

PRATICIENS, CHERCHEURS, RESPONSABLES POLITICO-ADMINISTRATIFS, ENSEMBLE DANS LA CONSTRUCTION DE SAVOIRS : L'ÉTUDE D'UN DISPOSITIF DE RECHERCHE-ACTION-FORMATION DANS L'ACCUEIL DE L'ENFANCE

FLORENCE PIRARD, JUSTINE GLESNER, CHRISTOPHE GENETTE ET NATHALIE MAULET

Dans le secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE), de plus en plus de professionnels¹, formateurs, décideurs et chercheurs sont engagés dans des actions pour le développement d'une qualité des services en réponse aux recommandations internationales comme celles de l'Union européenne ou de l'OCDE. Si ces actions sont mises en place pour soutenir un processus de professionnalisation et d'amélioration d'une qualité d'accueil pour tous, elles risquent aussi d'engendrer une normalisation des pratiques éducatives en accord avec des standards internationaux qui ne laissent pas suffisamment de place au développement et à la reconnaissance d'initiatives locales alternatives (Moss & Urban, 2017).

À l'encontre de l'injonction aux bonnes pratiques

Dans de nombreux pays, on privilégie la diffusion de « bonnes pratiques » qui auraient déjà fait leur preuve sans investir suffisamment dans des démarches d'accompagnement professionnel en contexte, elles-mêmes potentiellement sources de transformation de pratiques et de production de savoirs. Pourtant, des pratiques mises en œuvre dans un lieu risquent d'être vidées de leur sens et de ne pas produire l'effet escompté quand elles sont appliquées dans un autre contexte que celui pour lesquelles elles ont été conçues. Elles risquent ainsi d'aller à l'encontre des démarches réflexives pourtant recherchées. Ceci montre l'importance de concevoir des dispositifs d'accompagnement réunissant chercheurs, formateurs, professionnels de terrain et décideurs, dans des dynamiques de projet permettant de concevoir, mettre en œuvre et analyser ensemble les effets des pratiques en vue de régulations jugées souhaitables (Pirard, 2007).

1 L'utilisation du masculin pour une meilleure lisibilité du texte ne doit pas masquer le fait que le personnel dans l'EAJE est quasi uniquement composé de femmes malgré les recommandations internationales de recruter plus d'hommes.

De tels dispositifs ne constituent pas une réponse à l'injonction « de faire des projets » en conformité avec des critères préétablis qui n'aboutiraient qu'à une régularisation, sans surprise, ni plus-value. Ils sont là surtout pour favoriser une analyse de l'activité qui ne doit jamais se réduire à une simple application de références externes (Pirard, Camus & Barbier, 2018), mais doit répondre à plusieurs conditions : prendre en compte les prescrits en vigueur, les savoirs des différentes disciplines en jeu ainsi que les points de vue potentiellement contradictoires des enfants, des familles, des professionnels, des responsables politico-administratifs sur les orientations à privilégier dans chaque service.

Un partenariat institutionnel inédit

Comme la littérature spécialisée dans le domaine de l'EAJE le recommande, des équipes de recherche universitaires et l'organisme public de référence en matière d'Enfance et de qualité d'accueil (l'Office de la Naissance et de l'Enfance [ONE]) ont uni leur force pour mieux comprendre la place accordée aux pères dans les services à l'enfance et la soutenir en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone). Ils ont tiré parti d'un nouveau cadre institutionnel, ONE Academy, une initiative développée par l'ONE en étroite collaboration avec les universités francophones de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objectif général d'ONE Academy est d'encourager la co-construction de savoirs entre chercheurs et professionnels de terrain dans le champ de l'enfance sur différentes thématiques, dont celle du genre. L'ONE Academy espère renforcer l'adéquation des apports des recherches à la diversité des terrains ainsi que leur appropriation ou, le cas échéant, leur adaptation par les professionnels. L'approche se veut, en outre, résolument interdisciplinaire et interuniversitaire pour dépasser les clivages et contribuer au développement d'une

communauté apprenante dans le champ de l'enfance et de la parentalité en Fédération Wallonie-Bruxelles. Si l'ONE Academy favorise la polyphonie des savoirs et des pratiques, elle implique une modification du positionnement des parties prenantes (chercheurs, professionnels de terrain et décideurs) (Barbier, 2001). La légitimité des professionnels de terrain, détenteurs d'une « expertise » sur leurs pratiques contextualisées, est reconnue et renforcée au fil de leurs interactions avec les autres parties prenantes tandis que les inégalités de savoir et/ou de pouvoir dont chercheurs et décideurs tirent habituellement parti suscitent la réflexion, voire l'adaptation du positionnement initial. De cette polyphonie des savoirs et des pratiques découle aussi une nécessaire souplesse dans le rapport au temps de la recherche et de l'action de terrain. Autant de visées nobles que nul ne pourrait remettre en cause, mais qui peuvent apparaître aux yeux de certains comme une utopie tant action et recherche constituent deux mondes aux logiques, aux ressources, aux contraintes et aux enjeux bien différents.

Une mise en projet accompagnée en réseau

Cette utopie a pourtant nourri les fondements d'un partenariat original réunissant des chercheurs universitaires, des agents de l'ONE de différents départements, des professionnels de crèches et de lieux de rencontre enfants et parents (LREP), tous volontaires pour réfléchir ensemble à la question des pères dans les services. Traitée dans la littérature essentiellement sous l'angle des difficultés et des obstacles attribués à une organisation très matricentrée et quasi exclusivement féminine, cette question est cette fois posée en faisant le choix de rechercher ce qui pourrait faire levier dans les différents contextes étudiés, reconnus dans la diversité de leurs approches. Pour ce faire, un dispositif d'accompagnement en réseau interinstitutionnel (cinq services ONE, deux universités, trois LREP, trois crèches), inscrit dans la durée (deux ans), a été mis en place. Il assurait un aller et retour entre action et réflexion sur/pour l'action dans des situations formelles et informelles d'apprentissage : réunions d'équipe, inter-équipes, visite virtuelle de lieux, voyages d'études, etc. Ce dispositif implique l'ensemble des participants lors de plusieurs étapes : formulation de leurs attentes et représentations initiales ; puis recueil, formalisation et analyse des données empiriques (notes et observations écrites, photos, témoignages, extraits de journaux de bord, etc.). Dans cette démarche, les observations quotidiennes des professionnels et les questions qu'elles suscitent constituent la base d'une réflexion qui n'est pas que pragmatique.

En effet, elle n'est pas seulement orientée vers la recherche d'une solution dont l'existence peut être mise en doute. Mais elle vise surtout une meilleure compréhension des tensions entre lesquelles chacun peut se sentir pris, et la quête d'un sens davantage partagé laissant place aux points de vue singuliers. L'apport de chercheurs de différentes disciplines (sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, anthropologie de l'enfance) est conçu comme une forme de soutien aux réflexions entre pairs (pair-émulation) par un double mouvement de mise en perspective des travaux réalisés en fonction de la littérature existante et de mise en questionnement sur des aspects potentiellement porteurs identifiés sur le terrain. Cet apport est intégré dans un processus d'expertise partagée des participants visant à la fois la production de savoirs pour l'action et la recherche.

Des conscientisations, des recadrages

Cette démarche interactive favorise chez tous et toutes une série de prises de conscience. La première permet de remettre en question les constats de départ de « pères peu présents » sans doute dus à une attention trop matricentrée. L'observation et l'analyse des pratiques quotidiennes avec les familles, et en particulier avec les pères, font apparaître à la fois que leur place est au départ sous-estimée mais aussi qu'elle peut prendre des modalités très variées, encourageant l'utilisation d'une formule au pluriel (« les places des pères »...). Une deuxième prise de conscience porte sur les effets des pratiques quotidiennes et des représentations professionnelles confrontées au cadre socio-culturel et social dans lequel elles s'inscrivent. L'analyse des scripts institutionnels, des supports de communication et des pratiques relationnelles met en visibilité et en intelligibilité une activité professionnelle souvent invisible ainsi que des compétences tacites. **Développées par l'expérience directe et l'action, très pragmatiques** et dépendantes du contexte, ces compétences sont mobilisées subconsciemment et difficilement partagées/partageables si ce n'est à travers des récits ou expériences de terrain (Kothari et al., 2012) posant le problème du lacunisme des experts (Pastré, 2006). Ainsi, ce travailleur social démontrant son art (sa ruse ?) à inclure les **pères** dans les premiers entretiens d'inscription de leur **bébé à la crèche avec pour résultat** leur participation massive au processus de familiarisation habituellement pris en charge par les mères en congé de maternité. Analysé en groupe, ce témoignage touchant a interpellé fortement chacun sur les manières dominantes de penser ces premières rencontres pourtant déterminantes dans l'établissement de liens avec les familles.

Ces prises de conscience génèrent des remises en question, des recadrages dans les manières de penser de chacun. L'affirmation initiale d'un mode de communication indifférencié (agenré?) à l'égard des parents au nom d'un principe d'égalité de traitement (« on communique avec les papas comme avec les mamans ; on ne fait pas de différence ») est remise en question. Elle s'ouvre à la recherche d'un langage adressé à chacun qui reconnaisse explicitement l'attention accordée au quotidien tant au père qu'à la mère par les professionnels, tout en soulignant la complexité de parvenir à reconnaître l'autre dans ses multiples appartenances, sans réduction ni stigmatisation. Elle questionne le sens de pratiques permettant aux pères d'être et de se sentir les bienvenus sans exclure les mères, en veillant à développer des relations davantage triangulaires centrées sur les besoins des enfants. Elle interroge la notion de place entendue aussi dans un sens symbolique qui dépasse l'exigence d'une présence physique.

Une autre transformation porte sur la valorisation a priori d'une composition mixte du personnel d'accueil et de son encadrement comme facilitateur de l'implication des pères tel que le souligne la littérature. Sans remettre en question ce fait, l'analyse partagée montre surtout l'importance d'une exploitation plus consciente du potentiel de cette diversité de genre et la compréhension de ses effets sur les relations aux pères et les places qu'ils choisissent de prendre. De nouvelles questions se posent : y aurait-il une occupation genrée des espaces, différente pour les pères et les mères ? Qu'en est-il des interactions ? La réponse à ces questions n'est pas simple et nécessite une vigilance particulière si l'on veut éviter l'attribution stéréotypée sexiste d'(in)compétences tant aux membres du personnel qu'aux parents... Ainsi, la gestion de conflits avec des pères mécontents a d'abord été relevée et attribuée par certains à des compétences particulières d'un personnel masculin selon un double mécanisme : l'auto-attribution d'une compétence particulière d'un encadrant en contrepoids aux plaintes des pères (« d'homme à homme ») renforcée par l'attribution de ses collègues féminines occupant pourtant aussi des fonctions similaires, mais s'estimant peu à l'aise dans la gestion de telles situations. L'analyse du groupe inter-équipes et des débats contradictoires qui s'y mènent permet l'identification d'un point de tension consistant à reconnaître des compétences particulières de certaines personnes liées à leur parcours singulier et à leur fonction au-delà de leur genre tout en veillant à ne pas les spécialiser (enfermer) dans un rôle qui s'inscrit dans les fonctions de tout encadrant. Comment reconnaître des compétences spécifiques

sans disqualifier les autres ? Comment les compétences reconnues des uns peuvent-elles favoriser le développement de compétences des autres ?

Ces questions traitées au sein d'une équipe suscitent la réflexion au sein des autres où les manières d'entrer en relation et d'interagir quotidiennement avec les parents, en particulier les pères, deviennent un objet de préoccupation central et récurrent. Alors que les démarches d'analyse ont impliqué d'abord exclusivement les professionnels, une transformation majeure de la dynamique s'opère quand ils décident d'associer les parents, en particulier les pères, qu'ils accueillent dans la réflexion. Quels que soient le support choisi (questionnaires, entretiens, vidéoscopie, etc.) et son résultat, la consultation des pères témoigne d'une volonté de les reconnaître comme des interlocuteurs compétents, capables d'éclairer les professionnels sur les orientations à privilégier. Elle témoigne d'une posture professionnelle « suffisamment sûre pour ne pas l'être » (Sharmahd & Pirard, 2017, p. 158). Ce n'est d'ailleurs qu'en fin de processus, après de nombreux débats entre professionnels mettant à jour différentes manières de penser et de vivre les relations avec les parents (les pères) qu'une telle consultation, annoncée comme une ressource possible dès le départ, a été reprise et mise en œuvre selon des modalités particulières en fonction des équipes.

Des leviers, des conditions de mise en œuvre

L'analyse de l'expérience permet de relever une série de facteurs essentiels aux démarches d'analyse expérimentées qui dépassent la thématique traitée. Est d'abord relevée l'émulation générée par le partage d'une même préoccupation entre acteurs qui ont pourtant des attentes, enjeux, expertises et niveaux de responsabilité différents. Leur implication collective dans les différentes étapes du processus amène le développement progressif d'un esprit de réciprocité éducative malgré les asymétries relationnelles et statutaires. Cette émulation dépasse l'intérêt de départ pour la question de la place des pères et donne l'énergie et l'élan nécessaires pour s'engager dans un processus commun de recherche. Dans les moments de découragement face à l'ampleur des tâches à mener en plus du travail quotidien, il a toujours été possible de prévoir des aménagements raisonnables de façon à ajuster le planning et les activités aux contraintes spécifiques de chacun, souvent au bénéfice de tous. Ne peut-on y voir un parallèle avec le travail des professionnels avec les enfants et les familles, développant des pratiques différenciées pour mieux individualiser les relations ?

Est également soulignée l'inscription du dispositif dans la durée (deux ans) en veillant à une gestion temporelle à la fois structurée et structurante des différentes activités, à la fois souple et ajustée, tenant compte des contraintes à la fois de l'action et de la recherche. Si le nombre de réunions inter-équipes est relativement limité (cinq au total), leur étalement renforcé à la demande des professionnels des crèches et LREP a permis de prolonger l'inscription de la thématique dans les réflexions des équipes qui ont bénéficié de différents supports à l'observation et à la discussion collective. Il a donné le temps nécessaire pour prendre du recul, pour penser, et pas seulement pour agir, dans un secteur où le temps en dehors de la présence avec les enfants n'est pas reconnu, où l'importance du faire prime souvent. La durée a également permis de voir émerger une réflexion « méta » tant sur le dispositif de recherche-action-formation que sur l'initiative ONE Academy dans laquelle il s'est développé. Réflexion spontanée d'abord, co-construite ensuite en cohérence avec l'approche promue par l'ONE Academy.

La fonction d'accompagnement partagée, dans une recherche d'équilibre entre les enjeux pour l'action (pistes d'amélioration) et pour la recherche (perspective compréhensive et production de savoirs), a fait apparaître la nécessité d'une fonction de coordination et de soutien au réseau. En effet, la préparation, l'animation et l'évaluation des réunions sous la responsabilité partagée des acteurs de l'Université et de l'ONE facilitent le partage des expertises scientifiques avec celles du terrain, sans hiérarchisation des savoirs. Elles nécessitent toutefois la désignation d'une fonction de coordination claire à la fois capable de formaliser et garder trace des débats et décisions prises, d'identifier les points de tensions à considérer comme des objets d'étude signifiants et non comme des sources de conflits interpersonnels. Un de ces objets d'étude s'inscrit dans la **réflexion sur** les inégalités de genre (avec une position dominante des femmes dans l'accueil des enfants) qui a pu faire écho aux inégalités de savoirs renvoyant les chercheurs à leur position potentiellement dominante (Durand & Yvon, 2012) et les incitant à développer des outils et démarches d'analyse qui incluent les professionnels de terrain et de l'ONE. (analyse partagée des thématiques, relecture et amendement des verbatims par leurs auteurs) (Gagnon et al., 2019).

Enfin, comme pour tout processus de recherche en lien avec le champ des pratiques, il est aussi essentiel d'assurer les conditions d'un développement d'une posture critique et réflexive tout au long du proces-

sus au risque de remplacer une norme (matricentrée) par une autre (injonction à la participation des pères) tout aussi excluante. Dans ces conditions, on pourra observer un effet formatif de dispositifs de recherche-action intégrant et combinant l'expertise de terrain et de la recherche en lien avec le champ des pratiques.

Au-delà l'expérience...

Avant cette expérience de recherche-action-formation, l'ONE Academy était considérée comme une initiative innovante, mais idéaliste, voire utopiste, pour l'ONE comme pour les universités. Trois ans plus tard, ce montage institutionnel a pris corps grâce à la mobilisation et l'engagement créatif tant des professionnels de crèches et de LREP que de ceux de l'ONE et de l'Université même si sa mise en œuvre n'a pas échappé aux tensions entre procédures institutionnelles et processus de co-construction « **élaborante** et **collaborante** » (Morin, 1992). Cette expérience inédite va certainement influencer les exigences de co-construction dans les dispositifs futurs, ouvrant la voie à des alternatives possibles, mais conditionnées par le double enjeu de ne pas fixer (figer) les modalités de co-construction et donc de toujours concilier souplesse méthodologique et rigueur du cadre institutionnel. À ce jour, l'initiative ONE Academy reste – et, selon nous, devrait rester – une initiative bricolée, ni parfaite, ni terminée, avec tout ce que cela comporte de risques et de libertés pour ses différentes parties prenantes. La rédaction collective de cet article constitue un premier pas de formalisation visant une réflexion partagée qui ne demande qu'à se poursuivre avec sa part d'imprévu et de surprises.

Pirard Florence (Université de Liège),
Glesner Justine (Université de Liège),
Genette Christophe (Université de Liège)
Maulet Nathalie (ONE,
Office de la Naissance et de l'Enfance)

Bibliographie

- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherche. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et de l'éducation* (pp. 305-318). De Boeck & Larcier.
- Durand, M., & Yvon, F. (2012). Réconcilier recherche et pratiques formatives ? In F. Yvon (Ed.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 9-25). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.yvon.2011.01.0009>
- Gagnon, M., Beaudry, C., & Deschenaux, F. (2019). « Prendre soins » des participants lors d'entretiens réalisés en contexte sensible. *Recherche Qualitative*, 38(2), 71-92. <https://doi.org/10.7202/1064931ar>
- Kothari, A., Rudman, D., Dobbins, M., Rouse, M., Sibbald, S., & Edwards, N. (2012). The use of tacit and explicit knowledge in public health: A qualitative study. *Implementation Science*, 7(1), 20. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-7-20>
- Morin, E. (1992). *La méthode: la connaissance de la connaissance*. Le Seuil.
- Moss, P., & Urban, M. (2017). The organisation for economic co-operation and development's international early learning study: What happened next? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2), 250-258. <https://doi.org/10.1177/1463949118803269>
- Pastré, P. (2006). *Apprendre à faire*. In E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). PUF.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In G. Brougère & M. Vandebroek (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-243). Peter Lang. <http://hdl.handle.net/2268/95091>
- Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J.-M. (2018). Professional development in a competent system: An emergent culture of professionalization. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook on early childhood education: Western-Europe and UK* (pp. 409-426). Springer. <http://hdl.handle.net/2268/218746>
- Sharmahd, N., & Pirard, F. (2017). Relation entre les professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 42, 155-173. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>. <http://hdl.handle.net/2268/223060>