



Le rôle des limites et des risques dans la construction de la relation entre les professionnel-le-s et les familles dans les Centres d'Éducation et d'Accueil des Jeunes Enfants de 0 à 3 ans : le point de vue de puéricultrices

Recherche financée par
Wallonie-Bruxelles International

Chercheuse :
Nima Sharmahd,
Université de Florence/Université de Liège

Promotrice :
Pr Florence Pirard,
Université de Liège,
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Sommaire

Préface	4
1 La relation entre puériculteur/-trices et familles : un enjeu de la qualité dans les crèches.....	6
2 Le regard d'une chercheuse italienne sur le contexte belge.....	8
3 Objectifs et questions de la recherche.....	10
4 Démarche de recherche.....	11
5 Analyse des résultats.....	14
5.1 Que signifient le partenariat et la participation des familles ?	14
5.2 « Les parents doivent avoir confiance ».....	18
5.3 Le dialogue avec les familles et la coéducation	20
5.4 La recherche d'une réciprocité et la question de la transparence.....	21
5.5 Flexibilité VS rigidité	23
5.6 Travailler pour le bien-être de qui ?.....	24
5.7 Suivre les règles pour ne pas « perturber » quoi ?.....	27
5.8 « Je veux être reconnue dans mon travail »	28
5.9 La hiérarchie dans le travail.....	29
5.10 L'orientation hygiénique et médicale : quelle ouverture au pédagogique ?	31
5.11 Devenir puéricultrice : un choix ?.....	33
5.12 Être maman et puéricultrice	35
5.13 Formation initiale et en cours d'emploi.....	37
5.14 Les moments de réflexion en équipe	39
5.15 Sens de la participation à une recherche	41
6 Discussion.....	42
6.1 Être sûr VS ouverture à l'incertitude.....	42
6.2 Être protégé VS être reconnu.....	43
6.3 Quels chemins possibles ?.....	45
a. Du temps de travail sans la présence des enfants	46
b. Un système de coordination pédagogique	46
c. La formation de base et en cours d'emploi.....	47
d. La documentation pédagogique.....	49
e. Les liens entre les professionnel-le-s de terrain et le monde de la recherche	50
Bibliographie.....	52

Remerciements

Nous voudrions remercier une série de personnes qui ont contribué à la réalisation de cette recherche. Nos remerciements s'adressent avant tout aux professionnel-le-s, coordinateurs, directrices des établissements ainsi qu'aux parents qui ont accepté de participer à ce travail.

Nous remercions également Florence Pirard qui, forte de son expertise et de sa motivation, a soutenu notre réflexion tout au long du processus de recherche.

Merci à Marie Housen, François Maréchal, Manon Mornard et Michèle Bastin pour la relecture de ce texte et pour les conseils prodigués.

Merci également à Pascale Camus, Michel Vandebroek, Jan Peeters, Katrien Van Laere et Caroline Boudry qui ont été toutes et tous des sources précieuses d'inspiration.

Enfin, nous remercions Jasna Vorgić et Catherine Houssa pour leur aide dans la finalisation de ce travail et sa mise en forme.

Préface

Cette recherche s'inscrit dans la continuité des travaux de Nima Sharmahd, docteure en Sciences de l'Éducation de l'Université de Florence, qui mène des études depuis plusieurs années sur les relations entre les professionnel-le-s et les parents dans les services de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE), dans différents contextes en Italie, mais aussi en Belgique.

À l'Université de Florence, reconnue sur la scène internationale pour son engagement dans les travaux de recherche pour une qualité d'accueil et le développement d'une éducation familiale, et à côté de ses fonctions de coordinatrice¹ de services à l'enfance, Nima Sharmahd a travaillé pendant plusieurs années (2003-2014) au Département d'Éducation et Psychologie. Elle y a réalisé une thèse de doctorat portant sur la relation entre les professionnel-le-s et les parents dans les *nidi d'infanzia* (crèches) auprès des services de l'EAJE de la région de la Toscane, sous la direction du Pr Enzo Catarsi. Elle a ensuite fait partie de l'équipe italienne chargée de poursuivre la recherche internationale *Children Crossing Borders*, qui a étudié, à partir de « focus groups », le point de vue des professionnel-le-s et des parents sur l'éducation offerte dans les crèches en Italie.

L'engagement de la chercheuse en Belgique commence en 2008 à l'occasion d'un voyage d'étude professionnel organisé par la ville de Pistoia, en collaboration avec le VBJK (Centre d'Innovation de la Petite Enfance) à Gand et l'ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Nima Sharmahd découvre l'organisation de services de l'enfance dans les deux communautés : en Flandre (dans la ville de Gand) et en Fédération Wallonie-Bruxelles, où elle a l'occasion de visiter la crèche universitaire de Liège, reconnue à l'époque pour son travail avec les familles. En 2009, elle fait un séjour de recherche de quatre mois en Belgique avec le soutien de « Wallonie-Bruxelles International » pour y étudier les manières de concevoir les relations entre les professionnel-le-s et les parents dans ce contexte, comparativement aux résultats obtenus en Italie. Elle a interrogé des parents et des professionnel-le-s sur les perceptions de leur relation, les significations qu'ils leur donnent et les possibilités d'organisation de moments de partage de points de vue. Cette recherche (Sharmahd, 2009) a mis en évidence une tendance à privilégier en Belgique une relation individualisée plutôt qu'une approche « communautaire », davantage développée dans d'autres contextes, notamment en Italie.

Les résultats de cette première étude en Belgique ont motivé la réalisation d'investigations complémentaires dans le cadre d'une nouvelle recherche menée de 2014 à 2016, essentiellement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Celle-ci constitue un apport majeur à la réflexion des acteurs/-trices de l'EAJE concerné-e-s par les enjeux d'un « accompagnement réfléchi des familles » selon la formule utilisée pour désigner le référentiel sur le soutien à la parentalité produit en 2012. Nima Sharmahd nous offre ici son regard singulier sur les relations entre les professionnel-le-s et les parents en veillant à donner la parole à des puéricultrices d'abord, à des directrices de crèches ensuite. Elle choisit une méthodologie qui leur permet de participer pleinement au processus de recherche. Forte de son expérience et de ses acquis sur le sujet, elle propose une analyse originale qui favorise une

¹ En Italie, il n'y a pas de direction dans chaque lieu d'accueil, mais une coordinatrice qui accompagne les professionnel-le-s d'un nombre limité de services d'une localité avec la double préoccupation de la gestion administrative et du travail éducatif dans une visée de qualité d'accueil.

intelligibilité des phénomènes au cœur de son étude sans promulguer d'injonctions sur les manières d'agir qui font pléthores dans le secteur de l'enfance. Le titre de sa recherche, énigmatique pour certains, prend progressivement sens : pourquoi les professionnel-le-s semblent-ils/elles vouloir établir des frontières avec les parents ? Entrer en relation avec eux constitue-t-il un risque ? Nima Sharmahd nous fait part de ses hypothèses interprétatives qui peuvent parfois surprendre, étonner, voire déranger, mais qui restent toujours ouvertes au débat et soulignent les tensions auxquelles les acteurs/-trices sont confronté-e-s.

La chercheuse nous propose un rapport de recherche documenté qui rend compte largement des propos recueillis et qui les analyse à partir de ses cadres de référence et de son expérience d'action, de formation, d'accompagnement dans d'autres contextes européens. Elle nous fait voyager au sens où l'entend Marcel Proust : « *Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux* ».

Florence Pirard

1 La relation entre puériculteur/-trices et familles : un enjeu de la qualité dans les crèches

Dans le contexte européen, l'EAJE (Éducation et l'Accueil des Jeunes Enfants), en particulier l'accueil des enfants de 0 à 3 ans, est devenu un objet central de réflexion cherchant à concilier des visées de développement quantitatif de l'offre de services et celles de leur qualité (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014 ; European Commission, 2011 ; OECD, 2006, 2012, 2015 ; Penn, 2009). La reconnaissance d'une exigence de qualité fait aujourd'hui consensus, mais les significations données font elles objet de débats contradictoires (Urban, Vandebroek, Peeters, Lazzari, Van Laere, 2011 ; Vandebroek, Urban, Peeters, 2016). De ces débats sur la scène internationale, on retiendra surtout l'importance de ne plus considérer la qualité comme un état ou un produit fini, mais plutôt comme « *un processus contextualisé, en construction et objet de négociations* » (Dahlberg, Moss, Pence, 2007 ; Penn, 2011).

Comme l'a montré la recherche CoRe commandée par la DG pour l'Éducation et la Culture de la Commission Européenne, réalisée dans 15 états européens membres, la qualité des services de l'EAJE est fortement déterminée par la compétence professionnelle de ses acteurs/-trices inscrit-e-s dans un « système compétent » (Urban, Vandebroek, Peeters, Lazzari, Van Laere, 2011 ; Van Laere, Lund, Peeters, 2012 ; Vandebroek, Urban, Peeters, 2016), qui développe la collaboration entre les individus, les équipes et les institutions, ainsi qu'une gouvernance compétente au niveau politique. Dans un système compétent, l'investissement dans une formation initiale de qualité est associé à des possibilités de réflexion régulière sur les pratiques et leurs fondements (Pirard, Dethier, François, Pools, 2015 ; Vandebroek, Urban, Peeters, 2016 ; Urban, Vandebroek, Peeters, Lazzari, Van Laere, 2011). Dans cette perspective, la qualité ne se réduit pas à une série de standards fixes. Elle est considérée comme un processus complexe, fruit d'une négociation (Moss, 2009) qui positionne les professionnel-le-s dans les services de l'EAJE comme des « *chercheurs de la vie quotidienne* » (Bove, 2009 ; Mortari, 2007). Elle reconnaît la complexité de notre société et ses constantes transformations (OECD, 2006) et exige des professionnel-le-s capables de gérer les diversités impliquant les différentes communautés (Moss, 2009 ; Peeters, 2008 ; Pourtois et Desmet, 2004 ; Catarsi et Fortunati, 2005).

Développer une telle qualité dans les services de l'EAJE nécessite des professionnel-le-s capables de négocier et de gérer l'incertitude. Ceci se voit dans leurs manières de penser, d'agir (Schön, 1983) et de se remettre en question. La complexité croissante des sociétés modernes européennes, confrontées à de profonds changements cette dernière décennie, n'est pas sans conséquence sur la famille, l'institution et plus largement le système des services de l'EAJE (Jubete, 2002 ; Cambi, 2003 ; Catarsi, 2003 ; Jésus, 2010). Plusieurs auteurs soulignent l'importance de dépasser la définition d'un modèle unique de « famille », « d'enfant » et de « crèche » pour intégrer ces changements dans une vision coconstruite au travers d'un processus de négociation (Mortari, 2009 ; Fablet, 2004 ; Pourtois et Desmet, 2004).

La documentation pédagogique à partir de supports vidéos, photos, observations écrites ou autres supports telle qu'elle est développée dans les régions du centre Nord de l'Italie (ERATO, 2011) est une démarche qui peut soutenir ce processus de co-construction négociée de signification à propos de la qualité des services de l'EAJE, dans la mesure où elle permet de construire les « histoires » des

crèches et des personnes qui les habitent, en offrant une possibilité d'expression aux idées, aux pratiques et aux vécus de tous. À travers la documentation, nous créons notre histoire et nos identités, nous fixons des mémoires à la fois communes et individuelles. Nous partageons des idées d'une manière démocratique, en apprenant à entendre une voix avec différentes perspectives sur une même situation. En Italie, cette pratique de documentation est réalisée dans plusieurs contextes et fait l'objet d'une attention de la part des chercheurs et des pédagogues (Benzoni, 2001 ; Rinaldi, 2009 ; Tognetti, 2003 ; Malavasi et Zoccatelli, 2012).

Dans ce débat sur la qualité, la relation avec les familles constitue un enjeu crucial si l'on s'accorde à reconnaître que l'éducation des jeunes enfants n'est pas de la seule responsabilité des parents, mais qu'elle engage la responsabilité de toute la société dans une approche co-éducative (Jésus, 2010 ; Rayna et Rubio, 2010 ; Moureau et Brougère, 2007 ; Catarsi et Fortunati, 2005). Donner une place aux familles dans les services de l'EAJE fait dès lors partie intégrante de l'identité de ces services engagés dans une amélioration de leur qualité. La recherche souligne la nécessité d'établir une collaboration avec les familles dans laquelle l'enfant a aussi une place centrale (Kammenou et Agnostopulos, 2011). Elle montre comment les familles peuvent être intégrées non seulement dans l'accueil de leur enfant, mais aussi dans l'évaluation des services (Di Giandomenico et Picchio, 2011). Elle souligne que la diversité des familles accueillies peut donner l'opportunité aux équipes professionnelles de réfléchir ensemble à la qualité d'accueil dans une approche contextualisée (Vandenbroeck, 2010 ; Urban, 2008). Les services de l'EAJE sont alors considérés comme des lieux de rencontre entre des différences et des éléments communs (Silva, 2011 ; Bolognesi et al., 2006), entre la sphère publique et privée, entre des identités différentes (Vandenbroeck, 1999).

Le processus de négociation de la qualité fait des services de l'EAJE des « microsociétés démocratiques » (Dahlberg et Moss, 2005), où la participation devient une voie pour construire une citoyenneté active, capable d'unir liberté de choix et responsabilité sociale, grâce à la construction d'un sentiment « d'appartenance », qui crée le désir « d'être/faire part de » (Malaguzzi, 1972). De cette manière, les centres EAJE peuvent être « la première fenêtre vers le monde », créant ainsi ce que l'Association Française des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels (ACEPP) définit comme un « espace transitionnel entre les familles et la société » (Mony, 1993). En Italie, les acteurs/-trices de plusieurs contextes travaillent dans cette direction, surtout à partir des années 80, quand sont nées les premières « nouvelles structures » de l'EAJE, comme « *Tempo per le famiglie* » à Milan et « *AreeBambini* » à Pistoia (Musatti et Picchio, 2005). Ces centres sont nés à proximité des centres de l'EAJE « traditionnels », en mettant l'accent sur des aménagements différents par un investissement dans la création de lieux de rencontre pour des enfants et les familles. Ces services sont perçus comme des lieux qui connectent les sphères publiques et privées, apportant une réponse au sentiment de solitude et au besoin de socialisation des enfants et de leurs familles. Les services de l'EAJE deviennent un lieu où les enfants rencontrent d'autres enfants et d'autres familles. Ils offrent ainsi un « groupe de soutien », où les parents peuvent partager leurs questions, leurs doutes et leurs expériences quotidiennes. Dans cette perspective, la notion de « coéducation » se trouve étroitement liée à celle de « soutien familial » (Catarsi, 2008 ; Catarsi et Fortunati, 2005). L'objectif est de construire une « approche communautaire » qui développe un sentiment d'appartenance en liant les services de l'EAJE, les familles, les enfants et la communauté avoisinante. Fondée sur la coéducation, cette approche reconnaît les soins et l'éducation des jeunes enfants comme une

responsabilité partagée, à la fois par les familles, les institutions et la société, dans une perspective écologiste (Bronfenbrenner, 1986, 1979) et globale.

Dans les centres de l'EAJE italiens de certaines régions du centre-nord, on répond aux besoins individuels dans un contexte collectif considéré comme essentiel. Cette approche socio-éducative n'est pas sans conséquence pratique. Ainsi, les services de l'EAJE italiens sont généralement moins souples dans la gestion des horaires (gestion temporelle des moments d'arrivée et de départ, des repas, de la sieste, etc.) que d'autres services comme les crèches belges. Ces services de l'EAJE en Italie développent une identité de « lieu communautaire », où, par exemple, « manger ensemble » est plus important que l'acte même de manger (Sharmahd, 2009). En ligne avec ça, la gestion en petits groupes est privilégiée dans la mesure où elle permet la reconnaissance mutuelle et le soutien des expériences qui sont à la fois communes et différentes. Les moments de familiarisation, les activités avec les enfants, les réunions avec les familles sont organisés principalement en petits groupes (Tognetti, Magrini, Pagni, Zingoni, 2011). Très souvent, une demande personnelle d'un parent devient l'occasion d'un échange avec d'autres parents postulant, car premièrement, ce qui intéresse une personne peut probablement en intéresser d'autres, et deuxièmement, les demandes des parents peuvent initier la création de réunions des familles et développer l'image des services de l'EAJE comme des « lieux de rencontre ».

2 Le regard d'une chercheuse italienne sur le contexte belge²

L'approche « communautaire » semble être moins développée en Belgique. La première recherche que nous avons réalisée dans ce contexte (Sharmahd, 2009, p. 54) nous a permis de conclure qu'un service est considéré « *de qualité en Belgique quand il développe des relations individualisées avec l'enfant et ses parents, et cherche à répondre aux besoins spécifiques de chacun* ». Ceci se traduit notamment dans une gestion souple de l'horaire, ou dans les réponses individualisées aux demandes des parents, sans nécessairement chercher à les relier à d'autres demandes ou expériences d'autres parents, etc.

Plus spécifiquement, en FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles), l'ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance) a souligné officiellement l'importance de la relation avec les parents dans les services de l'EAJE, tout particulièrement dans deux « référentiels » psychopédagogiques spécifiques à l'accueil de l'enfance (équivalents aux curricula sur la scène internationale Pirard, 2009, 2011 ; Pirard, Dethier, François et Pools, 2015), qui comprennent des orientations sur le travail avec les familles. Citons

² La Belgique est un état fédéral constitué par trois régions (la Région flamande, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale) avec trois communautés linguistiques (flamande, francophone et germanophone). L'État fédéral, les Régions et les Communautés assument des responsabilités dans différents secteurs. Le secteur de l'enfance et de l'enseignement est sous la responsabilité des Communautés qui ont la compétence de définir des politiques spécifiques. Les services de l'EAJE sont organisés de manière séparée : accueil des enfants âgés de 0 à 2,5 ans (voire 3 ans dans les lieux d'accueil en collectivité ou à domicile) et accueil des enfants âgés à partir de 2,5 à 6 ans à l'école maternelle. Ils relèvent de ministères différents selon les Communautés, qui délèguent pour l'accueil de l'enfance ses responsabilités à l'agence gouvernementale « Kind en Gezin » (Enfant et Famille) pour la Communauté flamande, à l'ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance – enfant 0-12 ans) pour la Fédération Wallonie-Bruxelles (Communauté française) et à DKF pour la Communauté germanophone.

d'abord le référentiel centré sur l'accueil des enfants de 0 à 3 ans coordonné par G. Manni : *Accueillir les tout-petits. Oser la qualité* (ONE, 2002). Paraît ensuite le deuxième référentiel coordonné par Camus et Marchal (2007) : *Accueillir les enfants de 3-12 ans, viser la qualité : un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. En 2012, un troisième référentiel (*Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel soutien à la parentalité*) a été produit, centré sur le travail avec les familles, mais pas spécifique aux seuls services de l'EAJE (ONE, 2012). Les deux premiers référentiels soulignent l'importance d'une coopération avec les familles, tandis que le troisième tente de clarifier les besoins des parents et les types d'action ou d'approches que les professionnel-le-s devraient mettre en place pour soutenir les familles et travailler dans un contexte de coéducation. Relevons également l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le Code de Qualité de l'Accueil, publié en 1999 et revu en 2004, qui exige d'une part l'élaboration et la mise en œuvre d'un « projet d'accueil » pour toute personne qui accueille des enfants de 0 à 12 ans en dehors de la famille et de l'école, et qui d'autre part, stipule que ce projet doit être élaboré de manière concertée avec l'ensemble des professionnel-le-s concerné-e-s et nécessiter une consultation des familles (Camus, Dethier et Pirard, 2012). L'avis des parents doit donc être pris en considération dans la réflexion que les professionnel-le-s mènent sur leurs pratiques et leur régulation.

Au niveau de la recherche, l'Unité PERF (Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation) de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège, dirigée par la Professeure Florence Pirard, a travaillé sur cette matière. Ainsi, les résultats d'une récente recherche financée par la Fondation Roi Baudouin et réalisée auprès de parents en situation de précarité ont mis en évidence que « [...] de nombreux parents expriment un sentiment de méfiance envers les structures existantes, en particulier les services d'accueil collectif de la petite enfance. [...] En effet, faire garder son enfant dans une structure extrafamiliale, en collectivité, est une pratique méconnue dans beaucoup de cultures. Dès lors, ces mamans ne conçoivent pas le fait de ne pas garder leurs enfants elles-mêmes » (Crépin et Neuberg, 2013, pp. 5-10). Cette étude souligne la tension exprimée par ces parents, partagés entre la recherche de moyens pour subvenir à leurs besoins quotidiens et leur désir de garder malgré tout et à tout prix leurs enfants auprès d'eux. Elle montre l'importance d'aller à la rencontre de ces familles et de parvenir à construire une relation de confiance dans les services de l'EAJE. Ceci renvoie à nouveau aux compétences professionnelles et aux conditions de leur exercice et de leur développement, en particulier à la formation initiale peu centrée sur le travail avec les familles et à la formation continuée ainsi qu'à l'accompagnement, comme l'a souligné une autre recherche réalisée en Fédération Wallonie-Bruxelles (Pirard, Dethier, François et Pools, 2015), et le confirme la littérature internationale (Peeters et al., 2015).

En même temps, des associations locales ont travaillé sur la relation entre les services de l'EAJE et les familles, par exemple le RIEPP (Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnels) qui s'est centré sur la participation des familles. Relevons encore le travail focalisé sur le soutien à la parentalité de l'AIFREF (Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale) dirigé par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (Université de Mons).

Dans la partie néerlandophone de la Belgique, de nombreux projets et recherches ont été menés par le Centre VBJK (Centre d'Innovation de la Petite Enfance) et très souvent avec la collaboration du Département des Études du Bien-être social de l'Université de Gand. Nous pouvons faire référence

aux projets WANDA (*Appreciative Analysis of Practice*, inspiré des méthodes de *l'Analyse des Pratiques en France*), *Zig-Zag* (sur la documentation pédagogique), *Building Strong Family Day Cares* (sur les manières, pour les coordinateurs/-trices pédagogiques, de soutenir les responsables des services d'accueillant-e-s d'enfants à domicile), *IBO PIO* (sur la participation des parents dans l'accueil en dehors de l'école). Même s'ils ne sont pas toujours centrés sur la participation des familles, ces projets soutiennent la réflexion sur ce sujet dans les équipes professionnelles, et de ce fait contribuent aux relations établies avec les familles.

3 Objectifs et questions de la recherche

Malgré un intérêt croissant, sur la scène internationale, pour « la participation des familles/leur soutien/leur accompagnement » et, plus précisément, pour les relations établies entre les professionnel-le-s des crèches et les parents, des difficultés sont observées dans la réalisation d'une approche co-éducative sur le terrain. Très souvent les professionnel-le-s se demandent « où sont les limites » dans cette relation et se posent des questions pour lesquelles ils/elles voudraient des solutions rapides. Cependant, il n'existe ni réponses fixes ni solutions générales. Il importe donc de soutenir les professionnel-le-s dans leur acceptation et leur gestion de l'incertitude (Urban, 2008), de les aider à « rester ouvert-e-s dans leur questionnement » et à trouver leurs propres réponses, précises et contextualisées dans chaque situation (Vandenbroeck, 2012). Dans de nombreux cas, il s'agit de passer d'une participation parentale « formelle », constituée de moments de rencontres essentiellement planifiés mais quelque fois vides de contenu, à une vraie communication témoin d'une participation effective, qui permet de redéfinir et d'ouvrir les limites établies, d'assumer une prise de responsabilité, et par conséquent, une acceptation des risques de désaccords et de conflits qu'elle engendre, au vu de la richesse qui peut être apportée par toutes les parties.

La notion de risque est aujourd'hui souvent associée à la gestion du travail en crèche avec les enfants. Elle est liée aux expériences des enfants, qui peuvent aller à l'encontre du besoin croissant qu'ont les adultes de les protéger et de se protéger (Malavasi, 2013). La protection des enfants est une question importante, mais elle doit aller de pair avec la possibilité d'explorer et de prendre une part active dans ses propres expériences. Ceci nécessite d'accepter la prise de risques. S'inscrire dans une « approche zéro risque » génère de nombreuses conséquences, notamment sur l'aménagement de l'espace interne et externe, sur les activités proposées aux enfants, sur les manières de gérer les conflits entre les enfants, etc. Aujourd'hui, le besoin de sécurité semble prendre de plus en plus de place dans l'éducation des enfants. Sans nier son importance, on peut remarquer qu'il va à l'encontre d'un objectif fondamental de l'éducation, celui d'aider les personnes à devenir autonomes, capables de gérer leur vie faite d'expériences et de relations avec autrui qui peuvent aussi être conflictuelles. Comme le souligne l'étymologie du mot « éducation » (« *e-ducere* »), il s'agit en même temps de « *guider* » et de « *laisser sortir* ».

Cette notion de risque est au cœur de la présente recherche. Il s'agit d'explorer et de comprendre si et comment cette « approche zéro risque » peut ou non être transposée aux relations qui se créent dans les services de l'EAJE, et plus particulièrement dans les relations que les professionnel-le-s

établissent avec les familles. À cette fin, nous faisons le choix de donner la voix aux professionnel-le-s, d'écouter leurs points de vue et leurs ressentis sur ce sujet.

De manière plus précise, les objectifs de cette recherche exploratoire sont :

- analyser les représentations et les vécus de puériculteurs/-trices par rapport aux familles et à leur participation à la vie de la crèche ;
- explorer les représentations de la relation entre les professionnel-le-s et les familles, avec une attention portée aux notions de « frontières/limites » et de « risques » liés à l'ouverture de ces frontières dans les milieux d'accueil. Des frontières sont-elles établies ? Peuvent-elles être définies ? Pourquoi sont-elles nécessaires du point de vue des puériculteurs/-trices ? Quels vécus/émotions/raisons/questions se trouvent derrière l'apparente nécessité de définir des limites ou pas dans la relation avec les familles ? Quels sont les risques perçus d'une « ouverture des frontières » ? Une relation peut-elle exister sans prendre de risques ?
- explorer les types de soutien qui peuvent être importants pour les puéricultrices dans leur travail avec les familles. Quelles pourraient être les conditions structurelles liées à l'organisation du travail qui permettraient aux puériculteurs/-trices de prendre davantage de risques ?
- à travers ces objectifs et de manière transversale, créer un lien entre recherche et autoformation, en considérant que faire des recherches avec les professionnel-le-s (plutôt que sur ou pour eux ou elles) est déjà une manière de les soutenir dans leur réflexion sur la pratique.

4 Démarche de recherche

Les « recherches collaboratives » ont une valeur ajoutée dans la mesure où elles engagent les participants à la recherche dans la construction de nouvelles connaissances (Sharmahd, 2011 ; Tobin, Mantovani et Bove, 2010 ; Mortari, 2007 ; Mantovani et Gattico, 1998). Ceci est particulièrement important si nous prenons en considération le manque actuel de données empiriques qualitatives sur les manières dont les puéricultrices et les parents créent leurs significations dans les services de l'EAJE. Le vide est encore plus grand quand il s'agit d'impliquer les puéricultrices comme « acteurs » dans ce discours.

La démarche privilégie ici deux principes directeurs :

- 1) écouter la voix des puéricultrices afin d'explorer leurs idées et ressentis ;
- 2) donner un espace à la réflexion des puéricultrices pendant la recherche, considérant que les recherches collaboratives ont le pouvoir de stimuler la réflexion et ainsi la transformation des participants. Impliquer les parties prenantes dans le processus de recherche peut en effet être considéré comme un moyen puissant de faire une « formation en cours d'emploi ». Comme le soulignent plusieurs auteurs (Bove, 2009 ; Tobin, Mantovani et Bove,

2010), le fait que les professionnel-le-s ont à réfléchir à leurs idées et à leurs pratiques quand ils/elles sont interrogé-e-s, leur permet de remettre en question leurs propres points de vue et leurs croyances et augmente la conscience de soi (Erickson, 2009). Dans ce sens, on peut voir un lien avec la recherche-action. Il s'agit ici d'une petite recherche, donc nous ne pouvons pas voir des grands changements. Nous aimerions toutefois écouter l'expérience des puéricultrices à cet égard et stimuler la réflexion sur ces questions.

Une recherche sur la participation des familles devrait, idéalement, impliquer aussi la voix des familles/parents. Ici, nous avons cependant choisi de mettre l'accent uniquement sur la voix des professionnel-le-s : leur donner un espace pour exprimer leurs idées et leurs ressentis afin de favoriser une prise de conscience de soi et à terme de contribuer à une transformation de soi nécessaire à l'amélioration des relations établies avec les familles. En effet, nous postulons que c'est à partir de la participation des puéricultrices que l'engagement des parents prend forme. Un suivi éventuel de cette recherche pourrait certainement impliquer les familles afin d'offrir une image plus complète sur la thématique.

Dans une première étape, huit professionnelles nous ont accordé 24 entretiens semi-structurés³ (trois entretiens avec chaque professionnelle) dans cinq services différents de l'EAJE implantés dans la région liégeoise. Les entretiens ont été menés dans « une approche ouverte », fondée sur l'écoute et sur le reflet en miroir, même si certains points/questions ont été traités avec toutes les puéricultrices impliquées, afin de rendre possible une analyse transversale (Milani et Pegoraro, 2011 ; Acocella, 2008 ; Denzin et Lincoln, 2005 ; Zammuner, 2003 ; Cohen, Manion et Morrison, 2000). Vu le rôle central des directions dans les services d'EAJE de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour orienter les idées et pratiques, cinq entretiens semi-structurés supplémentaires, non prévus dans le plan préalable de la recherche, ont été menés avec les directrices des centres concernés, en mettant l'accent sur certains points structurels (organisation de formations de mise en service, organisation de réunions du personnel, etc.) et leurs fondements.

Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits intégralement. Les données ont été analysées à partir des codes-catégories spécifiques, associés à la grille d'entretien ainsi qu'aux principaux points communs relevés par les praticiennes elles-mêmes.

Pratiquement, le projet de recherche a suivi les huit étapes suivantes :

- 1) la soumission du projet de recherche au comité éthique de la recherche de l'Université de Liège ;
- 2) la revue de la littérature internationale, avec une attention particulière sur le système de l'EAJE en Fédération Wallonie-Bruxelles, en relation avec le contexte européen (Urban, Vandebroek, Peeters, Lazzari et Van Laere, 2011), en comprenant l'approche individualisée soulignée par les trois « référentiels » reconnus par l'ONE ;
- 3) la rencontre avec les conseillers/-ères pédagogiques de l'ONE afin de présenter les objectifs et la démarche de recherche ;

³Les participants sont tous de sexe féminin.

- 4) la rencontre avec des responsables de crèches pour présenter la recherche et sélectionner les crèches volontaires (voir plus bas) ;
- 5) la réalisation de 24 entretiens avec huit professionnelles (trois entretiens pour chacune des puéricultrices). Le premier entretien s'est centré sur l'exploration de leurs idées et ressentis concernant leur relation avec les familles, le besoin/la signification des frontières dans cette relation, et le besoin éventuel d'un soutien. Le deuxième entretien s'est davantage axé sur le cheminement personnel et professionnel des puéricultrices elles-mêmes, afin de comprendre leur parcours personnel, leur évolution personnelle dans leur travail, leur ressenti actuel et son influence possible sur la relation qu'elles établissent avec les parents. Enfin, le troisième et dernier entretien a porté sur leurs vécus de participation à la recherche : comment se sont-elles senties impliquées, ce que cela a signifié pour elles, les conséquences que cela peut avoir sur leur vie professionnelle. Les visées de ces trois réunions sont liées aux principes d'une recherche collaborative qui veut :
 - a) la construction d'une relation de « confiance » entre les professionnel-le-s et la chercheuse ;
 - b) le soutien des puéricultrices dans la réflexion. À cette fin, la transcription de l'entretien a toujours été envoyée à la puéricultrice concernée, en lui demandant une relecture critique avant la prochaine rencontre. De cette manière, nous voulions encourager la réflexion de la professionnelle sur ce qui a été dit, et créer son engagement en lui permettant de prendre part activement au processus de recherche. L'entretien suivant commençait alors en lui demandant son avis sur l'entretien précédant ;
- 6) la réalisation d'entrevues téléphoniques semi-structurées avec les cinq directrices des crèches concernées afin de mieux comprendre le contexte plus global qui oriente les idées et les pratiques des professionnelles ;
- 7) l'analyse des entretiens et la rédaction du rapport final. Les entretiens ont été analysés par la création de code-catégories spécifiques (Sharmahd 2011 ; Pastori, 2008 ; Corbetta, 1999 ; Kanizsa, 1998) ;
- 8) la présentation des résultats globaux de la recherche aux participantes.

Les professionnelles ont été sélectionnées selon des critères spécifiques, avec pour objectif d'avoir un échantillon diversifié. Bien que le nombre réduit d'entretiens ne nous permet pas de généraliser les résultats, la démarche d'entretiens successifs choisie est propice à l'approfondissement de questions complexes sur les relations professionnel-le-s/parents et permet l'ouverture d'une réflexion sur certains points cruciaux à plus large échelle.

Les critères de sélection :

	Avec des temps réguliers de concertation, si c'était possible, accompagnés	Sans des temps réguliers de concertation accompagnés
Travaillant dans un contexte avec une majorité de familles de niveau socioéconomique élevé	2 puéricultrices d'une crèche ou MCAE	2 puéricultrices d'une crèche ou MCAE
Travaillant dans un contexte avec une majorité de familles de niveau socioéconomique précaire	2 puéricultrices d'une crèche ou MCAE	2 puéricultrices d'une crèche

Lorsque nous avons interrogé plus d'une professionnelle dans le même service, nous avons choisi une professionnelle qui avait peu d'ancienneté (travaillant depuis moins de 5 ans) et une autre qui avait une ancienneté plus élevée (travaillant depuis plus de 5 ans).

Avec ces critères de sélection, nous voulions nous assurer un minimum de « diversité » dans l'échantillon. Cependant, il faut quand même préciser que pendant l'analyse, il n'a pas été possible de différencier les services avec et sans des temps réguliers de concertation accompagnés : un fort système d'accompagnement psychopédagogique à la réflexion quotidienne, tel que celui qu'on peut par exemple trouver dans certaines régions de l'Italie centrale et septentrionale, n'est pas présente dans les crèches qui ont participé à cette recherche.

5 Analyse des résultats

5.1 Que signifient le partenariat et la participation des familles ?

D'entrée de jeu, les puéricultrices qui ont participé à la recherche reconnaissent l'importance d'une relation avec les parents qu'elles associent aux notions de « participation » et de « partenariat ». Elles considèrent cette relation comme un aspect fondamental de leur métier qui les motive. Elles expriment le désir de « bien agir » avec les parents et leurs enfants.

Une investigation plus approfondie montre l'organisation fréquente de moments de rencontre formels avec les parents en crèche comme ceux de familiarisation ou de réunions de parents. En témoigne l'explication d'une participante : « *Avant que l'enfant soit accepté à la crèche, il y a une*

rencontre avec le ou les parents d'une heure, où ils expliquent de quelle manière s'est déroulée la grossesse, l'accouchement, s'il y a des frères et sœurs, si l'enfant a été allaité... Ensuite, pendant 15 jours, les parents viennent tous les jours à la crèche avec leur enfant et ils commencent avec 15-20 minutes par jour, pour se familiariser. À la deuxième semaine, les parents laissent l'enfant seul à la crèche, d'abord pendant une heure, puis une heure et demie, ensuite trois heures ».

Si l'organisation de moments de rencontre semble faire consensus, le sens qui leur est donné mérite d'être interrogé. Il s'agit d'une question complexe. Dans l'entretien qu'on vient de mentionner, par exemple, la professionnelle assimile la « familiarisation » à une procédure, à un parcours qui semble suivre des règles prédéfinies. Cette façon de concevoir la familiarisation pourrait montrer plus fondamentalement et de manière implicite le besoin ressenti par la professionnelle d'avoir un cadre précis à suivre et, simultanément, une difficulté à individualiser cette expérience sur les rythmes propres à chaque enfant et à chaque parent. Une des professionnelles disait : « *Dans certains cas, on pourrait faire la familiarisation plus longue, mais jamais plus courte, parce qu'on a constaté que les enfants ont besoin d'au moins cinq jours de familiarisation* ». Sans nier la valeur d'une familiarisation progressive et la nécessité d'avoir un plan d'orientation pour les puéricultrices, il est intéressant de noter ici le besoin de maintenir l'organisation décidée par la crèche. Bien que la décision de départ soit explicitement fondée sur les dits besoins des enfants traduits en cinq jours de familiarisation, on peut dégager une autre motivation, davantage implicite, celle d'un besoin de sécurité pour la professionnelle.

Au-delà d'un apparent consensus, la question du sens donné à la relation avec les parents se pose aussi, pour les moments de rencontre « informels » quotidiens à l'arrivée de l'enfant et à son départ de la crèche, dans les conversations informelles avec les parents, etc. Cette question fait débat, comme en témoignent les différences de pratiques rapportées et d'opinions, qui peuvent parfois être contradictoires. Certaines puéricultrices interrogées trouvent surtout important de manifester de l'intérêt envers les enfants et les parents : « *[Il faut] être gentil, montrer qu'on s'intéresse à leur enfant. Voilà. Si un enfant n'a pas passé une bonne journée, il ne faut pas dire seulement "il n'a pas passé une bonne journée". Il faut expliquer* ». De la même façon une autre professionnelle dit : « *Pour moi, c'est important de parler avec les parents, mais pas nécessairement une heure, ça peut être cinq minutes, mais c'est important. Le matin, je les écoute, et le soir c'est moi qui donne les informations sur la journée de l'enfant* ». Un exemple détaillé permet de mieux comprendre ce que peut signifier dans la pratique « faire attention et valoriser les parents » : « *Une fois, mais c'est une bêtise, on a changé le pull d'un enfant avec le pull d'un autre enfant, parce qu'ils ont le même nom. Logiquement, le papa n'était pas content parce qu'il n'avait plus son pull. [...] Mais j'ai essayé de le rassurer et je lui ai dit : "on va tout faire pour le retrouver", et effectivement nous l'avons trouvé. Nous avons préparé une petite affiche avec la description du pull pour demander aux parents s'ils avaient pris le pull. Et alors un parent nous a dit : "ah, oui, c'est chez moi", et il l'a rapporté. [...] Et [le papa] était content. Il était content parce qu'il avait retrouvé son pull, et je crois aussi qu'il a vu qu'on a mené notre enquête, on a cherché le vêtement, on ne lui a pas dit "c'est pas important". Et ça était une petite chose. Je crois donc qu'il s'est senti rassuré parce que si jamais il lui arrivait quelque chose de plus grave à son enfant, nous allons être là et nous allons faire tout le possible pour aider son enfant* ».

Se montrer intéressée et porter attention aux « petites » choses qui ont toute leur importance est une façon de prendre en compte les différents points de vue. Cela contribue à la construction d'une

relation de confiance et la mise en place d'un dialogue, comme l'affirment aussi Camus, Dethier et Pirard (2012).

La confiance est aussi créée par l'accueil des parents et par l'établissement d'une liaison entre la crèche et la famille. Sur ce point, les avis et les pratiques sont divergents. Dans trois des cinq crèches qui font partie de la recherche, les parents sont autorisés à aller dans l'espace des enfants quand ils amènent leur enfant et quand ils le reprennent. Les puéricultrices concernées reconnaissent l'importance de cette pratique : « *Pour les parents, ceci est important parce qu'ils peuvent voir ce qui se passe à l'intérieur, parce que quelquefois, le matin, les enfants pleurent. Pourtant c'est bien qu'ils puissent voir ce qui se passe. C'est vrai qu'on écrit, c'est pas que les parents ne nous croient pas, mais ils se rassurent en voyant ce qu'il se passe à l'intérieur. Et ils voient ainsi la vie de la crèche. Donc pour moi, c'est une bonne chose et ça ne me dérange pas* ». Et « [Les parents peuvent entrer dans la salle où sont les enfants]... *mais ils vont le faire surtout au moment de venir chercher leurs enfants, parce qu'ils ont plus du temps. [...] Je pense que c'est bien, parce que les parents doivent voir où leur enfant joue toute la journée* ».

Par contre, dans deux autres crèches, les parents ne sont pas autorisés à entrer dans les espaces réservés aux enfants pour des raisons d'hygiène (voir § 5.7). Une puéricultrice explique : « *Je n'ai pas encore eu l'occasion d'avoir des parents qui demandent d'entrer dans la salle où sont les enfants. Mais quand ils viennent visiter la crèche pour voir si l'enfant va venir ici, on montre tout le service. Les parents visitent la crèche. [...] Les parents ne demandent pas d'y entrer* ». Le propos ne fait pas la différence, pour des parents, entre le fait de découvrir les locaux à l'occasion de la première visite et celui de se sentir à l'aise en étant invités à entrer dans l'espace, à « faire partie de ». Une frontière, une limite a été ici établie dans la référence pourtant partagée au partenariat et à la participation. Le fait que les parents ne demandent pas explicitement l'autorisation de rentrer est interprété comme la preuve qu'ils ne sont pas intéressés et n'éprouvent pas le besoin d'y entrer. Il se pourrait pourtant que certains parents ne considèrent pas la crèche comme un lieu dans lequel ils devraient être autorisés à entrer (Geens, 2015). Certains d'entre eux pensent peut-être que les crèches sont des endroits pour les enfants et pas spécialement pour les familles. D'autres parents n'osent peut-être pas demander ce qui, selon eux, leur est interdit. Il s'agit de reconnaître que ce qui est offert crée aussi ce qui est demandé (Istituto degli Innocenti, 2006). Dans cette perspective, créer les conditions pour prendre part à la vie de la crèche ne signifie pas être obligé d'y participer.

L'analyse des entretiens fait aussi apparaître que l'importance accordée à la recherche d'une relation avec les familles recouvre souvent une fonction instrumentale dans la mesure où elle est perçue comme un élément qui a des effets positifs recherchés pour les enfants, et pas spécialement pour la relation même avec les familles. Une autre professionnelle dit : « *On travaille ensemble pour le développement de l'enfant* ». Et : « *[...] je dois avoir une bonne relation avec les parents [...] pour faire du bon travail avec les enfants* ». Bien que les bonnes relations avec les parents ont certainement un effet sur les enfants (Catarsi, 2008), ces propos montrent une prise en compte plus réduite du rôle potentiel des crèches dans l'accueil des enfants et de leurs familles : les crèches sont encore peu considérées comme des lieux de rencontre pour les adultes aussi. Il s'ensuit une association étrange entre une référence aux notions de participation et de partenariat d'une part et la conception d'une relation dans laquelle les parents doivent s'adapter à la vision qu'ont les professionnelles des crèches : une « logique d'assimilation » relevée par Camus, Dethier et Pirard (2012). Alors que les

puéricultrices utilisent des expressions qui soulignent l'importance d'un partenariat, tels que « *les parents sont très importants* », « *on doit tous travailler ensemble* », « *on ne doit pas les juger* », elles peuvent en même temps tenir des propos qui traduisent d'autres valeurs : « [...] *ils comprennent, et après, tout se passe bien* » et « *À la fin, ils se rendent compte, et alors tout va bien* », laissant entendre indirectement que les parents se trompent dans leurs premières appréciations, et que les choses vont mieux quand ils changent ensuite de point de vue et reconnaissent que les praticiennes ont raison. Les propos d'une puéricultrice sont révélateurs de cette logique professionnelle : « *Les parents ici sont presque tous riches, et ils n'ont pas du temps. Ils pensent qu'ils perdent leur temps et ils disent que trois jours [de familiarisation] sont suffisants. Mais ensuite ils se rendent compte que ces 5 jours sont essentiels. [...] [Si un parent nous dit qu'il veut faire une familiarisation de trois jours], nous lui disons : "non". Lorsque vous avez inscrit votre enfant ici, quand vous étiez enceinte, vous aviez bien lu le règlement. Ici c'est comme ça* ». Un autre exemple : « [...] *Mais moi, je veux revenir à l'autre question. Quand on pense à quelque chose et le parent pense à une autre. Et puis, le parent se rend compte qu'on avait raison. Eh beh, là, il y a quelque chose qui va se déclencher entre nous. Et alors ils commencent à nous croire. Et ils s'ouvrent* ».

Les logiques professionnelles à propos des relations avec les parents se dégagent aussi de l'explicitation des pratiques mises en œuvre et de leurs fondements. Ainsi, dans une crèche où les enfants doivent enlever leurs vêtements et porter ceux du service quand ils arrivent le matin, une puéricultrice explique que « *c'est la meilleure chose pour tout le monde* » : pour les enfants parce qu'ils se sentent plus à l'aise dans leurs mouvements, pour les puéricultrices parce qu'elles ont toujours des vêtements disponibles et pour les parents qui ne doivent pas laver trop de vêtements. Lorsque l'on demande si aucun parent n'a jamais exprimé un avis différent, elle répond : « *Ça, c'est déjà arrivé [...], mais quand on leur explique les avantages, ils voient que quand ils viennent à prendre leur enfant, ils peuvent mettre les vêtements sales dans le bac à linge, et cela c'est aussi un avantage pour eux, parce que leurs vêtements sont toujours propres* ». La question ici n'est pas de juger le bienfondé de la pratique vestimentaire, mais de comprendre les logiques à l'œuvre dans ses fondements. Comme dans les autres situations, les professionnelles estiment que tout se passe bien dans la mesure où les parents montrent qu'ils ont changé leur point de vue et qu'ils reconnaissent la perspective de la crèche comme la meilleure. Cette logique semble s'affirmer avec encore plus de vigueur avec les parents d'origines étrangères qui peuvent apporter des visions différentes sur l'éducation. Ainsi, le cas d'un différend entre une maman d'origine africaine et une équipe à propos d'un changement de groupe, raconté par une puéricultrice : « [...] *il y avait une mère d'origine africaine. Pour elle, le moment de transition du groupe des petits au groupe de grands n'était pas si important pour l'enfant. Pour nous par contre, oui. Elle ne comprenait pas pourquoi c'était important pour nous. Mais ensuite elle a réalisé que ce qu'on disait était vrai. On ne fait pas ce qu'on fait avec l'intention de se moquer d'eux* » et : « *De cette manière, les parents d'origines différentes n'ont plus une vision différente concernant la familiarisation. [...] Non. Parce qu'ils le savent. On leur explique avant qu'ils viennent ici. Donc ils le savent déjà* ». Une autre situation liée aux habitudes d'alimentation : « *Il y a un enfant qui vient de la Colombie et à la maison, il mange avec les mains. Et ici, non. Ici, nous sommes en société, on ne mange pas par terre, on ne mange pas avec les mains. [Et les parents] le comprennent bien. Ils ont déjà bien compris ça. Et l'enfant comprend la différence entre la crèche et la maison. Ici il voit les autres enfants et il veut faire comme eux. Parce que dans la société, on ne peut pas faire ce qu'on veut. On doit respecter avant tout l'hygiène, le savoir-vivre. [...] Les parents de cette crèche sont civilisés. [...] Ils sont d'une haute classe sociale. Cela ne signifie pas*

qu'ils sont les meilleurs parents, mais ils savent toutes ces choses-là ». Cette dernière phrase semble mettre en évidence la croyance d'une même vision sur l'éducation parmi les personnes de la classe sociale moyenne ou élevée, contrairement aux familles appartenant à une classe sociale inférieure qui formuleraient des demandes différentes.

Les demandes de certains parents peuvent aussi aller à l'encontre de la réglementation des services, plaçant la professionnelle dans une position délicate tiraillée entre la prise en compte de la demande parentale et le respect du projet de la crèche et de ses prescrits, comme en témoigne l'incident vécu par une puéricultrice à propos de la position d'endormissement d'un enfant : *« Il y avait un bébé qui à la maison ne dormait pas que sur le ventre. Il avait quelque mois. Et quand j'ai posé la question à la maman, et j'ai vu qu'il dormait sur son ventre, j'ai dit : "écoutez Mme, moi je ne peux pas le mettre sur son ventre, à cause de la mort subite, et alors je dois le mettre sur son dos". Et alors la maman a dit : "beh, alors il ne dormira pas !". Et alors je lui ai dit : "vous voyez Mme, c'est un risque qu'on ne peut pas prendre, parce que l'enfant c'est sous notre responsabilité". Et le lendemain elle est retournée et elle s'est excusée. Et j'ai dit : "vous voyez Mme, c'est parce qu'on ne peut pas être tout le temps à surveiller les enfants qui dorment, parce que les autres ont aussi besoin de nous, et c'est pour cette raison que ça peut être dangereux". Mais la maman m'a dit qu'elle comprenait bien. Je pouvais aussi dire "oui, oui... je vais la mettre sur le ventre" et après je n'allais pas le faire. Mais non, je voulais dire la vérité. Et le bébé a dormi. Et je crois que même après à la maison elle l'a mis sur son dos* ».

Ces exemples soulèvent des questions importantes et non résolues dans l'éducation des jeunes enfants : comment allier une vision pédagogique claire dans les services de l'EAJE et une prise en compte des diversités qui caractérisent nos sociétés actuelles ? Comment les praticien-ne-s peuvent-ils/elles définir leurs « principes » pédagogiques et en même temps, les mettre constamment en discussion afin de prendre en compte les choix éducatifs implicites/explicites des parents ?

Notre analyse montre l'importance de poursuivre des travaux sur ces questions. En effet, si la plupart des puéricultrices estiment d'abord qu'elles n'ont aucun problème avec les parents, ou que ceux-ci sont rares, voire mineurs et qu'ils disparaissent une fois que les parents « comprennent », elles avouent ensuite leur difficulté à gérer les relations avec un parent qui pense autrement au point parfois de ne pouvoir prendre en compte cette possibilité d'action. Ainsi, interrogée sur la possibilité de changer d'avis sur un enfant après avoir écouté ses parents, une puéricultrice nous dit : *« Mmmm... Non. C'est plutôt le contraire »*. Une autre puéricultrice nous dit : *« [Pas par rapport à des choses importantes] Non. Je crois que je les sais et que je les fais. Je n'ai pas des doutes, parce que je me mets en question par moi-même »*.

5.2 « Les parents doivent avoir confiance »

La notion de confiance est liée à la façon de concevoir la relation avec les parents. L'importance de créer une relation de confiance est mentionnée par toutes les professionnelles. Mais quand on leur demande plus précisément ce que cela veut dire pour elles, les réponses montrent souvent une vision unidirectionnelle : c'est aux parents de faire confiance aux puéricultrices pour trouver le meilleur chemin pour leurs enfants. Une puéricultrice dit, par exemple : *« [...] ils doivent faire*

confiance en nous. Sinon ça ne marche pas. [...] Ils doivent faire confiance dans notre méthode de travail ».

Une autre professionnelle dit : « [...] je comprends que pour les parents, ça peut être difficile, mais il faut faire confiance, c'est un choix, et alors ils doivent avoir confiance » et : « Le premier mot est confiance. Parce que si une famille n'a pas confiance en nous, nous ne pouvons pas travailler ensemble. On fait ce qu'on doit faire, mais ce n'est pas la même chose... Mais j'ai vu des parents qui ne nous font pas confiance, et alors l'enfant a peur. Les parents qui ne nous font pas confiance sont dans la peur. J'ai l'impression qu'ils ne croient pas en ce qu'ils font... Je ne sais pas, je ne peux pas l'expliquer. [...] Eh bien, une fois qu'on commence avec la confiance, alors tout va bien... Il y a eu une mère qui a un enfant dans le groupe des grands et elle manque encore de confiance. Et alors ce n'est pas la même chose. Il n'y a pas de dialogue... Oui, il y a un dialogue, nous parlons, nous donnons des informations, mais elle est fautive quand elle parle, on le voit, on le sent. [...] [On peut créer la confiance avec le temps], mais si les parents sont durs, ils sont durs ! »

Lorsque l'on demande aux puéricultrices si elles aussi, en tant que professionnelles, doivent faire confiance aux parents, les praticiennes savent difficilement répondre ou reformulent la question de départ en soulignant à nouveau l'importance de « leur faire confiance en tant que professionnelles » : « Si je dis qu'ici l'enfant maintenant mange tout seul avec la cuillère – dit une puéricultrice – et je dis à la maman qu'elle peut essayer aussi à la maison ; et si après la maman me dit “oui, j'ai essayé à la maison”, alors je vais voir le résultat, et je me sens bien, parce que je vois que la maman est en accord avec moi ; je vois que j'ai gagné la confiance de la maman ». Une autre puéricultrice dit : « Mmmm...oui [on doit avoir confiance dans les parents]... mais pas de la même manière d'eux en nous. Parce qu'ils font quand même ce qu'ils veulent avec leurs enfants à la maison. Donc, même si ici ils mentent, nous on va observer l'enfant. On n'organise pas la journée sur la base de ce que les parents ont dit, on observe l'enfant ». Dans la même perspective, une autre professionnelle explique : « [...] quand je dis “nous, on fait confiance aux parents”, je veux dire par ça qu'on a confiance en ce qu'ils nous disent, dans les informations qu'ils nous passent... voilà, s'ils ne nous disent pas la vérité, ça ne va pas non plus ! ».

Ainsi, selon les professionnelles, les parents doivent leur faire confiance ; même lorsqu'on envisage explicitement la question de confiance des praticiennes à l'égard des parents, celle-ci est vue comme secondaire et est en quelque sorte détournée au nom du besoin d'obtenir des parents une « vraie information » pour prendre en charge l'enfant. Un autre exemple est à ce titre révélateur : « Si je pense à la relation avec les familles, le premier mot qui me vient c'est partenariat. [...] Ça veut dire l'échange, ça veut dire que les informations doivent aller dans les deux directions. Parce que quelquefois, il y a des parents qui ne parlent pas beaucoup, mais on doit savoir certaines choses... Une fois, il y avait une famille avec une petite fille qui était toujours bien. Et puis à un moment donné, elle a changé, elle s'est fermée, elle ne jouait plus. Et un jour, le papa a téléphoné pour quelque chose, et ma collègue a osé dire : “écoutez, Monsieur, est-ce qu'il se passe quelque chose à la maison, parce que votre petite fille est plus fermée, etc. ?” et le papa s'est vraiment fermé. Il a été même arrogant et il a dit : “Non !”, mais en effet si, parce qu'un mois après les parents se sont séparés. Et alors... il y a des choses qu'on doit savoir pour comprendre l'enfant. Leur vie privée reste privée, mais on avait vu qu'il y avait quelque chose. On ne rentre pas dans la famille, mais on doit savoir. [...] S'il y a quelque

chose en plus, alors il y a l'intervention de l'assistante sociale, mais seulement si les parents sont demandeurs ».

Comme Hughes et Mac Naughton l'ont écrit (2000, p. 245), « quand les connaissances des parents sont considérées comme un complément des connaissances professionnelles, le personnel peut invoquer le "droit de connaître" ce qui arrive à un enfant à la maison [...]. Paradoxalement, quand même, cet impératif institutionnalisé de rechercher la connaissance des parents sur l'enfant décourage le personnel et les parents à susciter la participation des parents : elle sape le statut de personnel en tant que professionnels et menace les parents avec l'intrusion de l'État ».

À travers les situations relatées ci-avant, il semble que les puéricultrices veulent savoir ce qui se passe à la maison, afin de décider ce qu'il faut faire avec l'enfant en tant que professionnel-le-s et ce, sans la collaboration des parents. La collaboration est vue ici comme un moyen d'« obtenir des informations » des parents. En d'autres termes, la relation établie avec des parents est ici envisagée dans sa visée instrumentale qui n'est pas celle d'un vrai partenariat.

5.3 Le dialogue avec les familles et la coéducation

Le constat d'une relation souvent instrumentalisée des parents ne doit pas conduire à réduire l'importance pour les professionnel-le-s d'échanger avec les parents à propos de leur enfant, de leur faire part de leurs observations. Au contraire, un tel dialogue est essentiel et nécessaire pour créer une relation de confiance et rendre possible la participation des parents. Mais il montre l'écart par rapport aux visées de coéducation où il s'agit de trouver ensemble, professionnel-le-s et parents, les chemins de collaboration pour le bien-être et le bon développement de l'enfant. Une telle perspective de coéducation fait appel à des compétences professionnelles complexes, à un « accompagnement réfléchi » des familles qui se traduit dans les moindres gestes et le choix des justes mots. Dans la situation relatée ci-dessus avec un papa séparé de son épouse, la question « *est-ce qu'il se passe quelque chose à la maison, parce que votre petite fille est plus fermée ?* » a pu être perçue comme trop directe par le père, et peut-être ressentie comme une accusation faisant surgir des sentiments que celui-ci ne voulait pas partager. Une démarche alternative pourrait consister à poser une question qui porte d'abord sur une difficulté vécue à la crèche, et qui ne réfère pas directement à la famille.

Les manières de créer et de développer la confiance entre parents et professionnel-le-s sont nombreuses. Elles se réalisent dans un certain nombre de petits gestes qui peuvent la nourrir tous les jours. Un aspect important est de rendre compte aux parents de ce que la crèche « fait avec » les enfants. Outre les contacts informels pendant les moments de transition (séparation et retrouvailles), la documentation pédagogique (tels que des observations écrites, des photos, des vidéos, et tout ce qui « racontent les histoires » de la crèche et des personnes impliquées) peut renforcer cette relation de confiance pour autant que cette documentation soit partagée régulièrement avec les parents.

Dans les crèches qui ont participé à la recherche, la documentation n'est pas une pratique courante. Là où elle commence à être expérimentée, elle pose de nouvelles questions éthiques telles que l'évoque cette professionnelle : « *On filme les enfants ici à la crèche. Et puis on fait une réunion avec les parents et ils voient la vidéo. Et une fois les parents, après avoir vu la vidéo, ils ont demandé à avoir une copie. Mais la directrice ne veut pas, parce que dans la vidéo il y a tous les enfants et on ne peut pas leur donner une copie pour le respect de la vie privée. Elle ne veut pas qu'un jour ça puisse créer un problème. Alors, on a dû dire "non" aux parents. Parfois, ils ne comprennent pas cette raison, ils pensent qu'on se connaît tous. [...] Moi je ne vois rien de mal si on leur donne une copie de la vidéo. Les enfants ont partagé beaucoup de choses ici, et alors je trouve qu'il n'y a rien de mal. Maintenant... je comprends que la directrice veut se protéger* ».

Cette situation montre le besoin de protection relayé par la directrice en référence aux prescrits légaux et pose la question de prise des risques dans la relation avec les parents. La directrice a ici une obligation professionnelle de respecter la loi sur la vie privée. La demande des parents peut toutefois faire l'objet d'une analyse et des solutions alternatives sont sans doute possibles. Ainsi il pourrait être prévu de demander aux parents de signer un accord par lequel ils autorisent les professionnels de la crèche à prendre des images des enfants et à les partager avec les autres familles.

La question de l'usage des images avec les parents est relatée par une autre puéricultrice qui dit : « *Une petite fille, qui est partie maintenant à l'école maternelle, sa maman m'a dit "ah, j'aurais aimé avoir des photos de ma fille à la crèche avant de partir. Parce que nous, on la voit pas ici". Et j'ai dit : "Mme, il n'y a pas de problèmes. Apportez-moi votre appareil photo, je ne vais reprendre qu'elle sur les photos, mais dans des situations différentes". Il n'y avait pas des autres enfants avec elle, donc on ne risquait rien. Et après la maman était si contente ! Et moi aussi, je me suis sentie si bien en faisant ça* ». De nouveau, le besoin d'éviter les risques est mentionné, mais ici les deux professionnelles « sentent » la valeur de pouvoir partager une documentation pédagogique et donnent une suite favorable à la demande en suivant les règles de la crèche sur la sécurité et la protection de la vie privée.

5.4 La recherche d'une réciprocité et la question de la transparence

Les participantes ont tout à fait conscience qu'une relation de confiance a besoin de temps et de souplesse pour être construite : « *Il faut toujours plusieurs mois pour qu'une relation de confiance s'installe, parce qu'on ne les connaît pas et ils ne nous connaissent pas ; c'est ainsi qu'au début, il faut que nous les rassurons au maximum parfois avec de petits détails, parce que si je dis "l'enfant a mangé, il a dormi de cette heure à cette heure", ça n'est pas suffisant. Il faut leur dire des petites choses* ». Une autre puéricultrice le dit clairement : « *Pour moi, il faut être flexible avec les parents. Par exemple, ici les parents doivent arriver à 9h30, sinon ils doivent téléphoner. Il y avait un papa qui est venu à 10h30 et il n'a pas téléphoné. Mais qu'est-ce qu'on s'en fout ? On sait bien qu'il est venu à 10h30, et ça veut dire que le papa a eu une demi-heure en plus avec son enfant. C'est enrichissant. Et le fait qu'il n'a pas téléphoné ne change rien pour moi. Mais parce que dans le règlement, on a écrit 9h30, on va lui faire la remarque. Et alors il va peut-être le prendre mal, peut-être le jour suivant, il va nous regarder autrement, et pour nous, ça ne change rien. Des fois, je trouve que certaines*

puéricultrices sont rigides juste parce que c'est écrit. Pour moi, quand mes enfants étaient petits, ce n'était pas aussi facile, parce que je commençais, par exemple, à travailler à 11h, mais je devais porter l'enfant plus tôt, parce que sinon ça pouvait perturber le service. Des fois, les règles sont rigides. C'est avec notre manière d'être flexible qu'on donne la confiance aux parents ».

Dans le même sens, cette puéricultrice souligne l'importance de la compréhension réciproque où les parents sont aussi écoutés : « [...] on dialogue beaucoup, et si je n'arrive pas, je demande de l'aide. On va s'adapter aux parents au départ. Par exemple, chez les mamans africaines, elles font dormir les enfants dans leurs bras. Et alors, au début, on disait "ici à la crèche les enfants dorment au lit". Et ces enfants pleuraient. Alors on a dit "non. Respectons-les. On doit partir de ce que les parents font". Et alors, il n'y a pas des conflits, parce qu'on s'adapte à eux. Et puis, l'enfant va s'habituer au lit, mais après ».

Pour construire la confiance, il semble important d'avoir une relation « honnête », c'est-à-dire (de nouveau) leur « dire la vérité » et partager avec les parents ce qui se passe avec l'enfant : « Je dois sécuriser les parents. Je dois faire le maximum pour les sécuriser. [...] Quelquefois on doit dire que l'enfant a pleuré. Parce qu'on dit toujours la vérité, c'est important. Pour moi, j'ai besoin de cette relation. [Je pense que c'est important de dire la vérité] parce que... je dois la dire. Sans les alarmer, mais je dois la dire. Parce qu'en disant la vérité, je crois qu'on va trouver des solutions, parce qu'on dit : "pourquoi l'enfant a pleuré ?" et on cherche la réponse ensemble. Par exemple, la maman me dit "vous savez, à la maison on a un doudou" et alors je demande de le porter ici ».

Bien que toutes les professionnelles expriment leur volonté d'être honnêtes, certaines avouent, à partir d'exemples concrets, parfois, ne pas dire ce qui s'est vraiment passé pour faire face à certaines situations : « Si les parents n'ont pas la confiance, l'enfant aussi il ne se sent pas à l'aise. Alors, par exemple, on a un cahier dans lequel on écrit ce que l'enfant a fait dans la journée. Ce cahier va à la maison avec l'enfant et le parent le lit. Dans le cas de cet enfant que je disais [la maman qui n'a pas confiance], pour exemple, si l'enfant n'a été pas bien dans la journée, on ne le dit pas tous les jours, parce que la maman est déjà anxieuse ». Un autre exemple : « On a le cas aussi d'un enfant qui a besoin de sa tétine, mais la maman ne veut pas qu'on la lui donne. Mais... c'est vrai que là on le cache. On donne la tétine, mais on ne le dit pas à la maman. Quand l'enfant s'endort, on enlève la tétine, mais on dit à la maman qu'on ne l'a pas donné. [...] Pour moi, je me dis que ça n'est pas grave [le fait qu'on cache ça à la maman]. Ce sont de petites choses qui ne sont pas graves. [Ce n'est pas grave] pour nous, on pense que ce n'est pas grave. L'enfant en a besoin. Par contre, si on s'est trompé d'aliment avec un enfant qui est allergique au lactose, et on ne le dit pas, alors, là il s'agit d'un défaut grave, et il faut le signaler pour la santé de l'enfant. [Les choses sur la santé sont importantes]... La tétine, ça n'est pas très important ».

Les professionnelles disent qu'elles cachent certaines choses aux parents pour les rassurer, mais cette pratique a-t-elle les effets escomptés ? Agit-on de cette manière pour rassurer les parents ou pour rassurer les professionnel-le-s eux/elles-mêmes, qui ne doivent pas gérer ensuite une relation plus complexe, dans laquelle les inquiétudes des parents pourraient s'exprimer avec force ? Pourtant n'est-ce pas la gestion de ces situations qui renforce le partenariat ? Et encore, que veulent dire les praticiennes quand elles parlent de « la vérité » ? Est-ce que cette « vérité » peut dans certains cas être adaptée, afin de soutenir le dialogue avec les parents ? Et, en se référant à ce que les parents

disent aux professionnel-le-s, est-il possible de leur laisser un espace qui va leur permettre d'exprimer leurs avis (leurs « vérités »), sans les considérer immédiatement comme des mensonges, si l'image qu'ils donnent de leur enfant ne correspond pas à celle qu'en ont les professionnel-le-s ?

Les professionnelles semblent prises en tension entre différents attendus du métier dans la gestion quotidienne des relations avec les parents. Si certaines semblent comprendre, sentir et mettre en pratique le respect qu'exige une relation de confiance avec les parents, elles expriment aussi souvent l'idée que le plus important est ce que la direction de la crèche a décidé. Les parents sont, certes, importants, mais ils sont considérés comme ayant avant tout le besoin d'apprendre davantage que les praticiennes elles-mêmes.

5.5 Flexibilité VS rigidité

Dans tous les entretiens, les notions de flexibilité et de rigidité sont utilisées comme un autre *leitmotiv*. Elles font apparaître la recherche d'un équilibre très complexe entre deux tendances contraires. Comme le montraient les résultats de la première recherche réalisée en Belgique (Sharmahd, 2009), le souci d'individualiser la relation est très présent dans le discours des professionnelles : « *[les parents] peuvent entrer jusqu'à 9h30 – dit une professionnelle qui s'exprime ici par rapport à son expérience parentale pour déconstruire une règle professionnelle – , mais, vu qu'il y a aussi des mamans [...] qui travaillent dans l'après-midi, ils peuvent entrer jusqu'à 12h00. [...] Ils peuvent quand même venir chercher leurs enfants quand ils le veulent jusqu'à 19h00. [...] Moi je suis habituée [à cette organisation flexible]. En plus, je me rappelle que quand mon fils était petit et dans la crèche, ils me disaient qu'à 9h00, il devait entrer, moi je ne comprenais pas pourquoi. Je commençais à travailler à 12h00, et je voulais bien rester avec mon fils jusqu'à 11h00. Donc, je comprends les parents* ». Dans la même optique, une autre professionnelle explique : « *Les parents peuvent arriver et venir chercher les enfants quand ils veulent. La flexibilité, elle n'est pas difficile pour nous, pas du tout, c'est une question d'habitude* ».

Cette apparente flexibilité peut toutefois aller de pair avec un certain type de rigidité, quand il est fait référence à des règles spécifiques ou à des « limites » au sein du service. C'est ainsi qu'une professionnelle dit : « *Ce ne sont pas les parents qui commandent ici. Ils doivent accepter le règlement qu'ils ont reçu quand ils sont venus pour l'inscription* ». Une autre puéricultrice ajoute : « *[...] on se vouvoie [avec les parents]. J'ai toujours vouvoyé. [...] pour mettre une barrière. S'ils veulent me tutoyer, ils peuvent, mais moi je les vouvoie. Parce que sinon... il n'y a plus des barrières. Ici c'est mon travail. Vous emportez votre enfant, mais ça s'arrête là. À l'époque, il y a 15 ans, on pouvait tutoyer, mais certains parents exagéraient, il fallait presque leur donner une tasse de café, quoi ! Non. On garde l'enfant, mais il ne faut pas s'éterniser à la crèche. Je ne suis pas là pour parler avec les parents, moi. Si, maintenant, s'il y a un gros problème, mais pas pour parler du fait qu'elle est sortie le weekend. Ce n'est pas mon problème. Parce qu'il y en a comme ça. Alors on a dit avec la directrice de ne pas tutoyer. Parce qu'ici, ce n'est pas une cafétéria. Ici, c'est notre travail. Chacun à sa place* ».

De nouveau, la crèche est présentée avant tout comme un lieu pour les enfants, mais pas pour les familles. Pour cette dernière puéricultrice, avoir recours à un mode de communication plus informel pourrait menacer le professionnalisme des professionnel-le-s. Cela risquerait de ternir l'image d'un travail qui n'est pas toujours correctement reconnu à sa juste valeur dans la société. Ceci justifie le besoin exprimé par certaines de définir des frontières « défensives ». C'est alors difficile de voir dans le geste d'offrir un café la valeur symbolique qu'il peut y avoir, comme facilitateur de relations, comme le dit Naomi Geens dans sa recherche de doctorat (2015).

Le témoignage d'une autre puéricultrice est révélateur de cette idée de frontière qui peut se traduire par la coexistence de « deux mondes » séparés : « [la personne qui fixe les limites entre la crèche et la famille] *c'est la directrice. Mais entre les parents et les puéricultrices, c'est nous. Mais en réalité c'est toujours la directrice qui décide. Mais ici les parents savent quand ils doivent s'arrêter. Je veux dire, il y a toujours des parents qui tentent de faire ce qu'ils veulent, mais ils n'y arrivent pas, parce que nous savons déjà ce qu'ils veulent faire avant qu'ils le fassent. [...] Par exemple, ils demandent que l'enfant ne dorme pas après 16h00 dans l'après-midi, parce que sinon il ne va pas dormir la nuit. Mais non. Ici nous respectons le rythme de l'enfant. S'il a besoin de dormir à 16h10, alors il va dormir à 16h10. Et les parents inventent beaucoup de choses, que l'enfant n'a pas dormi toute la nuit, que c'était un désastre. [...] Et alors moi je fais la même chose. J'écris qu'il n'a pas dormi dans l'après-midi, mais en effet il a dormi. Et puis le lendemain les parents vont nous dire qu'il a dormi pendant la nuit. ...Parfois il y a des mensonges... Nous ne voulons pas mentir, mais c'est pour le bien-être de l'enfant que nous le faisons ».*

Il est évident que ce genre d'idées et de pratiques peut avoir des conséquences sur la confiance des parents.

5.6 Travailler pour le bien-être de qui ?

Comme nous venons de le souligner, souvent les professionnelles justifient leurs choix au nom du bien-être de l'enfant. Mais la signification de la notion de bien-être de l'enfant n'est pas toujours claire et pose question : qui décide de ce qu'est le bien-être de l'enfant ? Une négociation est-elle possible pour définir cette notion ? Le bien-être de l'enfant peut être séparé de celui des adultes ?

Voici un extrait représentatif des propos tenus par les puéricultrices quand on leur pose la question des raisons pour lesquelles, selon elles, certains parents leur demandent d'essayer de ne pas faire dormir leur enfant l'après-midi : « [...] *parce qu'ils sont fatigués [...]. Ils voudraient prendre l'enfant à la crèche, lui donner le bain, le lait et au lit. Mais ça ne marche pas comme ça. Et nous, on n'est pas ici pour le bien-être des parents, mais pour celui de l'enfant. Sinon on n'y arrive pas, un la demande à quatre heures, un autre à cinq heures...* ». Un peu plus loin, la même professionnelle ajoute : « *Si le parent ne se sent pas bien, l'enfant ne se sent pas bien* ».

Une contradiction ressort entre ces deux moments d'expression sans que la professionnelle ne parvienne à l'expliquer : « *Nous prenons en compte le bien-être de l'enfant et non pas celui des parents* » d'une part et « *le bien-être de l'enfant est en connexion avec celui des parents* » d'autre

part. Ajoutons que la formulation « *sinon on n'y arrive pas, un le demande à quatre heures, un autre à cinq heures* » révèle que le choix de la durée et des rythmes de repos des enfants est aussi lié à un besoin des professionnel-le-s qui relève la difficulté de suivre les différentes demandes des parents. Donc, le discours centré sur la volonté de « *suivre le rythme de l'enfant* » cache aussi la nécessité de suivre le rythme de la crèche. Ceci est en continuité avec un exemple similaire, mais encore plus prégnant, extrait de la recherche déjà mentionnée sur les parents en situation de précarité en FWB et financée par la Fondation Baudouin, lorsque les chercheurs relatent : « *Des désaccords parfois peuvent surgir entre le parent et le professionnel. En témoigne le récit de cette maman qui a demandé à plusieurs reprises aux puéricultrices de la crèche que l'on ne fasse pas faire une longue sieste à sa fille (de deux ans) l'après-midi, sinon il était impossible de la coucher à une heure raisonnable le soir. Elle souhaitait instaurer un rythme sain pour l'enfant et bon pour la famille. La réponse ayant été : "On est obligé de faire comme ça et si cela ne vous va pas, il faut la mettre le matin comme ça la question ne se pose plus". On se dit que cette situation laisse peu de place pour la coéducation* » (Crépin et Neuberg, 2013, p. 29). Dans la même perspective, une autre professionnelle explique : « *Quelquefois les parents ne sont pas contents, mais on est ici surtout pour le bien-être des enfants, pas pour le bien-être des parents* ».

La crèche conçue comme un lieu où le bien-être de chacun doit être pris en considération est un principe bien accepté en théorie, mais plus difficile à mettre en pratique. Il est plus difficile, parce qu'il est logiquement plus complexe, et il exige une négociation qui nécessite plus de temps, une réflexion individuelle et collective, ainsi que la capacité à gérer l'incertitude (Peeters, 2008 ; Urban, 2008). Pourtant, rappelons qu'il est stipulé et affirmé dans le premier référentiel psychopédagogique de l'ONE que « *la préoccupation professionnelle à propos du bien-être [...] passe par une recherche, donc une construction d'un regard complémentaire et partagé* » (ONE, 2002, p. 59). Comme mentionné dans la recherche financée par la Fondation Baudouin (Crépin et Neuberg, 2013, p. 47) « *L'idéal pour le parent, pour le professionnel (et pour l'enfant) est d'établir un véritable dialogue pour qu'il puisse y avoir une réelle continuité, cohérence, entre les pratiques éducatives des uns et des autres* ». Tel que l'affirme Camus, Dethier et Pirard (2012, p. 43) : « *[...] ce dialogue est à promouvoir même en cas de désaccords. C'est l'occasion pour les professionnels de réinterroger leurs normes éducatives, de s'en réapproprier le sens, et peut-être aussi de découvrir des voies alternatives et inédites* ». Cette position rejoint celle de Catherine Sellenet (2012) qui fait appel à l'« *implication bienveillante* », signifiant que les professionnel-le-s doivent « *oser la confiance* ». En d'autres termes, il s'agit de développer la capacité de prendre le « *risque* » d'établir une relation : le risque de conflits et de désaccord (Vandenbroeck, 2012). Prendre des risques peut être source d'angoisse, mais cela fait partie des relations authentiques, à la fois ouvertes et respectueuses. N'est-ce pas ce que définit le référentiel sur le soutien à la parentalité (ONE, 2012, p. 35) quand il affirme qu'« *accompagner la parentalité, c'est accepter le risque d'être confronté à des représentations et à des valeurs différentes* ».

En FWB, les professionnel-le-s doivent donc travailler dans cette direction. Le témoignage qui suit montre des avancées en ce sens : « *[...] un jour, une maman a interprété un truc d'une tout autre manière. Et alors je suis allée trouver la maman, on a mis la situation sur la table. Et je me suis sentie bien parce que la chose qu'elle avait entendue ce n'était pas par moi, mais par quelqu'un d'autre. [La situation] c'était... moi j'ai tout le temps chaud. Un jour j'avais enlevé un body à une petite, qui après elle était tombée malade. Et la maman n'était pas contente. Et ma collègue lui a dit qu'on lui avait*

enlevé le body le matin. Et puisque la maman savait que je travaillais le matin, elle a conclu que c'était moi. Mais elle n'avait pas toutes les informations. Et alors je suis allée la trouver et on en a parlé. Je lui ai dit que nous avions fait une activité et que sa fille avait très chaud, et alors je lui ai enlevé le body pour qu'elle ne reste pas avec quelque chose d'humide sur la peau. [...] C'était une situation dans laquelle je me suis sentie bien parce qu'elle est une maman qui a toujours froid, moi j'ai toujours chaud. Et si elle reste dans son idée et moi dans la mienne, alors à chaque fois qu'on se rencontre, on va être des hypocrites. Et de cette manière, nous nous sommes expliquées. Elle m'a dit que la prochaine fois, elle préférerait qu'on lui mette quand même une autre blouse au-dessus. Et moi j'ai accepté son choix et il n'y a pas eu de problème ». Dans cette situation, le risque de conflits, de malentendus et de désaccords est assumé et accepté avec des retombées potentielles positives sur le développement de la qualité de la relation avec le parent centré sur le bien-être de son enfant.

Il s'agit de construire une posture professionnelle dans la relation avec autrui qui ne fait pas fi de sa personne : *« On ne peut pas faire plaisir à tout le monde. Mais il y aura quelqu'un qui certainement va l'apprécier... Mais moi aussi dans ma carrière, j'ai eu des parents que je n'appréciais pas. Ça arrive. Alors je demandais l'aide d'une collègue, si elle pouvait parler avec les parents, par exemple, quand ils reviendraient à la crèche. Mais c'est difficile. Parce qu'on ne peut pas le montrer. Mais... c'est vrai qu'on est des professionnelles, mais on est aussi des êtres humains. Avant d'être professionnelles, nous sommes des êtres humains ».* Cette puéricultrice dit implicitement que construire des relations authentiques avec autrui commence d'abord par être honnête avec soi-même, ce qui se traduit notamment par l'expression des sentiments éprouvés à l'égard d'une personne ou du ressenti par rapport à une situation dans un cadre qui le permet. Nous autoriser à nous exprimer comme des êtres humains, prendre conscience et reconnaître nos propres sentiments et les accepter est une première démarche professionnelle pour engager une réflexion si possible accompagnée et éviter les effets de projection. Comme le souligne la professionnelle, le soutien des collègues et de l'équipe est crucial dans cette démarche ; celui d'un accompagnateur compétent et qui assure un suivi régulier de l'équipe le serait tout autant même si la fonction reste encore peu développée en FWB contrairement à d'autres pays.

Les risques liés à la construction de relations authentiques sont difficiles à être acceptés. Il s'en suit une attention aux limites et aux règles qui peuvent protéger des difficultés rencontrées dans une relation avec les parents, laissant quelque fois sous silence les surprises et les richesses que celle-ci peut comporter. En témoignent les propos d'une puéricultrice : *« Il faut être clair. Parce que c'est comme les enfants, si on ne met pas de limites, ils prennent, prennent, prennent... Alors il faut mettre des barrières. S'il y a des limites, moi je suis dans mon espace, les parents ils sont dans leur espace, et on peut échanger, mais trop c'est trop ».* Et une autre confirme : *« Je crois qu'on doit avoir des règles claires dans la crèche, parce que sinon les parents prennent un peu plus, un peu plus, un peu plus ».* Et elle ajoute : *« [la relation ne doit pas devenir trop privée] sinon ça devient difficile de leur faire une remarque, de leur dire "non", et ils peuvent le prendre mal ».* Il est intéressant de souligner ici que le fait de ne pas avoir de relations trop étroites avec les parents n'est pas tant associé à la recherche d'une attitude « professionnelle », mais plutôt à une manière efficace de se protéger dans son rôle professionnel. Dans les relations où il peut sembler trop difficile de dire « non », certains préféreront demander aux parents de respecter les limites et les règles du service.

Une autre puéricultrice précise : « *Je pense qu'on doit avoir un peu de distance. Le fait qu'on dit "vous" aux parents met déjà une barrière. C'est important, je crois, parce que quelquefois sinon les parents peuvent ne pas prendre sérieusement ce qu'on leur dit. Ils peuvent ne porter pas attention à ce qu'on dit. Alors pour être respecté il faut mettre des limites. [...] Il faut respecter le règlement. Si l'enfant doit déjeuner à la crèche, alors il doit arriver avant 8h30. Et il y a des parents qui arrivent en retard. Mais je trouve que ça, c'est un manque de respect. Ici, les enfants peuvent arriver quand ils veulent, mais s'ils veulent le déjeuner, ils doivent arriver avant 8h30* ». Cependant, plus loin durant l'entretien, cette même professionnelle exprime l'importance de tenir compte des différences entre les parents, évoquant ainsi d'une manière implicite que la règle générale doit être contextualisée : « *Mais... je comprends bien que si, par exemple, un parent a un accident ou qu'il s'est passé quelque chose. Mais il y a des parents qui le font tout le temps, tout le temps, tout le temps. Je pense que nous, en tant que puéricultrices on doit savoir faire la différence entre les situations, entre un parent qui a eu un problème et un parent qui se lève toujours en retard, par exemple* ».

5.7 Suivre les règles pour ne pas « perturber » quoi ?

Pour bien gérer les demandes des parents, le règlement et le projet éducatif (projet d'accueil) du service jouent chacun un rôle crucial. Mais, la plupart du temps, ceux-ci n'ont pas été discutés avec les parents, qui en reçoivent une copie. Ces deux outils sont très souvent confondus l'un avec l'autre, alors que le projet d'accueil devrait davantage être un support de dialogue avec les parents, comme le souligne le référentiel *Accueillir les tout-petits, oser la qualité* (ONE, 2002). Une directrice s'exprime à ce sujet : « *On a essayé de faire participer les parents, mais ils n'ont donné aucun feedback. On leur a donné le projet et on a demandé de le lire et de le rapporter avec leur feedback. Mais seulement un parent l'a fait. Et ça, c'est triste* ». Quand nous demandons la participation des parents, la manière de le faire, la langue utilisée, l'accessibilité de ce que nous proposons ont toujours une très grande influence sur la réponse que nous obtiendrons. L'implication que nous ressentons et qui est exprimée détermine aussi l'engagement des parents.

Relevons que les règles et les limites sont toujours associées à la volonté de limiter les « perturbations » sans que cette notion ne soit expliquée. Par exemple, quand on présente, durant l'entretien, une situation possible dans laquelle trois parents demandent à rester à la crèche pendant quelques heures pour partager des moments de la journée avec les puéricultrices et les enfants, toutes les professionnelles répondent que ce n'est pas possible, parce que les enfants vont être perturbés. Une puéricultrice le dit : « *Ici dans la crèche, non. Parce que ça va perturber les autres enfants, ils vont demander "où est ma maman ?". Ce n'est pas le lieu. Il n'y a pas de raison* ». Une autre dit : « *[...] si je suis avec les enfants et les parents me regardent, et ils n'aiment pas la façon comme on les change, je vais me sentir mal à l'aise. L'enfant voudrait rester tout le temps avec sa maman ou papa, il ferait des caprices. Quand il fait des caprices avec nous, on dit "tant pis, c'est comme ça. Ici à la crèche tu ne peux pas le faire". Mais si le parent est présent, on n'oserait pas se fâcher avec l'enfant parce que le parent est là* ». Et encore : « *Il faut voir pourquoi les parents veulent venir. Est-ce que c'est parce que l'enfant n'est pas à l'aise ? Parce qu'il y a eu des problèmes ? [...] Ici on fait cinq jours d'adaptation, et les parents peuvent voir la crèche, ils voient comment on travaille, donc je ne vois pas pourquoi ils veulent retourner. Quelquefois, les parents sont aussi anxieux. [...] Et*

ça va perturber les enfants. Alors, peut-être on peut proposer de faire des photos, des vidéos pour les parents. On fait ici des réunions avec les parents et on peut montrer les photos et vidéos de la journée ».

Dans ce dernier extrait, il est intéressant de noter que la puéricultrice présente des alternatives pour répondre, d'une certaine manière, à la demande des parents (photos, vidéos). Mais de manière générale, ces affirmations questionnent : qui ne veut pas être perturbé ? Qui est celui qui a besoin de protection ? Les puéricultrices qui demandent à vivre des situations qui ne sont pas trop complexes, qui ne perturbent pas la vie quotidienne et qui seraient plus faciles à gérer ? Pourquoi les professionnelles ne se sentent-elles souvent pas à l'aise d'agir sous le regard des parents ? Pourquoi ne se sentent-elles pas assez « fortes et ouvertes » pour être en mesure d'expliquer aux parents leurs choix ?

5.8 « Je veux être reconnue dans mon travail »

Si le sentiment d'être protégées peut être l'un des besoins exprimés par les puéricultrices, quels seraient les autres besoins éprouvés ? Ces besoins peuvent-ils avoir une influence sur la relation établie avec les parents, une relation où elles peuvent prendre des risques ? Si les puéricultrices sont reconnues dans ces besoins qui peuvent être acceptés et remodelés, seront-elles aidées dans les relations qu'elles établissent avec les parents ?

Durant les entretiens, les puéricultrices expriment très souvent le besoin d'être reconnues dans leur travail. Encore aujourd'hui le travail avec les jeunes enfants n'est pas valorisé comme une profession qui exige des compétences spécifiques complexes. Il est trop souvent considéré comme une activité qui peut être réalisée par n'importe quelle personne pour autant qu'elle soit une femme.

Ces dernières années, de nombreuses études soulignent l'importance d'une équipe compétente pour réaliser le travail en crèche (Catarsi, 2003 ; Peeters, 2008 ; Urban, et al., 2011 ; Bosse-Platière et al., 2011 ; Peeters et al., 2015 ; Pirard et al., 2015). Mais sur le terrain, le chemin est encore long pour obtenir une pleine reconnaissance et une valorisation de ce travail complexe. Les puéricultrices subissent aujourd'hui encore le poids des significations tronquées que l'histoire a donné à leur travail. Pourtant, elles ont besoin de cette reconnaissance qu'elles attendent souvent des parents comme le montrent les exemples suivants :

« [La chose la plus belle dans ma relation avec les parents est] quand ils sont contents de nous, quand ils voient notre travail, comment nous travaillons en équipe. Précisément, il y avait une maman qui était froide avec moi, et puis cette maman a parlé avec ma collègue et elle lui a parlé bien de moi. Et alors je me suis sentie bien. Je ne pensais pas qu'elle pensait ça de moi » et : « Quand les enfants vont à l'école, les parents nous laissent des beaux mots, et ça, c'est un beau moment, on est contente ». Une autre professionnelle dit : *« Je me rappelle d'une maman, par exemple, qui avant de partir à l'école avec sa fille, elle m'a donné un billet où elle avait écrit "j'étais très contente le matin, quand je voyais que vous étiez là". Voilà, il ne faut pas dire plus. Je l'ai gardé pour moi, je ne l'ai pas dit à mes collègues, mais ça fait plaisir. Ça, c'est de la reconnaissance ».*

Être valorisé par les parents dans son travail est toujours une grande source de gratification. Si cela peut renforcer la relation établie avec les parents, cela peut aussi créer une certaine tension quand cette reconnaissance n'est pas immédiate. Parfois cela peut conduire à des malentendus et à un sentiment de « mécontentement » réciproque, comme on peut le voir dans les propos de cette puéricultrice : « [...] *Les parents ont changé [...] et ils n'ont plus aucune reconnaissance pour notre métier* ». Et elle ajoute : « *Certains parents, ils ne disent rien, "merci pour ce que vous faites" ou quelque chose comme ça... Je ne sais pas, ils ne reconnaissent pas notre travail, ils pensent qu'on est ici seulement pour garder leurs enfants, quoi !* ». Un autre exemple : « *On fait ce qu'on fait parce qu'on cherche ce que c'est mieux pour l'enfant, pas pour les parents ou pour nous. C'est le bien-être de l'enfant qui compte ici. Parce que si on écoute les parents, on ne fait rien ici, parce qu'eux, ils travaillent, etc. Mais nous, nous aussi on travaille ici, ça, c'est notre travail ! [...]* ». Une autre professionnelle dit : « *[notre métier] n'est pas pris en considération. Pas par tout le monde, mais pour beaucoup de personnes, on garde seulement les enfants. Mais nous ici, on va en formation, on réfléchit, on cherche les objectifs. Mais les parents ne le savent pas parce que notre métier n'est pas reconnu* ». Quand on demande qui devrait reconnaître leur profession, cette dernière puéricultrice répond : « *La hiérarchie, la politique... on doit en parler* ». Il est intéressant de souligner ici que la même puéricultrice ne mentionne pas que les puéricultrices peuvent aussi contribuer à rendre leur travail plus visible, plus reconnu et valorisé, comme le soulignent d'autres recherches (Ongari et Molina, 1995 ; Sharmahd, 2007). Une contradiction émerge ici entre le besoin des puéricultrices d'une reconnaissance et d'une considération de leur travail et le peu d'explicitation des démarches propres entreprises pour y parvenir par ces mêmes professionnelles au-delà des attentes à l'égard d'autrui (parents, hiérarchie, politique).

Relevons que les participantes à cette recherche soulignent qu'il n'est pas habituel d'être impliquées dans la recherche, d'être prises en considération, d'être écoutées sur ce qu'elles trouvent important dans leur métier. Elles ont trouvé « étrange » qu'une chercheuse puisse être intéressée par leurs avis. Par exemple, une professionnelle dit : « *Vous devriez poser ces questions aux directrices. Nous, nous sommes ici seulement des puéricultrices* ».

5.9 La hiérarchie dans le travail

La faible considération de leur travail relevée par les puéricultrices peut être mise en relation aussi avec une organisation hiérarchique du travail. La direction de la crèche joue un rôle très important dans les prises de décision et est souvent impliquée personnellement dans la relation avec les parents dont elle oriente à tout le moins les contours. Durant les entretiens, il fut difficile d'amener les puéricultrices à un seuil critique constructif dans lequel elles pouvaient exprimer leurs doutes concernant des situations spécifiques vécues avec les parents. La réponse donnée est : « *Je demande au directeur et il décide* », ou « *C'est la directrice qui parle aux parents en cas de problème* ».

Cette organisation hiérarchique transparait également dans la réponse suivante : « *Je n'ai jamais eu aucun problème avec un parent* », qui a souvent été donnée par les professionnelles dans un premier temps. Mais quand on demande d'exemplifier, elles précisent que quand des problèmes et des

malentendus spécifiques surgissent, c'est la direction qui les résout, les professionnelles n'assumant qu'une part réduite de responsabilité dans la relation avec les parents.

Par exemple, une puéricultrice dit : « [...] quand il y a une demande d'un parent, on doit toujours demander à la directrice. Donc, le "oui" et le "non", ça vient pas de nous, ça vient de plus haut ». Une autre professionnelle ajoute : « En général, on essaye de parler avec les parents, de demander comment ça se passe à la maison. Et on explique comment ça se passe ici à la crèche. Et si je vois que la maman ne change pas, je parle avec ma responsable, qui elle parle avec la maman. S'il y a le changement, c'est bien, sinon, on introduit une troisième personne, la psychologue ou la pédiatre. En général après cela se passe bien. [...] Par exemple, un enfant qui est en surpoids. Si la maman lui donne n'importe quoi à la maison, et ici nous avons des heures : à 8h00 le déjeuner, à 11h30 le dîner... Et si la maman n'a pas des heures, elle lui donne des bonbons, etc., alors si on voit que l'enfant prend beaucoup de poids (parce qu'ici on pèse les bébés toutes les semaines, puis chaque deux semaines, et une fois qu'ils sont grands, c'est tous les mois), si on voit que toutes les deux semaines l'enfant prend un kilo, on parle avec la maman, on dit ce qu'on peut faire à la maison et ici. Maintenant si on voit que ça continue, je suis pour respecter ce qu'on fait à la crèche, et s'ils font d'autres choses à la maison, bon... ». Et encore : « Je crois que c'est bien d'avoir une directrice dans la crèche qui nous dit ce qu'on doit faire, parce sinon ici chacune fait ce qu'elle veut ».

Cette approche semble susciter des sentiments contradictoires chez les professionnelles : d'un côté elles se sentent « protégées » par cette méthode de travail, dans laquelle il y a toujours quelqu'un « au-dessus » d'elles qui décide ce qu'il faut faire ou pas dans des situations critiques, et parfois qui « agit à leur place » (par exemple, parler aux parents) ; d'un autre côté, cette protection est parfois ressentie comme trop étroite et lourde, comme le montre les propos de cette professionnelle : « J'ai besoin de ne pas être jugée par la directrice ; qu'on examine tous les éléments avant d'émettre un jugement », ou : « Je voudrais que notre opinion soit prise un peu plus en considération, parce que nous sommes là avec les parents tous les jours ».

Il est intéressant de noter ici que la hiérarchisation observée dans le travail de l'équipe semble être transposée par les professionnelles dans la relation qu'elles établissent avec les parents, « nous devons suivre ce que disent les directeurs et donc les parents devraient suivre ce que nous leur disons ». Cela semble devenir plus difficile lorsqu'elles traitent avec les parents issus d'une classe socioéconomique élevée, comme nous pouvons le lire dans ces mots : « Actuellement, nous avons un enfant ici qui ne parle pas et il a déjà 2 ans et 3 mois. Nous l'observons depuis longtemps. Les parents m'ont demandé pourquoi il ne parle pas, c'est qu'il y a un handicap ? Mais je ne peux pas leur répondre, parce que je ne suis pas un docteur. Et demain, j'ai une rencontre avec ces parents... Parce que nous, on peut leur dire, mais ces parents là ils sont d'une classe sociale élevée, et nous, nous ne sommes rien pour eux, vous le comprenez ? ».

Les professionnelles semblent se sentir relativement plus à l'aise dans les relations qu'elles établissent avec les parents qu'elles situent dans la même classe socioéconomique. Notons que réciproquement, d'autres travaux semblent montrer un résultat similaire du côté des parents : « Quelques mamans expliquent qu'elles préfèrent s'adresser à d'autres personnes qu'à l'institutrice : la puéricultrice, la femme de ménage, la surveillante de la garderie ou des repas. Le sentiment d'une plus grande proximité rend le contact plus aisé » (Crépin et Neuberg, 2013, p. 11).

Cependant, l'idée de hiérarchisation dans la relation avec les parents ressort de l'analyse de nos entretiens. Comme nous l'avons déjà relevé, l'utilisation fréquente des termes « partenariat, collaboration, respect » pour qualifier les relations parents-professionnel-le-s, semble montrer l'importance d'une participation des parents dans le secteur de l'EAJE, mais une analyse plus approfondie fait ressortir une autre idée, celle que les parents devraient « apprendre » des professionnel-le-s. Sans nier le fait que beaucoup de parents recherchent un soutien pour mieux exercer leur rôle parental, et que les services de l'EAJE ont certainement un rôle central à jouer, on peut remarquer que ce soutien est encore souvent considéré comme « unidirectionnel ». Une puéricultrice, par exemple, dit : « [...] avant, les parents nous demandaient des conseils, "il ne dort pas la nuit", etc., puis les parents ils nous écoutaient. Ils allaient à la maison et ils faisaient ce que nous leur avons dit, et on y arrivait tout doucement. Mais maintenant, ils nous demandent des conseils, donc ça prend du temps, et puis ils vont à la maison et ils font ce qu'ils veulent... C'est leur droit, mais nous, maintenant, quand ils viennent beaucoup des fois avec la même question, on leur dit : "vous voyez, Mme, on vous a déjà répondu, maintenant vous pouvez faire comme vous voulez" ». Une autre puéricultrice dit : « La société a changé. Les jeunes de maintenant sont différents. Nous, nous avons été élevés dans le respect de la hiérarchie : il y a un chef et on doit le respecter. Maintenant, les parents se sentent être au même niveau que la directrice. [...] C'est plus difficile [...] pour nous. [...] C'est la même chose avec les collègues plus jeune. Pour nous, quand la directrice disait "tu fais cet horaire-là", tout de suite on disait 'oui'. Maintenant, les jeunes peuvent dire 'non', ils s'imposent. On leur a laissé plus le choix de dire oui ou non. Notre directrice était très sévère avec nous. Mais maintenant, elle ne peut plus le faire, c'est plus difficile pour elle aussi. Et les parents aussi avant, si un professeur disait quelque chose, tout le monde disait 'Ah oui', mais maintenant non ».

Ceci confirme les conclusions de Liane Mozère (2011), chercheuse qui a écouté des auxiliaires de puériculture dans des crèches françaises : « Il n'y a qu'à la crèche qu'il y a des limites, alors qu'avant c'était les parents et la crèche... On a l'impression que les familles attendent quelque chose de la crèche, qu'elle fasse à leur place » (Mozère, 2011, p. 40). Et une autre puéricultrice dit encore : « Moi, je sens que je fais vraiment mon métier, je mets ensemble tout mon savoir et mon expérience. Et puis, quand je vois qu'il se passe bien, c'est une récompense, parce que je dis 'finalement' cet enfant a pu être aidé' ».

Ce dernier extrait souligne le lien établi avec le besoin, déjà mentionné, d'être reconnues comme des professionnelles, qui connaissent bien leur travail. Ceci est confirmé par le témoignage suivant : « Je suis fière parce qu'ils ont besoin de nous. On est utile même au dehors de la crèche. C'est un honneur pour nous ». Et encore : « Je me sens bien, parce qu'on voit qu'on est là pas seulement pour donner à manger, changer, les mettre au lit. On est aussi là pour donner des conseils. C'est valorisant ».

5.10 L'orientation hygiénique et médicale : quelle ouverture au pédagogique ?

Le rôle de la direction est très important dans l'orientation des idées et des pratiques professionnelles. On peut dès lors s'interroger sur son profil et ses effets. En FWB, contrairement à d'autres pays comme l'Italie, les directrices de crèche sont principalement des infirmières, une

qualification professionnelle en relation avec le milieu médical plutôt que le milieu pédagogique. La place réservée à cette qualification est en continuité avec l'histoire des services de l'EJAE dans le pays, où l'orientation médicale et l'assistance ont prédominé durant une longue période. On pourrait dire que cette prédominance historique est encore d'actualité aujourd'hui malgré certains changements et qu'elle marque l'identité des centres de la petite enfance (Peeters, 2008). Ainsi, l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant sur la réglementation générale des milieux d'accueil, indique que le/la directeur/-trice doit avoir une formation « *d'infirmier/-ère gradué-e, d'infirmier/-ère gradué-e social-e ou d'infirmier/-ère gradué-e spécialisé-e en santé communautaire ou d'assistant-e social-e ou d'une formation supérieure à finalité psychopédagogique reconnue par le Gouvernement* » (art. 42).

Les puéricultrices qui ont participé à la recherche reconnaissent la qualification de leur direction. C'est un fait établi confirmé par les us et coutumes : « [...] *je pense que c'est important qu'elle [la directrice] soit une infirmière, parce qu'elle n'a pas fait nos études, et alors au niveau de maladies, etc., elle sait beaucoup de choses* » ou : « *Il faut une infirmière. Ça a toujours été comme ça partout. Pourquoi ce sont les infirmières qui sont directrices ? Je ne sais pas. Mais... c'est comme ça... Il faut quand même avoir une infirmière dans le service tout le temps, parce que quand il arrive un accident, quand il y a des convulsions, alors on a besoin d'une infirmière* » et : « [...] *parce que quelquefois les parents posent des questions médicales* ».

À deux reprises, des puéricultrices ont exprimé une opinion différente, relevant qu'une approche pédagogique, peut-être, est en train d'influencer lentement les idées et les pratiques : « [...] *on peut alors avoir les deux. Parce que quelquefois, une personne avec une formation psychologue ou pédagogue peut aider aussi quand il y a des conflits dans l'équipe* » et : « [...] *pour moi, une infirmière sociale ne connaît pas la pédagogie, sincèrement. [...] Non. Moi, je dirais [que la directrice doit être] une pédagogue* ».

Une directrice le dit clairement : « *Je pense qu'après ma retraite, on va avoir une pédagogue comme directrice. Il y a déjà deux infirmières ici. Moi, je trouve qu'on médicalise trop dans les crèches. C'est la tradition* », soulignant, peut-être, le début d'un changement des perspectives dans les initiatives de l'EJAE. Aujourd'hui, comme Pirard, Dethier, François et Pools l'écrivent (2015, p. 134), on a besoin d'une formation spécifique pour les directeurs/-trices des services de l'EJAE, parce que « *les fonctions d'encadrement et de direction de services d'accueil de l'enfance sont complexes et demandent un niveau et une orientation de formation ad hoc. En reconnaître la spécificité implique en outre de mettre en place une formation initiale qui leur est consacrée* ».

On peut dire que l'approche médicale semble encore définir les contours de l'identité des services de l'EJAE, malgré une ouverture au pédagogique. Peser ou mesurer l'enfant constitue encore une tâche importante du service, comme le dit cette professionnelle : « *Nous vérifions le poids de l'enfant chaque semaine, et puis quand ils sont plus âgés, tous les mois* » ou : « *Nous ne pouvons pas oublier de dire des choses importantes pour les parents quand ils prennent leur enfant. Par exemple, s'ils ont déjà visité leur pédiatre, nous ne devons pas oublier de le dire* ». Sans réduire l'importance de cette information à transmettre aux parents, il est intéressant de noter la nature médicale de l'exemple retenu parmi d'autres possibles pour représenter l'importance des actions d'un centre de la petite enfance. Ceci est révélateur des réponses des professionnelles en général : lorsque vous demandez

des exemples de moments où elles avaient des doutes à l'égard des parents, ou dans lesquels elles ont rencontré un problème avec un parent, les professionnelles rapportent souvent des situations concernant les faits médico-hygiéniques ou les questions d'organisation (par exemple, « *les parents de G. voulaient venir quatre jours au lieu de trois, mais il n'a pas été possible* »).

Il est clair que les crèches ont à respecter les conditions de soin et d'hygiène au sein d'une collectivité, mais quelquefois ce principe est utilisé comme un argument pour limiter la participation des parents, comme en témoigne cet extrait d'entretien : « *[les parents] peuvent arriver jusqu'à la barrière, à la porte de chaque service. Ils ne peuvent pas entrer dans le service, pour une question d'hygiène et de sécurité et aussi, parce que quelqu'un arrive avec les enfants plus grands, et il ne faut pas que les enfants courent partout* ». Dans la même optique, une autre professionnelle dit : « *Quand une nouvelle puéricultrice arrive, une infirmière la prend en charge, elle donne des informations par rapport au repas. Puis elle dit tout sur l'hygiène, comme se laver les mains, etc.* », en soulignant, implicitement, une certaine priorité donnée aux compétences en rapport avec l'hygiène et le médical.

5.11 Devenir puéricultrice : un choix ?

Conformément à cette valorisation de l'approche médicale, on peut remarquer que la formation d'infirmière a été dans plusieurs cas le premier choix d'étude pour les puéricultrices interrogées, mais qu'elles ont arrêté leur formation et se sont engagées dans un métier de professionnelles des crèches. Trois puéricultrices sur huit ont fait ce choix, trois autres ont choisi autre chose en première option, avant de devenir puéricultrices en crèche.

L'une d'elles explique : « *Après le diplôme de l'école secondaire, j'ai fait deux ans à l'école pour infirmière, et puis j'ai arrêté, parce que j'ai trouvé mon mari, et je n'avais plus la tête pour l'école. Je voulais me marier et avoir des enfants* ». Une autre : « *[...] je voulais travailler dans un hôpital. Puis... ils m'ont appelé pour venir travailler ici. [...] J'aimais les enfants, je l'ai choisi directement. [...] Puis... je me suis dit, je peux continuer et devenir infirmière... Mais je n'ai pas fini. [...] Je ne regrette pas [ce choix], mais maintenant j'ai repris des cours, parce que je voudrais aller travailler dans un hôpital, c'est mon rêve, je ne sais pourquoi, c'est mon rêve de petite fille* ».

Devenir une infirmière, un poste de travail souvent a priori mieux considéré que celui auprès des enfants, pouvait aussi être l'orientation préconisée par l'entourage familial : « *Moi, je voulais travailler dans l'hôtellerie. Mais mes parents ne voulaient pas, ils voulaient que je sois infirmière, mais je n'aimais pas. Alors j'ai fait deux ans pour devenir infirmière, quand j'avais 16 ans. Mais je n'aimais pas ces études. J'ai choisi après la puériculture, quand j'avais 18 ans, parce que j'aimais les enfants* ». Une autre professionnelle confie : « *J'ai fait technique sociale en troisième et quatrième secondaire, parce que je savais déjà que je voulais faire la puéricultrice. J'étais complètement sûre. Ma maman me disait : "Fait infirmière. C'est mieux, il y a beaucoup de demandes", mais moi, je ne voulais pas. Elle me disait d'aller en pédiatrie, mais moi je ne voulais pas voir les enfants malades, je voulais les voir sourire* ».

Dans deux cas, devenir institutrice maternelle a été le premier choix d'études : *« Je me suis dit, je vais essayer de devenir institutrice maternelle, parce que là j'aime beaucoup les enfants, qui ont déjà l'âge de deux ans, qui savent parler, qui sont en interaction avec moi. Et alors j'ai essayé, je l'aimais beaucoup, j'avais de bons points en stage. Mais il y avait des cours que je n'aimais pas, il y avait beaucoup de français, et puis la psychologie, et... là j'ai arrêté et j'ai fait ma septième année en puériculture. Je ne regrette pas ce choix parce que j'ai essayé, parce que j'avais les capacités. Mais ça va comme ça ».*

Il est intéressant de noter que devenir puéricultrice semble souvent être un deuxième choix effectué après un échec dans une autre orientation. La profession rêvée de départ était autre, mais jugée trop difficile, voire inaccessible. On peut s'interroger sur les effets de ce non-choix initial : quelles incidences sur les représentations que ces professionnelles ont sur leur métier ? Peut-elle expliquer en partie la faible considération qu'elle semble associer à leur travail actuel ?

L'absence de possibilités d'évolution de carrière est un autre élément à prendre en compte. Les puéricultrices avec une longue ancienneté disent que ce travail est fatigant, et qu'elles sont inquiètes de devoir toujours travailler avec les enfants quand ils seront plus âgés : *« Je pense que je voudrais changer quand je serai plus vieille, alors je dois retourner étudier, parce qu'ici ce n'est pas facile quand tu es vieille ».* L'absence de possibilités d'évolution de carrière est mentionnée dans le rapport de recherche sur la formation initiale des professionnel-le-s de l'enfance (Pirard et al., 2015) comme un élément qui caractérise la vision actuelle du métier. Elle est confirmée par les participantes de la présente recherche comme en témoigne cet autre extrait : *« Ici, comme puéricultrice, on n'a pas la possibilité de grandir dans notre profession, il n'y a pas d'évolution de carrière. Pour avoir une évolution, on doit reprendre les études. On ne monte pas de grade. Et je pense que le métier de puéricultrice comme ça c'est trop long, parce que maintenant quand je retourne à la maison, quelquefois, je suis vraiment fatiguée ».*

Quand elles évoquent leurs ressentis actuels, toutes les puéricultrices disent qu'elles travaillent maintenant dans ce secteur parce qu'elles aiment les enfants, elles aiment les voir grandir : *« J'aime avoir les enfants jusqu'à leur sortie, on voit leurs parcours, ça j'aime bien »* ou : *« Être avec les enfants, penser à leur bien-être, à les nourrir, à être avec eux. J'ai toujours eu un bon contact avec les enfants. J'ai toujours aimé les enfants ».* Six professionnelles sur huit disent provenir d'une famille nombreuse, avec beaucoup de frères et de sœurs et avoir dû s'occuper d'eux quand ils étaient jeunes. Elles associent cette expérience personnelle à leur orientation professionnelle : *« Chez nous on était quatre enfants, et comme mes parents ont eu mon grand frère et puis moi, et puis ils ont attendu 10 ans et ils ont eu encore deux enfants, donc j'avais déjà l'âge de les garder. Et puis j'aimais beaucoup le bricolage, et puis, quand ils ont commencé à grandir on faisait des tartes, des desserts... Donc, voilà, c'est parti de là »* ou : *« Je viens d'une famille nombreuse, nous sommes cinq enfants, nous sommes les plus grands, et j'ai toujours été avec les enfants ».*

Au-delà de l'expérience personnelle, les participantes expriment également la nécessité de compétences dans ce secteur (*« on doit être compétente », « on n'est pas ici seulement pour garder les enfants »*), et le besoin d'être reconnues dans leur rôle professionnel, rejetant l'image *« d'être une femme qui assure des soins »*. Reste à savoir ce que recouvre cette notion de compétence et les manières de l'acquérir : *« Dans la formation, ils nous disent des choses, mais la compétence même de*

faire ce métier, on l'a ou ne l'a pas ». Cette dernière affirmation laisse entrevoir une dévalorisation du métier comparativement à d'autres dans la mesure où il serait l'aboutissement d'un chemin « naturel » et non le résultat d'une formation professionnelle. Cette dévalorisation peut être mise en relation avec les difficultés relevées ci-avant des puéricultrices à l'égard des parents, surtout lorsque ceux-ci proviennent d'un milieu socioculturel élevé. Ceci conduit-il au développement d'un sentiment d'infériorité, à la recherche d'une protection obtenue dans une organisation hiérarchique du travail et à la demande de « réponses » claires aux problèmes rencontrés, pour elles-mêmes, mais aussi pour les parents ? Une puéricultrice nous dit : « *Je dois toujours donner une réponse aux questions que les parents posent. C'est important pour moi que je ne les laisse pas sans réponse, sinon ils vont penser que je ne suis pas bonne dans ma profession* ».

Certes, on ne peut pas généraliser, car il y a aussi d'autres manières de penser : « *Je ne peux pas dire que je suis sûre de moi-même, parce que celle-ci est une profession dans laquelle on ne peut jamais être sûr de soi-même. Nous avons toujours des doutes et des questions, et nous devons toujours nous remettre en question* ». Ceci questionne l'identité professionnelle : selon les participantes, le bon professionnel a besoin d'avoir des réponses claires, mais il exerce en même temps un métier où l'incertitude est de mise (Urban, 2008). La capacité de se poser des questions et d'émettre des doutes devient alors une valeur au lieu d'être considérée comme une faiblesse. Deux perspectives coexistent, montrant la contradiction inhérente aux images véhiculées sur ce métier.

5.12 Être maman et puéricultrice

La notion d'« être mère et puéricultrice » suscite des débats et éveille des sentiments contradictoires chez les participantes à la présente recherche. Ainsi, deux extraits d'entretien avec une puéricultrice. Elle affirme d'abord : « *[...] j'avais de l'expérience, je savais comment changer un enfant. Tout le monde n'a pas l'esprit maternel. Moi je savais comment changer un enfant. Je savais donner un biberon. Savoir le faire. Savoir faire la panade. Être maman peut être important pour une puéricultrice. On sait comment faire avec les enfants* ». Elle précise ensuite : « *Non, je ne pense pas que toutes les mamans ont l'esprit maternel. J'ai une amie qui ne l'a pas et elle a un enfant. [...]* [L'esprit maternel] *c'est savoir s'occuper de l'enfant, l'aimer...* ».

Être mère semble donc être considéré comme une expérience très importante par certaines professionnelles. Il s'agirait d'avoir ce qu'elles appellent « l'esprit maternel » qui est censé fonder le devenir d'une bonne puéricultrice, tout en reconnaissant que « *non, toutes les mères n'ont pas cet 'esprit maternel'* », montrant donc une autre contradiction dans les idées des puéricultrices. Ceci signifie implicitement que le fait d'être une mère n'apporte pas la certitude d'être une bonne puéricultrice. Il est intéressant de noter que l'esprit maternel est ici associé à des actions « pratiques » (faire la panade, donner le biberon), accordant plus d'importance aux compétences techniques qui accompagnent cette profession qu'aux autres, par exemple, les compétences relationnelles.

Toutes les puéricultrices interrogées sont d'accord sur le fait qu'être une mère influe d'une manière ou d'une autre sur leur profession et que cela a un impact sur leur façon de travailler. Plus

précisément, les puéricultrices qui sont déjà mères disent que le fait d'avoir des enfants les rapproche plus des parents, qu'elles peuvent mieux les comprendre et qu'elles sont devenues plus souples à leur égard. L'une d'elles nous confie : « [...] ça m'a changé dans la compréhension envers les parents. Je me mets certainement plus à leur place » et aussi : « [...] quand tu es maman, tu es plus en empathie avec les parents. Tu peux mieux comprendre que quelquefois tu ne sais plus quoi faire. Parce que, c'est vrai qu'on est puéricultrice, mais quand on est maman, on est maman avant tout ». Elle ajoute : « On se met plus à la place des parents. Je comprends, par exemple, qu'une maman qui travaille l'après-midi veut garder son enfant jusqu'à midi. Parce qu'on a peu de temps avec notre enfant quand on travaille temps plein. Je pense que quelqu'un qui n'a pas des enfants ne peut pas le comprendre... ».

Cette compréhension peut être d'une grande valeur si un temps de réflexion est prévu et que les puéricultrices peuvent être accompagnées dans leurs relations pour parvenir à mieux comprendre leurs sentiments/expériences/idées. Sans un accompagnement qui permet de garder une distance professionnelle et un décodage des éprouvés, la projection risque de prendre la place d'une véritable empathie.

En outre, cette souplesse et cette compréhension de l'autre ne se concrétise pas nécessairement dans la pratique, elles peuvent être la source d'une nouvelle contradiction dans le métier. Ainsi, plus tard dans l'entretien, la même puéricultrice dit : « Maintenant, je me sens fort dans l'application du règlement, euh... Si l'enfant doit arriver pour 8h30, mais il arrive à 9h30, je ne peux pas être d'accord avec la maman, il y a un règlement à respecter ».

Une contradiction similaire apparaît quand elles parlent de leur propre expérience de mères à la crèche où se trouvent/se trouvaient leurs propres enfants. D'un côté, elles demandent de la compréhension de la part des collègues de travail à la crèche : en tant que mères professionnelles, elles déposent leurs enfants avec un mélange de sentiments qui peut in fine les aider à mieux comprendre les ressentis des parents de la crèche où elles travaillent. Par exemple : « Je me mets à leur place, parce que moi j'avais mes enfants à la crèche et je ne faisais pas confiance aux puéricultrices parce que je suis du métier » et aussi : « Mettre ton enfant dans une autre crèche en tant que puéricultrice, c'est très dur. Moi-même, j'ai pleuré pendant trois mois. Parce que... moi je m'occupe des enfants des autres, et je ne m'occupe pas de mon enfant, je dois le mettre en autre crèche... Et puis, ce sont des personnes inconnues. Après quelque mois ça se passe bien, mais au début... [...] On ne pouvait pas entrer dans le service. On devait donner l'enfant et puis "au revoir". Ici on parle beaucoup des enfants avec les parents. Là, je n'avais pas une vraie relation avec les puéricultrices ». D'un autre côté, elles se décrivent (en tant que parents) comme différentes des autres parents qui viennent à leur crèche, parce qu'elles essayent/ont essayé d'avoir toujours une bonne relation avec les puéricultrices. Par exemple : « [la relation que j'avais avec les puéricultrices de mon fils] a été toujours très bien, parce que je faisais tout le possible pour qu'elle soit bien ». Quand elle parlait d'une maman qui selon la puéricultrice n'avait pas confiance dans la crèche, la même puéricultrice nous a dit : « [...] je comprends que c'est dur de faire confiance à quelqu'un auquel on a laissé son enfant, je comprends la maman, mais tant qu'elle n'aura pas confiance, cela ne se passera pas bien à la crèche. Moi... je travaille dans une crèche, j'aime le fonctionnement de ma crèche, je sais qu'on ne va pas asseoir un enfant s'il ne peut pas s'asseoir, parce qu'on vit au rythme des enfants. Mais où j'ai mis mon enfant, ils disaient : "il a 7 mois, il peut s'asseoir". Ça n'est pas donc

à cause des personnes mêmes qu'y travaillent, mais ce que je n'aimais pas c'est leur méthode de travail, même si mon fils il était bien là-bas, il mangeait, il dormait...».

Ainsi, la confiance que les parents accordent aux puéricultrices est considérée comme nécessaire pour amener l'enfant à la crèche. Mais cette puéricultrice avoue ne pas avoir confiance dans les puéricultrices de son propre enfant. Elle ajoute encore qu'elle avait une bonne relation avec elles parce qu'elle a fait l'effort de l'instaurer. Il semble que cet avis n'est pas transférable aux parents de la crèche où elle travaille. Il apparaît la nécessité de maintenir et de marquer la différence entre les puéricultrices et les parents qui viennent dans sa crèche, un besoin de ne pas être confondu avec les uns et les autres, même dans le cas d'un partage d'expériences similaires, telles que la parentalité. Ce constat est-il lié au besoin de reconnaissance professionnelle démontré ci-avant ?

Pour conclure ce point, reprenons les mots critiques d'une praticienne qui soulignent avec force les contradictions vécues au sein de la crèche : *« Je ne voulais pas que mon enfant aille à la crèche. Et je ne le regrette pas du tout. Je ne voulais pas qu'il vienne ici, parce que [...] ici il y a des choses que je ne voulais pas pour mon propre fils. Par exemple, un bébé peut pleurer une demi-heure parce que la puéricultrice doit donner à manger à un autre enfant. Il faut alors avoir plus des puéricultrices. Et moi alors, j'ai trouvé une gardienne à domicile, et ça a été mieux. Et finalement c'était ma maman qui l'a gardé. [...] Je pense que les enfants s'adaptent [à la crèche]. Je pense que la crèche est d'abord pour les parents qui travaillent. Il y a des parents qui portent l'enfant à la crèche, même s'ils peuvent le garder à la maison, parce qu'ils disent que dans la crèche ils sont mieux socialisés. Mais pour moi ça ce n'est pas vrai. La directrice même le dit aussi. Elle leur dit aux parents : "Si vous avez la possibilité de garder votre enfant à la maison, c'est mieux". Il y a des enfants qui sont ici chez nous toute la journée... C'est bien que la crèche existe pour les femmes qui travaillent. Mais il y a trop d'enfants pour très peu de puéricultrices... [...]. Il y a des enfants qui vont à la crèche et ils pleurent pendant les trois ans de permanence en elle ».*

5.13 Formation initiale et en cours d'emploi

S'il est nécessaire d'établir une relation de partenariat avec les parents et si la gestion de l'incertitude est une caractéristique du travail dans les lieux d'accueil, il importe de réfléchir la formation initiale et continue des professionnel-le-s en ce sens. Afin de comprendre le point de vue des puéricultrices, certaines questions des entretiens portaient sur leur formation initiale et continue, sur leur processus d'apprentissage et sur la façon dont elles pensent apprendre le mieux.

Toutes les puéricultrices accordent une grande importance à la pratique, à ce qu'elles ont vécu sur le lieu de travail, et surtout à ce qu'elles apprennent avec leurs collègues. Aucune ne mentionne les parents comme une source d'apprentissage, ce qui semble être conforme à ce que nous avons relevé précédemment : les parents sont là pour apprendre des professionnel-le-s, plutôt que l'inverse.

Quand on parle de leur formation initiale, les puéricultrices disent qu'elles ont surtout appris durant leur stage : *« J'ai aimé beaucoup le stage dans mes études, parce que tu vois les choses sur le terrain ».* Et encore : *« [j'aimais] le cours de psychologie, le cours de soin, tout ce qui était pratique, et*

la psychologie. Mais les math, etc., non. Et puis le stage, parce que je pouvais rencontrer les enfants, voir les différentes méthodes de travail dans les différentes crèches ». La pratique est perçue comme importante : « [...] ce que je regrette c'est qu'il n'y a pas eu des cours de chant. Et c'est important de chanter avec les enfants. Moi, quand je suis arrivée ici, je ne connaissais pas de chansons, j'ai dû les apprendre par mes collègues ». De même que tout ce qui est en relation avec les problèmes médicaux et hygiéniques : « [...] il y avait les cours de soins et je les aimais beaucoup, c'était sur les maladies, etc. ».

Ceci est très cohérent avec ce qu'elles disent sur la formation continue : « On est allée à la formation pour le mal du dos » et « C'était une formation sur la mort subite, et je l'ai beaucoup aimée ». C'est intéressant de signaler que dans le discours des puéricultrices, ce type de sujets est plus présent que ceux en relation avec le domaine psychopédagogique, moins développé dans leur formation initiale. C'est cohérent avec la perspective médicale déjà mentionnée, et peut-être à nouveau avec le besoin d'avoir des « réponses » sûres qui sont plus faciles à obtenir sur des questions d'hygiène ou médicales que psychopédagogiques.

Le fait que les formations offrent l'occasion d'échanger sur les différentes pratiques, de confronter des points de vue et de rencontrer d'autres puéricultrices n'est mentionné que deux fois, mais avec conviction : « Je suis allée au cours à l'Université de Liège, j'ai fait le CEMEA, et ce sont des expériences importantes parce qu'on rencontre des autres puéricultrices, on échange notre savoir ». On peut remarquer que la plus grande partie des formations que suivent individuellement les puéricultrices sont des formations courtes (un ou deux jours), comme l'explique une directrice : « chaque puéricultrice a des formations. [...] Elles vont seules, aussi parce que sinon, j'ai moins de personnel ici, mais je pense aussi que c'est mieux pour elles parce que c'est mieux si elles se rencontrent avec des autres puéricultrices ». Bien que suivre individuellement des formations est important, des recherches internationales ont démontré récemment que les formations continues efficaces sont régulières (Urban, Vandenbroeck, Peeters, Lazzari et Van Laere, 2011 ; Peeters et al., 2015). Selon les auteurs, une formation de courte durée a peu d'impact, surtout si le personnel est peu qualifié comme c'est le cas actuellement en FWB.

L'équipe est considérée le plus souvent comme le soutien le plus important : « Notre soutien, c'est les collègues, la directrice, le groupe, et le fait de ne pas nous sentir seules » ou : « Si jamais j'ai un souci, ma collègue m'aide, et on essaye de dire les mêmes choses aux parents. On est une chouette équipe, on est une 'famille', on essaye de travailler de la même façon ».

En général, les puéricultrices semblent satisfaites avec ce qu'on leur offre ; elles n'en demandent pas plus. Même, lorsqu'on les interroge sur le soutien qu'elles voudraient avoir dans les relations avec les parents, la plupart du temps, leur réponse est : « Pour moi c'est parfait comme ça ». Un autre exemple de réponse : « on a la responsable, la psychologue et psychomotricienne, et donc au dehors de ça, je ne sais pas ce qu'on peut avoir de plus ».

La même idée est fréquemment exprimée par les directrices : « Non, le soutien ne doit pas être différent, je pense que les puéricultrices doivent se sentir soutenues, je suis là pour elles, je veux qu'elles viennent se confier » ou : « Le soutien, c'est moi et le règlement. Si un parent n'est pas d'accord, les puéricultrices peuvent montrer le règlement qu'ils ont signé », utilisant de nouveau le

règlement comme un moyen de défense et ajoutant : « *Le soutien ici c'est moi et l'équipe. Et ça va comme ça, je ne veux pas quelque chose de différent* ».

On peut se demander si leur satisfaction exprimée provient du fait que les puéricultrices n'ont pas un autre modèle, qu'elles ne connaissent pas une autre manière d'être soutenues. Par exemple, bénéficier de moments de réflexion organisés d'une manière régulière, en dehors de la présence des enfants et facilités par un accompagnateur avec une compétence psychopédagogique, qui les aide à articuler théorie et pratique ; ou encore, vivre des échanges avec d'autres crèches, où les puéricultrices peuvent observer réciproquement leurs pratiques pendant une ou plusieurs journées, comme cela se réalise dans d'autres contextes européens. Ce type d'expériences n'est pas pointé comme une réponse à un besoin de la part des puéricultrices interrogées, probablement parce qu'elles ne les ont pas vécues suffisamment. Ce n'est évoqué qu'à deux reprises seulement et d'une manière plus ou moins implicite. Par exemple, quand cette puéricultrice dit : « *Moi, j'adore suivre des formations, de voir des autres puéricultrices, de parler avec elles, de voir comment ça se passe dans des autres crèches. J'adore ça, et alors je favoriserais ça, l'échange avec des autres crèches* » ou : « *[...] quelquefois [j'aimerais avoir] un soutien psychologique. S'il y a un problème dans une équipe, parfois il y a des conflits dans les équipes, et alors peut-être une autre personne peut nous aider* », signalant ainsi un certain besoin de renforcer les moments de réflexion de l'équipe et de se focaliser sur les problèmes psychopédagogiques. Une autre puéricultrice dit : « *[La formation] c'est comme aujourd'hui, vous et moi, on est ici ensemble, ça c'est déjà un échange* », soulignant implicitement le lien entre la recherche et le soutien à la réflexion personnelle. Il est évident qu'un vrai engagement dans un soutien fondé sur la réflexion et l'échange demande beaucoup plus d'investissement. Ces propos tenus par certaines puéricultrices soulignent un besoin qui ne peut probablement pas être plus clairement exprimé en raison du manque de connaissances sur des types de soutien différents de ceux déjà vécus.

5.14 Les moments de réflexion en équipe

Les moments de réflexion au sein de l'équipe ne sont pas souvent organisés d'une manière régulière. Certes, des réunions sont prévues, mais elles ne sont pas fréquentes et sont souvent centrées sur des problèmes d'organisation plutôt que sur les pratiques éducatives : « *[...] on se voit le soir, 3-4 fois par an* » ou : « *1-2 fois par mois, sur le temps de midi, quand les enfants dorment. Et actuellement le sujet, c'est surtout au niveau des changements d'horaire, mais les sujets peuvent être très différents* ». Quelquefois, les réunions sont conçues comme des moments de transmission d'informations entre collègues : « *Oui, on est 5 puéricultrices, et avant on se voyait tous les jeudis. Maintenant on en fait moins. On se voit à midi, parce que celles de matin sont encore là et celles de l'après-midi arrivent. Donc on est ensemble pour au moins une demi-heure. Et dans cette réunion on a le temps de dire ce qu'il s'est passé pendant la matinée, quels enfants ont mangé quoi, quelles activités on a faites, le menu...* ».

Les réunions peuvent aussi être des occasions pour discuter de « problèmes » et trouver des solutions. Elles sont en tout cas rarement des moments de réflexion à propos des pratiques éducatives quotidiennes et de leur régulation, comme le montre ce témoignage : « *Tous les deux*

mois dans les équipes qui s'occupent d'un groupe, on parle de chaque enfant, s'il y a un souci, ou des parents. Mais quelquefois il n'y a rien à dire, tout se passe bien, l'enfant se développe bien. Alors, quelquefois on peut parler de choses au niveau de l'organisation ». Ceci confirme le constat de Garnier (2010, p. 121) qui écrit : « L'exigence de concertation entre adultes est relative aux évaluations qui sont faites de la situation de l'enfant. De manière schématique, elle est forte quand il y a un problème ; elle s'efface quand tout se passe bien ».

Les réunions sont rarement présentées comme une réponse à un besoin de réflexion en équipe éducative : *« On a des réunions ici une fois par mois, et je ne les aime pas parce que je n'apprends rien. Ce sont des réunions où on parle des horaires, des absents, le budget, les jours de maladie des adultes, mais pour moi c'est pas intéressant ».*

Quelquefois, des moments de réflexion éducative partagée sont prévus : *« Quelquefois, on a parlé des observations vidéo faites pour discuter notre pratique. Par exemple, on a discuté si les enfants ont besoin de limites dans le jeu ou pas. Et on a discuté de ça avec la vidéo, parce que certaines de nous pensaient qu'il ne faut pas mettre des limites, et d'autres pensaient qu'il faut mettre des limites, parce que sinon, tout est mélangé et les enfants ne sont plus intéressés. Grâce au film, on a tous vu le film et on a pu réfléchir ensemble ».*

Pourtant la réflexion en groupe est la clé pour changer et améliorer les pratiques. Par exemple, une puéricultrice explique l'importance d'avoir réfléchi en groupe sur le moment de départ des enfants qui coïncide avec celui des retrouvailles avec les parents : *« On est dans une nouvelle réflexion. Je me suis rendu compte que quand la maman arrive au retour, moi j'interviens pour parler avec la maman, et alors l'enfant fait tout pour se faire voir. Il commence à piquer une colère. Mais on s'est rendu compte que l'enfant est tout content de voir sa maman, mais la maman, au lieu de parler avec lui, elle parle avec la puéricultrice, que l'enfant l'a vue tout le jour. Alors on est en train de réfléchir sur ça et moi je n'interviens plus dans ce moment de la sortie ».*

Il est clair qu'organiser des moments de réflexion d'une manière régulière est fort difficile, quand le temps de travail sans les enfants n'est pas reconnu. Une directrice dit à ce propos : *« [on a] une réunion habituelle sans un sujet établi (l'arrivée d'un nouvel enfant, parents qui font une demande, etc.) – une fois chaque six semaines, mais c'est difficile. Ça se fait pendant le travail, mais on n'a pas des heures sans les enfants. Donc je dois avoir une puéricultrice volante qui remplace la puéricultrice qui vient à la réunion. [...] Ou sinon, une puéricultrice reste avec les enfants et elle ne participe pas à la réunion »* ou : *« On fait seulement quatre réunions par an, sinon les puéricultrices ne viennent pas. Dans le règlement, ce n'est pas écrit qu'elles sont obligatoires [...]. Les heures qui ne sont pas prévues dans le contrat, elles sont récupérées ».*

Si nous voulons investir dans la qualité d'accueil, il est essentiel de bénéficier de temps régulier de réflexion en équipe et d'avoir une conscience claire des manières d'utiliser ce temps de manière constructive.

5.15 Sens de la participation à une recherche

La réflexion professionnelle peut aussi être stimulée en liant la pratique avec la recherche, surtout si celles-ci sont participatives et donnent l'occasion aux praticien-ne-s de réfléchir sur leur pratique comme le visait cette recherche qui prévoyait une troisième entrevue sur le vécu des participantes à la démarche. Chacune d'elles a exprimé un sentiment positif : la recherche a contribué à développer chez elles une valorisation et un sentiment de reconnaissance : « *La directrice m'a demandé d'y participer. Et j'étais fière, parce que ça veut dire qu'elle a confiance en moi* » ou : « *Je me suis sentie fière, parce que ça fait plaisir. Je me suis dit 'c'est parce que je suis compétente dans mon travail'* ». Et encore : « *Je me suis sentie valorisée, j'avais la parole, j'étais contente parce que c'est une recherche sur les gens qui sont sur le terrain, et pas sur les gens qui ont étudié, mais ils n'ont pas la pratique. Je pense que c'est important de demander à qui est tous les jours sur le terrain* ».

Les puéricultrices voient la participation à la recherche comme un moment d'autoréflexion : « *C'était la première fois que je participais à ce genre de choses. S'il y a une autre recherche, je vais participer à une seconde, parce que ça me plaît. C'est encore une manière de se remettre en question, parce que sur l'approche sur les compétences, etc., on doit réfléchir* » ou : « *Ça a été chouette, parce qu'on a l'occasion de réfléchir sur notre métier, de voir comment il a changé* ». Et encore : « *je trouve que c'est bien, parce que ça me remet en question et m'a fait repenser à des choses... Je me rends compte que maintenant, je vois les choses différemment par rapport à avant, je pose moins de jugements. Ça fait du bien d'avoir un entretien comme ça, c'est enrichissant. Et quand j'ai relu, j'ai dit quelquefois "ah, j'ai dit ça"... Par exemple, sur la confiance... Les parents nous apportent leur petit enfant, et ça est bien délicat* ».

Parfois, des petits changements se produisent : « *[...] on se remet en question sur comment on travaille. Et je dois dire que, avant les entretiens, quand les parents venaient, je parlais d'abord et puis ils parlaient. Maintenant j'écoute d'abord, et puis je parle. Et ça, c'est parce que, pendant les entretiens, j'ai expliqué ce qu'est pour moi la relation avec les parents, j'ai parlé de l'importance d'écouter, et alors j'ai changé mon accueil* » et « *Après chaque entretien, j'ai aussi raconté l'entretien à mes collègues, et ça était aussi enrichissant pour elles, parce que j'ai porté les exemples dont on a parlé dans l'entretien* ».

Participer à une recherche soutient la motivation aussi : « *[dans le second entretien] j'avais encore plus envie de venir vous voir, parce que je savais ce que ça était. C'était important pour moi de voir aussi votre intérêt. Et comme ça, j'étais intéressée aussi* ». Manifester son intérêt pour ce que les puéricultrices disent, pensent, sentent, est un moyen de les motiver, de leur donner la sensation que ce qu'elles font est important : « *Ça fait du bien de parler d'avant et du maintenant, on voit qu'on est changé. Parce que nous, on ne pense pas spontanément à notre passé, s'il n'y a pas quelqu'un qui nous le demande. Et c'est aussi valorisant, oui, parce que quelqu'un a de l'intérêt pour notre parcours* ». Et encore : « *J'ai revu mon passé. Je suis une personne qui vit avec le présent, mais avec les entretiens, j'ai été obligée à voir le passé. Et ça a été enrichissant, ça ne m'a pas dérangé. Je l'ai trouvé intéressant et aussi valorisant pour mon métier, parce que beaucoup de fois, si je dis que je suis une puéricultrice, les personnes pensent 'ah oui, elle change les enfants'. Mais c'est beaucoup plus que ça, et je pense qu'une recherche comme ça va valoriser ce qu'on fait. Je vais aussi garder les entretiens, comme une mémoire de ce parcours* ». Une autre puéricultrice dit : « *C'est toujours bien* ».

pour moi de relire ce qu'on a dit. Je peux comme ça repenser à ce que j'ai dit, à ce que je pense. [...] Je veux dire... Quelquefois tu vas savoir mieux ce que tu penses parce que tu le dis à quelqu'un, parce que quelqu'un te le demande...».

Bénéficier de plusieurs entretiens avec les mêmes personnes, et surtout les impliquer dans la réflexion sur ce qu'elles ont exprimé dans chacun d'entre eux, semble avoir été un élément important pour l'engagement et l'autoréflexion des participants : « *La seule chose que je regrette, c'est que c'est pas facile de me souvenir de petits exemples comme ça sur place. Peut-être j'aurais aimé d'avoir le questionnaire avant de vous voir. Comme ça, j'aurais pu penser aux réponses... Mais avoir l'entretien via mail et pouvoir ajouter après d'autres choses a été très important. Sinon, j'aurais été un peu frustrée, parce qu'à la maison je disais 'ah, mais je pouvais aussi dire ça' ».*

6 Discussion

6.1 Être sûr VS ouverture à l'incertitude

L'analyse des entretiens fait ressortir une série de « contradictions ». Les puéricultrices expriment en même temps une forme de flexibilité et de la rigidité ; elles manifestent un besoin « d'être sûres » de ce qu'elles font et en même temps avouent que leur métier est fait de doutes et d'incertitudes. Ceci rejoint les conclusions de Mathias Urban (2008, p. 143) qui écrit : « *Les données de recherches récentes et en cours suggèrent que les puéricultrices se déplacent de plus en plus d'une attitude simpliste et technique à une perception relationnelle et donc incertaine de leur pratique. Et en même temps, elles cherchent, parfois désespérément, à éviter l'incertitude, les erreurs et 'les échecs' ».* Ainsi, les puéricultrices semblent parfois se réfugier sous la protection que leur offrent le règlement et l'organisation hiérarchique. Elles se mettent sous la protection de leur direction qui prend les décisions.

Se sentir protégées, éviter les risques, est aussi une préoccupation des directrices elles-mêmes, qui, par exemple, peuvent refuser de donner des vidéos de la crèche aux parents, pour se conformer à la loi concernant le respect de la vie privée. Le respect des prescrits légaux est bien sûr essentiel. Cependant, la centration actuelle grandissante portée aux questions liées à la vie privée et à la sécurité, marquées notamment par la diffusion dans les médias d'épisodes de violence produits dans certains centres de la petite enfance, peut avoir un impact sur la relation établie avec les familles et sur l'ensemble du travail des centres EAJE. Les préoccupations seraient plus axées sur la sécurité que sur la pédagogie. Ceci peut générer le besoin de définir des frontières claires et des règles fixes qui ne favorisent ni la réflexion quotidienne que ce type de travail exige, ni la négociation constante au cœur de ces relations. Bien sûr, les règles sont importantes dans une vie en communauté, mais la priorité qui leur est accordée et l'absence de négociation possible peuvent devenir un obstacle à la flexibilité et au dialogue, au développement de la capacité à s'ouvrir aux conflits et à parvenir à les gérer sans les éviter, et à tirer parti du potentiel constructif des désaccords. L'accent mis sur les aspects médicaux et hygiéniques dans l'identité des crèches de cette région est en cohérence avec ce besoin d'établir des frontières. Il permet de prendre distance avec les « aspects pédagogiques

incertains » pour se pencher sur des questions plus sûres en relation avec les domaines techniques et hygiénique.

6.2 Être protégé VS être reconnu

Dans cette perspective de travail, les puéricultrices « risquent » certainement moins, parce qu'elles ont moins de responsabilités à assumer dans la relation avec les parents. Mais cela signifie également moins de prise en charge, le sentiment d'être moins impliquées personnellement et une autonomie réduite dans l'agir. Pourtant être autonome est un besoin exprimé par les puéricultrices qui va de pair avec le désir d'être reconnues dans leur métier.

Alors qu'elles donnent une image dévalorisée de leur travail, les puéricultrices cherchent souvent une reconnaissance auprès des parents, ceux-là mêmes qui peuvent éprouver des sentiments contrastés envers la crèche qui accueille leur enfant (angoisse, curiosité, espoir, peur, culpabilité, etc.). Il s'ensuit la rencontre de deux facteurs de fragilité : celui lié aux puéricultrices en souffrance face à un travail complexe qu'elles réalisent sans reconnaissance, et celui lié aux parents qui recherchent un soutien dans la responsabilité qu'ils ont à l'égard de leur enfant, en confiant ce qui leur est le plus précieux à des personnes qu'ils ne connaissent pas.

La reconnaissance peut aussi être recherchée dans une distinction des postures professionnelles et parentales, y compris quand les puéricultrices parlent de leur propre expérience parentale. Tout en soulignant l'importance d'une attitude compréhensive à l'égard des parents, les puéricultrices expriment le besoin d'établir des frontières et en toile de fond, de mettre en évidence les différences entre leur façon d'être parents et les autres parents de la crèche. Ceci peut sans doute être à la fois le témoin et le résultat d'une identité professionnelle fragile liée à un engagement de deuxième choix dans le métier, souvent à la suite d'un parcours formatif parsemé d'« échecs » dans d'autres orientations professionnelles.

En conséquence, dans leur métier, où il importe effectivement d'être conscient des différences entre postures parentales et professionnelles (Bosse Platière et al., 2011), il peut aussi devenir important pour les puéricultrices de se démarquer des parents par leurs savoirs sur les enfants. De même, attendre des parents qu'ils n'interfèrent pas dans le travail que les puéricultrices font avec leurs enfants au risque de les perturber ne renvoie pas seulement à des craintes de problèmes d'organisation dans la crèche, mais à quelque chose de plus profond qui touche au rôle des puéricultrices et à leur identité professionnelle.

Ceci est aussi probablement la raison pour laquelle certaines puéricultrices ne veulent pas que la crèche soit confondue avec un « café ». Par cette revendication, les puéricultrices soulignent le fait qu'elles sont des professionnelles et non pas des serveuses. Elles veulent être reconnues et valorisées dans ce qu'elles font. D'où, la satisfaction de donner des conseils, de se sentir « utiles », mais aussi la nécessité d'être reconnues dans la valeur de leurs conseils et plus largement dans leurs compétences. Dans cette logique, les parents sont souvent considérés comme ceux qui devraient apprendre de la crèche.

Ceci confirme les résultats de la récente recherche financée par la Fondation Roi Baudouin en Fédération Wallonie-Bruxelles, centrée sur l'écoute de parents en situation de précarité (Crépin et Neuberg, 2013). Les chercheuses soulignent la tendance à adopter une « logique d'assimilation » dans les services de l'EAJE, selon laquelle les parents doivent accepter le point de vue de la crèche. Cette logique peut rapidement mettre les puéricultrices et les parents en opposition. Ceci peut créer un rapport de force dans lequel la « connaissance professionnelle » des puéricultrices est considérée comme supérieure aux connaissances des parents (Camus, Dethier et Pirard, 2012, p. 26).

Il s'agirait plutôt de concilier différenciation des postures avec des approches qui favorisent la collaboration individuelle et/ou collective autour des enjeux de qualité d'accueil, qui impliquent explicitement les parents dans les services des crèches, dans le respect de leur cheminement propre (Sharmahd, 2009 ; Kammenou et Agnostopoulos, 2011). Dans une telle vision de la coéducation, les parents et les puéricultrices partagent leurs attentes et leurs objectifs éducatifs.

Sur cette matière, le référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité *Accueillir les tout-petits, Oser la qualité* (ONE, 2002, p. 58) affirme clairement : « *Les pratiques éducatives peuvent être différentes à la maison et dans le milieu d'accueil pour autant que, des deux côtés, on reconnaisse l'autre comme compétent dans et pour son champ* ». Dans la même optique, le référentiel sur le soutien à la parentalité (ONE, 2012, p. 17) mentionne : « *Les actions de soutien à la parentalité doivent s'appuyer sur les ressources parentales et miser sur les compétences des parents* ». Mais il semble que les puéricultrices considèrent encore souvent les savoirs des parents comme un complément possible aux leurs (Hughes et Macnaughton, 2000), qu'elles peuvent dans une certaine mesure ignorer. Cette logique d'assimilation est pourtant peu compatible avec les articles 17 et 18 de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité et de l'accueil, où la complémentarité est promue dans une logique holistique de coéducation. Comme le soulignent Camus, Dethier et Pirard (2012, p. 4) : « *Aujourd'hui, en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enjeu est de faire de ces services avant tout des lieux d'accueil pour l'enfant et la famille en évitant de tomber dans les risques de contrôle social* ».

Face à ce constat, nous nous interrogeons sur les types de formation et de soutien aux puéricultrices qui pourraient répondre à leur besoin de se sentir « suffisamment sûres » tout en laissant un espace à l'incertain. En effet, l'équilibre entre assurance et incertitude nous paraît nécessaire pour permettre les doutes sans se sentir fragilisé, pour saisir les occasions potentielles où il faut « prendre des risques » dans la relation avec les parents, pour bien gérer ces crises constructives qui transforment et améliorent la pratique. Cet équilibre permet de voir les situations quotidiennes autrement. Par exemple, l'offre d'un café aux parents peut être considéré comme une partie importante de leur professionnalisme de puéricultrice, et non comme l'image du dénigrement d'un emploi non valorisé. Mais peut-être que la façon d'interpréter la pratique dans les services de l'EAJE en FWB est aussi liée à l'approche prioritairement individualisée mentionnée par ailleurs (Sharmahd, 2009). Dans d'autres contextes où la « dimension communautaire » joue un rôle central, offrir un café a un tout autre sens, comme nous pouvons le voir dans les mots d'une puéricultrice interrogée au cours d'une recherche effectuée dans les services d'EAJE de la Toscane (Sharmahd, 2007) : « *Ici, nous offrons toujours un café pour les parents quand ils arrivent... c'est une façon de dire 'bienvenue', pour donner du temps [...]. Mais, vous savez, c'est aussi quelque chose de chaud ; manger ou boire*

ensemble est un moyen de partager quelque chose. Et s'il y a deux ou trois parents qui viennent et vous êtes ici, de cette manière ils partagent déjà quelque chose. Nous faisons la même chose pendant les réunions de parents ; nous commençons toujours en leur offrant des boissons et de la nourriture... C'est notre manière de créer une atmosphère accueillante, quelque chose qui facilite les contacts ».

Comme on le voit dans la recherche de Naomi Geens (2015) dans la Communauté flamande de Belgique, les puéricultrices voient dans le geste d'offrir un café quelque chose qui n'est pas assez professionnel. Dans la même recherche, certaines mamans, au contraire, disent que cela veut dire donner de l'attention aux individus et au groupe en même temps. Le café devient une métaphore pour créer la relation.

La vision des centres de l'EAJE comme des lieux de rencontre semble, en effet, être plus présente dans d'autres contextes, tels le centre-nord de l'Italie, où, comme nous l'avons dit, la « communauté et le sentiment d'appartenance » ont marqué l'histoire et l'identité du système d'EAJE de cette région (Musatti et Picchio, 2005). Dans cette perspective, les services de l'EAJE sont considérés comme des lieux qui doivent répondre aux besoins individuels circonscrits dans un contexte collectif. En d'autres termes, les centres de l'EAJE italiens sont considérés comme un microcosme social où le groupe devient plus que la somme de ses parties, en créant un réseau de soutien pour la croissance individuelle des adultes et des enfants, comme nous l'avons souligné en introduction.

6.3 Quels chemins possibles ?

Un métier complexe est peut-être destiné à vivre avec ses contradictions. Il s'agit alors non pas de résoudre ces contradictions, mais d'en prendre conscience, d'y réfléchir et de les remettre en question. Cette démarche n'est pas facile quand on se sent « fragile » dans son rôle professionnel. Contester nos certitudes pourrait menacer nos repères identitaires et ébranler ce qui nous fait référence dans notre pratique. Renforcer le rôle professionnel des puéricultrices, en leur donnant la reconnaissance sociale que mérite leur travail, en les soutenant à travers un réseau professionnel, en leur faisant sentir que ce qu'elles font est important, peut alors les aider à prendre de l'assurance, mais aussi à oser vivre avec « l'incertitude », à avoir des doutes, à ouvrir leurs points de vue pour chercher des réponses contextualisées plutôt que des solutions prédéterminées et fixes. Au total, tout ceci peut indirectement influencer la qualité de la relation établie avec les parents.

L'importance cruciale du développement de la pensée réflexive dans la formation initiale et continue, dans l'accompagnement assuré par la coordination pédagogique, est aujourd'hui reconnue aussi dans la littérature, comme le souligne la recherche CoRe (Urban, Vandenbroeck, Peeters, Lazzari et Van Laere, 2011), ainsi qu'une récente revue systématique de la littérature menée pour Eurofound qui souligne que « *les interventions de DPC (développement professionnel continu) de long terme intégrées dans la pratique, tels que l'orientation pédagogique et l'encadrement dans les groupes de réflexion, se sont révélées efficaces dans des contextes très différents* » (Peeters et al., 2015). La Commission européenne elle-même a renforcé l'investissement dans cette profession par le biais de recommandations spécifiques, et a souligné la nécessité d'avoir un personnel compétent (European Commission, 2013).

Afin d'agir dans cette direction, les conditions suivantes doivent être présentes.

a. Du temps de travail sans la présence des enfants

Améliorer la qualité d'accueil nécessite du temps, un temps pour la réflexion personnelle, pour se réunir, pour penser à propos des enfants et de leurs familles. L'importance de prévoir des heures sans la présence des enfants et de permettre aux puéricultrices une participation effective aux réunions d'équipe est actuellement confirmé tant par les professionnel-le-s de terrain qui sont reconnu-e-s pour la qualité de leur travail que par les recherches déjà mentionnées (Peeters et al., 2015).

De même, Pirard, Dethier, François et Pools (2015, p. 142) affirment que « [on doit] *permettre un développement continu des compétences non seulement par des formations complémentaires, mais surtout par un travail en équipe sur le terrain avec des personnes qui bénéficient de ressources différentes et plus approfondies dans le domaine psycho-socio-éducatif* ». Ceci montre la nécessité de prévoir des temps réguliers et d'une durée suffisante pour les réunions d'équipe, les réunions avec les parents, les formations, la documentation pédagogique, etc. Comme le soulignent encore Pirard et al., (2015, p. 156) dans le rapport de recherche sur la formation initiale, « *La formation requiert 'des espaces-temps protégés de formation'. Se former nécessite du temps et des moyens. Une reconnaissance officielle des temps de formation continue et plus largement de concertation en équipe (documentation, analyse de la pratique, etc.) est à intégrer dans le futur* ». Bénéficier de temps n'est certes pas suffisant, faut-il encore avoir une vision claire sur les façons de l'exploiter de manière constructive pour un accueil au bénéfice de tous.

b. Un système de coordination pédagogique

Être une puéricultrice est un travail très complexe. Cela exige un nombre important de compétences et la capacité de se remettre continuellement en question. D'où l'importance d'un soutien constant au sein du lieu d'accueil. Les puéricultrices interrogées semblent satisfaites du soutien dont elles bénéficient, se référant surtout à la direction, à l'équipe et à d'autres professionnel-le-s impliqué-e-s dans le service. Mais on peut se demander si cette satisfaction ne repose pas au moins pour partie sur leur méconnaissance d'autres modes de soutien. En effet, certaines réponses ou affirmations durant les entretiens nous montrent la nécessité de développer davantage la réflexion et les échanges, sans que la demande d'un soutien ne soit exprimée explicitement.

Ainsi, la littérature relève l'importance d'un soutien fondé sur un système de coordination pédagogique, qui crée et développe la cohérence des réflexions et des pratiques mises en œuvre dans les lieux d'accueil (Catarsi, 2011). Cela suppose de prévoir une structure et une organisation au sein de laquelle un certain nombre de pédagogues accompagnent le cheminement socio-psychopédagogique réalisé dans les lieux d'accueil. Cet accompagnement constitue une forme de soutien des puériculteurs/-trices dans leur réflexion sur la pratique.

Dans le contexte italien (Centre-Nord), cette structure de coordination pédagogique prévoit la présence du/de la coordinateur/-trice à des réunions de réflexion spécifiques avec les puériculteurs/-trices, souvent une fois par mois. Habituellement, au cours de ces réunions, le groupe réfléchit sur sa pratique, avec la médiation et le soutien du/de la coordinateur/-trice (Catarsi, 2011). En outre, le/la coordinateur/-trice pédagogique oriente et accompagne tous les aspects pédagogiques liés à la vie quotidienne de la crèche (formations, relation avec les familles, organisation et sens de la documentation pédagogique, etc.). L'œil externe du/de la coordinateur/-trice est là pour aider le groupe à donner de la valeur au travail quotidien, à partager différents points de vue sur la même situation et à chercher la cohérence dans les pratiques et les idées.

Investir dans un système de coordination pédagogique va de pair avec le principe de se concentrer non seulement sur les compétences individuelles des puériculteurs/-trices, mais aussi sur la création de systèmes compétents (Urban et al., 2011). Le travail quotidien peut alors être orienté de manière intentionnelle, mais aussi flexible : voir une orientation aide les puériculteurs/-trices à se sentir sûr-e-s d'eux/elles-mêmes, mais il est aussi clair que ce chemin intentionnel reste ouvert aux transformations, questionnements, contextualisations. Ce chemin renforce la capacité des puériculteurs/-trices à « vivre avec leur incertitude ».

En d'autres termes, les coordinateurs/-trices pédagogiques aident à ce que l'équipe se sente à la fois suffisamment sûre et ouverte à l'incertitude : « assez sûr pour pouvoir ne pas l'être ». Mieux, le/la coordinateur/-trice pédagogique soutient le développement du sentiment de reconnaissance du travail dans le groupe par un rappel constant du sens accordé au moindre détail de la pratique et veille à le rendre visible aux partenaires (familles, autres services, organismes, communes, etc.). Les puériculteurs/-trices peuvent se sentir protégé-e-s par le cadre du système de coordination pédagogique et, en même temps, être reconnu-e-s en tant que partenaires autonomes et actifs.

c. La formation de base et en cours d'emploi

Comme l'écrivent les chercheurs belges (Vandenbroeck, Pirard et Peeters, 2009, p. 414), « *L'attention croissante vers les fonctions sociales des crèches en Flandre et de ses fonctions pédagogiques en communauté française, soulève des questions sur la professionnalisation des puéricultrices. [...] Deux problèmes principaux qui sont communs aux deux communautés se posent sur cette professionnalisation : la faible qualification pour les professionnels de la petite enfance, et le fait que la formation à la gestion des crèches est réduite et donne peu de préparation pour ce secteur. [...] Les puéricultrices en Belgique reçoivent une formation au niveau secondaire professionnel. Cette formation initiale est ancrée dans une longue tradition d'un professionnalisme hygiénique et technique, et s'est peu adaptée aux considérations sur les missions pédagogiques et sociales des crèches [...]* ».

Par la suite, Camus, Dethier et Pirard (2012, p. 13) écrivent : « *En Fédération Wallonie-Bruxelles, la formation initiale des accueillants reste à l'heure actuelle d'un niveau insuffisant par rapport aux recommandations européennes, trop peu centrées sur les aspects socio-psycho-éducatifs* ». Et dans le même sens : « *Dans l'accueil de la petite enfance, le travail avec les familles [...] est peu développé en*

formation initiale, mais est davantage pris en compte dans l'offre de formation subventionnée de l'ONE » (Crépin et Neuberg, 2013, p. 53).

Le récent rapport de la recherche financée par l'ONE (Pirard, Dethier, François et Pools, 2015) sur les formations de base des professionnel-le-s de l'enfance souligne le besoin de repenser les formations de base des puériculteurs/-trices en investissant dans les compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives. Ces compétences doivent être ensuite encore développées par le biais de formations continues dans le service et par des temps de supervision : « *Idéalement, ce travail de prise de recul devrait être soutenu par des tiers, l'équipe elle-même, mais aussi par des professionnel-le-s compétent-e-s extérieur-e-s au milieu d'accueil dans le contexte d'un travail de supervision (fonction d'accompagnement)* » (Pirard, Dethier, François et Pools, 2015, p. 74).

Pour organiser ces moments de réflexion/formation, il importe de prendre en compte les résultats des recherches récentes qui démontrent que les formations dans le service sont efficaces quand elles sont continuées (Urban, Vandenbroeck, Peeters, Lazzari et Van Laere, 2011 ; Peeters et al., 2015), parce qu'ainsi, elles favorisent le développement de l'équipe elle-même d'une manière cohérente et stimulent la réflexion du groupe.

En plus, comme nous l'avons souligné dans notre analyse, il serait enrichissant d'expérimenter des échanges avec d'autres crèches où les puériculteurs/-trices peuvent observer réciproquement les différentes pratiques durant quelques jours. De cette façon, en plus de soutenir l'échange de pratiques et d'idées, nous donnons l'occasion de construire des réseaux, donnant l'opportunité à chacun des services de se sentir connecté à d'autres services, et de sortir de l'isolement. Ce point fait partie intégrante de la signification de la création des systèmes compétents.

De même, la formation de base des directeurs/-trices devrait être réorganisée, en se concentrant également sur les aspects socio-pédagogiques. Comme Camus, Dethier et Pirard (2012, p. 13) l'affirment : « *Les responsables des services, qui n'ont que très rarement une formation à orientation éducative, sont peu préparés à accompagner les professionnel-le-s de leur équipe dans la transformation des pratiques et dans leurs ajustements aux besoins des enfants et des familles* ». Ce constat est confirmé par les derniers travaux de recherche (Pirard et al., 2015). Notre recherche confirme aussi ce point, vu la difficulté rencontrée par les directrices pour organiser des réunions avec les puéricultrices centrées sur des questions pédagogiques, au-delà des aspects organisationnels et administratifs.

d. La documentation pédagogique

La documentation pédagogique, telle que pratiquée dans les régions centre nord de l'Italie, peut jouer un rôle dans deux directions. Vers l'extérieur des services, elle constitue un moyen de communiquer sur ce qui se fait à la crèche et sa signification. À l'intérieur de ces services, elle donne l'occasion à l'équipe de réfléchir sur ses pratiques, de les analyser ensemble et de les ajuster d'une manière démocratique.

La documentation est adressée à plusieurs types d'intervenants : aux parents qui participent à la vie de la crèche ; aux enfants qui peuvent reconnaître et identifier leurs expériences, mais aussi aux puériculteurs/-trices eux/elles-mêmes, qui sont ainsi en mesure d'analyser de manière critique leur fonctionnement, de réfléchir de manière plus large à la communauté et au système politique qui est aussi concerné et informé de la valeur socio-psychopédagogique des services.

En d'autres termes, la finalité de la documentation est explicative dans la mesure où elle permet de faire sens ('meaning making', Dahlberg, Moss et Pence, 2007) d'abord pour nous-mêmes et ensuite pour les autres : le sens de ce qu'on fait, de ce qui est essentiel pour réaliser notre visée de partage et non d'imposition de nos choix éducatifs (Sharmahd, 2009).

En Italie, plusieurs contextes travaillent depuis des années sur la documentation (Benzoni, 2001 ; Rinaldi, 2009 ; Tognetti, 2003 ; Malavasi et Zoccatelli, 2012). Le récent guide ERATO, issu d'un projet international coordonné par l'IEDPE (2011), souligne l'importance de cette démarche et des outils utilisés dans les différents pays. En Belgique, cette approche est plus récente. Ainsi, en Communauté flamande de Belgique, le VBJK (Centre pour l'innovation de la première enfance, Gent) travaille depuis de nombreuses années sur la documentation : le point de vue des parents, des enfants, des puériculteurs/-trices a été documenté avec beaucoup de vidéos ; un projet spécifique a été mené dans certaines crèches et un livre a été publié à ce sujet, traduit d'un livre italien et enrichi par l'intégration d'expériences flamandes accompagnées par le VBJK (Malavasi, Zoccatelli, Gielen, Boudry, et Roelandt, 2013). En Fédération Wallonie-Bruxelles, un opérateur de formation continuée agréé et financé par l'ONE propose depuis quelques années des formations sur l'approche de Loris Malaguzzi (Cent langages) ainsi que sur la documentation. Certaines équipes expérimentent la mise en place d'une démarche ajustée à leur contexte, comme la crèche des Pacolets en région liégeoise, attenante à une école de puériculture où cette approche a fait l'objet d'un voyage de fin d'études à Pistoia pour les élèves et professeurs de 7^e année, d'une journée d'étude pour l'ensemble des élèves, des professeurs et maîtres de stage partenaires en 2015. Cette année, l'équipe de la crèche poursuit la démarche accompagnée d'une mémorante en Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège. Notons que la documentation fait partie des compétences réflexives à développer préconisées par le rapport de recherche sur les formations initiales (Pirard et al., 2015).

La documentation pédagogique n'est pas encore développée dans les crèches impliquées dans cette recherche, bien que certaines puéricultrices ont suivi la formation sur les 'Cent langages'. Malgré une référence à la participation des parents, la reconnaissance de « rendre » aux familles un retour sur ce qui se passe dans les crèches (par exemple, à travers des images et des vidéos) n'est pas encore une pratique répandue dans les crèches de notre échantillon. Les puéricultrices ne prennent pas la pleine mesure de la valeur de la documentation pédagogique, et elles ne disposent pas suffisamment des

connaissances sur cette matière. Par ailleurs, l'interprétation parfois très stricte des règles relatives à la vie privée et à la sécurité peut être un obstacle à l'utilisation de la documentation.

La documentation pédagogique suppose indirectement un investissement dans l'espace, en le rendant plus lisible, plus compréhensible pour les adultes et les enfants (Galardini, 2003). En effet, la manière dont l'espace est organisé dit beaucoup de notre idée sur l'enfance, sur les familles, sur l'éducation. Montrer que les parents sont les bienvenus signifie aussi repenser l'espace dans cette optique. Par exemple, le fait d'avoir des chaises pour adultes ou un canapé où les parents peuvent se sentir à l'aise annonce déjà d'une manière implicite que nous voulons vraiment que les parents restent avec nous. Susanna Mantovani (2006), dans un article sur l'histoire des centres de l'EAJE en Italie, souligne l'importance du moment où les crèches ont introduit les portemanteaux dans leur service : avant ce moment, les parents étaient les bienvenus en théorie, mais en pratique, une fois qu'ils entraient dans le service, ils ne savaient pas où déposer leur veste ou où s'asseoir. Les mots des puériculteurs/-trices étaient accueillants, mais en fait, l'espace ne prévoyait pas encore leur présence. « *Au début - écrit Mantovani (2006, p. 79) - lorsque nous avons commencé à parler de familiarisation et que nous avons demandé aux parents d'amener leurs enfants et de rester avec eux, les mères et les pères étaient tendus, pas à l'aise, ils ne savaient même pas où mettre leurs manteaux. Le contexte envoyait des messages contradictoires : 'vous devez rester avec votre enfant, mais ici il n'y a pas de place pour vous'. Puis, les portemanteaux sont apparus dans les couloirs, ainsi que les premiers canapés. Et le message a changé : 'si vous voulez vous pouvez rester, vous détendre, les crèches sont également là pour vous' ».*

De la même manière, l'endroit où se trouvent une table ou les chaises, etc. aura une influence sur l'occupation de l'espace dans la crèche par les enfants et les parents. Cela favorise ou non l'échange/les réunions, etc.

Investir dans la documentation, dans l'espace, dans le temps, signifie investir dans la réflexion et dans les relations, en définitive dans la qualité d'accueil pour tous.

e. Les liens entre les professionnel-le-s de terrain et le monde de la recherche

Malgré la portée réduite de notre recherche, les puéricultrices concernées confirment la valeur de lier les mondes des crèches et de la recherche (Mortari, 2007 ; Bove, 2009 ; Sharmahd, 2011), soulignant l'enrichissement de la réflexion. « *Ces méthodes [...] – explique Chiara Bove (2009, p. 12) – font deux mouvements possibles : le lien entre le comportement observable et les idées/représentations (sociales, individuelles, culturelles), et la participation des sujets de la recherche, qui sont appelés à réfléchir et à repenser à leur expérience éducative et à leur signification, à travers les différentes questions [...], les curiosités, [...] les instruments (narratifs ou visuels) des chercheurs ».*

La création de liens entre les crèches et la recherche (centres de recherche, universités, ...) est donc un moyen de maintenir en vie l'articulation entre la théorie et la pratique, nécessaire à tout investissement dans l'amélioration de la qualité. Les crèches impliquées dans cette recherche n'ont

pas une collaboration avec les centres de recherche, si ce n'est par l'intermédiaire des étudiants stagiaires de l'Université ou des étudiants mémorants. Ceci est un premier pas, mais cela pourrait devenir un objectif de développer des collaborations plus stables. La création d'une unité interdisciplinaire « enfances » à l'Université de Liège peut être une opportunité pour agir en ce sens.

De plus, l'implication des puéricultrices dans les recherches contribue à renforcer un sentiment d'appartenance à un réseau, elles se sentent moins seules, et par la même occasion plus assurées. Bénéficier de l'écoute d'un chercheur qui est intéressé par ce que les puéricultrices ont à dire, par ce qu'elles font, par ce qu'elles ressentent, joue également un rôle important dans le renforcement de leur motivation grâce à la valorisation de leur travail (Sharmahd, 2011). Une recherche participative répond aussi, de ce fait, au besoin de reconnaissance exprimé par les puéricultrices. En les impliquant, en écoutant leurs voix, nous reconnaissons clairement que ce qu'elles font tous les jours est important, intéressant et précieux.

Bibliographie

- Acocella, I. (2008). *Il focus group. Teoria e tecnica*. Milano: Franco Angeli.
- Benzoni, I. (Ed.) (2001). *Documentare ? Sì grazie*. Bergamo: Junior.
- Bognesi, I., Di Rienzo, A., Lorenzini, S., & Pileri, A. (2006). *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre Du-Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse: Erès.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino, trad it., 1979.
- Cambi, F. (2003). *Una professione tra competenze e riflessività*. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini et M. Muzi (Ed.), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Camus, P., & Marchal, L. (2007). *Accueillir les enfants de 3-12 ans, viser la qualité : un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles: ONE.
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles/professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 32, 17-34.
- Catarsi, E. (2003). *Le molteplici professionalità educative*. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini et M. Muzi (Ed.), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Catarsi, E. (2011). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Catarsi, E., & Fortunati, A. (2005). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). New York: Routledge Falmer.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Crépin, F., & Neuberg, F., sous la direction de Pirard, F., Lafontaine, D. (2013). *Vécu et attentes des parents défavorisés – belges ou d'origine étrangère – à l'égard des services, structures et initiatives pour la petite enfance. La parole donnée aux parents en situation de précarité*. Recherche commanditée par la Fondation Roi Baudouin.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Denzin, J., Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publication.
- Di Giandomenico, I., & Picchio, M. C. (2011). La place des parents dans l'évaluation de la qualité des services éducatifs pour la petite enfance. In E. Catarsi & J. P. Pourtois (Eds.), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia – Éducation familiale et services pour l'enfance*, Actes du

- XIIIe Congrès International AIFREF, Firenze, 17-19 novembre 2010. Firenze: Florence University Press.
- ERATO (2011). *Guida Metodologica. Accogliere la diversità nei servizi educativi per l'infanzia (0-6 anni). Analizzare, valutare, innovare*, coordinated by EADAP, with the support of Bernard Van Leer Foundation. Parma: Spaggiari.
- Erickson, F. (2009). Modi di vedere un video : verso una fenomenologia della visione di filmati caratterizzati da un ridotto intervento di montaggio. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry, *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teoria e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- European Commission (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. From http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_en.pdf
- European Commission (2013). *Commission recommendation. Investing in children: Breaking the cycle of disadvantage*. Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles: une visée avant tout formative. *Connexions*, 2(82), 105-117. DOI: 10.3917/cnx.082.0105
- Galardini A. L. (Ed.) (2003). *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività le relazioni*. Roma: Carocci
- Garnier, P. (2010). Coéduquer à l'école maternelle : une pluralité de significations. In S. Rayna, M.N. Rubio & H. Scheu (Eds.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 119-126) Toulouse: Erès.
- Geens, N. (2015). *Social support and social cohesion in services for young children: a study of interactions among parents and between parents and professionals*. Doctoral dissertation, Gent.
- Hughes, P., & Mac Naughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community : the politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 24-258.
- Istituto degli Innocenti (2006). *I nidi e gli altri servizi educativi integrativi per la prima infanzia. Rassegna coordinata dei dati e delle normative nazionali e regionali al 31/12/2005*, Quaderno 36. Firenze: IstitutodegliInnocenti.
- Jésu, F. (2010). Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche. In S. Rayna, M. N. Rubio & H. Scheu (Eds.), *Parents-professionnels : la coéducation en question* (pp. 37-48). Toulouse: Erès.
- Jubete, M. (2002). Democrazia e partecipazione in Spagna. *Bambini in Europa*, 2(2), 8-12.
- Kammenou, A., & Agnostopoulos, L. (2011). Les relations entre les professionnelles, les familles et les enfants. In EADAP (Ed.), *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover*. Guide méthodologique Erato, Supplément à la revue *Le Furet*, 9-23.
- Kanizsa, S. (1998). *L'intervista nella ricerca educativa*. In S. Mantovani & E. Gattico (Eds.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitative*. Milano: Mondadori.

- Malaguzzi, L. (Ed.) (1972). *La gestione sociale nella scuola dell'infanzia*. Roma: Editori Riuniti.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2012). *Documentare le progettualità nel nido e nell scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Malavasi, L., Zoccatelli, B., Gielen, M., Boudry, C., & Roelandt, A. (2013). *Documenteren voor jonge kinderen*. Amsterdam: SWP.
- Malavasi, L. (2013). *Educazione naturale nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Mantovani, S. (2006). Educazione familiare e servizi per l'infanzia. *Rivista italiana di Educazione familiare*, 2, 71-80.
- Mantovani, S., & Gattico, E. (Eds.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitative*. Milano : Mondadori.
- Milani, P., & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi. Una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Mony, M. (1993). *La responsabilité des parents et des professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants à gestion parentale et associative : production de savoirs nouveaux par la mobilisation des compétences de tous les acteurs*. Lyon, Paris: ACEPP.
- Moss, P. (2009). *There are alternatives ! Market and democratic experimentalism in early childhood education and care*. The Hague : Bernard Van Leer Foundation.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Moureau, A., & Brougère, G. (2007). *Participation parentale et pédagogie de la diversité*. Paris: Experice, Université Paris Nord.
- Mozère, L. (2011). *On garde des vaches mais pas les enfants... Paroles d'auxiliaires de puériculture en crèche*. Toulouse: Erès.
- Musatti, T., & Picchio, M. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2006). *Starting Strong II, Early Childhood Education and Care*. Paris
- OECD (2012). *Starting Strong III. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Cooperation Development.
- OCDE (2015). *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr>.
- ONE (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles: ONE-Fonds Houtman.
- ONE (2012). *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel soutien à la parentalité*. Bruxelles: ONE.
- Ongari, B., & Molina, P. (1995). *Il mestiere di educatrice*. Bergamo: Junior.
- Penn, H. (2009). *Early Childhood Education and Care. Key Lessons from Research for Policy Makers*. Brussels: Nesse.
- Penn, H. (2011). *Quality in early childhood services: an international perspective*. Maidenhead-McGraw-Hill: Open University Press.

- Pastori, G. (2008). La codifica dei dati. Scelte di metodo e sfide comunicative in un'esperienza di ricerca internazionale. *Educazione interculturale*, 6(2), 215-233.
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam: SWP.
- Peeters, J., Cameron, C., Lazzari, A., Peleman, B., Budginaite, I., Hauari, H., & Siarova, H. (2015). *Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child interactions and children's outcomes: a systematic synthesis of research evidence*. Gent: VBJK. Dubin: Eurofound.
- Pirard, F. (2009). *Oser la qualité. Un référentiel en Communauté française de Belgique et son accompagnement*. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Quel curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (pp. 85-105). Toulouse: Erès,
- Pirard, F. (2011). Développer des relations triangulaires enfants, professionnels, familles dans les services d'accueil : quel accompagnement ? In E. Catarsi & J. P. Pourtois (Eds.), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia – Éducation familiale et services pour l'enfance*, In *Actes du XIIIe Congrès International AIFREF*, Firenze 17-19 novembre 2010. (pp. 101-105) Firenze: Florence University Press.
- Pirard, F., Bréauté, M., Chandon-Coq, M. H., Chauveau, D., & Gueguen, C. (2011). Elaborare un progetto d'azione educativa e analizzare le pratiche con l'ausilio della videoregistrazione : indicazioni metodologiche. In *ERATO, Guida Metodologica. Accogliere la diversità nei servizi educativi per l'infanzia (0-6 anni). Analizzare, valutare, innovare*, Coordinated by EADAP, with the support of Bernard Van Leer Foundation. Parma: Spaggiari.
- Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, E. (2015). *Les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche financée par l'ONE.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris: PUF.
- Rayna, S., & Rubio, M. N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In S. Rayna, M. N. Rubio & H. Scheu (Eds.), *Parents-professionnels : la coéducation en question* (pp. 15-25). Toulouse: Erès.
- Rinaldi, C. (2009). Documentazione e valutazione : quale relazione ?. In Reggio Children, Project Zero, *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Children.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sellenet, C. (2012). *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept*. Paris: L'Harmattan.
- Sharmahd, N. (2007). *La relazione tra educatrici e genitori al nido. Aspettative e percezioni reciproche*. Pisa: Del Cerro
- Sharmahd, N. (2009). Parent participation(s): a glance at the Belgian reality in relation to the Italian one. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 47-63.
- Sharmahd, N. (2011). *Ricerca pedagogica e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Silva, C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Tobin, J. J., Mantovani, S., & Bove, C. (2010). Methodological issues in video-based research on immigrant children and parents in early childhood settings. In L. Mortari, *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucharest: Zeta Books.

- Tognetti, G. (Ed.) (2003). *Creare esperienze insieme ai bambini. La documentazione delle esperienze dei bambini al nido*. Bergamo: Junior.
- Tognetti, G., Magrini, J., Pagni, B., & Zingoni, S. (2011). *A partire dalle relazioni*. Bergamo: Junior.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. In *European Early Childhood Educational Research Journal*, 16(2) 135-152.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. CoRe Research Documents*. Brussels: European Commission.
- Vandenbroeck, M. (1999). *The view of the Yeti*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Vandenbroeck, M. (2010). *Une coéducation possible en contexte d'asymétrie : les mères migrantes et les crèches*. In S. Rayna, M. N. Rubio & H. Scheu (Eds.), *Parents-professionnels: la coéducation en questions* (pp. 105-118). Toulouse: Erès,
- Vandenbroeck, M. (2012). *Moving beyond individual competences to competent systems in contexts of diversity and unpredictability*, Keynote presented at the International Congress organized by ISSA-DECET, Co-constructing professional learning: pathways towards quality, equity and respect for diversity in ECEC, Opatija, <http://issa-decet2012.com.hr/followup.php>
- Vandenbroeck M., Pirard F., & Peeters J., (2009). *New developments in Belgian Child Care Policy and Practice*. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 407-416.
- Vandenbroeck, M., Urban, M., & Peeters, J. (Eds.). (2016). *Pathways to Professionalism in ECEC*. London, New York: Routledge.
- Van Laere, K., Lund, S. G., & Peeters, J. (2012). Principle 8. Valuing the work : a 0-6 profession and parity with school teachers. In *Young children and their services: developing a European approach. Children in Europe Policy Paper*.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.