

**La professionnalisation des Éducateurs de Jeunes Enfants
(FORUM revue du travail social n°107 décembre 2004)**

FORUM

revue de la recherche en travail social

n° 107 - décembre 2004

La professionnalisation des Éducateurs de Jeunes Enfants

Volume 2
Formation et recherche

Nathalie Gey
Dominique Boursier

Didier Fabre
François N'Djapou *et al.*

numéro coordonné par
Nicolas Murcier

FORUM

revue de la recherche en travail social

Numéros parus depuis 2000

n°91	- mars 2000	L'alphabétisation des enfants «infirmes» avant la Révolution Française
n°92	- juin 2000	Problèmes de sélection et d'insertion pour les Conseillères en Économie Sociale et Familiale
n°93	- septembre 2000	Étude des interactions dynamiques entre organisation du travail et subjectivité
n°94	- décembre 2000	L'institution : entre le pire et le meilleur
n°95	- mars 2001	La transaction ou les processus d'ajustement à autrui
n°96	- juin 2001	L'enquête sociale à la protection judiciaire de la jeunesse et sa trace écrite : le rapport au juge
n°97	- septembre 2001	Professionnalisation et analyse des pratiques en service social
n°98	- décembre 2001	Le savoir professionnel au risque des dialectiques du savoir
n°99	- mars 2002	L'accès au logement pour les usagers de la psychiatrie
n°100	- juin/sept 2002	Construire les savoirs professionnels du travail social
n°101	- janvier 2003	Travail social et interculturalité
n°102	- juin 2003	Travail social et interculturalité II
n°103	- décembre 2004	L'équipe dans le travail social : valeurs et pratiques
n°104	- mars 2004	Travail social et territoire
n°105	- juin 2004	La profession d'éducateurs de jeunes enfants - Volume I
n°106	- octobre 2004	Laïcité et travail social

Prochains numéros

n°108	- mars 2005	Les savoirs des formateurs sont-ils spécifiques ?
n°109	- juin 2005	Travail social et diversité

La revue de l'
AFORTS

Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social
1 cité bergère
75009 PARIS

tél : 01 53 34 14 74 - E-Mail : aforts@aforts.com - Site : www.aforts.com

La professionnalisation des Éducateurs de Jeunes Enfants

Volume 2
Formation et recherche

La recherche-action, un autre chemin pour la formation continue

Nathalie Gey¹

Cette recherche, esquissée tout au long de mon parcours s'enracine dans ma pratique professionnelle. Aujourd'hui, elle marque une étape qui permet de mieux distinguer certaines dynamiques en action dans les modalités d'accueil des jeunes enfants de crèches collectives administrées par la Fonction Publique Territoriale. Un rapide éclairage historique de l'institutionnalisation des crèches et de la constitution des équipes professionnelles favorise l'appréhension des logiques en œuvre dans les pratiques actuelles, en effet si jadis la forme et les fonctions données à cette institution étaient en harmonie avec les contextes sociétal, social et économique, aujourd'hui il en va autrement alors que la composition des équipes ne s'est que très peu modifiée. Cette constante fixe avec elle des dynamiques inappropriées au public que sont les usagers des crèches (parents et enfants). Il en résulte parfois une difficulté prononcée à satisfaire les nouvelles missions produites par l'évolution de la société contemporaine. Les équipes de professionnels insuffisamment

accompagnées dans l'appropriation des nouvelles missions reproduisent un travail dépourvu de ce que la science nous offre de connaissances scientifiques et décalé des réalités et des besoins actuels. Après un repérage des nouvelles missions confiées aux crèches collectives, la recherche s'attelle à analyser les dispositifs de formation initiale des professions les plus représentées dans les crèches collectives de la fonction publique territoriale : les éducateurs de jeunes enfants, les puéricultrices et les auxiliaires de puériculture, pour comprendre les représentations des professionnelles en exercice. L'inadaptation aux contextes sociétal et social et aux nouvelles exigences de la pratique professionnelle des contenus actuels des formations initiales est manifeste et est notamment repérée par les groupes de travail commandés par Monsieur Christian Jacob, ministre de la Famille, et restitués lors de la Conférence de la Famille du 29 avril 2003. Le dispositif de formation continue, dont bénéficie la fonction publique territoriale, est quant à lui adapté à la formation des indivi-

¹ Éducatrice de jeunes enfants, formatrice - consultante, titulaire du DSTS, du DHEPS et d'un DESS de formateur d'adultes (Paris 3), chargée de cours au CEP Université Paris 10.

du mais reste fragile sur la formation continue proposée à un collectif de professionnels. Or transformer les représentations individuelles ne suffit pas à transformer les pratiques collectives. Les crèches représentent un collectif humain composé des parents, des professionnels, des enfants, il apparaît donc important de concevoir un dispositif de formation destiné à l'ensemble de ce collectif pour envisager une déconstruction des représentations au profit de la construction de nouvelles représentations adaptées à notre contexte et ainsi satisfaire les nouvelles missions des services d'accueil et répondre à la mission de service publique. Actuellement il semble fondamental que les crèches s'adaptent aux réalités des familles et non que les familles s'adaptent aux demandes de la crèche collective. Le soutien à la parentalité, nouvelle mission d'importance conférée aux crèches collectives, ne peut s'envisager que si le service rendu par les crèches collectives est un service rendu aux familles. Enfin la recherche met en évidence l'intérêt de présenter la Recherche-Action comme un dispositif de formation présentant les qualités nécessaires à l'accompagnement d'un changement participatif des pratiques d'équipe de professionnels de la petite enfance. Elle identifie les capacités de développement déployées par un tel dispositif de formation continue tant au niveau de la fédération du travail d'équipe et du potentiel collectif ainsi stimulé que du potentiel individuel provoqué par les nouvelles capacités identifiées par les participants à ce dispositif. Les effets de la Recherche-Action collective s'étendent au niveau individuel. Aujourd'hui je poursuis cette recherche dans le cadre d'un Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées de formateurs d'adultes par la Recherche-Action.

Ma trajectoire personnelle et la Recherche-Action

J'ai commencé ma carrière de professionnelle de l'enfance en 1985 en tant qu'auxiliaire de puériculture. Le diplôme d'auxiliaire de puériculture est un diplôme professionnel paramédical de niveau V sanctionnant des aptitudes développées pendant une année de formation et relevant de

la puériculture essentiellement, formation axée sur les techniques de soin. Sa délivrance valide une reconnaissance de capacités à travailler auprès d'enfants sains, malades, handicapés de la naissance à 16 ans. Alors que ma formation m'avait essentiellement préparée à travailler dans le milieu hospitalier, mon exercice professionnel s'est toujours déroulé dans des structures de garde de la petite enfance ayant une importante capacité d'accueil, environ 80 berceaux et dépendant d'une collectivité territoriale. Ces précisions sont importantes parce que l'accueil de très jeunes enfants dans un collectif est complexe, leur potentiel aux interactions entre pairs est pour les bébés inexistant et pour les autres balbutiant. La confrontation quotidienne et continue des enfants entre eux sollicite des adultes des aptitudes forgées à partir de connaissances théoriques précises absentes des contenus de formation des auxiliaires de puériculture.²

Le contexte d'exercice dans les crèches collectives.

Les professionnelles minimisent la situation de séparation des très jeunes enfants et de leurs parents et la complication existentielle dans laquelle ils se trouvent alors placés de fait. Les actions des professionnelles sont conçues sans considération de l'état d'immaturité des jeunes enfants et des répercussions que la séparation d'avec leur milieu habituel provoque dans leur état émotionnel et donc leurs disponibilités à l'éveil. A cela s'ajoutent les logiques institutionnelles de fonctionnement directement initiées par les orientations des différents métiers en exercice dans les crèches collectives. Les équipes de professionnelles constituées à 90% par des professionnelles du soin et de la santé orientent les objectifs de travail vers les soins et l'hygiène laissant peu de place à une démarche psychopédagogique. Les logiques de fonctionnement de la fonction publique territoriale contribuent aussi généreusement aux problèmes rencontrés sur les lieux d'accueil de la petite enfance dépendant d'une collectivité territoriale. La titularisation des professionnelles, leur évolution professionnelle orchestrée dès l'embauche,

² Chaplain, D. & Custos-Lucidi, M.-F., 2001, Les métiers de la petite enfance, des métiers en quête d'identité, Paris, Syros.

l'organisation des remplacements des absences et départs, l'absence de dispositif favorable à la reconnaissance individuelle, l'impossibilité de gérer le temps professionnel en cohérence avec la commande sociale à laquelle répond l'institution... Autant de modalités à l'œuvre dans une dynamique sclérosante de la pensée professionnelle.³

Mes débuts professionnels dans les crèches et prémices d'une transformation des pratiques

Lors de mon arrivée dans les crèches collectives j'ai été saisie par l'ambiance de ces lieux, par les propositions qui étaient faites aux jeunes enfants et par leur apparente inadéquation avec la propre réalité des bébés ou ce que j'en imaginai à partir de mes expériences auprès de jeunes enfants dans ma vie privée. Alors que tout un chacun imagine la vie des bébés dans un cadre douillet et apaisant, la crèche collective à mon étonnement, imposait aux bébés des rythmes et des intentions dans lesquels la rigueur et la contrainte avaient bien plus de place que la douceur et la quiétude. Les enfants mangeaient à l'heure désignée par l'organisation par exemple à 10 heures trente ou 11 heures, et étaient couchés de midi à 15 heures quels que soient leurs besoins et le déroulement de la matinée. L'insatisfaction des enfants était pour ne pas dire chronique, tout au moins fréquente et régulière. Les objectifs professionnels des spécialistes de l'enfance en exercice dans les crèches me semblaient confus, chacun y allant de sa propre conviction sans présenter un fondement de réflexion permettant de partager théoriquement, hormis pour tout ce qui concerne l'aspect des soins corporels et des besoins physiologiques, les décisions et les actions éducatives concernant la prise en charge des bébés. La majeure partie des réflexions semblait s'établir à partir du domaine privé avec comme retentissement la confrontation permanente des jeunes enfants à des autorisations et des interdits différents d'un adulte à l'autre et

une imprévisibilité du déroulement de leur journée sauf pour les rythmes horaires.⁴

La crèche, mode de garde au service des familles, imposait des contraintes horaires aux parents les empêchant de bénéficier d'un service adapté à leur besoin de garde. Les établissements gérés par cette collectivité territoriale présentaient une amplitude d'ouverture de 7 heures trente à 18 heures trente et ce depuis de fort longues années. Mais les équipes de professionnelles imposaient aux parents une arrivée sur site au plus tard à 10 heures du matin et interdisaient aux familles de venir chercher, sauf raison jugée valable par l'équipe leur enfant avant 16 heures 15 avec comme motivation à ces pratiques le respect des rythmes des enfants. L'arrivée de parents en dehors des créneaux horaires autorisés était jugée comme gênante pour les enfants. Après quelques autres expériences professionnelles dans d'autres institutions du même type, organisées selon les mêmes critères et dépendant de la même collectivité territoriale, force a été de constater que ces institutions présentaient toutes, plus ou moins intensivement, les mêmes dysfonctionnements et les mêmes dynamiques. Les crèches constituaient des collectifs humains «déconnectés» des réalités sociales au service desquelles elles étaient censées se trouver. Ces situations et leur récurrence me laissaient perplexe et impuissante.⁵

Nouvelle formation professionnelle pour une transformation des pratiques

Huit ans après mon arrivée dans le champ de la petite enfance, j'entrepris une autre formation de l'enfance : celle d'éducateur de jeunes enfants.⁶ Mes attentes reposaient sur l'accès à une autre qualification sanctionnée par un diplôme d'Etat m'assurant une reconnaissance sociale plus intéressante et une connaissance de spécialiste de la petite enfance qui me permettrait de mieux comprendre et donc d'appréhender autrement l'accueil des enfants et les dynamiques et dys-

³ Le Bouffant-Ménard, C., 1994, Culture professionnelle et formation initiale. L'exemple des assistantes sociales, Paris, CNAM.

Heinen (dir.), 1998, La petite enfance : Pratiques et politiques, Paris, L'Harmattan.

⁴ Delaisi de Perceval, G. & Lallemand, S., 1980, L'art d'accueillir les bébés, Paris, Seuil.

⁵ Larrive, H., 1978, Les crèches : des enfants à la consigne ?, Paris, Seuil.

fonctionnements institutionnels. J'avais comme objectif d'améliorer les conditions d'accueil et de vie des jeunes enfants. Après un détachement de mes fonctions d'auxiliaire de puériculture de vingt sept mois, durée du cursus de formation, lorsque j'obtins mon diplôme d'Etat je regagnais les crèches collectives de la même collectivité territoriale mais dans mon nouveau grade d'éducateur de jeunes enfants et constatais avec dépit que ces situations perduraient. Mon regard sur les fonctionnements institutionnels s'était éclairci et certaines logiques m'apparaissaient sous un autre aspect favorisant ainsi des tentatives de transformations. Cependant la tâche s'avérait difficile, les acteurs résistants à d'éventuels changements s'accrochaient à des organisations dont les logiques étaient sous-tendues par la préservation du fonctionnement institutionnel. La priorité n'était pas accordée aux jeunes enfants accueillis. Certes les enfants avaient tous une place, certes tous les jours ils jouaient, mangeaient et dormaient, mais ceci n'était possible que dans la mesure où les rythmes professionnels étaient respectés, où le déroulement chronologique des tâches et des soins était protégé. C'est pour le respect de ce déroulement que les bébés mangeaient à 10 heures trente du matin et étaient couchés de midi à 15 heures. Difficile alors de transformer les pratiques professionnelles et les logiques institutionnelles lorsque l'emploi du temps est immuable.

Le dispositif de formation continue

Le bureau de la formation proposait régulièrement un dispositif de formation continue varié pour que le personnel puisse s'informer de nouvelles connaissances, connaître de nouvelles techniques éducatives. Ces formations organisées en deux ou trois sessions annuelles accueillaient un nombre restreint de professionnelles mais le caractère facultatif de ce dispositif dispensait de fait nombre de «spécialistes» de l'enfance qui ne se sentaient pas concernés par l'actualisation de leurs connaissances. La crèche dans laquelle j'exerçais en tant qu'éducatrice de jeunes enfants, avait dans son équipe des professionnelles participant régulièrement à des sessions de formation.

Les «stages» les plus prisés étaient ceux permettant l'acquisition de techniques éducatives.

Les nouvelles connaissances parfois prenaient forme concrètement mais se juxtaposaient à l'organisation existante. Les pratiques ne se transformaient pas, de nouvelles étaient introduites permettant aux anciennes de perdurer. C'est ainsi que les spectacles de marionnettes devinrent une proposition fréquente à laquelle certains enfants prenaient plaisir. Ces spectacles se déroulaient sur un créneau horaire préservant le temps des soins et des besoins physiologiques ; les contraintes horaires imposées aux parents perduraient, voire se renforçaient parce que l'arrivée des enfants devait se faire avant le déroulement du spectacle, lui-même prévu à un moment permettant le déroulement chronologique des tâches et surtout le respect de la conservation des horaires de temps de déjeuner des adultes.

Nouveauté dans le dispositif de formation continue

En 1997 le dispositif de formation continue proposé par la collectivité territoriale à ses établissements d'accueil petite enfance incluait une formation institutionnelle. La puéricultrice-directrice de la crèche dans laquelle j'exerçais à cette époque se saisit de l'information et la répercuta à l'équipe en affirmant son intérêt pour ce dispositif. La première particularité repérée par l'équipe était que cette session de formation s'adressait à l'équipe dans sa globalité, qu'elle se ferait dans l'action, c'est à dire dans une alternance de rencontres avec les formateurs et d'adaptations sur le terrain, et que nos préoccupations professionnelles seraient les moteurs de réflexion de nos rencontres avec les formateurs, bref, cette formation s'adressait au collectif. C'était une nouveauté. Les dispositifs de formation continue s'adressent classiquement à un collectif constitué de personnes venant de structures différentes.⁷ L'intitulé de la formation incluait à lui seul différents programmes de formation. La formation s'intitulait Construire et analyser ensemble les pratiques éducatives.

A la curiosité des professionnelles de l'équipe se mêlait la perplexité. N'avaient-elles pas l'habitude de pratiquer au quotidien de l'éducatif ?

⁷ Goguelin, P., 1983, La formation continue des adultes, Paris, PUF.

Cette formation était destinée à tous les professionnels de la petite enfance désireux d'améliorer les conditions de vie dans leur établissement afin de développer les potentialités de tous les enfants et de constituer une équipe cohérente dans laquelle chacun puisse trouver sa place. La formation se faisait en établissement. Elle était prévue pour tous les professionnels ensemble. La directrice devait faire le lien tout au long du stage. Elle participait à toutes les rencontres, aussi bien les rencontres en extérieur avec l'équipe de chercheurs-formateurs, qu'en interne pendant les réunions de travail.

Il s'agissait de permettre à chaque professionnelle d'entamer un travail en profondeur et pour cela de modifier ses représentations de la crèche et de la fonction professionnelle qu'on y exerce. Ce travail ne se fit ni sans mal, ni sans résistances. Il occasionna quelques départs spontanés de professionnelles de l'établissement, et d'autres départs demandés par la directrice. Neuf personnes sur vingt-deux partirent, plus ou moins rapidement de l'établissement. Cette période de changement permit de faire prendre conscience à chacun y compris aux personnes qui partirent de l'établissement, qu'il pouvait exister plusieurs manières de fonctionner avec les enfants en collectivité.

C'est cette expérience de formation-action institutionnelle proposée par le dispositif de formation continue que j'ai analysé et approfondi dans le cadre du Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales. Cette expérience professionnelle présente un intérêt d'analyse d'un dispositif de formation continue dont les compétences dépassent très largement le cadre de l'institution dans laquelle il se déroule.

Les objectifs officiels de la formation-action

Ce stage, prévu sur deux ans, avait pour objectif de conduire à une analyse des pratiques et à une modification de la pédagogie lorsque l'analyse d'une situation, d'une étape quotidienne l'induisait. La formation était fondée sur des recherches menées par des chercheurs de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique).

La formation était présentée par ses concepteurs comme une formation-action, initiant les professionnels de la petite enfance à la pédagogie

interactive, leur permettant de rompre avec les pratiques de routine pour construire ensemble une démarche pédagogique. Inventer, expérimenter, évaluer, réajuster, innover, le principe était d'assurer à tous les enfants un accueil de qualité et à permettre à chacun de développer toutes ses potentialités.

Les objectifs généraux de la formation-action étaient doubles, d'une part sensibiliser les professionnels à une démarche d'expérimentation pédagogique faisant appel à leur réflexion et à leur créativité à partir de leurs expériences. De l'autre mettre en place des pratiques éducatives qui reposent sur la confiance et la communication entre tous les partenaires en présence (entre adultes, entre adultes et enfants, entre enfants) et qui s'appuient sur les besoins manifestés par les enfants. Il allait donc falloir modifier les principes organisateurs du travail. Les manifestations d'enfants et leur interprétation allaient être organisatrices des propositions éducatives faites aux enfants. Le désir ou l'absence de désir des professionnelles ne serait plus le réflexe organisateur des propositions d'activités d'éveil faites aux enfants. Il faudrait désormais composer avec les indications des enfants.

Les objectifs pédagogiques étaient de mettre en place des situations éducatives qui permettraient aux enfants de manifester les difficultés qu'ils rencontrent et de mobiliser leurs capacités à les résoudre. Apprendre à observer les enfants et à analyser leurs conduites et leurs réalisations ainsi que les pratiques éducatives des adultes, afin de mieux ajuster les actions éducatives (auto-évaluation régulatrice). La finalité était évidente : devenir professionnel autrement à travers l'élaboration d'une professionnalisation du travail. Travailler sur le sens du travail.

Les modalités de la formation-action

La formation était organisée sur deux années scolaires.

La première année était composée de trois sessions, une par trimestre. Les sessions étaient d'une durée de trois jours chacune. Elles s'organisaient à l'extérieur de l'établissement et regroupaient les quatre établissements qui bénéficiaient

simultanément de la formation et qui seraient donc en quelque sorte de la même «promotion». La première session portait sur l'élaboration du projet d'établissement. La deuxième session portait sur l'analyse du projet mis en place dans les établissements et les premières réalisations. La troisième session était consacrée au bilan du travail effectué dans l'année. La deuxième année permettait de compléter les actions mises en œuvre, d'accompagner les actions éducatives mises en place, de tirer le bilan des acquis et d'imaginer l'évolution du projet.

Les différentes étapes repérées du processus de formation-action

Les professionnelles surprises par les perspectives annoncées de la formation – développer et favoriser les potentialités de tous les enfants – s'interrogeaient sur les attentes des formateurs et sur les nouvelles perspectives de travail que cela induisait. Dans le cadre de leur travail quotidien, tous les membres de l'équipe pensaient concevoir leur travail dans ces perspectives. Qu'allaient-elles donc devoir changer ?

Nouvelle prise de conscience : les professionnelles de terrain détentrices d'un savoir

Néanmoins dès la première rencontre avec les formateurs, l'équipe a montré un étonnement, une curiosité puis un intérêt. Cette rencontre leur avait permis de parler de leur travail et contrairement aux habitudes personne n'avait parlé à leur place de leur travail et de ce qu'il convenait de faire en faveur des enfants. Les formateurs sollicitaient les professionnelles sur leur propre terrain, à propos de leurs propres pratiques sans jamais prononcer d'appréciation ou de jugement de valeur.⁸ Certaines professionnelles cherchant une reconnaissance de «bonne professionnelle» tentaient à travers leurs propos de faire émerger des attitudes de collègues qui leur semblaient inadéquates. Les formateurs ne donnaient aucune prise à ces intentions, ils restituaient les propos sans laisser poindre d'appréciation personnelle,

ils livraient seulement une considération factuelle des propos.

Les objectifs de la puéricultrice-directrice et de l'éducatrice de jeunes enfants

La puéricultrice-directrice cherchait une nouvelle dynamique à l'accueil des enfants avec une représentation marquée d'une crèche proposant de nombreuses activités d'éveil. L'intitulé de la formation l'ayant certainement orienté dans sa représentation. J'étais d'avantage en attente d'un dispositif permettant de re-questionner l'organisation quotidienne et les modalités des propositions adressées aux enfants ainsi que l'accueil réservé aux familles et la place réelle qui leur était faite à l'intérieur de l'institution. Les formateurs ne se prononcèrent jamais sur les objectifs affirmés de l'une ou l'autre, ils se limitèrent à relever la dimension factuelle que leur livrait la personne et autour de laquelle ils proposaient à chacun simultanément de se retrouver pour commencer une réflexion commune. En effet pour les formateurs, sans la caractérisation d'un problème concret, sans ces recueils d'informations rien ne pouvait se faire puisqu'il s'agissait de la formation-action de notre institution, tout était à créer. Tous les acteurs furent d'accord pour que leurs réflexions respectives se rejoignent et se mobilisent autour de la question de l'accueil. Pour commencer nous allions réfléchir sur l'accueil et pas le moindre puisqu'il s'agissait de l'accueil du matin. Ce choix avait comme immense mérite de permettre de considérer la place de tous les protagonistes : les enfants, les parents, les professionnelles et comme il se situait en début de journée, les sujets sensibles comme les rythmes de travail ne seraient pas questionnés, tout au moins au début, les sensibilités seraient ménagées ! Le dialogue pourrait s'installer.

Construction par l'équipe et en équipe de la méthodologie de travail

Cette formation-action ou recherche-action s'est déroulée formellement pendant deux années

⁸ Desroche, H., 1971, *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Les Éditions ouvrières.

à raison de rencontres régulières mais peu fréquentes entre l'équipe de terrain et l'équipe de formateurs. A l'issue de chaque séance les objectifs de la séance suivante étaient définis, à charge pour l'équipe de s'approprier des outils pour les atteindre ainsi que pour en rendre compte aux formateurs et aux autres établissements qui participaient à la formation-action conjointement au notre. C'est ainsi que l'écrit s'est révélé être un vecteur de la réflexion indispensable. Les différentes professionnelles se sont donc appropriées ou réappropriées cet outil habituellement peu utilisé dans ce milieu, hormis pour faire l'appel des enfants et consigner les «transmissions» les concernant. Progressivement l'importance du support écrit s'est fait sentir et a fait émerger l'utilité de la trace laissée. La construction de supports visuels permettant de rendre compte aux formateurs d'une situation et de ses aménagements et/ou réaménagements et le travail d'écriture ont créé un nouvel angle de vue du travail : il était soudain possible de ne plus être immergé dans l'action et de ce fait les professionnelles pouvaient enfin observer leur travail et se regarder travailler. Lors de la rencontre d'une situation difficile, nous avons pris le temps de l'observer, d'analyser. De l'analyse s'est posé un questionnement conduisant à chercher les réponses dans le champ de la théorie. A partir de nos nouvelles connaissances nous avons élaboré de nouvelles mises en œuvre de nos pratiques. L'équipe avait réussi à superviser son travail.

De la formation-action institutionnelle à la recherche-action institutionnelle

Lors de l'inscription à la session de formation, l'équipe n'avait pas conscience de la démarche de recherche-action institutionnelle, retenant surtout le côté formation ainsi que les éventuels changements non représentés que cela susciterait. La proposition émanait de la direction avec un enthousiasme tellement affiché qu'il devenait difficile de ne pas participer à cette formation-action. Malgré les réticences très certainement liées aux inquiétudes face à d'éventuels changements, dès la première rencontre et l'explicitation des modalités de ce que nous allions découvrir, l'équipe dans sa

globalité s'est laissée persuader de l'intérêt à y participer. Les temps d'échanges entre adultes que cela laissait percevoir étaient aussi appréciables, cela dégagait autant de temps de l'encadrement des enfants. Ces temps dégagés étaient estimés parce que nerveusement moins éprouvants.

Officialisation de la recherche-action institutionnelle

L'institution a alors endossé une nouvelle étiquette «d'équipe en réflexion», de crèche en recherche. Des réunions de parents ont été organisées pour informer ceux-ci de l'engagement de l'établissement dans une démarche de réflexion. Il était important de les prévenir de modifications d'organisations éventuelles, de disparitions inopinées de professionnelles pendant des temps d'échanges officiels entre adultes, de l'arrivée inhabituelle d'autres personnes et surtout de l'intrusion d'un nouvel objet qui allait nous servir d'instrument de travail : le caméscope. Les parents semblaient intéressés par le fait que la crèche dans laquelle leur enfant était accueilli soit en recherche et bénéficie de l'accompagnement de chercheurs et du prestige de l'Institut National de Recherche Pédagogique.

Cet accompagnement concret au long de deux années a finalement été de courte durée puisque l'équipe considère la recherche-action de cette institution encore aujourd'hui (sept ans après) inachevée.

Fin de la formation-action et poursuite de la recherche-action

Qu'est-ce qui s'est produit pendant les deux premières années ?

Re-connaissance partagée et re-mobilisation des acteurs en faveur des enfants

La première étape fondamentale a été de mobiliser une équipe complète dans un dispositif de formation autour d'une préoccupation commune et génératrice de réflexions partagées.

Lors de la première rencontre entre les chercheurs et l'équipe les rôles habituels se sont

inversés. L'équipe attendait une rencontre durant laquelle serait présentée un programme de formation dispensé par des intellectuels reconnus, elle a rencontré une équipe de chercheurs «hautement diplômés» qui l'a élevée à une place de spécialiste. Cette valorisation a contribué à une réflexion de la notion d'équipe à partir de la place que la directrice occupait dans l'équipe. D'ailleurs faisait-elle partie de l'équipe ? La réponse n'était pas unanime. Les chercheurs nous ont aidés à élaborer un nouveau sens commun à l'équipe en sollicitant sa présence à toutes les rencontres chercheurs-équipe. Cette participation systématique a induit une présence de la puéricultrice-directrice organisée différemment à l'intérieur de l'institution. Si elle avait pour mission d'assurer la continuité à travers les différentes séances, elle devait pouvoir parler concrètement du travail de recherche effectué d'une séance à l'autre, il fallait donc qu'elle passe davantage de temps dans les services auprès du travail concret des professionnelles. La modification de perception de la fonction de la puéricultrice a bousculé la fonction de toutes les autres professionnelles. Chaque personne de l'équipe s'est alors informée de la fonction des autres professionnelles présentes. Comme tout un chacun était présent pour contribuer à la qualité de la prise en charge des enfants accueillis, toutes les spécialistes de l'enfance se sont donc retrouvées mobilisées autour du même objet : L'enfant dans ce collectif et leurs propres fonctions par rapport à l'enfant.

La collaboration entre professionnelles : de logiques individuelles à une logique d'équipe

Les orientations suivantes de la réflexion d'équipe se sont mobilisées vers l'adéquation des propositions d'activités et les ambiances dans les services d'accueil des enfants, services dénommés dans le jargon professionnel «sections». L'élaboration d'outils d'observation s'est avérée indispensable, grilles d'observations, séquences filmées et visionnées en équipe complète, échange d'observateurs d'une section à l'autre et donc reconfiguration de la place des acteurs institutionnels. Cette modalité de l'échange d'observateurs a contraint les adultes à sortir de leur environnement

relationnel habituel et à avoir des contacts avec d'autres collègues que celles avec qui elles sont habituées à partager.⁹ L'exposition au grand jour des pratiques professionnelles a conduit très vite, simultanément à la réflexion concernant le choix des propositions d'activités, à interroger la part du personnel dans les pratiques éducatives de la crèche. En effet comment se fédérer autour de nouveaux principes, de nouvelles valeurs si la représentation de l'équipe concernant l'éducatif n'est pas professionnelle, si ce qui relève du domaine professionnel et ce qui relève du domaine privé ne sont pas limpides pour tous ?

Autant de questions dont les réponses n'ont pu aboutir pendant l'accompagnement par les chercheurs. Nous comprenions alors des critiques glanées lors de rencontres informelles entre professionnelles de crèches différentes : Cette formation-action met les établissements sans dessus dessous et puis se termine sans que rien d'autre ne soit prévu pour les accompagner dans la mise en œuvre de la réflexion.

Fin de la formation-action et ancrage de l'équipe dans une démarche de recherche-action

Elaborant un plan d'action à partir de l'accueil, thème de départ, le groupe a d'abord recherché une organisation qui permettrait un accueil individualisé de chaque enfant et de sa famille le matin à l'arrivée.

Nous étions concentrées sur l'importance de modifier notre organisation. Commencant à imaginer tel ou tel scénario, afin de créer un autre dispositif d'accueil, nous avons vite dû convenir que pour réussir à ajuster notre cadre, il fallait définir les principes sur lesquels il reposerait.

Ces constats étaient posés par des auxiliaires de puériculture, qui de ce fait devenaient soucieuses d'acquérir des connaissances pour alimenter leur pratique et guider les transformations.

Nous en étions là à la fin de la formation-action. Nous avons élaboré une méthodologie de travail orchestrée par des réunions institutionnelles fréquentes, des outils de travail devenus communs, une mobilisation autour d'un thème qui nous avait, collectivement, paru fondamental

⁹ Anzieu, D. & Martin, J.-Y., 1979, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF.

pour la progression de ce travail et l'atteinte des objectifs de la formation-action. Seulement nous découvriions que nous en étions au début d'un long parcours puisque nous venions de prendre conscience de toute la connaissance théorique dont nous manquions pour motiver la continuité de la transformation des pratiques. Commencer une transformation par la modification des modalités d'accueil du matin induit une réorganisation de tous les grands moments de la journée, c'est un phénomène en chaîne qui s'initie.¹⁰

Donc, en parallèle de ce travail de réflexion sur l'adaptation du lieu crèche au développement des potentialités des jeunes enfants qu'elle accueille, nous avons construit un programme de culture professionnelle. Ce fut une occasion de concertation collective à propos des fondements théoriques de la pratique.

Des concepts psychologiques se sont révélés alors indispensables à la compréhension des situations rencontrées. Nous avons cherché des intervenants, extérieurs ou non à l'établissement (les crèches ont un potentiel souvent inexploité), auxquels nous avons demandé d'intervenir lors de journées pédagogiques (trois journées par an sont prévues pour le personnel, afin de travailler sur la pédagogie de l'établissement). C'est ainsi que nous avons travaillé des sujets fondamentaux :

- Définition par le collectif du lieu crèche et de ses missions
- Définition par le collectif de la notion d'éducation dans un cadre professionnel
- Définition par le collectif des fonctions de chaque qualification dont est composée l'équipe
- Signaler un comportement non professionnel d'une collègue de travail est-ce une délation ?
- Autour de quel axe le rythme de la crèche doit-il être organisé ? Adultes ou enfants ?
- Qu'est ce qu'un objet transitionnel ?
- Les interdits. Quels sont ceux qui sont fondamentaux ?
- Les besoins psychoaffectifs des enfants âgés de 0 à 1 an, de 1 an à 2 ans, de 2 ans à 3 ans
- L'agressivité chez le jeune enfant
- La notion d'individualité dans une collectivité

- Le jeune enfant et la pudeur
- Le jeune enfant et le livre...

L'équipe s'est familiarisée avec des auteurs comme Winnicott, Freud, Wallon, Bowlby, Decroly, Montessori, Freinet.

Quels nouveaux accompagnateurs pour la continuité de la recherche-action institutionnelle ?

Sans qu'il y ait de désignation officielle et certainement parce que j'avais entrepris un Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales simultanément au Diplôme Supérieur en Travail Social je me suis trouvée, conjointement à la puéricultrice-directrice, "promue" au rang et au rôle d'accompagnatrice de la recherche-action institutionnelle. J'acceptais ces fonctions et m'efforçais de les remplir au mieux. Ce que je peux clairement exprimer aujourd'hui est que j'ai toujours, quel que soit le questionnement auquel m'ont soumis mes collègues ou quelle que soit la nature des propositions et des suggestions, motivé mes collègues à construire elles même une solution. Je n'ai jamais apporté de réponse, j'ai seulement toujours et sans exception accordé du temps pour que la personne en demande puisse élaborer sa propre réponse ou ses propres propositions. Chaque fois qu'une sollicitation m'était adressée je veillais à renvoyer à la personne l'image compétente d'elle-même qui se justifiait (toutes les professionnelles ont fait preuve de compétences tout au long de ce travail de recherche). Les professionnelles se sont toujours étonnées de découvrir qu'elles avaient des réponses cohérentes et une capacité à trouver les moyens pour parvenir à l'élaboration de réponses, de raisonnements indispensables pour une pratique d'accueil de jeunes enfants.

La recherche-action institutionnelle a transformé le travail quotidien et l'accueil des familles. Ce processus de formation a favorisé pour le collectif de professionnelles un questionnement du sens de leur travail. Le nouveau regard porté sur les pratiques a suscité l'acquisition de nouvelles connaissances qui ont produit de nouvelles compétences en lien avec la redéfinition du sens des actions entreprises. Les représentations ont été déconstruites par le collectif et de nouvelles

¹⁰ Mesnier, P.-M. & Missotte, P. (dir.), 2003, La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer, Paris, L'Harmattan.

se sont construites en équipe.¹¹ Individuellement, chacun a vécu une capacité à produire du changement. Pour certaines personnes cette capacité à changer a été poussée jusqu'à l'entreprise de nouvelles études.

Aujourd'hui j'ai quitté l'établissement dans lequel s'est déroulée cette recherche-action institutionnelle en partie parce que la place que j'y occupais faisait ombrage aux compétences des professionnelles avec qui je partageais le quotidien professionnel. J'étais investie comme la personne sachant dire, écrire, réfléchir, transmettre. Le projet institutionnel était en passe de m'être attribué. Mon départ était nécessaire pour que chacune reconnaisse ses propres capacités et que le projet d'établissement fasse la preuve de sa pérennité, mais aussi parce que le DHEPS m'avait ouvert d'autres perspectives professionnelles.

Lors de mon départ, trois auxiliaires de puériculture étaient déjà engagées dans une formation en alternance d'éducateur de jeunes enfants, deux agents techniques dans une formation d'auxiliaire de puériculture et une auxiliaire de puériculture a commencé à se préparer personnellement pour s'engager lors de la prochaine rentrée de septembre dans la formation d'éducateur de jeunes enfants, dans le dispositif en alternance. Ce dispositif spécifiquement conçu pour des professionnelles qui ont déjà une expérience dans le champ de la petite enfance permet d'être maintenu dans son emploi et détaché environ une semaine par mois pour

les temps de formation. L'établissement a su tirer parti de l'immense bénéfice de trois personnes en formation immergeant le travail dans un bain de réflexion constant. Le retentissement de la recherche-action institutionnelle se fait aussi sentir sur les dynamiques individuelles. Ces professionnelles sont passées d'un niveau d'étude du brevet des collèges suivi d'une spécialisation d'une année à un niveau Baccalauréat plus deux années d'études supérieures. Simultanément elles passeront d'un emploi dans la catégorie C, catégorie des exécutants, à un emploi dans la catégorie B+, catégorie des personnels d'encadrement.

Toutes les professionnelles ont donné un nouveau sens à leur pratique et ont permis aux différentes dynamiques individuelles de se fédérer autour d'un travail d'équipe. Le travail d'équipe a transformé la dynamique forgée pour le maintien des logiques institutionnelles en un projet de vie pour les jeunes enfants confiés par leurs parents au service de la crèche collective. L'établissement depuis mon départ poursuit avec beaucoup d'appétence sa recherche-action institutionnelle qui l'amène aujourd'hui, pour garantir une objectivité du sens du travail favorable au développement de toutes les potentialités des enfants, à faire une pause dans sa course à la connaissance afin de prendre le temps de ré-énoncer le sens de son organisation et de sa mission pour toujours garantir le respect de chaque enfant accueilli.¹²

¹¹ Anzieu, D. & Martin, J.-Y., 1979, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF.

¹² Mesnier, P.-M. & Missotte, P. (dir.), 2003, *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan.