

Brochure thématique Cadre d'orientation

ÉLOGE DE LA DIVERSITÉ

Approfondissement thématique
du Cadre d'orientation
pour la formation, l'accueil
et l'éducation de la petite
enfance en Suisse

Publication coordonnée par
Annelise Spack et Gil Meyer
sur mandat de pro enfance –
plateforme romande pour
l'accueil de l'enfance –
juin 2017



NOUS REMERCIONS POUR LEUR SOUTIEN :

Hamasil Stiftung

**Haute école de travail social et de la santé
| EESP | Lausanne, HES-SO // Haute école
spécialisée de Suisse occidentale**

Loterie Romande

Office fédéral des assurances sociales (OFAS)

Pour-cent culturel Migros



INSTITUTION HÔTE :

pro enfance – plateforme romande pour l'accueil de l'enfance est une association suisse romande à but non lucratif. Elle a été créée le 10 octobre 2014 à Yverdon-les-Bains. L'Association réunit les acteurs romands de l'accueil de l'enfance et les représente au plan national. Pour assurer une cohérence de la prise en charge des enfants de 0 à 12 ans, *pro enfance* regroupe l'accueil en institutions de la petite enfance, l'accueil extrascolaire et l'accueil familial de jour. Elle s'engage pour une politique publique globale et inclusive de l'accueil de l'enfance et place au centre de son action les besoins des enfants, des familles, des professionnel-le-s et de la collectivité.

Pour maintenir et renforcer la qualité de l'accueil, *pro enfance* propose de :

- > favoriser la coopération et la compréhension mutuelle entre les acteurs des domaines de l'accueil de l'enfance en Suisse romande, entre les différentes régions linguistiques suisses et au plan national ;
- > créer un pôle d'expertise romand ;
- > promouvoir la reconnaissance du rôle éducatif des structures d'accueil de l'enfance ;
- > soutenir la diversité et la complémentarité des prestations offertes ;
- > appuyer le développement des compétences, la formation initiale et continue, ainsi que les processus de professionnalisation des domaines de l'accueil de l'enfance.



La diversité est un risque ... mais surtout une chance

« L'identité et les différences des enfants, de leurs familles et de leurs origines sont des facteurs enrichissants pour une communauté » souligne le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance*. La diversité est l'une des données fondamentales de l'accueil de l'enfance. Elle présente de nombreux aspects, certains plus souhaitables que d'autres.

Faire des différences des opportunités d'apprentissage, c'est doter les enfants d'une base solide pour grandir dans un monde complexe où il n'est plus possible de vivre replié sur soi. Qu'on le veuille ou non, la diversité est partout présente dans notre quotidien. C'est aussi un moteur de développement pour chaque enfant. Elle permet une grande variété d'expériences dans un environnement stimulant et enseigne à regarder l'existence selon différents points de vue.

La diversité en elle-même n'est cependant pas toujours synonyme d'enrichissement. On en veut pour preuve un climat social où s'exprime la peur qu'elle suscite. Il faut beaucoup d'attention et de sensibilité pour que la différence ne soit pas qu'un mot dans les discours qui la célèbrent, ou, à l'inverse, pour qu'elle ne soit pas perçue uniquement comme un problème renforçant les tendances au rejet. Les structures d'accueil professionnel de l'enfance sont des lieux où la question de la diversité se pose avec une acuité particulière. Les enfants et les familles qui s'y rencontrent proviennent de milieux différents et n'ont pas tous les mêmes conditions de vie. Comment faire de cette diversité une ressource pour les enfants ? Ce souci est au cœur du travail quotidien dans les structures d'accueil. C'est l'une des nombreuses raisons pour lesquelles il doit être accompli par des personnes hautement qualifiées.

Mais par certains aspects, la diversité peut aussi faire obstacle au professionnalisme, et à ce titre, elle menace la qualité des prestations. L'accueil professionnel de l'enfance touche une multitude de publics distincts,

dont les intérêts sont parfois divergents. Le champ est donc lui-même marqué par des besoins, des souhaits, des réglementations, des modèles financiers et des idéologies très divers. On constate de grandes disparités au niveau suisse. Les conditions auxquelles les institutions de la petite enfance doivent se conformer sont loin d'être simples, et elles varient beaucoup selon les lieux. Elles peuvent conduire à une forme de compétition, lorsqu'il s'agit de créer un maximum de places d'accueil sans trop se préoccuper de la qualité.

L'impératif primordial est pourtant la satisfaction des besoins des enfants. Principaux usagers des structures, ils y passent souvent beaucoup de temps. Une offre pédagogique de qualité n'est pas un luxe, mais la pierre angulaire d'un développement sain dans un environnement stimulant, ceci dès les premiers mois de la vie. Or les enfants ne paient pas ces prestations de leur poche. Il appartient aux parents, aux pouvoirs publics et aux entreprises de contribuer à leur financement. Quel que soit leur rôle, les adultes sont parfois guidés par des motivations étrangères aux besoins des enfants. Ainsi, ce n'est pas forcément parce que ces besoins sont aujourd'hui mieux pris en compte que le secteur de l'accueil de la petite enfance connaît un extraordinaire développement, notamment grâce au soutien de l'État et des entreprises. Il s'agit davantage, pour celles-ci, de disposer de personnel qualifié et pour les parents de mieux concilier profession et famille.

On constate que les multiples demandes faites à l'accueil professionnel de l'enfance n'ont jusqu'à présent pas toutes pu être satisfaites de manière optimale, et que les besoins des enfants accueillis n'ont généralement pas la priorité. Durant la dernière décennie, parallèlement à l'accroissement du nombre de structures, on a tout de même pu constater une évolution qualitative réjouissante, dans laquelle les professionnels ont investi beaucoup d'énergie. Nous arrivons aujourd'hui à la limite de ce que les personnes du terrain peuvent accomplir seules avec leur bonne volonté, leur motivation, leur engagement parfois bénévole pour une qualité pédagogique qu'elles considèrent comme relevant de leur éthique professionnelle.

Pour continuer à développer l'accueil de l'enfance, il est indispensable de s'interroger sur ce que nous en

AVANT-PROPOS

attendons à l'avenir. Nous ne pourrions pas éviter de répondre à la question que lance Barbara Mali de Kerchove dans sa contribution à la présente publication : À qui doit profiter l'accueil professionnel de l'enfance ? Aux enfants, ou aux parents et à l'économie ?

La perception de la différence est au cœur des collaborations entre les régions linguistiques de la Suisse. Il faut là aussi faire preuve de sensibilité pour que cette diversité puisse déployer son riche potentiel. Le Réseau d'accueil extrafamilial suisse est très heureux que des collègues de Suisse romande, revenant sur le *Cadre d'orientation*, aient entrepris une synthèse des questions les plus actuelles dans le domaine de l'accueil de la petite enfance. Que le thème commun aux différentes contributions soit précisément la diversité est bien la preuve de son importance pour les professionnels.

L'un des grands mérites de la présente brochure est de montrer que les visions du monde propres aux différentes régions linguistiques ne sont pas fondamentalement différentes. Nous travaillons sur les mêmes thématiques et sommes confrontés à des obstacles similaires. Nous devons réaliser que les exigences formulées par le manifeste du *Cadre d'orientation* sont valables pour toute la Suisse. Il faut se garder de sous-estimer ces convergences, car elles constituent un terrain fertile pour un développement de l'accueil de l'enfance à l'échelle nationale.

Nous nous accordons sur un point essentiel. La qualité de l'accueil de l'enfance se mesure à sa capacité à répondre aux besoins des enfants. Cela ne va pas encore de soi. Des signes nous indiquent cependant que cet aspect sera mieux pris en compte à l'avenir. L'un d'eux nous vient de Suisse romande, et plus précisément du canton de Vaud. Il s'agit de la loi sur l'accueil de jour de l'enfance, révisée le 31 janvier 2017 et qui précise dans son article 3 :

« Outre la garde des enfants, les structures d'accueil collectif préscolaire et parascolaire poursuivent notamment les missions suivantes :

- a. éducative dans le respect de la responsabilité première des parents, par le soutien du développement physique, affectif et social des enfants, dans un cadre favorisant un accueil de qualité et selon un projet pédagogique adaptés à leur âge et à leurs besoins ;
- b. sociale et préventive, en favorisant l'égalité des chances et l'intégration sociale des enfants. »

Nous avons là une base solide pour construire.

Thomas Jaun

Président du Réseau d'accueil extrafamilial Suisse

OBJECTIFS

OBJET DE CETTE BROCHURE

THÉMATIQUE

pro enfance est une plateforme d'informations et d'échanges – créée en 2014 et soutenue par l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) – qui réunit des acteurs romands de l'accueil de l'enfance et les représente au plan national. Cette plateforme a émis le projet d'apporter une contribution aux débats suscités par la publication du *Cadre d'orientation pour la formation¹, l'accueil et l'éducation de la petite enfance (2013)*. Ce document a déjà fait l'objet de plusieurs brochures d'approfondissement de diverses thématiques².

C'est dans ce contexte qu'un mandat nous a été confié afin de discuter certains éléments du *Cadre d'orientation* en faisant appel à des personnes directement engagées dans le champ de la petite enfance, que ce soit par leur pratique d'éducateurs, par leurs enseignements ou leurs recherches, par leurs activités éditoriales³, ou encore par leur expertise au niveau décisionnel.

Dans la présente brochure thématique, nous avons opté comme angle d'examen la question de la *diversité* en terme de valeurs et de principes. En regardant de plus près le contenu du *Cadre* (2016), nous avons pu relever, suite à un dénombrement lexical, que la notion de la *diversité* est mentionnée à 18 reprises.

1 La notion de « Bildung » est généralement traduite par le terme de « formation ». Or, comme soulevé dans le Coup d'œil de la troisième édition du *Cadre d'orientation* (2016), cette traduction porte à confusion. Pour remédier aux malentendus, *pro enfance* privilégie en général le terme d'« éveil » ou d'« encouragement » pour traduire la notion de « Bildung ». Néanmoins, dans la présente brochure, les citations tirées du *Cadre d'orientation* respectent la traduction originale. En outre, la notion d'« éducation » utilisée par les auteurs de cette brochure renvoie à une approche holistique de l'accueil de la petite enfance. En d'autres termes et de manière générale en Suisse romande, la notion d'« éducation » engage aussi l'idée de care, d'encouragement ou d'inclusion.

2 Voir par exemple la brochure thématique *Intégration. Aspects et éléments constitutifs d'un travail d'intégration de bonne qualité dans le domaine de la petite enfance* (2014) ou *Santé. Aspects et éléments constitutifs d'un travail de prévention et de promotion de la santé de bonne qualité dans le domaine de la petite enfance* (2015).

3 Notamment la *Revue [petite] enfance*.

Reste que cette dernière n'est posée qu'en des termes extrêmement généraux, presque de nature performative : « il faut tenir compte de la *diversité* ». Il nous paraissait donc opportun de tenter d'approfondir et de mettre en lumière les éléments contrastés que recouvre cette notion de *diversité*, dont nul ne contestera l'importance dès lors qu'on a le souci d'un accueil de qualité pour les petits enfants.

Marianne Zogmal remet en question le postulat selon lequel il existerait une sorte d'équivalence entre les professionnels intervenant dans les structures d'accueil, les familles d'accueil de jour et les parents. En utilisant le terme d'*adulte* de façon générique, nous dira-t-elle, l'adressage du *Cadre d'orientation* ne contribue pas à la reconnaissance d'une professionnalisation nécessaire.

Michelle Fracheboud, Robert Frund et Karina Kühni placent la mise en actes du projet pédagogique au centre d'un accueil collectif de qualité en relevant l'enjeu majeur qu'il représente pour les professionnels afin d'intégrer la diversité de points de vue de ces derniers, en faisant face simultanément à la diversité des familles et des enfants.

Sarah D. Stauffer et Gregory Zecca nous invitent à mieux saisir les variabilités du développement de l'enfant afin de favoriser son intégration au sein d'une collectivité et insistent sur l'adaptation nécessaire des adultes aux différentes caractéristiques individuelles et identitaires de l'enfant.

Gil Meyer et Annelyse Spack relèvent l'importance qu'il convient d'accorder à la pluralité des situations familiales, une des missions des crèches-garderies, en évoquant trois thématiques, les débats sur le soutien à la parentalité, les contrastes dans l'accès aux structures d'accueil de la petite enfance et la panoplie des attentes parentales.

Barbara Mali de Kerchove s'interroge sur le sens du développement des politiques publiques en faveur de l'enfant. Elle aborde des modes de gouvernance existants et le lien qui existe entre ces modèles selon que l'on considère l'accueil de l'enfance comme une préoccupation d'adultes ou comme une mission d'éducation

OBJECTIFS

sociale des enfants (0–12 ans). Des modèles novateurs sont aussi mis en perspective.

Encore une précision. Contrairement au champ scolaire, identifié par le terme univoque d'*école*, l'accueil extrafamilial de la petite enfance n'a pas encore trouvé son nom unique. La Suisse romande compte un peu plus d'un million d'habitants. Elle est faite de six cantons, dotés, tel le veut le système politique confédéral suisse, de pouvoirs importants. Parmi eux, celui, moins anodin qu'on ne le croirait, de donner un nom aux instances et aux institutions. Pour désigner l'accueil collectif des enfants d'âge préscolaire, la Suisse romande fait preuve d'une inventivité sémantique qui donne le vertige, au gré des cantons, des communes, voire des institutions elles-mêmes. Selon les situations, nous trouvons les termes de *structures d'accueil*, d'*institutions pour la petite enfance*, de *centres de vie enfantine*, d'*espaces de vie enfantine*, de crèches-garderies, de *maisons de l'enfance*, de *garderies* ...

Nous avons donc opté de laisser une certaine marge de manœuvre aux auteurs quant aux choix qu'ils font de désigner les lieux d'accueil pour les jeunes enfants.

Annelise Spack et Gil Meyer

Cette brochure est disponible en français, en allemand et en italien.

Par souci de lisibilité, l'emploi du masculin comprend les femmes et les hommes dans l'ensemble de ce document. Certains auteurs ont néanmoins choisi de recourir à une écriture épïcène.

Toutes les brochures thématiques peuvent être commandées ou téléchargées au format PDF en utilisant les liens suivants :

www.cadredorientation.ch
commande@cadredorientation.ch

La version française de la brochure « Eloge de la diversité » peut aussi être commandée auprès de info@proenfance.ch ou téléchargée sur www.proenfance.ch

SOMMAIRE

LA DIVERSITÉ DES PERSONNES QUI PRENNENT SOIN DES ENFANTS	9
LA BI-PARTITION ENTRE « ADULTES » ET « ENFANTS »	10
LA DISTINCTION ENTRE « PARENTS » ET « PROFESSIONNEL·LE·S »	11
FORMATIONS, CONTEXTES DE TRAVAIL ET PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION	12
LA QUALITÉ DU TRAVAIL, AVEC DES ENFANTS EN COLLECTIVITÉ, EST UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE	15
LE PROJET PÉDAGOGIQUE : DES IDÉES ET DES ACTES	16
LA DIALECTIQUE ET LES INTERACTIONS	16
COMME ON IMAGINE, ON AGIT	16
UNE OPPOSITION IDÉOLOGIQUE À DÉPASSER PROFESSIONNELLEMENT	17
LE DÉBAT S'ÉLARGIT, LES DIFFICULTÉS AUSSI	18
PROGRESSER ENSEMBLE	18
RIEN N'EST SIMPLE	20
DIVERSITÉ DES ENFANTS : DU TEMPÉRAMENT AUX APPARTENANCES	21
INTRODUCTION	22
DIVERSITÉ INTERINDIVIDUELLE CHEZ L'ENFANT : LA QUESTION DU TEMPÉRAMENT ET DE L'ATTACHEMENT	22
DIVERSITÉ RELATIONNELLE ET CONTEXTUELLE : TYPES DE RELATIONS ET APPARTENANCES	24
DES FAMILLES DIVERSES	27
LA QUESTION DU SOUTIEN À LA PARENTALITÉ	28
ACCÉDER À LA CRÈCHE-GARDERIE : DES PARCOURS QUI DEMEURENT CONTRASTÉS	29
SE SOUCIER DES ATTENTES DES USAGERS	30
POLITIQUES PUBLIQUES EN FAVEUR DE L'ENFANCE : RÉCONCILIER ÉVOLUTION ET DIVERSITÉ	33
QUELLE POLITIQUE POUR L'ENFANCE ?	34
DES MODES DE GOUVERNANCE HÉTÉROGÈNES	35
MODÈLES NOVATEURS	36
POUR UNE POLITIQUE DE L'ENFANCE INTÉGRÉE	37
INFOGRAPHIE	38
ASPECTS CENTRAUX	41
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	45
RÉFÉRENCES	46
IMPRESSUM	49



**MISONS ENSEMBLE SUR LA PETITE
ENFANCE AVEC LE MANIFESTE
POUR L'ÉDUCATION DE LA PETITE
ENFANCE EN SUISSE !**

Pour de plus amples informations, pour télécharger
ou commander le manifeste, rendez-vous sur :
www.reseau-accueil-extrafamilial.ch/fr/innovation/manifeste

LA DIVERSITÉ DES PERSONNES QUI PRENNENT SOIN DES ENFANTS

Marianne Zogmal remet en question le postulat selon lequel il existerait une sorte d'équivalence entre les professionnels intervenant dans les structures d'accueil, les familles d'accueil de jour et les parents. En utilisant le terme d'*adulte* de façon générique, nous dira-t-elle, l'adressage du *Cadre d'orientation* ne contribue pas à la reconnaissance d'une professionnalisation nécessaire.

LA DIVERSITÉ DES PERSONNES QUI PRENNENT SOIN DES ENFANTS

Comment désigner les personnes qui prennent soin des enfants ? Le choix du titre de ce texte pose déjà problème. Il y a des éducateurs, des accompagnants, des accueillants, des assistants socio-éducatifs, des animateurs, des enseignants et évidemment des parents. Auparavant (et encore aujourd'hui), il y avait des nounous ou des gardiens d'enfants. Il reste à ajouter que, dans leur grande majorité, toutes les personnes qui s'occupent des enfants sont des femmes. Pour répondre à la question comment nommer les *caregivers*, le *Cadre d'orientation* a pris l'option d'utiliser le terme d'« adulte » :

- > « Le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse s'adresse à tous les adultes* qui s'occupent directement d'enfants de 0 à 4 ans ainsi qu'aux décideurs qui prennent des mesures ayant une influence directe ou indirecte sur ces acteurs. Toutefois, les destinataires principaux sont les parents d'enfants en bas âge, les professionnels intervenant dans des structures d'accueil extrafamilial et les familles de jour » (p. 21).

Par cet adressage, le *Cadre d'orientation* semble élaborer une sorte d'équivalence pour tous les adultes qui s'occupent des enfants. Dans certaines parties du texte, notamment dans la partie 3, il distingue ensuite les différents intervenants auprès des enfants, sans aborder les distinctions de façon explicite. Le présent texte s'intéresse à la diversité de toutes ces personnes qui s'occupent des enfants et de remettre en question tout postulat d'équivalence entre les protagonistes. Pour ce faire, il s'agit de s'intéresser aux mots et à leurs significations, ainsi qu'aux contextes des différentes formes de prise en charge.

LA BI-PARTITION ENTRE « ADULTES » ET « ENFANTS »

L'utilisation du terme d'« adulte » souligne la relation asymétrique entre enfants et adultes, elle constitue les enfants comme un groupe social spécifique. Ce sont les adultes qui s'occupent des enfants, en prennent soin, aménagent leur environnement et le déroulement de

leur temps. Le lien de pouvoir entre adultes et enfants est fort. Cependant, ce pouvoir des adultes est modulé et jugulé en vue de veiller au bien-être de l'enfant. La notion de « besoins » permet d'aborder ces différents aspects :

- > « Revendiquer pour les enfants (ou toute autre minorité, groupes à faible statut social, pauvres, handicapés, etc.) le droit « au respect de leurs besoins » souligne leur dépendance. (...) L'innocence et la vulnérabilité de l'enfant sont soulignées tandis que le pouvoir de l'adulte à définir et à satisfaire ses besoins est masqué » (Woodhead, 1990/97, cité in : Rogoff, 2007, p. 153).

Les besoins des enfants ne sont pas forcément observables en tant que tels. Parfois, un enfant peut rendre manifeste ses « besoins » à travers ses intentions, comme lorsqu'il demande à manger quand il a faim. Cependant, un enfant peut également montrer des intentions qui s'opposent à ses besoins fondamentaux. Ceci est par exemple le cas lorsqu'un enfant réclame un jeu, et encore un autre, et continue à se montrer irrité, lorsqu'il a besoin de dormir. Pour les adultes, il s'agit alors de « voir » au-delà des conduites manifestes et de définir les besoins d'un enfant en son nom. Ces attributions des besoins peuvent être considérées comme incontestables, ou au contraire, mises en négociation avec les enfants accueillis. Assurer une qualité de la prise en charge nécessite d'offrir aux enfants une attention régulière et constante. Vu la diversité des enfants, certains s'épanouissent dans ce regard porté sur eux. D'autres peuvent vivre l'attention constante mobilisée par les adultes comme une « obsession de rendre les enfants visibles en permanence » (Tobin, 2007, p. 33) et chercher à s'y soustraire :

- > « Les tactiques sont utilisées par les faibles contre les puissants. (...) De telles tactiques des faibles sont familières aux enseignants d'éducation préscolaire, confrontés tous les jours à des enfants qui prétextent être incompetents pour des choses qu'en réalité ils ne veulent pas faire, qui font semblant d'être attentifs alors qu'ils pensent à autre chose, qui prétendent ne pas avoir entendu les instructions, alors qu'ils ont décidé de ne pas les suivre, qui prétendent de ne savoir mettre leur anorak en opposition silen-

cieuse au fait de devoir en porter un ou encore qui prétendent vouloir aller aux toilettes pour ne pas participer à une activité artistique» (Tobin, 2007, pp. 36–37).

Dans ces tensions entre position de pouvoir et mise au service de l'intérêt de l'enfant, entre attribution des besoins imposée ou négociée, entre attention et lâcher prise, tous les adultes qui s'occupent des enfants n'ont pas le même rôle et ne mettent pas en place les mêmes pratiques. Tout autant que les enfants, les adultes ne forment pas un groupe homogène, mais se différencient de maintes façons.

LA DISTINCTION ENTRE « PARENTS » ET « PROFESSIONNEL·LE·S »

Lorsque les parents s'occupent de leurs propres enfants, ils ne s'engagent pas dans une activité professionnelle. Leur prise en charge reste singularisée et ajustée au contexte familial et à leurs enfants. Le personnel des différentes formes d'accueil de l'enfance, au contraire, s'occupe des enfants d'autrui, dans une activité rémunérée. Quelles sont les spécificités d'une prise en charge dans le cadre familial ou extrafamilial ?

Les parents sont des usagers ou des bénéficiaires de l'accueil extrafamilial de leurs enfants. Le personnel des modes d'accueil de l'enfance ne s'occupe pas uniquement de la prise en charge des enfants, mais est amené à collaborer, d'une façon ou d'une autre, avec les parents. Cet aspect est abordé ci-après dans le texte portant sur la diversité des familles. Soulignons toutefois ici que le rôle des parents concernant la prise en charge des enfants est double. Ils assument souvent eux-mêmes une grande partie de la prise en charge quotidienne des enfants. Leurs apports pour accompagner le développement de leurs enfants et contribuer à leur éducation sont essentiels. Pour ce faire, ils n'ont toutefois pas besoin d'une démarche d'observation documentée pour connaître leurs enfants : une prise en charge singularisée, une comparaison avec des stades de développement ne leur est pas forcément utile. En parallèle, les parents sont amenés à construire un accompagnement dans la durée et dans la continuité de la vie de leurs enfants, au-delà de la période de leur enfance.

Les relations entre les enfants et leurs parents sont d'une grande complexité et d'une vaste diversité. L'imbrication des liens de filiation biologiques, affectifs, juridiques et économiques se cristallise aujourd'hui sous des formes familiales très variées. Les termes pour désigner la multiplicité des formes familiales se créent, changent, disparaissent : familles traditionnelles, familles monoparentales, familles recomposées, familles élargies, familles arc-en-ciel ... Les contextes socio-économiques, culturels et les histoires familiales se démultiplient. De plus, la répartition des rôles au sein des familles a beaucoup évolué dans nos sociétés. La Déclaration des droits de l'enfant implique l'avènement de l'enfant en tant que sujet de droit : il n'est plus sous la responsabilité exclusive de ses parents, mais détient des droits de protection et de participation. Les mères et pères d'aujourd'hui se posent de nombreuses questions sur leurs pratiques éducatives. Dans leur rôle de parents, ils n'ont ni besoin d'une professionnalisation ni de savoirs généralisés, mais, parfois, d'apports personnalisés et ajustés à leur situation. L'essor des instances de conseil, d'accompagnement et de soutien pour les parents le démontre.

Le personnel des différentes formes d'accueil s'inscrit dans une prise en charge temporaire et les liens établis sont transitoires. Entre l'arrivée du matin et le départ du soir, les professionnel·le·s s'engagent pour construire des interactions et établir une relation. Leur travail est marqué par des investissements affectifs parfois importants, mais toujours intermittents. L'engagement des professionnel·le·s, entre liens d'attachements et séparations permanentes, est complexe et la notion de « distance professionnelle » est largement utilisée dans le champ de la petite enfance pour décrire cette tension paradoxale. Le fait de s'occuper d'enfants d'autrui soulève la question de la construction d'un lien affectif dans la continuité. Ceci constitue l'une des différences les plus marquantes entre la prise en charge de jeunes enfants dans un contexte collectif et dans un environnement familial. Les parents et les professionnel·le·s peuvent parfois accomplir les mêmes gestes, et mettre en place les mêmes pratiques, mais ils ne construisent pas le même type de relations. Pour assurer la qualité éducative dans des contextes transitoires et souvent collectifs, les professionnel·le·s élaborent des objectifs éducatifs, sur la base de processus d'observa-

tion finalisés. Ils mobilisent leurs expériences et leurs connaissances théoriques et s'engagent parfois dans des débats professionnels au sein de l'équipe éducative.

- *Le Cadre d'orientation dit* : « Les objectifs de l'observation, de la réflexion et de la documentation : ... acquérir des points de repère pour l'accompagnement des enfants et mettre en place de nouveaux exercices et stimulations pédagogiques » (p. 52).

Le personnel travaillant dans les différents modes d'accueil ne constitue pas pour autant une catégorie homogène. Les horaires hebdomadaires, les statuts professionnels, les conditions de travail ainsi que les niveaux de formation varient fortement. Qu'est-ce que cela implique dans le travail au quotidien ?

FORMATIONS, CONTEXTES DE TRAVAIL ET PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

a) Contextes de travail

Les contextes de travail varient fortement selon les modes d'accueil et d'un lieu à un autre. Dans **les structures d'accueil de la petite enfance**¹, une direction est présente sur chaque site et prend en charge la gestion administrative, financière et organisationnelle. Les taux d'encadrement du groupe d'enfants, selon leurs âges, sont fixés par l'autorité cantonale de surveillance. Un point fait encore débat dans certains cantons romands, celui de l'octroi systématique au personnel éducatif d'un temps de travail en dehors de la présence des enfants. Les conditions de travail connaissent une certaine stabilité et, en Ville de Genève par exemple, une convention collective de travail existe depuis 1992. Si des variations existent entre les cantons romands, un processus d'institutionnalisation s'est néanmoins mis en place ces dernières années et une réglementation existe dans toute la Suisse romande.

Au niveau de **l'accueil parascolaire**, le personnel travaille à temps partiel, selon des horaires ajustés à ceux des établissements scolaires pour assurer l'accueil

des enfants avant l'école, pendant la pause de midi, et entre 16 et 18 heures. Vu le temps de travail partiel induit, le revenu peut uniquement être considéré comme un gain accessoire. Dans plusieurs cantons, aucune exigence législative ne fixe les niveaux de formation nécessaires. Les conditions de travail dépendent surtout des orientations politiques prises. Dans le canton de Genève par exemple, l'accueil parascolaire offre une place pour chaque enfant. Le développement rapide du secteur, les horaires discontinus, les revenus accessoires, les durées restreintes d'engagement du personnel peuvent constituer des obstacles au recrutement et engendrer un important « turnover ». Un tel contexte rend difficile de construire une continuité dans la prise en charge des enfants. Souvent, aucun poste de direction n'est présent directement auprès des équipes éducatives. Dans le canton de Vaud, par contre, l'accueil des petits écoliers se déroule généralement dans les locaux des crèches-garderies durant les deux premières années scolaires du système HARMOS. L'accueil y est assuré par des équipes éducatives ayant le même niveau de formation et les mêmes conditions de travail que dans les institutions de la petite enfance. Entre les différents cantons romands, les disparités relatives à l'accueil parascolaire sont de taille. Dans certaines équipes, un travail éducatif de qualité élevée peut se mettre en place. Dans d'autres équipes, au contraire, la gestion de la prise en charge et le maintien du fonctionnement du service d'accueil prennent une place prépondérante, vu l'insuffisance du contexte de travail. Certes, des mesures sont prises à maints endroits afin de stabiliser et améliorer les conditions d'accueil pour les enfants et les contextes de travail du personnel. Cependant, en raison de l'ampleur des besoins, l'importance des coûts à couvrir et les financements parfois insuffisants, l'évolution est encore parfois trop lente.

L'accueil familial de jour des enfants constitue une forme institutionnalisée de pratiques existant depuis longtemps. Pour de nombreuses accueillantes familiales, leur activité leur permet d'exercer un travail tout en prenant soin de leurs propres enfants, de trouver une entrée dans le monde professionnel et d'assurer un revenu minimal. Ici aussi, la variabilité des situations est importante. Certaines accueillantes familiales disposent d'une formation du champ socio-éducatif, bénéficiant d'un contexte socio-économique satisfaisant et

1 Nous entendons par structure d'accueil de la petite enfance, les institutions destinées aux enfants entre six semaines et l'âge d'accès à l'école obligatoire.

exercent leur activité par choix. Elles peuvent aussi recourir à l'accompagnement d'un réseau d'accueil familial. Les coordinateurs ou coordinatrices du réseau leur offrent des espaces d'échange et de réflexion, peuvent instaurer un collectif de travail à certains moments et mettre en place un cadre juridique. La réalité de terrain montre que d'autres accueillantes familiales n'ont pas pu entreprendre une formation professionnelle, ne maîtrisent pas suffisamment une langue nationale et exercent cette activité parce que tout autre accès au monde du travail leur est impossible. Lorsqu'un réseau n'existe pas, les accueillantes familiales peuvent se retrouver isolées ; l'absence de collègues de travail, d'un collectif, rend les échanges difficiles et limite les réflexions quant aux pratiques mises en œuvre. Sans relais institutionnel et juridique, le contact direct avec les parents confronte les accueillantes familiales aux émotions des familles et à leurs propres émotions, sans possibilité de médiation. Dans tous les cas, leur activité se situe à la frontière entre privé et professionnel, tout en se déroulant dans leur espace privé. Ce contexte confronte les accueillantes familiales à une complexité non négligeable. Par ailleurs, le développement des structures d'accueil collectif et la professionnalisation du personnel amènent de nombreux parents à rechercher une place d'accueil dans un contexte collectif et à recourir à des accueillantes familiales comme solution de rechange, en tant que choix « par défaut » (Jaunin & Beninghoff, 2014). Pour les accueillantes familiales, il est difficile de se situer dans un tel contexte de non-choix et les conséquences peuvent se répercuter dans leur travail auprès des enfants accueillis. Les revenus acquis et les conditions de travail existantes ne compensent pas, loin de là, les difficultés esquissées. Pour toutes les raisons évoquées, les ruptures, les interruptions de contrat et les réorientations professionnelles sont nombreuses.

b) Les enjeux de la professionnalisation

Depuis une dizaine d'années, les niveaux de formation sont réglementés sur le plan fédéral. En fonction de leur évolution historique, la composition du personnel n'est pas identique suivant le type d'accueil. Dans les institutions de la petite enfance en Suisse romande, la majorité des professionnel-le-s ont une formation de niveau tertiaire (éducateur de l'enfance ES) ; d'autres sont titulaires d'un CFC d'assistant socio-éducatif ; une minorité

n'a pas de formation relevant du champ de l'accueil de l'enfance. En ce qui concerne l'accueil parascolaire, les prérequis en matière de qualification pour l'engagement des professionnel-le-s varient fortement. Dans le Jura, par exemple, la loi cantonale prévoit une formation reconnue pour le personnel, tandis qu'à Genève la loi cantonale n'exige aucun prérequis et une partie importante du personnel ne dispose pas de formation du champ de l'accueil de l'enfance. Dans les cantons recourant à du personnel non formé, des formations sont mises en place à l'interne, mais sans aboutir à une certification. Quant à l'accueil familial de jour, des dispositifs offrent aujourd'hui des formations ; celles-ci restent cependant souvent ponctuelles et d'une durée de quelques jours. De surcroît, elles n'offrent aucune perspective de qualification certifiante.

Dans une même équipe éducative, la co-existence de professionnel-le-s avec différents niveaux de formation et sans formation spécifique pose la question du rôle de chacun. Quels sont les apports d'une formation ? Quelles compétences spécifiques se construisent au travers des processus d'acquisition et de transmission de la prise en charge professionnelle ? Face aux enfants et à leurs familles, ainsi qu'au sein de l'équipe, les différences sont souvent gommées et le travail est peu hiérarchisé. Cette indifférenciation des différents niveaux de formation rend difficile l'identification des apports de chacun. De façon plus générale, de nombreux travaux considèrent que les compétences professionnelles manquent de « visibilité » dans le champ de l'accueil de l'enfance :

- > « En plus d'être une pratique commune, l'éducation a ceci de particulier qu'elle est « sans geste spécifique » et sans matérialité susceptible d'orienter de manière univoque la perception et la compréhension qu'on peut en avoir. De ce fait, l'expertise de l'éducatrice a un caractère d'invisibilité dans la mesure où les compétences qu'elle déploie n'apparaissent guère quand on observe une professionnelle expérimentée » (Coquoz, 2009, p. 11).

Cette notion d'« invisibilité » est paradoxale puisque les tâches concrètes des professionnel-le-s sont tout à fait observables. Ils donnent des soins aux jeunes enfants, les aident à manger, préparent et conduisent des activités

ludiques et éducatives. Cependant, l'« essence » de ces pratiques est difficilement cernable. Les compétences des professionnel-le-s se basent sur des « savoirs discrets », dans le sens que, « pour parvenir à leur but, les moyens mis en œuvre ne doivent pas attirer l'attention de celui qui en bénéficie » (Molinier, 2006, pp. 303). Afin de soutenir le sentiment d'autonomie et d'auto-détermination des enfants, ainsi que pour éviter des éventuelles rivalités avec les parents, les professionnel-le-s mettent en place des pratiques d'étayage de façon discrète et non manifeste. Ceci pose la question de la reconnaissance des métiers de l'accueil de l'enfance. Les silences limitent la possibilité de « faire voir » son travail. Parfois, les discours des professionnel-le-s semblent évoquer un monde « enjolivé » (Sadock, 2003). Invisibilité, discrétion, non-dits, absence de spécificité et manque de reconnaissance se conjuguent et amènent fréquemment à considérer les compétences professionnelles comme « naturelles » et liées à des caractéristiques personnelles. Dans les métiers exercés en grande majorité par des femmes, ces compétences seraient de nature « féminine ». Il n'est ainsi pas étonnant que les débats concernant les compétences professionnelles indispensables pour s'occuper de jeunes enfants soient parfois vifs et que certains remettent en question la nécessité d'une formation et le besoin de niveaux différenciés en fonction des tâches attribuées. Les compétences interactionnelles, notamment, semblent faire partie du quotidien de chacun. Pourtant, liées à un contexte spécifique, les compétences professionnelles se construisent à travers des processus d'apprentissage et de transmission (Goodwin, 1994, p. 627), relevant d'une communauté de praticiens. Dans un contexte professionnel, les apprentissages « se rapportent nécessairement à des pratiques sociales identifiables et s'inscrivent par conséquent au cœur des groupes d'individus qui s'y trouvent engagés » (Filliettaz & al., 2008, p. 53).

Les compétences professionnelles s'apprennent. Dans le champ de l'accueil de l'enfance, certaines formations sont reconnues et institutionnalisées, d'autres se déroulent « sur le tas » sous la forme de bricolages dans le quotidien du travail. Il existe le risque que les personnes travaillant dans les différentes formes d'accueil cherchent à se valoriser en se démarquant d'un secteur à l'autre ; ce qui est contreproductif. Tous les modes de garde sont confrontés à une grande com-

plexité des enjeux et exigent un large éventail de compétences. La reconnaissance du rôle éducatif des différentes formes d'accueil et des conditions nécessaires pour maintenir et renforcer la qualité de l'accueil de l'enfance implique d'inclure la diversité et la complémentarité des prestations offertes dans la réflexion et l'action. Jusqu'à récemment, le domaine de la petite enfance a généralement connu un processus d'institutionnalisation plus marqué que les autres formes d'accueil. Aussi, ce sont surtout les éducatrices et les éducateurs de l'enfance ES qui se sont organisés sur un plan associatif. Ces professionnel-le-s ont cherché à faire valoir les apports de leur formation et le processus de professionnalisation qui s'est mis en place pendant ces dernières décennies en Suisse romande (Bovolenta, 2007, Borel, 2010). Il s'agit à l'avenir d'élargir ce mouvement et de s'engager pour renforcer la professionnalisation du personnel de l'ensemble des modes d'accueil !

Les métiers de l'accueil de l'enfance, exercés majoritairement par des femmes, cherchent toujours une juste reconnaissance pour pouvoir « dire » le travail effectué. Pour donner une visibilité au travail accompli dans les différents modes d'accueil, il est important de spécifier le rôle de chacun, d'identifier les compétences propres à une éducatrice ou à un éducateur, à un animateur ou à une animatrice du parascolaire ou à une accueillante familiale, et de distinguer les pratiques mises en œuvre par les professionnel-le-s de celles des parents. L'utilisation du terme d'« adulte » de façon générique ne contribue pas à la reconnaissance de la professionnalisation nécessaire du champ de l'accueil de l'enfance.

Marianne Zogmal

Marianne Zogmal travaille depuis près de 30 ans dans le domaine de la petite enfance. Elle est actuellement responsable d'une institution en Ville de Genève. Parallèlement, elle a terminé en 2015 un doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Elle continue à y travailler comme collaboratrice scientifique dans le groupe de recherche Interaction & Formation. Elle préside *pro enfance – plateforme romande pour l'accueil de l'enfance*.

LA QUALITÉ DU TRAVAIL, AVEC DES ENFANTS EN COLLECTIVITÉ, EST UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE

Michelle Fracheboud, Robert Frund et Karina Kühni placent la mise en actes du projet pédagogique au centre d'un accueil collectif de qualité en relevant l'enjeu majeur qu'il représente pour les professionnels afin d'intégrer la diversité de points de vue de ces derniers, en faisant face simultanément à la diversité des familles et des enfants.

LA QUALITÉ DU TRAVAIL, AVEC DES ENFANTS EN COLLECTIVITÉ, EST UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE

LA QUALITÉ DU TRAVAIL, AVEC DES ENFANTS EN COLLECTIVITÉ, EST UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE

LE PROJET PÉDAGOGIQUE : DES IDÉES ET DES ACTES

Au début, dans l'éducation professionnelle de la petite enfance, il y a toujours l'enfant et le questionnement sur ce qui est favorable à son développement. On sait qu'il a besoin d'une certaine dose de continuité pour s'aventurer avec confiance vers l'exploration de ses capacités et les mettre à l'épreuve dans l'expérience de rencontres avec l'environnement. Cette continuité est formalisée dans des projets pédagogiques, qui explicitent une vision globale et cohérente du travail pédagogique ambitieux. On y inscrit des valeurs, des préférences pédagogiques, des options éducatives, des connaissances du développement de l'enfant, des savoirs professionnels. C'est une proclamation collective d'intentions, un discours général sur une activité à venir.

- *Le Cadre d'orientation* dit : « Les structures d'accueil de jour disposent d'un concept pédagogique à jour, résultat de la collaboration entre les différents professionnels. [Il] expose les principes de base de l'encouragement à la formation et au développement de la petite enfance, une philosophie de l'apprentissage, des conditions-cadres et la description des structures de l'institution (...) et des critères visant à assurer la qualité pédagogique » (p. 63).

Un enjeu majeur pour les professionnel-le-s, dans la mise en actes du projet pédagogique, sera d'intégrer la diversité de leurs points de vue, en faisant simultanément face à la diversité des familles, des enfants concrets et des situations rencontrées.

Par leur complexité et leurs spécificités, les situations réelles n'entrent jamais complètement dans le moule conceptuel prédéfini : il y a toujours, entre la réalité et le projet pédagogique, une zone « en friche » à travailler pour relier ces deux pôles. Comment construire alors, dans cette variabilité des situations et des acteurs, une cohésion de l'activité professionnelle qui favorise la cohérence et la continuité (la qualité), tout en permettant l'expression et la satisfaction des individus ?

Si le projet pédagogique est nécessaire, sa simple existence est donc insuffisante, car il n'a aucun effet tant qu'il n'est pas transformé en travail. Il doit ainsi contenir en soi la faculté d'être utilisable dans des situations très diverses, voire imprévues, tout en maintenant une « ligne pédagogique ». Encore une fois, ce qui lui donnera sens, c'est l'application concrète qu'en feront les éducateurs et les éducatrices. Et c'est, dans cette perspective, que l'on peut affirmer qu'un projet pédagogique, non seulement, n'est jamais « terminé », mais encore qu'il est sans cesse renouvelé à travers la mise en œuvre différenciée qui en est faite.

LA DIALECTIQUE ET LES INTERACTIONS

Ouvrons ici une parenthèse et arrêtons-nous un instant sur la différence entre, d'un côté, des valeurs, des principes, des convictions, des discours, et, d'un autre côté, des pratiques effectives, c'est-à-dire des actes. La psychologie sociale nous dit que « nous ne sommes donc pas engagés par nos idées, ou par nos sentiments, mais par nos conduites effectives » (Joule et Beauvois, p. 71). Cela signifie que l'on peut exprimer des convictions sans que nos conduites y correspondent ; on peut par exemple affirmer des valeurs et des principes écologiques, sans pour autant renoncer à sa voiture ou trier ses déchets. On peut adhérer explicitement à un projet pédagogique ou à une conception de l'activité professionnelle, sans pour autant la mettre en œuvre. Comment comprendre ce décalage ? « Le système fonctionne sur la base des interactions et non sur la dialectique. En d'autres termes, c'est prosaïquement sur le vécu quotidien que prennent ancrage les résistances les plus tenaces et c'est à ce niveau-là qu'il faut en analyser les origines. » (Rais, 2009, p. 220.) Autrement dit, il ne sert à rien d'essayer de convaincre, il vaut mieux partir de la réalité dans ce qu'elle a de plus prosaïque, si l'on souhaite initier un changement. Fermons la parenthèse, et gardons à l'esprit cette indication.

COMME ON IMAGINE, ON AGIT

Une situation professionnelle permettra de développer notre propos :

- Dans un groupe de trente enfants de trois à quatre ans, accompagnés par six éducatrices, Damien¹ ne va

LA QUALITÉ DU TRAVAIL, AVEC DES ENFANTS EN COLLECTIVITÉ, EST UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE

pas très bien ces derniers temps. Il multiplie les accès de colère tout au long de la journée. Durant ces moments de crise, il lance des objets et donne des coups, il crie très fort et les autres enfants se bouchent les oreilles. Suite à ces épisodes, il a besoin d'un long moment pour se ressaisir, et le moindre incident peut faire redémarrer la colère. Damien manifeste également le besoin de se retrouver dans les bras de son éducatrice de référence, qu'il monopolise dès lors une grande partie du temps.

La situation de Damien est amenée en colloque d'équipe. D'emblée, toutes les éducatrices ne portent pas le même regard sur la situation. Nathalie interprète le comportement de Damien comme de la provocation, estimant qu'une certaine fermeté est nécessaire. Elle n'approuve pas le fait que sa collègue prenne celui-ci dans les bras lors de ses crises, car elle pense qu'il en est ainsi récompensé.

On pourrait dire que Nathalie fait une « lecture psychologique », et même comportementaliste, de la situation : l'enfant produit un comportement qui n'est pas désiré, il faut éviter de le récompenser pour cela en lui offrant de l'attention, et plutôt trouver un moyen d'éteindre ce comportement. On pourrait résumer en disant qu'il s'agit de « transformer » Damien.

Estelle, qui est l'éducatrice de référence de Damien, a un autre point de vue. La famille de Damien vit dans une grande précarité qui s'est récemment aggravée : les parents ont dû déménager dans un logement très provisoire et, de plus, il n'est pas sûr que leur permis de séjour soit prochainement renouvelé. Les parents sont actuellement très angoissés par cette situation. Estelle pense que Damien, qui ressent toute cette incertitude, a besoin d'être entendu et rassuré.

Estelle a plutôt une « lecture sociologique » du comportement de Damien, qu'elle relie au contexte politico-économique défavorable de la famille. Elle estime qu'il faut prendre en compte la déstabilisation familiale temporaire et accorder provisoirement une attention plus soutenue à Damien, dans l'idée que son comportement inadéquat va évoluer positivement dès que les soucis

familiaux diminueront. On pourrait ici résumer en disant qu'il s'agit de « soutenir » Damien (en attendant que son contexte familial se transforme).

Ces deux personnes interprétant la situation de manière différente, cela engendre des manières contrastées d'agir avec Damien. Le regard porté sur la situation oriente l'action : d'un côté, l'image qui se dessine est celle d'un enfant resté dans la phase d'opposition, et il faut alors l'aider à dépasser cette période en lui imposant des limites claires et fermes. De l'autre, l'image esquissée est celle d'un enfant pris dans un contexte de large précarité, et il faut alors essayer de le soutenir dans cette période où ses repères sont instables, en lui offrant un cadre attentionné et compréhensif.

UNE OPPOSITION IDÉOLOGIQUE À DÉPASSER PROFESSIONNELLEMENT

Le contraste que l'on relève entre les points de vue de ces deux éducatrices est largement répandu dans la société actuelle. D'un côté, certain-e-s considèrent que les individus sont indissociables de la société dans laquelle ils vivent, des expériences qu'ils ont vécues en lien avec leurs familles, les institutions et les groupes qu'ils fréquentent. Par conséquent, il s'agit dans cette optique de comprendre ces liens, afin de pouvoir « envisager des solutions collectives et durables » (Lahire, p. 45). D'un autre côté, certain-e-s pensent que la responsabilité individuelle prime (dès le plus jeune âge) et qu'il convient d'user de « répression » pour remettre dans le droit chemin les individus qui s'en écarteraient.

Les explications sociologiques sont parfois considérées comme des moyens d'excuser à bon compte les personnes et d'empêcher la résolution des problèmes ; nous le relevons, car nous retrouvons cette croyance à l'œuvre dans nos milieux professionnels. Les institutions de la petite enfance (ci-après IPE) sont souvent considérées comme formant un monde qui échapperait aux débats agitant la société, or, au contraire, Dahlberg, Moss et Pence (2012) ont montré qu'elles sont « construites socialement » : « La vie des enfants est vécue par l'intermédiaire d'enfances construites pour eux par la compréhension que les adultes se font de l'enfance et de ce que les enfants sont et devraient être » (Mayall, (1996), cité par Dahlberg, Moss et Pence, p. 93).

1 Tous les prénoms sont d'emprunt.

LA QUALITÉ DU TRAVAIL, AVEC DES ENFANTS EN COLLECTIVITÉ, EST UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE

Mais le débat qui permettra de dépasser cette opposition de points de vue ne peut être uniquement idéologique (on a vu plus haut qu'il ne servait à rien d'essayer de convaincre), il devra s'ancrer prioritairement dans des considérations et des savoirs professionnels pédagogiques, et prendre en compte la réalité ici et maintenant. Pour réussir ce « dépassement » idéologique, chacune a besoin de l'autre, pour faciliter la mise en perspective de la dimension professionnelle par rapport à la dimension personnelle. Nous insistons sur le fait que le débat sera absolument nécessaire pour ne pas rester dans une opposition stérile qui ne peut avoir que des effets néfastes pour Damien, et que ce débat aura besoin d'être « détourné » vers les aspects pédagogique-éducatifs, c'est-à-dire sur ce qu'il est préférable de *faire* compte tenu de la réalité immédiate. (Cela pose aussi la question de l'*évaluation* de l'action, qui ne peut trouver ses critères dans ses propres fondements idéologiques, mais devrait prendre en compte les effets concrets pour les actrices et les acteurs concerné-e-s).

LE DÉBAT S'ÉLARGIT, LES DIFFICULTÉS AUSSI

Lors du colloque d'équipe où Estelle et Nathalie partagent leurs regards, d'autres points de vue émergent. Sylvia, par exemple, ne sait pas si Damien fait de la provocation ou s'il souffre d'une situation sociale difficile et « peu importe » au fond car, pour elle, la priorité, l'urgence est que cela cesse. Elle trouve insupportable ces cris, surtout pendant le temps du repas. Elle considère injuste que les autres enfants doivent endurer cela et, elle-même, rentre chaque soir épuisée. Il lui semble que d'autres collègues se fatiguent également, et craint que si cette situation n'évolue pas significativement, ce ne soit plus seulement Damien, mais toute l'équipe éducative qui soit déstabilisée.

Ici, la situation de Damien en tant que telle n'occupe plus la première place. Sylvia amène une autre dimension qu'on pourrait nommer la « dimension travail ». Sylvia constate que la situation de Damien la met en difficulté au travail, et que cela a un impact, non seulement sur sa santé, mais également sur le bien-être des autres enfants dont elle est responsable. Elle signale un certain épuisement collectif et Damien est alors vu comme un créateur de difficultés qui vont nécessiter

des solutions rapides si l'on souhaite éviter des problèmes plus graves encore.

Suite à ces premiers échanges où les différentes visions de la situation ont été partagées, chacune a pu repartir avec un regard plus complexe sur celle-ci. Le besoin de Damien d'être rassuré a été accepté par toutes comme prioritaire (sachant que des questions demeurent), et l'équipe a décidé que chacune observerait les comportements de ce dernier avec une attention plus ouverte et plus soutenue, et transmettrait ses observations.

PROGRESSER ENSEMBLE

Cette pratique professionnelle de réflexion collective est d'autant plus vitale que les professionnel-le-s se renouvellent dans les IPE et qu'ils-elles ne sont pas interchangeables comme les pièces d'un moteur². Si l'on ajoute que les professionnel-le-s d'une IPE n'ont rarement, voire jamais tous-toutes le même diplôme et la même formation, que les éducateurs et les éducatrices peuvent occuper des fonctions variées, avoir des statuts différents, et que le travail se réalise également avec des stagiaires, on comprend que l'ajustement régulier des pratiques respectives est impératif. Rappelons que la mise en commun « critique » des activités individuelles ne va jamais de soi, qu'elle n'est jamais « donnée », et qu'il faut donc la créer et la perpétuer en permanence.

Cela permet de souligner que la diversité des conceptions pédagogique-éducatives n'est une richesse que si elle se concrétise dans une activité qui aura été au préalable suffisamment débattue, puis partiellement unifiée, pour produire un contexte d'accueil qui offre une certaine continuité et un minimum de cohérence aux enfants et aux familles.

Damien met donc l'équipe en difficulté; l'éducatrice doit fréquemment interrompre un échange avec un enfant, ou une activité de groupe, pour essayer d'éviter une crise de colère, aider Damien à se reprendre ou le consoler. Dans ces moments, l'éducatrice se sent « écartelée » entre le besoin individuel de cet enfant et

2 La Revue [*petite*] enfance, par exemple, documente cette problématique.

LA QUALITÉ DU TRAVAIL, AVEC DES ENFANTS EN COLLECTIVITÉ, EST UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE

ceux des autres. Le projet pédagogique de cette institution indique en effet clairement qu'il s'agit de tenir compte des besoins individuels de chacun dans la collectivité. Il insiste aussi sur l'importance de la sécurité affective. Mais concrètement, quel individu faut-il privilégier lorsque les enfants ont simultanément des besoins différents ?

Le risque ici existe de voir monter un sentiment d'*insuffisance* chez les éducatrices : elles ont pour objectif de respecter les besoins individuels des enfants, mais se retrouvent régulièrement forcément en échec. Zogmal (2008) relève que « le hiatus entre l'idéal à atteindre et la réalité à laquelle elle doit faire face, met l'éducatrice du jeune enfant devant le sentiment de l'insuffisance indépassable de son action, et partant de là, d'elle-même en tant que personne » (p. 92). Le danger est alors que l'équipe se décourage, voire se mette à considérer que le problème est uniquement Damien ou les parents de Damien.

Le sentiment ou le phénomène d'impasse est quelque chose de couramment expérimenté par les éducateurs et les éducatrices. Le projet pédagogique n'étant pas suffisant pour indiquer à l'équipe que faire (et d'autant plus s'il s'agit d'un document rédigé longtemps auparavant, voire par d'autres personnes), il faut en passer par une activité régulière d'analyses et de débats qui portent d'abord sur des situations quotidiennes, rares ou banales, et surtout sur la façon pertinente, judicieuse et acceptable d'agir en ces situations. L'idée de débat, ou de « dispute professionnelle », est en réalité intrinsèque au projet pédagogique qui contient en soi des contradictions apparentes, des tensions dans lesquelles se fonde la pédagogie : autonomie et socialisation, expérience et sécurité, règle et liberté, individu et collectivité, etc. La réflexion professionnelle partagée se fondera dans ces paradoxes, heureusement sans jamais les résoudre, mais en trouvant des équilibres provisoires par la confrontation raisonnée d'idées sur l'expérience du réel.

Il faudra ainsi se mettre d'accord sur la manière d'intervenir. Est-ce qu'il vaut mieux garder Damien dans la salle et faire supporter aux autres enfants ses cris, ou sortir de la salle et abandonner l'activité en cours ? Jusqu'où peut-on « louvoyer » et faire preuve de souplesse pour limiter les frustrations que Damien ne

supporte plus ? Et comment réagir lorsqu'il crache par terre ou donne des coups de pieds ?

Ce sera un travail d'orfèvrerie que d'y parvenir même imparfaitement. La « qualité » du travail va concrètement tenir à la capacité de « se passer le relais », d'interpeller la collègue qu'on sent débordée, de reprendre en colloque d'équipe ce qui s'est passé, de pouvoir reconnaître ses émotions (sans pour autant les utiliser comme justification), de faire des allers-retours entre le projet pédagogique (et d'autres éléments théoriques) et la situation concrète, etc. C'est encore, parfois, à travers des désaccords et des « coups de gueule » dans l'équipe que des avancées vont être possibles. Par exemple, si l'une va mettre l'accent sur la situation de l'enfant en question, l'autre va rappeler les besoins du groupe. Il peut arriver que l'échange soit houleux, mais cela est parfois nécessaire à l'équilibre, à une solution constructive. Les écueils principaux sont plutôt, soit le débat dans lequel chacun-e campe sur des positions, soit, au contraire, l'absence de véritable débat n'aboutissant qu'à un consensus mou.

Suite à leurs observations, plusieurs personnes vont rapporter à l'éducatrice de référence qu'il leur semble que Damien montre deux comportements différents : parfois, il semble vraiment débordé par ses émotions et a clairement besoin d'être contenu et rassuré, et, d'autres fois, il va prendre un objet à un camarade tout en jetant un regard à son éducatrice de référence, comme pour voir sa réaction. Si celle-ci ne fait rien, ou propose aux autres enfants de chercher un objet semblable, il va enchaîner une série d'actions de ce type envers ses camarades. L'éducatrice sera contrainte d'intervenir, l'épisode se terminant par une grosse crise de colère de Damien. Cette observation va permettre aux éducatrices d'ajuster leur action et de donner une double réponse à Damien : il s'agit de réaffirmer un certain nombre de règles importantes, comme le fait de ne pas arracher les objets des mains des camarades, tout en proposant simultanément à Damien, lorsque cela est possible, de venir dans les bras de l'éducatrice présente.

Ce travail de coopération fine devra être recréé pour chaque nouvelle situation complexe, et il devra être poursuivi avec Damien et transmis à toute nouvelle personne arrivant dans l'équipe. Ainsi, une rempla-

LA QUALITÉ DU TRAVAIL, AVEC DES ENFANTS EN COLLECTIVITÉ, EST UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE

çante récemment arrivée a fait part de son étonnement que personne n'élève le ton ou même n'essaie de raisonner Damien lorsqu'il est en pleine crise. Selon elle, c'est la raison pour laquelle il s'installe dans ce type de conduite. On lui exposa le point de vue construit ensemble, selon lequel, durant une crise, Damien n'est pas accessible aux discussions et qu'il a été convenu de lui offrir en priorité un cadre favorable pour s'apaiser, dans ces moments précis, tout en protégeant les autres enfants.

RIEN N'EST SIMPLE

Le versant négatif du travail en équipe, d'autant plus si les interlocuteurs et les interlocutrices ont des cultures professionnelles, des formations, des valeurs et des priorités divergentes, est qu'il peut être chronophage, fatiguant et frustrant – voire effrayant à la perspective d'argumenter sa position face à des collègues. Il importe alors de créer un cadre permettant à chacun·e de s'exprimer avec confiance. Cela passe par la culture du respect d'autrui, mais encore par le fait que l'échange porte principalement sur les pratiques et non sur les personnes. Une idée centrale est qu'il ne peut être question d'avoir tort ou raison, de « gagner » ou de « perdre », il s'agit de trouver ensemble la solution qui améliore la situation de chacun·e. Comment ne pas insister, ici, sur le fait que la situation de Damien n'est de toute évidence pas uniquement difficile pour lui, mais aussi pour sa famille, ses pair·e·s et les professionnel·le·s qui l'accompagnent.

La « dispute professionnelle » est donc un art difficile, c'est une pratique de métier essentielle, absolument centrale pour harmoniser la diversité et la transformer en richesse bénéfique. C'est une pratique qui a plusieurs effets préventifs de fond, tant pour les professionnel·le·s, que pour les enfants et les familles.

Si l'on souhaite garantir son existence et sa régularité, il n'y a bien sûr pas d'autre perspective que l'inclure significativement dans le temps de travail, la considérant de cette manière comme un acte professionnel à part entière. Elle se pratique bien entendu dans les institutions de la petite enfance, parfois au pied d'un escalier, et plus officiellement dans les colloques d'équipe, lorsque le temps le permet ou que c'est une volonté affichée de la direction et de l'employeur.

Michelle Fracheboud

Michelle Fracheboud travaille depuis plus de 20 ans dans le domaine de la petite enfance. Elle est actuellement adjointe pédagogique dans une institution de la Ville de Lausanne. Elle a obtenu un certificat en intervention systémique en travail social et elle enseigne comme chargée de cours à la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp) en portant son attention sur des questions liées à l'observation des jeunes enfants. Elle est membre du comité de l'Association romande de la *Revue [petite] enfance* et de son comité de rédaction.

Robert Frund

Robert Frund a été éducateur pour jeunes enfants présentant des troubles du comportement, puis directeur d'une institution pour la petite enfance. Il enseigne ensuite dans le cadre de la filière petite enfance de la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp). Après avoir dirigé la fondation Père-ne, il revient en 2015 à la Haute école de travail social, en tant que professeur associé et membre du décanat de la filière travail social. Parallèlement, il obtient un diplôme de formation continue en travail social et divers certificats de médiateur.

Karina Kühni

Karina Kühni travaille dans le champ de la petite enfance depuis plus d'une trentaine d'années. Entre temps, elle a obtenu son diplôme d'éducatrice en formation en emploi et une maîtrise en Sciences de l'Éducation. Elle est membre du comité de rédaction romand de la *Revue [petite] enfance* depuis 20 ans. Depuis 2006, elle intervient comme enseignante à la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp). Elle revendique une double appartenance au domaine de la pratique de terrain et à celui de l'enseignement.

DIVERSITÉ DES ENFANTS : DU TEMPÉRAMENT AUX APPARTENANCES

Sarah D. Stauffer et Gregory Zecca nous invitent à mieux saisir les variabilités du développement de l'enfant afin de favoriser son intégration au sein d'une collectivité et insistent sur l'adaptation nécessaire des adultes aux différentes caractéristiques individuelles et identitaires de l'enfant.

DIVERSITÉ DES ENFANTS : DU TEMPÉRAMENT AUX APPARTENANCES

INTRODUCTION

Le développement des enfants, comme celui des adultes, se caractérise par le passage d'un certain nombre de phases et de stades durant le cycle de vie. Ces phases dépendent aussi bien de la maturation des systèmes biologiques – et notamment du système nerveux – que du développement cognitif et affectif. Ces évolutions se construisent également sur la base d'interactions entre l'individu et son environnement physique et social. De plus, en fonction de divers paramètres, chaque enfant développera une personnalité et une identité propre qui lui est spécifique selon des caractéristiques individuelles comme son tempérament, relationnelles comme ses modes d'attachement aux pairs et aux adultes, ainsi que selon ses appartenances comme les groupes sociaux dans lesquels il évolue. Cette diversité peut se comprendre notamment en fonction de trois types de variabilité :

- > une variabilité intraindividuelle dépendant du stade de développement (cognitif et affectif notamment) dans lequel l'enfant se trouve ;
- > une variabilité interindividuelle, à savoir des différences entre les enfants qui traduisent, quelque soit le stade de développement, des différences interindividuelles au niveau des dimensions cognitives, affectives et comportementales ;
- > une variabilité relationnelle et contextuelle qui dépend des relations avec les personnes environnant l'enfant et les groupes d'appartenance dans lesquels il se développe.

Ainsi, l'enfant se développera en fonction de ses caractéristiques propres relevant de sa biologie et de sa psychologie dans un environnement physique et social précis. La structuration de la personnalité et de l'identité des individus impliquera un processus continu et transactionnel. L'enfant sera tant influencé par son entourage et s'y adaptera, tout comme son entourage s'ajustera à ses spécificités. Dès lors, un individu pourra se comprendre en fonction de son type de personnalité,

mais également au niveau identitaire par rapport à la spécificité de ses relations et de ses appartenances. Dans ce texte, nous traiterons principalement de la variabilité interindividuelle et de la variabilité relationnelle et contextuelle.

- > *Le Cadre d'orientation* mentionne : « Chaque enfant a un potentiel, des capacités et des besoins qui lui sont propres, dont il faut tenir compte pour lui offrir un accompagnement individualisé » (p. 33).

DIVERSITÉ INTERINDIVIDUELLE CHEZ L'ENFANT : LA QUESTION DU TEMPÉRAMENT ET DE L'ATTACHEMENT

Dans l'optique de la variabilité interindividuelle, les différences entre enfants pourront s'observer notamment au travers de leur personnalité, c'est-à-dire au travers de leurs manières spécifiques de penser, vivre leurs émotions et se comporter, qui sont relativement stables dans le temps et au travers des situations et qui donnent aux individus leur caractère unique et singulier (Hansenne, 2013 ; Michel et Purper-Ouakil, 2006). La personnalité des individus pourra se caractériser en fonction de plusieurs niveaux, notamment, selon le modèle de McAdams (1995, cité par Michel et Purper-Ouakil, 2006) : le niveau de traits universels et biologiquement déterminés, peu influencés par le contexte ; le niveau des adaptations caractéristiques qui constitue tout ce qui permet de définir l'individu comme un agent (buts, motivations, intérêts) et qui dépend des expériences de vie et des besoins spécifiques liés aux étapes du développement ; le niveau de l'histoire de vie et de l'identité narrative. Au début de sa vie, l'enfant développera sa personnalité par le biais des interactions avec les autres en fonction de ses rôles sociaux et de comment les comportements qu'il présente seront qualifiés par les personnes de son entourage proximal. Sa vie sera principalement caractérisée par une orientation sur le présent. Puis, vers l'âge de 5 à 6 ans, l'enfant prendra conscience qu'il est un agent et qu'il pourra également se définir en fonction de buts et de souhaits. Il aura alors, en plus d'une orientation centrée sur le présent, la capacité progressive et conscientisée de se projeter dans le futur pour ajuster ses comportements par rapport à ses besoins. Ce ne sera qu'à partir de l'adolescence que l'individu pourra s'orienter sur le

passé pour construire une histoire cohérente de vie et développer une identité narrative.

Au niveau des traits de personnalité, l'enfant se caractérisera par son tempérament qui correspond généralement à une composante de la personnalité qui est biologiquement déterminée. Le tempérament renvoie aux « réponses émotionnelles ou comportementales de l'enfant aux stimulations de son environnement » (Michel et Purper-Ouakil, 2006, p. 102). Dès la naissance, il sera possible de caractériser la variabilité individuelle en fonction de plusieurs dimensions du tempérament comme par exemple celles décrites par le modèle EAS de Buss et Plomin (1984, cités par Michel et Purper-Ouakil, 2006). Selon ce modèle, le tempérament d'un enfant peut se définir par rapport à :

- > **son émotionnalité :** à savoir le degré avec lequel un individu active plus ou moins rapidement un état affectif, la manière dont il l'exprime et le type d'émotion qu'il vit ;
- > **son activité :** à savoir la fréquence et l'intensité des réponses motrices d'un individu ;
- > **sa sociabilité :** à savoir le degré avec lequel l'individu va chercher la présence d'autrui et notamment des renforcements sociaux ;
- > **sa timidité :** à savoir le degré d'inhibition et de tension, à l'inverse d'aisance, qu'un individu pourra avoir face à la nouveauté et face aux personnes non-familiales.

L'adaptation de l'enfant face à son environnement sera différente selon comment l'enfant manifeste son émotionnalité, son activité, sa sociabilité et sa timidité. Par exemple, un enfant avec une faible émotionnalité, une activité et une sociabilité élevées, ainsi qu'une timidité basse aura plus de facilité à s'engager dans des activités collectives qu'un enfant qui aura un profil similaire, avec, cependant, un degré de sociabilité faible. Ce dernier préférera peut-être davantage les activités solitaires. En tenant compte des spécificités tempéramentales de chacun, il sera possible à l'adulte d'ajuster notamment son style éducatif face à la personnalité de l'enfant. En effet, la qualité de l'ajustement entre per-

sonnalité de l'enfant et comportements éducatifs des parents (ou autres personnes significatives dans le développement de l'enfant) aura un rôle important sur le développement fonctionnel de l'enfant et la qualité des interactions avec les parents et les autres personnes en général (Thomas et Chess, 1978, cités par Michel et Purper-Ouakil, 2006).

Au niveau de ses spécificités personnelles et relationnelles, le type d'attachement que l'enfant va développer entre lui et ses *caregivers* aura un impact important sur sa capacité à réguler ses émotions négatives et à chercher la proximité physique calmante de la figure d'attachement, à activer ses émotions positives, et sur la capacité à explorer l'environnement (Delage, 2007). Ces types d'attachement se constitueront en fonction de la manière stable, fonctionnelle et sécuritaire avec laquelle l'adulte répondra à la détresse de l'enfant et à la manière de l'accompagner lors de la découverte de la nouveauté. Quatre types d'attachement seront observables chez les enfants (Delage, 2015) :

- > **L'attachement sécuritaire :** un enfant avec ce type d'attachement (a) aura tendance à avoir confiance envers les personnes qui s'occupent de lui, notamment envers leur capacité à répondre de manière cohérente et adéquate lorsqu'il sera en détresse ou confronté à une difficulté, et (b) pourra également explorer son environnement avec un sentiment de sécurité.
- > **L'attachement insécure-évitant :** un enfant avec ce type d'attachement (a) aura tendance à peu – voire pas – manifester de la détresse vis-à-vis de son entourage (qu'il traite de manière indifférenciée entre personnes familières et non-familières) et à le mettre à distance, et (b) paraîtra très autonome par rapport à l'exploration de son environnement et ne demandera pas d'aide. Cet investissement correspond à un mode d'évitement de la proximité relationnelle avec l'adulte.
- > **L'attachement insécure-ambivalent :** un enfant avec ce type d'attachement (a) aura tendance à surinvestir le lien avec les personnes qui s'occupent de lui sans être apaisé, car il ne saura pas si ces personnes vont pouvoir l'aider et le rassurer de manière

adéquate, et (b) se sentira trop peu en confiance pour explorer le monde de manière sereine.

- **L'attachement désorganisé :** un enfant avec ce type d'attachement (a) n'aura pas de stratégie cohérente pour solliciter l'aide des autres même s'il sentira le besoin d'une aide par son entourage, et (b) montrera une vigilance face au monde avec des réponses contradictoires, contrôlantes et agressives vis-à-vis des autres. Ce type d'attachement se retrouve chez les enfants qui ont vécu de la maltraitance ou des traumatismes importants contre lesquels ils n'ont pas pu être protégés adéquatement.

En fonction des attachements, les adultes présents dans l'environnement proximal pourront répondre de manière plus ou moins adaptée. S'ils lui offrent une base de sécurité stable, ils permettront à l'enfant d'accomplir ses tâches avec confiance et explorer son environnement avec calme. Dès lors, dans le cadre des situations d'apprentissages scolaires par exemple, les enseignants (ou toute autre personne active dans le domaine scolaire et parascolaire) pourront constituer une base de sécurité pour l'enfant. Cependant, cette base de sécurité sera limitée puisque ces adultes ne remplaceront pas les parents ou les figures d'attachement. De plus, cette base de sécurité émergera pour autant que l'intervenant s'adapte au style d'attachement de l'enfant (Delage, 2015). En effet, si l'enfant se sent en sécurité dans un cadre qui tient compte de ses états affectifs, il deviendra alors (davantage) disponible pour les apprentissages de type scolaire et social. Plus spécifiquement, si l'enseignant peut se concentrer principalement sur la tâche scolaire avec des enfants sécures, il devra mettre davantage d'énergie à aider et à réguler les affects des enfants ayant des attachements insécures-évitants. Ainsi, l'enseignant devra montrer à l'enfant insécure-évitant qu'il est disponible dans la relation, qu'il se préoccupe de lui et qu'il pourra l'aider en cas de problème. Pour un enfant insécure-ambivalent, l'enseignant devra plutôt l'aider l'enfant à progressivement se focaliser sur la tâche en séquençant les apprentissages de telle sorte que l'enfant puisse expérimenter des petites réussites progressives. Enfin, pour un enfant insécure-désorganisé, le rôle de l'enseignant sera plutôt de favoriser un cadre structuré et contenant pour ses émotions et ses comportements, en proposant notamment des activités répé-

tives permettant la création de rythmes pour l'aider à se structurer dans ses pensées ou à structurer son comportement.

Dès lors, dans une perspective transactionnelle, une trajectoire fonctionnelle de l'enfant par rapport à son développement dépendra de la création d'un ajustement mutuel et cohérent entre lui et son entourage. Des difficultés au niveau de l'ajustement à la personnalité et au mode d'attachement de l'enfant pourront impliquer des problèmes au niveau du développement cognitif et affectif. En effet, si les adultes ne répondent pas de manière adéquate et spécifique à l'enfant, un renforcement de traits peu fonctionnels de personnalité, comme l'agressivité ou encore de l'insécurité dans le type d'attachement, pourront avoir des conséquences sur la capacité à découvrir et explorer le monde de manière sécurisée. En effet, un des apprentissages durant les premières années de vie d'un enfant consiste à passer d'une régulation émotionnelle et comportementale dyadique à un mode autonome de régulation.

DIVERSITÉ RELATIONNELLE ET CONTEXTUELLE : TYPES DE RELATIONS ET APPARTENANCES

La diversité des enfants va s'exprimer également en fonction des relations avec autrui et des groupes sociaux dans lesquels ils vont évoluer. Ces groupes, pouvant se définir comme des appartenances, vont être constitués par des relations qui vont s'opérer et structurer la personnalité de l'enfant ainsi que son mode d'interaction avec le monde environnant. Ces relations et ces appartenances vont par ailleurs aider les individus à développer tout au long de leur vie un sentiment d'existence, à savoir un sentiment – plus ou moins important – d'accord avec sa vie et son environnement (Neuburger, 2012). Le sentiment d'existence à la base de l'identité variera et sera alimenté de manière singulière en fonction de la spécificité des relations interpersonnelles et des groupes d'appartenance.

Dans cette perspective, les relations interpersonnelles pourront être définies comme « des rapports privilégiés entre deux êtres, réciproques, affectivement investis positivement ou négativement » (Neuburger, 2003, p. 170). Au fur et à mesure de ses expériences avec

son environnement, l'enfant développera avec les personnes qui l'entourent un mode d'interaction qui lui sera spécifique. Il développera des patterns positifs et négatifs d'interaction avec les autres qui seront stables au travers du temps (ce que montrent par ailleurs les éléments apportés par les théories de l'attachement). Quatre types de relations vont permettre à l'individu de se structurer, dont trois vont être primordiales pour l'enfant :

- > **La relation nourricière :** qui constitue pour le nouveau-né une première source de reconnaissance et d'existence notamment dans les comportements de maternage que la mère et d'autres personnes qui s'occuperont du bébé vont avoir ;
- > **La relation d'autorité :** qui constitue une relation asymétrique où, dans le cas de l'enfant, une personne adulte, reconnue socialement comme ayant une certaine autorité, introduit des règles de fonctionnement qui permettent de cadrer et de contenir les comportements de l'enfant ;
- > **La relation fraternelle :** qui représente un type de relation renvoyant tant à une fratrie réelle au sein d'une famille qu'aux groupes de pairs comme les amis ou les camarades de crèche ou d'école. Ce type de relation va permettre à l'enfant de s'habituer au fait que, progressivement, il n'est plus le seul à exister en tant qu'individu aux yeux de ses parents ou d'une autre figure d'autorité. Ce type de relation va également lui permettre d'expérimenter la loyauté et la confiance ;
- > **La relation amoureuse :** qui constitue un type de relation duel et exclusif entre deux personnes et qui concerne indirectement l'enfant.

Les relations avec autrui ne suffisent toutefois pas pour créer un sentiment d'existence. En effet, la plupart des relations de l'enfant (et de l'adulte également) se dérouleront dans des groupes d'appartenance. Ces groupes d'appartenance peuvent être définis comme des groupes impliquant « un partage avec d'autres de valeurs, de croyances, de buts, d'intérêts qui créent une communauté réelle et/ou psychologique. L'effet de l'appartenance est, entre autres, de créer une solidarité, une

loyauté entre les membres du groupe. C'est le monde de l'identité » (Neuburger, 2003, p. 170). Ce qui ralliera un individu à ce type de groupe sera plutôt un intérêt commun à en faire partie : le désir de partager des expériences en son sein, l'envie de faire vivre une appartenance à un groupe spécifique au travers d'échanges.

Au même titre que pour les relations interpersonnelles, il existe plusieurs types d'appartenances qui vont jouer un rôle dans le développement de la diversité identitaire, dont notamment : les groupes familiaux, les groupes fraternels, le groupe couple et les groupes idéologiques (Neuburger, 2012). Ce sera principalement au travers des groupes familiaux et fraternels que l'enfant développera son identité au début de sa vie. Le groupe familial lui donnera des règles qui lui sont propres et qui permettront à l'enfant de se comporter et de se représenter le monde en fonction d'une culture familiale plus ou moins en accord avec le système social dont ce groupe fait partie. Cette structuration des comportements – et de la vision du monde qui en découle – permettra aux générations successives de développer un sentiment de continuité au travers de l'histoire d'un groupe social spécifique qui se distingue, par ses valeurs, visions et modes de faire, des autres groupes familiaux qui lui sont similaires en structure. L'enfant, puis l'adulte, y apprendra notamment à perpétuer la mémoire familiale en apprenant à transmettre les éléments constitutifs de ce groupe. Les groupes fraternels, quant à eux, seront constitués tant par les enfants issus d'une même fratrie que par les groupes de pairs auxquels l'enfant va être confronté. Dans ce type de groupe, l'enfant va notamment être amené à développer des comportements de fraternité, de rivalité ou de solidarité face au monde extérieur – dans un type de relation d'égal à égal.

Ainsi, selon ses relations et ses appartenances, l'enfant sera amené à développer une certaine identité en fonction de ses besoins et de ses intérêts personnels et relationnels. Certains groupes d'appartenance vont constituer, par le biais de rituels et d'habitudes de groupe, une structure stable dans laquelle l'enfant pourra développer sa personnalité et son identité. Par exemple, un enfant qui se sentira suffisamment sécurisé pour explorer le monde qui l'entoure et qui sera sociable préférera investir davantage de groupes fraternels en

plus du groupe familial (qui dans ce cas pourra être caractérisé par une certaine ouverture sur le monde extérieur). Par contre, un enfant venant d'une famille montrant des signes importants de méfiance par rapport à la nouveauté et à ce qui est différent investira plutôt les groupes familiaux qui lui procureront plus de sécurité que des groupes extérieurs à la famille (dans lesquels il pourrait ne pas se sentir complètement à l'aise).

La continuité, la stabilité et le degré fonctionnel de structuration des relations et des groupes d'appartenance vont permettre à l'enfant d'apprendre à s'ajuster à son environnement en tenant compte de ses besoins et intérêts tout en apprenant la frustration. Cependant, des difficultés d'ajustement apparaîtront et se maintiendront si les adaptations réciproques entre l'enfant et son environnement physique et social sont difficiles, notamment par manque de connaissance de la part des adultes des différentes caractéristiques individuelles et identitaires de l'enfant. L'adaptation des adultes aux enfants passent par une grande observation et une compréhension de la diversité au niveau de la personnalité et de l'identité.

- > Le *Cadre d'orientation* mentionne: « Les enfants grandissent actuellement dans des contextes de grande diversité. Tous les enfants doivent être valorisés et traités de manière équitable avec leurs qualités et leurs particularités » (p. 33).

Sarah D. Stauffer

Sarah D. Stauffer, PhD, est psychologue à l'Espace de Soutien et Prévention d'Abus Sexuels ESPAS. Elle est aussi chargée de recherche pour un projet mené par l'Observatoire de la maltraitance envers les enfants de l'Université de Lausanne, ainsi que psychologue d'urgence pour diverses cellules de crise. Elle est aussi chargée de cours à la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp).

Gregory Zecca

Gregory Zecca est psychologue en cabinet privé à Genève, doctorant à l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne et il co-anime des groupes d'art-thérapie dans un atelier à Chavannes-près-Renens. Ses travaux de recherche portent notamment sur les liens entre personnalité et capacité de régulation affective. L'un de ses projets aborde l'impulsivité chez les enfants. Il est également chargé de cours à la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp).

DES FAMILLES DIVERSES

Gil Meyer et Annelise Spack relèvent l'importance qu'il convient d'accorder à la pluralité des situations familiales, une des missions des crèches-garderies, en évoquant trois thématiques, les débats sur le soutien à la parentalité, les contrastes dans l'accès aux structures d'accueil de la petite enfance et la panoplie des attentes parentales.

DES FAMILLES DIVERSES

**Il est admis désormais que les crèches-garderies sont un service destiné aux enfants, mais aussi à leur(s) famille(s).
En quoi ?**

De toute évidence, la crèche-garderie remplit la mission de favoriser le maintien des jeunes mères sur le marché du travail et, par voie de conséquence, de permettre une meilleure conciliation entre *vie familiale et vie professionnelle*, pour reprendre un slogan. En atteste, quand bien même demeure un état de pénurie, le développement spectaculaire de l'offre d'accueil, développé et encouragé par les pouvoirs publics.

Aussi fondamentale soit-elle, la thématique de la conciliation famille-profession tend à se focaliser, dans le discours économique et politique, sur un axe strictement quantitatif : comment traiter au mieux le rapport entre l'offre d'accueil et la demande de placement ? Énoncée ainsi, une telle préoccupation reviendrait à considérer les crèches-garderies, les enfants et leurs familles, comme un tout indistinct. Ce n'est guère le cas, comme nous l'avons glissé dans l'introduction de la brochure.

Nous insisterons dans cet article sur l'importance qu'il convient d'accorder à la pluralité des situations familiales. Trois thématiques seront évoquées. Les débats sur le soutien à la parentalité, les contrastes dans l'accès aux crèches-garderies et la panoplie des attentes parentales.

LA QUESTION DU SOUTIEN À LA PARENTALITÉ

Sans nous attarder ici sur cette thématique dans l'air du temps, il nous paraît opportun de souligner quelques ambiguïtés et controverses dont fait l'objet le concept de parentalité. Un terme nous dira Greslier (2007, p. 12) qui s'impose comme un « invariant impossible à ignorer », qui s'inscrit de manière presque naturelle autant dans les discours que dans les pratiques éducatives.

En s'appuyant sur la classification de Houzel (1999), Greslier relève trois orientations indissociables les unes des autres, qui permettent de mieux saisir la diversité du concept de parentalité. D'une part, *l'exercice* de la parentalité qui renvoie à la question des droits et des devoirs de la fonction parentale, *l'expérience* de la parentalité qui relève les différentes manières de vivre cette fonction et finalement la pratique de la parentalité qui évoque les tâches propres à la vie quotidienne.

La parentalité est ainsi décrite comme une mission dynamique, dont un discours naturaliste ne saurait seul dresser les contours (cf. Meyer, Spack et al., 2009) ; les lieux d'accueil de la petite enfance se verront particulièrement sollicités et directement engagés dans cette perspective. Ainsi, la thématique du soutien à la parentalité se voit convoquée au centre de nombreuses études sur l'accueil du jeune enfant et elle fait l'objet de multiples formations destinées au personnel éducatif concerné.

Il s'agit sans nul doute d'un sujet qui a le pouvoir de fasciner bon nombre de professionnels, qui s'adapte à tous les discours, à toutes les politiques, qui relève de modes d'intervention très diversifiés et qui, selon les situations familiales, peut se traduire par un contrôle et par des sanctions au nom d'une logique sécuritaire (voir Sellenet, 2014). Qualifié par cet auteur de « concept caméléon » (Sellenet, 2014, p. 16), ce terme se propage dans les années 90, en lien avec les mutations familiales, c'est un signal fort dirigé à l'endroit du couple parental, qu'il s'exprime en termes de craintes ou en termes d'attentes.

Comme l'ont en effet montré de nombreux auteurs (voir par exemple Neyrand, 2011 ; Suesser, 2013), l'invocation du soutien à la parentalité peut revêtir une double signification. Pour certains, il s'agira d'accompagner, de faire valoir de l'empathie à l'égard des familles, de valoriser leurs compétences ; pour d'autres, l'accent sera mis sur leurs responsabilités, sur la dénonciation de ladite « démission » des parents, sur une forme de contrôle voire une recherche de conformité de ces derniers.

La crèche-garderie, microcosme de la réalité sociale dans laquelle s'insèrent – à leurs façons – les parents de jeunes enfants, n'échappe pas à cette délicate question et aux divers positionnements professionnels, parfois ambivalents voire ambigus, qu'il est nécessaire d'élaborer à l'égard des familles. Certes, la mission socio-éducative des structures a évolué ; or la problématique du soutien à la parentalité prend toute son envergure, qu'il s'agisse de l'inscrire au sein des projets pédagogiques ou qu'il s'agisse de se soucier de l'importance de la participation des parents à certains éléments de la vie quotidienne de l'accueil de leur enfant.

Aujourd'hui, il est fondamental de s'interroger sur le type de réponses que les institutions de la petite enfance doivent tenter d'apporter aux attentes diverses, qu'elles soient explicites ou non, tout en tenant compte des appartenances sociales multiples des familles. Des familles contrastées qui se voient de plus en plus sous pression, qui vivent souvent sous des injonctions de performance, qui, de fait, sollicitent les professionnels de la petite enfance en attendant de leur part attention et soutien, et qui parfois souhaitent également une confirmation de leurs propres compétences.

Souvent évoquée, la formulation « on ne naît pas parent, on le devient » pourrait se voir prolongée aujourd'hui par celle d'« être parent devient un art sous contrôle, un art exigeant » (Sellenet, 2014, p. 26). On peut se demander, dès lors, quel sera le courant le plus fort durant ces prochaines années entre ces deux formulations. Il nous est difficile de répondre, même schématiquement, à cette question ; reste que les professionnels de l'éducation de la petite enfance y seront plus ou moins directement impliqués dans leur légitime souci de collaboration avec les familles.

Les débats en cours concernant la question du sens accordé au soutien à la parentalité au sein des crèches-garderies ne sont pas indépendants du contexte mouvant auquel les familles ainsi que les politiques sont confrontés ; la réalité concrète de l'accès à la crèche en est une autre, tout aussi importante. C'est ce que nous proposons d'examiner.

ACCÉDER À LA CRÈCHE-GARDERIE : DES PARCOURS QUI DEMEURENT CONTRASTÉS

Confier son enfant à une crèche-garderie se heurte à deux difficultés notoires, qui dépendent des politiques publiques. D'une part la pénurie de places d'accueil qui perdure, notamment dans les régions plus périphériques. D'autre part le fait que l'octroi d'une place soit désormais devenu conditionné par l'existence d'une activité professionnelle, ou d'étude, des deux parents s'ils vivent en couple, du chef de ménage chez les familles monoparentales. Les situations de détresse sociale ne sont généralement plus un critère suffisant.

Moins médiatisés, deux autres obstacles, impliquant davantage les situations familiales, ont pour effet une inégalité d'accès aux institutions pour la petite enfance.

Le premier de ces obstacles tient à l'évolution des conditions régulières de travail. Faute de recherches systématiques sur cette question en Suisse, à notre connaissance du moins, hormis l'enquête de Bonoli et Champion (2015, voir *infra*) nous nous appuyons sur une vaste étude conduite en France par Lesnard (2009). Ayons cependant à l'esprit que, pour leur bon fonctionnement, pour le bien-être des enfants, mais aussi, c'est parfaitement légitime, pour celui de l'équipe éducative, les crèches-garderies offrent des horaires d'ouverture conformes à la vision prototypique d'une journée de travail. Elles ont aussi, pour de justes raisons d'organisation, la nécessité d'établir des contrats stables avec les usagers.

Lesnard, dans un ouvrage au titre explicite, « La famille désarticulée », analyse en profondeur les enquêtes françaises dites « Emploi du temps ». Il met en évidence « les nouvelles exigences temporelles du lien familial » (*op. cit.*, p. 17), liées principalement à l'évolution de la division du travail et aux contraintes imposées par la financiarisation du capitalisme, ayant pour effet de « raccourcir l'échelle du temps économique » (*ibid.*, p. 182), les entreprises privilégiant une gestion à court terme, basée sur une flexibilité accrue des employés permettant d'adapter le flux de production. L'auteur rapporte aussi que les horaires atypiques ont progressé : « les journées longues d'une part, les journées décalées

d'autre part, et tout particulièrement celles qui sont situées juste avant ou après les heures de travail standard » (*ibid.*, p. 184). Ici encore, la diversité des familles se dit par l'inégalité, puisque les conjoints, selon leur insertion sociale, ne sont pas également exposés à la désynchronisation des emplois du temps : « de manière générale, moins la position sociale est élevée et plus la probabilité d'avoir des horaires décalés est grande. Les salariés qui disposent d'une marge de liberté dans la détermination de leurs horaires de travail sont, pour la plupart, situés dans le haut de l'espace social et optent majoritairement pour des journées standard, éventuellement dans leur version plus longue » (Lesnard, 2009, p. 184).

Le second obstacle peu médiatisé et sur lequel il conviendrait d'accorder davantage d'importance concerne les caractéristiques sociographiques des familles. Insérée dans la problématique de la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, l'une des missions socioéducatives des crèches-garderies, outre l'attention portée aux enfants, est celle de promouvoir l'intégration des ménages économiquement et socialement défavorisés.

Diverses études statistiques menées en Suisse romande n'incitent guère à l'optimisme quant à l'accomplissement de cette mission.

Reprenant l'expression du sociologue américain Robert Merton, Schlanser (2011) parle d'*Effet Matthieu*¹ dans son analyse des déterminants sociologiques en terme d'origine nationale, de niveau de formation, de statut familial des usagers de crèches-garderies. Le recours à ces dernières, et donc les bénéfices qu'elles procurent, se voit d'abord récompensé pour les familles dont le niveau d'intégration sociale peut être considéré comme élevé.

Une étude plus détaillée menée dans le canton de Vaud par Bonoli et Champion (2015) analyse les difficultés rencontrées par les familles migrantes défavori-

sées. Or on sait, et l'UNESCO n'y est pas insensible, la réalité tangible des phénomènes migratoires. Cette étude pointe plusieurs facteurs qui rendent problématique l'accès à une crèche-garderie. En premier lieu, celui du coût, quand bien même très souvent les tarifs sont proportionnés au salaire du ménage².

En second lieu, du fait de la pénurie de places et de l'existence de listes d'attentes, il est des familles, notamment à cause d'une maîtrise parfois insuffisante de la langue française, qui ne savent pas « comment s'y prendre » pour faire valoir leur cas. Il existerait en quelque sorte des difficultés administratives d'accès à une place d'accueil. Des facteurs culturels sont aussi à prendre en compte selon les auteurs. « Dans certaines sociétés, en effet, il peut être mal vu pour une femme de donner son ou ses enfants à garder pour pouvoir travailler » (*op. cit.*, p. 8). L'enquête de Bonoli et Champion insiste également sur les « types de participation au marché du travail notamment pour les mères. Des familles avec un seul revenu sont sous-représentées parmi les usagers des crèches-garderies et en même temps surreprésentées parmi les bas revenus » (*op. cit.*, p. 8).

Il existe par conséquent un biais social dans les possibilités de recours aux services d'une institution pour la petite enfance, ce qui, en un sens, va à l'encontre de leur mission fondamentale.

SE SOUCIER DES ATTENTES DES USAGERS

Voici quelques années, nous avons mené une recherche auprès d'éducatrices et éducateurs de la petite enfance (ci-après EPE) qui visait à récolter puis à analyser les demandes adressées par les parents à l'institution auprès de laquelle ils ont confié leur(s) enfant(s), en partant de l'hypothèse que ce n'était pas parce qu'ils avaient trouvé, parfois non sans mal, une place d'accueil qu'ils n'auraient plus de souhaits, voire d'exigences à formuler (Meyer, Spack et al., 2009).

L'étude a mis en évidence la diversité des besoins, des attentes implicites ou des demandes explicites que les EPE pouvaient observer venant de la part des parents. Qu'il s'agisse du souci de l'enfant et de son bien-être en institution, de son développement, de désirs

1 En référence à une phrase de l'évangile selon Saint Matthieu : « Car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a ».

2 Du moins, précisons-le, aux revenus officiellement déclarés.

quant aux tâches et responsabilités des EPE, d'attentes portant sur le détail du quotidien (l'alimentation, les siestes, l'hygiène, etc.), de sollicitations de conseils éducatifs ou d'un soutien plus conséquent – mettant dans certains cas au premier plan la précarité de la situation du groupe familial – large est la palette des catégories de demandes adressées aux équipes éducatives. Ce n'est pas tout : au cœur de chacune de ces catégories de demandes, le foisonnement s'introduit une fois encore. Une demande de conseil, par exemple, peut se colorer de fort différentes façons selon que les parents sont financièrement ou socialement aisés ou au contraire dans une relative précarité, selon qu'ils partagent ou non avec les EPE une culture commune autour de certains principes éducatifs, selon que les parents se sentent bien intégrés ou non dans leur contexte de vie, selon le type de contraintes professionnelles auxquelles ils sont soumis.

D'une manière générale, la diversité de ces demandes ou de ces attentes s'adosse à une diversité des situations de vie, des expériences concrètes vécues par les familles. Pour synthétiser les résultats obtenus par cette enquête de terrain, nous pouvons regrouper les multiples contours que peut prendre cette diversité des familles autour de quatre axes.

D'abord *l'identité culturelle* que désignent des systèmes de croyances ou de valeurs intimes, d'habitudes, de pratiques éducatives, que les parents véhiculent ; ensuite le niveau *d'intégration sociale* qui dépend du niveau d'accès des familles à des ressources extérieures à la sphère domestique ; évoquons également la *dynamique familiale interne* qui apparaît comme une source importante de diversité (familles recomposées, parents séparés, en conflit) ; enfin la *situation professionnelle* des parents, qui renvoie aux contraintes d'horaires, à la flexibilité subie des temps de travail, mais aussi aux conditions de précarité professionnelle rencontrée par certaines familles ainsi que la prise en considération de leur niveau de vie matérielle.

Le constat d'une diversité accrue des attentes pose inévitablement la question de l'élargissement de la mission des professionnels de la petite enfance. Certes, l'accent mis, tant par les politiques que par les ouvrages spécialisés, sur l'accueil d'une famille et non plus seu-

lement d'un enfant, sur l'importance de construire une relation de qualité avec les parents, contribue de fait à formaliser l'élargissement du mandat ; les propos d'EPE recueillis au cours de cette étude questionnent cet élargissement : jusqu'où les EPE doivent-ils prendre en compte cette diversité dans leur pratique quotidienne ?

> *Le Cadre d'orientation* mentionne : « La coopération en matière de formation et d'éducation repose sur la coresponsabilité des parents et des professionnels des structures d'accueil de jour vis-à-vis du développement de l'enfant » (p. 59).

Comment articuler au jour le jour les tâches diverses, les missions constitutives de la profession avec une multiplicité de demandes, dont certaines jugées excessives, d'autres mettant possiblement en péril l'équilibre de la vie collective, d'autres encore impliquant des exceptions délicates au règlement ?

En somme, loin de se résumer à une requête de services visant à faciliter la « conciliation vie professionnelle – vie familiale », requête essentielle, il est important de considérer les attentes plus spécifiquement éducatives formulées par les parents. Confier son enfant à d'autres adultes, des heures durant et ce plusieurs jours par semaine, suppose d'une façon ou d'une autre qu'ils acceptent de « perdre le contrôle ». Dès lors, on ne saurait sous-estimer ce fait à la fois intime et socialisé : comment le projet éducatif des parents s'articule-t-il avec cette inévitable délégation aux professionnels de la petite enfance. D'une famille à l'autre, comment varie le degré de proximité entre les usages, habitudes, principes éducatifs des parents et la nécessaire culture institutionnelle ?

Si la mission socioéducative des EPE consiste – aussi – à accueillir des familles et non plus seulement à garder des enfants, la signification donnée par les parents aux relations quotidiennes avec les membres de l'équipe éducative mérite attention.

Gil Meyer

Gil Meyer est professeur honoraire de la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp) où il a enseigné plus d'une vingtaine d'années. Il a réalisé de nombreuses recherches et a publié dans le domaine de la petite enfance. Il reste très actif dans ce secteur et il est membre du comité romand de la *Revue [petite] enfance*.

Annelise Spack

Annelise Spack est professeure associée à la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp) depuis une vingtaine d'année. Elle a participé à plusieurs travaux de recherche et a publié dans le domaine la petite enfance. Elle est membre du comité romand de la *Revue [petite] enfance* et de celui de *pro enfance – plateforme romande pour l'accueil de l'enfance*. Elle collabore régulièrement avec des organismes et des professionnel-le-s du champ de la petite enfance.

POLITIQUES PUBLIQUES EN FAVEUR DE L'ENFANCE : RÉCONCILIER ÉVOLUTION ET DIVERSITÉ

Barbara Mali de Kerchove s'interroge sur le sens du développement des politiques publiques en faveur de l'enfant. Elle aborde des modes de gouvernance existants et le lien qui existe entre ces modèles selon que l'on considère l'accueil de l'enfance comme une préoccupation d'adultes ou comme une mission d'éducation sociale des enfants (0–12 ans). Des modèles novateurs sont aussi mis en perspective.

**POLITIQUES PUBLIQUES EN FAVEUR DE
L'ENFANCE : RÉCONCILIER ÉVOLUTION
ET DIVERSITÉ**

QUELLE POLITIQUE POUR L'ENFANCE ?

En matière de politique publique, quand on s'intéresse aux premières années de vie des enfants, il ne revient pas au même de s'interroger sur la mission, la nature et la qualité de l'encadrement nécessaire pour répondre aux besoins des enfants que d'étudier et d'évaluer l'éducation et l'accueil de l'enfance – essentiellement du point de vue des politiques familiales, de l'emploi ou de l'égalité. Autrement dit, on peut aboutir à des modèles très différents selon le point de vue d'où l'on se place : selon que l'on considère l'accueil de l'enfance comme une préoccupation d'adultes – aux points de vue et attitudes parfois très différents – ou comme une mission d'éducation sociale des enfants et des jeunes. C'est cette seconde approche, peu considérée en Suisse durant les vingt dernières années, qui est à l'origine du *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. Si elle laisse entrevoir de nouveaux objectifs pour les politiques sociales et d'éducation, elle supposerait aussi que l'on se penche, à l'échelle suisse, sur l'architecture et les finalités du système éducatif.

Cependant, malgré les résultats de différentes recherches soulignant l'importance de l'éducation, de l'encouragement et de la prise en charge des tout-petits, la question fait encore débat. Et l'on observe que, jusqu'à aujourd'hui, quand on parle d'éducation de la petite enfance, c'est plutôt le volet de la conciliation entre la vie familiale et la vie professionnelle qui est priorisé. Cela s'explique notamment par les faibles résultats de la Suisse en comparaison internationale, puisque la perspective de conciliation est soutenue à la fois par les besoins des familles et ceux du marché du travail (voir graphique en p. 39)

Si l'objectif de conciliation peut paraître avant tout pragmatique, il n'en est pas moins ambitieux – du moins si l'on se réfère aux dernières initiatives fédérales dans ce domaine, qui ont toutes été rejetées¹. La votation de mars 2013 concernant le projet d'article constitutionnel sur la famille est, à cet égard, assez révélatrice :

alors qu'une majorité des votants estime que la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle est une priorité, et que l'accueil de l'enfance est un instrument important pour y parvenir, l'article a malgré tout été rejeté – par une majorité des cantons (voir cartographie en p. 38). L'analyse VOX montre que c'est lorsqu'il s'agit de définir concrètement les conditions cadre relatives à l'accueil de l'enfance que les positions divergent : responsabilité privée versus responsabilité publique, financement privé versus financement public, solution fédérale, cantonale ou communale.

Ces divergences illustrent la nouvelle polarisation décrite par Shin Alexandre Koseki, doctorant à l'EPFL et chercheur en urbanisme, qui a analysé, commune par commune, les résultats des votations fédérales de ces 30 dernières années². Contrairement aux idées reçues, le « Röstigraben » semble s'effondrer progressivement depuis une dizaine d'années et les Helvètes partagent de plus en plus de points communs : « La Suisse connaît plus de pendularité, plus d'échanges, Berne n'est plus aussi loin qu'auparavant. Les habitants des grandes villes partagent donc désormais les mêmes intérêts, voire les mêmes valeurs ». Par contre, les choix de société opposent d'un côté les grandes villes suisses, la Romandie, le Tessin et une partie des Grisons, et, de l'autre, les banlieues et la campagne alémaniques. Ce constat devrait donc nous inciter à développer une analyse socio-géographique de l'action politique collective, ce que nous allons essayer de faire dans cet article.

1 Quelques exemples : le rejet en mars 2013 du projet d'article constitutionnel sur la famille, le rejet de la motion d'Aline Trede demandant la création d'un secrétariat d'Etat pour les questions familiales (motion 14.4252 du 12 décembre 2014) et le rejet du postulat de Barbara Schmid-Federer demandant de fournir un rapport sur l'encouragement précoce et de le renforcer (postulat 15.3530 du 09.06.2015).

2 Dans le cadre d'une recherche en cours intitulée : *Moral Matrices: Space Through the Unfolding of Direct Democracy in Switzerland*, en collaboration avec les laboratoires ALICE et Chôros.

DES MODES DE GOUVERNANCE HÉTÉROGÈNES

Par rapport à l'Europe, qui s'est fixé dans le cadre des objectifs de Barcelone de disposer d'une moyenne de 33 places pour 100 enfants de 0 à 4 ans, la Suisse fait pâle figure avec sa moyenne de 11 places d'accueil en préscolaire pour 100 enfants et 8 places d'accueil en parascolaire. Toutefois ce constat est à nuancer. En effet, c'est en Suisse romande (39,9% à Genève en 2015) ainsi que dans le canton de Bâle-Ville (26%) et tout autour de Zurich et de Zoug que l'offre d'accueil est la plus étoffée, alors qu'Appenzell-Rhodes Intérieures, Uri et les Grisons disposent de l'offre la moins développée. Dans ces cantons, le taux de prise en charge se situe entre 1 et 3%³. En conséquence, alors que chez nos voisins français, un enfant de moins de 3 ans sur deux bénéficie d'un accueil formel – auprès d'une accueillante en milieu familial⁴ ou dans un établissement collectif de la petite enfance de type crèche, et quasi 100% des enfants de moins de 4 ans fréquentent une école maternelle⁵ – ce sont à peine plus de 40% des petits Suisses qui ont font autant⁶. Cela, malgré une participation nettement supérieure des Suissesses au marché du travail par rapport à la moyenne de l'OCDE. Or cette participation est, on le sait, souvent hypothéquée par la maternité qui leur impose interruptions de carrière, temps partiels (77% des mères suisses sont concernées) ainsi que le recours à des solutions de garde informelles, souvent faute de mieux.

Ainsi, les régions de campagne de Suisse alémanique semblent plus réticentes à développer les politiques de conciliation que l'axe Genève – Berne – Zurich. Si le

3 Source: Etude PNR 60, *Accueil extrafamilial des enfants et égalité*, une étude conjointe du bureau INFRAS et de l'Institut suisse de recherche empirique en économie (SEW) de l'Université de Saint-Gall, 2013.

4 Appelée *assistante maternelle* en France.

5 En France, l'école maternelle est destinée aux enfants à partir de 2 ans jusqu'à l'âge de l'école obligatoire (6 ans), elle est gratuite et facultative.

6 Dans les pays de l'OCDE, quelque 71% des enfants âgés de 3 ans fréquentent une structure préscolaire selon le rapport *Regards sur l'éducation 2016, les indicateurs de l'OCDE*, publié le 3 novembre 2016.

poids de l'histoire explique sans doute partiellement ces différences, il ne faut pas oublier que les politiques sociales et familiales suisses prennent racine dans une culture de « protection » de la famille – domaine privé s'il en est. Il suffit de reprendre l'argumentaire des opposants à l'octroi de compétences en matière de politique familiale à la Confédération (votation de mars 2013) pour s'apercevoir que cette vision est encore présente dans une partie de la Suisse.

Premier élément révélateur, la place donnée à l'éducation de la petite enfance ou à l'accueil de jour dans les textes constitutionnels et légaux: si l'on se réfère à la Plateforme d'information « conciliation travail – famille » mise en place par l'OFAS et le SECO, seuls dix-neuf cantons avaient inscrit la promotion de l'accueil de l'enfance comme objectif dans leur constitution ou leur législation; les cantons romands et urbains semblent avoir pris une certaine avance en la matière avec des objectifs plus ambitieux en termes de conciliation et de généralisation des places d'accueil.

Autre élément révélateur, c'est le département auquel est confiée la politique d'accueil de l'enfance: en écho aux questions posées en préambule, on peut se demander si c'est plutôt une vision de politique sociale ou une perspective de formation qui prévaut. L'analyse semble montrer que c'est la politique sociale qui prend le pas: dans seize cantons, c'est le Département chargé des questions sociales qui est compétent en la matière, dans cinq cantons, cette compétence est du ressort du Département de l'instruction publique (BL, BS, GE, VS, ZH), alors qu'elle peut aussi incomber au Département de justice et de sécurité (TG), au Département de l'économie politique (SH) ou au Département des infrastructures et des ressources humaines (VD). Relevons cependant que dans un système politique de milice, la répartition de dicastères est souvent davantage liée aux compétences et engagements personnels des chefs de département qu'à une véritable vision politique. Par ailleurs, en matière de pilotage du dispositif, il faut relever que peu de cantons présentent des statistiques sur l'offre, la demande et leur analyse.

Enfin, un troisième élément concerne les conditions cadre réglementaires. Il s'avère que l'autorisation, la surveillance et la réglementation des lieux d'accueil

relèvent, dans la majorité des cas, de la compétence des cantons⁷. Relevons qu'en matière de qualité aussi, la plupart des cantons adoptent des normes, mais l'emphasis n'est pas mise sur les mêmes éléments : la qualité des infrastructures et le taux d'encadrement sont généralisés mais la formation du personnel, les salaires et les questions relatives à la qualité pédagogique ou à la gestion de la qualité sont gérés très différemment d'un canton à l'autre. C'est en matière de qualification du personnel et de taux d'encadrement que les différences sont les plus notoires.

On le voit, en matière de politique de l'enfance, l'organisation politique suisse pèse de tout son poids : la répartition des compétences entre les niveaux décisionnels (fédéral, cantonal et communal) a généré une organisation qui s'apparente davantage à une machine de Tinguely qu'à un réel dispositif harmonisé.

Une première conséquence de cette hétérogénéité est la répartition du financement des places d'accueil entre les partenaires payeurs et la charge financière que représente le placement des enfants pour les familles. Suivant la perspective adoptée, puisque les questions familiales sont encore généralement perçues comme étant du ressort de la sphère privée, l'offre de places d'accueil dépend de l'initiative privée ou communale. Il appartient donc souvent aux parents (ou parfois aux employeurs) de « faire la preuve du besoin ». Dans cette logique, on comprend que ceux-ci en financent une grande partie et que les collectivités n'interviennent que de manière subsidiaire. Dans la moitié des cantons, parents et communes se partagent le financement des places d'accueil.

7 Seuls quelques cantons font usage de la latitude laissée par l'ordonnance fédérale sur le placement d'enfants (OPEE) qui prévoit la possibilité de déléguer ces tâches aux autorités communales ; ce sont les cantons d'Argovie, de Berne, de Lucerne, d'Obwald, Zoug et Zurich.

8 Calcul élaboré sur la base des données concernant les crèches dans les cantons de Vaud et de Zurich pour l'année 2007, selon le Rapport du Conseil fédéral en réponse au postulat 13.3259 Christine Bulliard-Marbach « Baisser les tarifs des crèches et dynamiser le secteur » du 22 mars 2013 : *Coûts complets et financement des places de crèche en comparaison internationale*, 1^{er} juillet 2015.

Ainsi, outre le fait que l'échelon fédéral ne participe à ce financement que de manière infime, par le biais de programmes d'impulsion éphémères, et bien que le coût complet des places de crèche en Suisse se situe, en parité du pouvoir d'achat, dans le même ordre de grandeur que dans les pays voisins, les parents contribuent à hauteur d'environ deux tiers des coûts en moyenne dans les communes zurichoises et à hauteur de 39% dans le canton de Vaud, contre 18% en moyenne dans les pays de l'OCDE⁸.

> **Le Manifeste mentionne :** « Les prestations destinées à l'accueil et à l'éducation de la petite enfance manquent la plupart du temps cruellement de moyens. En conséquence, la qualité ne peut être assurée et développée comme il conviendrait. Les prix élevés rendent l'offre disponible inaccessible à de nombreux enfants et à leurs familles, y compris dans les classes moyennes. Il faut absolument rééquilibrer le financement des institutions si l'on veut pérenniser, étendre et ouvrir à chacun les services existants » (p. 22).

MODÈLES NOVATEURS

Le mode de gouvernance choisi par les cantons joue à cet égard un rôle important. En effet, depuis une dizaine d'années, probablement sous l'impulsion d'études comparatives internationales mais aussi en raison des besoins de l'économie et de l'évolution des modèles familiaux, différents cantons ont fait de la conciliation vie familiale – vie professionnelle une priorité. Certains d'entre eux se sont même dotés de conditions cadre visant à encourager la création de nouvelles places et/ou à impliquer d'autres partenaires dans leur financement.

A cet égard, le dynamisme des cantons romands et en particulier celui du canton de Vaud méritent d'être relevés. Grâce à un dispositif novateur, ce dernier a vu sa capacité d'accueil augmenter de plus de 1000 places par année sur la dernière décennie. Si la loi pour l'accueil de jour des enfants (LAJE, 2006) laisse aux communes l'initiative de créer des places d'accueil, elle les incite à se regrouper en *réseaux d'accueil de jour* afin d'élargir le bassin de population concerné par l'offre d'accueil. Vu la diversité des communes, la mise en

réseau permet une mutualisation de l'offre, des coûts y afférant et du savoir-faire. Chaque réseau doit offrir au moins deux des trois types d'accueil (accueil en milieu familial, accueil collectif préscolaire, accueil collectif parascolaire) pour être reconnu et subventionné. Par ailleurs, la loi a institué un important partenariat public – privé en créant la Fondation pour l'accueil de jour des enfants (FAJE), chargée de soutenir le financement des places d'accueil de jour. En 2016, la FAJE était dotée d'un budget de 64 millions de francs, issus pour plus de la moitié du canton (36 mio), alors que les employeurs contribuaient à hauteur de 22 millions, le solde étant apporté par les communes (CHF 5.– par habitant) et la Loterie romande (1.5 mio)⁹. La loi prévoit que la FAJE subventionne un pourcentage de la masse salariale du personnel éducatif engagé par les structures d'accueil (actuellement 20 à 22%), dans la mesure où celles-ci répondent aux conditions d'autorisation, offrent des plages d'accueil suffisantes pour permettre la conciliation entre la vie familiale et la vie professionnelle et facturent leurs prestations au prorata du revenu des parents.

Ce dispositif a permis d'inciter les communes à intégrer l'accueil de l'enfance dans leurs objectifs stratégiques, tout en leur laissant la marge de manœuvre nécessaire sur le plan organisationnel. Ainsi, étant donné que la politique tarifaire est de compétence des réseaux d'accueil de jour, la manière dont les parents sont mis à contribution relève d'un choix communal : certaines communes ont tendance à assumer une plus grande part du coût par l'impôt, alors que d'autres reportent l'essentiel des coûts sur les parents via la facturation des prestations (et ceux-ci contribuent jusqu'à 60% en moyenne dans certaines régions)¹⁰.

Par ailleurs, le fait d'avoir associé les employeurs au financement des places, couplé à un soutien financier pérenne et significatif aux communes, a donné une véritable impulsion à l'accueil de l'enfance dans le can-

ton. Relevons cependant que l'option ainsi prise a clairement orienté cette politique dans une perspective de conciliation vie familiale – vie professionnelle.

Enfin, si le canton se profile comme un précurseur au niveau national c'est aussi en raison du dynamisme de la réflexion pédagogique, notamment sous l'impulsion d'institutions telles que *Partenaire Enfance et Pédagogie* (PEP) ou le *Centre de ressources en éducation de l'enfance* (CREDE), eux aussi soutenus par la FAJE. Par ailleurs, le subventionnement de la masse salariale du personnel éducatif, plutôt qu'un subventionnement par place d'accueil, et l'existence de cadres de référence et de référentiels de compétences différenciés ont permis de mettre l'accent sur l'importance de la qualité de l'accueil et la valorisation du personnel.

POUR UNE POLITIQUE DE L'ENFANCE INTÉGRÉE

En permettant d'élaborer des solutions en phase avec les besoins d'une région, le « génie cantonal » semble faire ses preuves. L'exemple du canton de Vaud, et après lui ceux de Neuchâtel et Fribourg, mettent en lumière le même cercle vertueux que celui des pays qui ont des systèmes d'accueil de l'enfance suffisamment développés qui génèrent sur le plan socio-économique. Ils montrent qu'une politique de conciliation vie familiale – vie professionnelle incitative, concertée et cohérente, dotée de moyens conséquents, permet d'aller à la rencontre des intérêts des différents protagonistes concernés : que ce soient les enfants, les familles, les employeurs et la société dans son ensemble.

Dès lors, face à l'impression de confusion et au risque d'inefficience qui se dégage de la situation actuelle en matière de gouvernance, on peut se demander si ces bonnes pratiques sont transposables, voire s'il n'est pas temps de penser la politique d'accueil de l'enfance, et avec elle celle de la conciliation vie familiale – vie professionnelle, à une échelle supra-cantonale. A cet égard, les démarches entreprises tant par la CDAS que par l'OFAS, visant à assurer davantage de lisibilité des politiques cantonales de l'enfance, sont à saluer. Il en va de même avec le *Cadre d'orientation*, qui permet de mettre en lumière différents enjeux liés à la qualité de l'accueil de l'enfance. Néanmoins, le sujet reste peu

9 Les partenaires se sont engagés à augmenter leur contribution et ce budget est appelé à augmenter dans la perspective de l'entrée en vigueur de la troisième réforme de l'imposition des entreprises (RIE III), dès 2017.

10 On le voit, une participation moyenne de 39% des parents vaudois recouvre une réalité très hétérogène.

thématisé à l'échelon fédéral; si le système de la double majorité requise pour faire adopter des initiatives constitutionnelles participe à freiner une harmonisation en la matière, le faible engagement politique au niveau suisse en matière d'éducation de l'enfance ou sur les questions de politique familiale est frappant.

> **Le Manifeste mentionne:** «Pendant de longues – trop longues – années, la petite enfance n'a fait l'objet d'aucun débat politique ou de société en Suisse. Désormais, les projets et initiatives menés à différents niveaux politiques et administratifs se multiplient. Mais dans bien des administrations publiques, aucun service n'est spécifiquement compétent en matière de petite enfance. Cette absence d'assise institutionnelle et de coordination des démarches constitue un frein à l'investissement et à l'innovation. Une politique de la petite enfance cohérente brille par son absence, ce qui a pour conséquence des compétences mal définies, des lacunes et des interventions redondantes. Il est indispensable de clarifier les compétences et de définir une stratégie fédérale, cantonale et communale, afin que tous tirent enfin à la même corde» (p. 28).

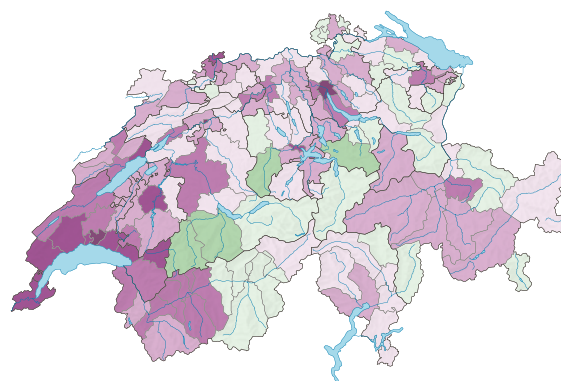
Pourtant, alors que l'avenir d'un pays dépend étroitement de la qualité de son système d'éducation et de formation, il existe un risque réel que le respect de l'autonomie et de l'organisation cantonales et communales prenne le pas sur cet enjeu national important. Tant l'analyse socio-géographique proposée que l'évolution démographique, politique et économique du pays semblent plaider pour une vision cohérente et une gouvernance intégrée en matière de politiques familiale et de l'enfance.

Barbara Mali de Kerchove

Barbara Mali de Kerchove est économiste. Après avoir travaillé, en Amérique centrale et en Suisse, pour différents partenaires institutionnels dans l'organisation de dispositifs de formation destinés à des populations précarisées, elle a élargi son champ d'action à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de politiques publiques. Parallèlement, elle a présidé pendant neuf ans l'Association vaudoise des parents d'élèves (apé-Vaud). Elle préside la Chambre consultative de la Fondation pour l'accueil de jour des enfants (FAJE) et elle est membre du Conseil stratégique de *pro enfance – plateforme romande pour l'accueil de l'enfance*.

INFOGRAPHIE

Analyse des résultats des votations fédérales de la proposition d'article constitutionnel sur la politique familiale en mars 2013



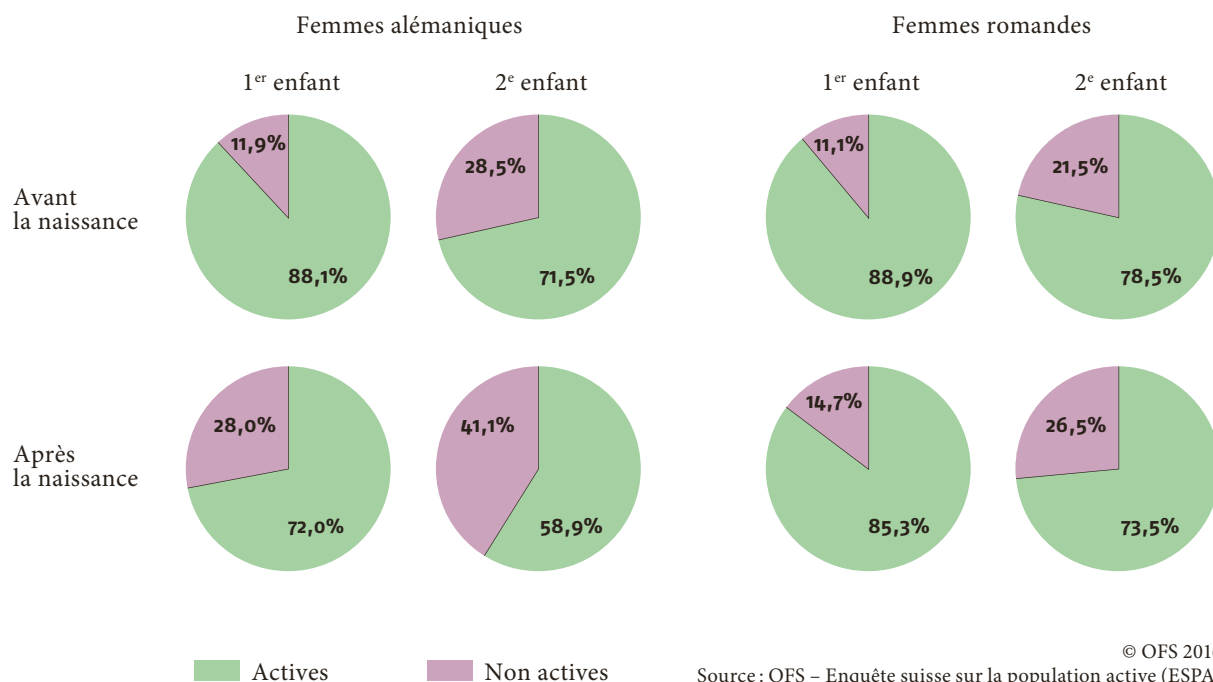
Proportion de «oui», en %

	≥ 70,0		45,0 – 49,9
	65,0 – 69,9		40,0 – 44,9
	60,0 – 64,9		35,0 – 39,9
	55,0 – 59,9		30,0 – 34,9
	50,0 – 54,9		< 30,0

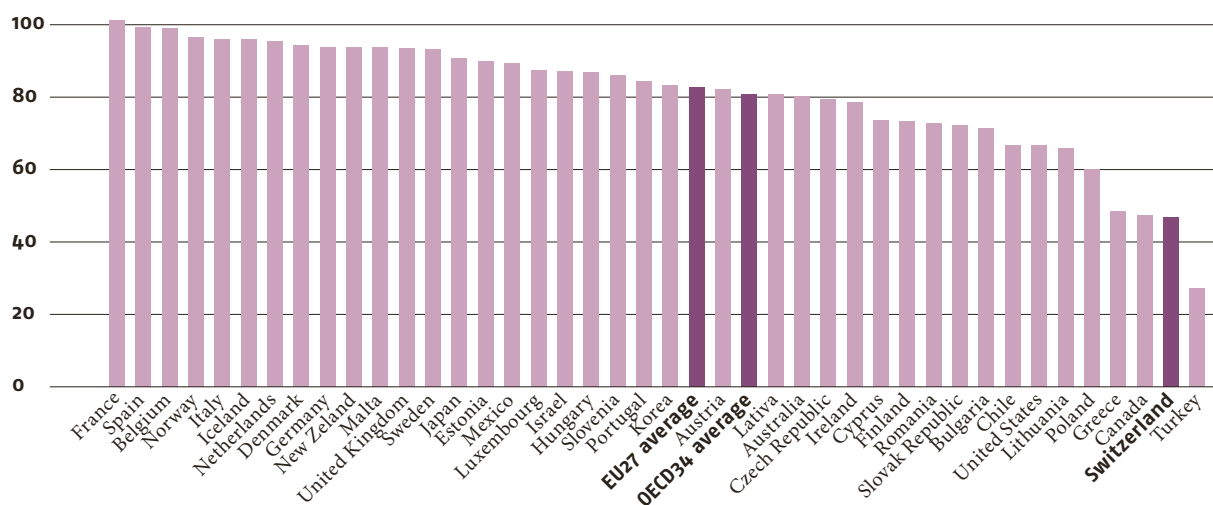
Suisse: **41,5**

© Office fédéral de la statistique, ThemaKart, Neuchâtel 2010–2015
Source : OFS – Statistique des votations et des élections

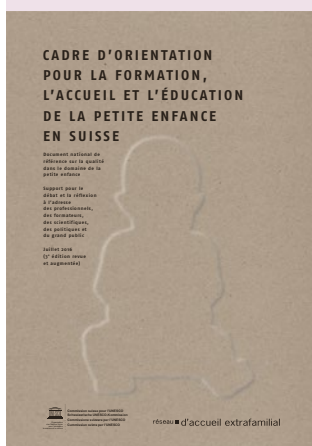
Statut des femmes sur le marché du travail, avant et après la naissance d'un enfant, selon qu'il s'agisse du 1^{er} ou du 2^e enfant, Suisse romande et Suisse alémanique, en pour cent, moyenne 2010–2015



Présence d'enfants dans les structures préscolaires
En comparaison internationale, les résultats de la Suisse sont faibles.



POUR SUIVRE LA DIS- CUSSION EN LISANT LE CADRE D'ORIENTATION POUR LA FORMATION, L'ACCUEIL ET L'ÉDUCA- TION DE LA PETITE ENFANCE



Ces réflexions vous ont intéressé? N'hésitez pas à en lire davantage sur chacun de ces aspects dans le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance*. Le *Cadre d'orientation* s'adresse à toutes celles et ceux qui travaillent au quotidien pour ou avec des tout-petits. C'est pourquoi il prend systématiquement la perspective de l'enfant. En trois chapitres, « Principes fondamentaux », « Lignes directrices » et « Actions pédagogiques », il explicite les droits et les besoins des tout-petits et en tire des conclusions pour leur accompagnement.

Le *Cadre d'orientation* est disponible en français, en allemand et en italien et peut être commandé pour la somme de 15 francs ou téléchargé gratuitement au format PDF à l'adresse suivante :

www.cadredorientation.ch

ASPECTS CENTRAUX

Quelques aspects centraux en lien avec le thème de la diversité pour un accueil et une éducation de qualité.

Confrontés très tôt à la différence, les enfants ont la chance d'apprendre à vivre dans un monde où la diversité fait partie du quotidien.

Chaque enfant naît différent des autres. Il porte en lui des dispositions qui lui sont propres, des potentialités qu'il va développer à sa manière. Les familles elles-mêmes diffèrent énormément de par leurs modes de vie, leurs situations socioéconomiques. Pour les enfants, cette confrontation aux multiples aspects de la différence est un important facteur de développement. On peut même dire qu'elle est une chance, en ce qu'elle leur procure de nombreuses expériences enrichissantes qui sont autant d'occasions d'apprendre. « Dans une communauté multiple, les enfants apprennent à respecter les autres et l'altérité » (*Cadre d'orientation*, p. 33).

Dans notre pays, tous les enfants ont droit à l'épanouissement de leurs facultés et à l'intégration sociale, indépendamment des circonstances de la vie. Mais tous ne bénéficient pas d'un environnement sain et stimulant. « Un manque de stimuli ou de sollicitations pendant la petite enfance ne peut être compensé que de manière limitée par la suite. Des retards de développement intervenant à cette période de la vie ne peuvent être que partiellement rattrapés et les lacunes accumulées sont difficiles à combler » (*Cadre d'orientation*, p. 28). Parce que c'est durant les premières années que sont posées les bases des apprentissages ultérieurs, tous les enfants doivent avoir accès à des prestations éducatives de qualité, en particulier lorsqu'ils grandissent dans des familles vulnérables.

Travailler avec la diversité requiert attention et sensibilité. L'accueil professionnel de l'enfance met en présence des enfants et des familles de milieux très différents. Il doit donc se doter de personnel qualifié disposant des compétences nécessaires et ayant pleinement conscience des enjeux. Il est légitime que les enfants et les parents puissent compter sur des professionnels bien formés dans les structures d'accueil pré- et parascolaire.

L'accueil et l'éducation des enfants sont des tâches importantes faisant intervenir de nombreux acteurs. Il est primordial que ceux-ci travaillent en réseaux.

Accompagner un enfant dans son développement est une tâche exigeante. Dans une société mondialisée bénéficiant d'un haut niveau de prospérité et où coexistent de multiples modes de vie, cette tâche devient particulièrement complexe. C'est pourquoi de nombreux parents cherchent un soutien auprès des structures d'accueil, qu'ils soient ou non forcés d'y recourir, par exemple pour concilier vie familiale et activité professionnelle.

Les différents adultes qui accompagnent les enfants durant leurs premières années de vie ont des tâches et des rôles bien distincts. La famille est le premier environnement que rencontrent les enfants, celui qui les façonne le plus durablement. Les parents sont leurs principales personnes de référence. Les autres adultes ne s'y substituent pas, mais complètent et appuient l'action parentale. La qualité des prestations est essentielle. «La question de la qualité est décisive: on constate des effets positifs sur le développement des enfants et leur potentiel d'apprentissage seulement si les services offerts sont de haute qualité. Les parents ne peuvent se fier aux prestations de soutien ou à l'accueil extrafamilial que si ces services sont dignes de confiance» (*Manifeste*, p. 12).

Les fondements d'un accueil de l'enfance de qualité sont notamment la formation du personnel et une vision commune en matière de pédagogie. L'éducation est un travail d'équipe; elle repose sur un projet pédagogique dont les principes doivent continuellement être interrogés et affinés.

Les qualifications des professionnels de l'accueil profitent également aux parents, qui trouvent en eux des interlocuteurs à même de les soutenir et de les conseiller. Pour les familles vulnérables, ce dialogue peut s'inscrire de manière efficace dans une stratégie d'empowerment.

Le travail en réseau des professionnels de l'encouragement précoce et les partenariats avec les familles sont deux facteurs essentiels pour que tous les enfants puissent grandir en pleine santé dans un environnement qui leur est favorable. Ils contribuent à réduire les fortes inégalités encore présentes aujourd'hui en Suisse.

Quelle est la meilleure façon d'accompagner les enfants dans leur développement ? Pour les structures d'accueil professionnel, la question est aujourd'hui centrale.

L'accueil pré- et parascolaire a pour mission de satisfaire différents besoins. Ces dernières années, la création de nouvelles places d'accueil a surtout été motivée par le souci de permettre aux parents de mieux concilier activité professionnelle et vie familiale. De ce point de vue, l'accueil de l'enfance est un service à l'usage des parents et des entreprises. Les prestations doivent répondre à la demande des parents et ne pas trop grever leur budget. Or leurs besoins coïncident rarement avec ceux des enfants. Ceux-ci sont pourtant les véritables usagers des structures d'accueil, où ils passent souvent plusieurs heures par semaine. Il s'agit d'aménager ce temps de vie d'une manière stimulante, en offrant aux enfants suffisamment de possibilités de jouer entre eux, de faire leurs propres expériences, de progresser dans la découverte du monde. Les enfants ont besoin d'adultes qui soient sensibles ce qui favorise leur développement, et qui puissent leur fournir un accompagnement individualisé.

Les structures ne sont pas à même de remplir cette mission seules. Il est nécessaire de les soutenir en leur donnant un cadre exigeant assurant la qualité des prestations. En Suisse, les conditions d'accueil de l'enfance diffèrent beaucoup selon les régions. Dans la plupart des cas, les prescriptions obéissent à une logique économique ; la perspective des enfants est généralement reléguée au second plan, ce qui fait obstacle à un travail de qualité.

Jusqu'à présent, les investissements dans l'accueil de la petite enfance ont souvent été consentis de manière sélective et non-coordonnée. Des stratégies seraient nécessaires pour garantir que tous les enfants d'âge préscolaire et leurs familles bénéficient de prestations de qualité. Ce travail de coordination est une tâche transversale qui touche à de nombreux domaines de la vie politique et des affaires sociales ; il concerne aussi bien les instituts de formation que le monde du travail, tout en soulevant des questions sociétales qui engagent notre avenir. Cette transversalité rend d'autant plus urgente une politique de la petite enfance à tous les niveaux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES

LA DIVERSITÉ DES PERSONNES QUI PRENNENT SOIN DES ENFANTS

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. Maîtrise : Université de Genève.

Boutet, J., Fiala, P. & Simonin-Grumbach, J. (1976). Sociolinguistique ou sociologie du langage ? Critique, 344 (janvier), pp. 68–85.

Bovolenta, M. (2007). Educatrice de la petite enfance. Un métier féminin en perte de reconnaissance. Etudes genre. Université de Lausanne. [https://www.unige.ch/etudes-genre/files/9914/0316/9708/Michela_Bovolenta_Memoire.pdf]

Coquoz, J. (2009). Les défis de l'éducation précoce et les enjeux de la formation. *Revue [petite] enfance*, 101, pp. 10–14.

Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » : Interactions en formation professionnelle initiale, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 117. Université de Genève.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3), pp. 606–633.

Jaunin, A. & Beninghoff, F. (2014). Accueil de jeunes enfants : premiers résultats de l'enquête auprès des familles genevoises. Focus n° 1. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).

Molinier, P. (2006). Le care à l'épreuve du travail. Paperman P. & Laugier S. Le souci des autres ; éthique et politique du care. Paris : Ed. de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, pp. 299–316.

Rogoff, B., Moore, L. & al. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. Brougère G., Vandenbroeck M. Repenser l'éducation des jeunes enfants Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, pp. 103–138.

Sadock, V. (2003). L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Etude auprès des auxiliaires de puériculture en France. *Travailler*, 2, 10, pp. 93–106.

Tobin, J. (2007). Rôle de la théorie dans le mouvement RECE. Brougère G., Vandenbroeck M. Repenser l'éducation des jeunes enfants Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, pp. 25–52.

LA QUALITÉ DU TRAVAIL, AVEC DES ENFANTS EN COLLECTIVITÉ, EST UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance : les langages de l'évaluation. Toulouse : Erès.

Joule, R.-V. & Beauvois, J.-L. (1987). Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Lahire, B. (2016). Pour la sociologie et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse ». Paris : La Découverte.

Rais, G. (2009). Comment la pratique interroge la théorie. Delémont : D+P SA.

Zogmal, M. (2008). « T'es un enfant à caprices » : les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant. Genève : Cahier des sciences de l'éducation n° 119. Université de Genève.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DIVERSITÉ DES ENFANTS : DU TEMPÉRAMENT AUX APPARTENANCES

Delage, M. (2007). Attachements et systèmes familiaux : Aspects conceptuels et conséquences thérapeutiques. *Thérapie Familiale*, 28, pp. 391–414.

Delage, M. (2015). Le système scolaire, les apprentissages et l'attachement : La place de l'enseignant comme base de sécurité. *Thérapie Familiale*, 36, pp. 363–376.

Hansenne, M. (2013). *Psychologie de la personnalité* (4^{ème} éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Michel, G. & Purper-Ouakil, D. (2006). *Personnalité et développement : Du normal au pathologique*. Paris, France : Dunod.

Neuburger, R. (2003). Relations et appartenances. *Thérapie Familiale*, 24, pp. 169–178.

Neuburger, R. (2012). *Exister : Le plus fragile et intime des sentiments*. Paris, France : Payot.

DES FAMILLES DIVERSES

Bonoli, G. & Champion, C. (2015). *L'accès des familles migrantes défavorisées à l'accueil collectif préscolaire : où et comment investir ?* Lausanne : IDHEAP.

Greslier, F. (2007). La parentalité, une notion à déconstruire. *EJE. Le Journal des Educateurs de jeunes enfants*, 3, pp. 12–15.

Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Ramonville Sainte-Agne : érès.

Lesnard, L. (2009). *La famille désarticulée. Les nouvelles contraintes de l'emploi du temps*. Paris : PUF.

Meyer, G. Spack, A., Perrenoud, D. & Dumont, P. (2009). *Familles singulières, accueil collectif. La réception de la diversité des situations familiales par les crèches-garderies*. Lausanne : Cahiers de l'EESP, n° 48.
Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents, le dispositif de la parentalité*. Toulouse : érès.

Schlanser, R. (2011). *Qui utilise les crèches en Suisse ? : logiques sociales du recours aux structures d'accueil collectif pour la petite enfance*. Lausanne : Institut de hautes études en administration publique IDHEAP, 2011.

Sellenet, C. (2014). *La parentalité, un concept caméléon*. Bauby C., Colombo M.-C. *Etre parents aujourd'hui : un jeu d'enfants ?* Toulouse : érès, pp. 15–27.

Suesser, P. (2013). *Petite enfance. Penser la prévention en grand*. Toulouse : érès.

POLITIQUES PUBLIQUES EN FAVEUR DE L'ENFANCE : RÉCONCILIER ÉVOLUTION ET DIVERSITÉ

Koseki, S. A. (2016). *Moral Matrices: Space Through the Unfolding of Direct Democracy in Switzerland*, EPFL en collaboration avec les laboratoires ALICE et Chôros.

Regards sur l'éducation 2016, les indicateurs de l'OCDE, 3 novembre 2016.

Rapport de l'OCDE sur la politique économique de la Suisse, documentation de presse, Confédération suisse, Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche DEFR, 2015.

Coûts complets et financement des places de crèche en comparaison internationale, rapport du Conseil fédéral en réponse au postulat 13.3259 Christine Bulliard-Marbach « Baisser les tarifs des crèches et dynamiser le secteur » du 22 mars 2013, 1^{er} juillet 2015.

Enquête suisse sur la population active : « Conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale ». Neuchâtel : actualité Office fédéral de la statistique OFS, octobre 2014.

Conciliation travail – vie familiale, faits et contribution à la discussion, une documentation pour le Colloque « Accueil extra-familial : expériences, conditions générales, développement futur. Académie suisse des sciences humaines et sociales, juin 2014.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Inten, R. & Lechner, M. (2013). Gleichstellung der Geschlechter : Welche Rolle spielt die Familienergänzende Kinderbetreuung ? PNR 60.

Accueil extrafamilial des enfants et égalité, bureau INFRAS et Institut suisse de recherche empirique en économie (SEW) de l'Université de Saint-Gall. PNR 60, 2013.

Le Bouteillec, N., Kandil, L. & Solaz, A. (2014). L'accueil en crèche en France : quels enfants y ont accès ?, Population et société, bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques INED, n° 154.

Enquête sur la famille et Logements. France : Institut national de la statistique et des études économiques INSEE, 2011.

IMPRESSUM

Cette publication a été élaborée grâce à l'écriture de différents acteurs directement engagés dans le champ de l'accueil de l'enfance, que ce soit par leur pratique d'éducateurs ou d'éducatrices, par leurs enseignements ou leurs recherches, par leurs activités éditoriales, ou encore par leur expertise au niveau décisionnel.

Leur regard contribue à alimenter le *Cadre d'orientation* pour la formation l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Ils sont chaleureusement remerciés pour leur participation.

La démarche a été appuyée par le Comité de *pro enfance*. Ses membres sont également vivement remerciés pour leurs contributions: Robert Baeriswyl, Esther Balz, Lydia Héritier, Francine Koch (vice-présidente), Anne Kummer, Claudia Mühlebach, Jean-Claude Seiler, Annelise Spack, Marianne Zogmal (présidente).

EDITION

pro enfance – plateforme romande pour l'accueil de l'enfance
Ch. des Croix-Rouges 8, 1007 Lausanne
info@proenfance.ch

Secrétariat du Réseau suisse d'accueil extrafamilial
c/o polsan, Effingerstrasse 2, 3001 Berne
info@reseau-accueil-extrafamilial.ch

COORDINATION

Annelise Spack et Gil Meyer sur mandat de *pro enfance*
– plateforme romande pour l'accueil de l'enfance

AUTEURS

Barbara Mali de Kerchove, économiste et présidente de la Chambre consultative de la Fondation vaudoise pour l'accueil de jour des enfants (FAJE)

Michelle Fracheboud, adjointe pédagogique et chargée de cours à la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)

Robert Frund, professeur associé à la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)

Karina Kühni, éducatrice et chargée de cours à la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)

Gil Meyer, professeur honoraire de la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)

Sarah D. Stauffer, PhD, psychologue pour diverses institutions et chargée de cours à la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)

IMPRESSUM

Annelise Spack, professeure associée à la Haute école de travail social (école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, eesp)

Gregory Zecca, psychologue et doctorant à l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne

Marianne Zogmal, PhD en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, présidente de *pro enfance – plateforme romande pour l'accueil de l'enfance*

TRADUCTION

Tobias Wehrli et Claudia Grosdidier (allemand)

Bénédicte Savary (français)

Dieter Schürch (italien)

RELECTURE EN FRANÇAIS

Robert Baeriswyl

Sandrine Bavaud

Mélanie Gnerre

Claudine Meylan

GRAPHISME

Weissgrund, Zurich

DATE DE PARUTION

Juin 2017

IMPRESSION

Schellenberg Druck, Pfäffikon ZH

Cette brochure thématique est à prendre comme un prolongement du Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse. Elle aborde le thème de la diversité, en approfondissant et en mettant en lumière les éléments contrastés que recouvre cette notion. Les auteurs sont directement engagés dans le champ de l'accueil de l'enfance, que ce soit par leur pratique d'éducateurs ou d'éducatrices, par leurs enseignements ou leurs recherches, par leurs activités éditoriales, ou encore par leur expertise au niveau décisionnel.

Si d'autres sujets vous intéressent également, plusieurs brochures thématiques sur la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance sont déjà disponibles : Intégration, Espace social, Education à l'environnement et Promotion santé.