

Travailler « avec » les parents : de quelques écueils et pistes de dégagement

Par Michelle Fracheboud, conseillère pédagogique à Lausanne

Préambule

Cet article fait partie d'une suite de trois écrits réalisés à partir d'un atelier animé par la revue lors du dernier forum de l'Esede intitulé « Les familles d'aujourd'hui ». Nous avons proposé un atelier combinant écriture et analyse de pratiques aux professionnel·les et aux étudiant·es inscrites. C'est à partir de leurs textes que nous avons cherché à mettre en évidence *ce qui se fait, ce qui se dit et ce qui se vit*, lorsque les professionnel·les de l'accueil collectif de jour rencontrent les parents. Cet article s'attache en particulier à comprendre les difficultés rencontrées, mais aussi les ressources mobilisées par les professionnel·les pour s'ajuster à la diversité des situations rencontrées.

Travailler « avec les parents » : une injonction contemporaine¹

Il est loin le temps où les familles étaient totalement exclues des ins-

titutions, celui où l'enfant passait, au travers d'une sorte de guichet, des bras des parents à ceux des professionnel·les qui l'accueillaient durant la journée pour être immédiatement déshabillé et dépouillé de tout signe qui le rattachait à celles-ci. Les structures d'accueil de l'enfance ont, fort heureusement, ouvert leurs portes aux parents. Les écrits concernant l'accompagnement des familles, la collaboration autour de l'enfant avec les parents ou encore la notion de coéducation se sont multipliés. Les formations incluent cette thématique, comme en atteste le choix de ce thème pour le forum. Les projets pédagogiques des structures d'accueil consacrent tous un volet à cette question. « Le travail auprès des parents est en effet aujourd'hui largement reconnu comme une partie intégrante de l'activité des éducatrices de l'enfance (...). Travailler non plus "sur" les parents, mais en partenariat "avec" eux constitue de ▲

1-Ce titre est un clin d'œil à l'ouvrage dirigé par Martin, Claude : « *Etre un bon parent* », une injonction contemporaine, publié en 2014, aux presses de l'EHESP.

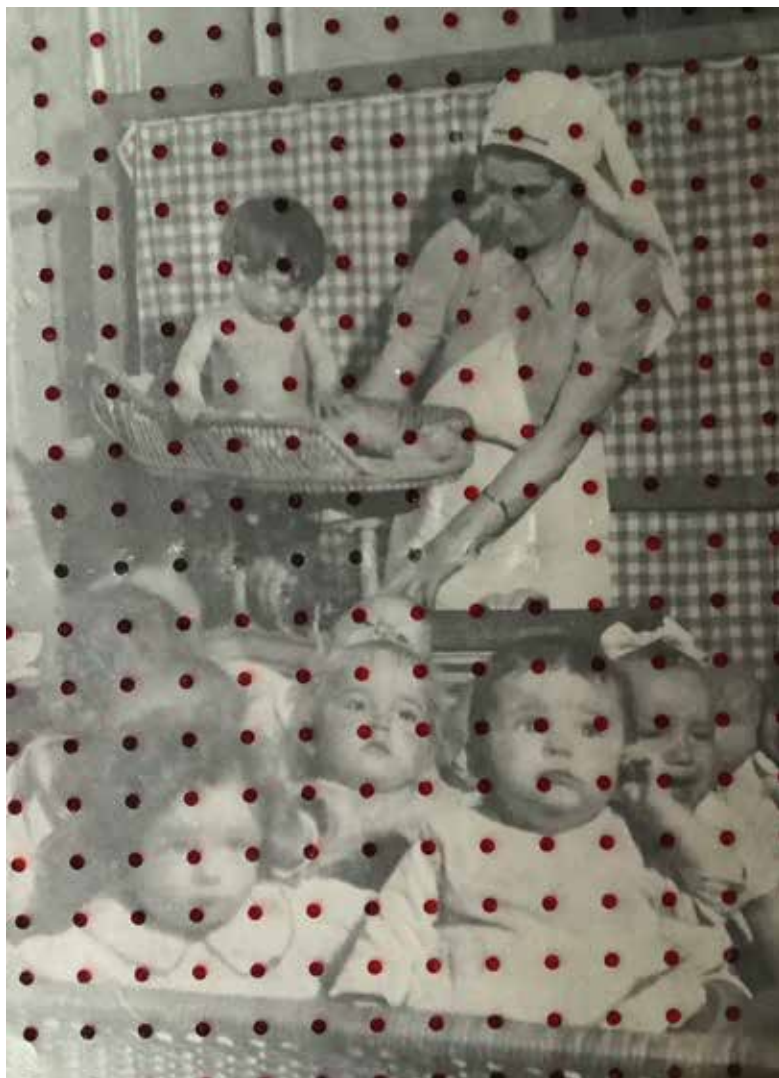
▲ fait une norme devenue actuelle et par conséquent une compétence attendue de la part des professionnel·les» (Garcia; Wolter; Fillietaz, 2022). Notons toutefois que, si Winnicott disait déjà en 1947 qu'un bébé tout seul, ça n'existe pas, tant celui-ci ne peut être isolé de son environnement, ni considéré hors de la relation construite avec ses figures d'attachement², ce travail avec les familles reste aujourd'hui encore un impensé du législatif vaudois. Valérie Berset, cheffe de l'Office de l'accueil de jour des enfants du canton de Vaud l'a d'ailleurs rappelé lors du forum dans lequel s'est tenu l'atelier, cet aspect du travail est complètement absent des missions définies dans la Loi sur l'accueil de jour des enfants. Rappelons aussi qu'il ne suffit jamais de «le dire pour le faire». Au-delà des injonctions institutionnelles, nous avons tenté d'y voir plus clair à l'aide des participant·es à notre atelier.

Nous avons demandé aux étudiant·es et aux professionnel·les présent·es dans notre atelier de décrire des situations de travail avec les parents. De quoi sont faites ces situations? Autour de quelles problématiques se jouent-elles? La première remarque que l'on peut faire, c'est leur diversité, laquelle

avait déjà été mise en évidence lors d'un travail de recherche mené à Lausanne en 2009³. Dans cet ouvrage, les auteur·es font ressortir différentes thématiques rencontrées par les professionnel·les lors de leurs échanges avec les parents. Ces thématiques sont: les demandes de conseil et le soutien; les plaintes et les réclamations; les questions tournant autour du contrat non respecté; la réception de l'enfant malade; le travail pour comprendre ou pour répondre aux spécificités culturelles; les enjeux autour de l'intégration de l'enfant; le dépistage et la prévention; les problèmes en lien avec le monde du travail; ou encore les tensions autour de principes pédagogiques. Les récits récoltés lors de notre atelier peuvent être regroupés dans les mêmes catégories. Si les temps d'échange avec les parents sont relativement brefs dans la journée des professionnel·les, les types de situations rencontrées sont donc variées, mais aussi peu prévisibles. La liste des événements rapportés concernant les retransmissions du soir le montre bien. On y trouve:

- Plusieurs échanges à propos de situations de morsures ou de blessures, qui produisent de fortes réactions émotionnelles chez les parents. ▲

2-Winnicott, Donald W. (1947, 2008), *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, Paris.
3-G. Meyer; A. Spack; D. Perrenoud; P. Dumont (2009), *Familles singulières, accueil collectif: la réception de la diversité des situations familiales par les crèches-garderies*, éesp, Lausanne.



Rougeole systémique – Collectif CrrC

- ▲ – Des parents qui interpellent le ou la professionnel·le autour d'inquiétudes ou de questionnements sur le développement de leur enfant, sur son alimentation ou sa santé.
- Des parents qui font part de leur insatisfaction autour de ce qui s'est passé durant la journée de l'enfant.
- Un père qui fait part d'un désaccord entre sa femme et lui autour de principes éducatifs, et demande conseil.
- Les difficultés pour communiquer avec un parent allophone qui ne comprend pas le français.
- Une maman qui se met en colère et crie au milieu des enfants et des autres parents.
- Un père qui arrive alcoolisé le soir pour chercher son enfant.
- Une maman qui s'effondre et dit qu'elle va faire un malaise.
- La retransmission au parent d'un échange ayant eu lieu dans la journée avec l'enfant autour d'un décès dans la famille.

Il s'agit bien sûr là de situations choisies par les professionnel·les parce qu'elles les ont marquées, mais même dans les retransmissions plus banales et quotidiennes, il est nécessaire à chaque fois de s'adapter aux particularités d'une situation unique en tenant compte de ce qui s'est passé avant, mais

aussi de l'environnement et des différent·es acteurs et actrices en présence, qui vont venir faciliter ou, au contraire, complexifier ce moment. Les professionnel·les en sont parfaitement conscient·es comme dans l'exemple suivant :

« L'arrivée [de deux enfants de la même famille] est compliquée. La maman verbalise être dépassée, car F. n'a pas déjeuné et X est tombée et est toute mouillée. Je la rassure, je l'aide à changer sa fille et propose la collation à F. La maman me remercie. Je sens qu'elle part soulagée et rassurée. L'accueil a été long (10 à 15 minutes), mais j'ai senti que la maman avait besoin de soutien et d'être accompagnée. Les effectifs d'adultes et le nombre d'enfants présents à ce moment m'a permis de prendre le temps. »

Comme le notaient déjà Meyer, Spack et al. (*op. cit.*, p. 139) : « La nécessité de se confronter à la diversité des situations et des demandes suppose, de la part des professionnel·les, une succession de choix, de décisions, une hiérarchisation des priorités, une capacité à définir le niveau d'urgence, le niveau de gravité de certaines demandes, etc. » Tout cela se jouant souvent « sur le pas de la porte ». Pour « répondre » aux parents, il n'est pas possible d'appliquer des procédures prédéterminées. Typiquement, dans ce genre de situations, comme le remarque Soulet (cité par Spack; Frund, 2019, p. 184), « la profes-

sionnalité de l'intervenant social ne peut en ce sens tenir dans le respect d'un enchaînement d'actes prédéfinis ni dans l'exécution réflexe d'activités coordonnées préalablement. Au contraire, la qualité de l'intervention réside dans la capacité d'ajuster en situation des lignes générales d'action à la singularité des moments et des personnes.» A quelles difficultés les professionnel·les font-ils ou font-elles face pour réaliser cet ajustement? Voici quelques éléments qui nous semblent traverser les récits qui nous ont été rapportés :

Tensions entre le *care* et la relation de service

Dans certaines des situations décrites par les participant·es à l'atelier, les professionnel·les semblent tiraillé·es entre, d'une part, le travail de *care*⁴ qu'ils et elles effectuent auprès des enfants et, d'autre part, la relation de service qui s'établit avec les parents. Comme dans cet exemple dans lequel la professionnelle se trouve prise entre les attentes d'une maman (qu'on prenne en charge rapidement son enfant pour qu'elle puisse se rendre à son travail) et celui de l'enfant, qui a besoin de

sécurité affective et d'une certaine continuité :

« C'est donc mon premier jour de travail dans le groupe des trotteurs (...). La maman d'une petite fille arrive et semble pressée. Je me présente et l'enfant qui ne me connaît pas reste accrochée à sa maman. Je prends le temps de verbaliser à l'enfant qui je suis et demande à la maman si elle souhaite que je prenne l'enfant dans les bras. Elle me regarde et me dit : "D'habitude, c'est plus rapide!", l'air agacé. Je prends alors l'enfant des bras de sa maman, la petite pleure. [La maman] lui dit au revoir, puis part rapidement. »

On se retrouve ici au cœur de « cette tension complexe, où les crèches doivent répondre à deux exigences, celles des parents, et celles des enfants pour leur développement et leur socialisation, [qui] met les professionnelles en situation délicate parce que ces attendus ne sont pas facilement compatibles » (Ulmann, 2012, p. 53).

Voici un second exemple dans lequel l'éducatrice se retrouve à devoir arbitrer entre les attentes d'une maman et le fait de prendre en charge (et en compte) le groupe d'enfants : ▴

4-Le concept de *Care* pourrait se traduire en français par « prendre soin ». L'expression anglaise a le mérite de désigner à la fois l'activité permettant de prendre soin, mais aussi une éthique, une façon d'appréhender le monde qui est à la base de cette activité. A noter que ce thème, le *Care*, a été traité dans le premier numéro de la *Revue [petite] enfance* lors de la reprise de celle-ci par l'association qui la gère actuellement. Il s'agit du N° 100, dont le dossier thématique s'intitule « Le Care, prendre soin, avoir le souci de, et puis quoi encore ? ! ».

▲ « La maman de cette enfant arrive dans le groupe en disant : "Où est le bonnet de ma fille ?" Ayant tout le groupe sous ma responsabilité, je n'ai pas le temps de sortir hors du groupe pour chercher le fameux bonnet, donc je lui réponds que je ne sais pas. La maman me dit : "Qui va le chercher ?" Je lui réponds que, là, je n'ai pas le temps, mais que je peux regarder en fin de journée. La maman part au vestiaire, très agacée. Plus tard, la maman m'appelle pour me demander si j'ai trouvé le bonnet et comment cela se fait que l'on perde un bonnet (...) que c'est inacceptable. Je lui demande qu'on reprenne cette situation le soir, car à ce moment précis, je dois m'occuper des enfants. »

Cette difficulté, liée au caractère multifocalisé de l'activité des professionnel·les (Garcia; Wolter; Fillietaz, 2022), a été mise en évidence dans plusieurs situations. Les échanges avec les parents se déroulent la plupart du temps en présence des enfants. Le ou la professionnel·le doit partager son attention entre la demande du parent et le besoin d'attention des enfants. Ce partage est rendu encore plus difficile puisque le travail de *care* a pour caractéristique d'être discret, difficile à nommer et peu perceptible pour les observateurs ou les observatrices. Lorsqu'un·e profane entre dans un lieu d'accueil collectif de jour et qu'il y voit des enfants répartis dans

la salle par petits groupes, affairés et concentrés dans leurs activités, et le ou la professionnel·le présent·e assis·e en train de les observer, il peut avoir l'impression qu'il ou elle ne fait rien. Pourtant, ce calme, cette possibilité pour les enfants de s'impliquer dans leurs activités est bien le résultat de tout un travail. Celui-ci se joue en amont comme dans l'instant, où, par sa présence entière et son observation attentive, le ou la professionnel·le permet aux enfants de se sentir en sécurité en montrant un intérêt pour ce qu'ils font qui soutient leurs activités. Quant à la relation de service, elle implique une attente à se conformer à ce qui est attendu par le parent. Afin que l'accueil se passe bien, que le parent puisse être rassuré et en confiance, les professionnel·les effectuent une certaine « mise en scène de soi » (Ulmann, 2012, p. 50), qui implique de ne pas montrer ses sentiments. Agacement ou stress sont donc le plus souvent contenus afin d'offrir une face accueillante et avenante. Par ailleurs, la relation de service peut parfois renvoyer à une position quasi ancillaire, comme dans la situation autour du bonnet, ou encore dans une autre situation où une éducatrice explique à un parent que les montres connectées ne sont pas les bienvenues à l'accueil parascolaire :

« (...) Au moment du retour, j'explique à la maman que sa fille n'a

pas le droit d'utiliser sa montre dans la structure. Elle me répond un peu sèchement: "Ok, c'est bon!" Deux semaines après, la petite revient avec sa montre. Cette fois-là, je la vois l'utiliser comme téléphone: elle parle avec sa maman. Le soir, j'ai parlé de nouveau à la maman de la situation (...). Elle me dit: "Je ne comprends pas pourquoi vous devez interdire à ma fille d'utiliser sa montre dans un lieu où elle vient juste passer le temps." »

Comme l'indique Ulmann (*op. cit.*, p. 53), « la relation aux parents, lors de ce bref compte rendu est toujours perçue comme une rencontre périlleuse où se joue un potentiel rapport de force qui renvoie la professionnelle à une fonction vicariante ». La complexité du métier d'éducateur ou d'éducatrice de l'enfance est encore peu reconnue, renvoyée à une activité de « garde », à un métier simple et amusant, qui ne nécessite pas de compétences particulières. L'éducatrice qui a décrit cette dernière situation l'a pourtant choisie comme exemple de « bon travail ». En effet, si elle a d'abord ressenti « que [son] travail n'est pas valorisé. Aux yeux de certains parents, nous sommes juste des "dames de la cantine" et non des éducatrices », elle n'en est pas restée là, et elle a pu entamer un dialogue avec le parent: « [Cette situation] m'a permis d'expliquer notre travail à cette maman. J'ai pu

lui faire comprendre qu'on ne garde pas seulement les enfants, mais qu'on les éduque aussi. » Mettre des mots sur ce travail, le mettre en visibilité dans toute sa complexité est donc une piste de dégagement.

Des rapports de pouvoir

Nous avons été surprises de découvrir parmi les situations évoquées un certain nombre de saynètes qui mettent en scène un rapport de force entre les parents et les professionnel·les. Les désaccords, les différents points de vue autour des principes pédagogiques ou encore les problèmes d'horaires deviennent parfois le théâtre d'un affrontement dans lequel chacune des protagonistes cherche avant tout à l'emporter et les professionnel·les ne sont pas en reste. Nous allons le voir dans cette situation où un père arrive dans le lieu d'accueil alors que son enfant pleure :

« (...) Le papa arrive et me dit: "Le pauvre, il est au fond du jardin, personne ne va vers lui." Je lui réponds: "Il a commencé à pleurer car il vous a vu et que la journée a été longue pour lui." A la fin du retour, il me dit: "Ah oui, et ça fait plusieurs fois que je viens le chercher et que vous me le rendez sale au niveau du nez." Je lui réponds que nous sommes en collectivité, que je suis seule à ce moment-là et que je ne peux pas vérifier tout le temps le ▲

▲ *nez de son enfant, mais que, dans la mesure du possible, c'est fait.* »

Si les parents peuvent parfois considérer les professionnel·les comme de simples substituts, la difficulté à s'ajuster à chaque parent et à chaque situation « peut mener les professionnelles à asseoir une autorité dans la relation reléguant les parents à une place de profanes » (Garcia; Wolter; Fillietaz, 2022).

Les difficultés du travail collectif

Comme le souligne Caroly (2020, p. 27), la qualité du travail est largement corrélée à la capacité de construire un collectif de travail. Il ne suffit pas pour cela de se partager les tâches et de fixer des manières de faire communes. « Le collectif de travail nécessite de partager des critères sur le travail "bien fait" (...). Il contribue à construire des relations professionnelles au sein de l'équipe, fondées sur des règles de métier, de la reconnaissance des compétences et de la confiance entre collègues. » L'absence de ce collectif va mettre en difficulté cette adaptation aux situations toujours particulières, par exemple lors de l'accueil de l'enfant le matin, comme dans le récit rapporté ici :

« Ce matin, j'ai ouvert la crèche avec mon collègue. Vers 8 heures, un enfant de notre groupe arrive.

Elle est en fin d'adaptation et mon collègue s'approche d'elle pour l'accueillir. La petite se met à pleurer et à réagir fortement. Lorsque je passe à côté d'elle, je propose de la prendre, sachant qu'elle réagit à chaque fois à mon collègue d'une manière forte et que la maman nous avait prévenues qu'elle réagit aux hommes. La mère souhaitait me la donner dans les bras mais mon collègue a dit : "Laisse, il faut qu'elle s'habitue à moi." La maman m'a semblé surprise et peu d'accord avec cela. Elle en a d'ailleurs parlé par la suite dans un entretien. » Elle indique ensuite, après avoir analysé cette situation avec une autre participante, qu'il lui paraît nécessaire de « travailler la communication dans mon groupe afin de faire et d'être sur la même longueur d'onde entre professionnel·les ».

Un dégage­ment possible : utiliser les aléas de la vie en collectivité ou les plaintes des parents comme un outil pour permettre la rencontre

Certaines situations rapportées dans l'atelier nous semblent intéressantes, car elles proposent un dégage­ment hors de l'engrenage de savoir « qui a raison », mais au contraire, consistent à utiliser ce qui advient, y compris les aléas de la vie en collectivité ou les plaintes des parents, pour se mettre au travail avec ceux-ci et penser ensemble la circulation de

l'enfant entre ses deux espaces de vie (Moisset, 2019).

L'un des participants évoque, par exemple, une situation vécue par une collègue lors des retransmissions en fin de journée, où un père s'inquiète que son enfant ne boive pas suffisamment à la crèche.

«L'éducatrice lui explique que, pendant la journée, de l'eau est souvent proposée à Paul. Le père de Paul nomme le fait que son fils n'aime pas l'eau et qu'il ne boit que du jus d'orange à la maison. Il demande à ce qu'on fasse de même à la crèche. L'éducatrice nomme le fait qu'à la crèche, nous n'avons pas de jus d'orange. Elle dit également qu'elle en discutera avec l'équipe et que nous reviendrons vers lui.»

Cette professionnelle n'a pas cherché à se justifier, elle n'a pas non plus renchéri en renvoyant d'office le parent à des normes alimentaires. Le participant nous indique ensuite que l'équipe a exploré divers aspects de la situation :

Des informations sur les signes de déshydratation ont été recherchées et également transmises au père afin de le rassurer. Par ailleurs, *«des ateliers de production de jus d'orange ont été faits une fois par semaine avec le groupe, un bilan a*

été fait avec le papa (...). Ensemble, nous décidons que le père amène du jus d'orange, que nous mettons dans la gourde de l'enfant, mais que nous proposons également de l'eau.» Paul va assez rapidement choisir de lui-même de délaissier la gourde de jus d'orange pour la boisson proposée à ses camarades.

Arbitrer entre des principes contradictoires

Cette situation nous semble illustrer ce que Champy appelle *une pratique professionnelle prudentielle*⁵. L'éducatrice se trouve à devoir arbitrer entre plusieurs principes institutionnels : d'une part, les structures sont porteuses de normes concernant les bonnes pratiques de puériculture, et ne donner que des boissons sucrées à un enfant ne fait pas partie de celles-ci. D'autre part, elle souhaite construire avec le père de cet enfant, dont on peut supposer qu'il ne fréquente pas la structure depuis très longtemps, une relation de confiance. Elle doit donc décider laquelle de ces deux finalités elle va prioriser, puisqu'elles sont difficilement conciliables dans l'immédiat. En effet, renvoyer le père aux recommandations des pédiatres serait se placer en experte et mettre le parent dans ▲

5-«Le concept d'activité professionnelle prudentielle théorisé par Florent Champy désigne "un mode de reconnaissance et d'action pertinent quand l'application directe de savoirs scientifiques ou de routines est mise en défaut par la complexité et la singularité de la situation ou du problème à traiter"» (Spack; Frund, p. 181).

▲ la position de profane dont nous avons déjà parlé. « Nous voyons alors apparaître la rencontre de deux mondes porteurs chacun d'une logique spécifique, le système avec son lot de prescriptions et de savoirs experts, face au monde vécu des usagers·ères avec son lot de réalités » (Spack; Frund, p. 7). L'éducatrice fait donc le choix dans un premier temps de différer, en indiquant que cette demande met l'équipe en difficulté (il n'y a pas systématiquement de jus d'orange dans l'achalandage de la structure d'accueil), et informe le parent qu'elle va en reparler avec ses collègues pour revenir rapidement vers lui. Elle lui montre ainsi que sa demande a été entendue, que son souci de parent pour le bien-être de son enfant est légitime et qu'il est considéré comme un véritable interlocuteur. C'est ensuite une délibération d'équipe qui va permettre de construire une réponse souple et créative. « La réflexion professionnelle partagée se fondera dans ces paradoxes, heureusement sans jamais les résoudre, mais en trouvant des équilibres provisoires » (Fracheboud; Frund; Kühni, cité par Spack; Frund, p. 195). L'équipe explore en parallèle différentes options en privilégiant toujours la construction du lien de confiance

avec le parent⁶, ce qui ne signifie pas pour autant renoncer aux objectifs concernant la santé de l'enfant : de l'eau continuera d'être proposée à l'enfant lorsqu'elle est offerte à ses camarades, mais une alternative provisoire est mise en place. « En contact simultanément avec ces deux mondes en opposition relative, les professionnel·les s'évertuent à rendre possible leur articulation, usant pour ce faire d'une prudence qui permettra l'émergence de *savoirs situés* idoines, dont la complexité dépassera celle des savoirs techniques et des savoirs d'usage considérés isolément » (*op. cit.*, pp. 187-188). Même l'atelier jus d'orange qui pourrait paraître anecdotique, voire farfelu, participe à permettre de concilier cet antagonisme. L'espace ainsi libéré va permettre à l'enfant de délaisser sa boisson habituelle sans se trouver pris dans un conflit de loyauté avec son parent, ramenant ainsi la situation à quelque chose de plus conforme aux injonctions médicales. Ainsi, une situation qui aurait pu déboucher sur un rapport de force permet au final un resserrement des liens. Il s'agit bien ici d'un exemple où l'on voit à l'œuvre la *métis*, cette intelligence rusée et située, qui sait profiter de ce qui advient pour en faire un outil au service du travail.

6- Comme l'a montré Kühni dans un autre article du présent dossier réalisé à partir du même atelier, les professionnel·les ont largement mis en évidence la relation de confiance comme l'enjeu majeur du travail avec les parents.



Conflit conjugal – Collectif CrrC

▲ Collectif de travail, encore

J'aimerais revenir à la notion de collectif de travail. Dans la situation décrite ci-dessus, l'éducatrice n'est pas seule, elle ramène la situation en colloque pour qu'elle soit débattue et que des pistes d'action communes soient définies. Cette importance du collectif ressort aussi du fait que c'est un de ses collègues qui a choisi de présenter cette situation lors de l'atelier. Celui-ci explique d'ailleurs à la fin de son texte : « *Ensemble, nous avons finalement trouvé une solution pour rassurer le papa de Paul.* » Lors du travail en duos proposé ensuite dans l'atelier, les participant·es pouvaient indiquer, s'ils et elles le souhaitaient, les éléments qu'ils et elles renaient de leurs échanges. Dans les écrits de ce binôme, il est souligné l'importance du temps pris pour discuter avec les parents et chercher des solutions avec eux, mais aussi celle des « *colloques, de l'intervention du responsable, de faire des observations et des bilans, de partager les pratiques au sein de l'institution.* »

Pour pouvoir user de la prudence, les professionnel·les ont besoin de l'appui du collectif. En effet, pour

se permettre de mettre de côté, au moins momentanément, les procédures et les bonnes pratiques en vigueur, il est nécessaire, d'une part, que cette « entorse » à l'usage soit légitimée du côté des collègues comme du côté des responsables qui devront peut-être défendre les priorités ainsi définies : sinon, il y a fort à parier que « la prudence » se limitera au mieux à quelques interventions buissonnières ; et, d'autre part, l'activité prudentielle nécessite un travail qui commence en amont de la situation, s'appuie et se développe sur l'expérience qu'a l'équipe de délibérer et sa capacité à faire émerger les différents enjeux de la situation et à hiérarchiser les priorités, afin de pouvoir finalement réajuster au fur et à mesure les interventions auprès des parents et des enfants.

Cette conception du travail est un réel défi, à l'heure où la préoccupation du politique concernant l'accueil de jour de l'enfance reste avant tout le nombre de places à créer, plutôt que la qualité de l'accueil, et où, simultanément, une pénurie de professionnel·les s'installe. Les collectifs ne sont pas à la fête et l'idéologie gestionnaire⁷

7-Se référer à de Gaulejac, Vincent (2005), *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Points, Paris. Cet auteur nomme « idéologie gestionnaire » cette obsession contemporaine des résultats chiffrés. « Loin de produire un meilleur service public, elle transforme les usagers en clients, les agents en représentants de commerce et les institutions en entreprises. La performance n'est plus mesurée à l'aune de la qualité du service rendu pour tous, mais en fonction de son coût et de ses résultats financiers » (*Ibidem*, p. 10).

a bon vent. Ne pas se contenter d'afficher de belles valeurs au fronton des institutions pour les oublier aussitôt franchi le seuil de celles-ci, mais recommencer, jour après jour, ce travail de fourmi d'ajuster au quotidien ses pratiques aux situations rencontrées, en articulant autant que possible les valeurs, les savoirs et les pratiques semble plus que jamais nécessaire pour faire face à la complexité et aux tensions qui se multiplient

dans l'accueil collectif de jour. C'est un travail en grande partie invisible, mais qui constitue pourtant le socle d'une professionnalité exigeante et qui permet aussi, *in fine*, de durer dans le métier en étant conscient·es des possibilités qu'il recèle et qui vont bien au-delà de «garder» les enfants en l'absence de leurs parents.

Michelle Fracheboud

Bibliographie

Caroly, Sandrine (2020), «Le collectif de travail, une ressource pour la santé au travail», *Revue [petite] enfance* N° 131, pp. 28-34.

Garcia, Stéphanie; Wolter, Luna; Fillietaz, Laurent (2022), «Travailler "sur le pas de la porte": le cas des interactions avec les parents dans le champ de l'éducation de l'enfance», *Revue d'anthropologie des connaissances*, No 16, <https://journals.openedition.org/rac/26479#toc>

G. Meyer; A. Spack; D. Perrenoud; P. Dumont (2009), *Familles singulières, accueil collectif: la réception de la diversité des situations familiales par les crèches-garderies*, éésp, Lausanne.

Moisset, Pierre (2019), «L'espace de circulation de l'enfant

et le co-cheminement avec les parents», in PEP (éd.), *Parents et professionnel-le-s de l'enfance ensemble... Oui, mais pourquoi?*, Actes de la journée de conférence du 5 juin 2019, pp. 5-16.

Spack, Annelyse; Frund, Robert (2019), «L'activité prudentielle chez les professionnel-le-s de la petite enfance: savoirs techniques, savoirs d'usage et savoirs professionnels» in Kühni, Morgane, *Le travail social sous l'œil de la prudence*, HETSL, Lausanne, pp. 181-201.

Ulmann, Anne-Lise (2012), «Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance», *Revue des politiques sociales et familiales*, N° 109, pp. 47-57.