



HAL
open science

Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant

Gilles Brougère

► **To cite this version:**

Gilles Brougère. Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant. S. Rayna & G. Brougère. Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels 2005, INRP/ENS Editions, pp.9-23, 2005, 978-2-7342-1004-7. hal-03704864

HAL Id: hal-03704864

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03704864>

Submitted on 26 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Gilles Brougère, « Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant ». In S. Rayna & G. Brougère (dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance, Les relations entre parents et professionnels*, Lyon, INRP, 2005, pp. 9-23.

La question des relations aux parents est devenue centrale dans les discours sur l'éducation et l'accueil du jeune enfant. Elle est présente dès la naissance avec la question du travail de la mère et la recherche d'une solution de garde, sous-jacente à celles de l'accès aux services et de leur coût, du « choix » offert aux parents, de la qualité des services, évidente quand il s'agit d'évoquer la continuité éducative entre la structure et la famille, ou la participation des parents. L'examen thématique de douze pays, effectué par l'OCDE (2001), dont le chapitre de Sylvie Rayna et John Bennett rend compte ici, témoigne de l'importance de cette question : les différents thèmes de cet examen apparaissent comme tous reliés d'une façon ou d'une autre à cette question et un des thèmes lui est consacré spécifiquement. Au-delà du vœu constamment présent d'une meilleure relation entre parents et professionnels, des différences dans la façon de la concevoir et la rendre possible existent. Apparaît ainsi un continuum depuis l'implication marginale ou simplement formelle à travers la participation à des conseils jusqu'à l'engagement par la participation effective ou la direction. Entre les deux pôles, on trouve différentes modalités d'implication informelle. Reste que les nouveaux textes comme les pratiques considérées comme innovantes mettent souvent en avant une amélioration de ces relations, un renforcement de l'implication des parents.

Cependant, en deçà d'une bonne pratique internationale et des obstacles qu'elle peut rencontrer, on peut découvrir le poids de la tradition, de la culture, de l'histoire propre à chaque système préscolaire. Il importe donc de comprendre, indépendamment d'une définition de ce qui conviendrait, la logique de ce qui existe dans la diversité des situations. Cette relation entre parents et professionnels doit en effet être abordée en tenant compte de la grande variété des structures et des personnels qui caractérise ce domaine d'activité.

Quels professionnels, quels parents ?

Pour s'en tenir à la situation française, à laquelle nous nous limiterons dans cette introduction, à l'image d'un livre centré sur ce contexte, même s'il utilise la comparaison, la confrontation à d'autres situations pour mieux le comprendre, les structures offertes au supposé « choix » des parents sont diverses, même si celui-ci va diminuer au fur et à mesure que leur enfant grandit et approche de la scolarité obligatoire. Avant 2 ans, l'enfant peut être chez une assistante maternelle (indépendante ou liée à une crèche familiale) ou en crèche collective, à 2 ans dans une de ces deux « institutions » (le terme s'applique difficilement aux assistantes maternelles qui peuvent de ce fait ne pas être tout à fait considérées comme des professionnelles, ce qu'elles revendiquent légitimement, sauf à l'atténuer pour séduire certains parents), ou à l'école maternelle. À 3 ans l'école maternelle semble sans rivale en France, mais c'est oublier qu'elle ne suffit pas au besoin de garde, et est complétée par une assistante maternelle et/ou une garderie périscolaire. Et cela sans évoquer les institutions plus singulières comme la pouponnière, le centre de vacances ou divers clubs qui proposent des activités complémentaires.

Certaines institutions sont caractérisées par l'intervention de professionnels aux statuts (et aux formations) différents. Ainsi des crèches qui associent une puéricultrice, des auxiliaires de puériculture, des éducateurs ou éducatrices de jeunes enfants (sans compter les employés chargés de la cuisine ou la psychologue, voire le médecin), ou de l'école maternelle avec les enseignants et les Atsem. À ceux-ci s'ajoutent parfois des intervenants ponctuels sur des programmes artistiques, par exemple. Et la diversité s'accroît considérablement si l'on sort de France, pour considérer la diversité internationale, avec des découpages, des logiques statutaires différentes (Rayna et Brougère, 2000).

Vouloir parler des relations avec ces différents professionnels est une gageure, d'autant plus que la pluralité se trouve aussi du côté des parents, différents dans leurs cultures, leurs attitudes éducatives, leurs attentes. Face à cette diversité, cet ouvrage n'a pas pour vocation de rendre compte de l'ensemble des situations, mais de donner quelques éclairages qui permettent de réfléchir sur cette question. Le premier aspect de cette relation entre parents et professionnels n'est-il pas l'apparent choix offert aux parents, qui seraient

en situation d'une part de choisir de confier leur enfant à un(e) professionnel(le) puisqu'il n'y a pas obligation, d'autre part de choisir le type d'institution et donc indirectement les professionnels ? À ceci près que le choix n'est pas toujours là et que le parent va là où il y a de la place, où ses revenus lui permettent d'aller. Reste, au-delà de la nécessité vécue par le parent, l'idée d'un espace de liberté qui fonderait une relation entre parents et professionnels qui apparaît aujourd'hui comme de l'ordre de l'injonction.

L'injonction des relations parents-professionnels

Elle s'enracine dans une idée devenue évidente mais qu'il convient d'interroger et de creuser. La qualité de l'accueil du jeune enfant requiert une coopération entre parents et professionnels et nombre d'expériences et de réformes conduisent à développer, améliorer la qualité de cette relation.

Mais pourquoi cette mise en exergue que tous les professionnels mais aussi tous les parents ne sont peut-être pas à même de reconnaître. Il est des professionnels qui souhaitent sans doute maintenir à distance les parents même s'il n'est plus convenable de le dire, des parents qui n'ont pas envie d'intervenir, de nouer des relations avec les professionnels. Il ne faudrait pas considérer que cela constitue une évidence pour tout le monde, et bien des stratégies, tout au moins en France, tentent de préserver les structures préscolaires de l'influence grandissante des parents qui n'est pas nécessairement toujours vécue comme un mieux ou un progrès. À cela s'ajoute la volonté de préserver ces lieux des conflits, des tensions qui traversent la société civile.

De plus accorder de l'importance à la qualité de la relation avec les parents conduit à mettre en avant une dimension professionnelle qui n'est pas toujours reconnue, pour lesquels tous les professionnels ne sont pas préparés. Ce qui en effet distingue le parent du professionnel c'est que le second gère de fait, qu'il le veuille ou non, une relation triangulaire qui l'amène à interagir non seulement avec un enfant, mais également avec son ou ses parents ou la personne qui en a la charge. Or ces professions ont souvent été définies (et le nom en conserve parfois la trace) comme une compétence (parfois contestée quand on y voit une disposition propre à toute mère, voire à toute femme) dirigée vers l'enfant que l'accent soit mis sur son éducation ou son accueil. On trouve des spécialistes de la prise en charge de l'enfant, de l'éducation de celui-ci, voire de l'enseignement dirigé vers de jeunes enfants. Leur formation qu'elle soit orientée vers le soin, le développement ou la pédagogie, est « païdocentrée ». On apprend à connaître l'enfant, à développer des pratiques qui le visent. Or faire une place à d'autres adultes, aux parents, ne relève pas des mêmes pratiques, pas des mêmes compétences. On peut être démuné, faute de formation ou d'accompagnement, quand il s'agit de passer de la relation duelle avec l'enfant à cette relation triangulaire avec des parents.

Il n'y a pas d'enfant sans parent, à l'exception de situations limites, et encore y a-t-il souvent des substituts qui en jouent le rôle, où les parents peuvent être présents en arrière-plan et à défaut dans le passé ou l'imaginaire.

On ne peut se débarrasser des parents. Mais ce qui est vrai d'une certaine façon pour toute action sur un enfant (c.à.d. un mineur), dont l'autonomie est limitée, ce qui suppose la prise en compte des parents ne serait-ce que d'un point de vue juridique, semble l'être plus encore pour les enfants d'âge préscolaire. Mais s'agit-il d'une réalité ou d'une représentation qui fait que nous ne pouvons dissocier le jeune enfant de sa mère ?

On peut le fonder sur la faible autonomie, même si elle augmente considérablement entre la naissance et six ans. Cela conduit à la présence du parent à un moment ou un autre de la situation de garde. On peut le fonder sur le rôle de la mère, des parents, de l'affection dans le développement du jeune enfant, à tel point que ces arguments ont pu être utilisés pour dévaloriser toute situation d'accueil hors de la famille. Si aujourd'hui, en partie parce que le choix n'existe plus tout à fait, il est admis qu'un accueil sous réserve qu'il soit de qualité n'est pas un handicap au développement et peut être même un atout, il reste que la mère (voire le père) est considérée comme essentielle à ce développement. Les parents doivent donc rester présents auprès de l'enfant et ainsi garantir la qualité de l'accueil qui se juge en partie à cette prise en compte. Mais au-delà de l'évidence authentifiée par nombre de discours psychologiques ne faut-il pas y voir tout autant une représentation de l'enfant propre à nos sociétés contemporaines : l'enfant ne va pas

sans parents, et si cette relation n'est plus, il faut trouver un moyen pour la rétablir ou la reconstruire. Les sociétés anciennes ont plus souvent connu que la nôtre la séparation de l'enfant de ses parents, qu'il s'agisse de l'effet d'une mortalité parentale importante ou de lieux de garde éloignés du domicile familial sur le modèle des nourrices qui élevaient les enfants à la campagne.

La vérité d'une telle vision importe moins que la façon dont elle structure notre rapport à l'enfant, et les professionnels du jeune enfant travaillent dans un domaine qui est pensé autour de la relation fondamentale avec une mère et ce de plus en plus au fur et à mesure que l'on passe de la nécessité de la garde à la volonté de proposer des accueils de qualité.

Ainsi la relation parents/professionnels devient-elle centrale, aussi bien dans la pratique que dans la recherche, ce dont témoignent les différents textes réunis ici. Elle semble particulièrement présente dans la réflexion sur les crèches qui ont rompu avec le modèle hygiéniste mettant à distance la famille (Mozère, 1992). On s'intéresse aux parents, à leurs attentes, aux modalités de collaboration, à la façon dont l'enfant est accueilli avec sa mère ou son père. La volonté de développer l'accueil et sa qualité conduit nombre de pays à prendre en compte cette dimension aussi bien dans des pratiques nouvelles que dans les textes régissant les structures. Il existe des structures centrées aujourd'hui non plus sur la garde, mais sur la parentalité, accueillant de concert parents et enfants. Les structures scolaires, traditionnellement moins orientées vers l'accueil des parents à l'exception des premiers jours, développent des modalités relationnelles pour réduire le hiatus historique entre famille et école. Et là où les parents font provisoirement défaut, on essaie de maintenir le lien, les professionnels devant prendre en compte les parents.

Cette dimension de la professionnalité qui concerne non plus le seul enfant mais ses parents, qui a toujours été présente, gagne en visibilité, voire se met sur le devant de la scène, peut même devenir un objectif essentiel quand le professionnel s'estime en charge non seulement de l'enfant mais de la qualité de la relation avec ses parents, au risque de s'immiscer dans celle-ci.

Il résulte de cette diversité soulignée des situations différentes. Toutes ne sont pas étudiées dans cet ouvrage, mais la prise en compte de trois d'entre elles, l'école maternelle, la pouponnière et la crèche permet de poser dans leur diversité, mais aussi leur étonnante convergence, la question de ces relations entre parents et professionnels dont on a déjà souligné l'affichage international.

Le modèle scolaire français appliqué au jeune enfant

L'école maternelle française, école de la République, intégrée à l'école primaire, régie par les mêmes textes que l'école élémentaire, disposant du même personnel enseignant formé à la polyvalence face à des enfants de deux à onze ans, n'est pas dans son histoire, sa tradition, centrée sur les parents, bien au contraire. Loin du modèle anglo-saxon impliquant la présence des parents dans les structures locales qui gèrent les écoles, le modèle français a voulu préserver l'école et l'instituteur de l'influence des parents, mais également du politique. Ce professionnel est un fonctionnaire, un agent et donc un représentant de l'État qui cautionne son action éducative. L'État attend des parents qu'ils lui délèguent l'éducation de leur enfant, et si la liberté de l'éducation existe, elle implique que par des moyens autres les parents puissent démontrer avoir atteint les mêmes objectifs éducatifs. La règle est bien de considérer que les parents confient à l'État une part essentielle de l'éducation de leur enfant qui relève aussi bien de l'instruction (maîtrise des outils et connaissances de base) que de l'éducation civique du citoyen de la République dans un État laïque. Car tel est bien là l'enjeu qui, loin de renvoyer au passé, est sans cesse rappelé et de plus en plus depuis vingt ans, soustraire l'enfant à l'influence exclusive de cultures singulières, en particulier dans leur dimension religieuse. Ce qui fut construit pour mettre l'enfant à distance de l'influence de l'Église catholique est aujourd'hui repensé par rapport à d'autres religions, essentiellement l'Islam. Mettre à distance l'Église catholique, ce fut mettre à distance les parents (et singulièrement les mères) et leur culture. Bien sûr cela n'a jamais empêché les bonnes relations entre parents et instituteurs. Mais, dans son fondement, l'école française se construit sur la mise à distance des parents en ne leur donnant aucun pouvoir direct sur l'école, en suspectant leur culture et leurs pratiques religieuses. Et aujourd'hui encore, programmes et pédagogie se pensent comme ne devant pas être mis en débat au sein des établissements, même si au niveau de la Nation le débat peut être encouragé. Mais ce n'est pas la même chose d'intervenir comme citoyen au

niveau politique sur l'école, et de le faire comme parent d'élève dans une relation de proximité avec les enseignants. Si aujourd'hui les parents sont présents dans les conseils d'école, leur pouvoir reste limité ; mais au-delà du pouvoir, c'est le maintien d'une distance issue de l'histoire qui caractérise la situation française.

L'école maternelle s'inscrit dans ce modèle avec sa spécificité, qui tient peut-être à son nom, à cette idée qui tend aujourd'hui à disparaître, d'être une école qui n'est pas tout à fait une école (Brougère, 2002). L'affectif y a une place. L'institution se veut maternante et se doit d'être accueillante pour des parents qui souvent viennent conduire et rechercher leur enfant. La tradition veut que les parents n'attendent pas à la porte comme ils le font souvent devant les écoles élémentaires, mais puissent entrer soit dans une zone d'accueil, soit parfois, pour les plus jeunes au moins, dans la classe même. Autour de l'enfant, la distance avec le professionnel pourrait être brisée.

C'est là que l'on peut voir des pratiques très différentes selon les écoles et les classes. Mais des observations montrent que l'accueil des parents est loin d'être une priorité pour tout enseignant. On y voit des institutrices affairées, occupées à préparer leur classe et qui signalent ainsi leur non-disponibilité à des parents qui ne peuvent oser la déranger que s'ils disposent d'une assurance suffisante souvent liée à leur appartenance sociale. On y voit aussi une logique de délégation, les enseignants confiant l'accueil avec ses gestes techniques (déshabillages) et ses drames (pleurs) à l'Atsem.

S'il y a un moment de transition, on peut se demander s'il ne s'agit pas d'affirmer la spécificité de l'école qui concernerait autre chose que ce qui relève des parents. Doit se mettre en scène une rupture qui est celle de la famille et de l'école, qui est aussi une différence entre parent et enseignant. Ici le professionnel s'affirme dans sa spécificité éducative formelle, liée à des apprentissages structurés et se distingue du rôle parental. Se joue la défense d'une identité professionnelle, les enseignants de maternelle rappelant sans cesse, en particulier dans les réunions de parents d'élèves, qu'il ne s'agit pas de garder les enfants, mais de les inscrire dans une logique d'apprentissage et ceci dans le cadre d'une école. Cette spécificité qui est celle d'une pratique ou d'un discours sur une pratique (la pratique étant plus hétérogène et mélangée) est aussi celle d'une identité professionnelle qui doit être assurée et revendiquée comme arrière-plan de la relation avec les parents. Sur cette base-là, d'une reconnaissance du rôle de l'enseignant, la coopération est souhaitée, tant il semble évident que l'enfant apprendra d'autant mieux que ses parents adhéreront au projet de l'école. Le parent est ici très vite construit comme parent d'élève et non d'enfant (parallèlement à la transformation de l'enfant en élève). On attend du parent qu'il valorise le travail de l'école, soutienne l'enfant dans ses apprentissages, s'inscrive dans le projet de l'école et in fine reconnaisse la spécificité et la compétence des enseignants qui semblent constamment craindre d'être considéré comme autres, par exemple les personnels de crèche (ce qui n'est pas valorisant à leurs yeux). À partir de cette reconnaissance attendue, l'aide des parents pour des ateliers ou des sorties est la bienvenue.

Bien entendu une telle représentation qui va valoriser les parents issus des mêmes milieux socioculturels, va conduire à ne pas prendre suffisamment en compte la diversité des parents liés à leur situation sociale ou leur origine culturelle. Une attitude différente va souvent être interprétée comme désengagement des parents, sans se demander si le modèle proposé leur est accessible et permet un véritable engagement. Le principe étant la non-intervention des parents sur le pédagogique, le résultat est souvent le déficit de justification de cette pédagogie. Beaucoup d'enseignants pensent qu'ils n'ont pas à se justifier, sur le plan pédagogique, vis-à-vis des parents. Les relations existent, mais elles risquent de rester superficielles.

Dans son chapitre consacré au partenariat école-famille, Véronique Francis retrace les efforts faits par les pouvoirs publics pour associer les parents. Alors que la réalité semble plutôt relever d'une logique traditionnelle de la délégation, le modèle prôné par la loi depuis 1989 est celui de la co-éducation. Mais on peut se demander si les conditions en sont réunies en l'absence d'une influence réelle des parents de tout milieu social sur l'école. En effet « la co-éducation nécessite de se mettre d'accord sur les objectifs, sur les finalités puis sur les moyens » (Sellenet, 2003, p. 41). Derrière l'idée de co-éducation émerge l'idée d'une collaboration, ce qui supposerait un accord sur les valeurs et les pratiques. Rien n'est moins sûr, d'autant plus que l'asymétrie des relations entre enseignants et parents conduit plus facilement les premiers à faire intrusion dans la pratique éducative des seconds que l'inverse. La co-éducation risque de se résumer à une attente de parents conformes à leur définition au sein de l'école. Elle ne semble pas prendre la voie

d'une intervention des parents à partir de leurs valeurs toujours suspectes de remettre en question les valeurs fondamentales de l'école. On peut comprendre que les parents préfèrent la distance, abandonnant à l'école une partie du travail pédagogique et investissant d'autres dimensions de ce même travail. Il faut sans doute évoquer une division du travail pédagogique entre parents et professionnels, division qui varie en fonction de la proximité ou de la distance culturelle entre parents et professionnels. Une partie du travail pédagogique est déléguée à l'école, le parent prenant en charge d'autres dimensions délaissées par l'école et ils peuvent être nombreux quand on pense à l'éducation musicale ou religieuse. L'école voit dans les parents moins des éducateurs détenteurs d'une spécificité en matière d'apport culturel que ceux qui sont à même d'aider, de soutenir ou d'entraver son travail. Co-éducation et dialogue apparaissent comme des illusions qui méconnaissent la réalité de la situation : « Les parents se trouvent en face d'un corps professionnel organisé depuis fort longtemps et surtout d'un système scolaire conçu pour fonctionner sans négocier grand chose avec ses usagers. À quoi s'ajoute l'éloignement des lieux de décision dans les systèmes centralisés. » (Montandon et Perrenoud, 1994, p. 13)

Dans cette relation, l'école semble avoir la main, la famille pouvant difficilement échapper au travail de transformation des enfants et de leur vie en fonction des exigences scolaires, la première étant de participer à l'acquisition du métier d'élève, ce qui en France commence dès les premiers mois passés à l'école maternelle. Il semble difficile d'échapper au risque de domination du professionnel, justifiée par la Finalité eu égard à l'élève. Si l'enseignant possède seul le pouvoir légitime de définir le bien futur de l'enfant, les parents ne peuvent qu'adhérer, apparaître démunis ou désertier. On ne voit pas comment pourrait s'ouvrir ici un espace de négociation. Le préscolaire français, en ce qu'il est, et de plus en plus, semblable au scolaire, doté d'un programme national qui en définit de façon détaillée les objectifs, ne peut offrir l'espace de négociation offert par des systèmes plus ouverts qui se contentent de grandes orientations, voire qui acceptent que des groupes de parents, au nom de valeurs qui leur sont propres, dérogent à certaines de ces orientations, en particulier d'ordre religieux, comme en Norvège (où les orientations incluent la transmission des valeurs chrétiennes). Mais le système français, en se situant dans une logique d'extériorité par rapport à la religion à travers le principe de laïcité veut donner le sentiment d'avoir gagné en universalité, ce qui rend impossible la critique. Qui peut s'opposer à des valeurs universelles ?

Montandon et Perrenoud (1994) ont pu montrer le rôle de l'enfant dans ce processus d'adhésion de fait des parents à l'école. « Les attentes de l'école sont souvent relayées par l'enfant lui-même, qui tient à aller en classe dans une tenue conforme, pour être «comme tout le monde», pour éviter moqueries ou rappel à l'ordre, pour plaire au maître ou à ses camarades de classe.» L'enfant devient le véhicule de la norme qui s'applique à lui-même.

Derrière ce partenariat qui passe par l'enfant apparaît un assujettissement, une soumission de la famille à la norme légitime, jamais questionnée, de l'école. L'enfant « message et messenger » porte ainsi la norme tout en l'appliquant à lui-même.

Véronique Francis présente à travers une recherche empirique les modalités des relations entre école maternelle et parents à travers l'enfant. Elle met en évidence l'intérêt des mères les plus éloignées de l'école pour ce qui s'y passe et leur déception face au mutisme de l'enfant. Ce sentiment d'exclusion par rapport à une partie de l'expérience de l'enfant peut être douloureux et conduire à un retrait. D'où l'idée de fournir à l'enfant des supports de conversation avec sa mère. Ces pratiques ne peuvent que favoriser la connaissance de l'école, mais permettent-elles un débat ? L'enfant ne devient-il pas, au sein même de la famille, le vecteur des valeurs de l'école, considérées comme les seules légitimes ? La mère va être invitée à imiter ou au minimum soutenir les bonnes pratiques scolaires. Il s'agit alors d'impliquer les parents de milieux défavorisés dans une logique définie par d'autres. Reste que nous sommes loin de l'idée de co-éducation et de dialogue qui supposerait une reconnaissance mutuelle des valeurs, et une possibilité de définir ensemble ce qui est bon pour l'enfant. Ici les parents sont invités à se rallier à la définition de la bonne pratique proposée par l'école.

L'école maternelle prépare le modèle ultérieur dans lequel il s'inscrit déjà fortement. Il est dominé par le rôle de l'enseignant qui se veut éloigné du parent dans sa définition statutaire. Celle-ci n'est pas identique en ce qui concerne les professionnels de l'accueil du jeune enfant. À cet égard l'assistante maternelle indépendante semble se situer à l'opposé du personnel de l'Éducation nationale.

D'autres professionnels : les assistantes, les auxiliaires et les autres

L'assistante maternelle paraît située à l'autre extrémité du spectre professionnel. Tout semble opposer ces deux professionnels : au fonctionnaire répond le salarié précaire dont le revenu dépend des parents, jamais assuré d'avoir le nombre suffisant d'enfants. Autant l'enseignant se pense et est pensé comme indépendant par rapport aux parents, autant l'assistante maternelle se trouve dans une dépendance objective qui fait que sa pratique peut être contrôlée voire dictée par les parents. Mais ceux-ci peuvent se limiter à la dimension affective de la relation et ne pas chercher à voir plus loin. Elle exerce son métier dans un espace privé, associant de fait tâche personnelle et activité professionnelle. Sans formation ou avec une formation très réduite, sa compétence semble reposer sur son expérience, de femme, de mère. Mais sa situation la conduit à ne pouvoir exercer qu'à partir de relations avec les parents. C'est en entrant en relation avec les parents qu'elle pourra convaincre ceux-ci de leur confier leurs enfants et, de fait, les conversations entre elles sont fortement marquées par les questions des relations avec les parents (Brougère, Roucoux et Chanu, 2001). Paradoxe dans un secteur qui n'en manque pas, que celles qui sont conduites à gérer des relations avec les parents se trouvent être les moins formées. Parallèlement les parents qui ont choisi ce mode de garde, et peut-être les autres, semblent valoriser la qualité d'une relation singulière, mais perçue peut-être comme moins professionnalisée, plus « naturelle » que dans la crèche. C'est là que l'on trouve l'espace possible, mais peu institutionnalisé, d'une relation maximalisée entre parents et professionnels et la possibilité d'une co-éducation s'appuyant sur une discussion du rôle de chacun. Cela ne signifie pas pour autant que ce possible soit le plus souvent effectif. Certaines études (Florin, 2000) ont pu souligner combien l'assistante maternelle pouvait, à l'opposé de ce qui se passe en crèche et paradoxalement dans une proximité avec l'école, choisir des modes éducatifs d'intervention très structurés.

La crèche a le poids et la légitimité d'une institution qui, de plus, est recherchée par les parents, la demande étant souvent supérieure à l'offre. Si la crèche est considérée comme un privilège pour les parents, cela peut conduire ceux-ci à ne pas trop revendiquer et aux professionnels à leur faire sentir leur chance. On risque de se trouver dans une logique institutionnelle qui ne met pas au centre son client. Mais, d'un autre côté, nombre de crèches ont mis au centre de leur travail l'accueil des parents, ce qui apparaît dans la comparaison avec le Japon. C'est là que, dans une logique de contrepartie par rapport aux critiques liées au mythe de l'abandon, de l'hospitalisme, s'est développé la volonté de mieux gérer la séparation, d'impliquer les parents, au maximum, de faire circuler l'information. La posture professionnelle semble tout particulièrement se construire dans une forte distinction avec le rôle parental au risque, dévoilé encore dans la comparaison avec le Japon, de limiter la relation affective avec l'enfant. À certains égards, la crèche se distingue de l'assistante maternelle et peut satisfaire des parents qui craignent la rivalité affective avec ce qui serait perçu comme un substitut maternel, d'autres pouvant au contraire rechercher une accueillante le plus proche possible d'une mère. Il s'agit de ne pas empiéter sur les rôles éducatifs et affectifs des parents, de bien distinguer les rôles, mais là encore on peut penser que la définition de la situation est largement proposée par la crèche, plus que négociée avec les parents. Si la référence est plus psychologique et moins pédagogique qu'à l'école maternelle, il n'est pas dit pour autant que la question de la bonne pratique soit négociable, que les parents aient leur mot à dire. Ils doivent, là encore, soit s'insérer dans la place de bons parents qui leur est proposée, soit prendre de la distance.

Les trois situations évoquées, école maternelle, assistante maternelle et crèche qui sont les plus fréquentes, ne doivent pas nous faire négliger des situations qui, si elles sont plus rares, n'en sont pas moins révélatrices de la relation entre parents et professionnels. La pouponnière dévoile en effet, comme le montre le chapitre de Marie-Pierre Mackewicz, une relation paradoxale aux parents. Il s'agit à la base d'une relation de suppléance, c'est-à-dire de professionnels qui se substituent à des parents absents, ou que l'on a rendu absents en leur retirant leurs enfants. Il s'agit d'un passage à la limite dans la mesure où ces professionnels remplacent, collectivement, les parents. On pourrait penser qu'ici la relation aux parents atteint le degré zéro et cela d'autant plus que les parents, s'ils existent, ont été par leur exclusion de l'exercice parental, dévalorisés en tant que tels. Et effectivement ils furent longtemps marginalisés. Mais aujourd'hui ils sont invités à une paradoxale coopération, dans une situation qui plus que les autres encore témoigne d'une asymétrie de la relation.

Le professionnel ne doit pas se comporter comme un parent d'adoption, la suppléance n'est, en fait, pas la substitution. Dans ces conditions, les parents suppléés doivent entrer en relation coopérative avec les professionnels suppléants. La dimension extrême de la situation constitue ici un horizon légitime d'analyse de toute relation entre parents et professionnels, en révèle la dissymétrie : dans toute relation s'affronte deux légitimités, celle de parents et celle de professionnels. Si, dans ce dernier cas, c'est la justice qui donne la légitimité, ailleurs savoir et institution confèrent cette légitimité valorisante au professionnel. On peut ainsi comprendre que la moindre légitimité de l'assistante maternelle indépendante donne une position toute différente au parent. Est-ce que par rapport à la norme instituée par le professionnel et l'institution, tout parent n'est pas potentiellement déviant, sauf à accepter la norme de l'institution ou à cacher sa distance ? Dans tous les cas, on oppose des profanes à des spécialistes. On peut noter à nouveau la position toujours singulière des assistantes maternelles qui restent proches du pôle profane, du fait, dans leur cas, de l'absence d'opposition tranchée entre les deux dimensions professionnelles et parentales.

La question des hommes

Peut-on ne pas évoquer la question du genre ? Ces parents et les professionnels sont des hommes ou des femmes, en fait bien plus souvent des femmes. La mère est plus présente dans la relation avec le préscolaire que le père, mais celui-ci est loin d'être absent aujourd'hui ne serait-ce que pour accompagner l'enfant. Il resterait à s'intéresser de plus près à cette dimension qui semble peu explorée d'un point de vue empirique aujourd'hui. Loin des discours qui définissent les rôles respectifs des deux parents sous la modalité de la norme, comment les deux parents s'investissent-ils de façon spécifique dans la relation aux professionnels ? De ce côté, les femmes dominent, mais les hommes sont présents dans les écoles maternelles, ne serait-ce que comme stagiaires ou remplaçants. Cette présence semble être un élément d'affirmation de la dimension enseignante contre le maternel, de façon paradoxale, comme s'il y avait besoin de la présence d'un homme pour s'assurer de la professionnalité enseignante, comme si une femme était finalement suspecte de s'enfermer (en fait d'être plutôt enfermée) dans la relation maternelle.

Dans les autres institutions, les hommes sont quasiment absents quand il s'agit de soin et d'autant plus que les parents ont le pouvoir comme dans le cas des assistantes maternelles.

On peut voir combien aujourd'hui les signes allant dans le sens, même de façon timide, d'une présence des hommes dans le préscolaire sont remis en cause autour du fantasme pédophile qui, s'il est moins présent à l'école maternelle française (Brougère et Tobin, 2000) n'en est pas absent pour autant. Comme le souligne Moisset (2002) « le contact corporel de l'homme et de l'enfant fait plus problème que celui de la femme et l'enfant. La suspicion de sexualité, voire de lubricité est beaucoup plus présente, prégnante que dans le cas des femmes » (p. 113). Pour cet auteur cela renvoie à l'image différenciée des corps selon le genre : si la femme dispose selon le regard social d'un corps de femme avec une dimension sexuelle, elle dispose également d'un corps de mère « avec une dimension forte de contact englobant, porteur puis consolateur et réparateur » (*ibid.*). L'homme ne disposerait a contrario que d'un corps sexué et sexuel et moins d'un corps de père. « Il ne dispose pas d'un corps accepté dans la proximité corporelle à l'enfant ». On comprend pourquoi la présence masculine au sein du personnel de crèche, dans une proximité avec les enfants, est moins bien perçue qu'en école maternelle orientée vers l'éducation, les enseignants déléguant largement les activités qui impliquent proximité corporelle aux Atsem.

Les parents ne sont pas tous semblables

La question de la relation avec les professionnels doit être également analysée du point de vue des parents. Deux chapitres explorent, à partir de points de vue différents mais complémentaires, cette question.

Catherine Bouve montre que les parents s'engagent de façon fort différente dans la relation avec les professionnelles de la crèche. Le parent devient ainsi pluriel à travers la typologie proposée qui croise le niveau d'échange des parents avec la crèche et la qualité de l'adhésion des parents à son fonctionnement. Les différences relevées traduisent les différences concernant les normes et valeurs éducatives des parents entre eux et en relation avec celles de la crèche dont certains sont plus proches, d'autres plus éloignés.

Elle distingue ainsi un profil « consommation » qui consiste à adhérer à l'institution sans souhaiter développer les relations. Faut-il contraindre les parents à développer ces relations alors qu'ils sont dans

une logique de service et dans une relation de confiance ? Le profil « coopération » renvoie à un parent qui participe, se veut un partenaire éducatif. Le modèle « adaptation » traduit une faible fréquentation des professionnels, mais qui n'empêche pas une forte transformation des pratiques. Il n'y a pas besoin d'avoir des relations fortes avec les professionnels pour que les valeurs pénètrent la famille pour autant qu'elle soit prête à les recevoir. Le profil « délégation » consiste à accepter une logique éducative différente à travers les échanges avec les professionnels. Le profil « désillusion » se traduit par des malentendus et une faible relation avec des professionnels.

Au-delà de cette diversité de posture qui montre qu'adhésion et intensité des échanges avec les professionnels sont deux modalités de relations qui ne sont pas nécessairement convergentes, Catherine Bouve souligne combien la crèche, malgré les textes officiels publiés en 2000 qui inscrivent la participation des familles, reste éloignée d'une prise en compte réelle des voix parentales dans leur diversité. Le soutien à la parentalité institue une position de supériorité du professionnel. De plus les normes et valeurs éducatives ne sont pas des objets de discussion avec les parents. Ceux-ci ne sont pas entendus dans la définition du projet de la crèche. Certes le parent est pris en compte mais à travers une vision abstraite, fonctionnelle, psychologisée, eu égard au développement et à l'accueil de l'enfant, peu comme un intervenant singulier capable de participer à un débat. On est très loin du modèle de forum social suggéré par Dahlberg, Moss et Pence (1999). Il s'agit plutôt ici de rendre impossible toute émergence d'un débat, mais tout au plus de l'adaptation singulière d'un modèle qui ne peut être remis en cause.

Pierre Moisset aborde la question de la diversité des parents à travers ce qu'il appelle leur culture « pédiatrique » et son éloignement ou sa proximité avec celle de la crèche ainsi que leur ouverture ou fermeture à celle-ci. Cette notion est plus large que celle d'éducation et contient la culture relative aux soins de l'enfant, impliquant aussi bien des connaissances que des savoir-faire ou des façons d'être avec les enfants. Les parents apparaissent ici non plus à travers des valeurs et des modalités de relations à la crèche, mais comme détenteurs d'une culture qui peut différer de celle d'une crèche qui ne remet pas en cause la culture qui la fonde.

Il distingue ainsi trois types de parents, moins définis par les caractères intrinsèques de leur culture que par les rapports que cela implique avec la crèche et ses professionnels : parents élèves, parents exigeants, parents autonomes. Cette diversité fonde la nature des relations avec la crèche et, là encore, la nature des échanges ne suffit pas à signifier le type de relation avec l'institution. Pierre Moisset souligne également que les relations diffèrent selon le professionnel avec lequel le parent interagit. Son attitude, mais aussi la représentation qu'il s'en fait, n'est pas la même avec les auxiliaires de puériculture ou avec les psychologues. À la pluralité des parents doit répondre dans l'analyse la prise en compte de la pluralité des professionnels y compris au sein d'une même institution.

Au-delà de la diversité de leur approche, les deux chapitres mettent en évidence la diversité des parents peu prise en compte dans une institution qui définit un parent abstrait, idéal. Les conditions de la relation avec les professionnels sont liées à cette diversité des parents qui impliquent des façons différentes d'aborder les professionnels. Tout ceci constitue ce dont on ne parle pas au sein de la crèche où l'on fait comme si les parents, définis par rapport aux besoins de l'enfant, étaient interchangeables. Dans ces conditions, le débat sur les normes, les valeurs, la culture sous-jacente à celles-ci a peu de chance d'affleurer.

La diversité culturelle et les vertus de la comparaison

Nous avons traité de façon quasi exclusive le cas français dans cette présentation, en relation avec un livre qui explore surtout la situation française. Mais cela se fait également par confrontation avec d'autres pays tant la comparaison est essentielle pour comprendre une situation singulière. Le chapitre qui compare crèches françaises et japonaises et auquel nous avons déjà fait allusion est à cet égard essentiel pour mieux comprendre la spécificité de la situation française qui n'apparaît pas au premier regard. En effet, la comparaison permet de casser les évidences, de percevoir comme construit ce que nous prenions pour naturel, allant de soi, ce que parfois nous ne voyons même pas.

Il apparaît ainsi nettement qu'en France l'accueil de l'enfant est devenu l'accueil du parent, évidence, norme soutenue par le discours psychologique. Au Japon c'est plus l'enfant qui est accueilli. Mais il faut chercher

peut-être le fondement de cette différence dans la vision des professionnels. Au Japon les pratiques professionnelles apparaissent comme un prolongement des pratiques maternelles alors qu'aujourd'hui en France on insiste davantage sur la distinction des rôles et sur l'importance du contrôle émotionnel. Sans doute cela est-il dû en partie au fait que dominant au Japon des références éducatives qui sont l'objet d'une redéfinition et appropriation au sein de l'équipe alors qu'en France dominant des références psy (chologiques/chanalytiques) qui semblent largement s'imposer de l'extérieur à des personnels, dans leur majorité, moins formés. On voit ici à nouveau comment la posture professionnelle de la crèche se construit par distinction maximale avec l'assistante maternelle, mais aussi avec le modèle centré sur la pédagogie de l'école maternelle. La relation de la mère à l'enfant apparaît au Japon comme un modèle. Ces différences ne peuvent qu'avoir une influence sur la relation entre parents et professionnels.

Les pratiques parentales et professionnelles sont culturelles, impliquent des connaissances implicites et explicites différentes. La relation ne peut qu'être dépendante de ces cultures dont certaines sont partagées, d'autres spécifiques à un corps professionnel, à une partie de la population des parents.

Il ressort de ces analyses la grande diversité qui traverse l'éducation préscolaire. Parler de relations entre parents et professionnels, cela suppose regarder les différences entre cultures et pays, entre structures, entre professionnels, entre parents. Question complexe qui au-delà de l'injonction de bonne pratique, révèle des fondements, des valeurs, des cultures qui conduisent à voir autrement cette question. Ce ne sont pas que des parents et professionnels abstraits qui se rencontrent, mais des individus concrets, porteurs de valeurs, d'expériences différentes dans une situation asymétrique qui permet aux professionnels, ou tout au moins à ceux qui détiennent le pouvoir ou le savoir dans les institutions, de définir une situation légitime qui laisse peu de place à une invention de leur propre place par les parents, invités le plus souvent à se glisser dans des postures définies pour eux plutôt qu'invités à définir celle-ci. C'est tout au moins largement le cas en France.

Références bibliographiques

Brougère G., Roucoux N. et Chanu L. (2001) Des assistantes maternelles à la ludothèque : du jeu dans la professionnalisation. *Recherches et prévisions*, n°64, p. 35-47,

https://www.persee.fr/doc/caf_1149-1590_2001_num_64_1_949

Brougère G. et Tobin J. (2000) Culture et sexualité enfantine à l'école maternelle. Etude comparée entre les Etats-Unis et la France. *Education et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°6, p.167-185, <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-03635194/document>

Dahlberg G., Moss P. et Pence A. (1999) *Beyond quality in early childhood education and care*, Londres : Falmer Press.

Moisset P. (2002) *Les parents usager des crèches collectives départementales de Seine-Saint-Denis*. « Distance et proximité culturelle à la crèche et mode de construction de la compétence parentale », phase qualitative. Non publié. (139 pages)

Montandon C. et Perrenoud P. (1994) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Bern : Peter Lang

Mozère, L. (1992) *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. Paris : L'Harmattan

OCDE (2001), *Petite enfance, grands défis. Education et structures d'accueil*. Paris : OCDE

Rayna S. et Brougère G. (coord.) (2000) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : Perspectives internationales*. INRP/ Editions ENS.

Sellenet C. (2003) « Parents professionnels : une coéducation en tension ». In C. Deana, G. Grenier (coord.) *Parents professionnels à l'épreuve de la rencontre*, Toulouse, Erès.