfant à faire preuve de résilience face aux diffi-

cultés de la vie. Nous ne devons pas oublier que le tout-petit, comme le jeune, reste l'acteur et l'auteur principal de sa propre vie. Notre rôle d'adulte est de lui proposer des modèles, de lui offrir en quelque sorte une boussole pour l'aider à se situer et à trouver sa propre place dans le monde. Ceci exige de chacun d'entre nous une certaine modestie, un investissement de tous les instants, comme une attitude responsable et bienveillante.

La semaine prochaine, à l'occasion du 20 novembre, nous allons lancer une démarche à l'échelle de la Ville de Genève: 2014, année de l'enfance. Ce projet a l'ambition de recenser les prestations que la Ville offre aux enfants et de questionner tant leur qualité que leur pertinence, en les confrontant aux exigences posées par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Le défi est passionnant. Vous allez y contribuer. Il s'agit de poser les bases de la société de demain.

Pour terminer, je veux vous remercier, toutes et tous, pour votre engagement auprès des enfants et de leurs familles.

Je voudrais remercier les intervenants qui vont nourrir nos réflexions, C-Side Productions pour la réalisation de petits films qui vont émailler ce colloque, le comité de pilotage et d'organisation du Colloque Petite Enfance et tous les collaborateurs et collaboratrices du Service de la petite enfance. D'emblée je vous propose d'applaudir Sandra Capeder et son équipe. Je vous remercie infiniment pour votre attention et je vous souhaite un excellent colloque. Merci. ■



PARENTS-PROFESSIONNELS DE LA PETITE ENFANCE : LES CONDITIONS HISTORIQUES D'UNE RELATION

Catherine Bouve

Responsable de Pôle formation, Centre de formation en travail social Saint Honoré, Paris

Dans le temps qui m'est imparti, je vais vous raconter un petit bout de l'histoire des crèches collectives, un petit bout de l'histoire des relations parents-professionnels qui peuvent se décrypter au travers de l'histoire des crèches. C'est Firmin Marbeau (1798-1875), un homme politique et philanthrope appartenant au milieu du catholicisme social qui a ouvert la première crèche à Paris (crèche de Chaillot), le 14 novembre 1844. « Crèche » par analogie à la crèche de Bethléem...

Pourquoi s'intéresser à l'histoire? Parce que toute institution est le produit d'un long processus de construction (Berger, Luckmann, 1989): on ne fait pas table rase du passé!

C'est d'abord comme héritiers que les historiens se placent à l'égard du passé avant de se poser en maîtres-artisans des récits qu'ils font du passé. Cette notion d'héritage présuppose que, d'une certaine façon, le passé se perpétue dans le présent et ainsi l'affecte. Avant la représentation vient l'être affecté par le passé (Ricoeur, 1994).

« L'ÊTRE AFFECTÉ PAR LE PASSÉ »

D'où je parle? Pas seulement en tant que chercheur... auteur de ce travail de recherche... mais aussi en tant qu'éducatrice de jeunes enfants, fonction antérieurement occupée pendant une douzaine d'année... Je pourrais ajouter également en tant que formatrice, position que j'ai occupée durant les cinq années de recherche autour de ce sujet. C'est la compréhension, parfois amère, de la nécessité dans laquelle se situait, et j'ai envie de dire, se situent encore aujourd'hui, on pourra en discuter, les modes d'accueil de la petite enfance en général, qui m'a poussée à entreprendre ce travail de recherche.

Nécessité opposée au désir. Qui se lit au travers des rapports sociaux entre professionnels et parents, dans la relation des professionnels aux enfants, à l'usage que font les parents de l'institution, etc.

Philosophe et psychanalyste, Félix Guattari parlait d'encodage administratif, dénonçait le système éducatif qui dès la prime enfance ôtait à l'enfant ses capacités d'expression pour l'adapter le plus tôt possible, aux valeurs et aux significations dominantes, aux types de comportements dominants. Les modes d'accueil disent bien des choses de la place des femmes dans la société, de la place des femmes dans l'éducation des enfants, de la place des enfants dans la société, de la fonction de

l'éducation dans la société, du rapport au travail, industrialisation hier, société de consommation aujourd'hui... (tout acte pédagogique est un acte politique).

Donc l'histoire des crèches...

Ce sont d'abord des hommes qui entrevoient la nécessité des crèches, à partir du problème de la garde et de l'éducation du jeune enfant des classes sociales pauvres. Appréhender l'histoire sociale de la crèche collective appelle la compréhension de l'émergence de ce problème, de sa construction et de ses nécessités, du travail collectif – accompli dans la concurrence et la lutte – qui a été nécessaire pour faire connaître et reconnaître ces problèmes comme problèmes légitimes (...) (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 210). Car lutte, il y a eu : le projet des crèches n'a jamais fait l'unanimité et a bien parfois déchaîné les passions.

Les travaux socio-historiques sur la crèche collective (Baudelot, Breauté, 1979; Baudelot, 1984; Mozère, 1992; Bouve, 2001) mettent à jour une forme de périodicité des fonctions sociales de la crèche. Schématiquement, trois grandes fonctions :

- Une fonction de moralisation des classes indigentes domine depuis la naissance des crèches en 1844 jusqu'à la fin du XIX^e siècle et correspond à un curriculum basé sur la religion.
- À partir des années 1870, la lutte des républicains pour la laïcisation des institutions éducatives et charitables amène la prégnance de l'hygiène et des médecins jusqu'au milieu du XX^e, alors apogée de cette fonction sanitaire et médicale (qui garde une application morale).
- À cette période, le milieu du XX^e, entrent en scène la psychologie puis la psychanalyse qui prennent progressivement l'ascendant sur les pratiques

médicales et qui influencent le renouvellement de la prise en charge éducative des jeunes enfants par les professionnels. Une fonction pédagogique, d'éveil et d'épanouissement s'affirme ainsi lors de la seconde partie du XX^e siècle. On y ajoutera la culture, l'éveil culturel à partir des années 1980.

Les événements politiques et sociaux de mai 1968 sont aussi communément présentés comme une clé de lecture essentielle de l'évolution des pratiques professionnelles et des relations aux familles.

Celles-ci, mises hors les murs de l'institution au cours de la période de l'hygiénisme, suspectes de différents maux, et notamment de pratiques de puériculture défailtantes, voire de mœurs suspectes, refont leur apparition dans les locaux. Les guichets¹ mis à bas, parents et professionnels apprennent à se parler...

Vision idyllique, idéologique, de liens sociaux renoués? Parallèlement la structure sociale de la population des crèches a évolué, passant de la catégorie des indigents au XIX^e siècle à celle des ouvriers depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e, pour ensuite être dominée par les classes moyennes et supérieures. Sous l'effet des politiques publiques françaises, il n'est pas sûr que les classes supérieures soient encore surreprésentées aujourd'hui dans ces institutions.

Nous trouvons trois dimensions essentielles du fondement argumentaire des promoteurs de la crèche collective :

- discours pédagogiques sur l'enfance et l'éducation collective des jeunes enfants
- discours médicaux sur l'institution

- discours sur la place de la femme dans la société, et pendant longtemps les crèches cristalliseront tous ces enjeux sociaux et politiques de la société

Ces trois dimensions donnent des indices pour revisiter l'histoire des relations entre parents et professionnels, entre parents et institutions sur la période de 1844 à 1870-80, époque charnière puisqu'elle se situe aux premières années de la III^e République qui s'attacha à laïciser les institutions et l'État. Et le regard porté sur l'enfant, l'imaginaire social qui y est lié, influencent fortement la structuration de ces relations.

L'hypothèse est que les familles se sont trouvées exclues bien plus tôt de cette institution qu'il n'est communément admis (après la seconde guerre mondiale), que le dialogue a posé problème dès l'origine de la création des crèches et ce, malgré les discours attendrissants sur les mères venant allaiter leur enfant au sein de l'établissement.

Pourquoi cette exclusion? Parce que simultanément s'est construite l'idée d'un petit enfant éducatif. Projet éducatif défini et porté par une frange de la société, bien éloigné des familles ciblées. Projet philanthropique qui se voudra aussi projet d'éducation populaire. Un pari sur le petit enfant pour réformer les mœurs sociales populaires et refonder le pacte social et politique. Dès lors cette éducation va se faire au mieux en dehors de ces familles, au pire contre elle.

Derrière un discours pacificateur et conformiste, le projet de Marbeau est bien porteur d'une utopie éducative qui fonde un nouveau sociétal à travers l'éducation collective du jeune enfant des familles

pauvres. C'est bien là toute l'originalité de l'action de Marbeau : penser qu'une éducation collective est possible et qu'elle peut s'adresser à de jeunes enfants. Projet à la fois normatif et subversif. Et que Marbeau saura imposer durablement. Ce projet de société dessine tant une utopie sociale et politique vertueuse qu'il révèle les peurs archaïques liées aux clivages sociaux². (cf. rhétorique du discours de l'ouvrage de Firmin Marbeau, 1845 – prix Montyon, réédition sur 30 années, traduit en 8 langues étrangères). La pauvreté reste associée à la criminalité.

Et puis, une institutionnalisation qui se fait dans un espace social et politique spécifique où...

Différentes problématiques sociales et politiques caractérisent le contexte de création des crèches et contribuent à fonder l'argumentaire des promoteurs de cette institution (instabilité politique..., industrialisation et l'ensemble de ses conséquences sur le statut de l'enfant et de la femme/travail, sur la réorganisation de la société, sur la salubrité publique... Face aux abus, apparaît la première loi sur le travail des enfants le 22 mars 1841 : interdiction du travail avant l'âge de 8 ans, journée de travail limitée à 8 heures entre 8 et 12 ans...)

Parmi ces problématiques, l'industrie nourricière. Le projet des crèches se construit et se légitime en partie contre les nourrices, impropres à assurer la santé notamment physique et psychique des enfants.

Le discours critique sur les nourrices laisse place à de véritables dénonciations qui côtoient le misérabilisme. Le docteur Siry, médecin des crèches et

⁰² Les fonctions assignées alors à la crèche s'étendent à la société dans son entier, et visent à «épurer le sang et les mœurs de la classe indigente (...)» (santé morale et physique), à donner des bras à la société qui s'industrialise (par le travail des femmes), à peupler les colonies (une santé meilleure aboutie à moins d'infirmité, à une mortalité moindre, d'où un renouvellement démographique dont le surplus peut aller aux colonies), faire se réconcilier les classes sociales (à une époque où émeutes et révolutions se succèdent...), ramener les pauvres à la religion, en bref, selon la formule lapidaire de Marbeau «moraliser en secourant» (1845).

⁰¹ Ceux-ci servaient à faire entrer les enfants dans la crèche, les parents n'y pénétrant pas.

membre du conseil d'administration de la Société des Crèches, développe jusqu'à la caricature une critique virulente des nourrices mercenaires. La nourrice dit-il,

« un de ces êtres hideux, trafiquant des corps et des âmes ainsi que de viles marchandises ; qui, habiles à exploiter un reste de lait que la nature oublie dans leur sein vont de famille en famille offrir et leur mamelle flétrie et leur lait équivoque (...) le succès couronnant leur audace, elles partent enrichies de plusieurs nourrissons qu'elles emportent comme une proie! (...) » (BC³ n° 1-3, janv.-mars 1847, p. 25-26).

Siry excelle dans ce type de portrait social et les nourrices n'ont pas l'exclusivité de ses descriptions. La famille, famille pauvre, connaît les mêmes descriptions apocalyptiques de l'éducation (hygiène, alimentation, moralité).

S'étendant du père et de la mère au reste de la famille, la faim arrive jusqu'au jeune enfant ; des haillons le couvrent à peine. Dans des mansardes mal closes, il souffre du froid [...], il restera plongé dans une saleté sordide. [...] Pourquoi chasser ces insectes qui pullulent ? Ils sont un présage, une condition de santé. Ainsi des plaies qui couvrent et la figure, et la tête, et le corps entier (BC n° 1-3, janv.-mars 1847, pp. 23-24).

Il décrit la précipitation des parents à donner n'importe quoi à manger aux nourrissons sous prétexte de les faire grandir vite, ce qui laisse des séquelles irréversibles.

Réformer les corps...

Le règlement des berceuses définit et modélise leurs pratiques en direction des parents, des enfants, et des locaux. Elles doivent laver la figure et les mains des enfants à grande eau, peigner et brosser chaque enfant, « tout en exhortant doucement les mères à prendre ce soin ».

De rares fois, il est noté que la propreté du corps des enfants est un sujet continuuel de contestations entre les berceuses et les mères : ces dernières sont généralement peu d'accord avec les principes hygiéniques prônés.

Françoise Loux, anthropologue, montre l'importance de la saleté dans les pratiques populaires de soins aux jeunes enfants. Elle explique qu'« on leur lave très peu souvent la tête. La crasse est un peu considérée comme un engrais qui fortifie et embellit les cheveux. Mais surtout elle forme une couche protectrice pour la fontanelle, objet d'inquiétude par la fragilité qu'on lui prête » (1978, p. 201).

Les gestionnaires constatent que, dans quelques crèches, les soins sont négligés par les berceuses pour ne pas contrarier certaines mères, qui veulent maintenir les saletés dans la tête de leurs enfants aux fins de conserver leur santé.

Les philanthropes condamnent tant l'attitude des berceuses que des mères et imposent le lavage des enfants :

« Nous ne saurions trop nous élever contre une pareille faiblesse, qui ne fait que favoriser l'ignorance des mères en nuisant à leurs enfants. Il

faut être sans pitié à l'endroit de cette mesure de propreté, et en faire, comme pour la vaccine, une obligation dans toutes les Crèches » (BC, n° 1-3, janv.-mars 1849, p. 31).

Quelques années plus tard, en 1851, le ton s'affermi : « à leur arrivée à la crèche, le matin, les enfants sont aussitôt lavés et dépouillés de leurs vêtements de famille » indique le BC (BC, n° 10-12, oct.-déc. 1851, p. 233).

On voit bien ici comment la prévention traditionnelle, qui revêt des dimensions symboliques et culturelles, se trouve disqualifiée et délégitimée au profit de l'hygiène moderne.

Deux modèles, prévention traditionnelle et hygiène moderne, qui ne pouvaient être considérés comme participant simultanément à la prévention primaire, entrent en concurrence.

Concernant l'allaitement et la nourriture, on rencontre le même type de confrontations :

« dans tous nos asiles il a été remarqué, et consigné sur les registres des médecins, que bon nombre d'enfants sortent le samedi en bon état de santé, et reviennent malades le lundi parce qu'ils ont fait le dimanche avec leur famille » (BC, n° 1-3, janv.-mars 1849, p. 25).

Pour lutter contre les mauvaises pratiques supposées des familles, c'est le médecin qui détermine le contenu et la quantité de l'alimentation, de même que la fréquence et la durée de l'allaitement au sein.

Il y a aussi des visites au domicile des parents par les dames patronnesses qui visent à s'assurer de la continuation des bons procédés éducatifs et de soins et du respect du règlement, à contrôler le motif des absences des enfants, pour lutter contre ce que les philanthropes appellent « le caprice » ou

« les intentions répréhensibles des parents ». Des parents sont suspectés de préférer garder leur enfant pour mieux susciter la pitié lors de leurs activités de mendicité.

La mortalité infantile devient un point de convergence des problématiques sociales pour se transformer progressivement en question nationale.

C'est bien autour des questions de l'industrie nourricière et de la mortalité infantile que s'agrège le discours justificateur des crèches. Avec un leitmotiv : le dépeuplement national et la dégénérescence de la classe ouvrière.

Je le redis, contrairement aux idées reçues, la crèche n'a pas attendu la fin du XIX^e ou le milieu du XX^e siècle, apogée de l'hygiénisme, pour s'appuyer sur le discours et le dispositif médical.

Des médecins sont, dès le départ, associés à cette entreprise, dont ils cautionnent la légitimité. En fait, la crèche n'échappe pas à l'évolution, plus large, du rapport intime et social au propre et au sale (Vigarello, 1987), des pratiques d'hygiène et de santé, des technologies.

Et du corps individuel, corps de l'enfant, au corps social, de la santé du corps à la santé de l'âme, toutes les associations seront permises où la crèche apparaît investie d'un projet d'éducation holistique.

Ce projet passe par une réforme des mœurs, des pratiques. Une transmission orale mais aussi écrite des nouvelles techniques de soins à l'enfant s'opère. Par technique de soins il faut entendre aussi bien soin du corps qu'éducation morale et éveil. La formalisation progressive des pratiques éducatives de la crèche amènera la professionnalisation et la segmentation des professionnelles de la crèche (puisqu'à l'origine la berceuse s'occupait

⁰³ Bulletin des Crèches (BC), revue créée en 1846 par le Comité des crèches à l'origine du premier établissement. Il devient l'organe de publication trimestriel de la Société des Crèches jusqu'en 1859. L'objectif essentiel est de constituer un média d'information sur les crèches et sur les initiatives et de modéliser les bonnes pratiques à partir et en direction des crèches qui se développent. Le BC est aussi posé comme le vecteur du renouveau philanthropique par le projet affiché de transformer la charité, d'un sentiment, d'une vertu en une science de la misère.

tout autant des soins à l'enfant, du ménage de la crèche, de la préparation des repas).

La tradition est rejetée au profit de la rationalisation scientifique. L'air, l'eau, la propreté du corps et des lieux d'une part, l'alimentation d'autre part, le jeu et l'éveil enfin, apparaissent comme trois temps de cette rationalisation. « La propreté appelant la propreté, celle de l'habitat demanderait celle du vêtement, celle du corps et par suite celles des mœurs » (Vigarello, 1987, p. 208). Le projet des crèches s'accomplit dans cette logique.

À travers l'enfant c'est la femme – mères et berceuses⁴ – et conséquemment la famille que l'on sensibilise à de nouvelles valeurs :

« Profitons des soins qu'exigent les premiers âges pour éclairer la mère et la rendre meilleure : par l'enfant, nous pouvons améliorer la mère ; par l'enfant et par sa mère, nous pouvons arriver au père lui-même (...) » clame Marbeau lors de l'inauguration de la Crèche Sainte-Marie (BC n°4-6, avril-juin 1849, p. 69).

Il s'agit aussi de construire une paix durable, d'en finir avec les émeutes et les révolutions

XX^e SIÈCLE-XXI^e SIÈCLE... PERMANENCE DE LA TENTATION NORMALISATRICE

Le curriculum des crèches continue de se modifier depuis lors. À travers ses modifications, se saisit la permanence au fil des décennies, des siècles, de la tentation normalisatrice, au nom du bien de l'enfant, que ce soit sous couvert de la protection de son âme, de sa santé physique ou plus tard de sa santé psychique (à partir des travaux sur l'hospitalisme).

Les crèches collectives publiques ont ainsi été de tout temps le lieu d'application des orientations sociales et politiques. Ces orientations ont nécessairement des répercussions sur les relations parents-professionnels. L'histoire d'une institution a des répercussions sur la construction de cultures professionnelles. Cette construction s'est faite à l'encontre de la culture des parents.

Dépasser l'héritage : réinventer les rôles professionnel et parental

Le cadre d'analyse sur les interactions sociales proposé par Erving Goffman (1973)⁵ permet une interprétation, une lecture sociologique des relations sociales parents-professionnels à partir du concept de rôle social.

À partir de ce schéma d'analyse, la crèche peut être vue comme une scène où chaque acteur, parent et professionnel, exprime des attentes de rôle, ajuste son rôle à celui de l'autre.

Au travers de l'institution crèche se sont définis, se définissent les rôles professionnel et parental. Rôle du « bon » parent, rôle du « bon » professionnel. C'est la construction identitaire professionnelle et parentale qui est aussi en jeu.

Le rôle professionnel, à travers la définition institutionnelle des fonctions de la crèche, s'est historiquement constitué dans une différenciation qu'on pourrait qualifier de hiérarchique vis-à-vis des parents : donner des conseils, amener un changement de pratiques éducatives ou de soins, rappeler le règlement, etc. sont des composants intemporels du rôle professionnel. On trouve là le « modèle d'action pré-établie » qui définit le rôle social. Des droits et des devoirs sont attachés à un statut donné.

Pour donner un exemple relativement plus récent qui souligne cette intemporalité, la « circulaire Veil »⁶ de 1975, précise le contrôle que doit exercer la directrice sur la propreté du linge porté par les enfants et la nécessité, le cas échéant, de s'en entretenir avec la mère.

Ce texte développe aussi « l'importance des échanges au cours desquels une éducation sanitaire peut être faite ». L'institution prépare les biberons donnés au domicile, « pour aider la mère et éviter une préparation dans de mauvaises conditions » et le week-end passé chez les parents est presque explicitement nocif et en tout cas source d'inconvénients :

« L'enfant qui a quitté la crèche le vendredi soir adapté à l'alimentation, réapparaît donc le lundi conditionné au biberon (...). Le personnel résigné reprend (...) la bataille qui avait paru gagnée deux jours avant ».

Et aujourd'hui ? Il n'est pas sûr que la notion de soutien à la parentalité, qui s'est imposée dans le champ professionnel de la petite enfance depuis la conférence de la famille qui s'est tenue en France en juin 1998, ne porte pas les vieilles visées de normalisation des familles.

Le risque d'une subordination des parents aux professionnels, ceux-ci étant sensés détenir les savoirs adéquats sur l'enfant, qu'ils soient d'ordre

psychopédagogiques ou médicaux est toujours présent. Parce que le rôle professionnel incarne ce savoir. Le rôle parental étant le plus généralement celui du profane.

Bien sûr il y a des variations de rôles et la partition des relations sociales parents-professionnels peut se jouer de différentes façons, en fonction du capital socio-économique du parent, en fonction des institutions qui ont chacune leur propre histoire, qui développent des pratiques professionnelles qui peuvent diverger, telles par exemple dans le rapport à la sanction et la pratique de la fessée (Bouve, 2001).

Car, la notion actuelle de soutien à la parentalité⁷ n'engage pas nécessairement la notion de réciprocité dans la relation parents-professionnels et n'apparaît pas, a priori, conforter les textes ou circulaires allant dans le sens d'une participation des parents au fonctionnement des institutions. Et aujourd'hui de nombreux textes qui encadrent le champ de l'action socio-éducative vont dans ce sens⁸.

Mais fouiller l'histoire de cette institution n'a pas comme finalité d'asseoir une forme de déterminisme des relations parents-professionnels.

Peut-on prendre conscience du passé pour se dégager de cet héritage qui continue de travailler le présent ? C'est là une question à ouvrir.

⁶ Circulaire DGS 782 du 16 décembre 1975 relative à la réglementation des crèches (non parue au JO) qui complète l'arrêté du 5 novembre 1975.

⁷ La sociologie s'est peu intéressée à la notion de soutien à la parentalité qui est d'usage récent. C'est indirectement, à travers les points de vue instrumentalistes, que certains auteurs ont analysé les actions des politiques et des pratiques à visées sociale ou éducative (Boltanski, 1969 ; Donzelot, 1977).

⁸ Par exemple, le décret d'août 2000 (renové en février 2007) institue le projet d'établissement ou de service comme obligatoire. Il doit comporter la « définition de la place des familles et de leur participation à la vie de l'établissement ou du service » (art. R. 180-10). Le règlement intérieur doit aussi préciser les modalités d'information et de participation des parents à la vie de l'établissement ou du service. La cible 34 du document de la Commission Européenne (1996) précise que « les parents collaborent et participent aux services relatifs à la petite enfance ». En France encore, la Loi de rénovation de l'action sociale (2 janv. 2002) précise les droits des usagers et notamment « la participation directe ou avec l'aide de son représentant légal (de l'usager) à la conception et à la mise en oeuvre du projet d'accueil et d'accompagnement » : l'usager est positionné comme acteur et non plus comme bénéficiaire du service d'accueil.

⁴ Nom donné aux « professionnelles » des crèches, recrutées alors parmi les mères indigentes les plus valeureuses et les plus vertueuses.

⁵ À partir du modèle de l'interprétation théâtrale au départ utilisé pour analyser le fonctionnement de l'hôpital psychiatrique (Asiles, 1961), Goffman (1973) montre que toute interaction (rencontre) met en scène une représentation (« activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants ») où les acteurs développent un ou des rôles.

Le don, une « nouvelle » utopie ?

Un concept permet de repenser la relation parent-professionnel dans le sens d'un changement de paradigme : le don.

Le don, comme principe de fonctionnement social repose sur trois obligations selon Mauss (1999) : faire des dons, accepter les dons, rendre les dons (contre-don).

Le don c'est aussi du lien social (Bourdieu, 1994). Du symbolique, du dit et du non-dit s'échangent, de la reconnaissance et de la confiance. Permettre au don de fonctionner, c'est autoriser l'interchangeabilité des positions de donateur et de donataire. C'est là l'essentiel du fonctionnement par le don.

Si l'on n'autorise pas l'autre à être donateur à son tour, on le met dans une posture de soumission, schéma du fonctionnement par le don qui prévalait au XIX^e siècle et qui perdure sous d'autres habits aujourd'hui (la disponibilité que les professionnels donnent, les « bons » savoirs et modèles qu'ils transmettent aux parents). Car en maintenant une relation asymétrique au don, le parent ne peut rendre ce qu'il reçoit.

Car dans une définition strictement fonctionnelle du service rendu par une institution, ces échanges sociaux, relationnels, se veulent maîtrisés, « purifiés » dit Paul Fustier (2000). L'affect est mis à distance. Le professionnel garde une position de donateur (là rappelle-t-il les motivations, conscientes ou non, reposent fréquemment sur un désir de réparation ou alors d'identification à des parents idéaux).

La relation asymétrique contribue à produire les micro-conflits éducatifs, les rivalités de compétences et de rôles, la mise en jeu de l'identité. L'identité est au cœur de l'acte de donner et de recevoir. Identité professionnelle, identité paren-

tales qui ont toutes deux besoins d'être affirmées et mutuellement confortées (Favre, 2003).

Entre ces deux extrêmes, le sacrifice de sa professionnalité par une trop grande similitude ou proximité avec le parent, ou le maintien d'une asymétrie du lien, Fustier défend une position médiane, le don de « simple humanité ». Le professionnel se dévoile dans sa simple humanité, se défait des « oripeaux de sa professionnalité pour se montrer « tel que lui-même » » (Fustier, 2000).

Il faut avoir pour cela un niveau de professionnalité bien installé, bien assuré, pour ne pas sentir attaqué, pour « laisser venir plutôt que d'exclure, il ne doit pas être nécessaire d'avoir à se défendre » (Fustier, 2000, p. 133). Avant d'oser la rencontre : opérer un travail de clarification de ses compétences et savoirs.

Fustier évoque aussi « l'énigme d'autrui », l'énigme du professionnel qui permet de laisser « cheminer le lien ». Qui est-il ? (ce professionnel). Pourquoi fait-il cela ? (lorsqu'il prend mon enfant dans les bras, prend le temps de parler avec moi, m'offre un café, etc., est-ce qu'il remplit simplement sa fonction, selon son contrat de travail, ou est-ce que ma famille compte pour lui, est-ce que mon enfant compte pour lui/elle ?). Contenir l'énigme sans la résoudre : donner la réponse c'est empêcher le travail de la pensée (Fustier, 2000).

Pour conclure...

L'autre est une énigme... le concept de don amène l'acceptation de la diversité et assoit le changement de paradigme dans la relation parent-professionnel.

Le modèle historique de la relation parent-professionnel a pour objectif l'intégration par le parent de la norme institutionnelle, laquelle institue la défini-

tion du bien de l'enfant et la définition de la bonne parentalité.

Ce modèle a été renforcé et définitivement habilité par l'héritage républicain, qui a promu au sein des institutions sociales et éducatives un modèle uniforme de citoyen (une seule langue, une seule pensée...).

La reconnaissance de la responsabilité des parents, le respect de leur diversité, promus à travers les différents textes législatifs autorise la réciprocité du don et le changement dans la partition des rôles sociaux, professionnel et parental.

Ceci amène l'acceptation de la confrontation entre des normes, des valeurs et des pratiques éducatives différentes de celles des institutions d'accueil (Bouve, 1999). La période actuelle est propice pour positionner les parents comme personnes ressources.

L'histoire des crèches marque d'une certaine façon la reconnaissance de l'enfant comme sujet. L'autorité parentale y est contestée dans ses aspects violents et les parents suspects de bien des négligences. Aujourd'hui, le changement de paradigme serait bien de valoriser les compétences parentales et de permettre à chacun, parents et professionnels de prendre une place au sein des lieux d'accueil. Pour cela, les stéréotypes sociaux et culturels qui mènent à une assignation des rôles parentaux demandent à être lâchés. ■

BIBLIOGRAPHIE - PUBLICATIONS

BAUDELLOT O., BREAUTÉ. M., *La crèche, ses objectifs, son évolution récente*, in : Cahiers du CRESAS, Les enfants dans les crèches, n° 19, Paris, SRESAS / INRP, 1979, p. 209-238.

BAUDELLOT O., *La crèche et les parents : histoire d'une ouverture*, in : CRESAS, Ouvertures : l'école, la crèche, les familles, n° 3, Paris, L'Harmattan / INRP, 1984, p. 75-96.

BECKER H., *Outsiders, Études de sociologie de la déviance*, Paris, A. M. Métailié, 1985.

BERGER P., LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klinsiek, 1989/1966.

BOURDIEU P., WACQUANT L., *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992.

BOURDIEU P., *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994.

BOUVE C., *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari sur l'enfant pauvre*, Berne, Peter Lang, 2010.

BOUVE C., *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*, Paris, L'Harmattan, 2001.

BOUVE C., *Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives*, Recherches et Prévisions, CNAF, n° 57-58, Petite enfance, normes et socialisation : points de vue, sept/déc. 1999, p. 45-58.

Commission Européenne, *Cibler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants, Propositions pour un programme d'action de 10 ans, Réseau des modes de garde d'enfants*, Bruxelles, janvier 1996.

FAVRE D., *Compétences des parents, compétences des professionnels : quelles interactions en crèche parentale ?*, in A. Vilbrod (s/dir.), L'identité incertaine des travailleurs sociaux, Paris, L'Harmattan, coll. Le travail du social, 2003, p. 179-193.

FUSTIER P., *Le lien d'accompagnement, Entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod, 2000

GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.

GOFFMAN E., Asiles. *Étude sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, 1961/1968.

GOFFMAN E., *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1964/1975.

LOUX F., *Le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle*, Paris, Flammarion, 1978.

MARBEAU F., *Des crèches ou moyen de diminuer la misère en augmentant la population*, Paris, Comptoir des Impr. Réunis, Amyot, 1845.

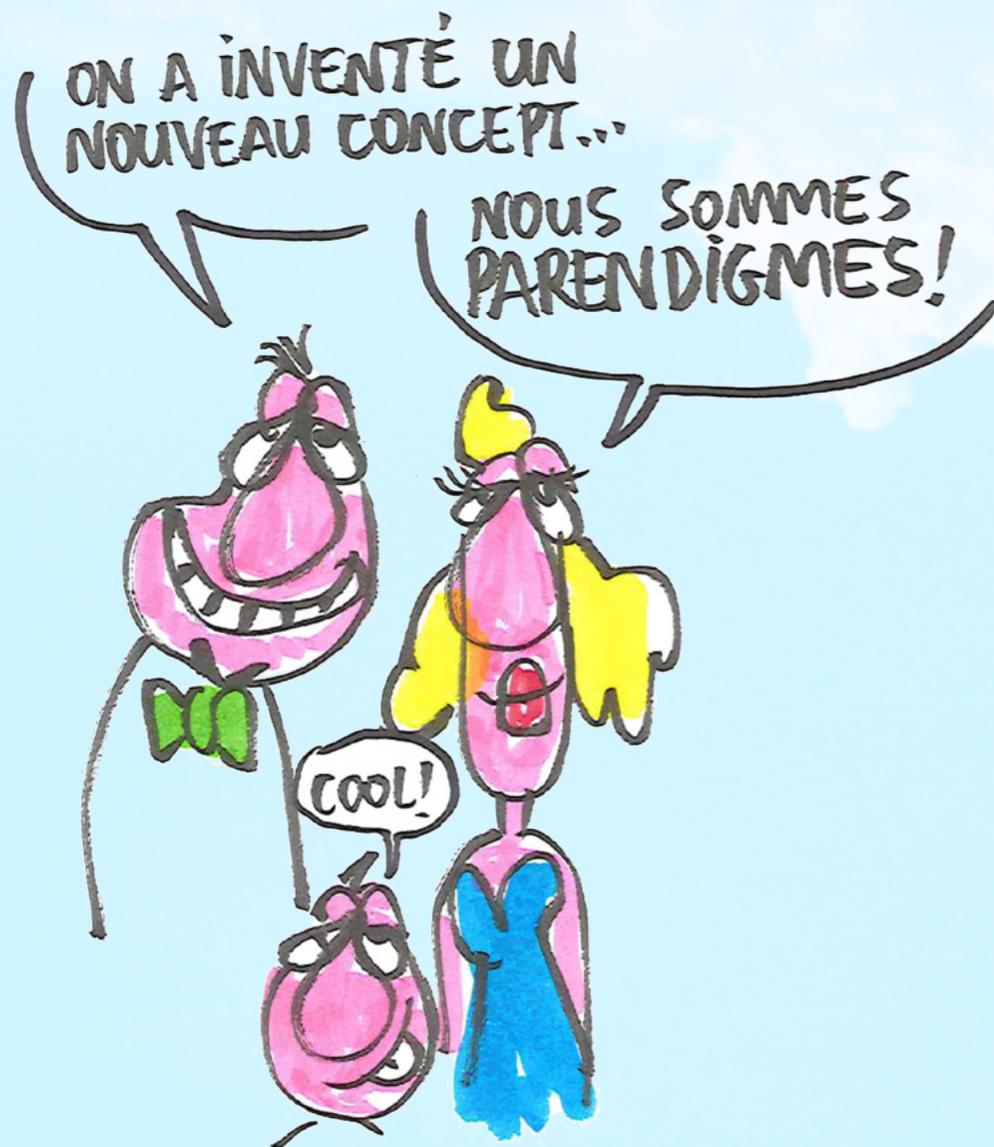
MARBEAU F., *Manuel de la crèche*, Paris, Tardieu, 1867 (1853).

MARBEAU F., *Étude sur l'économie sociale*, Guillaumin et Cie/Jouaust, Paris, 1874 (1844).

MAUSS M., *Essai sur le don in Sociologie et anthropologie*, PUF, 1999/1950, p. 145-279.

MOZÈRE L., *Le printemps des crèches*, Paris, L'Harmattan, 1992.

VIGARELLO G., *Le propre et le sale, l'hygiène du corps depuis le Moyen-Age*, Paris, Seuil, 1987.



COÉDUCER AVEC, SUR ET SANS LES PARENTS

Pierre Moisset

Sociologue consultant, politiques sociales et familiales, Aubervilliers

LA BELLE ET TUMULTUEUSE AVENTURE DE LA COÉDUCATION

Avertissement : ce texte est largement basé sur l'article "Du travail avec les parents à la coconstruction de l'espace de délégation", in BOUVE C., MOISSET P. & RAYNA S. (coord) Pour un accueil de qualité de la petite enfance : Quel curriculum ?, Toulouse, Editions Erès, 2009.

Le thème de ce colloque est « L'éducation, l'affaire de tous ». C'est pourquoi je me propose de vous parler aujourd'hui de coéducation, ou plutôt de débattre autour de la question de la coéducation appliquée à l'accueil des jeunes enfants. Avec la coéducation, parents et professionnels sont sensés être acteurs – chacun depuis leur place propre – dans l'éducation d'un enfant qui, du fait de son accueil, connaît plusieurs scènes éducatives et se trouve donc – théoriquement – en situation de coéducation.

La coéducation est un terme, une notion en vogue aujourd'hui tant dans l'accueil de la petite enfance que dans d'autres politiques publiques comme la protection de l'enfance ainsi que dans des réflexions plus générales sur la parentalité et

certaines fragilités parentales. Ce terme et cette attention refléterait notamment l'accent nouveau mis sur la nécessaire richesse relationnelle dans l'éducation des enfants. Comme le note Marine Boisson¹ « La fille-mère, stigmatisée hier du fait de son écart par rapport à la norme familiale traditionnelle (la famille conjugale), se retrouve, en tant que "parent isolé", de nouveau à distance de la norme familiale, nouvellement conçue comme une "co-éducation" avec la mise à disposition de l'enfant de soutiens multiples (maintien des liens avec l'autre parent et avec la famille élargie, établissement avec un nouveau conjoint, négociation d'une co-éducation avec des professionnels, etc.) ». Ainsi, d'après le même auteur « La valorisation des "nouvelles parentalités" semble traduire un impératif social d'abondance relative des ressources relationnelles, la pauvreté relationnelle apparaissant désormais comme un des principaux écarts par rapport à la norme éducative dominante. » (Ibid)

Parallèlement à cette sensibilité aux ressources relationnelles nécessaires à l'éducation d'un enfant, l'importance du thème de la coéducation renvoie à la volonté de placer les parents et citoyens – usagers de service de la petite enfance ou d'autres services publics – dans une position active, participative, correspondant à une évolution de la démocratisation des relations. Il s'agit

⁰¹ Boisson Marine, 2008, Petit lexique contemporain de la parentalité. Réflexions sur les termes relatifs à la famille et leurs usages sociaux, Informations sociales n° 149, pp.8-15

de faire avec les parents, de coéduquer avec eux afin de ne pas les laisser dans une position passive ou extérieure à la structure d'accueil. De fait, la notion de coéducation porte avec elle l'idée d'une participation égale, ou du moins sans relation de hiérarchie, des parents et des professionnels à l'éducation d'un enfant et ce depuis des places différenciées « En matière éducative, chaque adulte doit connaître sa place et la conserver. D'où l'impérieuse nécessité de définir les rôles des uns et des autres. Jusqu'où partage-t-on l'éducation de l'enfant? Sur quoi porte le partage? Il est important que chacun comprenne sa spécificité et celle de l'autre. Autant de questions qui s'inscrivent dans la démarche de co-éducation.² »

Ces notions de partage de l'éducation, d'élaboration de places différenciées permettent d'échapper apparemment à tout ce que la thématique du soutien à la parentalité charrie: des parents en difficultés, ou démissionnaires qui auraient besoin d'être accompagnés, soutenus. On passe d'une charge et d'une responsabilité supplémentaire pour les professionnels de la petite enfance (soutenir les parents, savoir lire leurs besoins et demandes), à une perspective plutôt positive: coéduquer avec eux. La notion de coéducation supposant une place et des compétences parentales que le soutien ou l'accompagnement à la parentalité suppose moins consistantes, plus soumises à des difficultés.

Pour autant, une fois que l'on a remarqué cette nécessité pour la coéducation que chacun identifie clairement sa place par rapport à l'enfant, les problèmes commencent. En effet, une phrase fétiche ressort lorsque l'on évoque la coéducation: « Il faut tout un village pour élever un enfant ». Si elle souligne la nécessité d'une communauté éducative et l'importance des ressources relationnelles, cette phrase fait justement référence – en

terme d'image – à une communauté villageoise que l'on peut supposer relativement indifférenciée, une communauté d'adultes face à une communauté d'enfants. Or, il n'en est pas de même dans nos sociétés différenciées et individualistes, et il en est encore moins de même dans l'accueil de la petite enfance où se retrouvent face à face des parents et des professionnels, des personnes donc qui sont loin de constituer de manière évidente un « village ». Comment se définit la place des parents et des professionnels autour de l'accueil d'un jeune enfant dans la perspective d'une coéducation? Jusqu'où va le rôle des uns et des autres? En quoi est-il possible de s'articuler autour de cet accueil du jeune enfant? Il me semble que, pour répondre correctement à ces questions pour ce qui concerne le champ particulier de l'accueil de la petite enfance, il faut justement prendre en compte le cadre particulier que constitue l'accueil d'un jeune enfant. Plus précisément, il faut prendre en compte que l'enjeu de la coéducation va alors se poser entre des parents qui recourent à un service d'accueil de leur jeune enfant et des professionnels de l'accueil des jeunes enfants. On verra que derrière leur apparente évidence, ces expressions renferment nombre d'enjeux.

En effet, une des principales lacunes à mes yeux, dans la perspective qu'a ouvert la notion de travail avec les demandes des parents, et en écho celle de coéducation vient du fait qu'elle ne précise pas en fonction de quels critères, au nom de quelle spécificité, les professionnels de l'accueil de la petite enfance peuvent s'articuler avec les demandes des parents. En fonction de quels critères peuvent-ils coéduquer? En l'absence de tels critères, on peut avoir l'impression que les professionnels, s'ils ne veulent pas rester dans leur ancienne position d'experts et de « professionnels » ne peuvent que suivre les demandes des parents. Qu'ils n'ont rien à leur

opposer, en tout cas rien de légitime. D'où, selon moi, un malaise et le possible retrait de certains professionnels sur l'intérêt et les besoins de l'enfant utilisés comme critère ultime de positionnement professionnel. D'où également l'affirmation de deux figures repoussoirs des parents liées à cette mise en avant de leurs demandes: le parent consommateur (celui qui veut et demande en perdant de vue le fait que l'accueil de son enfant n'est pas tout à fait un produit) et le parent démissionnaire (celui qui ne demande rien ou bien si peu qu'on a l'impression qu'il se moque et de son enfant et de son accueil).

Aussi, je vous propose dans cette communication d'explorer non pas des modalités concrètes de coéducation dans le domaine de l'accueil de la petite enfance mais, plutôt – à travers différents exemples – les conditions nécessaires à cette coéducation.

COÉDUQUER DANS LE CADRE DE L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

Coéduquer contre les parents

On pourrait déduire de l'idée de coéducation qu'il faut pour les professionnels être toujours en accord voire en harmonie avec les parents. Qu'il faudrait pouvoir se mettre d'accord le plus rapidement possible.

Aussi, la coéducation est-elle compatible avec le fait que les professionnels refusent certaines demandes des parents? Voyons cela avec le témoignage d'une assistante maternelle – Isabelle Fabre.³ Cette assistante accueille une petite fille qui a de sérieux problèmes d'alimentation. L'accueil se passe bien hormis le fait que la fillette n'a pas grand appétit ce qui finit par devenir de plus en plus présent dans les demandes de la mère :

Au sujet des repas, la maman a choisi de les préparer, elle connaît ses goûts, ses habitudes. Que ce soit chez ses parents ou chez moi, Alix a un petit appétit, elle ne réclame jamais ses repas. Elle n'est pas enthousiaste devant son assiette, et n'est pas curieuse et envieuse de l'assiette des autres enfants. La maman est soucieuse des repères alimentaires, afin de se rassurer, elle me questionne sur les quantités de nourriture prises par son enfant. Les questions fusent, Alix a t'elle mangé des légumes, de la viande, des laitages? Cela devient une véritable obsession pour la maman.

Au fil des mois, la situation empire, les demandes et les inquiétudes de la mère deviennent de plus en plus présentes :

Les jours passent et après plusieurs mois, je vis très mal le questionnement quotidien de la maman. Je me surprends même à envisager de répondre positivement à ses questions. Mais cela ne refléterait pas la réalité. Plus les repas sont « négatifs », plus la maman est inquiète. Les conflits journaliers autour de la prise de nourriture me pèsent de plus en plus, et je ne peux plus gérer les angoisses d'Alix.

On voit que cette assistante maternelle se sent envahie dans son accueil et dans sa relation à cette petite fille par les demandes de la mère, aussi elle demande conseil autour d'elle pour trouver la bonne attitude (PMI, psychologue, collègues)

Suite aux innombrables questions que je me pose depuis des semaines, je me fixe la règle à suivre. Le fait de renseigner la maman sur la nourriture engendre un malaise constant et je décide de concentrer l'information journalière,

³ Témoignage issu de son article « À propos de la coéducation: un exemple chez une assistante maternelle. », Pour un accueil de qualité de la petite enfance: quel curriculum?., Sylvie Rayna, Catherine Bouve, Pierre Moisset (dir), Editions Erès, Toulouse, 2009.

² Cécile Ensellem « La responsabilité parentale: une question politique? », in Que veut dire être parent aujourd'hui?, érès, 2008, p. 139-150.

information donnée à la maman en soirée, sur les différents éléments de la journée en faisant abstraction de tout ce qui à un lien avec la nourriture.

Cependant, j'ai l'obligation d'informer au préalable la maman d'Alix de cette décision. Je me suis préparée à cet entretien, pour le bien d'Alix, il est indispensable de le faire.

A la surprise de cette assistante, la mère accepte bien cette décision. Elles conviennent ensemble d'une attitude commune autour des repas et il s'en suit des effets plutôt positifs :

Les jours suivant notre conversation, je n'ai pas remarqué de changement relationnel entre nous. Bien au contraire, j'ai trouvé une maman soulagée de ne plus gérer seule le problème alimentaire de sa fille et de pouvoir enfin se détacher d'une inquiétude obsessionnelle. Au fil du temps, nos relations et nos partages se sont concentrés sur d'autres points forts de la journée. Il n'y a plus eu de focalisation sur un point en particulier.

Ce changement d'habitude a permis à Alix de vivre autrement ses repas, qu'on lui fasse confiance sur ses besoins alimentaires, de "sortir" des angoisses parentales. En effet, l'enjeu affectif entre la maman et sa petite fille était trop fort.

On voit bien dans ce dernier extrait, que face à cette question de l'obsession de la mère au sujet de l'alimentation de la jeune fille, il s'agissait pour cette assistante maternelle de « protéger » son espace d'accueil. D'éviter que l'angoisse de la fillette face aux repas se « transmette » également chez elle et qu'elle finisse par reconduire « l'enjeu affectif » existant entre cette mère et cette fillette. Et c'est au nom de la protection de cet espace d'accueil qu'elle

a interpellé la mère, parce qu'elle voulait éviter que sa propre relation à l'enfant devienne une « annexe » de la relation de cette mère à cette fillette, qu'elle en reproduise les tensions. Cette assistante ne s'est donc pas prévalu de sa professionnalité, ou d'une expertise sur les problèmes d'alimentation de l'enfant, elle a invoqué le fait que – dans le cadre de la circulation de cette enfant entre deux espaces de vie – elle souhaitait que son espace soit préservé d'une tension particulière.

A-t-on à faire à un exemple de co-éducation? Non, si on considère que l'assistante maternelle et la mère s'opposent à un moment sur la question des repas de la fillette et le fait que l'assistante décide – après en avoir informé la mère – d'arrêter de lui parler des repas. L'idée de « co »éducation est mise à mal par cette séparation, cette opposition à un moment. Par contre, le dénouement de l'histoire, le fait que la mère accepte le comportement de l'assistante maternelle et que cela aboutisse à un mieux être de la fillette chez son assistante maternelle, renoue avec l'idée de coéducation puisque et l'assistante et la mère conviennent que cette décision a été finalement bénéfique.

Cet exemple sensibilise à deux éléments très importants à garder à l'esprit concernant la coéducation : celle-ci ne signifie pas un accord, ou une mise en accord constante entre parents et professionnels. Elle peut et probablement elle génèrera des divergences, puisque cette coéducation suppose qu'existent plusieurs scènes éducatives sur lesquelles l'enfant a des comportements différents, sur lesquelles il joue des choses différentes. Mais, point important, il me semble que ces divergences, du côté des professionnels, ne pourront plus se justifier par un savoir professionnel que les parents ne seraient pas sensés avoir, mais par la nécessité de préserver ce qui se joue sur leur scène éducative.

On peut donc coéduquer contre les parents, mais pour cela il faut que le refus qu'on leur oppose ne soit pas justifié par une position de supériorité professionnelle. Pour bien souligner ce dernier point, écoutons cette mère usagère d'une crèche :

« (Mme) Je leur ai dit voilà moi à la maison il commence à aller sur le pot est-ce que vous vous faites un suivi ou pas? Parce que si moi je fais le suivi et que ça ne suit pas derrière c'est pas la peine. Elles m'avaient dit non surtout pas, ce n'est pas avant 18 mois etc.. Je leur ai dit si il se sent prêt je vois pas pourquoi j'attendrais 18 mois. Ils m'ont dit non ça va le bloquer etc.. Je leur ai dit non si ça le bloque je vais arrêter(...) j'avais l'impression d'être une mère indigne. »

Dans cet exemple, le refus que les professionnels opposent à cette maman ne semble pas spécialement lié à la connaissance spécifique qu'ils pourraient avoir de son enfant. Ce refus s'appuie sur une norme générale sensée s'appliquer à tous les enfants (on passe sur le pot à 18 mois, pas avant). D'où le sentiment d'incompréhension de cette mère qui a le sentiment de ne pas être écoutée dans la perception de son enfant « il se sent prêt » et d'être en plus stigmatisé j'avais l'impression d'être un mère indigne ». On peut donc coéduquer contre les parents mais en maintenant un « avec » basé sur la perception et le souci d'un même enfant.

Coéduquer sans les parents

Autre question redoutable que pose aux professionnels la notion de coéducation : comment coéduquer avec des parents qui ne disposent pas des pratiques, savoir faire et savoir être pour se sentir parents? C'est-à-dire des parents qui instaurent, de par leur situation, une asymétrie du rapport

parents-professionnels. Une asymétrie qui ne semble pas permettre un travail avec ces parents une coéducation, mais plutôt un travail « sur » au nom du savoir que les professionnels ont et que ces parents demandent. Une responsable de halte-garderie⁴ aborde cette question avec le cas d'une jeune mère ne disposant pas des connaissances culinaires de base pour faire des repas suffisants pour sa fille.

Lilou a douze mois quand elle arrive à la crèche, c'est une petite fille menue de petit gabarit, sa maman est jeune (21 ans) elle vit seule avec elle, c'est un premier enfant. Lilou vient trois après midi par semaine.

Dès son arrivée sa maman nous explique qu'elle nous a mis un biberon de lait qu'elle risque de réclamer très vite car elle n'a rien mangé à midi. En effet très vite Lilou hurle et nous comprenons qu'elle a faim.

À travers le décalage entre le discours de cette mère disant que sa fille n'a rien mangé avec elle et l'appétit de la fillette dans la structure, la responsable découvre bientôt que cette jeune mère ne sait pas quels repas préparer à son enfant :

Au prochain accueil de Lilou je demande à sa maman si elle a du temps à m'accorder pour que nous discutons des repas de sa fille. La maman de Lilou saisit vite mon offre puisque nous discutons immédiatement et à travers son discours je découvre que cette maman est « perdue » qu'elle n'a pas de modèle auquel se référer pour élever sa petite fille et qu'elle ne sait pas vraiment comment faire. Je ne veux pas lui donner des conseils je ne veux pas être celle qui sait face à celle qui ne sait pas par

⁴ Lucile Rouillé dans son article « Travailler avec sur et sans les parents », Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum?., Sylvie Rayna, Catherine Bouve, Pierre Moisset (dir), Editions Erès, Toulouse, 2009.

conséquent je lui donne des revues que nous « collectionnons » à la crèche sur la diversification alimentaire et les besoins des enfants mais aussi un document ou il y a des menus types. Elle est ravie et nous en restons là.

Cette jeune mère demande donc des conseils que l'équipe lui donne sous différentes formes. Premièrement, via des supports (revues et menus types) qui évitent l'instauration d'une relation asymétrique professionnel-parent. Mais aussi, à l'inverse, en personnalisant le conseil pour qu'il ne semble pas émaner que d'une professionnelle.

Quand elle revient à 16h30 elle me demande si je connais la semoule fine car on en parle dans les menus pour le repas du soir; je lui explique, je lui dit aussi comment je l'agréments pour mes enfants.

Aussi, même si, du fait de la situation de cette jeune mère, la responsable se retrouve obligée de travailler « sur » elle, sur sa demande, elle le fait en évitant de se confondre avec une position purement professionnelle. Ce afin de rester aussi « avec » cette jeune mère, au nom d'une commune confrontation à la maternité.

Dans ce deuxième exemple, la coéducation paraît impossible du fait qu'il manque un des partenaires (le parent). De fait, sur la question de la nourriture (qui ne résume pas toute la question de l'éducation) la mère est en position d'élève face aux professionnels. Par contre, il me semble que la façon de faire de l'équipe permet une possible coéducation parce que même si elle transmet des contenus à la mère, elle le fait de telle façon à ce qu'elle ne sente pas élève face à des professionnels, donc comme quelqu'un qui saura toujours un petit peu moins bien qu'eux. Mais comme un partenaire que l'on réintroduit dans la ronde ou dans la

danse par une manière de dire et de faire qui là encore ne se présente pas comme principalement professionnelle mais animée par un souci commun de l'enfant.

Pour illustrer cette possibilité de coéduquer « sans » le parent (façon de parler, disons de coéduquer dans un moment où le parent est non pas en position de partenaire mais de demandeur), passons là encore par la parole d'une mère d'un enfant en crèche. Cette mère pose des questions aux professionnels, il lui arrive de ne pas savoir et d'avoir besoin des professionnels en tant que « sachant », mais pour autant cette dissymétrie de positions n'implique pas un rapport « statutaire » professionnel face au parent. Écoutons-là :

« C'est surtout médical. Pour les dents aussi parce qu'elle a fait des crises de poussée dentaire. Je leur ai demandé ce qui pouvait la calmer qu'est-ce qui la calmait là-bas à la crèche parce que chez moi elle me faisait des sales crises j'arrivais pas à la calmer. Elles essaient de me faire comprendre ce qu'un bébé peut ressentir dans telle ou telle situation (...) » (mère, 25 ans serveuse).

Deux éléments me semblent significatifs dans cet extrait: cette mère demande aux professionnels non pas des conseils « en général » valant pour tout enfant en tous lieux, elle leur demande ce que les professionnels ont trouvé pour calmer sa fille en crèche lors de ses poussées dentaires. Par ailleurs, les professionnels essaient de lui faire comprendre autrement les réactions de sa fille, elles lui parlent aussi depuis le point de vue de l'enfant. C'est cela qui fait que l'on reste dans une situation de coéducation. Là encore, le parent et les professionnels maintiennent du « avec » en échangeant autour d'un enfant et de ses réactions sur ses différentes scènes de vie.

Coéduquer avec et malgré les parents

Comment mettre en place une coéducation avec des parents qui ne veulent pas travailler avec les professionnels? En effet, des parents peuvent recourir à un accueil de leur enfant sans vouloir se coordonner ni se mettre spécialement d'accord avec les professionnels. Comment alors permettre une coéducation? Et surtout au nom de quoi interpellier les parents pour qu'ils se « mettent en réseau » avec les professionnels. Nous retrouvons la halte-garderie de notre exemple précédent. La responsable nous livre là un exemple⁵ où elle estime avoir travaillé à tort sans une mère. J'interprète cet épisode autrement. Faisons en d'abord le récit :

Il s'agit du cas d'un petit garçon de deux ans et demi qui a une grande soeur et dont la mère est enceinte d'un troisième enfant.

Paul vient 2 fois par semaine dans la structure c'est un enfant réservé (il parle peu, sourit timidement, joue souvent seul), il aime les jeux calmes (encastrement, dessin, livres, peinture...), à la maison il n'a pas accès à la télévision, il est habillé de façon classique...

Si je pose ce contexte de vie c'est pour dire que cette famille a choisi son mode éducatif et elle en parle très bien. La maman de Paul est peu causante quand elle vient elle nous dit bonjour mais prend par contre le temps de dire au revoir à son fils de façon posée et sereine. Quand elle revient le chercher elle ne pose aucune question elle semble se contenter de récupérer son fils et s'adresse d'ailleurs à lui plutôt qu'à nous.

L'équipe constate au fil des mois que Paul devient de plus en plus renfermé et moins serein dans son rapport à la halte-garderie :

L'équipe se dit que la grossesse de sa mère doit le « perturber » et c'est normal, il va changer de rang dans la famille; la place du milieu c'est la moins facile, alors l'équipe essaie de « compatir » avec l'enfant.

J'essaie d'en parler avec la maman qui ne semble pas avoir envie d'aborder la question alors pendant des semaines je lui parle de tout autre chose, d'elle de sa grossesse de la grande qui est à l'école de mes propres enfants j'essaie d'entrer en relation et de créer le lien qui va me permettre ensuite de lui parler de Paul.

Au bout de ces différentes approches, cette responsable parvient enfin à parler avec cette mère du comportement de son fils :

Quand je sens que le dialogue est établi j'en profite pour lui dire que je trouve que Paul a changé de comportement à la crèche et que je pense que c'est peut-être lié à sa grossesse. Elle me répond : « oui mais c'est comme ça il faut qu'il fasse avec et tout ira bien parce-que je l'aime ».

Ce jour-là je me suis pris « une gifle » et d'un coup j'ai vu la situation autrement, d'un coup cette maman en m'offrant sa vision de la situation m'a permis de comprendre que nous faisons fausse route avec cet enfant, qu'évidemment l'arrivée d'un bébé pouvait se voir sous un autre angle tout dépendait de comment on voulait regarder! J'ai transmis à l'équipe cette phrase et ensemble nous avons

⁵ Dans le même article que celui cité précédemment.

discuté de notre vision des choses pour nous rendre compte qu'il fallait regarder autrement et que si nous arrivions à le faire, nous serions aidantes pour l'enfant et non compatissantes !

Pour cette professionnelle, la mère, en livrant sa vision, a dédramatisé la situation. Elle a montré qu'elle prenait acte et qu'elle comprenait le changement de son fils mais qu'elle était prête à y faire face, à l'accompagner parce que : elle l'aime. Aussi, cette responsable en tire une rude leçon :

Nous avons décidé donc de changer de tactique d'être positives avec cet enfant de le bousculer un peu, de jouer avec lui de rire de parler du petit frère qui allait arriver et Paul s'est ouvert petit à petit et s'est remis à jouer. Si cette maman et moi n'avions pas mis en commun notre pensée sur son enfant, l'équipe de la crèche aurait continué à faire fausse route et n'aurait pas joué son rôle de professionnelle pour cet enfant.

Alors si les parents eux n'ont pas besoin de nous nous nous avons besoin d'eux et nous ne pouvons pas faire l'impasse de se dialoguer avec eux au nom du bien être de leur enfant, c'est notre devoir me semble t-il !

Mais on peut aussi reprendre cet exemple dans un autre sens. C'est-à-dire pour signaler que la coéducation demande aussi un effort aux parents, une participation de leur part. En effet, cette mère a tendance à travailler sans les professionnels, à se maintenir seule en position d'éducatrice bien que son fils aille en halte-garderie. Or le mal-être de son enfant s'exprimait dans l'établissement, et à ce titre il concernait les professionnels et les impliquait. Même si cette mère souhaite faire sans les

professionnels et est parfaitement au clair dans son rapport à son enfant, son absence de communication a mis à mal l'équipe en ce sens où elle ne lui a pas permis de recueillir rapidement sa vision et son rapport à son enfant. Aussi, alors que la responsable n'a pu recueillir la vision de cette mère qu'à l'issue de tout un travail relationnel et d'établissement de confiance, elle aurait aussi pu faire remarquer à cette mère qu'elle ne peut se passer d'une coordination minimale avec les professionnels parce qu'elle est impliquée avec eux dans une même coéducation. Il nous semble que les professionnels peuvent interpeller les parents qui ne souhaitent pas travailler avec eux au nom de cette commune implication dans une coéducation de leur enfant⁶. Et cette interpellation, encore une fois, ne se fait pas essentiellement depuis une position de professionnel mais depuis la position de personnes qui prennent soin et ont aussi à charge l'enfant et doivent donc se coordonner avec les parents.

L'espace de délégation, un espace co-construit

À travers ces trois exemples, nous avons décidé d'explorer la coéducation par ses marges, là où elle est problématique, remise en question. Qu'est-ce que cela nous permet d'observer ? Par rapport à cette image du village et cette idée d'un réseau de figures d'éducation autour des enfants, il me semble que ces exemples soulignent le fait que la définition des rôles ne se fait pas tant par un partage entre parents et professionnels, mais par la mise en réseau des différentes scènes éducatives autour d'un enfant. Bien sûr parents et professionnels n'ont pas la même place autour de l'enfant. Mais leur mise en accord, ou en tout cas leur travail ensemble passe beaucoup par le fait que chacun puisse d'une part affirmer la consistance, la nécessité de préserver sa propre scène, et puisse faire référence aux autres scènes éducatives, puisse les

prendre en compte. Et cela ne se fait pas principalement depuis des positions statutaires : parents, professionnels... Mais depuis une place dans un réseau, une place spécialisée en fonction du statut (parent, professionnel) mais d'abord une place. Ainsi, dans le premier exemple, l'assistante maternelle parle moins en tant que professionnelle qu'en tant que « carer », soignante d'un enfant qu'elle veut préserver sur sa scène d'un enjeu avec sa mère. Dans le deuxième exemple, les professionnelles aident la mère en tant que personnes également concernées par son enfant, expérimentées auprès des enfants et enfin, dans le dernier exemple, les professionnels auraient pu interpeller cette mère en tant qu'elle est mère d'un enfant accueilli.

En effet, il me semble que la coéducation nécessite un double décalage pour devenir plus qu'un vœu pieu. Elle demande que les professionnels ne soient pas que des professionnels mais des « professionnels de l'accueil des jeunes enfants », dont la maîtrise et la responsabilité s'exerce dans ce contexte spécifique d'un accueil. Et elle demande que les parents ne soient pas que des parents, mais des parents d'enfants accueillis, qui doivent donc à ce titre se coordonner et faire avec l'équipe ou les professionnels qui accueillent leur enfant et non pas camper sur leur position singulière de parent particulier. Ce qui nous amène à la notion d'espace de circulation de l'enfant. Cet espace est justement ce qui est rendu possible par ce double décalage, il est constitué par la circulation de l'enfant entre plusieurs scènes éducatives qui, au-delà de leurs différences de positions et de statuts, se réfèrent les unes aux autres parce qu'elles sont concernées par un même enfant. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'il y a accueil de l'enfant qu'il y a espace de circulation à mon sens ou coéducation. Cet espace s'instaure quand ces différentes scènes se réfèrent

les unes aux autres. Ce que le curriculum écossais de la petite enfance désigne très bien en indiquant « L'expertise et l'expérience tant des parents que des éducateurs de la prime enfance ont plus de valeur quand elles sont partagées. »

Pour conclure, en quoi ce détour par la coéducation et l'espace de circulation de l'enfant permet d'interroger la politique actuelle de la petite enfance. Parce que, même si la coéducation demande à ce que les professionnels se décalent de leur position initiale, elle nécessite aussi qu'ils soient professionnels, qu'ils puissent être professionnels, de même qu'elle demande à ce que les parents soient des parents d'enfants « circulants » et qu'ils aient donc le temps de se coordonner avec les accueillants de leur enfant. Aussi, l'idée de coéducation demande que l'on reconnaisse la spécificité des pratiques, des regards et des liens que les professionnels de l'accueil nouent aux jeunes enfants. Elle demande donc à ce qu'ils soient reconnus comme des professionnels de l'accueil, des professionnels que l'on ne peut donc pas surcharger sans réfléchir, que l'on ne peut pas faire exercer dans n'importe quel cadre, qui ont une certaine formation.

La coéducation demande aussi à ce que les parents ne soient plus placés en position de responsables tout puissant de leurs enfants, mais comme des parents d'enfants « circulants » encore une fois, qui doivent avoir le temps, les moyens (supports de communication, lieux spécifiques au sein des lieux d'accueil), ce qui suppose – pour élargir le débat – des conditions de travail moins tendues, des horaires moins décalés, moins irréguliers, une réflexion élargie sur les temps de vie... ■

⁶⁶ Interpellation au nom d'un espace de délégation partagée qui n'a rien à voir à nos yeux avec l'interpellation des parents au nom du bien-être de l'enfant ou des besoins de l'enfant dont les professionnels se placeraient en interprètes légitimes et privilégiés.

BIBLIOGRAPHIE - PUBLICATIONS

Quel espace pour penser la qualité et la participation dans l'accueil de la petite enfance en France ?, dans l'ouvrage Petite enfance et participation, sous la direction de Sylvie RAYNA et Catherine BOUVE, éditions Erès 2013.

La PMI à l'épreuve des différences sociales, dans l'ouvrage Quelle PMI demain ?, sous la direction de Pierre SUESSER, éditions Erès 2012.

Un certain métier de sociologue ou la possibilité d'une évaluation critique, *L'administration à l'épreuve du savoir*, Sociologies pratiques 1/2012 (n° 24)

Les violences des incasables : signes de parcours de socialisation sous tension, revue Sociétés et Jeunesses en Difficulté (SEJED) n° 10, automne 2010.

Repenser l'enfant à travers les curricula, in BOUVE C. , MOISSET P. & RAYNA S. (coord) Pour un accueil de qualité de la petite enfance : Quel curriculum ?, Toulouse, Editions Erès, 2009

Retrouver l'enfant dans le territoire, in BOUVE C. , MOISSET P. & RAYNA S. (coord) Pour un accueil de qualité de la petite enfance : Quel curriculum ?, Toulouse, Editions Erès, 2009

Du travail avec les parents à la coconstruction de l'espace de délégation, in BOUVE C. , MOISSET P. & RAYNA S. (coord) Pour un accueil de qualité de la petite enfance : Quel curriculum ?, Toulouse, Editions Erès, 2009

Pour un véritable service public de la petite enfance, in DEBREGAS G. & LACOSTE T. (Eds) L'autre Campagne , Paris, La Découverte, 2006.

Current trends of the early childhood care and education policies, in Rebecca S. NEW & Moncrieff COCHRAN (Eds) Early Childhood Education : An International Encyclopedia Greenwood Publishing Group, 2007.



COÉDUCATION ET DÉMOCRATISATION DES RELATIONS ÉDUCATIVES

Fédéric Jésus

Pédopsychiatre, vice-président de DEI-France, Paris

Depuis au moins un trimestre, en France, l'actualité des débats publics sur l'éducation tourne de façon récurrente autour de la réforme dite « des rythmes scolaires » – et, en réalité, des rythmes éducatifs – mise en œuvre dans le cadre de la loi « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école » du 8 juillet 2013.

Cette réforme est centrée sur la refonte de la journée scolaire (désormais raccourcie) et de la semaine scolaire (désormais allongée) – mais pas encore ou toujours pas de l'année scolaire – des enfants de 2-3 ans à 11-12 ans qui fréquentent les écoles primaires, c'est-à-dire, en France, les écoles pré-élémentaires dites « maternelles » puis les écoles élémentaires. Elle vise à rendre ces temps scolaires plus adaptés aux besoins et aux rythmes essentiels, physiologiques voire sociaux, des enfants, et à les compléter de temps dits « périscolaires » rendus théoriquement plus accessibles et plus diversifiés. Elle vise aussi à instaurer plus de cohérence et de continuité entre les différents espaces-temps éducatifs, notamment familiaux, scolaires et « périscolaires », ainsi qu'entre leurs contenus.

Des tensions inouïes ont été suscitées par ce modeste appel, sinon à une démarche coéducative appro-

fondie, du moins à de meilleures coordinations et, si possible, à des coopérations de proximité accrues entre les trois grandes catégories d'acteurs éducatifs que sont les parents, les enseignants et les personnels municipaux ou associatifs en charge des activités « périscolaires ». On peut déduire de la vivacité des débats en cours que, certes, ni la coéducation ni même la coopération éducative ne se décrètent. Une fois cette évidence rappelée, il s'avère que les tensions observées relèvent de plusieurs causes – méthodologiques, politiques, corporatistes, économiques – dont certaines sont légitimes et d'autres plus caractéristiques des phénomènes de résistance aux changements. Mais elles révèlent surtout le poids des cloisonnements institutionnels et des représentations mutuelles péjoratives (par exemple entre enseignants et animateurs). Elles reflètent également la dramatisation de la question éducative dans une époque marquée par des angoisses de tous ordres envers l'avenir, ainsi que l'insuffisance des débats de fond sur les valeurs, les finalités et les principales composantes de l'éducation, et en particulier de ses composantes scolaires.

Plus généralement, les tensions engendrées par le réaménagement – même partiel, modeste et progressif – des cadres spatio-temporels de la scolarité et des loisirs encadrés indiquent le déficit de culture démocratique en matière d'éducation, en France tout du moins. Ce déficit est nourri, entre autres causes, par la persistance de hiérarchies

explicités – ou, pire encore, implicites – installées de longue date entre les divers et multiples acteurs de l'éducation au sujet des compétences et des légitimités qui leur sont reconnues ou qu'ils s'attribuent. Il en résulte des inégalités de prise en considération des points de vue formulés par les uns et les autres qui se manifestent : d'une part entre les différents professionnels eux-mêmes ; d'autre part entre certains de ces professionnels et les associations ; enfin entre tous ceux-là et les parents – sans parler des enfants et des jeunes eux-mêmes, classiquement placés tout en bas de l'échelle de pertinence attribuée à leurs points de vue.

Ce déficit démocratique s'est fait jour à l'occasion des consultations ou, dans les meilleurs des cas, des concertations instaurées par les décideurs éducatifs locaux, notamment par les élus municipaux et leurs partenaires institutionnels, pour déterminer et accompagner les premiers temps de la réforme des rythmes : elles ont été trop rarement exhaustives et approfondies et ont bien peu souvent abouti à de véritables co-décisions – difficiles à prendre en l'espèce, il est vrai.

Ce sont parfois – mais, fort heureusement ni partout ni tout le temps – de véritables confrontations qui ont dès lors marqué les premières étapes d'un débat public certes passionné, mais difficile à engager dans la transparence et la non-directivité requises par tout processus démocratique. Le brouhaha a pu faire suite à de réels manques d'écoute mutuelle, voire à des tendances à l'instrumentalisation (notamment des parents par des élus locaux ou par des professionnels) ou au « passage en force » au profit de telle option d'organisation des rythmes sur telle autre. Et il est significatif que, dans ces contextes, les voix des enfants et des jeunes aient été bien peu souvent sollicitées donc, a fortiori, entendues. Pourtant, lorsqu'ils ont pu – ou dès qu'ils peuvent maintenant – s'exprimer sur leurs rythmes éducatifs et de vie, leurs

propos s'avèrent en général circonstanciés, modérés et en phase avec les réalités vécues.

Le déficit démocratique a donc installé d'emblée les enfants et les jeunes au rang de ses premières victimes collatérales. Désignés comme « objets » et enjeux des débats au nom de l'idée que chacun brandit de leur « intérêt », ils n'en ont été que rarement les sujets. Et guère plus, du moins à ce jour, les co-acteurs d'une réforme qui les concerne pourtant en premier lieu, en première intention et au quotidien. Autrement dit, bien peu ou bien mal appliqué a été l'article 12 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), pourtant ratifiée par la France dès 1990, qui stipule : « *Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité* ».

La réforme – très sectorielle – engagée à ce jour en matière de rythmes éducatifs est destinée à s'inscrire à terme dans une perspective coéducative plus ou moins clairement affichée comme telle par la loi : celle du Projet Éducatif de Territoire (PEdT). Or, le PEdT induit et représente une forme institutionnalisée de coéducation.

Au regard de la rédaction de la circulaire, co-signée le 20 mars 2013 par le ministre de l'Éducation nationale et la ministre des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, qui en présente les finalités et le processus d'élaboration, le PEdT apparaît néanmoins très « primaro-scolaro-centré » au regard des principales orientations mises en avant par ce texte. Il repose en outre sur un pilotage relativement « technocratique ». Il est cependant susceptible d'être doté, par les acteurs locaux et notamment municipaux qui en initient le processus, et si ceux-ci en manifestent l'intention, d'une ambition proche de celle des Projets Éducatifs Locaux (PEL) à la fois

longitudinaux, transversaux et globaux qui ont été mis en place depuis près de 15 ans, mais sans cadre légal, par un nombre croissant de communes ou de communauté de communes.

Plus résolument que le récent PEdT, le PEL consiste en effet à impulser, à l'échelle d'un territoire donné – en général une commune ou une communauté de communes –, une dynamique collective permettant d'améliorer de manière durable les conditions et les contenus de l'éducation de l'ensemble des enfants et des jeunes dans leurs différents temps et espaces de vie. Le PEL est inséparable de l'idée d'action concertée entre tous les acteurs qui participent de manière directe ou indirecte à l'éducation des enfants sur le territoire considéré, à savoir : les parents, les élus locaux, les professionnels des collectivités locales (communes, départements, régions), de l'Éducation nationale et des autres services de l'État, les associations d'éducation populaire et/ou de proximité, et des institutions-clé diverses dont la Caisse d'allocations familiales. Autrement dit, le PEL représente une forme assez aboutie de concrétisation politique et institutionnelle du vieux concept, récemment réactualisé, de « coéducation ».

Ainsi, selon les circonstances locales ou, surtout, les orientations données par leurs élus et leurs services, certaines villes, refusant de centrer leur PEL sur des « publics » prédéfinis, ont souhaité que celui-ci concerne toutes les personnes de 0 à 18 voire 25 ans. Mais d'autres ont préféré se centrer sur les seuls âges de la scolarité commune (2-16 ans), ou développer des volets spécifiques permettant d'intégrer la dimension éducative de l'accueil institutionnel ou non des jeunes enfants, les risques de rupture éducative des 16-18 ans, les problèmes d'insertion socio-professionnelle des 18-25 ans, etc.

L'objectif commun des PEL est donc d'œuvrer en faveur de la continuité, de la cohérence et de la complémentarité éducatives au sein d'un domaine,

d'ampleur variable, regroupant en théorie l'ensemble des temps, des espaces, des contenus et des acteurs qui composent ce domaine. Mais l'observation de la diversité des PEL montre que, si une attention quasi constante est apportée aux articulations entre le champ scolaire et le champ dit « périscolaire », l'accent est en revanche diversement mis sur l'éducation familiale, l'éducation pendant les temps abusivement qualifiés d'« extrascolaires » – c'est-à-dire, en réalité, pendant les « temps libres » –, ainsi que sur les autres composantes de l'éducation au sens large (éducation des jeunes enfants, action socio-éducative voire médico-éducative et éducation spécialisée, formation professionnelle et accès à l'emploi, etc.).

Plus généralement, on observe d'une ville à l'autre, et donc d'un PEL à l'autre, une assez grande disparité de la volonté de prendre en compte, pour les comprendre et les réduire, les causes, les formes, les mécanismes et les conséquences des inégalités devant l'éducation scolaire et non scolaire – et notamment devant les « temps libres ».

Enfin, s'agissant des processus d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation des PEL, force est de constater le caractère très aléatoire de la recherche d'une participation réellement active et ouverte des parents – au-delà de celle des seuls représentants élus de « parents d'élèves », elle-même diversement sollicitée et valorisée –, et plus encore des enfants et des jeunes eux-mêmes. Il advient pourtant que des contributions véritablement politiques, c'est-à-dire sources d'analyses éclairantes et de propositions éclairées et non cantonnées à des postures de type « consumériste », soient produites par des parents voire par d'autres habitants. Il en résulte alors, le plus souvent, un gain de profondeur, de pertinence et d'acceptabilité des PEL auxquels ils ont pu s'associer de la sorte. Et, si peu nombreuses sont encore les villes qui ont invité des enfants et des jeunes à participer, sous des formes appropriées, à la dynamique d'élaboration de leur PEL, elles ont pu constater non

seulement le bien fondé et le sérieux de la plupart de leurs apports, mais aussi la dynamique d'éducation à l'exercice progressif de leur citoyenneté que cette participation permet d'impulser et de diffuser, de façon très concrète, au sein des structures scolaires et, chaque fois que possible, non scolaires qu'ils fréquentent.

Ainsi instruit par les expériences forgées à l'occasion des démarches de PEL, le récent PEdT devrait permettre quant à lui de dépasser le seul accompagnement de la réforme des temps éducatifs des enfants, ci-dessus évoquée et telle que prévue par le décret «*relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires*» signé le 24 janvier 2013 par le Premier ministre et le ministre de l'Éducation nationale. C'est en effet une approche de l'éducation – et du droit à l'éducation – conforme à plus d'un égard aux dispositions de la CIDE que les collectivités locales peuvent dès lors concrétiser au moyen du PEdT :

- d'une part en se référant à une conception globale de l'éducation, afin de mieux veiller à l'intégration de ses diverses composantes (familiales, institutionnelles et notamment scolaires, et pendant les temps libres) dans un contexte de proximité
- d'autre part en engageant, avec leurs partenaires institutionnels et associatifs mais aussi avec les familles, des démarches susceptibles de conférer à l'élaboration, à la mise en oeuvre et à l'évaluation de leur PEdT une dimension authentiquement participative et démocratique

En outre, dans le cas de figure encore hypothétique où se généraliseraient en France la mise en oeuvre et la mise en place progressives de PEdT s'adressant à tous les enfants de 0 à 18 ans, seraient alors touchés 7,9 millions de familles, soit 15,8 millions de mères et de pères, et 14,6 millions d'enfants – sans compter près d'un million de «*beaux-parents*» (sachant que près de 1,6 millions d'enfants vivent

dans des familles dites «*recomposées*»). À quoi s'ajouteraient 2 à 3 millions de professionnels et d'acteurs associatifs impliqués d'une façon ou d'une autre dans l'éducation des enfants de 0 à 18 ans – et dont nombre d'entre eux sont d'ailleurs eux aussi des parents. Au-delà des doubles comptages résultant de ce grossier inventaire, c'est donc presque la moitié des 65,8 millions d'habitants que compte la population française en 2013 qui est potentiellement concernée, dans les 33.000 communes que compte le territoire national, par l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation de tels PEdT et/ou de PEL déjà en cours d'application (qu'il s'agissent de projets communaux ou de projets inter-communaux).

L'enjeu démocratique saute ici aux yeux. Pour autant, il n'est à ce jour qu'assez partiellement pris en compte pour ce qui concerne les PEdT. Le législateur de 2013 reste en effet très évasif, pour ne pas dire frileux, sur la participation et les apports spécifiques des parents à ces processus structurants essentiels pour le développement de leurs territoires de vie et pour la nation tout entière. Et il est totalement muet pour ce qui en est de la sollicitation et des contributions des enfants et des jeunes ! On ne peut que regretter, ici encore, cette scotomisation de l'article 12 de la CIDE, à peine compensée par les quelques initiatives locales qui ne s'y résolvent pas mais qui requièrent cependant un accompagnement méthodologique minutieux pour éviter que la participation des enfants et des jeunes ne coure les risques du formalisme, de la caricature ou de l'instrumentalisation.

Une approche microscopique de la coéducation : la «*démocratie familiale*»

Deux des principaux atouts – sinon des principaux objectifs – de la démarche co-éducative, pour les enfants, est l'apaisement qu'elle peut leur procurer en même temps que la place spécifique qu'elle leur y reconnaît.

En tant qu'«*éducation donnée ou reçue en commun*» (Larousse du XX^{ème} siècle, 1928), la coéducation se caractérise par un double principe de réciprocité et de communauté. Elle ne saurait donc désigner une coalition d'adultes réunis par leur tentative d'encercler l'enfant en le mettant «*au centre*» de leurs préoccupations et de leurs approches préventives (pour les plus jeunes) ou répressives (pour les plus âgés). Elle vise au contraire – on vient de le voir à propos des PEL et, il faut l'espérer, des PEdT – une recherche bienveillante de cohérence et de complémentarité entre les éducateurs, ce qui nécessite de mobiliser leurs aptitudes à se concerter et à coopérer. Et si elle entend prendre en compte les besoins des enfants, elle s'intéresse aussi à leurs aspirations, donc à leurs points de vue et à leurs suggestions.

On sait de longue date, mais on ne rappelle sans doute pas assez souvent, que la qualité des relations parents/enseignants, indexée sur la part de confiance et de respect mutuels qu'elles devraient comporter, contribue à réduire nombre de conflits de loyauté intériorisés par l'enfant, ce qui permet à son énergie mentale de rester disponible pour les apprentissages scolaires et non scolaires que lui proposent les uns et les autres.

On sait aussi qu'il en va de même à l'échelle de la famille. Qu'il s'agisse, par exemple, de la capacité des parents à concilier leurs éventuels désaccords éducatifs ou, en cas de séparation et de rupture de leur couple conjugal, de leur détermination à maintenir un couple parental attentif et bientraitant, ouvert le cas échéant aux apports de «*beaux-parents*», l'enjeu consiste dans tous les cas à préserver la possibilité, pour l'enfant, de s'enrichir des apports éducatifs et affectifs de chacun de ses deux parents, ainsi que de leurs réseaux relationnels respectifs. Et, par conséquent, la possibilité de s'exprimer sans craindre les conséquences familiales de sa prise de parole...

Au quotidien de la vie familiale, c'est en deçà ou au-delà des seules situations de tension, et en tout état de cause sans lien nécessaire avec elles, que la coéducation est aujourd'hui en mesure de révéler sa plus-value démocratique. Celle-ci est d'ailleurs juridiquement validée, mais peu d'adultes le savent encore – même si, dans les faits, un nombre croissant d'entre eux la mettent en pratique.

En France, mais pas seulement, le pessimisme politique, social et culturel ambiant contribue, depuis une quinzaine d'années, sinon à susciter du moins à promouvoir une régression vaguement nostalgique vers des modèles éducatifs autoritaristes, hiérarchisants et directifs – et ceci, malgré l'efficacité historiquement douteuse de ceux-ci. En première ligne des mis en cause, les parents sont réputés – et disent eux-mêmes – éprouver un «*déficit d'autorité*» envers leurs enfants. Une profusion de discours politiques et de dispositifs de contrôle social à peine dissimulés ont alors prétendu, au moyen de certaines conceptions dominantes et infantilisantes du «*soutien à la parentalité*», non pas conforter une autorité parentale structurante et rassurante mais restaurer l'imposition de rapports de force à l'encontre des enfants.

Se soumettre à de telles tendances conduirait pourtant à faire oublier que l'autorité réelle repose *in fine* sur l'art d'autoriser, et pas seulement d'interdire, de savoir dire «*non*» parfois pour pouvoir dire «*oui*» plus souvent, de tenir la main mais pour parvenir à la lâcher, le moment venu. De sécuriser les chemins de la liberté. Bref de protéger, mais pour émanciper.

Mais ce n'est pas tout. L'autorité parentale, en application notamment de l'article 12 de la CIDE, a été redéfinie le 4 mars 2002, en France, par une nouvelle rédaction de l'article 371.1 du Code civil. Celui-ci stipule désormais que l'autorité parentale est exercée par les deux parents et que, dans l'intérêt et le respect de la personne de l'enfant, elle consiste en

un ensemble de droits et de devoirs visant à garantir sa sécurité, sa santé, sa moralité et les conditions de son éducation et de son développement, mais aussi à « associer l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de discernement ».

De fait, la génération « *on ne parle pas à table* », composée de familles pyramidales, patriarcales ou matriarcales, a progressivement – et parfois maladroitement – passé le relais à une génération « *il faut qu'on se parle* ». À défaut de réussir à s'organiser d'emblée de façon vraiment démocratique, les familles qui la constituent tendent à ressembler à des associations d'individus aux rôles et statuts certes distincts, mais soucieux de construire et d'entretenir des relations moins inégalitaires, de développer leurs échanges internes et externes. Voire de se présenter comme de toutes petites collectivités territoriales, à la fois jalouses de leur autonomie et conscientes de leurs interdépendances.

Ces familles sont manifestement à la recherche de modes de fonctionnement plus démocratiques, et ceci souvent au prix ou à l'occasion de moments de crise. On les rencontre dans tous les milieux sociaux et culturels, même si des familles conservatrices ou de migration récente, issues de sociétés dites « traditionnelles » et fortement inégalitaires, peuvent éprouver d'importantes difficultés à découvrir et à s'approprier des principes d'égalité entre les hommes et les femmes, de même qu'à reconnaître aux enfants des droits à l'expression, à l'intimité, au choix de certaines de leurs activités, etc., bref des droits civiques et politiques à usage intra et extra-familial proches de ceux des adultes.

Les recherches et les tâtonnements expérimentaux de ces familles et les besoins d'échanges – entre elles ou avec des professionnels de confiance – dont elles font souvent état devraient être encouragés, accompagnés et valorisés plutôt que montrés du doigt, considérés comme des équivalents de laxisme

ou d'angélisme éducatifs. Certaines d'entre elles s'efforcent d'ailleurs, ou se voient suggérer par des professionnels, de tester l'intéressante possibilité de canaliser, de structurer et même d'instituer leurs modes de fonctionnement démocratique un peu brouillon, par exemple en mettant en place en leur sein des « conseils de famille » formalisés comme tels – dont on observe alors que, bien souvent, les enfants en deviennent les premiers adeptes et les contributeurs les plus résolus.

Il n'est de coéducation que démocratique

Malgré des réticences, des stagnations, des crispations et certaines régressions, on observe une lente mais sans doute inéluctable progression de la concrétisation du droit des enfants à l'expression, à la prise en considération de leurs points de vue, voire à la participation active au fonctionnement des institutions éducatives.

Au titre des crispations et des régressions, il faut notamment mentionner, en France, les évolutions du secteur de la Protection judiciaire de la jeunesse, dont les missions pénales ont été renforcées depuis une dizaine d'années et qui a vu renaître depuis 2002, sous l'intitulé aux allures d'oxymore de « centre éducatif fermé », un concept que l'on espérait abandonné depuis la fermeture, dans la première moitié du XX^{ème}, des sinistres « colonies pénitentiaires » pour mineurs délinquants récidivistes.

Pour la grande majorité des enfants, cependant, les conceptions éducatives dominantes reposent de plus en plus, sinon sur la reconnaissance de leurs droits civiques et politiques et de leurs droits de les exercer, du moins sur celle de l'importance de leur consentement éclairé et de leur implication active dans les projets éducatifs de tous ordres qui les concernent.

Cette tendance est plus nette dans les structures d'animation relevant des champs de l'éducation non formelle et de l'éducation informelle, dans la mesure

où ils sont marqués de longue date par l'esprit et les méthodes de l'éducation populaire : accueils préscolaires, activités dites « périscolaires », centres de loisirs sans hébergement, centres de vacances, etc. La participation des enfants à l'élaboration des règlements intérieurs de certaines de ces structures ou encore à la gestion des coopératives scolaires en fournit des exemples avancés.

Des orientations similaires se font jour aussi dans les institutions socio-éducatives et médico-éducatives, du fait d'incitations légales (en France, la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale) ainsi que d'initiatives institutionnelles locales, notamment associatives. Quelques structures d'accueil éducatif résidentiel ou d'action éducative en milieu ouvert relevant du champ de la protection de l'enfance ont ainsi entrepris d'associer les parents, mais aussi les enfants et les jeunes, à la réactualisation de leurs projets d'établissement ou de service. Dans le domaine sanitaire, les services de soins curatifs sont quant à eux tenus d'informer les enfants et de recueillir leurs avis sur les soins qui, hors urgence, leur sont dispensés (par application, en France, de la loi du 4 mars 2002 sur les droits des patients, qui comporte des dispositions spécifiques aux mineurs), pendant que les équipes et les programmes se consacrent à des objectifs de prévention sanitaire et de promotion de la santé développent de plus en plus des méthodologies reposant sur l'implication et la mobilisation actives des enfants et des jeunes concernés.

Ces évolutions de fond restent toutefois moins perceptibles et plus aléatoires dans les établissements scolaires, toujours enclins à réduire les enfants à leurs dimensions d'élèves, même si des initiatives intéressantes se manifestent çà et là, par exemple lorsque sont constituées des conseils d'enfants à l'échelle d'une classe ou d'une école ou encore, plus largement, dans le cadre des pédagogies coopératives. La participation des enfants et des jeunes à la vie municipale reste elle aussi timidement

envisagée, fragile dans son organisation, réduite dans ses champs d'application, malgré cependant la multiplication et le développement depuis près de 35 ans, en France, de Conseils municipaux d'enfants et/ou de jeunes, et malgré, encore une fois, les perspectives ouvertes par l'institutionnalisation des Projets éducatifs locaux. Toutefois, dans les établissements scolaires comme dans les collectivités locales, c'est une démocratie plus classiquement représentative que franchement participative qui reste pour l'essentiel proposée aux enfants et aux jeunes, avec les quelques avantages et les nombreux inconvénients que ce choix comporte pour eux, notamment pour les plus jeunes.

Dans tous les cas, le lancement d'une dynamique de participation démocratique à laquelle sont conviés les enfants et les jeunes est déterminé par les convictions et par la volonté politique des élus et/ou des décideurs institutionnels, au plan national et au plan local. Son approfondissement est ensuite affaire de méthodologie, pour éviter deux principaux écueils : soit l'émergence d'une parole d'enfants ou de jeunes qui ne soit que du tohu-bohu, ou la matière première d'une caricature de concertation, voire d'une instrumentalisation adulte, mais sans suites tangibles ni pour les enfants ni pour les adultes ; soit l'enfermement dans une logique consumériste, faite de critiques et d'exigences formulées par les enfants et les jeunes sans implication de leur part dans la recherche et la mise en œuvre de solutions et d'initiatives conçues avec eux, et pas seulement pour eux.

Le meilleur cas de figure pour que la parole et la participation des enfants et des jeunes soient reconnues comme légitimes et nécessaires consiste en ce qu'elles soient sollicitées à toutes les phases de l'élaboration, de la concrétisation et de l'évaluation d'un projet qui les concerne directement – mais il peut s'agir aussi d'un projet qui ne les concerne pas exclusivement, par exemple dans le domaine de l'aménagement urbain. L'appel à leur expertise d'expérience

et à leur expertise d'usage contribue en effet à ce que les composantes d'un tel projet y gagnent en pertinence, donc en acceptation et en adhésion de leur part, donc en efficacité voire en efficience pour les adultes qui en assument, *in fine*, la maîtrise d'œuvre.

Force est néanmoins de constater que la participation des enfants et des jeunes a encore beaucoup de chemin à accomplir. Elle ne peut d'ailleurs s'envisager et se généraliser de façon isolée, courant alors le risque d'apparaître anecdotique, futile, transitoire ou encore abstraite et, peut-être, démagogique. Elle doit le plus souvent s'accompagner, voire être précédée, de la participation démocratique des parents.

Or, malgré de réelles avancées, la participation authentique des parents aux politiques familiales, éducatives ou encore sociales reste encore politiquement et institutionnellement bridée. La crainte de les voir s'engager comme acteurs et pas seulement comme destinataires passifs de ces politiques résulte certes des intrusions parfois excessives – bien que souvent compréhensibles – de certains d'entre eux dans les domaines de compétences et d'interventions de professionnels qui peuvent alors s'en estimer agressés. Mais plus fondamentalement, et comme pour ce qui concerne les enfants et les jeunes, c'est surtout l'expertise spécifique des parents qui peine à s'affirmer et à être reconnue comme telle.

En outre, la prolifération déjà signalée de dispositifs de « soutien à la parentalité » reposant sur des intentions de départ parfois ambiguës a conduit à individualiser, psychologiser et dépolitiser à l'excès les contributions pourtant indispensables des parents à la mise en projet des politiques locales qui les concernent en tant que parents mais aussi en tant qu'habitants et citoyens.

Ces approches font en effet appel à des postures de « soutien » – moins des parents eux-mêmes que de leur

insaisissable « parentalité » – qui débouchent souvent, en pratique, sur des postures de « guidance » ou de « suivi », sinon de supervision et de contrôle. Pour utiles et plus ou moins sollicitées qu'elles puissent être, elles se substituent la plupart du temps aux accompagnements collectifs – qu'ils soient professionnels, associatifs ou citoyens – de parents qui souhaiteraient en ces occasions mettre en lumière et en débat tous les aspects, certes subjectifs mais surtout objectifs, de leur condition parentale, c'est-à-dire aussi les contraintes qui en résultent comme les opportunités et les débouchés politiques que la mobilisation de leur « pouvoir d'agir » permet d'entrevoir.

L'accompagnement des parents, plutôt que le soutien de leur « parentalité », permettrait enfin d'encourager et de valoriser au passage le rôle premier qu'ont les parents pour promouvoir chaque fois que possible l'expression et la participation active de leurs enfants : d'abord au sein de la famille, puis au sein des structures éducatives qu'ils fréquentent.

C'est pourquoi il s'avère possible de conclure, aujourd'hui, sur la « contagion » et la dialectique démocratiques que devrait receler une authentique démarche coéducative.

Il en va de l'intérêt supérieur des enfants que ceux-ci, leurs parents et les professionnels de proximité soient prémunis du risque d'expérimenter, d'étendre et d'approfondir la démocratisation de leurs relations éducatives de façon discordante, asynchrone voire contradictoire. Pour prévenir les quiproquos et les préjudices qui résulteraient de tels déséquilibres, il convient donc que les parents, les décideurs politiques et institutionnels et tous les autres acteurs locaux de l'éducation fassent progresser cette démocratisation simultanément à chacun des trois niveaux où elle est en mesure de s'installer dans les pratiques et de produire ses effets : au sein des familles, au sein des institutions éducatives, et entre les familles et les institutions.

Comme la maltraitance, qu'elle peut contribuer à prévenir, et comme la bientraitance, dont elle procède en partie, la démocratisation des relations éducatives se diffuse sur le mode de la contagion. Il en va bien entendu de même des conceptions hiérarchiques et autoritaristes des relations humaines même si l'on sait désormais, à rebours de certains esprits nostalgiques, que les « vertus » de cette contagion-là sont bien peu propices au progrès humain et au progrès social.

Il existe au total une interaction dialectique de la démarche coéducative et de la démocratisation des relations éducatives entre les adultes et les enfants, mais aussi entre les adultes et, à terme, entre les enfants eux-mêmes. Elle détermine précocement les occasions et les moyens d'éviter d'entériner ou de régresser vers des relations humaines, et plus seulement éducatives, marquées par la prédominance des rapports d'influence, de force, de compétition. Elle vise au contraire à privilégier l'esprit de dialogue, de négociation, de conviction, de coopération.

Pour que l'éducation au sens large, de la naissance à l'âge adulte, contribue à créer les conditions d'un progrès humain, social, économique, écologique véritablement durable, c'est-à-dire responsable et solidaire, il faut donc aujourd'hui parvenir à réunir les motivations, les occasions, les moyens et les méthodes d'une coéducation nécessairement démocratique. ■

BIBLIOGRAPHIE - PUBLICATIONS

Pour une éthique de la coopération Nord-Sud dans les domaines sanitaires et sociaux, Éditions Confluent, 1996, 78 pages.

Coéduquer – Pour un développement social durable, Dunod, 2004, 189 pages.

Les familles face à la mort - Entre privatisation et resocialisation de la mort, ouvrage collectif co-coordonné par Frédéric JÉSUS (Centre International de l'Enfance et de la Famille), Michel HANUS (Société française de thanatologie) et Jean-Hugues DÉCHAUX (Observatoire sociologique du changement), L'Esprit du Temps, 1998, 332 pages.

Maltraitements institutionnelles - Accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter, sous la direction de Frédéric JÉSUS, Marceline GABEL et Michel MANCIAUX, Éditions Fleurus, 1998, 312 pages.

Bientraitances - Mieux traiter familles et professionnels, sous la direction de Frédéric JÉSUS, Marceline GABEL et Michel MANCIAUX, Éditions Fleurus, 2000, 464 pages.



LA COÉDUCATION CONTRE LA COOPÉRATION ? ENJEUX DE PLACES ET DE POUVOIRS

Didier Favre
Psychosociologue, formateur-consultant, Nanterre

Quelques mots de présentation avant de commencer cet exposé. Je suis psychosociologue-consultant et formateur depuis 2001. J'exerce dans le champ de la santé communautaire et du développement social local principalement pour une structure associative l'AFRESC, fondée par le Dr. Michel BASS, (action-formation-recherche-évaluation en santé communautaire) dont les modes d'intervention sont les démarches coopératives entre professionnels et « citoyens-usagers ». Notre spécificité est de nous référer à l'anthropologie du don (Marcel MAUSS, Alain CAILLÉ, Jacques T. GODBOUT) afin de repenser les liens entre population et services autour des enjeux de réciprocité et de reconnaissance. D'autre part, depuis plusieurs années maintenant, j'interviens pour KAIROS-Nantes, fondée par Bruno TRICOIRE, autour d'une pensée des interventions sociales et institutionnelles référée aux approches de la Complexité : c'est ce qui m'a conduit à la question des modélisations, de paradigme et d'épistémologie¹.

J'ai par ailleurs aussi été éducateur de jeunes enfants en crèche parentale et responsable

national de formation à l'ACEPP, fédération des crèches parentales où j'ai pu expérimenter ce qu'on nomme aujourd'hui « coéducation »... en me trouvant successivement des deux côtés de ce « CO » de la co-éducation (en qualité de professionnel puis formateur) puis tant que parent dans une crèche parentale pendant trois années. Ce qui m'a permis de compléter mon expérience avec un autre point de vue ! Pour cette communication, en clôture, je serai conduit à me référer à cette triple expérience, décisive où il a été pour le moins question de coéducation, disons plus précisément de coopération, selon le sous-titre que je vous ai proposé...et cela pendant plus de 20 ans quand même !

Vous m'avez posé une question : « la coéducation est-elle un nouveau paradigme ? ». Je me suis interrogé à propos de la vogue de ces deux termes, « coéducation » d'une part, et « paradigme » d'autre part. Avec un premier étonnement : je me rendais compte que jusqu'alors je n'avais jamais vraiment utilisé ce terme de « coéducation », ni dans ma pratique professionnelle d'EJE (éducateur de jeunes enfants), ni en tant responsable à l'ACEPP. Or si ce terme est aujourd'hui récurrent. Dans les années 80 à 2000 les mots décrivant le travail conjoint avec les familles étaient plutôt les suivants : partenariat, collaboration *parent-professionnel*, implication *parentale* et *citoyenne*, partage de la responsabilité éducative, coresponsabilité parent-professionnel, participation

⁰¹ Pour l'ensemble de ces références, cf. revuedumauss.com ; afersc.org ; kairos-nantes.fr ; acepp.asso.fr

parentale et parfois de coopération; nous parlions aussi de «permanences parentales» pour évoquer les «tour de garde» partagés autour des enfants- le professionnel étant nommé «permanent», le «directeur» portant pour sa part le nom de «responsable technique».

Pour être tout à fait juste, dans le cadre des formations mises en place, de nos recherches ou écritures d'articles, nous parlions pour les parents et les professionnels du rôle de coéducateurs dans la fonction éducative ou encore de co-animateurs autour d'un projet partagé. Ce terme de coéducation ne me semble guère avoir été utilisé...nous étions plus préoccupé de partenariat et de «parentalité»!

Dans cette conférence, nous allons questionner l'enjeu qui vise à faire – peut-être – de la coéducation un «nouveau paradigme» en respectant scrupuleusement le point d'interrogation que vous avez posé. Cette coéducation, nous allons la replacer dans la perspective de l'Institution (places, rôles, pouvoir), de la compétence et de l'action collective ainsi que des enjeux institutionnels. Nous exposerons un point de vue critique sur ce qu'il est d'un paradigme possible, de ses conditions d'existence en pratique, dans des espaces et des temps qui pourraient donner consistance au concept (plutôt notion que concept d'ailleurs). Nous interrogerons sur cette co-éducation dans l'air du temps en nous demandant si elle ne se substituerait pas à la possibilité de la coopération, nettement plus «impliquante» ou contraignante en termes de places, d'espaces institutionnels et de pouvoirs à partager. Il y a des enjeux multiples à interroger.

Voyons maintenant ce qu'il en est du «paradigme».

LE PARADIGME, QUELLE ÉTYMOLOGIE ? LE PARADIGME, POURQUOI ET COMMENT ? LE PARADIGME, DEUX SENS POSSIBLES : «VISION DU MONDE» OU «OUTIL POUR TRAITER DES PROBLÈMES».

Le mot «paradigme» vient de paradeigma en Grec, il signifiait à l'origine «comparer et montrer côte à côte», dans la tentative d'un orateur de s'appuyer sur un mythe pour soutenir son propos; par exemple en suivant la *structure mythique* pour renforcer l'impact de son discours (il s'empare ainsi de la puissance du mythe en collant au plus près de sa *forme*). On comprend que ces paradigmes permettaient aux grecs de parler de leur réalité en mobilisant ces mythes lors de leurs discours. Les mots «*forme, modèle*» ou «*exemple*» s'appliquent assez bien comme synonymes de «paradigme» dans ce cadre.

En philosophie le paradigme désigne «*l'ensemble des éléments formant le champ d'interprétation d'une réalité dans un temps donné*», c'est-à-dire une sorte de grille de lecture de la réalité, un cadre POUR la pensée qui nous permet de comprendre des situations, d'agir et de les anticiper. Ce paradigme, c'est une forme stable, un cadre, une enveloppe générale contenant d'autres idées, *le paradigme étant en quelque sorte une enveloppe et la colonne vertébrale qui articule les idées rassemblées en son sein.*

Un paradigme peut constituer un ensemble très disparate de concepts, de principes, de mots d'ordre, de valeurs, d'actions, de méthodes, etc., permettant de penser et d'agir. Un paradigme n'est en rien précis, ni forcément conscient au contraire et c'est son avantage : c'est une construction implicite, tacite entre acteurs sociaux; on peut dire qu'il est une sorte de représentation commode de la réalité pour les acteurs qui se meuvent dans cette même réalité, citoyenne, professionnelle ou scientifique.

Le paradigme est une idée générale qui rassemble d'autres sous-idées. Notons que ses éléments constitutifs peuvent TOUS changer au fil du temps sans modifier l'ensemble du paradigme car il est une représentation stable, partagée entre des acteurs. Les idées relatives au paradigme peuvent disparaître, d'autres venir, sans que le paradigme en soit changé : tant que ces idées se coulent dans cette forme «préalable», le paradigme ne change pas. *Il reste stable tant que tous les éléments qui le constituent contribuent à sa forme.* Mais les paradigmes, comme les représentations, peuvent se transformer...

Le paradigme, pourquoi et comment ? Qu'est-ce qu'un changement de paradigme ?

Je prends un exemple qui me vient de mon cours de Philosophie au lycée : c'est l'image du bateau comme un paradigme. On en connaît tous la «forme». Supposons que ce soit un bateau à voile.



Le paradigme vu comme un bateau à voile

Le paradigme du bateau, c'est en quelque sorte «l'archétype» de tous les bateaux : quelque chose qui flotte, avec une proue et une poupe, qui a une voile pour être propulsé par le vent, dirigé par un capitaine, servant au transport des hommes, à échanger des marchandises, à enrichir les humains par le voyage et la rencontre mais qui sert aussi à porter la guerre, etc.

Le paradigme, stabilité et continuité

Le bateau à voile est une invention du néolithique qui s'inscrit en continuité avec celui de la pirogue qui le précède (12.000 ans). C'est une invention qui existe probablement depuis plus de 8000 ans (Océanie) et qui s'inscrit dans la continuité d'un modèle – *quelque chose en bois qui flotte et permet de voyager* sans rupture véritable (le mot est important pour notre sujet). Ce bateau à voile est composé d'éléments que nous connaissons bien : ainsi la coque en bois (pirogue), la voile et ses haubans, puis vient la dérive pour résister aux courants, le gouvernail pour s'orienter (invention tardive, datant du moyen-âge), etc.

Le paradigme et le changement :

Maintenant imaginons que nous remplaçons dans le temps chacun des éléments, les uns après les autres, jusqu'aux planches mêmes de la coque, au fur et à mesure des avaries et des réparations. Il arrive un temps où tous les éléments ont été remplacés, mais la forme du bateau n'a pas changé ! *Le paradigme est cette forme stable*, indépendamment des éléments le constituant initialement et qui peuvent tous être remplacés par du neuf, et tant qu'on ne touche pas au paradigme lui-même la représentation (ou forme) se maintient. Ce qui qualifie le paradigme c'est sa stabilité dans le temps et dans la forme... jusqu'au changement de paradigme !

Comment se produit ce changement de paradigme ?

Ce changement peut se produire progressivement, sans qu'on s'en rende vraiment compte, ainsi d'autres idées peuvent apparaître et d'autres formes arriver. Continuons notre exemple : nous avons les bateaux qui flottent sur les eaux et dans les airs nous trouvons des animaux qui volent... de leurs propres ailes si je puis dire !

Le « principe » des ailes remontent à l'Archéoptéryx (150 million d'années, fin du Jurassique) qui ne volait probablement pas mais qui a permis l'apparition des oiseaux :



Des ailes...sur les oiseaux, depuis 150 million d'années !

Et puis nous voyons apparaître des ailes des poissons, les fameux poissons volants (il y a 100 million d'années), ce qui nous donne :



Des ailes...sur des poissons : les poissons volants (100 million d'années)

Maintenant continuons et prenons ces ailes en tant que « principe », (la « coque » comme principe de flottaison et « les ailes » comme principe pour le vol), et puisque que ces ailes apparaissent ici et là, imaginons que celles-ci apparaissent aussi sur ce qui flotte, et voilà notre bateau transformé : et nous avons bien là des ailes sur un bateau²!



Des ailes...sur un bateau !

Ce bateau avec des ailes, transforme profondément notre « paradigme » du bateau ! Ce bateau qui « flotte » ET qui « vole » nous fait comprendre que trop d'éléments nouveaux sont apparus et qu'ils modifient profondément sa *forme*, ceux-ci ne s'ajustent plus à la représentation initiale du bateau tel que nous l'avions décrit.

Ce trop d'éléments nouveaux nous conduisent à l'obligation d'abandonner l'ancienne représentation et d'en inventer une autre qui corresponde mieux à la forme nouvelle : ce n'est plus un bateau, il vole...c'est devenu un avion !



Ce n'est plus un bateau...c'est un avion !

Il y a « révolution » ! Ce passage du bateau à l'avion équivalait à ce qu'on appelle « changement de paradigme ». Le nouveau paradigme se constitue par rupture, il est plus approprié à ses nouveaux éléments. Nous avons glissé de la forme du bateau à voile à celle d'un avion dont les ailes sont ici « des

voiles en toile ». L'ensemble de cette transformation constitue une révolution : c'est la rupture paradigmatique qui produit le changement de paradigme. C'est une recombinaison complète de ses éléments constitutifs avec l'abandon d'éléments anciens qui ne rentrent plus dans le paradigme précédent et l'arrivée de nouvelles pièces : c'est bien ce qui a conduit à ce que sa forme d'ensemble change.

Remarquons au passage que ce n'est plus le même imaginaire qui est convoqué, pour nous ce n'est plus le même mythe, ce n'est plus le même rapport aux éléments naturels, ni dans la représentation ni dans le mouvement ou le mode de déplacement ; on s'affranchit de l'espace terrestre pour entrer dans une nouvelle dimension, on ne flotte plus on vole, on va plus vite et plus loin, etc.

* Conséquemment, et c'est l'une de nos premières conditions : on change de paradigme quand on change la « forme contenante » (il nous faut bien retenir ce premier point, à savoir : continuité ou rupture entre formes pour aborder la question de savoir si il y a un changement de paradigme avec la « coéducation »).

Le paradigme en philosophie des sciences : épistémologie et révolutions dans les sciences (le changement dans la représentation des savoirs sur le monde)

Revenons au mot lui-même maintenant, à son sens moderne, car c'est assez récemment, en épistémologie, (c'est à dire la philosophie des sciences) que ce mot a connu un très grand succès « public » peut-on dire, à partir du travail de Thomas KUHN avec son ouvrage sur la structure des révolutions scientifiques, en 1962. Son projet est de comprendre comment fonctionne la science, plus précisément, comment on passe d'un état de « science normale » à une « situation révolutionnaire » issue d'une crise dans la connaissance et qui déchire une communauté scientifique ! Cette crise, quand elle se produit, amène à l'adoption d'un nouveau modèle explicatif qui va

finalement faire consensus. C'est ce qu'il a appelé le « changement de paradigme dans les sciences », comme dans notre petit exemple de tout à l'heure entre le bateau et l'avion.

Un exemple : la révolution Copernicienne (16^{ème} siècle)

Prenons un exemple, il en existe de très nombreux. Voici le plus célèbre car c'est l'une des toutes premières révolutions scientifiques : la controverse sur le système solaire. Le monde tourne-t-il autour de la Terre, ou bien celle-ci n'est-elle qu'une planète autour du soleil ?

Ptolémée, savant grec de l'antiquité, au 2^{ème} siècle de notre ère, a placé la Terre au centre du monde en suivant la théorie d'Aristote : on l'appelle le système géocentrique. Il faut plus d'une dizaine de siècles pour qu'émerge la conception nouvelle de Copernic au 16^{ème} siècle qui mettra lui le soleil au centre du système (c'est le système héliocentrique) grâce à de nouveaux calculs sur les orbites. C'est cette proposition révolutionnaire qui définit exactement un changement de paradigme : *un déplacement du centre du monde !*

Que s'est-il passé ? Il faut remarquer que cette position centrale de la terre héritée de l'aristotélisme n'est pas aberrante du point de vue des contemporains, car elle à la fois conforme aux croyances, aux modèles ET aux observations astronomiques de l'époque, puisque l'observation des mouvements apparents du soleil conforte l'idée que le soleil tourne autour de la terre et que les autres planètes du système sont fixes. Cependant il y a des erreurs dans les calculs qu'on ne comprend pas. Il faut attendre Copernic, au 16^{ème} siècle qui propose une autre vision et de nouveaux calculs intégrant les erreurs du système Ptolémée, pour montrer justement que ce ne sont pas des erreurs de calculs mais un défaut de construction du système : ce qui devient « logique » c'est alors de placer le soleil au centre du système pour corriger les

⁰² Il existe mais ne vole pas, ce n'est pas un hydravion <http://www.octuri.com/en/aircraft-of-the-future/flying-yacht/>

erreurs, c'est le modèle héliocentrique. Ce passage du système géocentrique à l'héliocentrique est LE changement de paradigme par excellence. À tel point que l'on parle toujours d'une «révolution copernicienne» dans le langage courant pour signifier un renversement de «*point de vue*»!

* Deuxième condition du changement de paradigme, il est lié à une crise de la connaissance. Après la question de la forme qui contient idées et pratiques, continuité ou rupture, ce second point à propos des connaissances, entre en jeu pour caractériser ce changement «de modèle» et va nous aider pour commencer à répondre à la question du changement de paradigme avec la «coéducation».

Maintenant voyons ce que Thomas KUHN nous dit plus exactement avec son idée du «changement de paradigme». Pour lui, la «Science» des scientifiques fonctionne autour d'un modèle paradigmatique qui combine trois conditions:

- des croyances (c'est le niveau «*métaphysique*», ce qu'on «pense» qu'est ou doit être la Réalité), au sens des convictions, des idées fortes que se forgent les chercheurs à propos de leur travail et de leurs modélisations pour rendre compte de la réalité;
- les accords de la communauté scientifique (le niveau «*sociologique*»), définissant ce que sont les «bons problèmes», comment les construire et quelles sont les bonnes solutions pour y répondre; et enfin sur le plan technique, les «*instruments*» et les méthodes qui conviennent pour étudier les problèmes posés.

La crise du paradigme intervient dès lors que l'un de ces trois éléments se désolidarise des 2 autres, générant des tensions qui conduiront à la nécessité

de faire bouger la représentation pour retrouver l'harmonie entre les trois éléments qui le fondent. Notons que pour Kuhn ces états de crise sont inévitables pour contribuer à l'avancement des sciences et des théories. Enfin, remarquons que ce sont les tensions de l'ancien modèle qui obligent à changer de paradigme pour bien se représenter le nouveau problème (le soleil au centre de l'univers).

Le paradigme est-il une «vision du monde» ou un «évènement et un modèle» pour «*poser et traiter des problèmes*»?

Pour aborder ce point maintenant, autour de la concurrence des mots qui disent ce que peut être le sens d'un paradigme, il faut remarquer que le mot de «paradigme» lui-même est aussi en crise car il est quasi entré dans le langage courant pour évoquer une «vision du monde» ou simple «représentation». Convenons à ce stade que la notion de paradigme fonctionne le plus souvent comme un «allant de soi partagé», c'est-à-dire comme «accord d'une communauté»...il a perdu ses deux autres exigences.

En ce sens, le terme de «paradigme» lui-même est une «version faible» de ce que pouvait permettre de comprendre ce concept dans le champ de la connaissance. Ce qui affaiblit nettement la proposition de Kuhn...

Ainsi précise la philosophe des sciences Isabelle STENGERS³, si le paradigme en science est bien sûr «*largement tacite*» car «*sa fonction même* (est) *de faire tenir ensemble du disparate*», c'est «*parce qu'il fonctionne comme une évidence partagée*, (qu') *il échappe à la critique*» (p.277). Il constitue effectivement un univers partagé dans l'idée que se font les chercheurs (la communauté) du travail qu'ils ont à mener, des problèmes qu'ils ont à résoudre

et de comment s'y prendre. Accepté implicitement, il ne pose pas question, car il est «*ce qui satisfait la communauté*», ce qui est un argument «sociologique» (relations et rapports de pouvoirs). Cependant cette satisfaction de la communauté (qui est le critère le plus faible et celui qui nous occupe finalement le plus) nous fait échapper selon elle, à l'idée que le paradigme DOIT constituer un «évènement».

Elle rajoute que cet évènement constitue «*une véritable 'prise'*»... «permet(tant) de progresser» (p.279), c'est une «prise» au sens physique et matérielle du terme, comme en escalade)... à condition, nous dit-elle, de conserver le trait essentiel que lui confère KUHN, à savoir «*sa capacité à engendrer des "puzzles", c'est à dire des problèmes nouveaux, inconcevables indépendamment du paradigme, et susceptibles d'une solution*» (p.278). Le Paradigme dans les sciences, nous dit-elle encore, doit être «*un modèle pour traiter des problèmes*».

Nous sommes confrontés à accepter deux versions possibles du même mot: une version faible ou commune du paradigme comme «représentation-vision du monde» (ou comme «spectre» dit Stengers) et une version forte comme modèle de traitement des problèmes («prise» ou «évènement» dit-elle encore); autrement dit, l'un apparaît comme une «*réponse donnée à une situation donnée*» selon la perception d'une réalité et l'autre se présente comme «*une question posée au réel*» selon la belle formule d'Edgar MORIN.

Qu'en est-il maintenant de notre paradigme de coéducation? Est-ce une version faible type «vision du monde», ou bien une version forte, un évènement entraînant «crise et rupture» et donnant lieu à un «changement de modèle» et aidant à poser de «nouveaux problèmes»?

La coéducation est-elle un dispositif de réponse à la réalité ou bien une question posée au réel?

Pour y répondre, nous devons alors nous demander si il y a eu «paradigme» avant ce «nouveau» paradigme!

Y-AVAILT-IL UN PARADIGME AVANT LA COÉDUCATION ?

Si l'on prend pour acquis – avant discussion – qu'il y a bien un «nouveau paradigme», cela voudrait-il signifier qu'il y en aurait eu un «ancien» auquel il succéderait? La création des crèches au 19^{ème} siècle est-elle issue d'une «simple» vision du monde ou bien est-elle un paradigme au sens fort?

Pour ce que nous pouvons en décrire et comprendre de l'ancien monde du 19^{ème} siècle, je penche pour dire que la constitution du secteur petite enfance, avec la création des crèches, serait plutôt conforme à l'idée d'une «vision du monde», même si celle-ci est génératrice de tensions comme nous l'a rapporté C. Bouve dans son exposé. Il semble bien plus s'agir d'une solution à une situation sociale et économique et il apparaît que nous avons là effectivement un phénomène de l'ordre de la «réponse» (une réponse «solution») s'inscrivant dans le cadre de la modernité et qui correspond à une continuité de cette adaptation (il y a une filiation historique avec les asiles et les écoles à tricoter du Pasteur Oberlin).

Si cette création des crèches constitue bien une réponse normative, et même si celle-ci reste ambivalente et conflictuelle, il y a bien quelque chose de nouveau sans constituer cependant de rupture avec ce qui le précède. Il y a tumulte et non révolution! Nous assistons plutôt à l'aboutissement d'une logique dont les grandes lignes sont déjà tracées. C'est là un moment de fondation autour du travail social, éducatif et médico-social: rappelons les grands traits de ce modèle qui va nous mener du milieu du 19^{ème} siècle, la révolution industrielle, jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle.

⁰³ STENGERS Isabelle, BENSUADE-VINCENT Bernadette, *100 mots pour commencer à penser les sciences*, Les Empêcheurs de Penser en Rond, Le Seuil 2003. p.275-279

Les premières crèches collectives apparaissent dans le contexte de cette révolution industrielle où les journaliers agricoles quittent les campagnes pour aller en ville trouver du travail dans les usines (ce basculement se situe vers les années 1850) où les parents travaillent – et où les mères ne peuvent plus s'occuper de leur famille, les enfants étant livrés à eux-mêmes. Tout l'effort va se concentrer sur ces femmes-mères aux prises avec l'image de la « bonne mère » qui devrait rester auprès de ses enfants, son « destin naturel » et qui doit pourtant travailler pour sa survie. Rappelons quelques points de repère :

- Fondation de la première crèche 1844 pour répondre à la situation sanitaire, économique et sociale des ouvriers et ouvrières.
- Travail des femmes, les mères vont à l'usine, les enfants sont livrés à eux-mêmes.
- Les crèches ont une mission d'abord éducative centrée sur l'enfant comme éducateur, « messager » vers les parents.
- Les mères sont les bienvenues à la crèche pour être « formées » aux pratiques et valeurs « nouvelles ».
- Sanctification de l'amour maternel – immaculée conception de la Vierge Marie, mère de Dieu (1854), destin naturel des femmes, consacrée au domicile, aux enfants, aux soins et à la souffrance.
- Normativité et contrôle social par des femmes et des mères pour surveiller et former d'autres mères « indigentes ».
- Développement de la médecine, fondation de la spécialité de Pédiatrie (1862), Pasteur et l'hygiénisme pasteurien (1865), contrôle du corps des femmes et volonté de rupture des transmissions de savoirs entre femmes (de grand-mère à fille devenue mère)⁴.

- Accueil des mères à la crèche puis rapidement « mise hors jeu » des parents (les mères), dans l'accueil de l'enfant.
- Les ouvriers sont déclarés « classes dangereuses » ; il y a une forte suspicion sur les parents (contrôle social, « Police des familles », Jacques Donzelot).
- Promotion de « l'hygiénisme social ».
- Les crèches, lieux sanitaires de 1860 à 1975, maintiennent les parents au dehors.
- Loi de PMI, 1945, les crèches comme lieux de lutte contre la mortalité infantile, création du D.E. de puéricultrices (1947).
- Les premières professionnelles sont des « éducatrices de l'enfance », personnes non qualifiées mais des mères moralement irréprochables et ce jusqu'en 1960 où les puéricultrices investissent véritablement les crèches (avant c'est à l'hôpital qu'elles s'impliquent car c'est là qu'elles sont attendues en priorité *en tant qu'experte* – c'est le mot qui les désigne effectivement dans la lutte contre la mortalité infantile).

Dans la constitution des crèches comme solution » à une situation il s'agit bien d'une réponse sociale en continuité avec les « normes de l'époque », même s'il y a tension. Car c'est à la constitution du champ institutionnel du travail social, éducatif et médicosocial que nous assistons, initialement porté par les œuvres religieuses et de la philanthropie sociale, entre soins, assistance et éducation à destination des personnes en difficulté sociale – déjà laissés-pour-compte de la modernisation industrielle. Entre assistance et contrôle social des « classes dangereuses », c'est aussi à la professionnalisation de métiers essentiellement dévolus au féminin que nous assistons, parce que consacrés au soin, au lien et à la relation. De mon point de vue, ainsi présenté rétrospectivement,

c'est bien le sens d'une continuité qui s'impose, il n'y donc a PAS de premier paradigme, même si bien sûr nous pouvons reconnaître qu'il y a innovation dans le contexte de l'époque.

Cependant, il va quand même y avoir fondation d'un « paradigme »... au milieu du 20^{ème} siècle !

Effectivement, dans le champ des pratiques, dans la prise en charge des très jeunes enfants (prime éducation) il en existe un, très solide, qui nous vient de la pouponnière de Lóczy en Hongrie (Budapest) et qui a été diffusé en France grâce à la publication d'un ouvrage ayant eu de très fortes incidences sur le secteur⁵. C'est un parfait exemple de paradigme dans le champ de la petite enfance, à la fois en continuité ET en rupture donnant lieu à un modèle d'intervention très structuré, cohérent et consistant pour les enfants abandonnés de l'après guerre. Mais c'est un modèle qui va « dériver » en s'imposant comme référence pour toutes les pratiques de l'accueil collectif de la petite enfance, dans le déni de la situation réelle des enfants et de leurs parents.

LES ENJEUX DU « PARADIGME LÓCZY » COMME « MATERNAGE INSOLITE », GRANDEUR ET DÉCADENCE D'UN « PARADIGME DÉRIVANT » DE LA POUPONNIÈRE À LA CRÈCHE COLLECTIVE :

La pouponnière de Lóczy est fondée en 1946 par le Dr Emmi PIKLER⁶ pour faire face à la situation gravissime des enfants malades et abandonnés à Budapest, au sortir de la guerre. Cette fondation fait suite aux interrogations du Dr. Emmi PIKLER sur le projet à conduire et les méthodes à mettre en œuvre pour répondre aux défis de la survie afin de soutenir le désir de vivre de ces enfants en danger. Pour les stimuler, promouvoir leur autonomie elle met en œuvre des techniques afin de développer des attitudes professionnelles favorables à ce projet, avec des méthodes

d'observations, de solides appuis théoriques et le soutien par des analyses de pratiques collectives.

C'est un travail d'une très haute exigence professionnelle que de soutenir ces enfants dans leur développement, et visant pour eux une adoption à terme et ceci sans que les professionnelles ne se substituent aux parents alors que la défaillance parentale est avérée. Enfin et surtout, il s'agit comme finalité pour l'enfant de lui laisser le champ libre pour un investissement sur de futurs parents adoptants : « avoir enfin des parents comme tout le monde » dit un jeune homme passé par cette institution et cité dans le très beau film de Bernard MARTINO consacré à cette pouponnière.

Rappelons que le paradigme agit comme forme (ou représentation), qu'il contient des idées et des pratiques pour des acteurs qui œuvrent ensemble, et qu'il a pour intérêt majeur de poser la question des modèles et des méthodes, qu'enfin le paradigme est là pour poser, construire et traiter des problèmes (Stengers). C'est bel et bien une rupture dans le champ du soin et de la protection de l'enfant ; à juste titre il constitue une révolution dans la prise en charge des enfants abandonnés ET du travail des professionnelles pour y répondre ET dans la place pensée et laissée POUR les parents à venir.

Il y a bien là une rupture paradigmatique qui développe une manière d'avoir prise sur la situation des ces enfants abandonnés ET de promouvoir l'accompagnement professionnel adéquat (avec un véritable souci du travail des soignantes) – il y a bien « évènement et prise » sur le réel ! Ces ingrédients avec l'invention de Lóczy sont bien ceux de la « rupture » et de la fondation d'un paradigme qui porte sur des pratiques innovantes.

⁰⁴ Geneviève DELAISI DE PARSEVAL et Suzanne LALLEMAND, 1980, *L'art d'accueillir les bébés. 100 recettes françaises de puériculture*, Paris, Seuil.

⁰⁵ Myriam DAVID et Geneviève APPELL, [1973, 1^{ère} édition], *Lóczy ou le maternage insolite*, réédition Mille et un bébés, Érès, 2008.

⁰⁶ Institut Pikler : <http://www.pikler.fr/>

Le problème de ce paradigme, bien au-delà de son utilité pour le travail en pouponnière c'est sa dérive qui conduit à l'appliquer aux crèches collectives – c'est un « paradigme dérivant » car Lóczy est issu du champ de la « protection de l'enfance ». Ce que j'interroge ici, c'est que ce paradigme structuré autour de la question de l'abandon et de la survie a été étendu au champ connexe de « la garde » d'enfants valides dont les parents existent, vivent et travaillent...et qui continuent d'aimer leurs enfants et de s'en occuper!

Ainsi les pratiques soignantes et éducatives et leurs référentiels sont transposés sans précaution aucune, Lóczy devenant pour le secteur de la petite enfance une prescription normative : pour les soins, la verbalisation, l'autonomie, la relation professionnel-enfant, la distance affective...et qu'elle permet surtout au passage de justifier l'absence instituée des parents⁷¹!

C'est ce que nous appellerons une version faible du paradigme, dans son inadéquation patente, il est utile en tant que représentation par défaut car la référence qu'il propose permet d'asseoir des pratiques professionnelles...en l'absence de formalisation du secteur sur ses savoirs propres, des savoirs professionnels qui restent encore à construire! La Pouponnière de Lóczy reste bien un exemple fort dans notre champ qui tient à la fois des deux définitions du mot paradigme que nous proposons :

- Un paradigme dans sa version forte, lors de la fondation de cette institution pour l'enfance abandonnée comme outil pour poser et traiter la question de la construction identitaire des enfants dans le cadre de l'abandon tout en pensant la place à venir de futurs parents et développer des pratiques adéquates avec ce projet.
- Un paradigme dans sa version faible dans le cadre de sa transposition et de son adoption comme

modèle de référence au début des années 70 bien au-delà des pouponnières via les puéricultrices et les psychologues pour les modes de garde, et plus particulièrement les crèches collectives. C'est en effet une « vision du monde » quelque peu particulière qui va se surimposer sur les modes d'accueil classiques témoignant d'une « représentation » de l'accueil de l'enfant en institution « *comme si il y était abandonné* »! Ce paradigme va très profondément marquer les formations professionnelles, sanitaires et éducatives durant de longues décennies, et encore aujourd'hui où ce modèle est enseigné comme tel sans distance critique aucune.

PEUT-ON CONSIDÉRER LA COÉDUCATION COMME UN NOUVEAU PARADIGME ?

Nous nous demanderons maintenant si le terme de coéducation nous renvoie plutôt à une vision du monde (comme version faible) ou bien s'il constitue effectivement un paradigme fort (poser de nouveaux problèmes) et s'il peut prétendre à la « rupture paradigmatique ».

Nous allons explorer ce modèle dans ses limites, réfléchir aux contraintes et obligations auxquelles nous convoque ce mot de paradigme et sa dite « nouveauté ». Enfin des éléments de définition du terme de coéducation apparaîtront au cours de mon propos.

De la coexistence des éducations à la Coéducation :

Le premier point acquis est qu'avant d'en arriver à la « coéducation » d'aujourd'hui, on se doit de parler d'une situation de « coexistence initiale », car depuis toujours ce sont deux « éducations » qui coexistent, familiale et sociétale ; deux modes de socialisation – primaire et secondaire – qui se succèdent dans leurs différences et références, entre espace privé et lieux

institutionnels « publics » ; l'une regardant la famille, l'autre la société.

Cette coexistence des modes éducatifs avec des fonctions séparées dans un « côte-à-côte » privé-public relève d'abord d'un FAIT en soi, il se constate comme évidence.

Ce qui nous donne un premier schéma très simple, deux sphères juxtaposées :

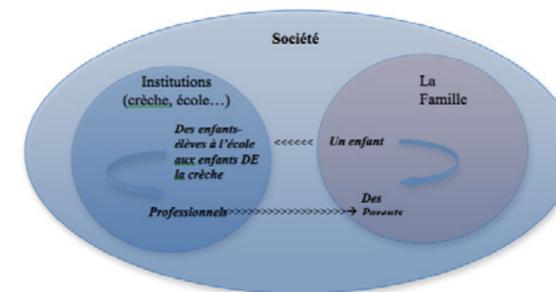


Schéma n° 1 : L'ENFANT MESSAGEUR D'UN SENS UNIQUE.
De la famille comme institution de base de la société à « l'institutionnalisation » des Institutions : relations asymétriques et univoques sur le mode de la concurrence et de la substitution.

Ce sont des mondes inégaux, engagés dans des relations asymétriques et univoques qui s'organisent contre les familles sur le mode de la concurrence et de la substitution. Il n'y a pas de partage autour de l'enfant, les familles sont renvoyées au privé, et il ne nous reste que « des éducations co-existantes » dans un rapport inévitablement défavorable aux familles, dont l'enfant est un messenger à sens unique.

Cette représentation est la mise en forme de la vision du monde du premier modèle de développement de la petite enfance, au 19^{ème} et 20^{ème} siècle que je décrivais plus avant. C'est ce que j'analysais comme réponse à une situation sociale et économique. Les mondes sont clivés conformément à l'ordre normatif, sanitaire et policier du contrôle des pauvres. Ce sont

des institutions qui remplissent une mission sociale et d'éducation des jeunes enfants en rupture avec les milieux familiaux et les culture d'appartenance : les enfants doivent sortir du cercle familial en vue de leur futur statut de citoyens, pour devenir des élèves à l'école ou bien devenir les enfants de la crèche ; ils ne sont en aucun cas les enfants d'une famille mais bien les enfants de la République, au service du projet que la société ou l'Institution a sur eux et pour eux.

Le passage de l'enfant d'un monde à l'autre se fait dans la discontinuité des modèles éducatifs et de la prise en charge quotidienne de l'enfant. La culture, la langue ou les savoirs populaires par exemple, n'ont pas droit de cité ; les enfants y sont soumis comme leurs parents au projet républicain, fondus dans l'unité indivisible de la Nation. L'appartenance à une communauté ou à une histoire autre que celle écrite par la République est niée, déconstruite, au profit de celle dictée par l'État. Les appartenances de l'enfant sont clivées, ce que résume le sociologue Émile DURKHEIM, au début du 20^{ème} siècle en déclarant que l'enfant en tant que futur citoyen appartient à la société.

Enfin remarquons sur le plan institutionnel que le modèle des relations est l'approche dyadique, et qu'elle est symétrique à celle la famille : le duo parent-enfant est le même que celui de professionnel-enfant, l'institution étant le lieu où on se substitue à la famille

Première approche de la coéducation autour d'une « rencontre à la frontière »

Aujourd'hui l'idée de « coéducation » vient nous rassembler et dire que nous sommes dans les institutions dans l'impossibilité de penser les enfants sans leurs parents, et particulièrement dans le secteur de la prime éducation des jeunes enfants. Cette idée de « coéducation » vient se positionner sur une frontière, elle devient une zone de contact, de rencontre entre parent et professionnel autour de l'enfant. C'est un

⁷¹ Ce modèle s'est étendu à la crèche collective via les puéricultrices ET les éducateurs de jeunes enfants via l'ouvrage de David et Appell, car c'est l'un des rares modèles enseigné comme tel pour la prime éducation.

enfant-frontière, un passeur de mondes. Ce qui nous conduit à représenter cette situation par un second schéma montrant le rapprochement des sphères.

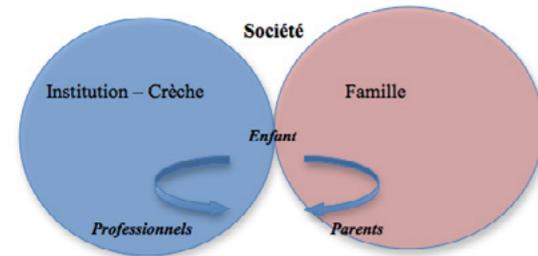


Schéma n°2: L'ENFANT-FRONTIÈRE et PASSEUR DE MONDES
Une première circulation de l'enfant dans une approche de sa double appartenance; des mondes qui se rencontrent et cherchent à se comprendre, un rapprochement qui rend déjà possible des appartenances multiples

L'enfant, positionné sur la frontière, permet la rencontre parent-professionnel, qui se réalise à travers lui; les adultes s'entendent à propos de l'enfant dans une recherche d'ajustement mutuel. Sur cette frontière, le même enfant fait lien en préfigurant les multi-appartenances possibles et les multifacettes identitaires, sociale et culturelle, etc. qui sont approchées et deviennent potentiellement « négociables » dans cet espace. L'enfant devient « celui qui passe » de l'un à l'autre des mondes, porté par la dynamique d'une reconnaissance possible de sa « double appartenance » autour de la question de son intérêt, de son bien-être et de son développement.

C'est enfin une première circulation qui se met en place POUR l'enfant mais peut-être pas encore AVEC lui...et plutôt SANS ses parents!

Concernant les parents, on peut dire que depuis les circulaires du 16 décembre 1975⁸ grâce à laquelle les parents peuvent entrer dans les lieux de vie de l'enfant, et la circulaire de juin 1983⁹ sur la participation, les conseils de crèche, puis avec le soutien à la parentalité depuis la fin des années 90 (juin 1998) et la conciliation vie familiale-vie professionnelle du décret 2000, on peut dire, c'est vrai, que quelque chose devient possible sur cette frontière.

Quelque chose a changé...en même temps ce glissement est très lent pour que cette coéducation opère vraiment de manière décisive. Il me semble plutôt que ce sont les professionnels qui changent et essaient de se décaler des pratiques normatives anciennes, cherchant la reconnaissance auprès des familles et une valorisation auprès de la société.

Cependant, les professionnels doivent-ils se satisfaire d'une déclaration d'intention? Et les parents, sont-ils vraiment demandeurs de coéducation? Et si c'était le cas, que savons nous de ce qu'ils nommeraient, eux-mêmes, « coéducation »? Quelle est la parole des parents?

Car nous pourrions nous en tenir là, simplement, avec notre schéma n°2, en estimant que le rapprochement serait suffisant pour créer les conditions du dialogue et de la reconnaissance mutuelle. De nouvelles questions surgissent: qu'en est-il pour les professionnels de ce changement de positionnement au-delà de la simple déclaration d'intention?

Qu'en est-il du côté des parents, y a-t-il de leur côté une demande de coéducation avec l'institution? Par exemple, est ce que le « conseil donné au parent » par les professionnels dans l'aide à l'éducation de leur enfant, occupe cette place? ou bien est-ce le P.A.I., protocole d'accompagnement personnalisé / indivi-

dualisé qui remplit plutôt cette fonction, ou encore est ce que les rendez-vous individualisés pour le contrat de mensualisation des présences peuvent représenter une telle modalité de la coéducation? Est-ce que tout cela peut constituer ce que nous nommons coéducation et nouveau paradigme?

Je ne le crois pas, ce modèle s'inscrit dans le prolongement du premier schéma, en nous situant autour d'un minimum « syndical » éducatif et institutionnel; il n'est de mon point de vue qu'une évolution du premier modèle institutionnel fermé s'ouvrant progressivement aux évolutions sociétales. C'est une frontière hésitante, une valse hésitation entre une fermeture institutionnelle à l'ancienne et une possibilité d'ouverture au socio-familial

La coéducation comme création d'un espace pour la rencontre et le dialogue, visant les continuités éducatives. L'enfant et sa famille au CENTRE

Nous pouvons aller plus loin et construire un 3ème schéma où les deux sphères se recouvrent autour de la poursuite de l'intérêt de l'enfant pris pour lui-même, avec l'idée que les appartenances ne sont pas « privatives » mais complémentaires entre l'institution et la famille:

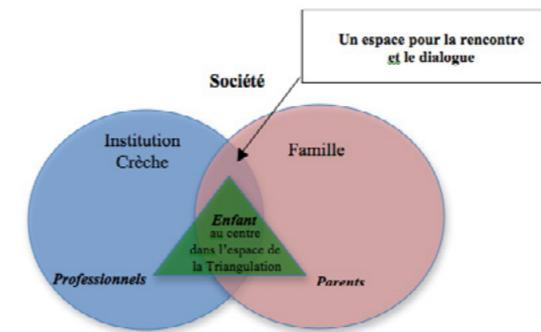


SCHÉMA n°3: L'ENFANT DANS UNE RECONNAISSANCE DE SA DOUBLE APPARTENANCE. Un espace pour la rencontre et le dialogue: l'enfant & sa famille au CENTRE

Ici la co-éducation s'exerce dans une représentation autour de la prise en charge individualisée d'un enfant et d'une famille. L'enfant n'est plus l'enfant d'une famille ou l'enfant de la société en tant que futur citoyen ou élève mais un sujet effectivement reconnu aux prises avec sa double appartenance. Les relations parents-professionnels se reconfigurent dans un espace POUR la rencontre et le dialogue, visant à ce que les continuités éducatives et de prise en charge se fassent à partir des besoins de l'enfant pris comme une référence partagée par les deux acteurs. L'enfant est reconnu dans sa double appartenance, au cœur d'un espace « intermédiaire » prévu pour la rencontre et plaçant l'enfant et sa famille au CENTRE de ce dispositif.

Remarquons qu'ici les relations restent essentiellement individualisées et peu collectives au niveau institutionnel, (pas de dimension instituante, pas de confrontations des logiques collectives) même si dans cette configuration nous pouvons voir apparaître comme dans notre précédent schéma la possibilité d'un conseil de crèche avec des représentants élus – ce qui est quand même une avancée démocratique notable!

Dans tous les cas, dans cette configuration, « accueillir un enfant et sa famille », vise à mettre en œuvre un projet de co-éducation autour de l'enfant dans une reconnaissance effective de sa double appartenance: connaître ses habitudes de vie (l'enfant à la maison) et soutenir son nouveau monde à investir (socialisation hors de la famille, dans un collectif: l'enfant à la crèche); il s'agit de développer un projet pour l'enfant (ou pour des enfants en collectivité). Il s'agit de soutenir le potentiel d'éveil de l'enfant, ses besoins, et la nécessité pour lui d'interagir avec des pairs et d'autres adultes et d'utiliser aussi pour cela la ressource éducative familiale – la finalité restant celle de la continuité éducative entre famille et institution.

⁰⁸ La Circulaire n° D.G.S.782 P.M.E.2 du 16 décembre 1975, pour la suppression de l'interdiction faite aux parents de circuler dans la crèche. Circulaire relative à la réglementation des crèches (non parue au J.O.), complète l'arrêté du 5 novembre 1975.

⁰⁹ Circulaire pour la participation parentale à la vie quotidienne des crèches: Circulaire n° 83-22 du 30 juin 1983

Sommes-nous pour autant entrés dans un « nouveau » paradigme ?

Je ne le crois pas car les acteurs dominants de l'interaction restent les professionnels et les institutions : il n'y a pas de « rupture de niveau logique ».

En effet le pouvoir conserve sa nature asymétrique, nous restons dans un ajustement des liens, des besoins et des demandes, sans modification des structures de pouvoir ou de négociation collective. Ici c'est le niveau d'un enfant OBJET du PROJET de rencontre entre familles et institutions. Il n'y a pas de « nouveau problème » apporté par cette organisation, ni de PRISE de RISQUES, car le modèle de prise en charge est celui de la relation individualisée.

Ici les familles n'existent pas collectivement dans un rapport de confrontation organisée qui permettrait de faire valoir les niveaux logiques et intérêts de chacune des parties et de négocier ensemble les ajustements nécessaires à la bonne conduite du projet d'établissement. Nous en restons encore toujours à ce que Thierry BERCHE nomme la « privatisation de la négociation sociale »¹⁰ et collective. Car seuls les professionnels ont la charge de l'animation institutionnelle du projet et de l'organisation d'une offre en réponse aux besoins (supposés ou recueillis) des familles et des enfants.

Nous restons ainsi au seuil d'un projet partagé et cogéré qui constituerait la rupture attendue d'une véritable coéducation en acte...jusqu'au niveau institutionnel. C'est un projet de professionnels et d'institutions *au service de la population*, certes plus respectueux mais qui reste l'expression d'une compétence experte. Et nous ne sommes toujours pas entrés dans une dynamique de développement social endogène où les habitants d'un quartier auraient la possibilité

d'orienter un projet au regard de leurs besoins; nous conservons une offre instituée du service, dans une amélioration de son projet à *la population*. De plus notons que « *faire participer* » comme idéal n'est pas une véritable modalité démocratique, elle reste avant tout une modalité du contrôle des possibles : Institutions et professionnels gardent la main. Et donner du pouvoir ou soutenir l'empowerment... c'est toujours garder la possibilité d'un retour en arrière, salvateur pour les institutions et protecteur pour les professionnels!

Penser à ce stade là que la coéducation serait un nouveau paradigme est donc illusoire.

Il faut pouvoir aller plus loin pour tenter la rupture d'avec le modèle standard et changer enfin de paradigme ! Il n'est pas inutile de rappeler qu'aujourd'hui, derrière l'idée de la coéducation se profile l'histoire et la possibilité d'une cogestion entre usagers et professionnels. C'est un projet de société qui a bien disparu des écrans radars, alors que triomphent depuis une quinzaine d'années la culture d'entreprise dans le social, avec des approches managériales inspirées de l'entreprise, l'approche gestionnaire et la rationalisation des coûts. C'est que malheureusement, la perspective de la rentabilité l'a bien emportée au détriment de la qualité...sans compter le tapis rouge déroulé aux crèches privées!

Je pense que nous en sommes toujours là, en France, entre la modélisation du schéma n°2 et celle du n°3, car il me semble que les approches éducatives et coéducatives présentées ressortent plus d'une approche individualisante que portées par une dynamique institutionnelle dans une logique instituante et collective, de coéducation et de cogestion ou mieux encore, de coopération.

Pour résumer notre propos à ce stade de notre réflexion :

- Nous avons la **modélisation du schéma n°1** qui représente la simple co-existence ou juxtaposition des éducations;
- La **modélisation du schéma n°2** représente une logique éducative et pédagogique au service d'un projet institutionnel, au service de l'intérêt d'un « enfant-frontière » tel que défini par les professionnels et les institutions;
- La **modélisation du schéma n°3** nous montrerait une avancée institutionnelle et professionnelle ouvrant un espace de rencontre qui croise les mondes et permet l'ouverture aux interactions parent-professionnel autour de l'enfant, dans un projet concerté pour lui mais qui resterait encore dans une logique individualisante.

Comment aller plus loin ? Un projet de coéducation collective a-t-il un sens ?

De mon point de vue, la coéducation, en France, constitue plus un mot d'ordre, un programme d'intentions qui tente de reconsidérer notre pratique dans une perspective plus favorable aux familles, ce qui est déjà très positif en soi, sans constituer pour autant un nouveau paradigme : cette coéducation ne modifie ni le rapport asymétrique institutionnel, ni la question des places des acteurs (circulaire de juin 83) et encore moins la question du pouvoir qui reste encore et toujours dans les mains des professionnels et des institutions selon des référentiels théoriques encore trop peu renouvelés.

Notons que dans les pays du Nord, ou bien en Italie, à Pistoia ou à Reggio Emilia, voire même au Japon pour des raisons culturelles liées au consensus social sur l'éducation, il semble qu'existe un fonctionnement opérant sur la base de ce que pourrait être un paradigme de coéducation. Je le dis avec prudence car ceci n'est que le résultat de lectures et non pas celui d'une expérience...par contre je peux témoigner de mon expérience au niveau du *petit cercle des crèches parentales* auquel j'ai longtemps participé!

C'est cela qui m'incite à dire qu'on peut voir plus loin, en dépassant la coéducation pour aborder les territoires de la cogestion et de la coopération parents-professionnels.

Les crèches parentales, un nouveau paradigme ?

De l'idée de « coéducation » aux territoires de la cogestion et de la coopération parents-professionnels. Les crèches parentales constituent depuis plus de trente ans¹¹ « nouveau paradigme » de coopération plus que de coéducation, car le sens donné à ce terme est bien plus porteur et puissant dans sa signification que celui de coéducation!

En effet, ce modèle de la coopération place le PROJET au CENTRE¹² du dispositif et non plus seulement des acteurs, qu'ils soient parent, enfant ou professionnel. Ici seul compte l'espace du projet avec ses différents niveaux et logiques, associatif, social-éducatif et pédagogique, et bien sûr au sens politique, le niveau citoyen, puisqu'il s'agit d'un service de proximité, de plus lié à l'économie sociale et solidaire!

¹¹ Circulaire du 24 août 1981 sur les formules innovantes de garde.

¹² Ce « projet au centre » est une modélisation issue du travail de Michel BASS à l'AFRESC sur la question de la « coopération équitable » en référence à Serge EBERSOLD, professeur de sociologie, cf. www.afresc.org

¹⁰ BERCHE Thierry: projets et idéologie extrait de « *Anthropologie et santé publique en pays Dogon* » (APAD Karthala, 1998).

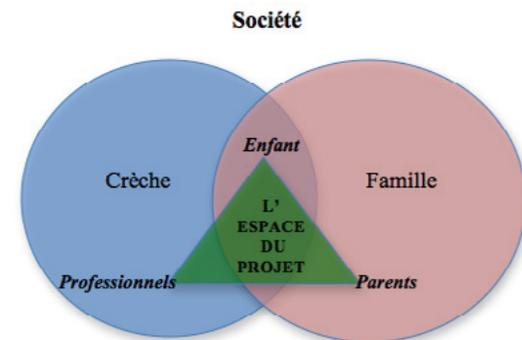


SCHÉMA n° 4 : LE PROJET COÉDUCATIF AU CENTRE
Des enfants acteurs, des parents et des professionnels dans une dynamique institutionnelle de cogestion. LE PROJET comme médiation dans la triangulation enfants-parents-professionnels UNE COOPÉRATION ÉQUITABLE : Reconnaissance et réciprocité L'obligation d'un pouvoir partagé.

Élargie à l'Europe, on peut certainement retrouver une telle dynamique de projet dans les pays du Nord, ou bien à Pistoia et Reggio Emilia en Italie; mais en France, la rupture ne se produit qu'avec l'irruption des crèches parentales; c'est pour moi le seul changement indiscutable de paradigme dans le champ de la prime éducation parce qu'elles redistribuent les cartes entre parents/professionnels et Institutions.

Et ceci, au nom justement d'une triangulation active dans un projet partagé et cogéré collectivement, permettant la redistribution des « places », des rôles, et des pouvoirs, autorisant une réciprocité entre parents et professionnels autour des enfants dans une logique de don et de dettes – certes dans une circulation complexe et paradoxale de ce mode de travail « sous le regard de l'autre » – ce que j'ai cherché à décrire et analyser par ailleurs dans d'autres articles ou travaux.

C'est dans l'articulation de ces deux systèmes que s'organise la triangulation enfants-parents-professionnels. Cette triangulation autour des enfants met

en lien le niveau et les logiques institutionnelles, chacune « instituante » (ce sont les modèles et règles propres à chacun de ces systèmes – la famille étant bien la première des institutions) et en interaction: sphère de la crèche et sphère de la famille, interactions entre les acteurs principaux, chacun ayant son rôle propre: professionnels d'un côté, parents de l'autre.

En crèche parentale, parents et professionnels concourent ensemble à un projet commun, chacun à sa place et à partir de sa place, pour le bien-être des enfants, et qui se décline comme suit:

01. Les professionnels sont des « pédagogues » et les garants du projet pédagogique et éducatif, coresponsables du projet social et du projet d'établissement.
02. Les parents sont les bénéficiaires du service et les gestionnaires de l'établissement, premiers responsables du projet associatif, du projet d'établissement, coéducateurs et coanimateurs au quotidien auprès de TOUS les enfants accueillis (collectif)
03. Les enfants sont destinataires de l'action conjuguée des adultes, parents et professionnels.
04. C'est le projet commun qui est au CENTRE, concourir ensemble au bien-être des enfants considérés comme des acteurs de la triangulation.

Cependant, notons bien qu'ils ne sont pas encore dans ce cadre des sujets VÉRITABLEMENT démocratiques, futurs citoyens et de plein droit acteurs, individuel ET collectif, au sens de la Convention Internationale des droits de l'enfant, CIDE, plus particulièrement au regard des articles consacrés aux droits politiques n° 13 à 15 (ce dernier faisant référence au droit d'association pour les enfants), surtout au regard de ce que mettent en œuvre les pays du Nord de l'Europe. Ceux-ci ont bel et bien une longueur d'avance notable sur les pratiques de nos modes d'accueil du jeune enfant. Plus près de nous, nous

pourrions a minima nous inspirer dans le travail avec les enfants, les familles et la communauté locale, de ce qui se pratique à Pistoia et Reggio Emilia (Italie)...

COOPÉRATION ?

Seule la Coopération peut nous amener au-delà de la coéducation, par le développement d'une compétence collective, car celle-ci permet la circulation de la réciprocité et de la reconnaissance entre parents et professionnels autour des enfants dans le mouvement du « donner-recevoir », seul à même de générer la confiance¹³.

Ce passage de la coéducation vers la coopération passe en effet par le développement de la compétence collective¹⁴ car l'enjeu est de soutenir la responsabilité collective de l'éducation des jeunes enfants (parents-professionnels-institutions) bien plutôt que de s'en remettre à un soutien à la fonction parentale: c'est penser que l'éducation des enfants n'est pas une affaire individuelle mais bien celle d'une communauté éducative. C'est-à-dire – le mot est fort – de *faire communauté autour des enfants*. Car pour faire communauté autour des enfants et aller plus loin dans la coéducation en mettant en œuvre une coopération parents-professionnels, il faut pouvoir au sens propre compter sur l'autre! Comprendre et accepter ce qui circule symboliquement autour des enfants entre parents et professionnels.

Ce qui sous-tend cette coopération et cette compétence collective dans les liens entre parents-enfants et professionnels sont des enjeux de don et de dette, de réciprocité et reconnaissance. Pour Marcel Mauss, ce qui fonde « le social » et donc le lien social – repose sur les liens sociaux primaires, de nature essentiellement symboliques et qui se constituent sur la base d'une triple obligation « donner-recevoir-rendre (ou « donner à son tour » dit J. Godbout précisant

Marcel Mauss). Cette réciprocité est un invariant des sociétés humaines.

Il faut donner spontanément, ce qui est un paradoxe. Pouvoir donner – et que ce soit effectivement reçu – est en effet fondamental pour l'identité du donneur – donner est ce qui lui assure une reconnaissance sociale et lui permet de s'inscrire, par ce cycle, dans les réseaux qui lui donnent une « existence » sociale. Le fait de donner est relié à l'obligation de recevoir (contredon) quand l'autre donne en retour, et celui-là même doit s'acquitter à son tour de cette dette par un contredon. Ce qui endette de nouveau le premier donneur.

Ce cycle « vertueux » entre donneurs et receveurs – ce que nous sommes chacun à tour de rôle dans le jeu social – nous permet de faire circuler...des dettes qui nous affectent et constituent notre identité. Ce qui est l'inverse du sens usuel: ce n'est pas donner qui compte, mais accepter de recevoir et d'être... en dette! Or les parents sont positionnés en receveurs nets alors que professionnels et institutions se présentent en donneurs ou offreurs unilatéraux.

Ce qui est en jeu entre parents et professionnels est la délégation temporaire d'une tâche symbolique de haute valeur: la relation affective, le rôle éducatif et les responsabilités afférentes se construisent sur une asymétrie profonde des liens: les parents se sentent en dette car ce que les professionnels donnent aux enfants et ce dont ils assurent les parents... n'a pas de prix! C'est un engagement fort des professionnels...qui à tout à voir avec la question de l'amour!

Il y a bien une incompréhension mutuelle autour des enjeux de don et de dette qui génère des jugements sur les familles et un malentendu sur ce que les parents attendent des professionnels et des institutions.

¹³ Cf. notre article paru pour EJE journal, n° 39, 2012.

¹⁴ Ce point de la compétence collective est développé le texte APEMAC, cf. bibliographie.

CONCLUSION

Fonder un nouveau paradigme de coéducation qui tende à la coopération autour de l'accueil des jeunes enfants ne pourra se faire que par un rééquilibrage autour du don-contredon, de la réciprocité et de la reconnaissance entre parents et professionnels – et institutions – un « rééquilibrage » qui prendrait toute la mesure du « pouvoir de l'autre » et la capacité des professionnels et des institutions à accepter de recevoir, c'est-à-dire de reconnaître la possibilité d'une dette face aux parents...

Enfin, si la coéducation a un sens et peut servir un projet, sa modalité fondamentale et essentielle ne peut être que « coopérative » : conduire et décider ensemble, avec et pour les enfants.

Pour que cette coopération soit effective au-delà du fait coéducatif, la petite enfance ne devrait-elle pas s'inscrire dans une perspective de réciprocité et de reconnaissance afin de repenser les relations entre institutions, professionnels et parents autour des enfants ? Car il est ici question de bien vivre ensemble, *con-vivre*, autour de l'enfant, l'enjeu de l'éducation étant avant tout symbolique, reliant des dons et des dettes dans la perspective d'une transmission, entre pairs et entre générations. Je vous remercie de votre attention. ■

BIBLIOGRAPHIE - PUBLICATIONS

FAVRE Didier, *La « co-éducation » gage de pérennité et de qualité des services petite enfance ? L'enjeu éducatif et la relation enfant-parent-professionnel pour la qualité d'accueil. Quel intérêt à la participation parentale dans les lieux d'accueil collectif du jeune enfant ?* Actes en ligne, <http://www.acepp.asso.fr/Colloque-national-Petite-enfance>; 10 février 2014, Colloque Apemac Acepp octobre 2013, p. 21-31.

FAVRE Didier, *Relations parents-professionnels : crèche parentale, changement de perspective*, L'École des Parents, n° 3-4, juillet 2001, Cahier Parentalité, p. 46-47, section IV à VI.

FAVRE Didier, *Participation et implication, réciprocité et reconnaissance : favoriser la « rencontre » parents-professionnels ?* EJE journal, n° 39, 2012.

FAVRE Didier, *L'enjeu de la « participation » des familles dans un contexte de dérégulation. Mais où est passée la parole des parents ?* in « EJE journal », n° 30, Août-septembre 2011. pp.34-35.

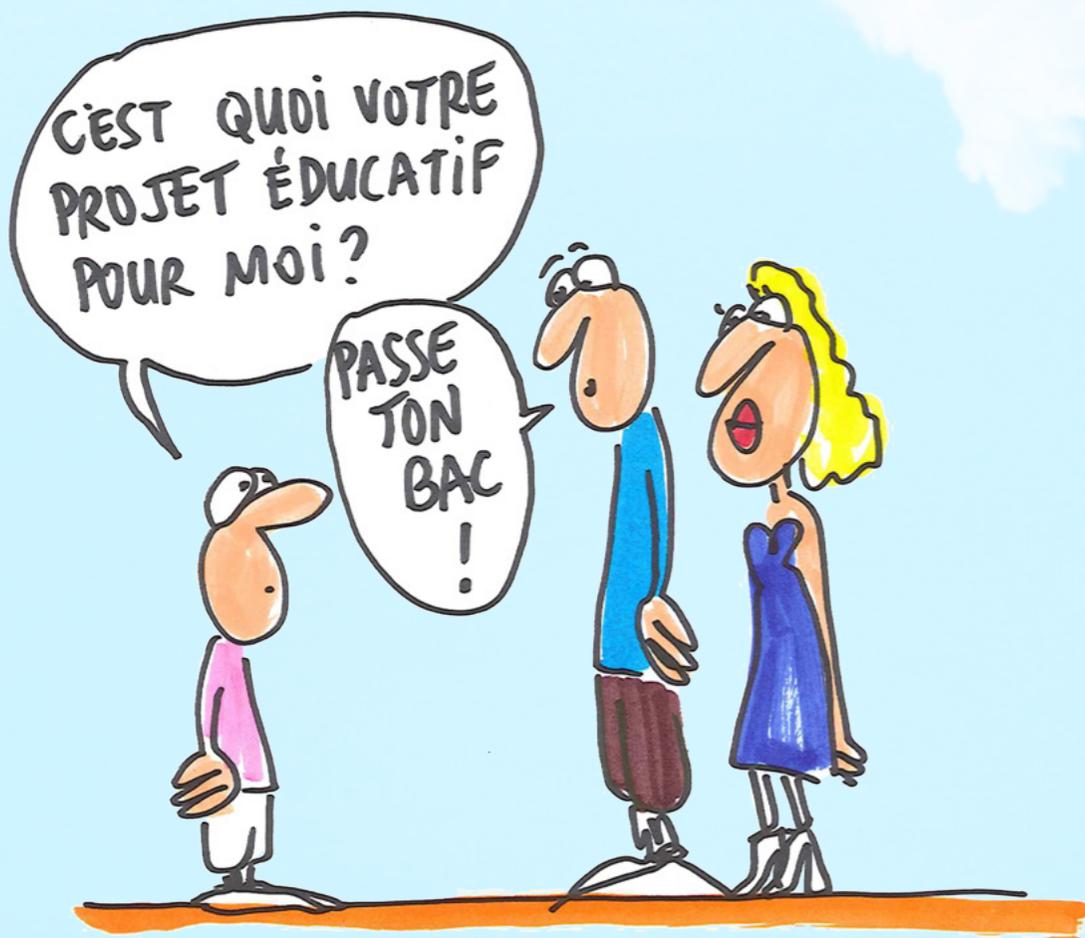
FAVRE Didier, *Les crèches parentales, un changement de paradigme de l'intervention sociale dans le champ de la petite enfance : changement éducatif et dans les politiques d'accueil du jeune enfant*. Contribution de l'ACEPP à la problématique posée par la délégation Interministérielle à la Famille autour du soutien à la parentalité; 17 mai 1999; Commission de travail « Formation des travailleurs sociaux et relations avec les familles » animée par Mme TICHOUX. Rapport, documentation française.

FAVRE Didier, *Coopération entre professionnel et non professionnel dans le champ médico-social:quels enjeux ?* site www.afresc.org/accueil/actualite/recherche-action, Afresc, 2005.

GODBOUT Jacques T., *Ce qui circule entre nous. Donner, recevoir, rendre*, Paris, Éditions du Seuil, 2007.

KUHN Thomas S. [1962], *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 2008.

MAUSS Marcel in *Sociologie et Anthropologie*, essai sur le don (1902-1903), Collection Quadrige, PUF, réédition 2010. Article originalement publié dans l'Année Sociologique, seconde série, 1923-1924.



DES PROJETS POUR LES ENFANTS, POUR LEUR BIEN-ÊTRE

Jorge M. Dias Ferreira

Psychologue scolaire, adjoint scientifique, direction de l'Enseignement primaire, Genève

Les projets éducatifs pour favoriser le développement intégral des enfants tiennent compte des enjeux familiaux, institutionnels et sociaux dans lesquels ils évoluent. Leur réel bien-être physique et mental est condition sine qua non pour que ce processus de développement se déroule de façon harmonieuse et équilibrée afin que chaque enfant puisse mobiliser et actualiser toutes les potentialités dont il est capable en étant motivé, curieux et actif.

Le rôle actuel des Institutions de la Petite Enfance (IPE) et en conséquence l'élaboration de projets les concernant sont désormais reconnus d'importance capitale à tous les niveaux et partout dans le monde. Quelles sont aujourd'hui leurs fonctions principales et à quels enjeux sont confrontés les différents acteurs éducatifs? Comment peuvent-ils interagir ensemble? Quel est le but principal de leurs activités en faveur de la petite enfance et en tenant compte du contexte multiculturel, plurilingue et de la réalité historique, culturelle, sociale et économique actuelle?

DES PROJETS ÉDUCATIFS

Un projet éducatif consiste dans l'élaboration et la mise en pratique d'un ensemble d'actions à accomplir et dont l'objectif est celui de répondre à un besoin défini dans des délais établis au préalable et dans la limite des ressources financières que lui sont destinées.

Cette élaboration se fait à partir de constats actuels concernant un type de fonctionnement (institutionnel, pédagogique,...) qui peut s'avérer être non satisfaisant ou simplement ne pas répondre de la façon la plus convenable et adéquate aux questions, aux soucis, aux défis auxquels sont confrontés les acteurs éducatifs dans leur pratique quotidienne. Le projet existe, a du sens, s'il est élaboré en vue de trouver des réponses et même des solutions concrètes pour les problématiques rencontrées.

Le projet, dans son approche globale, c'est ce qui motive l'engagement personnel, c'est ce qui va donner du sens à une action. Il s'agit, grâce au projet et à sa mise en application, d'explicitier une démarche à accomplir prévoyant l'action à réaliser et définissant le système pédagogique le plus adéquat pour le faire.

POURQUOI FAIRE DES PROJETS ?

Parce que nous vivons aujourd'hui dans un monde qui change à grande vitesse. Nous sommes systématiquement confrontés à des problèmes nouveaux pour lesquels nous n'avons pas forcément été formés

auparavant. Ces nouveaux problèmes demandent réflexion, analyse, recherche de solutions, expérimentation, nouvelle compréhension de la réalité et de ses enjeux, nouvelles manières de se positionner, de répondre et de savoir faire. Aujourd'hui, le contexte socioculturel dans lequel les enfants grandissent manifeste une grande variété et une certaine complexité. Il apparaît prioritaire de pouvoir avoir tout, tout de suite, avec le moindre effort possible, le maximum de plaisir et le plus grand bénéfice et gain économique! Or, c'est à partir de ces pseudo-valeurs éthiques que se font souvent des conséquents choix fondamentaux qui méprisent la dignité de l'être humain et le font évoluer dans un contexte socioculturel marqué par l'absence de repères stables. L'enfant évolue ainsi dans un cadre de carence d'autorité éducative¹. Ceci porte atteinte à son besoin fondamental de se sentir sécurisé et le fait grandir « morcelé » et divisé en lui-même! Cet état de fait réclame un engagement conséquent de tous les acteurs éducatifs et notamment la mise en pratique de projets qui visent promouvoir le processus de construction de l'identité, de l'autonomie, de la responsabilité et de la socialisation de l'enfant.

CONDITIONS INHÉRENTES À LA MISE EN PRATIQUE D'UN PROJET

En guise de proposition, je suggère quelques éléments dont, à mon sens, il faut tenir compte et qui peuvent être pertinents dans la mise en application d'un projet.

- Un certain consensus, entre les acteurs concernés, sur le sujet à traiter et sur sa pertinence pour l'actuelle pratique professionnelle nous concernant

et concernant l'institution dans laquelle nous travaillons.

- L'unité (*dans le respect de la diversité*) de l'équipe institutionnelle ou pédagogique qui le propose.
- Faire une analyse approfondie d'un système donné et de son fonctionnement actuel, des enjeux auxquels il est confronté, des possibilités de trouver ou ne pas trouver actuellement de réelles solutions.
- Avoir des moyens (*budget, le temps, la disponibilité et l'engagement des acteurs,...*) pour le mener à terme.
- Bien saisir, dès le départ, la finalité du projet (buts, objectifs) à *ne pas confondre avec les moyens*.
- Des capacités (rédaction, esprit d'analyse et de synthèse, pratique de la reformulation,...).
- Qualités avérées: empathie, décentration, écoute active, acceptation de soi et de l'autre tel qu'il est, connaissance et estime de soi, savoir et pouvoir donner du sens à ce qui se passe, cohérence et unité entre la pensée, les paroles prononcées et les gestes accomplis, vision globale des problématiques, savoir transformer, dans les possibles moments d'impasse, les obstacles en tremplins, bien connaître les théories de la communication, ses axiomes et les enjeux qui leurs sont sous-jacents:
 - La valeur éducative des projets dont la référence objective sur laquelle on peut s'appuyer est « la Convention internationale des droits de l'enfant », signée par la presque totalité des pays du monde et notamment à son Article 29².

- Des résultats qui doivent pouvoir être analysés et évalués par les acteurs éducatifs comme étant satisfaisants, concrets, visibles et mesurables et cela au bénéfice de l'ensemble du fonctionnement du système, avec des avantages en matière d'adéquation et de capacité de réponse aux problèmes actuels et pour lesquels il n'y avait pas de solutions auparavant.

LE VRAI DESTINATAIRE DES PROJETS: L'ENFANT

L'enfant est un être naturel, avec des capacités cognitives, affectives, sociales, morales et spirituelles. Chez l'enfant ces capacités existent en forme de puissance et sont à actualiser par des expériences pratiques et grâce au processus de développement qu'il peut et doit vivre pour s'accomplir en tant qu'être humain.

« Ceci est », ce stylo est, existe, cette table existe, un brin d'herbe est, existe,... moi aussi j'existe, « je suis »! Et, c'est bien cela qui m'est propre, mon « je suis »! C'est mon être qui est fondamental, premier! Les attributs de l'être viennent ensuite: je suis grand, je suis éducateur,... Personne d'autre peut dire « je suis » à ma place! La primauté de l'être est à privilégier dans toute démarche pédagogique. Les acteurs éducatifs en doivent être particulièrement sensibles aujourd'hui, peut-être plus que jamais, dans leur pratique quotidienne et dans la mise en œuvre de projets pour les enfants, pour leur bien-être.

Dans sa manière d'être personnelle, singulière, l'enfant découvre et expérimente progressivement qu'il

est un être unique, avec une manière propre d'agir, d'interagir avec les autres, de se comporter.

De là, découlent deux dimensions fondamentales de son être personnel: sa capacité d'autonomie et sa capacité d'entrer en relation avec autrui (socialisation).

L'enfant a, en outre, d'autres attributs qui le caractérisent en tant qu'être humain dont la capacité de chercher à connaître le réel qui l'entoure dans ce qu'il est, dans sa façon d'évoluer, dans ses manifestations. Il peut ainsi saisir et approfondir la recherche du vrai relative à tout ce qui existe grâce à ses capacités cognitives. Il est capable de chercher, de désirer et vouloir son propre épanouissement par l'amour, l'affect, qu'il porte à d'autres personnes ainsi que de coopérer avec d'autres semblables pour l'accomplissement d'un but commun. Il peut l'exprimer et le réaliser en agissant à travers son activité artistique qui lui permet de s'accomplir. Il peut, grâce à son corps et à son développement harmonieux réaliser les finalités qu'il s'est donné. Il peut enfin, donner des valeurs aux paroles, aux gestes, pensées et aux émotions qui l'habitent. Tout ceci coexiste dans un être unique, l'être humain, ce qui montre à la fois toute sa complexité et son unité.

LE BIEN-ÊTRE DE L'ENFANT

Le bien-être de l'enfant est la réalisation de son potentiel propre, unique, à travers son développement physique, mental et spirituel dans la relation à soi-même, aux autres et à son environnement. Ce

⁰² article 29: 1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à:

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;
- c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;
- e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

⁰¹ « Syndrome qui se manifeste lorsque l'existence de l'enfant est instable et chaotique et que l'entourage ne témoigne pas d'une présence normative. Par carence d'autorité éducative, nous entendons l'absence ou l'insuffisance d'autorité dont peuvent faire preuve certains parents ou éducateurs dans leur action éducative. Ce syndrome entraîne chez l'enfant des conséquences graves, profondes et durables concernant à la fois sa capacité de décentration et de comportement oblatif (*être pour...*) et ses capacités relationnelles, sa sociabilité (*être avec...*). Ce syndrome est assez constant dans ses manifestations: - l'individu est marqué, d'une part, par une solitude malade qui lui rend impossibles, l'attachement et tout comportement de type altruiste et, de l'autre, par la fragilité et la faiblesse de son propre moi, incapable de faire face et de dépasser la moindre frustration », in Dias Ferreira, Jorge M., *Carence d'autorité éducative, Educateur, octobre, 2002.*

processus s'accomplit grâce à des apports éducatifs. L'éducation se doit d'être au service de la réelle promotion des finalités inhérentes au bien-être de l'enfant.

C'est sur cette notion de bien être que je ferai quelques considérations, en relation à des aspects qualitatifs notamment de la qualité de vie, au sens de bien-être psychologique.

Le but principal de l'éducation est de permettre à l'enfant de devenir un adulte, capable d'actualiser toutes les potentialités dont il est capable: de grandir et de se développer de manière équilibrée et harmonieuse.

Le moteur de ce processus est la capacité affective³, la capacité pour l'enfant de recevoir de l'amour et d'aimer à son tour! Il y va de son vrai bien-être qui de fait consiste à aimer encore plus qu'à être aimé.

C'est l'enfant lui-même qui est la source de son bien-être. Il le fait dans la mesure où, dans la pratique, il actualise sa capacité de se donner et d'aimer étant capable de recevoir l'amour d'un autre et donc d'être aimé. C'est précisément dans la mesure où on est aimé que l'on expérimente un réel bien être. Ce bien être est donc une conséquence de l'amour «donné et reçu»! L'enfant ne peut jamais expérimenter le bonheur sans être capable d'aimer et être capable de recevoir l'amour de quelqu'un d'autre. Il peut ainsi acquérir une capacité de résilience qui lui permettra de surmonter des obstacles et même des traumatismes, tout au long de sa vie. Là se trouve le fondement, la pierre angulaire, de toute la construction de sa personne, de son développement salutaire, de son estime de soi qui propulsent l'enfant vers des accomplissements lui permettant de s'épanouir et de se réaliser.

PROJETS EDUCATIFS : L'INTÉGRATION AU NIVEAU PRÉSCOLAIRE⁰⁴

Les Institutions de la Petite Enfance (IPE) ont aujourd'hui un défi majeur à relever. Il s'agit, à mon sens, notamment de favoriser des projets qui visent encourager l'intégration préscolaire de tous les enfants.

L'intégration permet à un enfant de participer de manière adaptée et harmonieuse à une réalité historique, sociale, culturelle et linguistique donnée. Sa réussite serait importante pour que l'enfant ait la possibilité de s'épanouir.

L'intégration préscolaire des enfants est la condition pour que chacun d'eux soit motivé par rapport aux activités pédagogiques, exprime toutes les potentialités dont il est capable, réussisse sa scolarité et puisse avoir la possibilité de s'orienter scolaire et professionnellement selon ses réelles capacités.

Cela se prépare dès la petite enfance:

- de façon à favoriser les développements cognitif, affectif, social, moral et spirituel de l'enfant
- grâce à des expériences pédagogiques qui stimulent ses capacités linguistiques, son autonomie, sa socialisation: aspects fondamentaux pour tout le processus de scolarité
- dans un profond respect des différences linguistiques, culturelles et religieuses tout en facilitant pour tous le fait d'avoir accès à des connaissances de base leur permettant de mieux connaître l'histoire, la langue et la culture locales afin de s'y insérer de manière adéquate
- en considérant dument les familles migrantes allophones notamment par la pratique de projets d'échanges culturels et d'immersion linguistique⁵;

- en misant sur la prévention afin d'éviter des dysfonctionnements qui sont souvent plus difficilement gérables si signalés tardivement

C'est à cause de ces enjeux que les IPE se doivent de consacrer des formations et des projets à l'intégration préscolaire, à sa mise en pratique de façon optimale.

Le processus d'intégration s'avère être fondamental pour tous et partout. Il est extrêmement pertinent à Genève. Par son histoire, notre canton est légitimement reconnu comme une terre d'accueil et d'ouverture au monde. À nous tous, chacun à sa place, de relever le défi de continuer à réussir ensemble le maintien de la paix sociale dans l'unité et la diversité qui nous caractérisent. ■

BIBLIOGRAPHIE - PUBLICATIONS

- Indicateurs de l'intégration scolaire*, Éducateur, novembre, 2012.
- Intégrer pour réussir*, Service de la petite enfance, ville de Vernier, spéciale 10 ans, oct. 2011.
- Carence d'autorité éducative*, Éducateur, octobre 2002, pp. 24-25.
- João et Maria: scolarisation des enfants portugais à Genève*, in Vers une école interculturelle, pp. 223 – 278. Genève, 1991.
- Le "charabia": un cas d'alternance codique (Difficultés langagières des élèves non-francophones)*, Journal de l'Enseignement Primaire, novembre 1990, n° 29.

⁰⁵ dont une expérience pilote réussie a déjà vue le jour en ville de Vernier (2011).

⁰³ In : Piaget, Jean et Inhelder, Bärbel, La psychologie de l'enfant, PUF, Paris, 8ème édition, 1978 (cf. Conclusion : les facteurs du développement mental).

⁰⁴ cf. : article paru dans le Journal spéciale: Dias Ferreira, Jorge M., Intégrer pour réussir, *Institutions de la Petite Enfance de Vernier: 10 ans déjà*, publié en octobre 2011 par la ville de Vernier.



OBSERVATIONS DES HABILITÉS SOCIALES DE BASE DANS LES GROUPES DE VIE ENFANTINE

Sylvie Wampfler-Bénayoun
Psychomotricienne, chargée de cours, HES-SO,
Genève

3'653 familles ont trouvé une place d'accueil collectif dans une crèche ou une institution de la petite enfance (IPE) subventionnée par la Ville de Genève en 2012¹. 4'315 enfants, âgés de 4 mois à 4 ans, ont été accueillis dont:

- 36,1 % sont inscrits à plein temps; ce pourcentage représente 1554 enfants fréquentant une crèche plus de 40 heures/ semaine
- 45,6 % sont inscrits à trois quarts temps, soit 966 enfants présents de 6 et 9 demi-journées par semaine
- 18,3% fréquentent les institutions de la petite enfance à temps très partiel, ce qui revient à dire que 787 enfants profitent de ce mode garde entre 1 à 5 demi-journées par semaine

«Pour être préventive, une action devrait pouvoir toucher tout groupe qui est l'objet de cette action».

Cadart, 2012, p.117

De nombreuses études soulignent l'intérêt d'intervenir précocement «dans le but d'améliorer les relations sociales à l'âge préscolaire» (Mize, 2005), toutefois les professionnels ont souvent des avis divergents lorsque la question de la nature des interventions qu'il convient de mener se pose dans les institutions.

Grandir en groupe dès le plus jeune âge offre pourtant de nombreuses possibilités de rencontres, bien que nous ne sachions pas toujours très bien que penser de la socialisation très précoce: comment concevoir le développement social? Est-il possible d'évaluer les habiletés sociales en tant que performance individuelle? Penser que le processus de socialisation est un phénomène régressif ou progressif et considérer l'acquisition des compétences sociales comme un produit des échanges?

Comme il existe plusieurs cadres de références théoriques nous pourrions discuter plus longuement à la fin de cette présentation des implications que peuvent avoir chacun de ces points de vue en termes d'intervention. En attendant, si nous voulons observer comment les enfants développent des habiletés sociales dans les groupes de vie enfantine, nous devons opérer des choix théoriques et méthodologiques, car il n'est pas toujours aisé d'aborder ces questions avec les parents et les équipes éducatives qui travaillent dans les institutions; nous ne disposons en effet «d'aucune garantie quant au style d'adaptation de chaque enfant; (...) ni son tempérament, ni la qualité de son attachement ne permettent de prédire avec certitude le style d'adaptation dans un groupe de pairs» (Baudier & Céleste 2010, p.153).

⁰¹ Chiffres 2012 communiqués par le Service Petite Enfance Ville de Genève en 2013.

Observations des habiletés sociales de base dans les groupes de vie infantine

C'est donc en observant très concrètement les interactions que les enfants établissent dans cet environnement avec les personnes du réseau social élargi que nous pouvons être attentive aux phénomènes de groupe; notre mandat actuel consiste à observer l'aménagement des espaces et la dynamique des échanges ainsi que le développement des enfants dans le but de soutenir le travail des équipes éducatives.

Nous avons donc choisi des définitions opérationnelles et des catégories d'analyse partageables avec les équipes et les parents qui souhaitent les connaître, afin de veiller ensemble à ce que tous les enfants qui fréquentent un lieu d'accueil collectif développent suffisamment de ressources psychomotrices au cours des trois ou quatre premières années de leur vie pour atteindre l'un des objectifs majeurs promu par les institutions de la petite enfance, c'est à dire: «apprendre à se comporter au sein d'un groupe, interagir, découvrir de nouvelles activités²».

Définies comme des «espaces prévenants, inclusifs, et ouverts à la diversité (...); des lieux de prévention globale (...) et spécifique pour les enfants et les familles³», il est vrai que les institutions de la petite enfance sont parfois traversées par les débats qui paraissent dans la presse en ces termes: est-ce que les collectivités publiques n'auraient pas intérêt à se prémunir des troubles qui pourraient survenir demain dans la cité... en surveillant d'un peu plus près les comportements des petits?!

Nous sommes d'avis qu'avant de juger de l'adéquation ou de la non-adéquation des comportements, les professionnels doivent avoir du temps pour penser

ensemble les différentes étapes de développement social en s'appuyant sur des indicateurs d'observation communs. Décrire comment les jeunes enfants développent certaines habiletés sociales permet de ne pas avoir à les évaluer avant qu'elles ne soient construites. Les actions de prévention primaire, devraient pouvoir toucher tous les enfants qui fréquentent les crèches et les institutions de la petite enfance subventionnées par la ville de Genève, car le fait d'être accueilli en institution impose un certain nombre de contraintes sociales aux jeunes enfants: l'adaptation à la vie collective ne va toujours pas de soi.

CHEZ LES 0-1 ANS

L'observation du développement des habiletés sociales de base dans les groupes des bébés: une histoire d'ajustement mutuels

Nous vous proposons de déplacer votre regard sur ce qui se passe entre les «interactants» (Cosnier, 1992) en vous demandant de ne pas envisager uniquement les comportements individuels des enfants. L'observation de ce qui se passe entre les actes, permet de comprendre la communication qui a lieu entre adultes et enfants ou entre les bébés entre eux. Nous nous intéressons à la capacité des adultes présents à «*capter les signaux des enfants, ... y répondre de manière appropriée, à réussir à les stimuler dans de nombreuses modalités sensorielles au moment opportun pour l'enfant et en quantité approprié*» en même temps que nous prêtons attention à la capacité des enfants à «*orienter et maintenir leur regard, à s'ajuster aux changements de postures, sourire, calmer leurs pleurs et manifester des réponses prévisibles*» (Barnard, Hammond, Booth, Bee, Mitchell, & Spieker (1989) cités par Pomerleau, 1999). Il n'y a rien là de très nouveau, puisque Daniel Stern évoquait déjà dans les années 1970 comment la mère et le

nourrisson cherchaient à établir une relation sur la base des échanges multimodaux.

Seulement, comme nous n'avons pas l'intention de souligner aujourd'hui l'importance du développement de l'intersubjectivité entre parents et enfants, mais de nous centrer sur les échanges entre professionnels et enfants, il nous semble utile de rappeler que chaque éducateur ou éducatrice qui travaille dans les groupes des bébés âgés de 4 mois à 12 mois, est la figure d'attachement alternative de quatre bébés. Vous comprenez mieux pourquoi il nous paraît important d'être attentifs au déploiement des ressources psychomotrices des bébés, c'est à dire à leurs capacités de coordination nécessaires par exemple aux conduites d'orientation et de maintien du regard, aux capacités d'ajustements utiles aux changements des postures et à leurs capacités d'anticipation indispensables pour que les enfants manifestent des réponses prévisibles.

Les bébés doivent apprendre à tenir compte des nombreuses stimulations offertes par l'environnement groupal en repérant à la fois ce qui est stable et ce qui est variable, pour pouvoir établir des catégories (Lecuyer, 2004). Le développement n'est plus conçu en effet sur un «modèle de l'escalier» comme au temps de Piaget. Selon Houde (2005), non seulement l'expérience a un impact direct sur la structuration des structures à cause de phénomène de plasticité cérébrale mais de nombreux facteurs externes et internes (à l'enfant) influencent l'évolution des fonctions motrices, langagières et cognitives (Wampfler-Bénayoun, S. & Schmid-Nichols, N, 2013).

Je pense qu'il ne vous est pas difficile d'imaginer les expériences intenses vécues par les bébés: échanges de regards, de sourires, premières vocalises, ce développement ne pouvant avoir lieu sans l'étayage de l'adulte (Schmid- Nichols, 2011). Il ne vous est pas difficile non plus d'entrevoir combien

ces expériences vécues en groupe vont influencer la «socialisation» future.

L'approche interactionniste nous permet d'apprécier le nombre d'ajustements mutuels qu'adultes et enfants doivent effectuer pour «manifester des réponses prévisibles». Toutefois «tout» n'est pas observable, les comportements visibles dépendent aussi des états de vigilance, des capacités d'attention, de la qualité de l'intégration psychomotrice ainsi que d'autres aspects liés au tempérament ou à la personnalité de l'enfant.

Nos interventions sont tout à fait ponctuelles; nous passons deux ou trois fois dans l'année dans chacun des douze groupes du secteur pour observer et discuter avec les équipes éducatives. Attentive à leurs questions, il nous arrive d'intervenir dans le groupe des bébés, par exemple pour aménager l'espace et/ou en modifier parfois très directement les appuis des bébés dans une situation parce que nous souhaitons modifier très légèrement un des paramètres de l'interaction: la distance interpersonnelle, l'orientation de la posture, etc. Les propositions faites au groupe ont pour objectif d'aider le bébé à intérioriser progressivement ses appuis afin de nous nous assurer simplement, que les très jeunes enfants profitent de l'environnement qui leur est offert à la crèche tant sur le plan affectif que physique, qu'ici et maintenant. Enfin, c'est parce qu'il existe des différences interindividuelles importantes de développement psychomoteur (Barbe & Tourette, 1999) que nous allons chercher à comprendre comment chacun participe aux dyades et tryades interactives, considérant que les bébés sont capables d'entrer en relation avec plus d'un partenaire à la fois (Fivaz-Depeursing & Corboz, 2001). Cependant la capacité des enfants à réguler leurs comportements va de pair avec la capacité de l'environnement à tenir compte des besoins exprimés, autrement dit de la capacité des adultes à penser les divers éléments que nous venons de mentionner. Ce travail de réflexion en équipe demande du temps,

⁰² Brochure, rôles et fonction des institutions de la petite enfance

⁰³ La petite enfance en Ville de Genève; Contexte et indicateurs. 2011, p.46

http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement_5/Publications/Publication_Petite_Enfance_2011-contexte_et_indicateurs-WEB.pdf

d'autant que les éducateurs peuvent rencontrer différents intervenants⁴ ou sont sollicités par divers partenaires de réseau⁵.

COMMENT LES ENFANTS PARTAGENT LEUR ATTENTION EN SITUATION SOCIALE 1-2 ANS

La conscience de soi et d'autrui (Rochat, 2003) augure une certaine augmentation de la durée des échanges entre enfants qu'il est possible d'observer dès l'âge de 9-12 mois et dont on retiendra comme indice, l'apparition du comportement d'attention conjointe, tel qu'il est décrit par Gattegno, Adrien, Blanc & Ionescu, (1999). Premier marqueur de la communication intentionnelle, il est défini comme une association de comportements « regards alternés, pointage déclaratif et sourires » et nous signale que les enfants infèrent les intentions d'autrui. Ce comportement doit être compris comme une aptitude cognitive de « compréhension sociale » ou « social understanding » en anglais (Duval, Piolino, Benjanin, Laisney, Eustache, Desgranges, 2011).

Nous pouvons donc être certains de pouvoir observer une augmentation de la durée des échanges entre enfants dans les groupes de 1-2 ans, lorsque les petits manifestent une « séquence d'au moins deux comportements, socialement orientés (CSO) contigus réciproquement adressés » (Mueller & Lucas, cités par Zaouche-Gaudron, 2010). Ce sont ces comportements qui modifient durablement le climat affectif des groupes de petits, car il ne suffit pas d'observer les échanges d'objets concrets (Thollon-Behar, 2006) pour observer les compétences communicationnelles. L'évidente continuité qui existe « entre l'expression corporelle et gestuelle et le langage » (Ajuria-

guerra 1974, p.83) nous permet de comprendre les intentions des enfants bien que le langage ne soit encore pas suffisamment développé pour que les enfants partagent à haute voix leurs pensées dans les jeux partagés.

CHEZ LES 2-3 ANS

Les enfants âgés de 24 à 36 mois sont aptes à construire et déconstruire les interactions afin de jouer avec un enfant puis un autre successivement et simultanément. Passer d'un partenaire de jeu à un autre en marquant les transitions entre les interactions (Kendon, 1990), c'est être capable d'effectuer des « annonces » et des « ratifications », autrement dit des segmentations entre les interactions et ceci afin de commencer un nouvel épisode avec le même partenaire ou un autre.

Considérant que la segmentation des interactions est un comportement essentiel à la synchronisation des échanges et au co-pilotage des interactions conversationnelles (Cosnier, 1992), nos observations vont particulièrement se porter sur la manière dont les enfants manifestent une certaine congruence entre expression non-verbale et communication verbale. Nous allons essayer d'illustrer ce propos avec quelques exemples d'interactions qui ont eu lieu dans un groupe de moyens récemment.

Imaginons, si vous le voulez bien, une petite fille de deux ans et demi qui cherche à établir un contact avec autrui. Elle se tient debout adossée contre une table et ne bouge pas beaucoup, mais nous pouvons remarquer qu'elle hausse les sourcils. Se montre-t-elle surprise ou étonnée par ce qui se passe en face d'elle? Et imaginons, qu'elle regarde un groupe de trois fillettes en train de jouer à table au *memory* avec

une éducatrice. Doit-on comprendre que la petite, qui hausse les sourcils souhaiterait les rejoindre?

Ce comportement non-verbal peut avoir plusieurs explications, puisque la signification d'un mouvement est en général attribuée par celui qui interprète le comportement observé. Si ce haussement de sourcil marque l'étonnement, la surprise, il sera sans doute suivi assez rapidement d'un retour à une mimique neutre et/ou d'un détournement de regard, de posture signifiant que cette enfant met fin à l'échange à peine ébauché. Alors que si le haussement de sourcil est suivi d'un deuxième signal, comme par exemple un rapprochement (réduction de la distance interpersonnelle) et/ou un contact corporel proche (toucher la main, l'épaule de l'interlocuteur à qui l'on s'adresse) et/ou d'une offrande (avancer son doudou ou tout autre objet en direction de l'adulte ou du groupe et/ou d'une interjection verbale (hé..., suivi du prénom, par exemple), il sera compris comme une annonce: c'est à dire un épisode interactif en train de débiter, ce qui n'est pas sans rappeler les épisodes d'ouverture dont nous avons parlé à propos du développement des habiletés sociales de base des bébés.

L'observation des différentes phases de transition entre des interactions demande à ce que nous portions un regard plus fin sur la façon dont chaque enfant réussit ou non à initier, maintenir et terminer les échanges. Ces indications ne sont toutefois pas suffisantes pour nous permettre de déterminer la façon dont les annonces sont suivies ou non de ratifications. Pour qu'il y ait transition entre les interactions, les messages d'annonces doivent être perçus et ratifiés, avant de pouvoir déboucher sur des épisodes de jeux partagés. La segmentation des interactions comporte quatre phases: annonces et ratifications, déconstructions et reconstruction et cette compétence peut être bien sûr déjà présente lors des épisodes d'ouverture et de clôture observés dans les groupes de plus jeunes enfants mais dans les groupes des moyens, nous utilisons ces catégo-

ries d'analyse pour nous permette de veiller à la façon dont chacun (adultes et enfants) se signale à autrui.

Nous pouvons voir en effet si les enfants ratifient certains messages et lesquels, ce qui ne veut pas dire qu'ils acquiescent forcément. Comme nous allons le voir dans les exemples qui vont suivre, ratifier veut seulement dire donner quittance à l'émetteur que le message qu'il nous a adressé a été perçu, reçu. Ainsi l'enfant qui dit oui en hochant la tête de haut en bas ratifie et celui qui dit non en hochant la tête de gauche à droite ratifie aussi. Nous voyons que ratifier ne veut pas dire accepter ou refuser. Il est donc tout à fait possible d'observer un enfant ou un adulte ratifier en disant non. Nous ne nous arrêtons pas vraiment aux contenus des échanges mais à la manière dont chacun effectue des annonces et des ratifications, pour signifier à autrui que son message a bien été reçu. Si nous insistons autant sur cet aspect de la communication interindividuelle, c'est parce que ce point nous paraît tout à fait essentiel pour l'éducation des enfants.

Parents et professionnels auraient intérêt à se déterminer sur ces éléments de communication parce qu'ils pourraient orienter leurs actions éducatives en faisant ces distinctions, alors que la plupart du temps les adultes cherchent des explications « historiques » aux comportements des enfants: « il a mal dormi, il va chez sa grand-mère ce soir, ce n'est pas son papa qui vient le chercher... » comme si l'histoire de la famille ou des éléments externes étaient responsables des faits de communications qui ont lieu entre les enfants dans les groupes. Il est vrai que ces éléments ont une influence, manque de sommeil ou incertitudes quand aux personnes de référence qui viendront chercher l'enfant en fin de journée, mais sans nier cette dimension, il est possible de ne pas préjuger les raisons qui motive un comportement pour appliquer une grille de lecture qui nous permet d'avoir une action immédiate sur les signaux envoyés et reçus, nous nous sentons plus efficaces dans nos interventions, car nous

⁴ Psychologues du service de Guidance infantile, psychologues du Service Educatif Itinérant (SEI, Antural), infirmières du Service Santé Jeunesse (SSJ) et psychomotricienne, etc.

⁵ Pédiatre, médecins, logopédistes ou psychomotricienne intervenant dans le cadre de mesure médico-thérapeutiques ou pédagogo-thérapeutiques, services de psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent (SPEA-hug), éducateurs précoce spécialisé (EPS) ou autres professionnels intervenants sur demande des parents.

ne pouvons rien changer au fait qu'un enfant ait mal dormi la nuit précédente, ni au fait que ce soir ce n'est pas son papa qui vient le chercher.

Si à certains moments, il s'avère indispensable que nous exigions des enfants ou des adultes qu'ils ratifient les messages reçus en expliquant pourquoi nous attendons un signe, nous devons savoir aussi tolérer que des enfants qui vivent en groupe parfois plus de 40 heures par semaine dès leur plus jeune âge ignorent un certain nombre de messages bien qu'ignorer un message puisse être perçu comme un manque de respect. Cependant, il est aisé de constater que les jeunes enfants de deux-trois ans ne peuvent répondre aux nombreuses sollicitations qui ont lieu dans le groupe tout au long la journée.

Ainsi, nous venons de voir que le développement des habiletés sociales de base ne peut être uniquement défini par le fait d'observer un comportement d'initiation, de maintien ou de clôture d'une interaction ni même au fait de manifester son accord ou son désaccord. Pour pouvoir communiquer et jouer avec autrui, les enfants doivent aussi pouvoir segmenter leurs interactions afin d'introduire des pauses et créer des intervalles. Cette capacité de réussir à ne pas répondre à tout s'apprend dans le groupe et représente un saut qualitatif. Dès que l'on peut ignorer une stimulation, les interrelations entre enfants et entre adultes et enfants s'en trouvent apaisées, et j'espère avoir réussi avec ces quelques exemples à rendre ces « respirations » perceptibles.

N'oublions pas non plus que les enfants de 2-3 ans sont également capables de classer leurs rapports sociaux. Lorsque l'un d'eux dit, par exemple : « *toi et toi, OUI mais toi, NON!* » les enfants utilisent le langage pour signifier à leurs vis à vis qui fait partie de tel ou tel sous-groupe et qui n'en fait pas partie. Les notions d'inclusion et d'exclusion ne sont pas réservées aux enfants à besoins particuliers. Les phénomènes groupaux sont fait de jeux d'alliances : tentatives d'affilia-

tion qui rassemblent les participants mais aussi de mouvements agonistiques, c'est à dire qui dispersent les participants (Montagner, 2012). Si nous voulons tenir compte du contexte dans lesquels les comportements surviennent nous allons attacher de l'importance à l'observation des rôles, autrement dit à « la manière d'être et d'agir que l'individu assume au moment précis où il réagit à la situation observée » (Moreno, 1965, p.81).

Nous insistons en effet auprès des équipes sur le fait que les enfants de 2-3 ans ont besoin des adultes pour apprendre à réguler leurs comportements parce que nous sommes convaincus que c'est « à travers les différents rôles que l'enfant découvre et auxquels il s'essaie, (qu') il prend contact et intériorise les normes et les valeurs de sa culture, (qu') il se familiarise et intègre des systèmes de classification sociale, les différentes positions qu'il implique, d'où découlent les droits et les devoirs de chacun dans un milieu social donné (...) » (Aebischer & Oberlé 2007, p. 46).

Sens moral, affinités sélectives, préférences pour certaines activités et rivalités se développent en même temps que les habiletés sociales de base. Le rôle des adultes est d'éviter la cristallisation de certaines situations, la mise à l'écart répétée d'un ou de plusieurs enfants. Pour ce faire, il nous faut également observer la participation sociale des enfants dans les moments de jeux libres.

La participation sociale

Pour observer le degré de participation sociale, Robert -Tissot (2008) proposait d'observer les comportements des enfants toutes les cinq minutes en se basant sur les paramètres suivants : il s'agit de regarder comment chaque enfant joue et si individuellement il est capable de jouer seul OU de rester inoccupé, de noter s'il est en train d'observer les autres, sans jouer ou de jouer en parallèle, de s'associer ou de coopérer (Robert-Tissot, 2008).

Si ces six catégories permettent aux professionnels de déterminer comment chaque enfant se comporte en termes de participation sociale, elles nous permettent aussi d'observer comment chaque enfant est à même de jouer seul à certains moments de la journée tout en sachant rester inoccupé à d'autres moments de la journée ET d'observer les autres sans participer à leurs jeux ET d'être en mesure de jouer en parallèle puis de s'associer ET de coopérer, considérant que ces différentes manières d'être par rapport au groupe sont des formes d'investissement variées.

L'adaptation à la vie collective dépend, selon nous de cette capacité à varier les investissements, comme si chaque membre du groupe chez les 2-3 ans devrait trouver la bonne distance, c'est à dire, celle qui lui convient et lui permet de se synchroniser ou de se désynchroniser. Si les enfants ont la possibilité d'expérimenter une certaine liberté de participation sociale, autrement dit d'investissement de la relation aux autres dans le groupe avant de passer chez les groupes de grands, nous pensons qu'ils pourront mieux profiter des situations interactionnelles et langagières, puisque ils ont de nouvelles ressources dans ce domaine.

CHEZ LES 3-4 ANS

Il arrive néanmoins que nous rencontrions des « formes d'organisation déjà très structurées » (Baudier Céleste, p. 153) dans les groupes d'enfants qui se côtoient depuis plusieurs années parce que justement ce sont toujours les mêmes enfants qui jouent seuls et toujours les mêmes qui s'associent et coopèrent. Bien que nous pensons que certains enfants aiment jouer seuls et n'ont pas envie, ni besoin de jouer avec autrui, nous cherchons à observer s'ils ont la possibilité d'avoir une certaine souplesse de rôles avant de commencer l'école obligatoire.

Pour ce faire nous allons nous baser sur les énoncés langagiers échangés entre les enfants âgés de trois à

quatre ans afin d'observer plus précisément encore leurs interrelations en nous attachant à décrire la façon dont les enfants occupent des rôles complémentaires, symétriques, négociés ou refusent de s'ajuster aux rôles attendus (Coenen- Huther, 2005).

Commençons, si vous le voulez bien par donner un exemple : un enfant dit à un autre : « on joue à papa et maman, d'accord ? L'autre enfant est d'accord et apporte une poupée en disant : « tu fais le papa, moi la maman et ça c'était notre bébé ».

La complémentarité de rôle se base sur le fait que les enfants répondent à l'attente de rôle de l'un et de l'autre. Tous deux sont partenaires de jeux et occupent des rôles choisis.

Alors que deux personnes en interactions adoptent des rôles symétriques lorsque l'un d'eux ne répond pas à l'attente de rôle ; examinons maintenant ce cas de figure : Un enfant invite deux autres enfants à jouer aux pirates, mais l'un d'eux répond : « non, on joue au loup ». Le troisième hésite et ne prend pas parti. La situation risque d'être bloquée si aucun des deux ne renonce à son idée. On parle de symétrie des rôles parce que l'attente de l'un ne rencontre pas le projet de l'autre.

Vous connaissez bien ces situations en dehors de situations de jeu, lorsque vous êtes à table par exemple, au moment du repas pris en commun. Trouver une issue raisonnable aux rôles symétriques entre adultes et enfants peut être très compliqué.

La symétrie des rôles va se transformer en conflit ouvert lorsqu'elle ne peut déboucher sur une négociation de rôles. Imaginons un-e éducateur-trice dire : « voilà, maintenant tu arrêtes s'il te plaît de te lever de ta chaise ». Le message est clair, chacun est dans son rôle. L'adulte énonce la règle : les enfants doivent rester assis pendant un certain temps autour de la table et s'adapter à la situation même s'ils ont une

certaine latitude pour bouger, manger à leur rythme, etc. Un des enfants choisit d'«entrer» en symétrie en manifestant son intention de se lever quand même. Il manifeste par son comportement qu'il peut faire fi de la règle en laissant tomber le contenu de sa fourchette sous la table, peut-être en faisant le clown aussi, ce qui lui donne l'occasion de se lever régulièrement, sous prétexte d'aller ramasser ce qu'il vient de faire tomber. La sanction ou la négociation sont deux issues possibles pour modifier cette situation.

La négociation pourrait déboucher sur le fait, que l'enfant est autorisé à se lever pour aller chercher un balai et balayer sous la table ce qu'il a fait tomber. Ainsi, l'enfant obtient l'autorisation de se lever, et l'adulte n'a pas besoin de se fâcher tout rouge, pour exiger que l'enfant ramasse la nourriture et se rasseoie immédiatement.

Les négociations de rôles ont lieu plusieurs fois par jour dans tous les groupes, à mon avis vous êtes les personnes qui savez mieux comment négocier les rôles. Vous avez développé cette capacité à «modifier le comportement d'autrui» et à vous laissez modifier vos rôles par les enfants. Ces compétences communicatives font également partie des habiletés sociales des enfants âgés de 20 et 30 mois (Thollon- Behar & Cohas, 2006), mais comme l'observation directe que nous pratiquons n'a pas de visée évaluative dans le cadre des actions de prévention que nous menons, nous préférons observer la négociation de rôle à partir des énoncés langagiers que nous pouvons entendre lors des épisodes de jeux libre dans les groupes de «grands».

C'est en nous abstenant d'intervenir dans les jeux des enfants et en écoutant attentivement les propos échangés entre eux, que nous pouvons apprendre à connaître comment chacun expérimente différentes facettes de rôle. Nous pensons que les enfants doivent acquérir à cet égard une certaine souplesse de rôles avant de commencer l'école obligatoire,

puisqu'ils continueront à vivre en groupe, mais en présence d'un nombre beaucoup moins important d'adultes que ce soit en classe ou lors des jeux qui auront lieu à la récréation.

Avoir la capacité d'occuper un rôle complémentaire permet à la fois de prendre des initiatives et de laisser l'autre mener le jeu alors que prendre un rôle symétrique permet à l'enfant de conserver son initiative au prix d'empêcher parfois le déroulement du jeu. Les rôles négociés permettent quand à eux la recherche d'un consensus pour que les jeux partagés soient possibles même s'il faut pour cela accepter de modifier les rôles des deux partenaires. La recherche d'une issue favorable à tous est préférée aux initiatives individuelles, afin que cela convienne aux diverses parties en présence.

Le non ajustement ou refus de rôle est la quatrième facette de rôle, celle qui permet aux enfants de se soustraire aux rôles attendus. Savoir ne pas s'ajuster à un rôle est une compétence nécessaire si l'on pense que les enfants ne doivent pas suivre toutes les sollicitations qui leur sont faites. Refuser un rôle veut dire que l'enfant choisit de ne pas suivre l'idée de jeu proposée par un autre enfant ou la demande d'un adulte, mais ne s'apparente pas pour autant à la désobéissance. Prenons l'exemple d'un garçon qui dit qu'il veut jouer à chat et qui dit: «si tu vas sur le radiateur, je ne te mange pas». Il se met à jouer à courir après ses camarades. Les enfants savent qu'il est interdit de grimper sur les radiateurs, pourtant ce pourrait être un lieu refuge pour éviter d'être attrapé. Ils se retrouvent devant un dilemme, respecter les consignes générales et se faire attraper facilement par le chat ou essayer quand même de grimper sur les radiateurs lorsqu'ils croient que les adultes ne les voient pour éviter d'être attrapés et transgresser la règle. Refuser de s'ajuster au rôle attendu, voudrait dire «on n'a pas le droit de grimper sur les radiateurs alors je ne joue pas à la souris,...». Nous voyons que ces notions sont extrêmement utiles pour décrire

la subtilité des interactions entre enfants lorsque leur langage est suffisamment développé pour nous laisser entendre la façon dont ils s'organisent.

Plusieurs catégories d'analyse peuvent nous permettre de comprendre les phénomènes groupaux dans les espaces de vie infantine lorsque nous refusons d'attribuer la responsabilité des comportements à la personnalité intrinsèque des enfants. C'est lorsque nous constatons que certains enfants n'arrivent pas à varier leurs rôles dans les groupes des grands que nous allons proposer aux équipes des interventions plus spécifiques.

Quand l'antagonisme entre certains enfants se transforme en conflit systématique, quand les conflits dégénèrent et que l'agressivité augmente, nous devons nous demander à partir de quand elle devient violence?

Intensité, fréquence et durée dans le temps des comportements sont des signes qui nous permettent de repérer d'éventuelles difficultés d'adaptation à la vie collective, mais la violence c'est autre chose, la violence est «mesurée» en observant la conséquence des comportements agressifs, ainsi un enfant n'est pas violent, il a commis une violence parce que la conséquence de ces actes dépasse les «bornes» alors que lorsque par exemple deux enfants sont en conflit, ils peuvent même occuper des rôles complémentaires. Imaginons deux enfants sur le tapis de jeu: l'un joue tranquillement assis avec les voitures et le garage pendant qu'un autre enfant survole la zone avec son dinosaure, tout en faisant des bruits d'avion. Tout se passe bien jusqu'à qu'il y ait comme un coup de tonnerre dans un ciel bleu, les rôles sont en train de devenir symétriques parce que le premier enfant qui jouait tranquillement dit: «mais arrête de rentrer dans MON garage». Le deuxième enfant qui ne faisait que survoler la zone, ne répond pas à l'attente de rôle. Le premier enfant répète quand même: «Mais, arrête, les dinosaures ont pas le droit d'entrer

dans le garage!». Il cherche en fait à modifier les rôles en modifiant la règle et le jeu. Il voudrait protéger son territoire, éviter l'envahissement sonore grandissant, marquer sa suprématie. Nous voyons qu'il décide unilatéralement ce qu'il est possible de faire et de ne pas faire dans le jeu partir de maintenant, alors qu'il y a deux minutes, une autre convention les liait, même si celle-ci était implicite. L'enfant qui définit la relation n'entre pas en symétrie, c'est celui qui ignore le contenu verbal et ne change pas d'attitude, qui ne répond pas à l'attente de rôle qui adopte une position symétrique. Comme il n'a pas l'intention de s'ajuster à la demande et continue de faire mine de n'avoir pas entendu, un conflit s'amorce et risque de se transformer en bagarre physique. Celui qui jouait aux voitures attrape les cheveux de celui qui survole la zone et cette fois, celui qui survolait la zone sans entrer dans le garage renverse le garage d'un coup de pied. Aucun des deux n'est prêt à négocier quoi que ce soit. En moins d'une seconde les voitures volent dans tous les coins, celui qui a shooté dans le garage jette son dinosaure plus loin. Par malchance, celui ci atterrit sur la tête d'un autre camarade et vous voilà en train de séparer les deux protagonistes qui se bagarrent sur le tapis au milieu des voitures. Il vaut mieux en effet éviter les bleus, les bosses et les griffures.

Un comportement décrit isolément et sorti de son contexte n'a pas grande valeur. Si deux enfants s'accordent pour se bagarrer et que cela n'est pas dommageable, cela veut dire qu'ils sont capables de réguler leurs comportements en mettant fin à cette interaction eux-mêmes et/ou qu'ils sont capables de répondre assez rapidement à une injonction de l'adulte qui leur demande de stopper ce jeu. C'est pour observer, comprendre les interactions et orienter nos interventions que nous avons besoin d'un cadre conceptuel clair. C'est pourquoi nous allons, avant de conclure cet article revenir un instant sur quelques considérations théoriques, celles que nous avons brièvement présentées en introduction.

Différentes manières de considérer le processus de socialisation de jeunes enfants

Les regards des professionnels sur les comportements des enfants sont inévitablement orientés par les références théoriques qui sont les leurs et quand bien même celles-ci ne seraient pas explicites, les arguments avancés semblent émaner des postulats suivants :

- Partant de l'idée que les nourrissons sont entièrement dépendants de leur entourage du fait de leur immaturité à la naissance (tant sur le plan biologique que psychologique), certains chercheurs pensent que le processus de socialisation est un phénomène régressif. Le bébé serait un « essentiellement social » être (Wallon, cité dans Bautier & Rochex, 1999, p. 23-24) mais son devenir de l'enfant est d'aller vers toujours plus de différenciation. Ce positionnement conduit en général les professionnels à penser les éventuelles difficultés d'adaptation à la vie collective en lien avec des problèmes de séparation, de difficultés de différenciation soi- autrui, jeu- réalité. Manque d'autonomie, un défaut de symbolisation, etc. seraient les raisons qui empêchent certains enfants à profiter de leur environnement social à la crèche.
- D'autres chercheurs partent de l'idée contraire: le processus de socialisation serait un phénomène progressif parce que la socialisation est le produit des échanges, autrement dit la socialisation procède d'un apprentissage. Dans la mesure où l'enfant se socialise au fur et à mesure qu'il a la possibilité d'entrer en contact avec les autres, les compétences sociales s'acquièrent relativement tard chez les jeunes enfants. Les professionnels qui adoptent cette position considèrent dans ce cas que la quantité et la qualité des échanges sont déterminantes pour assurer la « qualité » de la socialisation future. Le milieu a donc un rôle prépondérant à jouer dans le développement des compétences sociales et si d'éventuelles difficultés d'adaptation

à la vie collective surviennent, un changement d'environnement pourrait être favorable.

Pour d'autres chercheurs encore, la plupart des enfants réussissent sans problèmes à « traiter et reconnaître une information socialement adaptée » (Baghdali & Brisot-Dubois p. 34) du fait des compétences d'imitation innées (Meltzoff & Moore, 2005), seule une minorité d'enfants souffre d'une altération cognitive se traduisant par des difficultés à analyser correctement les situations qu'ils rencontrent.

Par conséquent, les professionnels sont amenés à penser que enfants qui ont des difficultés d'adaptation à la vie collective, telles que des difficultés à : « tisser des liens amicaux, gérer des conflits » manifestent des conduites inadaptées à cause de difficultés cognitives inhérentes à leur personnalité (modèle du trait) ou parce que leurs habiletés sociales, sont comprises comme des performances individuelles.

En ce qui nous concerne, nous préférons penser l'influence de l'ensemble des « éléments du système: *maturation, expérience, tâche, contexte, dans la mesure où ceux-ci (...) sont impliqués dans l'émergence des conduites observables* » (Baudier & Céleste, 2010 p.31) tout en faisant attention à ne poser aucun « diagnostic de proximité » contrairement à certains de nos collègues psychomotriciens qui travaillent en France (Braz, 2013). Notre travail d'observation doit pouvoir mettre en évidence la diversité des situations vécues par les jeunes enfants à la crèche ainsi que la diversité des milieux culturels et sociaux dans lesquels ils vivent à la maison.

L'appréhension des phénomènes groupaux à partir des comportements des enfants est un exercice délicat qui demande beaucoup de rigueur conceptuelle et s'il n'est pas impossible de concilier ces différentes conceptions théoriques que nous avons présenté en pensée, il nous semble par contre beau-

coup plus difficile de tenir compte de l'ensemble de ces postulats de départ dans le cadre des actions de prévention. Le processus de socialisation des jeunes enfants doit être pensé à partir des regards multiples, car s'il nous semble indispensable de prendre le temps d'observer le développement des habiletés sociales c'est parce que les troubles du développement ont pour principale caractéristique d'apparaître au cours du développement. Notre travail consiste donc à les repérer, afin de prévenir les risques de restriction de participation sociale.

Enfin, en guise de conclusion, nous aimerions remercier les organisateurs de ce colloque et tout particulièrement Madame Sandra Capeder, cheffe du service petite enfance de la Ville de Genève pour leur invitation de même que madame Valérie Fallot, actuelle responsable de secteur Grottes Petite Enfance pour avoir pris le temps de présenter le mandat de psychomotricienne de secteur aux équipes.

C'est en effet parce que nous passons dans les douze groupes du secteur plusieurs fois par années depuis 2008, que nous avons pu développer un regard longitudinal sur le processus de socialisation et le développement des habiletés sociales de base des jeunes enfants dans les groupes de vie enfantine. ■

BIBLIOGRAPHIE - PUBLICATIONS

- AEBISCHER V. & OBERLÉ, D. (2007). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- AJURIAGUERRA, J. de (1974). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson.
- ANZIEU, D. & MARTIN, J.-Y. (2000). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: puf
- BAGHDADLI, A. & BRISOT-DUBOIS J. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales, appliquées à l'autisme. Guide pour les intervenants*. Paris: Elsevier Masson.
- BAUDIER, A. & CÉLESTE, B., (2010). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris: Armand Colin.
- BAUTHIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1999). Henri Wallon, l'enfant et ses milieux. Paris: Hachette.
- FIVAZ DEPEURSINGE, E. & CORBOZ, A. (2001). *Le triangle primaire*. Paris: Odile Jacob
- LECUYER, R. (2004). *Le développement du nourrisson*. Paris: Dunod
- MONTAGNER, H. (2012). *L'enfant et la communication*. Paris: Dunod
- MORENO, J. L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. Paris: puf.
- ZAOUCHE GAUDRON, C. (2010). *Le développement social de l'enfant, du bébé à l'âge scolaire*. 2^{ème} édition. Paris: Dunod

REVUES

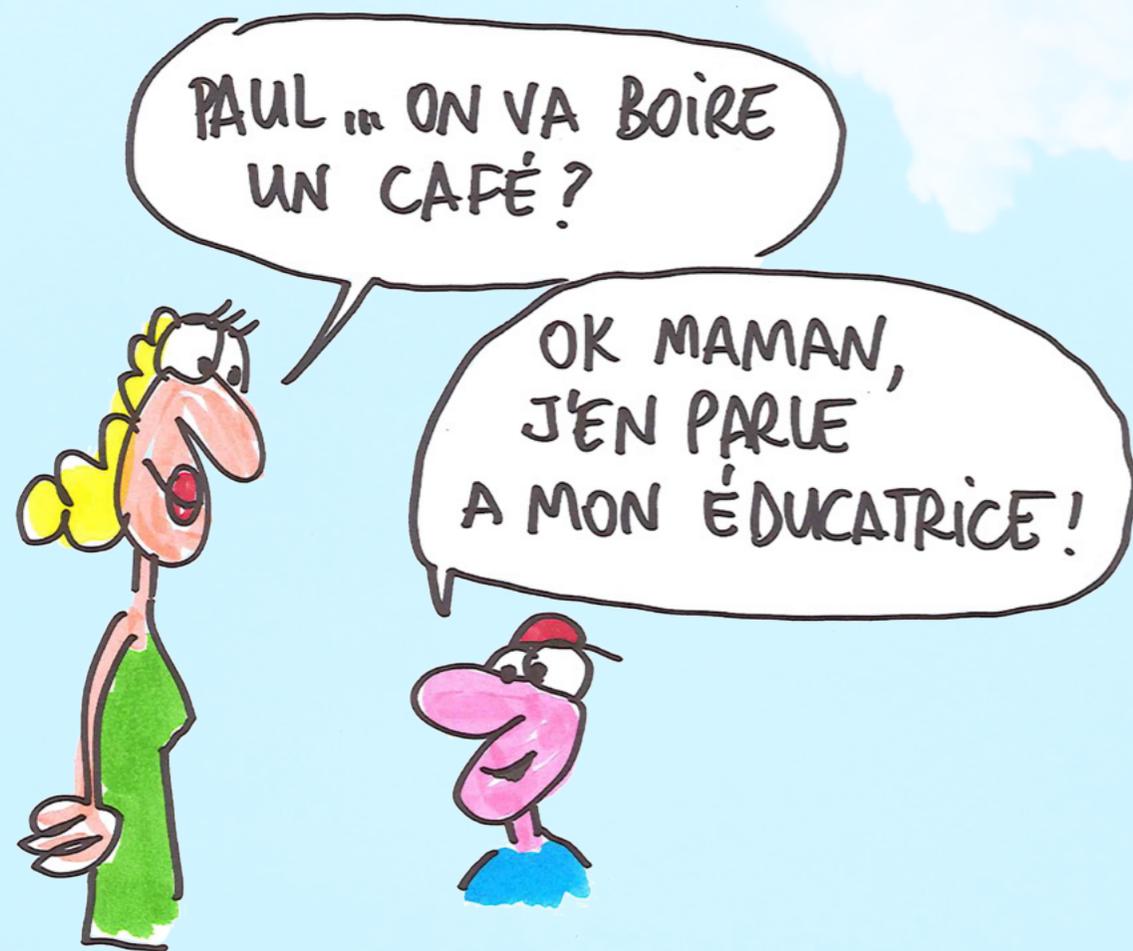
- CADART, M. - L. (2012). *La prévention précoce en question*. Regards croisés France-Québec. Nouvelles pratiques sociales. Hors série No 1
- GATTEGNO, M.P., ADRIEN, J.L., BLANC, R., IONESCU, S. (1999). *Apports théoriques de l'attention conjointe et de la théorie de l'esprit dans l'autisme*. In Revue Devenir, Vol.11. No 4 1999, pp.81-106
- HOUDÉ, O. (2005). *Se développer, c'est apprendre à inhiber*. In La recherche, l'actualité des sciences no 388
- SCHMID- NICHOLS, N. & WAMPFLER- BÉNAYOUN, S. (2011). *Conversation autour d'une esquisse de recherche en psychomotricité*. Thérapie psychomotrice et recherches. No 168.

ARTICLES

- Barbe & Tourette (1999). *Tous les enfants présentent-ils le même profil de développement psychomoteur dans la petite enfance?* Journal de pédiatrie Puériculture; 12: 35-49. Elsevier, Paris.
- KENDON, A. (1990). *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused interaction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- MELTZOFF, A & KEITH MOORE (2005). *Imitation et développement humain: les premiers temps de la vie*. In Terrain. Imitation et Anthropologie. No 44
- ROBERT-TISSOT, C. (2000). *L'observation, quelques éléments historiques*. Actes des journées ies 2000, Deux temps, trois mouvements, Prévention, thérapie et observation en psychomotricité. p. 7-10. Ecole romande de psychomotricité, institut d'études sociales.
- ROCHAT, Ph. (2003). *Conscience de soi et des autres au début de la vie*. Enfance, 2003/1. Vol.55, p.39-47.D01: 10.391/ enf.551.0039.
- THOLLON BEHAR, M.-P. & COHAS, C. (2006). *Compétences communicatives dans la relation avec l'adulte et aptitude à interagir avec leurs pairs chez des enfants âgés de 20 à 30 mois*. Paris: Elsevier SAS. Société Française de Psychologie, Pratiques psychologique 12 (2006) p. 59-72
- WAMPFLER-BÉNAYOUN, S. & SCHMID- NICHOLS, N. (2013). *Ajuriaguerra, une philosophie du soin: organisation psychomotrice, corps et self*. Dans F. Joly & Berthod, A. Julian de Ajuriaguerra et la naissance de la psychomotricité, vol. 4.: Développement corporel et relation avec autrui: Colloque des 1er et 2 juillet 2010 au collège de France en hommage à Julian de Ajuriaguerra. Paris: Papyrus, 2013, p. 201-222

RESSOURCES ÉLECTRONIQUES

- BRAZ, J. (2013) *L'avis expert du psychomotricien en structure d'accueil petite enfance: un diagnostic de proximité*. Entretiens de psychomotricité. Les entretiens de Bichat 2013. p. 1-6. Page consultée le [1.10.2013], http://www.lesentretiensdebichat.com/Media/publications/psychomot_braz_v2_wmk.pdf
- COENEN-HUTHER, J. *Heurs et malheurs du concept de rôle social*, Revue européenne des sciences sociales [En ligne], XLIII-132 | 2005, mis en ligne le 30 octobre 2009, consulté le 12 octobre 2013. URL : <http://ress.revues.org/328> ; DOI: 10.4000/ress.328, Page consultée le [1.10.2013], <http://ress.revues.org/328>. Revue européenne des sciences sociales. Heurs et malheurs du concept de rôle social, p. 65-82
- COSNIER, J. (1992). *Synchronisation des échanges et co-pilotage de l'interaction conversationnelle*. http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-8_Synchronisation_interaction-.pdf
- DUVAL, C., PIOLONO, P., BEJANIN, A., LAISNEY, M., EUSTACHE, F., DESGRANGES, B. *La théorie de l'Esprit: aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge*. Rev. Neuropsychol 2011; 3 (1): 41-51. Page consultée le [05.03.2013], <http://www.rechercheisidore.fr/search/resource/?uri=10670/1.cgplyf>
- GATTEGNO, M.P. (2009). *Étude préliminaire des troubles des interactions et de la motricité chez des bébés âgés de quelques jours à 6 mois et présentant ultérieurement un troubles autistiques*. Analyse microscopique avec échantillonnage temporel, à l'aide d'un logiciel, the observer, à partir des films familiaux. In Devenir, 2009/4 (Vol.21), <http://www.cairn.info/publications-de-GATTEGNO-Maria%20Pilar-46485.htm>
- MIZE, J. *Intervention sur les habiletés sociales et les difficultés entre pairs pendant la petite enfance*. Commentaires sur Bierman et Erath, Manz et McWayne, et Odom. In Tremblay RE, Barr RG, Peters RdeV, eds. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2005:1-8. Disponible sur le site : <http://www.enfant-encyclopedie.com/document/MizeFRxp.pdf>. Page consultée le [10.07.2011]
- POMERLEAU, ANDREE, MALCUIT, GERARD, LEROUX, SOPHIE (1999). *Étude comparative de nourrissons prématurés et nés à terme et des modes de stimulations qu'ils expérimentent au cours des six premiers mois*. In Canadian Journal of Behavioural Science, http://findarticles.com/p/articles/mi.qa3717/is_199901/ai_n8844201. Page consultée le [30.09.2009]
- Revue REISO: *quelle qualité dans l'accueil des enfants?* <http://www.reiso.org/spip/php?article1663> Page consultée le [1.05.2013]
- SCHMID NICHOLS, N. (2013) Revue Petite Enfance, no 106, <http://www.revuepetiteenfance.ch/?p=146>



OBSERVER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS L'INTERACTION

Laurent Filliettaz

Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Genève

Marianne Zogmal

Attachée de recherche, Université de Genève

Mettre en évidence les évolutions de la profession d'éducatrice¹ de l'enfance nécessite de revisiter la question complexe des «compétences professionnelles»: qu'est-ce qu'une compétence? Comment la rendre visible? Comment la mettre en oeuvre? Comment la construire et la transmettre? C'est dans ce domaine de la «mise en visibilité des compétences professionnelles» que l'équipe Interaction & Formation conduit depuis le printemps 2011 des recherches dans le contexte genevois de la petite enfance, avec le soutien du Fonds National de la Recherche Scientifique² (FNS) et la collaboration avec l'école ESEDE-CFPS, la Ville de Genève et quatre institutions de la petite enfance (Espace de vie Baud-Bovy du Secteur Université, Espace de vie Le Gazouillis, Espace de vie Germaine Duparc du Secteur Saint-Jean, Crèche Pré-Picot du Secteur Eaux-Vives / Frontenex).

Mettre en visibilité des compétences implique de pouvoir les observer dans les conditions dans lesquelles elles sont mobilisées et transmises. Ceci implique un dispositif de recherche dans lequel le travail et la formation deviennent des objets d'observation et d'analyse. Ce sont quelques éléments de ce dispositif d'observation et d'analyse que nous présentons brièvement dans ce texte.

LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE EN ACTION

Qu'est-ce que la «compétence professionnelle» et comment en cerner la définition? À l'évidence, il s'agit là d'une question à la fois très actuelle mais aussi éminemment controversée dans la littérature scientifique. De ces controverses, nous mettons en lumière quelques facettes d'une perspective théorique qui retient notre attention.

En premier lieu, la compétence ne se réduit pas à des «prescriptions» et des «référentiels»; elle se révèle dans l'action et dans les situations singulières dans lesquelles elle est mobilisée. La compétence, affirme Le Boterf (1994) «ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources [...]. Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, un processus, davantage qu'un état.» (pp. 16-18).

⁰¹ Dans ce texte, l'utilisation du féminin pour les professionnelles de l'enfance vise à exprimer la reconnaissance d'une réalité sociale du métier et inclut les éducateurs, à l'encontre des règles de grammaire.

⁰² Programme Sinergia «Young People's Interactional Competences in institutional practices: between school and the workplace»; Sous-projet «La construction des compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance». Janvier 2012 à décembre 2014. ([http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation.](http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation))

Deuxièmement, il importe de considérer que la compétence ne s'exprime pas dans l'exécution de ce qui est « attendu », mais dans la manière de faire face aux imprévus, ce que dans le champ de l'ergonomie, on appelle des « événements ». Ceci signifie, selon Zarifian (2001, pp. 37-38), que « la compétence professionnelle ne peut plus être enfermée dans des prédéfinitions de tâches à effectuer dans un poste de travail », et surtout qu'elle « appartient en propre à l'individu, et non pas au poste de travail ».

Enfin, « l'efficacité apparaissant de plus en plus comme un produit collectif » (Schwartz, 2000, p. 499), il importe de ne pas enfermer la compétence comme un produit figé et limité à la sphère individuelle. Les compétences sont collectives à plus d'un titre. Elles sont contingentes des interactions sociales que les travailleurs déploient pour agir collectivement (Mondada, 2006). Et surtout, elles s'acquièrent et se transmettent dans des interactions impliquant des travailleurs plus expérimentés, comme le relève très justement Mayen (2002), lorsqu'il affirme que « une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à le faire, ou encore de quoi orienter notre action dans une certaine direction » (Mayen, 2002, p. 87).

Dans cette perspective, la présente démarche de recherche s'intéresse aux interactions se déroulant dans les pratiques professionnelles réelles au sein des institutions de la petite enfance, afin de pouvoir observer les compétences professionnelles dans leurs dimensions dynamique et collective et en particulier lors de résolutions d'« événements ».

UN DISPOSITIF D'OBSERVATION DES COMPÉTENCES

Comment observer les compétences dans les interactions ? Quel dispositif d'observation mettre en place ? Les données pour la recherche en cours ont été recueillies pendant les stages de formation en première et en troisième année de trois stagiaires en

formation ES à l'école ESEDE-CFPS. Trois sortes de données ont été recueillies.

Pour permettre l'analyse des interactions se déroulant dans les pratiques professionnelles, les activités avec les enfants, menées par les stagiaires en présence de leurs référentes professionnelles ont été filmées par audio-vidéo. Ces films donnent accès à des pratiques professionnelles réelles, saisies dans le détail de leur réalisation. Ils permettent d'observer comment les compétences se mobilisent et se distribuent dans les interactions entre les stagiaires, les référentes professionnelles et les enfants.

Lors d'entretiens réflexifs menés par les chercheurs après la conduite des activités filmées, des discussions entre stagiaires et référentes professionnelles concernant certains extraits de ces films ont été enregistrées par audio. Ces entretiens mettent en visibilité certaines représentations que les professionnelles élaborent concernant leurs pratiques professionnelles.

Enfin, au terme de la troisième année de formation, deux entretiens collectifs ont été menés. Les trois stagiaires ont participé à un premier entretien, tandis que les différentes référentes professionnelles se sont retrouvées lors d'un deuxième entretien. À partir du visionnement d'extraits de films, ces entretiens collectifs donnent lieu à des logiques de « consensus » ou de « controverses » entre professionnelles à propos des activités observées.

EXPLORER UN « MICRO-ÉVÈNEMENT » DU TRAVAIL

Afin de rendre visible la démarche d'analyse, ce texte vise à explorer un « micro-événement » du travail qui a été filmé lors d'une activité menée auprès d'un groupe d'enfants, âgés de 2 à 3 ans. Lors de son stage de troisième année, la stagiaire conduit l'activité, accompagnée par la référente professionnelle. La séquence porte sur un moment de transition entre le goûter

et la réunion. La stagiaire s'apprête à raconter une histoire à l'aide d'un livre. Tandis que six enfants sont assis sur des matelas en face de la stagiaire, deux enfants (G et A) sont assis sur des chaises, entre la stagiaire et la référente professionnelle. La stagiaire leur demande de changer de place et l'extrait du film analysé porte sur ce changement de place.



L'analyse de ce film aborde différents aspects des compétences professionnelles mobilisées par la stagiaire et la référente professionnelle. Comment procèdent-elles pour convaincre les enfants de changer de place ou pour montrer et faire comprendre ce qui est attendu d'eux ? Comment se construisent les différents positionnements pour entrer en relation ? Comment mobilisent-elles les observations et leur « connaissance » d'un enfant et de ses particularités ? Comment ces compétences professionnelles s'acquièrent-elles et se transmettent-elles dans l'activité en cours ?

Convaincre

Au début de la séquence analysée, la stagiaire s'adresse aux deux enfants assis à côté d'elle et leur demande de changer de place : « alors pour écouter l'histoire moi je pense que G. et A. il faut que vous vous asseyiez là sinon vous allez pas voir ». Les mots utilisés visent à convaincre. La stagiaire énonce un acte directif (*il faut que vous vous asseyiez là*) tout en l'atténuant (*je pense que*) et en donnant des justifi-

cations pour ce qu'elle demande (*pour écouter l'histoire/sinon vous n'allez pas voir*).

Suite à cette demande de changer de place, un des enfants, A., refuse et dit « non ». La stagiaire enchaîne par « mais tu sais », A. répond « je veux pas », la stagiaire ajoute « A. je t'explique quelque chose », l'enfant répète « non ». L'analyse de la prosodie montre que pour chercher à convaincre, la stagiaire ne recourt pas seulement aux mots, elle utilise également sa voix. Au début, quand l'enfant parle plus fort, la stagiaire augmente également le volume de sa voix. Cependant, quand A. dit « non » pour la deuxième fois, à voix forte et accentuée, la stagiaire baisse sa voix et dit doucement « viens vers moi ». Cependant, A. continue de refuser : « je veux pas ».

En plus des mots et de la prosodie, les professionnelles utilisent les regards pour chercher à convaincre. Quand la stagiaire énonce « il faut que vous vous asseyiez là », son regard et celui de la référente professionnelle s'orientent vers l'emplacement désigné. Les regards de la stagiaire et de la référente se focalisent ensuite sur A., lorsque la stagiaire cherche à attirer son attention (*A. je t'explique quelque chose*). De cette manière, les regards participent à la construction de la signification de ce qui est dit.

Lors de la demande de changer de place, les deux professionnelles utilisent également les gestes et le positionnement du corps pour chercher à convaincre l'enfant. Lorsque la stagiaire s'adresse aux deux enfants (G. et A. *il faut que*), elle touche légèrement l'épaule de G. qui est assis à côté d'elle. De cette façon, elle rend visible à qui elle s'adresse. Ensuite, elle pointe l'espace désigné (*il faut que vous vous asseyiez là*). Les deux professionnelles utilisent les gestes pour s'adresser à A. Tandis que la référente touche la cuisse de A. en disant « A. écoute », la stagiaire avance sa main dans un geste d'invitation en proposant « viens vers moi ».

L'analyse de cette séquence montre que la demande de changer de place se fait à travers les mots, la voix, les regards, les gestes et les positionnements du corps. La signification se construit par l'imbrication de ces différentes modalités et l'interaction se construit ainsi de façon multimodale.

Comme les professionnelles, l'enfant également recourt à plusieurs modalités en même temps pour signifier son refus. Lorsque A. dit «*non*», elle recule sur sa chaise. Elle secoue ensuite la tête en disant «*je veux pas*». Elle lève la voix pour enchaîner par un autre «*non*» tout en tapant avec les pieds par terre. Lorsqu'elle elle répète «*je veux pas*», elle retire vivement sa main. Les différentes modalités interactionnelles contribuent à construire la signification de ce qui se passe et forment des ressources pour les participants. Pour les professionnelles, ces ressources sont mises en oeuvre pour chercher à «convaincre» l'enfant. Pour l'enfant, elles constituent des moyens pour signifier son refus.

Face à la persistance du refus de la part d'A., la stagiaire évoque lors de l'entretien collectif des stagiaires, qu'elle voulait «*lâcher un moment*», mais qu'ensuite elle s'est dit: «*il faut que je trouve quelque chose*».

Montrer et faire comprendre

Les ressources mobilisées pour convaincre A. n'ont pas abouti. La stagiaire s'adresse alors à G: «*alors tant pis G. tu peux aller t'asseoir là comme ça tu verras mieux*». G. se lève et va s'asseoir sur les matelas. Son déplacement constitue un «exemple» à suivre et la reproduction des ressources verbales et gestuelles permettent de montrer une nouvelle fois ce qui est attendu.

Comme A. ne suit pas l'exemple de G., la référente professionnelle prend le relais: «*tu veux venir avec moi on va s'asseoir à côté de N. là-bas ensemble*». De cette manière, la référente professionnelle énonce la

planification d'un déplacement collectif d'elle-même et d'A. La référente se lève et se déplace ensuite, tout en commentant son action (*regarde je vais me mettre là à côté de N. et M. et tu peux venir sur mes genoux*). Le déplacement de la référente professionnelle est annoncé au préalable, réalisé et commenté, ce qui donne une visibilité à ce déplacement qui est pour ainsi dire «mis en scène». Suite à ce déplacement de la référente professionnelle, A. esquisse un mouvement pour se lever, mais se rassied à nouveau.

La référente professionnelle demande alors à la stagiaire: «*SAR tu peux nous montrer le livre*». A ce moment-là, la stagiaire retourne le livre et le présente aux enfants assis sur les matelas. A. ne voit plus que le dos du livre. La référente professionnelle s'adresse ensuite à A: «*tu vois nous on voit tous toi tu vois rien du tout alors viens ici*». Par son intervention auprès de la stagiaire pour lui demander de retourner le livre, la référente professionnelle utilise le livre comme ressource pour l'organisation de l'espace. Le point de vue de «spectateur» se construit par le positionnement du livre. Pour pouvoir voir, il s'agit d'être assis en face.

L'utilisation de l'objet livre permet également une action indirecte sur A. qui peut se rendre compte par elle-même qu'elle doit changer de place si elle veut regarder le livre. Pour cette «mise en scène» du livre dans l'espace, la référente professionnelle et la stagiaire s'engagent dans des rôles complémentaires. Tandis que la référente professionnelle rend visible le rôle de «spectateur» (*nous on voit tous*), la stagiaire endosse le rôle de «lecteur».

Suite à cette réorganisation de l'espace à travers l'utilisation du livre et les interventions conjointes de la référente professionnelle et de la stagiaire, l'enfant A. se lève et va finalement s'asseoir sur les genoux de la référente professionnelle. La lecture de l'histoire peut dès lors commencer...

Se positionner et entrer en relation

En même temps que les professionnelles mettent en oeuvre des ressources multiples pour chercher à convaincre, montrer et faire comprendre à A. ce qui est attendu d'elle, elles construisent ensemble avec les enfants leurs positionnements dans l'interaction et différentes façons d'entrer en relation.

La référente professionnelle évoque lors de l'entretien réflexif que les enfants «*ont envie aussi d'imiter l'adulte (...) de prendre un livre et puis montrer aux copains comme font les adultes*». Le refus d'A. de changer de place met en question la répartition des rôles et des positionnements prévus. Dans la séquence analysée, la stagiaire a prévu une répartition des rôles où ce sont les professionnelles qui racontent un livre tandis que les enfants écoutent et regardent les images. Ces rôles sont complémentaires dans le sens que pour pouvoir raconter une histoire à quelqu'un, il est indispensable que celui-ci écoute.

En plus de la complémentarité des rôles, les positionnements dans cette séquence d'interaction sont asymétriques. Tandis que ce sont les professionnelles qui définissent l'activité à venir, le déroulement prévu, l'aménagement de l'espace et la place la plus adéquate pour écouter l'histoire, c'est A. qui doit suivre ce qui a été défini pour elle. Le refus d'A. rend visible l'interdépendance entre les rôles et les positionnements des professionnelles et des enfants pour pouvoir s'engager dans une activité commune.

Au lieu de chercher à maintenir la répartition des rôles et des positionnements prévus, le déplacement de la référente professionnelle va la transformer. A travers son déplacement, la référente professionnelle rejoint les enfants qui vont regarder le livre et construit de cette façon un «nous» collectif («*nous on voit tous*»). En même temps, la référente professionnelle signifie que le fait de regarder le livre n'implique pas un positionnement «bas» dans l'interaction. Le fait de s'asseoir sur les matelas n'est pas lié aux rôles

et positionnements propres à l'état d'enfant, mais il est en lien avec l'activité prévue.

Observer et connaître l'enfant

Dans leurs interactions, les professionnelles se basent sur les observations de A. et la «connaissance» qu'elles ont construite de cette enfant et de ses façons d'interagir. Dans les différents entretiens, la référente professionnelle évoque qu'A. risque de «*bloquer et elle marchera plus*». De cette façon, la référente professionnelle mobilise ses expériences antérieures et ses observations passées de A. Quant à la stagiaire, elle aborde le vécu émotionnel lié à des situations antérieures: «*J'ai l'impression qu'elle ressent beaucoup ce qu'on ressent aussi donc si on s'énerve ça va être pire*».

Ces différents énoncés portent sur les observations et les catégorisations de A. et de ses conduites. Ils restent flous et ne donnent pas une description fine de l'enfant, mais ils servent comme base à des pistes d'actions. Ainsi, la stagiaire explique «*qu'avec cet enfant il faut pas s'énerver*» ou qu'il ne faut «*pas rentrer trop en conflit*», tandis que la référente professionnelle ajoute: «*J'avais pas tellement envie de la froisser pour qu'elle soit embêtée et qu'elle aille en crise en fait j'avais envie de lui proposer quelque chose de doux*».

Quelles sont les ressources mobilisées par les professionnelles pour rester calmes et proposer quelque chose de «doux»? Dès le départ de la séquence analysée, les professionnelles donnent une place au refus de A. et ouvrent un espace de négociation. A un moment donné, la stagiaire verbalise l'intention qu'elle attribue à A: «*T'as pas envie?*». Elle rend ainsi visible qu'elle tient compte du refus de l'enfant. La stagiaire évoque également lors de l'entretien réflexif qu'il a été possible de prendre le temps «*parce que la dynamique des autres enfants était calme*». Les conduites des autres enfants sont essentielles pour le déroulement de l'interaction et contribuent à

définir sa temporalité. Les enfants observent, focalisent leur attention sur la négociation entre A. et les deux professionnelles et restent tranquilles. Ils participent également à ce qui se passe en y intervenant de façon ponctuelle.

En plus de donner une place au refus de A., de le verbaliser, de prendre le temps, la référente professionnelle cherche à faciliter le déplacement de l'enfant en lui proposant une place privilégiée sur ses genoux (« Viens cocollette regarde ici »). Etant donné que le déplacement de A. implique un éloignement de la stagiaire, cette « invitation » de la référente offre de maintenir une proximité relationnelle avec une des professionnelles.

Former et apprendre le métier

La séquence d'interaction analysée se déroule dans un contexte de formation lors d'un stage de troisième année. Dans la même situation d'interaction, des aspects éducatifs et formatifs s'imbriquent fortement. La stagiaire exprime ceci clairement lors de l'entretien réflexif en indiquant que l'intervention de la référente dans la situation, « par exemple le fait que REF aille s'asseoir pour lui proposer de venir sur elle », constitue une « piste en plus » qu'elle pourra « utiliser une prochaine fois ». Les interventions de la référente auprès des enfants constituent des « exemples » ou des « pistes d'action » possibles sur le plan formatif.

Tout en constituant des ressources à disposition de la stagiaire, les interventions dans le contexte interactionnel même posent la question de la place de la stagiaire, comme la stagiaire l'exprime lors de l'entretien collectif des stagiaires: « ça m'a un peu, un peu dérangée en fait parce que j'avais envie de trouver moi, et au final je me dis, non, mais on était les deux et on voulait les deux la même chose et en fait, on s'est complété ». Dans l'imbrication entre aspects éducatifs et formatifs, il s'agit de cultiver un équilibre subtil entre les interventions pour soutenir

la stagiaire ou au contraire, l'opportunité de la laisser « trouver » par elle-même.

Dans la séquence d'interaction analysée, la référente intervient également de façon directe auprès de la stagiaire lorsqu'elle lui demande de tourner le livre. Lors du visionnement de cet extrait, la référente réagit en regrettant: « J'ai l'impression que j'ai donné un ordre (...), j'ai pas envie que ça soit comme ça, mais bon ». Ceci exprime la difficulté d'intervenir dans le feu de l'action sans mettre en question la place de la stagiaire. La référente enchaîne ensuite: « Mon intention, c'était de montrer le livre à tout le monde, comme ça qu'elle puisse se rendre compte qu'elle ne voit pas ». Il est ici intéressant à noter que l'intervention auprès de la stagiaire est orientée vers l'enfant et, de cette façon, contient une finalité éducative et non formative.

CONCLUSION

L'analyse de cette séquence d'interaction montre un « micro-événement », à partir du refus d'un enfant à suivre ce qui lui est demandé. Des interactions semblables se déroulent fréquemment lors de la prise en charge de jeunes enfants, ce qui fait ressortir la prévisibilité de l'imprévu. Le fait de travailler auprès d'autrui, et notamment auprès de jeunes enfants, amène fondamentalement des éléments imprévus auxquels il s'agit de s'ajuster. Ce « micro-événement » se déroule par ailleurs lors d'un moment de transition, entre la collation et la lecture d'une histoire, ce qui souligne les enjeux éducatifs liés à ces « entours » de l'activité, insérés dans les interstices entre les activités planifiées.

Nous avons montré ici que les éducatrices mettent en oeuvre une large palette de compétences, pour convaincre, montrer, entrer en relation, comprendre les spécificités de l'enfant, ou encore apprendre et former. Ces compétences portent notamment sur différents registres: la structuration de l'activité et l'observation des enfants. Elles permettent d'abord

aux éducatrices d'organiser les activités dans leur déroulement et dans les modalités de participation proposées aux enfants. Elles consistent ensuite à analyser ce processus de structuration pour produire un savoir sur les situations et les participants. Il y a ici une part de « réflexivité » en cours d'action: il faut faire et « se voir faire » pour s'ajuster en permanence. C'est à ce titre que les compétences sont « situées » et se ramènent à des activités singulières: il ne s'agit pas de prétendre que la mise en oeuvre du livre constitue une solution prescriptible et reproductible pour organiser les déplacements des enfants. Il s'agit plutôt de considérer que la compétence réside dans l'adaptation aux spécificités du contexte et aux ressources localement disponibles.

Mettre en évidence ces ajustements permanents et la grande diversité des ressources mobilisées pour les accomplir constitue une voie possible pour montrer que le travail éducatif auprès des enfants ne se fait pas tout seul et qu'il est le produit d'un engagement la fois individuel et collectif de chaque instant. C'est au prix d'analyses détaillées du type de celle que nous avons esquissé ici que le travail des éducatrices pourra peut-être accéder à davantage de reconnaissance. C'est du moins sur cette voie que nous cheminons et que vont se poursuivre nos travaux dans les années à venir. ■

BIBLIOGRAPHIE - PUBLICATIONS

- LE BOTERF, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- DURAND, I., TRÉBERT, D. & FILLIETTAZ, L. (à paraître). *Offre et prise de place: l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale*. In I. Fillietaz, k. Balslev, s. Cartaut (Ed.), Formation à la pratique professionnelle et activité des formateurs: médiations langagières et opportunités d'apprentissage ou de développement. Bruxelles: De Boeck.
- FILLIETTAZ, L. & RÉMERY, V. (à paraître). *Transmettre le travail par les mises en formes langagières de l'activité*. In R. Wittorski (Ed.), La transmission du travail. Paris: L'Harmattan.
- FILLIETTAZ, L., RÉMERY, V., & TRÉBERT, D. (2014). *Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: analyse de la pratique professionnelle accompagnée dans le champ de la petite enfance*. Revue @activité, 11(1).
- MAYEN, P. (2002). *Le rôle des autres dans le développement de l'expérience*. Education permanente, 151, 87-107.
- MONDADA, L. (2006). *La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants*. Bulletin VALS-ASLA, 84, 83-119.
- SCHWARTZ, Y. (2000). *Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble*. In Y. Schwartz, Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe (pp. 479-503). Toulouse: Octarès.
- ZARIFIAN, Ph. (2001), *Objectif compétence*. Paris: Editions Liaisons.
- ZOGMAL, M., LOSA, S., & FILLIETTAZ, L. (2013). *Le travail de structuration des activités menées auprès des enfants*. Revue Petite Enfance, 111.

L'INTÉGRATION DANS LES ACTIVITÉS DE LA PETITE ENFANCE: ANALYSE DU TRAVAIL RÉALISÉ DANS LES INSTITUTIONS DE LA VILLE DE VERNIER

Kim Stroumza

Chargée d'enseignement HETS, Genève

Sylvie Mezzena

Chargée d'enseignement HETS, Genève

Cécile Borel

Éducatrice du jeune enfant, Genève

l'accueil, la recherche et la formation du personnel éducatif et administratif.

En s'appuyant sur les concepts de coéducation et de médiation culturelle, le groupe a soutenu l'idée de rendre plus facile et plus équitable l'accès aux informations pour les familles allophones. Il a contribué à la conception et la traduction de plusieurs documents pédagogiques et administratifs dans quatre langues les plus courantes dans la population fréquentant le SPE: anglais, arabe, espagnol et portugais. Ces documents sont le règlement, le formulaire d'inscription, les conditions générales pour le calcul des pensions, le barème de tarification, la brochure d'information et un document de coéducation. Ce dernier présente en parallèle les attentes des parents et celles des institutions, il est utilisé par les professionnels comme soutien dans l'échange avec les familles lors de l'entrée de l'enfant dans l'institution. Le groupe a également soutenu la mise en place de formations sur les questions de l'intégration pour l'ensemble du personnel administratif et éducatif.

Ce groupe s'est questionné sur les pratiques professionnelles qui favorisent l'intégration et a fait ce constat: en tant qu'éducateur, en contact quotidien avec les enfants et les familles, un travail d'intégration est forcément effectué. Néanmoins, il est très difficile d'identifier, nommer et expliciter ce

L'ÉDUCATION: L'AFFAIRE DE TOUS

PARENTS



ENFANTS



PROFESSIONNELS



qui dans les actions professionnelles quotidiennes favorise ou relève de l'intégration.

Le SPE a alors engagé une recherche¹ afin que soient examinées à la loupe les activités du quotidien, avec l'objectif de rendre visibles les pratiques professionnelles existantes et de les valoriser. La démarche en analyse de l'activité a consisté à filmer des activités réelles de trois professionnels de structures différentes, une crèche, un jardin d'enfants et un accueil adultes-enfants), dans des situations variées sur une demi-journée. Nous avons ensuite effectué des autoconfrontations consistant à inviter les professionnels à visionner et commenter leur film d'activité. A été ainsi effectuée une autoconfrontation simple avec chacun des trois professionnel-le-s, puis nous les avons regroupés pour une autoconfrontation collective qui s'est déroulée sur deux matinées. Au total, une douzaine d'heures d'activité de travail et environ un quinzaine d'heures de commentaires des professionnels sur leurs activités ont été filmées².

Cette première étape a permis de constater - l'envergure du travail d'intégration à destination des enfants et des parents ; - sa nature diffuse, autrement dit sa présence dans de très nombreuses activités ; et - le fait que ce travail d'intégration logé dans les prises en charge quotidiennes s'adresse à tous les enfants et les parents, sans discrimination. Les résultats de cette première étape de la recherche ont été présentés à l'ensemble du personnel administratif et pédagogique du SPE de la Ville de Vernier lors de conférences³.

Le travail avec les familles s'est ainsi avéré être une pierre angulaire des pratiques de la petite enfance à Vernier, tant dans son ampleur que dans le soin qui y est apporté. Dans une deuxième recherche, à nouveau financée par le BIE, l'analyse s'est alors focalisée plus spécifiquement sur la question du travail d'intégration effectué dans le partenariat avec les familles, afin d'en apprécier ses rapports avec l'intégration des enfants et d'examiner ses effets pour l'intégration au sens large. Cette seconde étape visait la création d'un matériel pédagogique (sous forme de DVD) à destination de la formation des collaborateurs de la petite enfance de la Ville de Vernier ou plus largement du canton de Genève, avec une description plus fine (une modélisation) de la manière dont l'intégration est spécifiquement travaillée dans les activités de la petite enfance de la Ville de Vernier. Ce double DVD est interactif et vise à pouvoir être utilisé de différentes manières par les professionnels de la petite enfance.

UN CERTAIN REGARD SUR L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE

Le DVD comprend deux disques : un premier disque qui se consacre aux activités à l'oeuvre dans le travail d'intégration au quotidien, et présente des notions de base pour l'analyse de l'activité, notions qui ont évidemment donné une certaine orientation à ce qui a été observé et à la manière dont nous le mettons en évidence ; un deuxième disque qui est, lui, consacré à la question de l'intégration dans la petite enfance de Vernier avec une volonté d'un côté de mettre en évidence la spécificité des trois lieux avec lesquels

nous avons travaillé, tout en pointant de l'autre la visée commune à ces terrains, visée commune qui en l'occurrence concerne l'ampleur et la couleur particulière du travail d'intégration effectué en partenariat avec les parents.

Nous allons maintenant présenter certains éléments qui figurent dans ce support pédagogique. Dans un premier temps, nous expliciterons trois notions théoriques qui constituent un certain regard sur l'activité. Elles constituent notre perspective de chercheurs, mais permettent également d'outiller le regard et les analyses qui peuvent être faites des différentes séquences de travail réel qui figurent dans le DVD. Dans un deuxième temps, nous ferons une analyse fine d'une séquence d'activité réelle, qui permettra de montrer la manière particulière dont est travaillée l'intégration dans ces activités.

Travailler en partenariat avec les forces issues de l'environnement : un "faire avec"

À la suite des travaux de la sociologie de l'action (Ogjen et Quéré, 2005) et du pragmatisme de Dewey (1938/1993), nous définissons l'activité comme un partenariat avec l'environnement. C'est l'idée que les professionnels n'agissent par tout seuls au milieu de nulle part comme dans une bulle, mais travaillent dans un contexte qui influence ce qui se passe dans l'action, influence qui n'est dans cette optique théorique pas considérée comme marginale ou accessoire, mais comme fondamentale. Nous nous intéressons donc à la façon dont le contexte, que nous appelons environnement, influence le cours de l'activité, environnement considéré comme un ensemble de forces.

L'activité se construit en partenariat avec ces différentes forces qui sont issues de l'environnement. Ce qui surgit dans le cours de l'activité et qui provient de l'environnement est pris dans un sens très large, sans être réduit à ce qui se passe dans la relation conjointe entre l'éducateur et l'enfant. Les enfants

et les éducateurs eux-mêmes sont évidemment des forces importantes, de même que les parents ou les collègues, mais il y a aussi d'autres forces qui sont agissantes et qui influencent ce qui se passe : le dispositif éducatif, les objets dans l'espace, les théories éducatives, les règles institutionnelles ou les règles d'équipe, la hiérarchie, ou encore le contexte socio-économique qui est particulièrement influent sur les pratiques de la petite enfance à Vernier. Il peut aussi y avoir des imprévus. Le professionnel doit faire avec tout cela.

Les forces issues de l'environnement constituent ensemble l'activité en interagissant, en s'agençant, c'est-à-dire en travaillant ensemble de concert et en s'influençant. Un éducateur s'ajuste à ce que fait ou dit l'enfant et inversement. Leur échange est influencé également par d'autres forces comme le moment où se passe l'activité, les possibilités qu'offrent le dispositif (proposer un jeu par exemple), et aussi bien sûr la connaissance que l'éducatrice a de l'enfant, ses émotions, etc. L'éducateur a donc besoin des autres forces pour faire son travail : il est l'une d'entre elles et doit faire en cours de route avec toutes les autres forces, il doit "faire avec". Ainsi il ne peut pas faire seulement ce qu'il veut, mais doit travailler avec ces autres forces. Dans le vif de l'activité, à chaque seconde le professionnel s'ajuste en effet à ce que font les autres forces et ces dernières lui répondent. Les forces s'ajustent donc continuellement entre elles et c'est ce que nous appelons des agencements de forces (Mezzena, 2012a).

Voici par exemple quelques forces que nous avons pris en compte dans nos observations, forces que nous considérons comme des appuis pour l'activité : le corps de l'éducateur-trice et celui de l'enfant, leurs émotions, la langue, les lieux, les objets, la relation ou encore les idées qui peuvent circuler dans le champ professionnel, notamment sur le partenariat avec les parents.

¹ L'équipe de recherche était composée de Sylvie Mezzena (<http://www.hesge.ch/hets/annuaire/sylvie-mezzena>) et Kim Stroumza (<http://www.hesge.ch/hets/annuaire/kim-stroumza-boesch>), professeures à la Haute École de Travail Social de Genève, de Cécile Borel, éducatrice de l'enfance à l'EVE des Libellules et déléguée à la recherche pour le SPE de la Ville de Vernier et de Pascal Baumgartner (<http://www.ikon-productions.ch>).

² Cette recherche a aussi été possible grâce à la participation des trois professionnels qui ont accepté d'être filmés : Camilla Gibbons, Martine Sabot Landwehr et Yoram Prigent, dont nous tenons à saluer l'implication. Nous en profitons pour remercier également les familles qui ont accepté que les films réalisés soient diffusés et contribuent à la valorisation du métier et à la formation professionnelle.

³ J. Dias Ferreira, psychologue scolaire et adjoint scientifique à la direction générale du DIP, a également apporté sa contribution lors de ces rencontres en amenant des apports sur la question de l'intégration.

Nous définissons ainsi l'activité comme des agencements de forces qui travaillent ensemble, et cela signifie que le professionnel ne peut pas toujours anticiper et maîtriser, qu'il doit s'ajuster à ce qui se passe, faire avec ce qui passe. On parle de partenariat pour bien souligner le fait que le professionnel est en partie déterminé, influencé dans ce qu'il fait par l'environnement. Par exemple selon la façon dont se passe un accueil, selon l'état de l'enfant, selon l'état du parent ou encore selon ce qui s'est passé dans le groupe juste avant ou avec la collègue, et selon l'heure qu'il est aussi par exemple, et bien le professionnel va s'y prendre d'une certaine manière en s'ajustant à la particularité de ces forces-là, à ce moment-là.

Mais en même temps le professionnel influence aussi en retour cet environnement, en provoquant chez les forces des réactions. Il a une certaine prise sur ces forces. Ce travail visant à influencer ce partenariat avec l'environnement s'appuie sur des enquêtes pratiques, deuxième notion avec laquelle nous travaillons.

Des enquêtes pratiques

Les professionnels doivent essayer en s'agencant avec les autres forces d'orienter l'activité dans une certaine direction, car il y a une mission à poursuivre, à tenir. On ne parle donc pas d'ajustements qui se feraient au bon vouloir des forces, au gré de leurs variations. Les professionnels poursuivent en effet une certaine mission et ils doivent du coup orienter l'activité dans une certaine direction qui est celle poursuivie par la mission, ce qui implique tout un travail concret que nous appelons les enquêtes pratiques. Ils recherchent certains effets et dans notre recherche, nous avons observé comment certains effets sont recherchés du point de vue de l'intégration.

Il y a donc une certaine perspective qui est poursuivie dans l'activité, dans le moment même et depuis les forces en jeu. Selon les ressources dont le profes-

sionnel bénéficie pour agir en faisant avec les autres forces, il va s'y prendre d'une autre manière parce que d'une situation à l'autre les forces ne se comportent pas toujours de la même manière, il y a des variations. Si les effets recherchés ont une certaine stabilité, la façon d'essayer de les produire va dépendre des forces et va donc être redéfinie d'une fois à l'autre. Par exemple le comportement de l'enfant varie, de même que d'une fois à l'autre le groupe ne va pas se comporter de la même manière. Les professionnels doivent donc s'ajuster aux conditions de la situation. D'une situation à l'autre ce travail de recherche de certains effets, est ainsi revisité, reconstruit en fonction de la donne des situations.

Ce travail de mise en perspective exige des professionnels ce que nous appelons des enquêtes pratiques : ils doivent essayer des manières de faire, expérimenter sur le moment des actions et voir ce que cela donne. En s'y prenant d'une certaine manière, on regarde les effets obtenus et on les apprécie pour savoir comment continuer à les utiliser en réorganisant en cours de route les moyens d'agir. Dans le cours de l'activité, les éducateurs ne cessent pas d'apprécier ce qui se passe, en observant, en posant des questions, en proposant des choses. Ils apprécient ce qui se passe, même si ce travail n'est pas toujours forcément réfléchi (Mezzena & al, 2013). Des actions sont effectuées, sont essayées et ensuite il y a appréciations de leurs effets. Il y a aussi des choses qui sont anticipées, et notamment des risques : le risque qu'un parent ne comprenne pas ce qu'on lui demande ou ce que l'on essaye de faire avec son enfant, le risque que le lien de confiance soit amenuisé si on est trop intrusif, le risque qu'une séparation ne se passe pas bien, etc.

Ces opérations que sont les expérimentations, les appréciations et les anticipations permettent aux professionnels de construire des problèmes sur lesquels ils peuvent opérer. "Problème" ici ne signifie pas forcément quelque chose qui pose problème,

dans un sens dramatique, c'est plutôt l'idée que l'action, depuis ce qui s'y passe, ne cesse d'adresser des demandes aux professionnels, impliquant pour eux de se demander "qu'est-ce nous faisons dans notre pratique?", "qu'est-ce que nous essayons de transformer avec notre pratique et sur quoi pouvons-nous agir pour y parvenir?". C'est un aspect très important, avec cette idée que les problèmes de la pratique n'existent pas en étant déjà tout construits comme s'il ne restait plus qu'à appliquer des solutions, mais qu'il faut les construire, les définir. Si l'on sait ce que l'on cherche à faire en termes de travail d'intégration, en revanche sur quoi agir et comment, la façon de s'y prendre n'est pas prédéfinie. Il faut cerner à quoi on a affaire et comment faire évoluer les choses dans une direction intéressante pour la mission. On va le voir, la façon par exemple d'accompagner une maman se construit au fil d'enquêtes qui permettent de clarifier progressivement ce que l'on est en train de faire.

Un territoire pratique à découvrir et à délimiter : un tout à équilibrer

Dans le travail d'enquête, dans la construction des problèmes, un autre enjeu important concerne la recherche d'un équilibre, une manière de faire tenir ensemble les différentes forces avec une certaine orientation. Lorsque les professionnels agissent pour construire leurs problèmes, en recherchant certains effets pour essayer de faire avancer les choses dans le sens de la mission, ils doivent aussi être attentifs à la façon dont les problèmes évoluent : quelles directions ils prennent, et aussi quelle envergure ils ont, s'ils tendent à se résoudre ou au contraire à se complexifier ou à se péjorer. Le travail d'enquête est nécessaire pour construire (et maintenir) cet équilibre.

Et si certains problèmes deviennent trop importants, cela déséquilibre l'activité : on s'éloigne des effets recherchés, il y a remise en question du sens de la mission depuis des conséquences qui ne coïncident plus avec ce que l'on connaît et ce que l'on fait, et cela demande beaucoup d'efforts pour transformer

l'état du problème afin de revenir sur les effets recherchés, donc l'enjeu est de tenter de maintenir un certain équilibre.

Nous pouvons considérer la pratique comme un territoire que l'on découvre tout en le construisant, en agissant : quelles sont les limites de ce territoire ? jusqu'où peut-on ou jusqu'où faut-il aller pour faire avancer les problèmes ? jusqu'où aller pour obtenir les effets recherchés ? Il n'y a pas de réponses prédéfinies à ces questions et c'est aux professionnels qu'il incombe d'y répondre, parce que ce sont eux qui sont dans l'activité et qui connaissent leur pratique.

UNE SÉQUENCE D'ACCUEIL À LA LOUPE

Le premier disque comporte ce qu'on a appelé trois vignettes, c'est-à-dire trois séquences d'activité, une par lieu, qui ont été analysées en dépliant et visibilisant le travail d'enquête réalisé en faveur de l'intégration. Cette analyse se base sur la séquence de travail réel, les notions théoriques que nous venons de présenter, et aussi les propos des professionnels lors des autoconfrontations (Mezzena, Stroumza, Seferdjeli, à paraître). Nous allons présenter la première de ces vignettes, qui passe à la loupe une séquence d'accueil d'un enfant avec sa maman, un lundi matin, à la Crèche du Lignon.

Plusieurs forces sont agissantes dans cette séquence, et sur lesquelles la professionnelle s'appuie pour favoriser l'accueil de cet enfant particulier et de sa maman :

- Une connaissance de cet enfant et du développement de l'enfant en général : l'éducatrice dit que cet enfant est actuellement dans une phase particulière, il est beaucoup dans l'affirmation, beaucoup dans le 'non', et qu'en plus il a une réticence à venir dans la salle tout de suite. Mais que par contre, si on lui laisse du temps, il viendra.
- Une idée éducative que cette phase est à respecter, elle laisse cet enfant être maître de la décision

d'entrer dans la salle. Ce n'est pas forcément le cas dans tous les moments ou activités de la journée, mais pour ce moment particulier d'accueil, elle le laisse décider.

- L'éducatrice peut faire durer un peu ce temps d'accueil parce que la maman a le temps.
- C'est un lundi matin, l'éducatrice en profite pour parler du week-end qui vient de s'écouler.
- Aucun autre enfant ne la sollicite à ce moment-là.
- Avec son corps elle se place à la hauteur de l'enfant, et elle bouge peu, elle reste à une certaine distance; émotionnellement elle n'a pas peur du risque de conflit.
- La maman est sur le plan de l'éducation très à l'écoute de la professionnelle, elle a peu de réseau, de soutien, et même peu d'expérience éducative dans son environnement familial.
- La maman a confiance dans la professionnelle, une fois rentrée dans la salle, elle la laisse intervenir jusqu'à ce que l'enfant soit prêt à venir.
- Dans cette séquence, il s'agit aussi d'un moment dans l'histoire de la petite enfance dans lequel non seulement on laisse entrer mais on invite le parent dans la salle, et dans lequel est prévu un temps d'accueil suffisamment long.
- Intervient aussi une manière de parler à la maman, très calme, très articulée; cette dame a en effet des difficultés de compréhension du français si on lui parle trop vite.
- Et une ruse, l'éducatrice détourne l'attention de l'enfant en lui posant des questions sur son week-end.

Pour l'ensemble de ces forces, la professionnelle les apprécie dans l'instant, elle les expérimente, évalue les effets: l'enfant est-il encore dans cette phase d'opposition, comment se sent-elle comme professionnelle à ce moment-là, comment sent-elle la mère, en confiance, pressée que l'accueil se termine? Elle

va dans la situation agencer ces forces pour accueillir l'enfant en évitant le conflit. Son accueil dure jusqu'à ce que l'enfant soit pris dans une activité ou un groupe, il ne s'arrête pas au départ de la mère. Une autre difficulté de cette situation concerne les soucis de santé de l'enfant. Le mercredi de la semaine précédente celui-ci s'est cogné à une table à la maison, juste sous l'œil, ce qui lui a fait un œil au beurre noir. D'autre part, cet enfant mange très peu et l'équipe veille à ce qu'il ne perde pas de poids.

Dans cette séquence, l'éducatrice interroge la maman, elle prend le temps de lui poser des questions. Elle sait effectivement que cette dame n'a jamais été réticente au fait de transmettre ce type d'information, mais que par elle-même elle ne les communiquerait certainement pas.

On pourrait se dire que l'intervention de l'éducatrice pourrait se contenter de vérifier qu'un suivi du pédiatre est bien réalisé sur ces deux points. Et qu'elle n'a pas à endosser ces problèmes. L'équipe se sent néanmoins concernée par le souci d'alimentation (pour le bleu à l'œil, elle l'est moins, elle n'a pas de crème à appliquer durant la journée), son activité lors du repas avec cet enfant est influencée par l'évolution du poids de l'enfant. A ce moment-là l'équipe a en effet décidé qu'une éducatrice (et non une aide ou une remplaçante) resterait assise à table avec cet enfant pour l'accompagner.

Mais la professionnelle le dit bien, en fait elle n'est pas du tout inquiète pour cet enfant: il mange peu mais boit des biberons à la maison, reçoit un complément alimentaire et est à la crèche très dynamique. Du point de vue du bien-être de l'enfant à la crèche, ce souci de santé ne nécessite à ce moment-là pas d'enquête ou d'action supplémentaire. Quelque chose d'autre se joue à ce moment-là, un autre problème intervient qui rend difficile les deux autres: la mère ne comprend pas toujours très bien ce que lui dit le pédiatre, l'équipe a souvent dû par le passé

compléter des informations que la mère rapportait du pédiatre. Celle-ci ne sent pas rassurée et demande le soutien des professionnels.

On le voit, les problèmes s'influencent les uns les autres, la difficulté de compréhension du pédiatre fait que l'équipe ne peut complètement délaissier la situation au pédiatre, son accompagnement consiste alors non pas à endosser ces problèmes (ils ne sont pas médecins, n'ont pas cette responsabilité vis-à-vis de l'enfant, il y a là une limite à leur mission qu'ils ne franchissent pas), mais à soutenir la maman dans sa compréhension, son suivi, dans sa relation au pédiatre. Si la relation avec la mère permet que la professionnelle puisse soutenir la maman dans cette relation au pédiatre (la mère a confiance, elle ne ressent pas les questions de l'éducatrice comme une intrusion, elle sollicite même son avis), l'éducatrice le souligne bien, elle a le souci durant ce travail d'enquête de soigner également cette relation, d'agir avec tact et sans intrusion. Si elle questionne la maman sur le rendez-vous avec le pédiatre, c'est également pour montrer à la mère que celle-ci a été entendue dans son souci, que l'éducatrice garde une continuité de leur relation, qu'elle est présente dans la continuité pour cette maman.

L'éducatrice est attentive à ce qui pourrait poser souci à la mère, même si au niveau du bien-être de l'enfant à la crèche il n'est pas nécessaire d'enquêter plus. Du point de vue de l'intégration cette manière d'agir est importante: ce n'est pas l'éducatrice qui impose l'existence ou non de problèmes. Même si elle estime que de son point de vue (celui de la crèche) il n'y a pas de souci, elle se sent néanmoins obligée de prendre en compte ce qui importe pour la mère; d'agencer ce qui importe pour la mère avec ce qui importe pour elle. Dans cette séquence également, la professionnelle propose à l'enfant de faire un bisou à sa maman. L'éducatrice n'applique pas ici une manière normative d'envisager la séparation, comme si une bonne séparation se faisait avec un bisou. Ce qui lui

importe, c'est que l'enfant réalise à ce moment-là que sa maman part, cette prise de conscience peut s'attester autrement, par un signe de la maman, ou un mot de l'enfant. Dans la séquence filmée, ces deux pistes sont explorées mais aucune n'aboutit (l'enfant ne dit rien, ne fait aucun signe). Lui proposer de faire un bisou est alors une piste explorée pour agencer ce qui importe pour la professionnelle avec ce qui importe pour la mère. La professionnelle le dit en effet dans les autoconfrontations: elle sait que cet enfant aime faire des bisous, et sa maman a dit à l'éducatrice que son fils faisait des bisous aux autres, mais rarement à elle. C'est donc également à une demande implicite de la mère que l'éducatrice répond ici. L'éducatrice réalise ainsi dans cette courte séquence tout un travail d'enquête, d'expérimentation, d'appui sur les différentes forces de l'environnement pour réaliser une séparation en douceur mais pas en douce, un soutien de la maman en tant que maman, un soutien qui va loin, peut-être au-delà d'une certaine interprétation de sa mission, mais qui on l'a vu respecte tout de même certaines limites.

Ce travail d'enquête est complètement pris dans la relation de partenariat avec le parent. On ne peut séparer le problème d'alimentation de l'enfant de la difficulté de compréhension du français de la mère lors de ses rendez-vous chez le pédiatre; on ne peut séparer le moment de séparation de tous ces autres problèmes. Ces problèmes s'enchevêtrent, agissent les uns sur les autres, mais ne se superposent pas totalement. L'éducatrice prend bien soin de ne pas endosser des problèmes qui ne sont pas les siens, même si son travail va au-delà d'une certaine interprétation de sa mission. Si le suivi du pédiatre est objet d'enquête pour l'éducatrice, ce n'est ainsi ni pour se substituer à la maman, ni pour se substituer au pédiatre. Et si la professionnelle se soucie de la maman, de son inquiétude, du fait que son fils lui fait rarement des bisous et qu'elle semble un peu en souffrir, c'est toujours à la demande de la maman et avec tact, sans intrusion.

Un soutien à la parentalité est à l'œuvre dans cette séquence. Ni suppléance (prendre la place du parent), ni subsidiarité (compléter une parentalité jugée défaillante), mais soutien et accompagnement d'une parentalité (Neyrand, 2011). Parentalité qui n'est dès lors pas appréhendée comme défaillante en elle-même, mais comme étant à soutenir parce qu'œuvrant dans des conditions difficiles : une partie de ces conditions est hors du pouvoir d'agir de la professionnelle (précarité, migration,...), une autre partie peut être transformée, ce que l'on voit dans cette séquence. Là au milieu, dans cette courte séquence, et surtout dans la continuité des problèmes travaillés, l'éducatrice doit trouver un équilibre, une manière de répondre à ces problèmes qui respecte l'orientation de sa mission, et qui s'appuie et tient compte des forces en présence.

Cette manière de travailler qui inclut la mère dans la construction et la résolution des problèmes, qui s'appuie sur la relation de partenariat tout en prenant grand soin de cette relation, a des incidences sur l'intégration des parents : intégration auprès des institutions éducatives et plus largement dans la société, notamment depuis un travail d'accompagnement et de soutien à la parentalité. Cette manière de faire élargit la mission de la petite enfance mais ne la dissout pas dans tout travail d'intégration, lui confère une orientation spécifique. Les parents et les enfants ne sont dès lors pas accueillis dans ces prises en charge quotidiennes de la petite enfance de la Ville de Vernier comme membres d'une culture, d'une ethnie (qui exprimerait certains besoins, règles ou valeurs de manière figée et essentialiste), ni comme des parents ou enfants catégorisés, discriminés comme 'ayant des problèmes', mais comme des personnes, depuis un travail d'enquête pour définir ce qui importe pour elles. Est ainsi considérée comme une personne, celle dont quelqu'un peut prendre en compte ce qui compte pour elle. « Ce qui compte peut alors changer de portée : cela devient quelque chose qui, pour /les professionnels/ aussi, doit compter ». Ce qui compte

pour elles devient exigence d'engagement et de transformation. (Despret, 2002). Il s'agit dès lors pour les professionnels de construire en partenariat avec l'environnement des enchaînements d'agencements qui articulent et font tenir ensemble ce qui compte pour la prise en charge dans un lieu de la petite enfance, avec ce qui compte pour les personnes accueillies (parents, enfants). Ces équilibres sont à chaque fois singuliers et se construisent au sein même du déroulement des prises en charge quotidiennes. Ils constituent des partenariats à chaque fois contingents qui se logent de manière diffuse dans l'ensemble des activités quotidiennes.

Ce travail d'intégration auprès des parents rend légitime aux yeux de ces derniers le travail d'intégration effectué auprès de leurs enfants. De même ce travail auprès des parents se déroule en présence de l'enfant. Il y a ainsi un renforcement mutuel de ces deux visées d'intégration.

CONCLUSION : L'INTÉGRATION COMME RESSOURCE POUR LE TERRITOIRE

Cette recherche a permis de prendre la mesure de l'ampleur du travail d'intégration qui est effectué à destination des parents, c'est-à-dire le fait que ce travail est à la fois très important, en quantité et en qualité. Si l'on reprend la construction des problèmes pratiques menée de manière incessante au fil des situations par les professionnels dans leurs enquêtes, ce travail d'intégration nous semble relever de trois logiques ou dynamiques distinctes. Tout d'abord, une partie de ce travail d'intégration porte sur des problèmes identifiés comme existants. C'est un travail palliatif, qui se déploie en aval de l'émergence du problème : une fois que ce dernier est apparu, on le traite. Ensuite il y a aussi un travail d'intégration sur des problèmes risquant d'advenir : c'est un travail préventif, anticipatif, en amont, avec la suspicion que tel ou tel problème risque d'apparaître et donc qu'il faut agir pour empêcher son apparition, c'est ce que l'on appelle couramment la prévention.

Enfin, tout un pan du travail d'intégration, qu'on a qualifié de 'prévention naturelle', consiste lui, bien en amont cette fois, à créer les conditions et à accompagner le processus d'intégration, de telle sorte que des problèmes spécifiques n'adviennent tout simplement pas, qu'ils ne voient pas le jour ; il ne s'agit là même pas de suspicion, on est encore en amont et c'est grâce à ce travail que des problèmes n'advieront pas.

La difficulté est que ce dernier niveau d'intervention, qui est selon nous le plus important dans les activités que nous avons analysées, est invisible. C'est bien là tout le paradoxe de ce travail d'intégration effectué au quotidien dans la petite enfance : en empêchant que des problèmes voient le jour, ce travail n'est du coup pas rendu visible, il n'est pas manifeste. Intervenir pour que des problèmes n'existent pas est moins visible qu'intervenir pour traiter des problèmes qui sont eux bien tangibles. C'est donc en fin de compte un savoir-faire qui est très discret, formule que l'on emprunte aux théories du care (Molinier & al, 2009), pour désigner ces activités à haute valeur ajoutée pour la société, mais qui ne sont pas ou pas suffisamment visibles et reconnues par la société.

Ces constats sur l'intégration dans les activités de la petite enfance nous permettent aussi de spécifier la mission de la petite enfance : non seulement les activités de la petite enfance permettent de préparer les enfants à l'école, mais en plus, il y a tout un travail à destination des parents qui s'opère et qui élargit sa mission à un travail d'intégration. Cet élargissement se fait en gardant une orientation propre à la petite enfance puisque le travail d'intégration se travaille depuis un soutien et un accompagnement de la parentalité, ainsi que depuis un agencement de ce qui importe pour les professionnels avec ce qui importe pour les parents comme personnes.

Ce travail d'intégration réalisé dans les pratiques de la petite enfance de la Ville de Vernier prend ainsi une

couleur particulière. Il ne s'agit pas d'un travail d'intégration au sens d'une assimilation. Une intégration qui vise l'assimilation tente de rendre semblable sur le plan social et culturel et vise l'abandon progressif et définitif des spécificités culturelles des personnes qui s'intègrent, au profit de l'intériorisation des principes fondateurs de la nation et des normes sociales et culturelles du pays d'accueil (Boucher, 2007). Ces principes peuvent même, dans une perspective universaliste, correspondre à une vérité se situant au-delà des origines, des cultures, des langues, et des nations (de Jonckheere & al, 2003).

Les normes et règles travaillées dans les pratiques de la petite enfance de la Ville de Vernier ne se présentent ni comme ayant valeur universelle, ni comme devant remplacer les normes et règles des familles prises en charge. Ce sont les règles et normes en vigueur dans un lieu (les institutions de la petite enfance de Vernier), qui permettent pour les professionnels de « construire un espace accueillant et sécurisant pour favoriser le bien-être des enfants tout en tenant compte des limites de l'accueil collectif » (site internet de la Ville de Vernier). Les professionnels sont garants du fonctionnement de ce lieu, avec ces règles et normes. C'est à ce titre que les parents et les enfants se doivent de les suivre : parce qu'elles sont celles du lieu dont sont garants les professionnels, et non parce qu'elles sont la vérité. Les parents n'ont ainsi pas à être convaincus de la vérité abstraite de celles-ci, ils n'ont pas à faire leurs ces règles-là (et lâcher les leurs si elles diffèrent). Par contre ils doivent, lorsqu'ils sont en contact avec ce lieu, respecter ses règles, et la responsabilité des professionnels, leur mission.

Une autre spécificité de cette manière de travailler l'intégration dans ces pratiques est que cet accueil est personnalisé, au sens où il prend en compte et se sent obligé par ce qui importe pour les personnes accueillies. Cela colore les relations construites entre professionnels et familles. Cet accueil personnalisé permet d'entrer en contact, de trouver un terrain

d'entente, de respect. Si il n'y a pas de visée d'assimilation, il n'y a pas non plus d'altérité radicale postulée, au sens d'une incommensurabilité des normes, et dès lors d'une cohabitation indifférente et sans lien, sans partage. Ni remplacement des normes des personnes accueillies par celles du lieu d'accueil (assimilation), ni dissociation voire opposition des différentes normes (altérité radicale), mais un terrain de dialogue, de partage. Partage non pas des normes, mais d'efforts pour construire des équilibres qui conviennent. C'est donc bien ce travail de construction d'équilibres, d'agencement des différentes normes qui est au cœur du partenariat et qui construit une relation de confiance, un lien entre parents, enfants et professionnels. Une intégration humaine qui ne réduit les personnes accueillies ni à être l'expression d'une ethnie, d'une culture (Bolzman, 2002), ni à exprimer une catégorie d'enfant ou parent à problème (Bolzman, 2009), ni même à leur position de parent ou d'enfant.

Dernière spécificité relevée dans notre modélisation de ces pratiques : que ce soit dans le travail palliatif, dans le travail de prévention ou dans celui de la prévention naturelle, les problèmes rencontrés dans les prises en charge des enfants en partenariat avec les parents ne sont préférentiellement pas attribués aux enfants ou aux familles, mais aux conditions socio-économiques et culturelles dans lesquelles ils se trouvent. « Pouvoir s'accomplir comme un individu libre et responsable, ou même plus modestement pouvoir se conduire comme un acteur social indépendant, est tributaire de conditions qui ne sont pas données d'emblée et qui ne sont pas données à tous » (Castel, 2009, 2010), conditions que Castel nomme supports. Ce sont au niveau de ces conditions que les professionnels situent majoritairement les problèmes, et non au niveau des parents ou enfants, jugés comme défailants, à problème. Ainsi ni l'enfant, ni le parent n'est considéré comme une substance dotée d'emblée de tous ses attributs. Construire les problèmes depuis les supports offerts

ou non par le territoire permet ainsi d'éviter de catégoriser, discriminer et stigmatiser des enfants ou des familles, et également de ne pas psychologiser des problèmes sociaux, économiques ou politiques (Neyrand, 2011). Pour les professionnels cela permet également d'agir en prenant appui sur l'ensemble du territoire : les autres institutions et ressources de la Ville de Vernier.

Ainsi, de manière différente, mais tout en poursuivant des visées communes, les professionnels des trois lieux travaillent à construire l'intégration depuis des forces et des situations variées et variables. Ce travail de redéfinition en fonction des situations qui est incertain et changeant, demande aux professionnels un savoir-faire ou une créativité qui ne se résume pas à appliquer de manières de faire prédéfinies et standardisées. Ce travail concrétise et nécessite au contraire des ajustements souples et individualisés dans les situations, dans le déroulement même de l'activité, avec une attention à ce qui importe pour les différentes personnes en présence. Et parfois, nous avons pu le constater, ce savoir-faire qui relève d'une intelligence des situations, demande aussi des expérimentations qui exigent une certaine pugnacité, une certaine endurance parce que les effets ne viennent pas d'un coup, il faut essayer et tenir dans la durée.

Le travail d'intégration nous semble ainsi relever d'un savoir-faire dont la propriété est d'être diffuse : l'intégration est en effet travaillée à chaque instant, à chaque occasion au fil des situations, et non pas dans certaines activités spécifiques, ni dans des manières de faire typiques en correspondance avec telles ou telles situations ou problèmes précis. Et cette plasticité du savoir-faire, sur laquelle nous aimerions mettre l'accent, permet non seulement de faire avec ce qui vient dans les situations dans le vif de l'activité, mais aussi, en s'ajustant spécifiquement à la donne de chacune situation, de ne pas catégoriser des types de familles ou des 'enfants à problèmes' en les discriminant depuis des manières de faire

particulières qui leur serait réservées. Cette plasticité permet de prendre en compte ce qui importe pour elles, et ainsi de loger le travail d'intégration au cœur même du savoir-faire et de ses enquêtes.

Il est important de souligner que la marge de manœuvre qui permet aux professionnels d'expérimenter et de démultiplier les occasions de favoriser l'intégration est rendue possible par la confiance accordée par les politiques et les directions aux professionnels. C'est bien cette marge de manœuvre et cette plasticité de la mission à l'intérieur tout de même d'une certaine orientation qui nous semblent garantes d'un travail d'intégration de qualité. C'est donc en raison de sa qualité diffuse, parce qu'il se glisse dans le travail avec tout un chacun, qu'il devient du coup une véritable ressource pour le territoire, en l'occurrence pour la Ville de Vernier. Il est une ressource pour le territoire au sens où il permet l'entrée de tout un chacun, de tous les enfants dans les dispositifs de la petite enfance, ce qui peut être considéré comme une entrée dans le monde scolaire/éducatif, mais qui est également plus largement aussi une intégration humaine dans les institutions et le monde social. ■

BIBLIOGRAPHIE - PUBLICATIONS

AGIER, M. (2013). *La condition cosmopolite. L'anthropologie à l'épreuve du piège identitaire*. Paris : La Découverte.

BOLZMAN C. (2002). *Potentialités et dangers de l'approche interculturelle dans l'action sociale*. In Jovelin E. (éd). Le travail social face à l'interculturalité – comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social. Paris: L'Harmattan.

BOLZMAN C. (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère*. Genève d'une catégorie d'action publique. Genève: Éditions IES.

BOUCHER M. (2007). *Les théories de l'intégration à l'épreuve de la régulation sociale*, Vie sociale 2, no 2.

CASTEL R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Seuil.

CASTEL R. (2010). *Individu par excès, individu par défaut*. In Corcuff P., Le Bart C., de Singly F. (dir). L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques. Rennes: PUR

DESPRET V. (2002). *Quand le loup habitera avec l'agneau*. Paris: Seuil, Les Empêcheurs de penser en rond.

DEWEY, John. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris: PUF.

JONCKHEERE DE, Claude & al (2003). *La question de l'altérité dans l'accueil psychosocial des migrants*. Genève: Éditions IES.

MEZZENA, S., STROUMZA, K. et BOREL, C. (à paraître). *Travail d'intégration à l'œuvre dans l'activité des éducateurs-trices de l'enfance de la Ville de Vernier*. Revue Petite enfance.

MEZZENA, S., STROUMZA, K. et SEFERDJELI, L. (à paraître). *Des recherches qui prennent pour objet les savoir-faire*, Séminaire du CERTS.

MEZZENA, S. (2012a). *Engagement des travailleurs sociaux depuis le partenariat avec l'environnement : agencements et formation des valeurs*. Revue Forum, 136, 37-46.

MOLINIER P., LAUGIER S., PAPERMAN S. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris: Payot et Rivages.

NEYRAND G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Paris: Erès.

OGIEN A., QUÉRÉ L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris: Ellipses.

STROUMZA K., DE JONCKHEERE C. (2012). *La vitalisation au cœur de l'intervention. Analyse d'activités éducatives auprès d'adultes en situation de handicap psychique*. Genève: Éditions IES.

STROUMZA, K., MEZZENA, S., FRIEDRICH, J., & SEFERDJELI, L. (2014). *L'ajustement dans tous ses états : règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour genevois*. Genève: Éditions IES.

CONSEIL DE FAMILLE...



Y A-T-IL PLACE POUR UNE PROFESSION D'ÉDUCATRICE ET D'ÉDUCATEUR DE L'ENFANCE DANS LE CHAMP DE LA PETITE ENFANCE ?

Anne-Marie Munch

Directrice de l'École supérieure d'éducatrices et d'éducateurs de l'enfance, Genève

Il y a dix ans, Pierre-Yves Troutot, directeur de l'école d'éducateur du jeune enfant de Genève, avait été sollicité dans le cadre de ce même colloque sur le thème de la parentalité et des nouveaux droits de l'enfant. Lors de son intervention, il a posé une question de fond en s'adossant à sa discipline de référence, la sociologie: peut-on encore éduquer? Après avoir abordé le thème de la crise de l'éducation dans la société contemporaine autour des notions de contrainte, d'autorité et de liberté, il a énoncé cette assertion forte dans sa partie conclusive: «L'éducation est une activité fondamentalement politique, qui engage la société dans son ensemble, dans la mesure où elle ne se réduit pas à une relation interpersonnelle (parents-enfants), mais qu'elle se développe et se pratique dans un contexte culturel et sociétal qui en détermine les conditions et les possibilités» (Troutot, 2003, p.36).

Dix ans plus tard, le titre du présent colloque s'inscrit indirectement dans le propos de mon prédécesseur en fixant dans son titre que l'éducation est l'affaire de tous. La réflexion que je propose de mener s'inscrit dans ce prolongement. Si l'éducation est

l'affaire de tous, y a-t-il alors une place pour une profession d'éducateur¹ de l'enfance ?

À cette question, je n'ai pas de réponse définitive, même si je trouverais hautement souhaitable qu'il puisse y avoir une réponse positive. Je n'ai pas de réponse définitive car il y a des conditions à remplir pour qu'existe une véritable profession d'éducateur de l'enfance et pour que cette profession ait sa place reconnue. Le statut de profession ne s'acquiert pas en effet par la seule volonté d'une communauté de professionnels.

Dans le but d'esquisser quelques pistes de réflexion à propos de la question posée par le titre, je vais, dans un premier temps, examiner brièvement les notions sociologiques de profession et de professionnalisation. Puis je montrerai comment le mandat fondamental des institutions de la petite enfance influence le processus de professionnalisation, ce qui m'amènera à étudier, dans un troisième temps, la possibilité de développer des savoirs spécifiques au champ de l'éducation de l'enfance, comme savoirs de pratiques autonomes, qui, s'ils sont reconnus sur un plan académique, peuvent être des vecteurs de professionnalisation. Dans la conclusion, le lecteur trouvera une réponse provisoire quant à la place que peuvent occuper les éducateurs de l'enfance dans ce champ-là.

⁰¹ Malgré le nombre plus élevé d'éducatrices que d'éducateurs travaillant dans le champ de l'éducation de l'enfance à Genève, le masculin sera utilisé dans ce texte pour alléger le propos dans l'évocation de ces professionnels.

PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

De nombreux auteurs appartenant à cette quasi-discipline qu'est la sociologie des professions se sont intéressés à l'analyse des professions reconnues (médecin, avocat par exemple). Certains ont étudié la construction de l'identité professionnelle chez les individus, les travaux de C. Dubar (1996), sur ce dernier point, étant certainement parmi les plus connus. D'autres tentent d'éclairer les conditions de reconnaissance et de positionnement des professions, en offrant toutefois des lectures concurrentes des organisations professionnelles et du processus de professionnalisation. En analysant les professions établies, l'approche fonctionnaliste, dont J.-M. Chapoulié a offert une bonne synthèse (1973), dégage sept caractéristiques d'un type-idéal de profession. Pour les besoins de mon propos, je vais n'en retenir que les cinq principales :

- L'accomplissement des tâches repose sur une compétence techniquement et scientifiquement fondée.
- L'activité professionnelle est régie par un code éthique ou déontologique accepté et mis en pratique.
- Le droit de pratique résulte d'une formation longue dans des écoles spécialisées.
- Le contrôle des activités professionnelles est effectué par les pairs au sein d'organismes professionnels (exemple de la Société de médecine).
- L'organisation professionnelle et le système de contrôle bénéficie d'une reconnaissance légale.

On voit, par ces caractéristiques, que la profession accorde à ceux qui en font partie une position sociale monopolistique soutenue par l'État, avec un ensemble de droits et d'obligations. Il en découle que le processus de professionnalisation peut être défini comme « la conquête par un groupe professionnel

d'un espace d'autonomie professionnelle reconnu comme tel par l'État, les usagers et les autres professions » (Maroy et Cattonar, 2002, p.17).

Si très peu de métiers remplissent les caractéristiques déterminées par l'approche fonctionnaliste, beaucoup sont engagés dans un processus de professionnalisation : on peut évoquer par exemple les enseignants, les travailleurs sociaux, etc. Mais on assiste aussi, dans ces métiers, à des prémices d'un processus de déprofessionnalisation. Les deux chercheurs belges, Ch. Maroy et B. Cattonar, ont analysé par exemple la situation des enseignants dans la Communauté française de Belgique et ils montrent « que de nombreux signes de déprofessionnalisation accompagnent une rhétorique de la professionnalisation qui a davantage une vertu idéologique que des effets pratiques. » (p.4). En d'autres termes, c'est dans les faits et non dans les discours qu'on peut constater si on assiste à des processus de professionnalisation ou de déprofessionnalisation.

Dans quelle situation se trouvent les éducateurs de l'enfance ? Professionnalisation ? Déprofessionnalisation ? Probablement les deux. Pour éclairer cette nouvelle question qui émerge de la réflexion, il est intéressant de nous appuyer, à l'instar des deux chercheurs belges précités, sur les deux caractéristiques que l'approche interactionniste dans la sociologie des professions attache au processus de professionnalisation. Pour qu'il y ait professionnalisation, il faut d'une part qu'un métier puisse « afficher son mandat vis-à-vis de la société, c'est-à-dire se voir reconnaître une compétence orientée vers l'ensemble de la société » (p.14), ce qui lui confère une obligation légale, et, d'autre part, qu'un diplôme atteste des compétences et confère l'autorisation « d'effectuer certaines tâches que ne peuvent exercer des individus non reconnus » (p.13).

UN MANDAT QUI DONNE UNE MISSION

Dans les débats publics à propos de l'existence et du développement des institutions de la petite enfance, on peut constater que les arguments avancés sont essentiellement économiques ou sont orientés sur les perspectives qu'offrent ces institutions pour la vie sociale et professionnelle des parents. D'aucuns évoquent parfois les coûts élevés de ces structures qu'il conviendrait de réviser à la baisse en diminuant les exigences d'encadrement, de surface, etc. À ces propositions de démantèlement sont opposés les résultats d'études qui montrent que le coût d'investissement dans les institutions de la petite enfance peut se montrer inférieur aux gains économiques de l'accession facilitée des femmes au marché de l'emploi. Et une recherche effectuée sur un plan national, dans le cadre du Programme national de recherche (PNR 60) « Égalité entre hommes et femmes » (Stern, Iten et al., 2013, p.71), a montré que les régions bénéficiant d'un nombre proportionnellement élevé de places d'accueil sont des régions dans lesquelles les indicateurs à propos de l'égalité entre hommes et femmes, notamment dans la répartition des tâches au sein des familles, sont meilleurs.

Il ne manque plus aujourd'hui d'études scientifiques démontrant le bienfondé des institutions de la petite enfance. C'est réjouissant. Mais le développement de ces institutions contribue-t-il en lui-même à la professionnalisation des éducateurs de l'enfance ? La réponse est clairement négative si le mandat conféré à ces institutions est de garder des enfants pour que les parents puissent travailler. La fonction de garde ne requiert pas de compétences spécifiques et les institutions qui fondent leur activité sur cette fonction peuvent aisément être standardisées. On l'a vu à propos des projets de crèches « clé en main » ou de crèches « low cost » développés justement dans des régions où le processus de professionnalisation

est faible. Car cette tendance à normaliser le cadre d'accueil est un facteur de déprofessionnalisation dans la mesure où les institutions standardisées ne requièrent pas une pratique fondée sur l'autonomie professionnelle.

Pour que le mandat des institutions de la petite enfance favorise un processus de professionnalisation, il faut que ce qui est attendu des éducateurs soit une prestation nécessitant des connaissances et des savoir-faire techniquement et scientifiquement fondées, et que leur pratique comporte des prises de décision reposant sur des analyses autonomes des situations éducatives. Il faut donc que le mandat ne porte pas sur une pratique routinière mais soit substantiel quant à l'apport éducatif attendu de ces professionnels auprès des enfants et des familles.

Il me paraît intéressant de rappeler ici un paradoxe de notre contexte culturel et sociétal qui tend à dramatiser la petite enfance, comme l'ont relevé durant le colloque plusieurs conférenciers, dramatisation qui paralyse d'une certaine manière notre champ professionnel. D'un côté, la petite enfance est l'objet d'un surinvestissement ; et à ce sujet l'immense succès du best-seller du psychologue américain F. Dodson, intitulé *Tout se joue avant six ans*², en a été une bonne illustration. La petite enfance serait le moment crucial pour l'avenir d'un individu, qu'il ne faut pas manquer si l'on ne veut pas hypothéquer son destin. D'un autre côté la petite enfance est une sorte de période sacrée, celle de l'insouciance et de l'innocence où l'éducation doit se borner à accompagner un développement qui se déploierait naturellement et où l'intervention des adultes aurait un potentiel presque inévitablement malfaisant. Et on trouve là un autre best-seller, celui de la psychanalyste allemande Alice Miller, *C'est pour ton bien*³.

² Dodson F. (1972), *Tout se joue avant six ans*. Paris, Laffont.

³ Miller A. (1984), *C'est pour ton bien*. Paris, Aubier..

Ce paradoxe est paralysant pour les professionnels – mais aussi pour les parents – car il les amène, au fond d'eux-mêmes, à être tentés simultanément à surinvestir les jeunes enfants, ce qui incite à sur-stimuler, et à s'abstenir d'intervenir, ce qui peut confiner au laisser-faire. Ce paradoxe est paralysant, en second lieu, car il contribue à culpabiliser les parents qui placent leurs enfants dans les institutions et qui craignent de maltraiter leur enfant par égoïsme. Il l'est enfin dans la mesure où la dramatisation de la période de la petite enfance est propice à engendrer des conflits de rôles entre parents et éducateurs et à produire des tensions au sujet de ce qu'il est bon de faire pour le bien des enfants.

L'observation des pratiques montre heureusement que les institutions de la petite enfance parviennent à assurer une prise en charge suffisamment bonne pour que les enfants y manifestent du plaisir et y soient en sécurité: ce sont là les conditions d'une fonction de garde bien assumée. Un mandat plus substantiel exige des institutions qu'elles soient en mesure de démontrer que leur fréquentation représente une plus-value pour le développement et l'avenir des jeunes enfants.

Or démontrer une plus-value nécessite d'afficher des résultats. Et afficher des résultats de ce type comporte le risque de sembler disqualifier l'apport des familles, ou même pourrait laisser croire qu'il est nécessaire que tous les enfants fréquentent une structure extra-familiale pour réussir leur entrée à l'école. Dès lors, les institutions de la petite enfance sont plus enclines que d'autres à rester modestes et rechignent à faire valoir leurs succès.

J'ai pour ma part la conviction que les institutions de la petite enfance sont plus que des lieux de garde. Les films que nous avons découvert durant ce colloque le démontrent. Ces institutions sont et elles doivent être des lieux d'enculturation. Par enculturation j'entends, à la suite de J. Bruner, l'action de faire entrer dans

la culture avec l'ambition de réconcilier les notions de plaisir et d'efficacité (Bruner, 1996, p.11). Que les enfants aient du plaisir et qu'ils grandissent en apprenant!

Si cette entreprise d'enculturation doit s'appuyer sur le plaisir, la sécurité et le jeu des enfants, elle n'est possible qu'avec des professionnels qui portent une attention soutenue au «comment s'y prendre» pour que l'enfant apprenne, et qui assument la responsabilité élevée du mandat qui leur est confié. Mais quel est ce mandat d'enculturation qui dépasse la fonction de décharger les parents pour qu'ils puissent travailler? Je formule à titre d'exemple deux contenus de mandat qui s'appuient sur des recherches récentes.

Le premier est la promotion de l'égalité des chances. Dans un rapport intitulé *Une éducation pour la Suisse du futur* (2009), les Académies suisses des sciences ont examiné les enjeux et défis qu'aura à affronter notre pays à l'horizon 2030 s'il entend préserver son positionnement dans la compétitivité économique et relever les défis sociaux du futur. Les jeunes enfants dont nous nous occupons en 2013, seront les adultes de 2030; il est dans notre devoir de regarder loin.

Or, dans ce rapport, l'éducation de la petite enfance y est vue comme une sorte de fondation de l'édifice de la formation des individus, fréquemment décrite maintenant comme «*lifelong learning*». En d'autres termes, les acquis des jeunes enfants sont jugés par les savants des Académies suisses des sciences comme la base sur laquelle l'école, puis la formation professionnelle, vont pouvoir s'appuyer. C'est dès la naissance, dit le rapport, que se développent l'éveil, la curiosité, l'initiative, la réflexion personnelle et sociale auxquels doivent contribuer les institutions de la petite enfance.

Il faut préciser qu'il ne s'agit pas de produire des savants précoces, mais bien de permettre à chaque enfant d'acquérir un bagage de compétences qui

lui permettra de réussir son parcours scolaire, de construire son identité et de préparer son avenir. Avec un tel mandat, les projets institutionnels doivent identifier les activités proposées aux enfants, les actions professionnelles et les pratiques qui sont propices au développement du sujet en devenir. J. M. Dias Ferreira a fait, lors de son intervention orale dans le cadre de ce colloque, un plaidoyer en faveur de ces projets institutionnels; et je le rejoins totalement lorsqu'il dit que ces derniers doivent venir des professionnels et non être imposés par le haut comme projet général normatif et standardisé. C'est par ces projets, formulés et investis par des professionnels, que les institutions contribuent à travailler à l'égalité des chances, car on sait bien que les enfants issus des familles culturellement favorisées parviennent, dans leur environnement familial, à acquérir le bagage de compétences nécessaire à leur avenir.

Le deuxième contenu de mandat développé dans le cadre de cette contribution est celui de l'intégration. Ce mandat s'inscrit dans l'histoire multiculturelle de la Suisse, et particulièrement de Genève. Le canton de Genève a en effet une part importante de sa population qui provient d'une autre culture et qui pratique en famille une autre langue que le français. Si le développement du langage représente indéniablement un objectif visé par les professionnels, j'insisterais sur l'importance de l'apprentissage de la langue française aux jeunes enfants allophones, sur le plan de la compréhension et de l'expression, car les études montrent que cette compétence accroît leurs chances d'une bonne intégration sociale et scolaire future. Cela fait d'ailleurs partie des mesures préconisées par l'OCDE depuis de nombreuses années, et rappelées encore en 2012 (Liebig et al., 2012, p.61ss).

Mais cet apprentissage favorise aussi, indirectement, l'intégration des familles allophones elles-mêmes dans le contexte local, comme le relève un récent rapport de recherche du Forum suisse des migrations de l'Université de Neuchâtel (Moret et Fibbi, 2010, p.

10). Cette attention des professionnels à la compréhension et à l'expression de la langue orale est une chance non seulement pour les familles migrantes, mais aussi pour les enfants des familles suisses culturellement défavorisées. Car, au-delà de la visée intégrative et du développement des compétences langagières, la maîtrise de la langue offre aux enfants une meilleure capacité de comprendre et d'exprimer leurs émotions, capacité qui doit être distinguée de celle de décrire des faits.

Il serait nécessaire d'ajouter d'autres éléments au mandat institutionnel des institutions de l'enfance, comme celui d'intégrer des enfants souffrant de handicap, qui requiert une bonne observation de leurs capacités effectives et une identification des groupes d'enfants susceptibles de favoriser leur intégration, celui de protection de l'enfant tant on sait que les enfants les plus exposés à la maltraitance sont ceux âgés de 0 à 4 ans, etc.

Mais l'existence d'un mandat vis-à-vis de la société ne suffit pas, il faut encore que les professionnels qui en sont chargés disposent des compétences pour le remplir et soient capables de rendre compte de leur pratique et des résultats de leurs prestations. On entre là dans le deuxième point favorisant la professionnalisation, à savoir celui des compétences professionnelles spécifiques fondées sur des connaissances scientifiques et des savoir-faire de terrain attestés par un diplôme.

Un diplôme qui atteste des compétences

Que fait l'école qui forme les éducateurs de l'enfance? Développe-t-elle, en partenariat avec les institutions qui accueillent les étudiants en formation pratique, des compétences professionnelles spécifiques fondées sur des connaissances scientifiques et des savoir-faire de terrain?

Pour certains, l'école en fait trop, elle est trop exigeante. Pour d'autres, elle n'en fait pas assez.

Les avis divergent sur la formation requise. On peut constater d'ailleurs qu'une formation professionnelle est toujours traversée par un ensemble de représentations concurrentes – et pas toujours aisément conciliables – du métier auquel elle prépare les diplômés. Chaque acteur, impliqué de près ou de loin dans cette formation, s'est construit une image de ce qu'est ou doit être la pratique professionnelle à laquelle il contribue. Les autorités politiques qui fixent les cadres légaux et établissent le niveau des exigences, les instances dirigeantes des écoles qui décident de l'attribution des moyens matériels et humains, les formateurs qui construisent les programmes, enseignent et suivent les étudiants dans les différentes étapes de leur formation, les institutions qui accueillent les stagiaires, les formateurs de terrain qui suivent les étudiants en stage, les étudiants eux-mêmes, tous ces acteurs, à tous les échelons d'implication auxquels ils appartiennent, fondent leurs prises de position et leurs décisions sur l'idée qu'ils se font du métier en jeu. Or cette diversité de représentations demeure, me semble-t-il, extrêmement importante dans le champ de la petite enfance. Et elle est probablement illustrative du fait que le métier d'éducateur est engagé à la fois dans un processus de professionnalisation et dans un processus de déprofessionnalisation.

L'école doit-elle faire acquérir des outils « clé en main », une sorte de kit professionnel susceptible de répondre à l'envie plus ou moins forte des étudiants de disposer de recettes ? Ou doit-elle préparer les éducateurs de l'enfance aux situations complexes qu'ils rencontrent dans les institutions, pour lesquelles ils n'y a pas de réponse toute faite ?

Je tiens à dire que l'ESEDE-CFPS, ainsi que les autres écoles supérieures, mise résolument sur cette deuxième option. C'est la raison pour laquelle la formation est située au niveau tertiaire, appartenant ainsi à l'enseignement professionnel supérieur. Et l'ESEDE-CFPS a été évaluée très positivement par

les experts fédéraux sur le niveau et la qualité de son enseignement et de son programme modulaire.

Pour acquérir les capacités d'analyse, la culture scientifique et les savoir-faire permettant de répondre à des situations professionnelles complexes, les éducateurs doivent pouvoir s'appuyer sur des théories de référence. Ce sont elles qui permettent de comprendre les situations, de déterminer les décisions et actions adéquates, d'évaluer leurs effets et d'en rendre compte en expliquant le sens des décisions et des actions. Pour pouvoir agir adéquatement devant les pleurs des bébés, l'apathie d'un enfant de 2 ans ou l'agressivité d'une fillette, il faut connaître les théories de l'attachement ou le développement de la construction psychique chez l'enfant. Pour choisir une activité qui favorise l'intégration d'un enfant agité ou qui stimule certains apprentissages, il faut savoir réaliser une analyse a priori des activités pour en cerner le potentiel éducatif en fonction des stades de développement des enfants (Schubauer-Leoni, 2002, Leutenegger et Munch, 2002). Pour répondre à des parents inquiets, il faut savoir tenir compte de leur situation sociale ou économique. Bref un éducateur de l'enfance professionnel doit disposer d'un bagage scientifique minimal. C'est à cela que s'attache avec constance les formateurs de l'école, et plus spécifiquement le comité de programme de l'ESEDE-CFPS, en ce qui concerne les choix de savoirs de référence.

Le candidat à la profession d'éducateur de l'enfance doit également développer sa capacité réflexive, celle qui permet d'évaluer ses actions et de se remettre en question. Le praticien réflexif est l'inverse de celui qui pense qu'à un problème donné correspond une réponse standard. Tant à l'école que dans certaines institutions, des séminaires offrent aux étudiants ou aux éducateurs la possibilité d'appréhender leur pratique de manière toujours plus fine. En utilisant des méthodologies issues de la recherche telles que l'analyse de séquences par la vidéo et les auto-confrontations, ces séminaires permettent de

mettre à distance le quotidien et de porter un regard critique sur sa propre pratique.

La question qui se pose est alors la suivante: la mobilisation de savoirs disciplinaires et la pratique réflexive suffisent-elles à renforcer un processus de professionnalisation ? Si l'on pense aux cinq caractéristiques d'un type idéal de profession tels qu'exposés plus haut, on voit qu'il importe aussi, pour une profession donnée, d'acquérir une autonomie. Celle-ci se fonde sur des savoirs spécifiques, élaborés dans la pratique et validés par la recherche. Mais elle s'appuie aussi sur un code éthique ou déontologique propre fixant les règles de la pratique et sur une organisation professionnelle par laquelle les éducateurs défendent leurs intérêts certes, mais exercent aussi le contrôle sur les pratiques de ses membres.

Des savoirs de pratique autonomes reconnus sur un plan académique

La longue histoire de la collaboration à Genève entre des praticiens expérimentés et le milieu scientifique (Renevey Fry, 2001) a permis de développer des savoirs de pratique autonomes. La caractéristique de ces savoirs est qu'ils sont reconnus par les pairs, mais aussi par les familles bénéficiaires et les autorités qui subventionnent. Cependant la condition de cette reconnaissance est de dépasser le contexte des seules institutions qui les produisent.

Les institutions sont capables d'expériences innovantes dans leurs pratiques: cela résulte du génie propre des éducateurs qui y travaillent. Mais ce qui fait que des pratiques innovantes deviennent de l'innovation, ce qui fait que des savoirs locaux deviennent des savoirs autonomes d'une profession donnée, c'est la confrontation aux savoirs scientifiques. Car seule l'existence de validation scientifique permet de dégager des connaissances nouvelles ou de généraliser des innovations dans les pratiques. La seule transmission orale ou écrite de ses propres expériences et des

enseignements qui en ont été retirés ne permet pas d'élaborer les savoirs autonomes d'une profession.

Genève a été pionnière dans la production de savoirs de pratique autonomes dans le champ de la petite enfance. Les recherches menées par l'Institut Jean-Jacques Rousseau et au sein de la Maison des Petits fondé il y a très précisément 100 ans, en 1913, ont connu une renommée internationale (Perregaux, Rieben et Magnin, 1996). Les noms de Mina Audemars, Louise Lafendel, Germaine Duparc, et plus près de nous, de Madelon Saada-Robert, de Maria Luisa Schubauer-Leoni et de bien d'autres sont connus et leurs travaux ont nourri notre champ professionnel. De même, le projet de la crèche de l'Université de Genève d'être un lieu d'études ou les travaux scientifiques des équipes de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation dans le champ de la petite enfance sont de nature à contribuer au processus de professionnalisation de l'éducateur de l'enfance.

Mais il faut bien constater que les éducateurs doivent faire face à l'intérieur même de leur corps professionnel à des réticences à recourir à des notions scientifiques. Cette réticence ne résulte pas d'un manque de savoirs mais relève plutôt d'une inquiétude que C. Borel a mis en évidence dans son mémoire de maîtrise lorsqu'elle constate qu'« il existe chez les professionnelles une crainte, plus ou moins fondée, qu'un savoir théorique " trop poussé " entraîne une transformation de l'activité et les relègue dans des tâches de supervision, d'organisation et de gestion, loin du terrain. » (Borel, 2010, p.40).

D'autres résistances sont apparues lorsque la Ville de Genève a initié le label « Petite enfance ». Cette mesure visait justement, il y a une quinzaine d'années, à inciter les professionnels à décrire des savoirs autonomes et à montrer leurs compétences à innover. Mais elle s'est heurtée à deux obstacles majeurs. D'une part certains voyaient là l'occasion d'une compétition et d'une comparaison entre insti-

tutions qu'ils contestaient, alors que d'autres considéreraient le passage à l'écriture et à l'argumentation conceptuelle comme trop éloigné de leur intérêt.

CONCLUSION

Y a-t-il une place pour une profession d'éducateur de l'enfance dans le champ de la petite enfance ? Cette question, qui a servi de titre à ma contribution, m'occupe depuis de nombreuses années. Comme je l'ai annoncé plus haut, je n'ai pas de réponse définitive à proposer. Mais j'estime que l'éducation des jeunes enfants dans un contexte extra-familial, en collectivité, a une composante de complexité qui nécessite des compétences professionnelles élevées.

Ce qui peut cependant nuancer mon avis, c'est le type de mission des institutions, ou celui qu'interprètent les équipes. Si cette mission se réduit à un mandat de garde, une formation de niveau tertiaire n'est pas indispensable. Si cette mission se préoccupe de coéducation et comporte de vrais enjeux éducatifs demandant aux professionnels qu'ils apportent des contributions substantielles par leurs projets et leurs actions, on se trouve en présence d'exigences de formation élevées. Les films qui ont été projetés dans le cadre du colloque ont mis en évidence des projets tels la valorisation de la fratrie, le renforcement des liens sociaux entre familles ou l'accompagnement de parents allophones dans le décodage des attentes institutionnelles scolaires. Ces visées sociales et ces intentions éducatives dépassent clairement le cadre d'un mandat de garde.

Dit autrement, tous ces projets qui contribuent à réduire les inégalités dans l'accès à la culture, à favoriser l'intégration et à partager avec les familles le projet ambitieux de soutenir, dès leur naissance, les bébés dans leur développement, leur désir de grandir et leur construction de soi comme sujet en devenir, sont la manifestation de la compétence à produire des savoirs autonomes. Il faut maintenant les adosser à des savoirs théoriques reconnus sur

un plan académique. C'est à cette condition qu'ils deviennent généralisables. C'est donc ensemble que nous devons travailler à la professionnalisation des éducateurs de l'enfance.

Depuis ma position de directrice de l'école, je crois percevoir différents signes qui me paraissent cependant être des facteurs de déprofessionnalisation. J'en signale ici quelques-uns :

- Une appétence à l'égard de tout ce qui peut être des recettes, des solutions standards à appliquer à chaque situation complexe, voire à chaque enfant ;
- Une identité professionnelle moins portée sur la référence à un projet éducatif qu'attirée par une posture de témoin du développement spontané de l'enfant ;
- La tendance, qui me semble accrue, du côté des étudiants, à estimer que les enseignements qui n'apparaissent pas directement utiles à la pratique quotidienne pourraient être abandonnés.
- Un rapport conflictuel et ambigu à l'autorité, celle qui s'exerce sur soi et celle qu'on exerce sur les enfants, et qui prépare mal à endosser, au terme des études, le statut, le rôle et la fonction d'éducateur. À ce sujet, deux conférenciers ont insisté hier sur la nécessité de revisiter la notion d'autorité - pas celle d'autoritarisme - celle d'autorité qui permet l'émancipation.

Le projet formatif de l'école, s'inscrit dans l'enseignement supérieur et vise, au contraire, à contribuer au processus de professionnalisation dans la mesure où :

- Il est centré sur des situations professionnelles complexes.
- Il fonde ses enseignements sur des concepts reconnus sur un plan académique.
- Il assure un niveau d'exigences conforme aux descripteurs internationaux définis.

- Il intègre dans le processus de qualification les expertises des professionnels.
- Il s'associe aux décisions relatives à l'obligation légale d'exercer la fonction.
- Il valorise une charte éthique.
- Il soutient l'activité associative.
- Il délivre un titre reconnu par les autorités fédérales compétentes.

Il appartient aux employeurs, aux éducateurs et aux écoles supérieures en éducation de l'enfance de renforcer la professionnalisation. Et ce qui y contribuera, ce seront entre autres les projets institutionnels, la capacité des professionnels de rendre compte de leurs pratiques et de leurs prestations, le développement chez les étudiants des compétences fondées sur un savoir-faire spécifique. Je suis convaincue de plus que les liens entre des équipes de recherche et des institutions de la petite enfance permettent de renouveler les questions du champ professionnel et que les résultats des recherches peuvent alimenter la pratique, s'ils sont mis à disposition des éducateurs et s'ils font l'objet de discussions au sein des institutions.

La thématique de la coéducation est l'une des facettes possibles de l'évolution du métier. Mais pour que cette évolution aille dans le sens d'une professionnalisation, il faudra élargir le champ d'action, de réflexion et d'expertise des éducateurs de l'enfance. À ce sujet, la suggestion de C. Bouve, faite dans le cadre de ce colloque, de convoquer les notions de don et de contre-don pour penser la relation asymétrique dans l'éducation me paraît prometteuse.

Pour terminer, il m'importe de rappeler que si la professionnalisation que j'appelle de mes vœux est la conquête d'un espace autonome pour les éducateurs, cette conquête n'a de légitimité que si elle permet aux usagers des institutions de la petite enfance d'en

tirer un bienfait. Il n'y a pas de professionnalisation possible sans un gain pour le bien commun. Et ce bien commun, c'est l'enculturation des enfants pour les préparer à leur parcours scolaire, à la construction de leur identité et à leur vie future d'adultes responsables. Ce bien commun, c'est l'égalité des chances par des projets éducatifs bien pensés qui permettent d'atténuer des destins d'enfants au départ fort inégaux. Ce bien commun, c'est le renforcement des rôles parentaux chez des pères et des mères parfois démunis devant leurs responsabilités. Ce bien commun c'est enfin l'intégration d'enfants désavantagés par un handicap ou d'autres difficultés et qui ont le droit de pouvoir se sentir comme les autres.

Or il me plaît de constater que certaines autorités politiques de ce canton semblent convaincues que les institutions de la petite enfance peuvent contribuer à ce bien-là. Leurs attentes à notre égard sont un signe de reconnaissance et sont de bon augure pour la profession d'éducateur de l'enfance. Il nous appartient collectivement de ne pas les décevoir. ■

BIBLIOGRAPHIE - PUBLICATIONS

AGIER, M. (2013). *La condition cosmopolite. L'anthropologie à l'épreuve du piège identitaire*. Paris: La Découverte.

BOREL C., (2010), *De la nurse à l'éducatrice de l'enfance, curriculums et professionnalisation : analyse de l'évolution des formations aux métiers de la petite enfance*, Genève 1960-2008, Mémoire de maîtrise, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

BRUNER J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture: Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.

CHAPOULIE, J.-M. (1973), Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, *Revue française de Sociologie*, XIV, pp. 86-114

DUBAR C. (1996), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

LEUTENEGGER F. et MUNCH A.-M. (2002), *Phénomènes d'éducation et d'instruction: étude comparative menée au travers de deux institutions contrastées*, *Revue française de pédagogie*, 141, pp. 111-121.

LIEBIG T. et al. (2012), *L'intégration des immigrés et de leurs enfants sur le marché du travail en Suisse*, Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations, n° 128, Editions de l'OCDE.

MAROY C. et CATTONAR B. (2002), *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique*, Les cahiers du GIRSEF, n° 18, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain.

MORET, J. et FIBBI, R. (2010), *Enfants migrants de 0 à 6 ans: quelle participation pour les parents ?*, Etudes + rapports / 31B, Berne, CDIP.

MUNCH A.-M., (2009), *Quelle transition entre l'institution de la petite enfance et l'Ecole enfantine à Genève? L'éducation et l'enseignement préscolaires à la lumière de la didactique comparée*, Thèse de doctorat, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

PERREGAUX, Ch., RIEBEN, L. et MAGNIN, Ch. (1996), *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font*. La Maison des Petits hier et aujourd'hui, Lausanne, LEP / Editions des sentiers.

RENEVEY Fry Ch. (sous la dir.) (2001), *Pâtamodelé. L'éducation des plus petits, 1815-1980*, Genève, Service de la recherche sociologique et Musée d'ethnographie.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2002), *L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée*, In: Wirthner, M. (éd.), *Les tâches et leurs entours en classe de français: actes du 8ème colloque international de la DFLM*, Neuchâtel, du 26 au 28 septembre 2001, Neuchâtel, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM), IRDP, CD-Rom PC/Mac..

STERN, S., ITEN R., et al. (2013), *Familienergänzerende Kinderbetreuung und Gleichstellung*. Forschungsbericht SNF NFP 60. St. Gallen – Bern, Universität St. Gallen – INFRAS. Récupéré le 2 mars 2014 de <http://www.infras.ch/d/projekte/displayprojectitem.php?id=4081>

TROUTOT P.-Y. (2003), *La parentalité et les nouveaux droits de l'enfant: peut-on encore éduquer ?*, In: *Les droits au cœur de l'enfance: actes du Colloque de Genève*, Genève, Délégation à la petite enfance de la Ville de Genève, pp. 32-36

WALTHER Ch. et al. (2009), *Une éducation pour la Suisse du futur. Exigences posées au système de formation suisse en 2030*, Berne, Académies suisses des sciences.



METTRE EN ŒUVRE LA COÉDUCATION : ENTRE FORMATION, PRATIQUES ET ATTITUDES

Marie-Claude Blanc

Chargée de mission et formatrice à l'ACEPP Rhône, Lyon

Marie-Laure Bonabesse

Responsable de la filière « éducateurs de jeunes enfants », IFTS, Echirrolles-Grenoble

La coéducation ne se décrète pas, elle se construit dans le temps à condition que les liens entre parents et professionnels se tissent dans le respect mutuel et la confiance réciproque. Cependant, ce n'est pas chose aisée car le chemin est pavé d'obstacles visibles et invisibles... En effet comment dépasser les tensions et les jugements qui parasitent souvent les relations entre parents et professionnels? Comment mieux se comprendre avec tous les parents, quelles que soient leurs situations, leurs valeurs, leurs cultures, leurs pratiques... pour accueillir au mieux les enfants et assurer leur « bien-être »? Comment faire pour mieux se connaître pour ensuite se « reconnaître »?

Pour mettre en œuvre la coéducation, il est donc nécessaire de développer (ou renforcer) des compétences et des pratiques professionnelles particulières, et de s'engager collectivement dans la perspective d'un « vivre ensemble » respectueux des places et rôles de chacun.

Nous évoquerons, dans un premier temps, comment le travail avec les parents vient prendre doucement sa place dans les formations professionnelles initiales, et de ce fait, comment évoluent progressivement les représentations sur les parents. Nous aborderons également les effets de la formation continue dans la transformation des relations entre parents et professionnels. Puis, dans un deuxième temps, nous irons sur le terrain pour explorer les pratiques professionnelles: quelles difficultés et quels questionnements rencontrent globalement les équipes? Enfin, articulant réflexions et outils concrets, nous proposerons quelques pistes à privilégier pour favoriser la mise en œuvre de la coéducation.

Les apports que nous proposons sont issus de nos expériences de professionnels de l'accueil des jeunes enfants, puis de formatrices. Ils s'appuient également sur nos recherches respectives autour de la question des liens parents professionnels.

L'ensemble de nos réflexions a fait l'objet de la publication de l'ouvrage: Parents professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants - Enjeux, intérêts, limites des interactions. ASH professionnels, 2008.

LA PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS DE LA PETITE ENFANCE ET SON INCIDENCE SUR LA REPRÉSENTATION DU RÔLE DE « PARENT »¹

La professionnalisation des acteurs de la petite enfance est assez récente. L'éducation des jeunes enfants est restée longtemps « une affaire de femmes » et surtout « une affaire de mères ». A partir du moment où les femmes avaient elles-mêmes eu des enfants, elles pouvaient sans difficulté s'occuper des enfants des autres. Cette professionnalisation a pris plusieurs chemins qui ont parfois du mal à se rencontrer mais qui portent tous en eux « le souci de l'enfant ». Ce souci de l'enfant prendra, en fonction des époques et des métiers, des couleurs différentes. Toutefois un point de convergence semble se retrouver : c'est, au départ, cette vision paradoxale de la mère « toute-puissante », « indispensable » pour l'enfant et en même temps le postulat de l'incompétence de cette femme pour prendre soin de ses enfants. Ce paradoxe lié aux mères va se retrouver au sein même de l'ensemble des métiers qui se constituent autour des jeunes enfants et viennent jusqu'à nos jours confirmer que l'éducation des enfants n'est qu'une « histoire de femmes » (Bloc, Buisson, 1998).

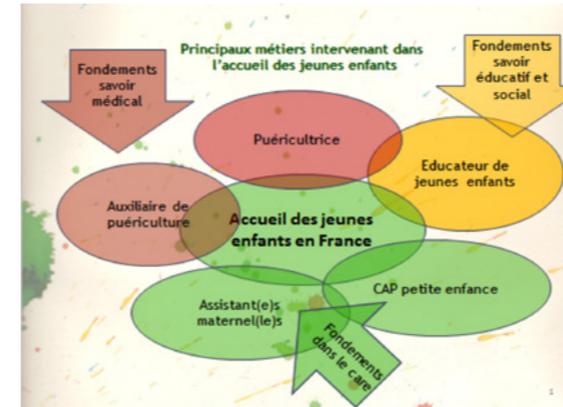
Quatre grands axes de professionnalisation mais une multitude d'intervenants.

Ce champ de l'accueil des jeunes enfants regroupe une pluralité de « métiers » ou de « professions ». Ces « professions » aujourd'hui se répartissent en quatre corps professionnels différents. Un premier corps professionnel s'inscrit dans un parcours médical : les puériculteurs (trices) et les auxiliaires de puériculture. Un deuxième corps s'ancre plus fortement dans l'éducatif et de façon plus récente dans le social : les éducateurs de jeunes enfants. Un troisième corps professionnel difficilement qualifiable car ses fonctions sont très variables et le contenu de la formation

est à la fois modeste tout en étant très éclectique : c'est celui des personnes titulaires d'un CAP petite enfance. Et enfin, un dernier corps qui n'est pas en fait vraiment une profession puisqu'aucun diplôme n'en valide encore la formation : les assistants maternels. Si l'on prend en compte l'accueil des enfants de trois à sept ans, il faut ajouter les professeurs des écoles et l'ensemble de tous les personnels d'animation. Nous ne développerons pas cela et nous nous concentrerons essentiellement sur les professionnels intervenant dans les EAJE² (enfants de 0 à 3 ans en majorité). Tous ces métiers précités représentent une multitude d'approches, de savoirs, de pratiques. Nous développerons spécifiquement dans chacune des formations des éléments concernant la construction des relations avec les familles.

Des appuis spécifiques selon les métiers

Chacun des métiers ou groupes de métiers va appuyer ses pratiques de relations aux parents sur des fondements, des savoirs qui vont puiser leur source dans des champs théoriques ou pratiques différents. Les assistants maternels et les titulaires du CAP petite enfance vont s'inscrire dans le care. Cela se traduira essentiellement par des références aux gestes du quotidien et à des relations entre parents et professionnels présentées sur un aspect uniquement pratique. Les puéricultrices et auxiliaires de puériculture vont s'appuyer sur les réflexions du « soutien à la parentalité » avec une référence importante au soin et ce vocable reviendra à plusieurs reprises dans les référentiels respectifs. Quant aux éducateurs de jeunes enfants, leur nouveau référentiel les inscrit de façon plus nette dans le champ éducatif et social. Les relations parents professionnels y sont évoquées en faisant directement écho à la coéducation, au lien social et de façon indirecte au pouvoir d'agir des parents.



Une expertise pouvant renvoyer les parents à des formes d'incompétence

Il y a donc une professionnalisation de plus en plus élevée des intervenants de l'accueil des jeunes enfants. Nous nous éloignons progressivement de l'adage, « il suffit d'avoir été mère pour s'occuper d'enfants ». Cette expertise qui nous semble positive peut toutefois renvoyer les parents à une forme d'incompétence.

Comment situer aujourd'hui l'intervention des professionnels vis-à-vis des parents ? Si intervenir c'est « venir entre = arriver entre » (Manoukian, 1999, p.99), les professionnels, par leurs interventions ne risquent-ils pas de se mettre entre les parents et les enfants en fragilisant cette relation en construction plutôt que de la consolider ? Dans l'histoire, les professionnels sont effectivement arrivés progressivement pour se glisser entre le parent et son ou ses enfants. Les raisons de cette « intrusion » ont été variables selon les périodes et selon les orientations politiques. Si, dans les premières crèches, il s'agit d'amener « la moralité » là où elle risque de ne pas être présente,

aujourd'hui pour plusieurs professionnels il s'agit de « responsabiliser » les parents.

Pour synthétiser l'historique de la place des parents dans les EAJE, il est possible d'établir une forme de typologie, sous la forme de cinq modèles de relations aux parents (« moralisateur », « éducatif normatif », « éducatif hygiéniste », « culpabilisateur », « modèle de la responsabilisation »)³. Ceci est à prendre avec prudence et à mettre en relation avec l'histoire globale des structures Petite enfance.

« Ces cinq modèles se sont succédés mais en même temps entrecroisés. Certains aspects peuvent être présents encore de nos jours dans les pratiques des institutions et des professionnels même si le modèle de la responsabilisation prime. De notre point de vue, les relations entre les parents et les professionnels se sont construites à travers ces cinq modèles, elles restent donc très marquées par ces différentes étapes.⁴ »

LES LIENS ENTRE PARENTS ET PROFESSIONNELS AU QUOTIDIEN DANS LES EAJE

Le contexte général des lieux d'accueil

En France, les lieux d'accueil de jeunes enfants sont diversifiés, de par leur histoire, leur statut et leur contexte d'implantation. De ce fait, la coéducation entre parents et professionnels revêt des formes différentes.

Concernant leur statut, plusieurs types de gestionnaires couvrent le territoire national, tant dans le secteur urbain que rural : la CNAF (Caisse Nationale d'Allocations Familiales) indique l'existence en 2010 de 11 007 EAJE proposant au total 359 000 places d'accueil : 62% sont gérés par les collectivités locales (communes, communautés de communes), 33% par des associations, 4% relèvent du secteur privé lucratif

⁰¹ Réflexion issue d'un master de recherche en travail social sur la responsabilité parentale vue par les professionnels de l'accueil des jeunes enfants CNAM, Marie-Laure Bonabesse 2013.

⁰² EAJE: Etablissements d'Accueil de Jeunes Enfants. Cette abréviation sera utilisée tout au long de ce texte.

⁰³ Ces modèles sont présentés et développés dans le livre *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants, enjeu, intérêts, limites des interactions*, de M.-C. Blanc et M.-L. Bonabesse, ASH, 2008.

⁰⁴ Ibid p52

et 1% sont gérés encore par des CAF (caisse d'allocations familiales départementales)⁵.

L'histoire (événements, déménagements, transformations, etc.) et l'ancienneté des EAJE jouent un rôle dans la manière de mettre en place la coéducation. Selon le projet fondateur, selon la formation et l'ancienneté des professionnels, les relations parents professionnels tendent plus ou moins vers la coéducation. A ce jour, les modalités de relations parents professionnels sont multiples, elles peuvent relever des soirées d'échanges sur les questions éducatives, en passant par la mise en place de café parents, ou tout simplement par une réflexion pour encourager les parents à entrer dans l'espace d'accueil des enfants.

Enfin, le contexte d'implantation conditionne aussi les pratiques de coéducation, ou en tout cas, les actions mises en place pour la favoriser: la disponibilité des parents, la distance qui sépare le lieu d'accueil du lieu de travail des parents, la nature et la composition des familles ou encore l'emplacement physique de l'établissement ont une incidence sur les possibilités de mettre en œuvre la dimension collective de la coéducation.

Si nous pouvons observer cette diversité des lieux d'accueil collectifs, ceux-ci ont cependant un point commun: relevant tous de la même réglementation, ils doivent avoir un projet d'établissement. Ce projet d'établissement comprend – entre autres - un projet social et éducatif⁶ et doit être explicite concernant la place des parents dans l'établissement. Il représente l'identité de la structure, et dans la mesure où chaque projet est spécifique, il inscrit l'établissement dans son environnement et doit montrer comment celui-ci prend en compte les obligations réglementaires, communes à tous.

Les liens parents professionnels: objet d'un vocabulaire varié sur le terrain

Depuis la parution du décret en août 2000, instituant la place des parents dans tous les EAJE, les professionnels petite enfance - quel que soit le type de structure - recherchent, créent, inventent de multiples formes pour tendre vers la coéducation. Nos rencontres avec les équipes, notamment dans le cadre de la formation continue, nous ont permis de recenser les nombreux mots utilisés pour qualifier les relations avec les parents: collaboration, coopération, partenariat, participation ou implication des parents... Ce vocabulaire varié sous-tend différentes visions et mises en œuvre du «travail» avec les parents. L'usage des mots induit nécessairement une forme de relations avec les parents: en effet, soutenir, impliquer, aider, assister, ou accompagner les parents ne signifient pas la même chose. Nous invitons donc les équipes à explorer le vocabulaire utilisé pour prendre conscience du sens qu'elles donnent aux relations avec les parents. Ce travail permet de clarifier les représentations que chacun a sur les parents et de transformer éventuellement leurs visions et leurs pratiques.

Les crèches parentales un élément fondateur des pratiques de coéducation

Trouvant leurs origines dans les crèches «sauvages» nées en 1968 dans un contexte d'autogestion, les structures parentales se sont développées et diversifiées, en mettant toujours au cœur de leur projet la collaboration parents professionnels dans une responsabilité partagée. Cette pratique sociale durant depuis plus de 30 ans, les structures parentales ont contribué à promouvoir la place des parents dans tous les EAJE.

Fondées sur l'implication active et la participation des parents, à l'origine les acteurs engagés dans

ces projets ne parlaient pas de coéducation, mais de collaboration et de coopération. Aujourd'hui, ces structures ont montré que l'expérience de la coéducation est possible et qu'elle produit de nombreux effets positifs. Elles enrichissent le bien commun de l'accueil collectif des jeunes enfants et de la parentalité, en renforçant le pouvoir d'agir des parents dans la société.

Depuis leur création, les structures parentales se sont diversifiées, à travers le mode de participation des parents qui peut prendre des formes très variées, les contextes où elles se sont implantées (urbain, péri urbain, rural) et l'accent mis sur l'accès à tout parent quelle que soit son origine sociale, culturelle, ethnique et quelle que soit sa situation. La place des parents concerne tous les niveaux, de l'accueil quotidien à la responsabilité associative, en passant par l'élaboration du projet éducatif et pédagogique. Ces structures constituent des lieux de négociation autour des valeurs et des pratiques éducatives pour construire un projet commun et font l'expérience de la coéducation au service du vivre ensemble.

Ces initiatives sont fédérées au sein du réseau ACEPP⁷, qui regroupe aujourd'hui 800 associations parentales représentant une diversité de services sur le territoire national. L'ACEPP, acteur de la politique petite enfance, interlocuteur des institutions concernées, contribue depuis plus de 30 ans à développer et concrétiser la démarche de coéducation. Elle le fait de multiples façons (création et accompagnement de services et d'équipements gérés par les parents, formations parents professionnels, lancement et animation d'Universités Populaires de Parents⁸, etc.). Par ailleurs, l'ACEPP promeut aussi la place des lieux d'accueil dans leur environnement, comme

étant des lieux de développement social local, et entreprend de nombreuses actions qui concourent à l'accueil de la diversité. L'ACEPP est relayée par 28 fédérations départementales, couvrant 60 départements. Celles-ci travaillent en partenariat au niveau départemental et local. La réflexion de l'ACEPP a été progressivement partagée avec de multiples acteurs institutionnels et enfin l'ACEPP est aussi engagée au niveau européen (le réseau DECET⁹). Cette dynamique permet de «penser» la coéducation au-delà de la crèche.

Les pratiques et l'expertise relatives à la collaboration parents / professionnels à travers les expériences soutenues par l'ACEPP ont produit de nombreuses réflexions sur la question de la coéducation, et notamment sur les multiples places¹⁰ que peuvent prendre les parents dans l'accueil collectif.

Les difficultés sur le terrain

Si les difficultés soulevées par la coéducation découlent en partie de l'histoire de ces relations, d'autres difficultés sont exprimées par les professionnels qui déploient leur énergie pour la mettre en œuvre:

La prise en compte des multiples pratiques familiales: la rencontre entre parents et professionnels relève toujours d'une confrontation autour des valeurs et des pratiques éducatives, sous-tendues elles-mêmes par une conception des «normes éducatives». Les professionnels sont en contact quotidien avec de multiples parents: autant de parents, autant de diversités dans les conceptions de l'éducation, les valeurs et les pratiques, autant de demandes auxquelles ils ne s'attendent pas. Cette confrontation reste souvent difficile à gérer et peut déstabiliser l'équilibre du lieu d'accueil. En effet, comment se mettre d'accord sur

⁰⁷ Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels: www.acepp.asso.fr

⁰⁸ UPP: www.upp-acepp.com

⁰⁹ DECET: Diversity Early Childhood Education and Training: www.decet.org

¹⁰ Cet aspect est développé plus loin.

⁰⁵ Source: l'e-essentiel, publication électronique de la CNAF. Direction des statistiques, des études et de la recherche – n° 132 – février 2013.

⁰⁶ Décret N° 2010-613 du 7 juin 2010 – NOR: MTSA1014681D - www.legifrance.gouv.fr

des normes collectives quand les normes universelles n'existent pas (et ce n'est d'ailleurs pas souhaitable!), comment gérer des demandes qui sortent d'un cadre vécu comme « normal » ?

Des craintes d'être « envahis » par les parents: si les équipes se mobilisent aujourd'hui pour favoriser la place et l'implication des parents, cette perspective suscite encore la peur de travailler sous le regard des parents, la peur du « contrôle » des parents, le sentiment d'intrusion dans un domaine réservé, la peur que les parents contestent, bouleversent, critiquent le fonctionnement du lieu d'accueil.

La question des limites: les professionnels expriment leurs difficultés à poser des limites, face aux demandes et aux situations multiples. Faut-il faire des exceptions dans les services proposés, jusqu'où les parents peuvent-ils s'impliquer, participer ?

La mobilisation de tous les membres d'une équipe autour de la coéducation et de l'implication des parents est aussi difficile: cela nécessite de sortir de soi, de dépasser les relations individuelles pour s'engager dans un projet collectif.

Enfin, une autre difficulté réside dans la motivation des professionnels pour travailler en prenant en compte cette implication car la motivation première des professionnels petite enfance est centrée le plus souvent sur l'accueil de l'enfant.

LA COÉDUCATION: UN ENJEU DE SOCIÉTÉ

Le terme co-éducation est entré progressivement dans le vocabulaire des professionnels pour définir les enjeux du travail avec les parents. Il prend place dans un contexte mouvementé où les responsabilités des parents et des institutions dans l'éducation des enfants sont plutôt abordées en terme de manque, de rivalité, de concurrence, d'opposition plutôt que de complémentarité et d'alliance. Cette réflexion autour de la co-éducation est d'autant plus impor-

tante qu'elle est un peu menacée structurellement par le développement qualitatif et quantitatif des institutions et des professionnels prenant en charge l'éducation des enfants. En effet, plus les lieux d'accueil se développent, font connaître leurs savoirs faire et leurs compétences, plus les parents risquent (par ricochet) de se sentir incompétents, et encore plus s'ils sont maintenus à l'écart et non associés. C'est un effet involontaire des établissements petite enfance qu'il ne faut pas négliger. Il est donc important que ces acteurs (parents et professionnels) soient associés dans une coéducation qui signifie une réelle complémentarité et non une concurrence dans l'éducation.

Coéduquer, une responsabilité collective qui contribue au « vivre ensemble »

Les lieux d'accueil petite enfance sont des espaces de transition entre les familles et la société, et se situent à l'articulation entre individus et société. En ce sens, les interactions entre parents et professionnels contribuent à l'apprentissage du « vivre ensemble », en expérimentant et en développant les liens entre les différents acteurs, mais aussi en apprenant les uns des autres.

Coéduquer: une démarche complexe

La coéducation ne se décrète pas, elle relève d'un processus, d'une dynamique qui engage chacun... Nous pouvons comprendre que pour les professionnels, s'engager dans une perspective de coéducation avec chaque parent individuellement, mais aussi avec les parents collectivement, complexifie leur travail, longtemps resté centré « sur » les enfants.

D'une part, les professionnels petite enfance peuvent avoir des craintes légitimes par rapport à la place que prennent les parents dans un processus de coéducation. En effet, pourquoi faut-il que les parents aient une place, là où des professionnels qualifiés sont censés maîtriser l'accueil et la prise en charge des enfants? Ces craintes peuvent se référer à un sentiment de menace identitaire¹¹, dans le sens où des

professionnels qualifiés se sentent remis en cause dans leurs formations et leurs savoirs, comme dans leurs pratiques.

D'autre part, les structures petite enfance ont longtemps fonctionné (et certaines fonctionnent encore) sans les parents. Le fait que les parents aient une place dans l'éducation collective bouge nécessairement la place des professionnels. Mettre en œuvre la coéducation transforme le projet d'accueil et les pratiques pédagogiques pensés initialement par des professionnels. Ces changements peuvent déstabiliser la cohérence du lieu d'accueil.

Enfin, dans toute relation la question de la confiance est centrale. Or la confiance ne se décrète pas mais se construit petit à petit, dans le temps. Par contre, cette nécessaire confiance entre parents et professionnels peut se rompre du jour au lendemain, dès qu'il y a un incident, voire sans incident précis mais par de subtils jeux relationnels.

Les postures professionnelles: domination, normes et valeurs¹²

Ainsi, en lien avec l'histoire et les différents « modèles » précédemment évoqués, les professionnels ont été placés dans une position de domination qui s'est construite au fil du temps. Cependant, ainsi que nous l'avons avancé ailleurs, « le concept de domination doit être manié avec grande prudence », nous en prendrons ici pour définition un sens restreint, « le fait d'exercer une influence déterminante » (Robert, 1995) (Blanc et Bonabesse, 2008, p. 86) La domination s'appuie sur des inégalités sociales et en même temps les génère. « La domination exprime un rapport de dissymétrie sociale » (Dictionnaire des notions, encyclopédie universalis, 2005, p. 351).

Nous retrouvons fréquemment cette dissymétrie dans les relations parents professionnels.

Les postures professionnelles se sont historiquement construites sur des positions de pouvoir. La position de domination s'est progressivement inscrite dans les pratiques et se retrouve fréquemment aujourd'hui, malgré la volonté de nombreux professionnels de la dépasser. Domination veut dire, si l'on fait référence à l'origine étymologique « maître de la maison » et l'ont voit que concrètement dans une structure de la petite enfance, les professionnels sont bien les 'maîtres des clés' au sens propre: les bâtiments, la gestion de l'espace et au sens figuré: les clés de compréhension du fonctionnement par exemple. Cet aspect se retrouve également régulièrement dans le langage, dans la façon dont on s'adresse aux parents: les termes employés sont fréquemment soit une forme d'ordre, soit une forme d'infantilisation.

Le pouvoir du savoir a également constitué un des axes de cette domination. Des « corps professionnels » de plus en plus qualifiés et compétents se créent progressivement ce qui renforce le « pouvoir » d'expert des professionnels et peut renvoyer les parents dans des zones « d'amateurisme ».

Les relations parents professionnels ont cependant évolué: le positionnement professionnel s'éloigne progressivement d'un pouvoir hiérarchique pour tendre plus vers la notion d'influence. « On peut définir l'influence comme l'action exercée par une personne sur une autre personne et entraînant un changement d'attitude, d'opinion ou de façon d'agir » (Collectif, 2002, p. 69). Dans le quotidien, cette influence va souvent se traduire par le fait que les professionnels se positionnent en « donnant des conseils ». Cette influence, de façon assez schématique, se décline

¹¹ Notion que nous avons travaillée dans le réseau ACEPP avec Margalit Cohen-Emerique, psychologue interculturelle

¹² Extrait en partie de l'article « Penser les relations entre parents et professionnels comme un élément essentiel de la qualité » (MC Blanc, ML Bonabesse) in Petite enfance et participation, une approche démocratique de l'accueil, sous la direction de Sylvie Rayna et Catherine Bouve – Edition Erès, collection « Enfance et parentalité », janvier 2013.

en deux axes : influence négative et influence positive. L'influence négative est très bien décrite par Guy Ausloos (1995). Elle se développe quand le professionnel se met – à partir de son savoir – dans une position de conseil empêchant le parent d'envisager et de construire ses propres solutions. L'influence positive correspond plus à une démarche de co-construction, et l'on peut parler d'intervention « bienveillante » (Sellenet, 2005). Cette forme d'influence positive permet aux professionnels d'être garants du cadre collectif tout en étant bienveillants envers chacun.

Ces rapports de pouvoir et d'influence sont au cœur des relations entre les parents et les professionnels et viennent impacter en permanence les identités professionnelles. Parents et professionnels sont de fait liés par la prise en charge de l'enfant, ces interactions ont des effets réciproques sur la construction identitaire. « On ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité. » (Dubar, 1998, p.117). Les professionnels ont besoin des parents pour se forger leur « identité professionnelle ». Mais comment penser cette place des parents alors qu'une grande confusion règne autour de cette identité professionnelle ?

Travailler autour de ce « flou » nous a progressivement amenés à la nécessité d'identifier de façon plus précise la place des parents. Clarifier la place des parents nous semble une perspective possible pour accompagner les positionnements professionnels.

Domination et pouvoir

Malgré de nombreuses évolutions dans la pratique, l'entrée des parents dans les EAJE demeure encore

problématique dans un certain nombre de lieux. Les professionnels restent de fait les « maîtres des lieux ». Ils ont les clés au sens propre et au figuré et ils font régner fréquemment sur ces lieux leurs lois sans négociations possibles pour les parents. L'espace est fréquemment vu comme un enjeu des relations. La place des professionnels dans l'espace leur donne implicitement un regard panoptique. (voir Michel Foucault¹³). Le panoptique c'est la mise en œuvre d'un pouvoir au niveau de l'espace, capable à la fois de laisser un espace ouvert et d'en assurer la surveillance totale et individualisante. De tels rapports de pouvoir ne peuvent s'instaurer qu'à l'intérieur d'un espace clos. Les établissements et services petite enfance sont des espaces encore relativement clos. La « surveillance » des enfants qui nécessite souvent dans l'esprit des adultes la nécessité de « dominer » l'espace au moins sur un plan visuel, entraîne de façon souvent involontaire la même surveillance au niveau des parents. La maîtrise de l'espace par les professionnels est une constante, quel que soit le type d'établissement.

Le regard des professionnels peut être un regard qui ouvre ou enferme¹⁴. Nous assistons en permanence à une confrontation de valeurs éducatives. Les échanges sont sous-tendus en permanence par des représentations, des jugements de valeurs, construits de façon individuelle (histoire personnelle, formation, etc...) et collective (travail d'équipe, projets, etc...). Ces valeurs éducatives peuvent être définies en commun avec les parents ou posées de façon univoque par une équipe sans aucune concertation avec les parents.

En nous interrogeant sur tous les éléments décrits plus haut, nous pouvons proposer quelques pistes de réflexion pour tendre vers la coéducation.

PERSPECTIVES : CONSTRUIRE UN VIVRE ENSEMBLE RESPECTUEUX DE CHACUN

Le projet est un des outils possibles à mobiliser pour aller vers une concertation avec les parents. Le projet d'établissement vient croiser les grandes questions autour de la place de chacun, du respect de la diversité, du vivre ensemble. Il devient surtout la référence d'une « pédagogie singulière » construite par une équipe singulière dans une complémentarité parents et professionnels autour des jeunes enfants.

Positionnement professionnel et attitudes à privilégier

S'engager dans la coéducation implique de construire un positionnement professionnel pour passer de la domination à la parité.

Quelques attitudes professionnelles (savoir-être) peuvent pour étayer ce positionnement et favoriser des relations d'égalité et de respect mutuel, par exemple :

- Partir de l'intérêt du parent pour co-construire la place des parents : c'est important que chaque parent puisse prendre la place qu'il souhaite et non celle que les professionnels ont « pensée » pour lui.
- S'appuyer sur les points positifs et les ressources de chacun, plutôt que de s'attarder sur les difficultés.
- Poser des limites MAIS ouvrir les possibles : les limites sont certes nécessaires mais encore faut-il que les professionnels se renforcent dans leurs capacités à les poser. Cependant il est nécessaire d'ouvrir des possibles en se posant la question « pourquoi pas » face à des suggestions ou idées émises par les parents, avant de dire « non, ce n'est pas possible »...

• Travailler sur ses propres représentations dans une démarche collective et individuelle permet de changer de regard, de point de vue sur les parents qui ont des pratiques différentes de celles des professionnels.

• Se renforcer dans ses capacités à dépasser les jugements de valeur (principaux parasites à la communication) qui empêchent de développer des relations constructives pour développer une attitude d'ouverture et de compréhension envers chacun.

• Enfin, développer des capacités de négociation permet de trouver des terrains d'entente communs, et de mettre en place des pratiques de qualité au service des enfants et qui peuvent convenir à tous, parents et professionnels.

Les places de chacun

Les rapports professionnels parents se déclinent différemment selon les places occupées par les parents. Les structures parentales constituent un observatoire riche de ces relations parents professionnels de par leur nature. Les multiples places données aux parents dans ces structures s'observent plus difficilement dans les autres lieux de par l'histoire évoquée. La position professionnelle va se modifier pour s'adapter à cette place du parent. Nous avons essayé d'en dégager une typologie et proposé cinq places différentes. « Ces places s'entrecroisent, s'interfèrent en permanence. Elles sont fortement en lien avec le projet de l'établissement et son cadre institutionnel. Chaque parent peut être positionné dans ces cinq places à des moments différents, dans des espaces différents. Il n'y a pas d'échelle de valeurs de ces places. Cette typologie effectuée à partir de nos travaux de recherche peut s'appliquer pour tout ou partie à l'ensemble des services d'accueil de jeunes enfants. Ces distinctions peuvent faciliter pour les acteurs du lieu d'accueil une appréhension de leur place et servir de « grille de lecture » pour gérer des conflits possibles, parfois insolubles de par la confusion des places » (Blanc et Bonabesse, 2008, p.129)

¹³ Essentiellement dans *Surveiller et punir*.

¹⁴ Référence à l'ouvrage d'Amin Maalouf (1998), *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, 210 p.

Le « parent usager » et le « parent invité »

Chaque parent va être de fait, quel que soit le service ou l'établissement, un parent usager. Tout parent usager ou utilisateur reste acteur dans l'accompagnement quotidien de son enfant. Cette place se retrouve essentiellement au moment de l'inscription et dans les temps d'accueil et de retrouvailles quotidiens. Les professionnels ont à ce moment-là un rôle essentiel à jouer, notamment pour éviter de développer des rapports de domination : partir des attentes, des intérêts et des savoirs des parents contribue à créer une place à égalité : « *le dialogue autour de l'enfant place déjà le parent en tant qu'acteur dans l'accompagnement de son enfant. Ce dialogue vient créer les bases de la co-éducation* » (Blanc et Bonabesse, 2008, p. 131).

Le parent devient « invité » quand il participe à des temps d'activités, des fêtes ou des goûters. Les professionnels invitent les parents qui sont en présence de leurs enfants. Dans ces situations, les parents deviennent acteurs dans la socialisation de leurs enfants et participe à la vie du groupe mais « seulement » au travers de ce que fait son enfant. « Nous sommes dans la coéducation, mais ici tournée vers un seul enfant » (Blanc et Bonabesse, 2008, p. 131).

Dans ces deux places, les liens se construisent entre la famille (parents) et la structure (professionnels). Les professionnels détiennent le pouvoir, à l'intérieur du lieu d'accueil (clés, codes, modes de fonctionnement), la famille détient le pouvoir dans son propre cadre de vie.

Les définitions suivantes sont plus complexes car elles viennent nettement faire bouger la place des professionnels et questionnent plus directement la notion de pouvoir.

Le « parent coopérateur ou collaborateur »

Cette coopération se passe au niveau de l'accueil quotidien, elle peut prendre plusieurs formes (temps de lecture à la bibliothèque, atelier cuisine, temps musical). Les parents représentent souvent une aide pour les professionnels comme acteurs dans la prise en charge d'un groupe d'enfants. Sans avoir été associé à la définition des objectifs, leur participation se fait toutefois pour le collectif et non pas pour leur propre enfant. Autrement dit, l'enjeu majeur dans ces situations est bien de créer les conditions pour que le parent se sente utile et non utilisé : utile pour le groupe d'enfants, en tant qu'adulte agissant en complémentarité avec les professionnels.

Le « parent partenaire »

Cela va au-delà de la mise en œuvre du projet. A cette place, les parents sont « impliqués » dans les choix, les orientations, la définition des objectifs, ils sont acteurs dans la prise en charge d'un groupe d'enfants, dans l'animation de la structure et acteurs du projet. Les multiples modes de participation des parents ont pour objectifs le fonctionnement de l'établissement et l'amélioration de l'accueil, mais aussi le développement des compétences des parents dans divers domaines : matériel, intellectuel, organisationnel, artistique, etc. Le professionnel reste garant du cadre et joue le rôle de facilitateur de liens, ce qui l'oblige à modifier son positionnement. Il est également un passeur d'informations afin que chaque parent s'approprié l'ensemble du projet.

Des désaccords voire des conflits peuvent naître de ces relations entre parents et professionnels « *obligeant les uns et les autres à pratiquer la négociation, dans une tension autour de l'intérêt commun : celui de l'enfant.* » (Blanc et Bonabesse, 2008, p.135)

Le « parent gestionnaire – parent employeur »

Seuls les établissements à gestion parentale connaissent cette place. Les parents sont à l'initia-

tive du projet et en sont porteurs au sein de l'association, ils en assurent la gestion administrative et financière. Dans cette configuration, les professionnels sont alors salariés d'un groupe de parents qui sont en même temps usagers de la structure. L'enjeu est de faciliter l'accès aux décisions de tout parent quelles que soient sa situation et sa culture. Le rôle du responsable professionnel est de maintenir une cohérence dans la structure en lien avec le bureau, pour cela il a nécessité d'accompagner les membres du bureau dans leur connaissance de la structure et de l'environnement, il est une aide à la prise de décision. Certains aspects du parent gestionnaire peuvent se retrouver dans les structures municipales dans certains conseils de crèche, quand la place des parents est vraiment pensée comme pouvant participer aux décisions et aux choix concernant les grandes orientations.

Globalement, il est important de se rappeler que le parent a toujours au départ une porte d'entrée individuelle alors que le professionnel reste toujours garant du collectif. Les professionnels doivent s'adapter aux parents quelle que soit la place qu'ils occupent. C'est un travail difficile et enrichissant qui nécessite un travail d'équipe et une réflexion permanente sur la place de chacun.

Quelques pistes et outils concrets**Des appuis indispensables**

Compte-tenu du fonctionnement des EAJE et de leur place centrale dans l'éducation, quelques éléments sont indispensables pour mettre en œuvre la coéducation. Un cadre clair et partagé en équipe, étayé par la formation continue et des temps d'analyse de la pratique contribue à la cohérence d'un projet porté par chacun. Un projet institutionnel explicite est aidant aussi dans la mesure où il promeut la coéducation comme un objectif majeur. De plus, l'ancrage territorial – une bonne connaissance du territoire et de ses acteurs - optimise la complémentarité des ressources destinées aux parents.

Une piste générale

C'est intéressant de créer les conditions pour que parents et professionnels aient des temps pour être ensemble, faire ensemble et penser ensemble :

- Être ensemble commence par le fait de permettre aux parents de rester dans le lieu d'accueil, pour qu'ils se familiarisent avec les personnes, les locaux, l'ambiance. Si les parents voient ce qui se passe, cela évite les fantasmes sur ce qu'il peut se passer pour leurs enfants en leur absence, et contribue à la coéducation, au-delà des échanges oraux.
- Faire ensemble, c'est agir ensemble, mettre en place des actions, des activités, où chacun est concerné : privilégier les temps festifs, par exemple, permet de se rencontrer sous un jour plus personnel. Mais c'est à chaque lieu d'accueil d'imaginer ce qui est souhaité et possible.
- Penser ensemble, c'est prévoir des instances au sein desquelles on construit, on parle ensemble du fonctionnement, mais aussi du projet, des projets.
- La position professionnelle idéale est de ne pas introduire de hiérarchie ni de jugement entre ces différents niveaux, pour que les parents puissent librement « naviguer » sur ces trois dimensions et varier leur champ de participation selon leurs souhaits, disponibilité, volonté, et leurs aspirations.

Enfin, nous concluons par quelques outils concrets

- Penser l'aménagement de l'espace pour que les parents aient une place physique et qu'ils se sentent à l'aise dans les locaux de l'établissement.
- Privilégier l'aspect plaisir partagé comme des temps forts avec enfants, parents et professionnels ou des rencontres parents professionnels au sein desquelles ceux-ci partagent de bons moments, et pas seulement des préoccupations.
- Mettre en place des temps d'échanges afin de dépasser les relations individuelles.

- Développer des outils de connaissance réciproque, de liens (photos, journal, etc).
- Diversifier les formes de participation sans les hiérarchiser, pour que chacun puisse trouver sa place...

CONCLUSION

La coéducation est le fruit d'un projet concerté pour construire un vivre ensemble, fondateur de la société de demain...Elle implique de la part des professionnels une attitude d'ouverture pour trouver un terrain d'entente avec les parents, respectant leurs diversités. Développer une complémentarité respectueuse de la place que chacun souhaite prendre, construire une alliance éducative et des relations basées sur la réciprocité sont à la fois des enjeux et des pistes de réflexion au service de la coéducation. ■

BIBLIOGRAPHIE - PUBLICATIONS

BLANC Marie-Claude, *L'apprentissage de la tolérance: difficultés, intérêts et stratégies*, actes 5^{ème} congrès international ENSAC, Gand, 1994

BLANC Marie-Claude, *Pédagogie: où es-tu?*, Gazette de l'ACEPP, octobre 2003

BLANC Marie-Claude, THOMAS Florence *La place des parents dans les établissements d'accueil de jeunes enfants: de la relation individuelle aux actions collectives*, in Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant? Sous la direction de Marie-Paule Thollon-Behar - Edition Erès, 1001 BB, 2005

BLANC Marie-Claude, BONABESSE Marie-Laure, *Les relations parents professionnels*, Spirale 48 Editions Erès, 2008

BLANC Marie-Claude, *Le label parental ACEPP: des valeurs aux pratiques...*, in La qualité de l'accueil: quel défi aujourd'hui? Sous la direction de Marie-Paule Thollon-Behar - Editions Erès, 1001 BB, 2010

BLANC Marie-Claude, BONABESSE Marie-Laure, *La coéducation*, Gazette de l'ACEPP, novembre 2010

BLANC Marie-Claude, *Place des parents, place des professionnels et prise de distance, Pratiques éducatives et normalité, lisibilité de la pratique au quotidien* in Travailler la diversité en accueil de jeunes enfants - Professionnels et parents, sous la direction de l'ESSSE, Lyon - Edition Chronique Sociale, 2011

BLANC Marie-Claude, BONABESSE Marie-Laure, *La coéducation: un chemin à tracer*, EJE journal n° 33, février-mars 2012

BLANC Marie-Claude, BONABESSE Marie-Laure, *Parents professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants - Enjeux, intérêts, limites des interactions*, ASH professionnels, 2008

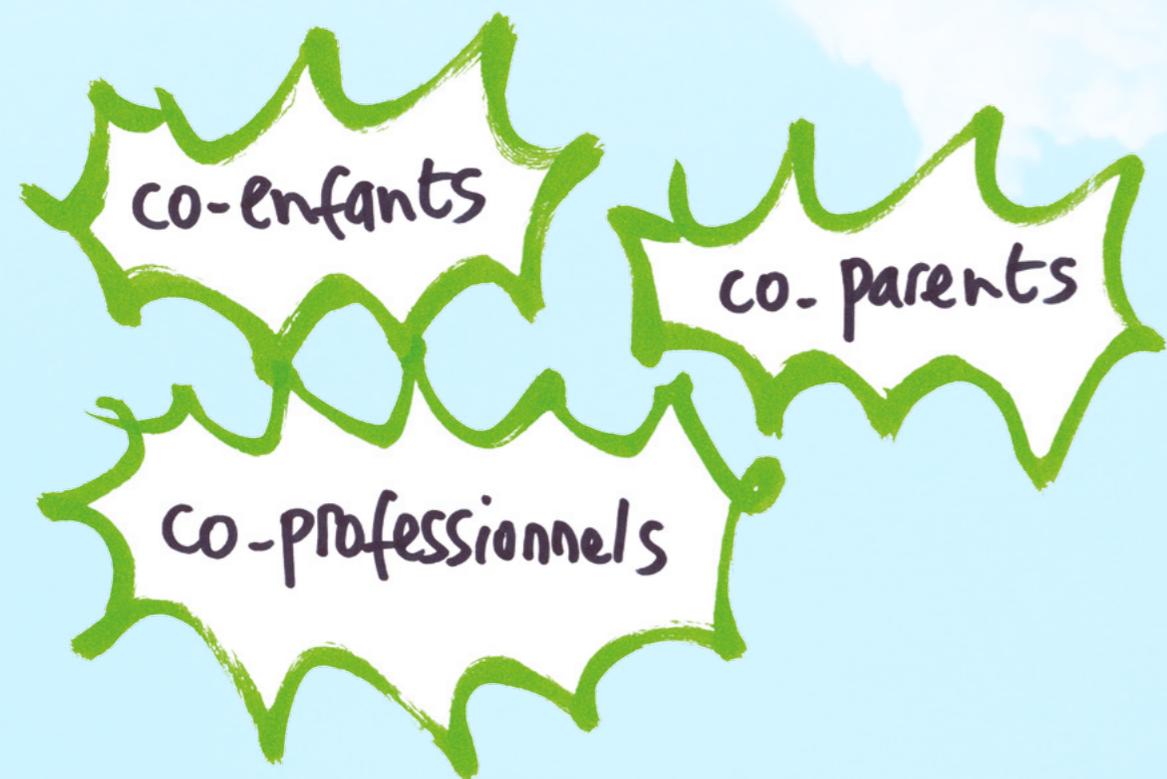
BLANC Marie-Claude, BONABESSE Marie-Laure, *Penser les relations entre parents et professionnels comme un élément essentiel de la qualité*, in Petite enfance et participation, une approche démocratique de l'accueil, sous la direction de Sylvie Rayna et Catherine Bouve - Edition Erès, collection "Enfance et parentalité", janvier 2013

BONABESSE Marie-Laure, *Prévention: quelles relations entre les prévenants et les prévenus?*, EJE journal août 2009

BONABESSE Marie-Laure, *Le concept de diversité: de quoi parle-t-on?*, Le Furet, n° 71, août, 2013

BONABESSE Marie-Laure, LE CAPITAINE Bruno, MONY Myriam, *En réseau, pour sortir de l'entre-soi et penser la diversité*, in Travail social sans frontières Innovation et adaptation» (Sd) Philippe Hirlet, Jean-Louis Meyer, Yvette Molina, Béatrice Muller, EHESP, 2013, 256 p. Chapitre 6

BONABESSE Marie-Laure, *Le travail avec les familles, Intégration, Une expérience de collaboration professionnels-étudiants, Projet et diversité* in Diversité en Formation, Editions Chronique Sociale et ESSSE, novembre 2012



CLÔTURE

Sandra Capeder

Cheffe du Service de la petite enfance, Ville de Genève

Mesdames, Messieurs, difficile mission qui est toujours la mienne lorsque je dois faire ce genre d'intervention de clôture d'un colloque de grande qualité. Sachant que tout le monde commence à avoir faim, à être fatigué, vous n'allez retenir que 7% de mon propos, ce qui m'inquiète beaucoup. Frédéric Jésus me disait ce matin qu'en sachant cela, il fallait investir dans les boucles d'oreilles ce que je n'ai pas forcément fait ce matin donc il va falloir que j'use d'autres stratagèmes pour retenir encore votre attention.

Je remercie donc infiniment tous les intervenants qui ont été d'accord de venir, hier et aujourd'hui, dans le cadre de ce 10ème Colloque de la Petite Enfance en Ville de Genève. Je remercie également le comité de pilotage qui nous a aidé à organiser ce colloque depuis de nombreux mois, et bien évidemment je remercie notre ô combien précieuse Alisa Monney qui est la cheville ouvrière toute l'année, de l'organisation de ce colloque, sans qui nous ne serions pas là aujourd'hui. Mes remerciements aussi vers Miruna Coca Cozma, qui est non seulement très présente dans la présentation de ces deux jours, mais qui nous a aussi beaucoup accompagné dans l'élaboration et la construction du film, des différentes capsules du film et donc bien évidemment merci à l'équipe de tournage de Benjamin Poumey, qui a eu une difficile

mission de rendre compte de ce que nous souhaitons mettre en évidence avec les différents projets que nous avons retenus, et merci à tous les professionnels de terrain qui ont été d'accord de se livrer à cette difficile tâche.

Il y a quelques années, lorsque j'étais maman, usagère des Institutions de la Petite Enfance, il y a une éducatrice qui a fait un jour un acte assez courageux - je crois qu'elle l'avait beaucoup réfléchi avant de se lancer - elle commençait à être exaspérée de mes quotidiennes arrivées tardives, ce qui n'étonnera pas ceux qui me connaissent et, un jour, lorsque je suis arrivée à la crèche avec l'un de mes enfants, je me suis retrouvée avec une porte close et un message sur la porte « merci d'attendre la fin de la petite réunion ». Les professionnels de la Petite Enfance restent très attachés au respect des horaires, ce qui suscite régulièrement un certain nombre de crispations dans leur relation aux parents. Ce jour-là, je me suis dit que soit j'ouvrais la porte et leur disant « écoutez, je paie donc prenez mon enfant, à l'heure où je viens et c'est comme ça », soit j'attendais derrière la porte et qu'on verrait bien par la suite comment nous allions en discuter. L'éducatrice a rouvert la porte quelques temps plus tard en me disant qu'elle n'avait pas de soucis sur le fait que je sois en retard, que cela m'appartenait, que c'était mon histoire. Son seul problème était qu'ici et maintenant, c'était elle la référente de cette fameuse scène de vie dans laquelle évoluait mon enfant et que pour lui, cela n'allait pas. Qu'elle, en tant que professionnelle, avait identifié que pour

mon enfant c'était important d'arriver à l'heure, de démarrer sa journée avec ses pairs, dans ce moment d'accueil qui est important et qu'elle me remerciait de bien vouloir faire en sorte qu'il puisse être à l'heure à défaut que je le sois. Les choses étaient posées, assez clairement.

J'ai gardé une très belle relation avec cette professionnelle puisque je suis devenue quelques années plus tard, sa Directrice, comme quoi, on n'a pas peur parfois de changer de casquette ! Mais ce jour-là, j'ai compris quelque chose de vraiment important, qui est revenu aussi dans le propos d'Anne-Marie Munch tout à l'heure, qui est que nous accueillons ici et maintenant, en posant un cadre, qui peut donner le sentiment d'être normatif. Mais il a un sens à ce titre-là, puisque nous accueillons ici et maintenant, à Genève, mais sans disqualifier, ni nier la culture, les pratiques, les habitudes de l'autre. Et je pense que c'est là où effectivement quelque chose d'important se joue, dans ce souci permanent qu'ont les professionnels de la Petite Enfance, d'accueillir le parent dans le respect et que j'ai pour ma part toujours très clairement ressenti. Mais effectivement, le parent arrive dans un univers qui est autre, qui est cadré et normé par des professionnels. Toute la difficulté va être de créer cet entre-deux, cet échange entre professionnel et parent, que nous pouvons nommer coéducation, accueil partagé... bien d'autres termes nous ont été proposés ces deux derniers jours et nous reviendrons notamment sur la notion de coopération. Il est difficile pour le parent, bien évidemment, dans ses premières années de vie, d'arriver dans ce lieu, d'accepter que d'autres adultes vont prendre en charge son enfant. Crainte que d'autres figures d'attachement puissent suppléer celle qui reste quand même la plus fondamentale, celle des parents, les premiers éducateurs de l'enfant.

Et en même temps, comme nous avons pu le voir avec certaines interventions, ces liens que l'enfant va créer avec les professionnels mais aussi avec des

pairs, puisque Sylvie Wampfler nous a aussi parlé de la coéducation par les pairs, vont largement contribuer au développement de l'enfant et à son devenir, sans du tout bien sûr suppléer le rôle parental, mais c'est bien là qu'est tout le débat. J'ai beaucoup apprécié la précision de Pierre Moisset, - nous sommes des professionnels de l'accueil collectif de la Petite Enfance -. Il s'agit là pour moi d'une précision d'importance car, vraisemblablement, les parents sont eux aussi des professionnels de la Petite Enfance ou de leur petit enfant mais ceux qui sont les vrais professionnels de l'accueil de la Petite Enfance, ce sont bien les éducateurs et les éducatrices de l'enfant. C'est donc peut-être là que l'on peut voir déjà une première clarification de cette mission d'importance pour ensuite aller vers cette notion de coopération, de ce lien qu'on tisse avec les parents mais qui aujourd'hui reste encore par moment assez difficile et assez complexe.

J'ai bien entendu les propositions de certains intervenants sur les crèches parentales, jusqu'où, comment, avec quel partage des rôles, c'est bien la question qui se pose à nous aujourd'hui en Ville de Genève, sur la question du mode de gouvernance et de la place des différents acteurs.

Nous avons eu, il y a quelques années, un propos d'un politicien genevois qui nous a fortement ébranlés : « pas besoin de diplôme pour torcher des gosses, mais il se trouve que vous faites bien d'autres choses. Tout le problème est là aujourd'hui, c'est d'arriver à dépasser cette vision de la Petite Enfance comme un simple mode de garde à la portée de tout un chacun. Mais au contraire comme une prise en charge éducative d'importance, avec une mission qui dépasse bien évidemment la première perception que certains ont encore aujourd'hui et pour laquelle nous devons continuer à donner une meilleure visibilité. Nous en discutons hier avec une directrice qui me disait mais que doit-on faire, doit-on descendre dans la rue avec une pancarte, et je lui ai répondu que le grand problème,

c'est que cette légitimité ne se décrète pas. Nous devons continuer à la construire, notamment avec des colloques comme celui que nous venons de vivre ensemble et par bien d'autres moyens, mais nous ne sommes pas au bout du chemin. En Ville de Genève, et je crois comprendre qu'en France non plus, c'est une bataille qui n'est pas gagnée. Nous avons aussi largement perçu ce matin, avec les interventions concernant la question de la compétence professionnelle, qu'il s'agit d'un métier bien plus riche et bien plus complexe que certains ne peuvent le penser, avec une mobilisation d'un nombre élevé de compétences. Je pense que l'intervention de Laurent Fillietaz et de Marianne Zogmal nous a très clairement donné à voir comment, lorsque nous entrons plus précisément dans l'action du professionnel de la Petite Enfance, nous pouvons percevoir la grande complexité de ce métier.

J'ai aussi beaucoup apprécié le film, lors de la deuxième conférence montrant cette professionnelle qui accueille cette maman africaine avec son jeune enfant. En décortiquant cette scène, nous voyons assez clairement le grand nombre de compétences qu'elle a dû mettre à profit pour pouvoir accueillir cette maman et ce jeune enfant dans cette situation d'accueil du matin.

Cette femme nous disait que nous sommes dans un triangle relié avec des différences d'équilibre qui ne sont pas toujours les mêmes. Il y a aussi eu l'intervention de Pierre Moisset hier qui nous ramenait à la difficulté de travailler avec des parents qui sont parfois d'accord d'entrer dans ce travail de coopération, de coéducation, et avec ceux qui ne sont pas d'accord. Je tiens quand même à dire que l'action que nous menons a parfois des effets d'une temporalité différente, je veux dire par là que j'ai eu à rediscuter avec des parents qui avaient déjà quitté une Institution de la Petite Enfance. Ils revenaient me voir en me disant qu'à l'époque les éducatrices les avaient profondément agacés parce qu'ils n'avaient pas du

tout envie d'entendre ce qu'elles leur disaient à ce moment-là mais qu'avec quelques années de recul, ils savaient maintenant qu'elles avaient raison. Ce qui nous permet de valider la pertinence de l'action sans qu'il y ait forcément toujours un retour dans l'immédiat et c'est bien là où est aussi la complexité de cette notion du don contre don qui nous a aussi été rappelée ces deux derniers jours. Avec une problématique quand-même, c'est que Moos nous dit bien que le don se fait ici et maintenant mais que le contre-don peut se faire ailleurs et plus tard. Ce qui veut donc dire que celui qui a donné ne va pas être forcément celui qui va recevoir mais que celui qui a reçu va pouvoir donner peut-être un jour, plus tard.

L'éducateur du jeune enfant a un rôle et une mission extrêmement difficiles : entrer en relation avec le parent dans ces premières années de vie de l'enfant qui sont des années fragiles, dans la relation, dans la construction de ce rôle parental. Lorsque le parent est d'accord d'entrer dans ce soutien que le professionnel lui propose, il ne peut sortir que grandi de cette relation, tout comme le professionnel, puisqu'effectivement, cette notion de réciprocité, qui nous a été largement développée, est tout à fait fondamentale.

Alors ensuite, l'enfant n'est pas au centre de la table mais autour - merci Frédéric Jésus, je pense que c'est une précision absolument indispensable. Tout comme Monsieur Ferreira qui nous rappelait que l'enfant est avant tout un individu et non un projet et que le projet est le projet de l'Institution au service de l'enfant et de sa famille.

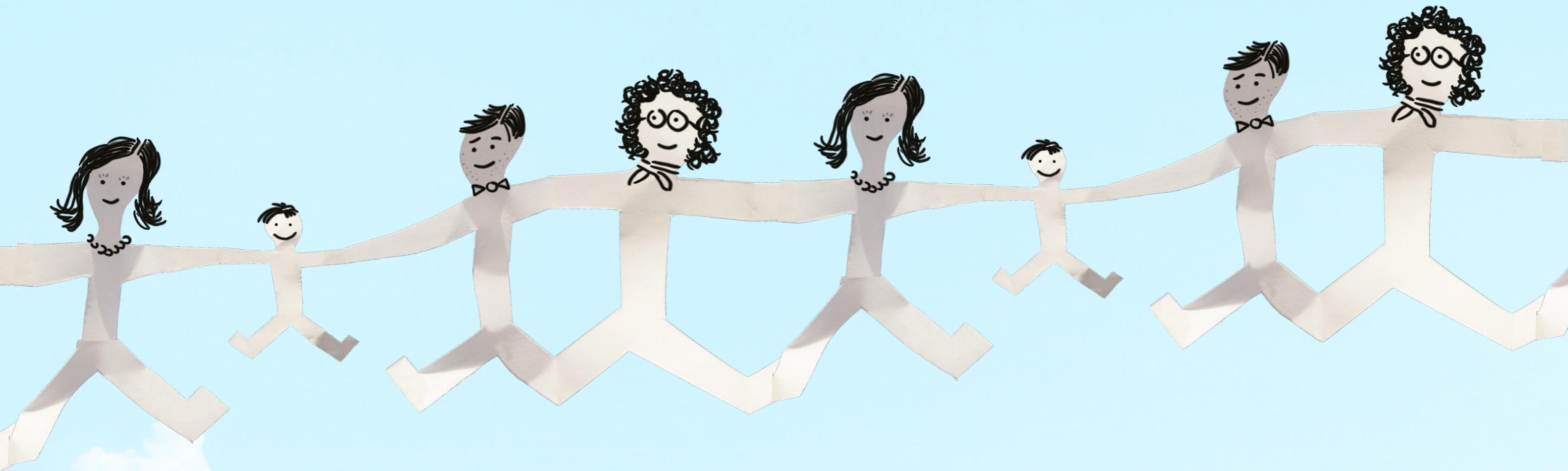
Je vais bientôt arriver au terme de mon propos. Je pense que nous avons une importante préoccupation. Nous arrivons à une époque où un certain courant politique mesure l'utilité de nos prestations en fonction du nombre d'individus concernés. Il est quand même particulier de partir du principe que la Petite Enfance n'a pas besoin de l'assise que nous souhaitons lui

donner simplement parce que tous les enfants ne passent pas par une Institution de la Petite Enfance. Cela voudrait dire que nous requestionnerions aussi l'utilité de la qualité d'accueil des EMS, ou même de bien d'autres prestations du champ social et éducatif sous prétexte que tout le monde n'est pas concerné. Je trouve cela vraiment très problématique, c'est une légitimité que l'école primaire n'a pas, par exemple, puisque tous les enfants passent par l'école. L'enjeu démocratique se pose au niveau de l'école, alors bien même que, comme cela a été dit par l'un des intervenant, l'enjeu démocratique s'est très clairement déplacé sur la Petite Enfance, mais il faut absolument que nous trouvions un moyen de nous faire entendre à ce sujet. Et puis, comme toujours, cette grande difficulté à faire entendre dans notre mission de prévention, qui ne doit effectivement pas dériver sur une mission de prédiction, ce à quoi nous devons tous absolument rester très attentifs.

Voilà, comment allons-nous continuer ces prochaines années, tous ensemble, avec un Service de la Petite Enfance, en tous cas en Ville de Genève, qui se souhaite un peu un chef d'orchestre, comme ce magnifique quatuor proposé hier, dans le respect de la collaboration et du partage avec le terrain de la Petite Enfance. Mais avec une volonté claire d'inscrire la Petite Enfance, non plus comme un mode de garde, mais comme une réelle mission éducative, en partenariat avec les parents, comme les professionnels de la Petite Enfance savent très bien le faire.

J'aimerais terminer en citant une phrase qui m'a beaucoup touchée, une phrase de Chantal Thébeau, que je remercie pour son témoignage de grande qualité. « Moi, il y a quelque chose qui me sauve dans mon quotidien, c'est de savoir que je suis dans l'instant présent et que je suis là pour ça ».

Merci beaucoup. ■



IMPRESSUM

Graphisme

Etienne & Etienne

Dessins sur le vif

Filipandré

Impression

Atar Roto Presse SA, Genève

Imprimé sur papier Cyclus Print recyclé

Ville de Genève

Service de la petite enfance

Avenue Dumas 24

Case postale 394

1211 Genève 12

T 022 418 81 00

F 022 418 81 01

