

La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel

RAPPORT DE RECHERCHE

Christophe Genette et Florence Pirard (PhD),
Chercheur·e·s RUCHE, Université de Liège (ULiège)

Léa Collard et Élodie Razy (PhD),
Chercheures IRSS-LASC, ULiège,
en collaboration avec
Fanny Dragozis,
étudiante master 2 en anthropologie, ULiège, FaSS

Jonathan Collin (PhD),
Chercheur CIR, Haute École Léonard de Vinci (HE Vinci)
en collaboration avec
Madeleine Anoufo,
étudiante master 2 en ingénierie et action sociales,
Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)

Gaëtan Absil,
Chercheur UR LABOCS, Haute École Libre Mosane (HELMo)

Avec la collaboration de **Christine Godesar** et de **Nathalie Maulet (PhD)**,
Direction Recherches et Développement, Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE)

Sous la direction scientifique des
Pr. Florence Pirard et Élodie Razy

Ce rapport est le résultat de la recherche
« La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel ».

Une recherche collaborative d'intérêt général menée dans le cadre du partenariat
ONE Academy, avec le financement et la contribution de :



Ce rapport est également le fruit de l'expérience et des réflexions partagées
d'équipes de professionnel·le·s des crèches, des professionnel·le·s
et volontaires des Lieux de Rencontre Enfant et Parent (LREP)
et de consultations pour enfants de l'ONE ainsi que de groupes de parents,
et avec la participation des enfants dans certaines de ces structures.

Comment citer ce rapport :

Pirard, F., Razy, E. (Dir.) (2024). *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel : Rapport de recherche*. Bruxelles : Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy. 297 p.

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche passionnante, nous tenons à remercier toutes les personnes qui y ont contribué, chacune à leur mesure : les parents et les enfants, en premier lieu, qui nous ont accueilli·e·s et fait confiance ; merci à elles et eux pour leur patience, leur ouverture, les moments de partage et leurs précieux apports ; les professionnel·le·s, ensuite, qui nous ont ouvert leurs portes avec enthousiasme, et parfois perplexité au début ; merci pour leur participation active dans le processus de co-construction aux différentes étapes de la recherche – du terrain au comités de relecture en passant par les échanges et les étapes de restitution. Nous remercions également pour leur implication critique constructive dans les comités de relecture, ou les relectures individuelles, les formatrices de la formation initiale et continue, les professionnelles de l'ONE et les chercheur·e·s sollicité·e·s.

Les productions issues de cette recherche sont le fruit de l'alchimie rare, complexe et fragile entre les connaissances et les compétences de toutes et tous.

COMITÉ D'ACCOMPAGNEMENT

Baudaux Anne	Direction Recherche et Développement – ONE
Bazier Geneviève	Direction Recherche et Développement – ONE
Borighem Antoine	Coordination et Appui en matière de Prévention et de Protection de l'enfant - ONE
Bouvy Anne-Françoise	Direction Santé – ONE
Pascale Camus	Task Force Accessibilité – ONE
Dieu Anne-Marie	Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse
Dupuis Jeanne	Asbl Cultures et Santé
Gerard Marie	Direction Coordination Accompagnement – ONE
Godesar Christine	Direction Recherche et Développement – ONE
Herbiet Aurore	Administration subrégionale du Hainaut – ONE
Licata Laurent	Unité de psychologie sociale et interculturel – Université Libre de Bruxelles
Manço Altay	Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations – IRFAM
Marchal Laurence	Direction Psychopédagogique – ONE
Marchand Brigitte	Direction Coordination Accueil – ONE
Maulet Nathalie	Direction Recherche et Développement – ONE
Mauroy Marie-Christine	Fonds Houtman
Wolf Marine	Task Force Accessibilité – ONE

SOMMAIRE

Remerciements	2
Comité d'accompagnement	3
SOMMAIRE	4
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	7
INTRODUCTION	8
METTRE EN ŒUVRE ET REVISITER LES PRINCIPES ONE ACADEMY	11
Chapitre 1 – LA CO-CONSTRUCTION : DE LA THÉORIE DU PROJET SOUMIS À LA PRATIQUE AU CŒUR DU PROJET	11
Chapitre 2 – PARTENARIAT UNIVERSITÉ – HAUTES ÉCOLES : SE CONNAÎTRE, SE RECONNAÎTRE ET CONSTRUIRE LA COLLABORATION	14
Chapitre 3 – LIENS ENTRE CHERCHEUR·E·S, ACTEURS DE TERRAIN, ACTEURS DE L'ONE, ACTEURS DE LA FI ET DE LA FC : UN INVESTISSEMENT PLURIEL À GÉOMÉTRIE VARIABLE	16
Chapitre 4 – DE LA PLURIDISCIPLINARITÉ À L'INTERDISCIPLINARITÉ : LECTURE CRITIQUE D'UN PROCESSUS ITÉRATIF	16
4.1. Une pluridisciplinarité de départ	16
4.2. Vers une approche interdisciplinaire	17
CADRE THÉORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE	35
Chapitre 5 – JALONS CONCEPTUELS ET PROBLEMATIQUE GENERALE	35
5.1. Le genre : transversalité et ancrage dans la pratique.....	35
5.2. La culture sans le culturalisme et pour une perspective interculturelle critique	38
5.3. Perspectives contemporaines sur l'ethnicité et la « race » et articulation avec la notion de la culture ...	41
5.4. Genre et Culture dans l'accueil, le soin, l'accompagnement et l'éducation.....	43
5.5. Genre et interculturalité, enjeux de la pluriprofessionnalité	47
5.6. Problématique et axes de recherche de départ	47
MÉTHODOLOGIE.....	49
Chapitre 7 – LA NOTION DE SITUATION : SES POTENTIALITES ET SES ÉCUEILS POUR LA RECHERCHE ET À L'USAGE DES FORMATEUR·RICES	49
Chapitre 8 – PARTICIPANTS (SERVICES, STRUCTURES...) : CRÈCHES, LREP, CE ET PARENTS VOLONTAIRES	54
8.1. Volet GACS	54
8.2. Volet ateliers parents.....	59
8.3. Volet anthropologique.....	60

Chapitre 9 – DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE MIS EN PLACE	68
9.1. Volet GACS	68
9.2. Volet ateliers parents.....	79
9.3. Volet anthropologique : Le déroulement des terrains ethnographiques : de l'entrée sur le terrain à la « vitesse de croisière »	82
Chapitre 10 – DES DISPOSITIFS MÉTHODOLOGIQUES PARALLÈLES OU INTEGRÉS, LES DÉBUTS DES DÉMARCHE S D'ANALYSE CROISÉES INTERDISCIPLINAIRES.....	97
Chapitre 11 – ASPECTS ÉTHIQUES.....	98
RESULTATS : ENTRE ANALYSE ET OPERATIONNALISATION	101
Chapitre 12 – UNE JOURNÉE DE LANCEMENT, L'AMORCE D'UNE COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE ET DE PRATIQUE	101
12.1. Découvrir le projet, son cadre et ses participant·e·s.....	102
12.2. Expérimenter une approche situationnelle	103
12.3. Différents niveaux d'analyse	105
12.4. Des niveaux inter-reliés, possiblement en tension	106
12.5. Un même comportement interprété de différentes manières.....	107
12.6. Une question de culture ?	107
12.7. Rôle de l'observateur / de celui qui rapporte la situation	109
12.8. Problème ou pas problème ?	109
Chapitre 13 – GENRE, INTERCULTURALITÉ ET PETITE ENFANCE AU CŒUR DES TROIS VOLETS DE LA RECHERCHE	110
13.1. Première analyse croisée interdisciplinaire : places du masculin dans un univers féminin et rôles genres	111
13.2. Leçons tirées de l'exercice d'analyse croisée interdisciplinaire	140
Chapitre 14 – TROIS JOURNÉES DE COMITÉ DE LECTURE, LA MOBILISATION DE LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE ET DE PRATIQUE	142
14.1. L'articulation de multiples activités	142
14.2. Retour des professionnel·le·s des services.....	144
14.3. Retour des professionnel·le·s de l'ONE	145
14.4. Retour des expertes de la formation initiale.....	147
Chapitre 15 – PISTES OPERATIONNELLES	150
15.1. Les caractéristiques générales de l'outil	150
15.2. Une banque de situations	157
15.3. Les débuts d'une communauté de recherche et de pratique	158
Chapitre 16 – POUR NE PAS CONCLURE.....	160
RECOMMANDATIONS	161
ANNEXES	167
ANNEXE 1 : ACCORD DES COMITÉS D'ÉTHIQUE FPLSE ET SHS	168
ANNEXE 2 : FLYER D'APPEL A PARTICIPATION (GACS)	170

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE EN LIGNE (GACS).....	172
ANNEXE 4 : FLYER DE PRÉSENTATION DU VOLET ANTHROPOLOGIQUE AUX PROFESSIONNELLES.....	177
ANNEXE 5 : FLYER DE PRÉSENTATION DU VOLET ANTHROPOLOGIQUE AUX PARENTS	179
ANNEXE 6 : DOCUMENTS DU SÉMINAIRE (I) – CO-ANALYSE DE TRACES (LIEGE, 24 OCTOBRE 2022)	181
ANNEXE 7 : DOCUMENTS DE LA JOURNÉE DE LANCEMENT DU 24 JANVIER 2023	189
ANNEXE 8 : QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DE LA JOURNÉE DU 24 JANVIER 2023	193
ANNEXE 9 : SÉLECTION DE SITUATIONS COMPLÉMENTAIRES	195
ANNEXE 10 : GUIDES DE RELECTURE POUR LES DIFFÉRENTS COMITÉS	213
ANNEXE 11 : CARNETS DE VOYAGE D'ÉTUDE (LILLE, JUIN 2023 ET 2024)	221
ANNEXE 12 : LISTE DES COMMUNICATIONS, ARTICLES ET ÉVÉNEMENTS ORGANISÉS.....	249
ANNEXE 13 : PROPOSITION DE COMMUNICATION SYNHERA	251
ANNEXE 14 : DOCUMENTS DU WORKSHOP DU RÉSEAU « ACYNET » DE L'EASA (ULIEGE, JUIN 2023)	253
ANNEXE 15 : COMMUNICATION AU SÉMINAIRE DU CRFPE (LILLE, JUIN 2023).....	255
ANNEXE 16 : ARTICLE ET EXPOSITION EN LIGNE ISSUS DU WORKSHOP DU ACYNET DE L'EASA (ULIEGE, JUIN 2023).....	257
ANNEXE 17 : COMMUNICATION CONFÉRENCE EECERA (LISBONNE, AOUT 2023)	274
ANNEXE 18 : « GENRE ET INTERCULTURALITE POUR LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS ORDINAIRES », ARTICLE	275
ANNEXE 19 : « LA RENCONTRE AU CŒUR DE L'INCLUSION », COMMUNICATION, LILLE 2024.....	277
ANNEXE 20 : ABSTRACT D'UN ARTICLE COLLECTIF SUR L'INTERDISCIPLINARITE (A SOUMETTRE)	279
ANNEXE 21 : PLAIDOYER DES PROFESSIONNEL·LE·S	280
BIBLIOGRAPHIE DU RAPPORT	281

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Triangle des acteurs de services à l'enfance, de la formation et de la gouvernance.....	11
Figure 2 : Réponses obtenues par questionnaire en fonction des types de structures.....	57
Figure 3 : Tableau des caractéristiques principales des crèches et LREP retenus pour les GACS.....	58
Figure 4 : Tableau des caractéristiques principales des structures retenues pour les terrains ethnographiques.....	61
Figure 5 : Tableau de l'organisation calendaire des terrains ethnographiques	93
Figure 6 : Schéma élaboré à partir du cadre proposé par U. Bronfenbrenner (2005).....	128

INTRODUCTION

Ce rapport de recherche sur le genre en contexte interculturel dans les services de la petite enfance (août 2022-juillet 2024) a été produit dans le cadre ONE Academy¹, tout comme l'outil « La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel » à l'usage des formateur·rice·s et des accompagnateur·rice·s² qui lui est associé. Il documente la manière dont les principes ONE Academy ont été interprétés et mis en œuvre tout au long de la recherche, sortant des canons et repères habituels des recherches académiques, notamment celles financées par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE)³. Il présente le cadrage théorique et épistémologique – ainsi que les choix méthodologiques opérés, tant pour la recherche que pour l'élaboration de l'outil – et l'outil, pensés conjointement dès la conception et mis ici en dialogue. Il renvoie à l'outil associé à l'usage des formateur·rice·s pour une présentation des résultats adaptée à leur exploitation dans des dispositifs professionnalisants ancrés dans les situations issues du terrain et proposant animations pédagogiques et analyses référencées de la recherche. Dans une visée d'articulation entre le rapport de recherche et l'outil, des références au présent rapport, voire des extraits, sont intégrés dans l'outil à l'usage des formateur·rice·s. Rapport de recherche et outil apparaissent donc comme deux productions complémentaires et reliées.

Centrée sur une période du cycle de vie encore largement placée sous le sceau du féminin, qui se reflète dans la composition majoritairement féminine du monde professionnel de la petite enfance, cette recherche interroge la place occupée par le genre pour tous les acteurs, adultes et enfants, concernés à différents niveaux (de leur vie quotidienne à leurs aspirations) et dans différents registres (intime, familial, interpersonnel, interactionnel, professionnel, public, etc.). Elle prend également en compte l'expression des dimensions immatérielles et matérielles (occupation de l'espace, objets, etc.) du genre, sans toutefois préjuger de sa/ses définition(s) en contexte interculturel. La dimension culturelle est, quant à elle, envisagée ici dans une perspective dynamique. L'approche du genre doit nécessairement être couplée avec celle d'autres rapports sociaux, de « classe », de « race »/« interethniques », de « génération », que l'on peut désigner, en reprenant Erving Goffman (1988), comme des statuts sociaux diffus, dans une perspective intersectionnelle dont Patricia Hill Collins et Sirma Bilge (2016) montrent la diversité des déclinaisons et dont Christian Poiret (2005) restitue sociologiquement la mobilisation. Notre démarche s'appuie sur la notion de situation, diversement conceptualisée selon les disciplines et les courants, pour déployer l'analyse des résultats et penser l'outil. La recherche vise la compréhension des modalités selon lesquelles le genre est « performé ». Selon Judith Butler (2004), la performativité du genre est la reproduction des normes sociales par des actes quotidiens qui sont répétés et qui peuvent paraître insignifiants. Ces actes sont dits « performatifs » parce qu'ils participent de la construction du genre. La performativité du genre produit les catégories de « féminin » et de « masculin », ainsi que leur rapport social. Ainsi, le genre est avant tout un construit social et culturel (Butler, 2004).

¹ <https://www.one.be/professionnel/recherches/one-academy/>

² Pour faciliter la lecture de ce rapport, l'intitulé de l'outil sera réduit en ne mentionnant que les formateur·rice·s – ceci sans volonté aucune d'exclure les accompagnateur·rice·s auxquels l'outil est également destiné.

³ <https://www.one.be/professionnel/>

La recherche ambitionne ainsi de comprendre où et comment se dit, se montre, se cache, « se performe » (Buttler, 1990) ou est mis en oeuvre le genre au sein des institutions et des familles dans toute leur diversité, d'une part, mais aussi entre institutions et familles, autour de plusieurs thématiques et questions de départ :

Les normes et les valeurs autour du genre

En quoi des représentations partagées, complémentaires ou concurrentes du genre et des rapports sociaux de sexe réfèrent-elles à des normes et à des valeurs culturellement implicites, clairement définies ou revendiquées ? De quelle manière ces normes et ces valeurs s'incarnent-elles dans des rôles, des attitudes, des soins, des objets, des espaces, des pratiques du quotidien ?

Transmission et identités de genre

Quels sont les ressorts concrets de la transmission (non) genrée et du genre des adultes aux enfants et entre pairs ? Comment les acteurs impliqués contribuent-ils à construire leur propre identité de genre, celle d'autrui et leur rapport aux autres et au monde ?

Heurs et malheurs du genre

En quoi certaines situations croisant genre et culture génèrent-elles de la gêne (Maillé, 2024), voire de l'embarras (Goffman, 1974), chez les acteur·rice·s concerné·e·s ?

Le genre politique de l'accueil de la petite enfance

Dans quelle mesure les représentations de soi des professionnel·le·s de l'enfance (peu valorisé·e·s, peu rémunéré·e·s, peu reconnu·e·s), produites idéologiquement et politiquement, contribuent-elles à reproduire les inégalités dans les rapports sociaux de sexe au niveau de l'accueil, des soins, de l'éducation, de l'accompagnement et des relations avec l'entourage de l'enfant ? Dans quelle mesure inégalités de genre et inégalités socioéconomiques façonnent-elles soin et éducation ?

Il était prévu d'explorer ces questions à partir de cinq axes de départ : (1) la pluralité des représentations du genre et leurs rapports ; (2) la rencontre interculturelle comme lieu de dé/re/construction du genre dans les interactions sociales ; (3) la circulation des normes, des valeurs et des pratiques genrées entre acteurs (adultes et enfants), entre lieux et en leur sein ; (4) le genre, la culture et la « bonne parentalité » versus la « bonne enfance » (genrée) ; (5) l'entre-enfants comme espace-temps (non)genré.

La démarche privilégiée étant inductive, questions et axes de départ ont été remaniés au fil des terrains, de l'analyse des résultats et du travail interdisciplinaire réalisé par l'équipe de recherche, couplés à une démarche collaborative avec les professionnel·le·s des terrains, de l'ONE et de divers organismes de formation dans l'élaboration de l'outil (cf. Chapitre 14, à propos des comités de relecture » et Annexe 10). Comme initialement prévu, la recherche se focalise sur l'accueil de la petite enfance, et donc les professionnel·le·s, dans trois types de services, tous potentiellement concernés par la problématique, au-delà des spécificités des contextes et de leurs missions (crèches, lieux de rencontre enfants-parents (LREP), et consultations pour enfants (CE), tout en incluant les enfants eux-mêmes, ainsi que leur entourage, parmi lequel les co-parents ou autres responsables. Ce rapport montre comment les intentions de recherche se sont concrétisées : mise en œuvre des quatre principes ONE Academy, opérationnalisation de la méthodologie, analyse croisée des résultats et pistes opérationnelles pour l'outil associé à la recherche.

Ce rapport est le fruit d'un travail d'équipe dont la composition mérite d'être explicitée au vu de la thématique de recherche. Celle-ci est majoritairement féminine : 6 femmes – dont deux ont participé aux travaux uniquement la première année (8 avec les chercheures ONE) – pour 3 hommes. Toutefois, si la proportion d'hommes semble faible à première vue, elle dépasse la moyenne habituelle dans les projets de recherche traitant de questions liées à l'enfance. Elle fait également écho – sans « effet miroir » terme à terme car il existe des différences structurelles entre les deux domaines – au peu d'hommes impliqués dans l'accueil de la petite enfance. Dans le cas présent, on constate que la parité, non visée a priori, est presqu'atteinte lorsque l'on adjoint les expert·e·s associé·e·s, trois chercheurs et une chercheure. Si ces remarques peuvent sembler anecdotiques à première vue, elles donnent cependant à voir le caractère genré de certains champs ou sujets de recherche, voire disciplines, et les rapports sociaux de sexe qui traversent la science, comme les champs professionnels concernés.

Ce rapport se divise en cinq parties. La première est consacrée aux principes ONE Academy. Elle donne à voir la manière dont l'équipe de recherche traduit concrètement, au jour le jour, et de façon collective, un cadre théorique dans une démarche expérimentale et créative : co-construction ; collaboration intra, inter et trans-académique ; mobilisation d'une constellation d'acteurs des mondes de la recherche, des milieux professionnels et de la formation initiale et continue ; démarche interdisciplinaire. Les apports, mais aussi les difficultés, d'une telle entreprise sont documentés et analysés. Une deuxième partie présente le cadre théorique et épistémologique de la recherche⁴, repris dans l'outil sous le titre, « Livret B. Cadre théorique », et complété dans les 21 « livrets situationnels » proposés. Une troisième partie présente la méthodologie des trois volets après avoir réfléchi sur la notion clé de situation, au cœur du projet, et contextualise les terrains des dispositifs mis en œuvre en soulignant là aussi le caractère itératif de la démarche. Les aspects éthiques de la recherche sont ensuite abordés avant de conclure avec une quatrième partie dédiée aux résultats de la recherche. Ces derniers sont présentés en deux temps : il s'agit premièrement des thématiques croisant genre et petite enfance en contexte interculturel, avec le développement de l'une d'elles comme lieu d'expérimentation de l'analyse croisée à visée interdisciplinaire sur la base de 3 situations issues des différents volets. Ces résultats sont en partie repris et complétés par les 21 livrets situationnels et le « Livret 22. Banque de situations » proposés dans l'outil. Sont ensuite abordées les pistes opérationnelles en lien avec l'outil de formation, qui s'articulent pour certaines avec des annexes, afin de documenter le processus qui a mené au choix final concernant la forme et le contenu de l'outil : communauté de recherche et de pratique, banque de situations, identification des cadres d'analyse des professionnel·le·s, et caractéristiques préliminaires et finales de l'outil. Ce rapport pointe, dans la conclusion, les perspectives ouvertes par la recherche et propose 11 recommandations.

⁴ Le « cadre théorique et épistémologique » s'entend ici dans une dimension dynamique, il structure le processus de recherche en veillant à ne pas le figer ; en cohérence avec la démarche expérimentale, inductive et créative de la recherche.

METTRE EN ŒUVRE ET REVISITER LES PRINCIPES ONE ACADEMY

CHAPITRE 1 – LA CO-CONSTRUCTION : DE LA THÉORIE DU PROJET SOUMIS À LA PRATIQUE AU CŒUR DU PROJET

Dans la continuité du premier projet ONE Academy sur les questions de genre (Pirard et al., 2021b) et du projet Triangle⁵ FSE et Erasmus+ dont l'ONE est partenaire, le projet soumis envisageait une **co-construction** à toutes les étapes de sa réalisation en visant une meilleure compréhension mutuelle et

un renforcement de la cohérence entre les pratiques éducatives et de soin ENSEIGNÉES et les pratiques éducatives et de soin ATTENDUES sur le terrain (ici dans les crèches, les CE, les LREP). Cette co-construction ambitionne de développer un « système compétent » (Urban et al., 2012) qui reconnaît les différents niveaux de responsabilité : individuel, institutionnel, inter-institutionnel et de gouvernance.



Figure 1 : Triangle des acteurs de services à l'enfance, de la formation et de la gouvernance

Elle transparaît dans le mode d'élaboration des savoirs qui contribuent à l'intelligibilité des questions de genre en contexte interculturel dans les services à l'enfance et qui sont utiles pour l'action et la régulation du système.

Du démarrage de la recherche à sa mise en oeuvre, comprenant la restitution des résultats, les actions et activités ont été conçues et menées dans cette démarche de co-construction. Elles ont d'abord eu une fonction d'information et de communication sur le projet et les possibilités de collaboration auprès d'une multiplicité d'acteurs :

- professionnel·le·s et parents de services de l'enfance (crèches, LREP, CE) ;
- autres acteurs de l'ONE (coordination accueil et accompagnement, conseil pédagogique, chargé·e·s de projet des cellules SOUPA et *task force* accessibilité, chercheurs à la direction recherche et développement) ;
- opérateurs de la formation continue (FC) agréés par l'ONE et travaillant les questions de genre et d'interculturalité (RIEPP, FRAJE, CÉMEA) ;
- enseignement supérieur (hautes écoles et université).

⁵ Projets coordonnés par l'asbl Promemploi (nous assurons une fonction d'accompagnement dans le projet Erasmus +, impliquant des partenaires universitaires et de la formation en France, en Italie et en Suisse). Image triangle inspirée du projet FSE « Enseigner – Former – Employer pour l'accueil des enfants en province de Luxembourg ».

Différents types d'action, d'information et de communication ont ainsi été assurés afin de permettre à chacun·e de s'engager dans le processus en connaissance de cause et de mieux identifier sa possible contribution. Ils ont d'abord été centrés sur chaque public cible : flyers de présentation du projet, mailings, entretiens téléphoniques, rencontres de PEP's ou de professionnel·le·s de crèches et LREP dans le cadre d'événements ou de réunions professionnelles locales, de réunions d'équipe ONE complémentaires à la présentation au comité d'accompagnement de la recherche du 25 octobre 2022, courriers aux directions des hautes écoles (HÉ) et opérateurs de formation continuée comprenant, à titre confidentiel, le projet de recherche soumis (hors annexes). Cette information ciblée a été complétée par une journée de lancement de la recherche le 24 janvier 2023 (cf. Annexe 10, Chapitre 12), rassemblant une représentation des acteurs professionnels précités qui n'ont pas nécessairement l'habitude de travailler ensemble dans le contexte et le fonctionnement morcelés des politiques publiques en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Informés préalablement des grandes lignes du projet, ils ont eu ici la possibilité d'exprimer et de partager leurs réflexions à la fois sur la thématique de la recherche et sur le processus proposé par l'équipe de recherche dans le cadre ONE Academy, comme en témoignent leurs évaluations de fin de journée. Ils ont eu l'occasion de vivre des moments de co-construction centrés sur l'analyse d'une situation, sur le processus et l'outil envisagés.

Ainsi, grâce à des actions à la fois ciblées et transversales, l'équipe de recherche a partagé, en toute transparence, le contenu et l'esprit du projet considérant sa note de cadrage théorique, épistémologique et méthodologique comme une base de référence commune à l'ensemble des partenaires. Elle a veillé à permettre une première rencontre entre tou·te·s les participant·e·s et à leur faire vivre une démarche de réflexion partagée avant d'engager les interventions (ateliers parents, GACS – groupe d'analyse collective de situations –, terrains du volet anthropologique) où se poursuit le processus de co-construction présenté dans la dernière partie de ce rapport.

Comme initialement prévu, le dispositif collaboratif s'est appuyé sur la restitution des résultats de la recherche aux participant·e·s au fil et au terme du projet (Razy et al., 2022) de différentes manières (cf. section 9.3.1.). En effet, à partir de septembre 2023, les participant·e·s associé·e·s aux services impliqués dans la recherche ont bénéficié de cette restitution selon des modalités et des calendriers ajustés aux méthodologies utilisées et sous la responsabilité de chaque chercheur·e (relecture en équipe d'un document écrit, réunion d'équipe ou rencontre avec les parents, avec les enfants, workshop, etc.).

En janvier et février 2024, trois journées de consultation ont été organisées, d'abord pour les professionnel·le·s (29 janvier 2024), ensuite pour les représentant·e·s des différents services de l'ONE (6 février 2024), et enfin pour les formateur·rice·s des HÉ et opérateurs de formation continue de l'ONE (12 février 2024). Ces trois journées ont été complétées d'autres consultations ciblées et différées en fonction des besoins de production des analyses et de l'outil. Sur la base d'un guide de relecture adapté à chaque catégorie de participant·e·s (cf. Annexe 10), chacun·e a ainsi exprimé et consigné son point de vue individuel sur la pertinence et l'adéquation de l'outil, en général, et des livrets qui le composent, en particulier. Grâce aux trois journées de consultation, une année après la journée de lancement, les professionnel·le·s des services ayant contribué à la recherche, de l'ONE et de la formation initiale et continue ont eu l'occasion de confronter leurs points de vue et de faire part de leurs suggestions d'amélioration tant sur le fond que sur la forme (cf. Chapitre 14).

Une réponse a été apportée au point de vigilance relevé lors de la première recherche ONE Academy, et fréquemment soulevé dans les recherches collaboratives : la nécessaire réciprocité à l'égard des

professionnel·le·s de terrain qui ne bénéficient pas de conditions idéales pour une participation à la recherche. Ainsi, en concertation avec les référents ONE Academy, la direction pédagogique et la direction recherche et développement de l'ONE, différentes activités ONE Academy (journées de lancement du 24 janvier 2023, GACS des 7 mars 2023 et 17 avril 2023, journée de consultation à propos d'une maquette de l'outil du 29 janvier 2024) ont été reconnues officiellement comme « journées de formation continuée » par l'ONE qui intervient par ailleurs dans le financement des frais de déplacements des participant·e·s des services à l'enfance. De plus, chaque GACS a fait l'objet d'une préparation en réunion d'équipe animée par les chercheur·e·s, qui se sont rendu·e·s dans la structure. Les relations ethnographiques, inscrites dans la durée, entretenues avec les professionnel·le·s par les chercheur·e·s allant sur le terrain ont également permis de répondre à cette visée collaborative.

De plus, la reconnaissance des professionnel·le·s passe aussi par la possibilité de participation à l'un des deux voyages d'étude professionnels du projet (Pirard et al., 2021), comme cela a pu être expérimenté à la suite du premier projet ONE Academy (Gaugue et al., 2021). Des interventions conjointes de membres de l'équipe de recherche et, pour partie, de professionnel·le·s des services à l'enfance sur les résultats en cours ont été organisées dans le cadre du séminaire « L'éducation inclusive » du Centre régional de formation des professionnels de la petite enfance (CRFPE) de Lille en juin 2023 et juin 2024. Elles ont été l'occasion de soumettre à l'analyse de futur·e·s éducateurs et éducatrices de jeunes enfants (EJE) en formation des situations vécues par des professionnel·le·s des services à l'enfance en FW-B, analysées dans le cadre de la recherche. En préparation de ces voyages, une intervention de professionnelles des crèches participant au GACS a été organisée le 23 mars 2023, ainsi que le 4 avril 2024, dans le cadre d'une table ronde sur les questions de diversité (cours « Questions et pratiques d'éducation de jeunes enfants » en master en Sciences de l'éducation de l'Université de Liège). Avec le soutien des chercheur·e·s responsables du GACS et pour la première édition de 2023, en présence d'une chercheure en anthropologie et d'une chercheure de l'ONE, cette table ronde portait sur l'analyse des situations de terrain avec un public d'étudiants universitaires moins spécialisés dans l'éducation des jeunes enfants.

La co-construction et la collaboration entre chercheur·e·s et professionnel·le·s des services à l'enfance se réalisent donc aussi dans la communication sur les résultats de la recherche et l'outil à l'usage des formateur·rice·s associé·e·s en cours d'élaboration dans des contextes professionnels et académiques, communication qui n'est dès lors plus du seul ressort des chercheur·e·s. Si les éditions 2022 et 2023 du voyage d'étude (cf. Annexe 11) comptaient un nombre équivalent de chercheurs et de professionnels de terrain, cette édition 2024 se caractérise par la participation de deux professionnels pour chaque chercheur. La collaboration a été poussée une peu plus loin pour ce voyage d'étude (cf. Annexe 11) avec la proposition faites aux professionnels et acceptées par ces derniers de s'investir non seulement dans les ateliers mais aussi lors de la conférence plus formelle au côté des chercheurs du projet. Cette collaboration qui se cristallise lors du voyage d'étude (cf. Annexe 11) ne serait possible sans l'inscription de la recherche dans un processus relativement long et itératif. Dans leur retour sur le voyage d'étude (cf. Annexe 11), les professionnels disent avoir été « en confiance » et avoir apprécié « le ping-pong d'idées » même si l'exercice était nouveau pour eux. Comme l'explique une professionnelle de crèche partie en 2023 : « *Nous ne sommes pas là en tant qu'expert, on n'argumente pas tout de suite, on essaye de comprendre en ouvrant le dialogue avec le champ des possibles...Il faut être suffisamment sûr pour ne pas l'être (expression citée par l'un des conférenciers à Lille)* ».

CHAPITRE 2 – PARTENARIAT UNIVERSITÉ – HAUTES ÉCOLES : SE CONNAÎTRE, SE RECONNAÎTRE ET CONSTRUIRE LA COLLABORATION

Le principe du partenariat transparaît dans la collaboration établie en FW-B entre les nombreuses institutions impliquées à des degrés divers dans la recherche : quatre centres de recherche, à savoir deux unités de recherche de l'Université de Liège, l'une rattachée à la Faculté des sciences sociales, l'Institut de recherche en sciences sociales (IRSS-LASC), et mobilisant l'anthropologie, et l'autre (RUCHE), interdisciplinaire impliquant des membres de différentes facultés (Faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation FPLSE et Faculté de médecine), et mobilisant les sciences de l'éducation, ainsi que la HÉ Léonard de Vinci (Bruxelles et Louvain-la-Neuve, Centre interdisciplinaire de recherche, Laboratoire Education, Migrations, Interculturalité mobilisant notamment l'anthropologie du contemporain et la socio-anthropologie des interactions sociales) et la HÉ Libre Mosane (Liège, Laboratoire pour le Changement social mobilisant, entre autres, l'anthropologie de la santé). La collaboration s'est en outre étendue à un *consortium* de hautes écoles implantées dans toutes les subrégions⁶.

Le partenariat se réalise au travers des diverses actions menées durant le projet selon un principe d'interdisciplinarité dont l'exercice est relaté au point 4 de ce chapitre introductif. Ces actions concernent en premier lieu les acteurs du partenariat inédit mis en place entre les chercheur·e·s de l'ULiège et des HÉ HELMo et Léonard de Vinci. Dès le démarrage de la recherche, des réunions régulières de pilotage ont été planifiées et des séminaires de recherche mis en place permettant à chacun de se connaître, se reconnaître et collaborer dans des tâches voulues communes. Ainsi, relevons à titre d'exemple la préparation du premier comité d'accompagnement ONE du 25 octobre 2022 avec l'élaboration d'un PowerPoint présenté collégialement. Le coordinateur de la recherche a veillé à proposer une trame commune fondée sur les acquis du dossier élaboré pour la soumission du projet à l'ONE et a invité chacun·e à la compléter dans un document partagé en ligne (équipe Teams), permettant des relectures, l'intégration de corrections et d'ajouts simultanés.

Autre moment clé de la construction de ce partenariat, la préparation et l'expérience du premier séminaire de recherche, le 24 octobre 2022. Les chercheur·e·s, tou·te·s à temps partiel (de 0,10 à 0,25 ETP) sur la recherche, ont consacré une journée dès le lancement du projet à une analyse accompagnée de situations telles que chacun·e se prépare à le faire avec les professionnel·le·s de terrain (volet GACS) et avec certains parents (atelier parents). Ils ont bénéficié de l'accompagnement d'un chercheur et d'une chercheure du Centre Régional de Formation et de la Petite Enfance (CRFPE) de Lille (Marie Andrys et Jacques Doctobre) dans l'analyse de situations que ceux-ci avaient présélectionnées en raison de leur lien avec l'objet de la recherche (genre et interculturalité dans les services à l'enfance), et donc inédites pour l'équipe impliquée dans le projet.

Relevons aussi l'organisation et l'animation de la journée de lancement de la recherche le 24 janvier 2023 (cf. Annexe 7, Chapitres 10 et 12). L'équipe de coordination universitaire a consulté ses partenaires HE dans la conception de la journée en veillant à intégrer une nouvelle chercheure de la HÉ HELMo. La chercheure n'a pas pu terminer cette mission ayant quitté la recherche après trois mois.

⁶ Un accord a été conclu le 15 septembre 2022 avec la Haute École HELHa implantée dans le Hainaut, subrégion initialement non couverte dans le projet soumis. Cet accord permet d'intégrer dans le projet Frédérique Bribosia, du département social Cardijn, impliquée dans des formations et supervisions en lien avec le genre en contexte interculturel dans le cadre du CeRSO.

Une attention a été portée à impliquer toute l'équipe de recherche dans les interventions, l'animation et le secrétariat de la journée qui a aussi été l'occasion d'élargir le partenariat aux cinq hautes écoles impliquées dans le comité de relecture et de validation de l'outil en 2024.

Après la rédaction et la présentation collectives du rapport intermédiaire de recherche au comité d'accompagnement du 25 mai 2023, des réunions mensuelles de pilotage complétées de réunions en sous-groupes pluridisciplinaires avec une visée interdisciplinaire ont été dédiées à la révision collective de l'analyse de chaque situation et propositions d'animation ainsi qu'à l'élaboration de l'outil associé à usage des formateur·rice·s (conception, réalisation, modalités de consultation, analyse des feedbacks de régulation). En 2024, la finalisation de l'outil et la rédaction du rapport de recherche ont été réalisées conjointement en équipe.

Ce principe de partenariat se réalise plus largement dans les possibilités de valorisation des résultats dans le réseau SynHERA, impliqué dans le projet de départ, à savoir les 19 hautes écoles en FW-B et leurs centres de recherche associés. Une première action avait d'ailleurs été engagée en ce sens avec la réponse à un premier appel à communication et la rédaction collective d'une proposition de communication (cf. Annexe 13) pour la « Journée des chercheur·e·s en Haute École » 2023. La proposition de l'équipe de recherche a pu prendre appui sur un résumé de recherche co-rédigé par les académiques responsables, reformulé par les partenaires des hautes écoles, corrigé par tou·te·s les chercheur·e·s ULiège-HÉ. Cette rédaction collective d'une proposition a mis en lumière la complexité de l'exercice : choix des concepts, mise en relation des approches dans un juste équilibre qui fait apparaître et reconnaît leur complémentarité dans l'identification des auteur·e·s. Malgré l'acceptation de la proposition par les organisateurs, l'équipe de recherche a décidé de ne pas poursuivre la démarche ainsi initiée, estimant que les conditions n'étaient pas remplies, au moment de sa réalisation, pour donner lieu à une production suivant une démarche cohérente avec l'ensemble des principes ONE Academy. Mais a tenu compte de cette expérience pour préparer d'autres interventions conjointes, comme celles des voyages d'étude à Lille.

Enfin, il convient de mentionner que ce principe de partenariat se concrétise aussi dans les collaborations et consultations académiques et scientifiques réalisées en cours de projet avec des acteurs en Belgique et dans d'autres régions et pays, témoignant de la portée internationale de la thématique. Comme déjà évoqué, le premier séminaire de recherche du 24 octobre 2022 a bénéficié de l'intervention des chercheur·e·s du CRFPE. Une rencontre avec Bernadette Tillard, Université de Lille, a été organisée dans le cadre du voyage d'étude (cf. Annexe 11) de juin 2023 et a permis un échange sur le démarrage du projet. La collaboration avec Tim Rohrmann, Université HAWK en Allemagne, se concrétise grâce à la participation à des séminaires de recherche internationaux sur les questions de genre dans l'EAJE et la participation à un symposium dans la Conférence EECERA 2023 (cf. Annexe 17). Une information sur le projet a été transmise à Sylvie Rayna, chercheure émérite de l'Université Sorbonne Paris Nord (Laboratoire Experice) et chargée d'intervenir sur les questions de genre dans la petite enfance lors d'une journée d'étude professionnelle à Besançon. Dans le cadre de la valorisation de la recherche, d'autres collaborations sont envisagées avec Michel Vandenbroeck et Jan Peeters, VBJK-UGent en Flandre, ainsi que Charles-Édouard de Suremain, IRD (Paris).

CHAPITRE 3 – LIENS ENTRE CHERCHEUR·E·S, ACTEURS DE TERRAIN, ACTEURS DE L’ONE, ACTEURS DE LA FI ET DE LA FC : UN INVESTISSEMENT PLURIEL À GÉOMÉTRIE VARIABLE

Dans le projet soumis, il avait été prévu que les liens de collaboration entre chercheur·e·s et acteurs de terrain s’organisent sur la base de la co-construction et de l’interdisciplinarité dans une perspective de croisement des compétences. Toutes les actions relatées ci-dessus ont été conçues dans ce sens : appel à candidature, informations et communications sur la recherche, terrains menés, voyages d’étude. Ce rapport montrera comment ce principe est concrètement mis en œuvre et pris en compte dans la méthodologie des différents volets.

Grâce aux apports pluridisciplinaires et à la démarche interdisciplinaire, une attention toute particulière a été accordée non seulement aux points de vue, aux pratiques et aux savoirs expérientiels des différents adultes concernés dans et autour des services de l’enfance (entourage), mais aussi aux enfants eux-mêmes (pairs et fratrie), plus particulièrement grâce aux apports de l’anthropologie (de l’enfance). Ce point d’attention est transversal au projet sur les plans théorique, méthodologique et éthique.

CHAPITRE 4 – DE LA PLURIDISCIPLINARITÉ À L’INTERDISCIPLINARITÉ : LECTURE CRITIQUE D’UN PROCESSUS ITÉRATIF

4.1. UNE PLURIDISCIPLINARITÉ DE DÉPART

Le projet soumis relevait le caractère pluridisciplinaire de la proposition grâce, notamment, à la composition de l’équipe de recherche responsable du projet, des partenaires associé·e·s et des participant·e·s présentant une diversité de qualifications et de compétences en sciences sociales et humaines disciplinaires (sciences de l’éducation, anthropologie, sociologie, psychologie) et/ou spécialisées dans des courants tels que les *gender studies*, *men’s ou masculinity studies*, *intersectional studies*, *childhood studies*, etc.), sans oublier le domaine de la santé publique (promotion de la santé, inégalités sociales de santé). La pluridisciplinarité assurée dès la conception et l’élaboration du projet a été renforcée dans la constitution des partenariats avec les acteurs des services à l’enfance, de la formation initiale et continuée, de la recherche et de l’ONE, que ceux-ci occupent une position centrale ou plus périphérique dans le projet.

4.1.1. Composition d’une équipe de recherche pluridisciplinaire

Le caractère pluridisciplinaire du projet transparaît clairement dans la composition de l’équipe de recherche responsable du projet :

- chercheur·e·s en sciences de l’éducation (RUCHE, Université de Liège) ;
- chercheures et étudiante mémorante en anthropologie (de l’enfance) (IRSS-LASC, Université de Liège) – dont la participation a été continue pour la réalisation de son terrain, mais qui a

fluctué selon les périodes durant les deux années concernant les activités collectives en raison d’impératifs liés à ses obligations étudiantes ;

- chercheur en Sciences sociales et en Promotion de la santé/santé publique (HELMO-LABOCS) et chercheure en psychologie la première année (CRIG, HELMo) ;
- chercheur (PhD) en anthropologie du contemporain (CIR, HÉ Vinci) et étudiante mémorante du Master en Ingénierie et Action Sociales la première année (MIAS, HÉ Louvain en Hainaut), cette dernière principalement pour la réalisation de deux terrains au sein de deux consultations pour enfants – sur les cinq sélectionnées – la première année du projet.

La collaboration établie avec les chercheures référentes ONE Academy, spécialisées l’une en santé publique et l’autre en sociologie (de la religion), enrichit encore les ressources pluridisciplinaires du projet.

4.1.2. Composition de groupes de relecture pluridisciplinaire

La pluridisciplinarité a aussi été recherchée dans la composition des groupes de relecture (ONE, hautes écoles et opérateurs de formation continuée). Les partenaires associés présentent une diversité de qualifications et de compétences dans les domaines de la santé, des sciences sociales et humaines (sciences de l’éducation, anthropologie, sociologie, psychologie, etc.).

Cette pluridisciplinarité constitue une ressource potentielle pour traiter des questions de genre dans les services à l’enfance en contexte interculturel, mais elle nécessite d’être érigée en dispositif de recherche collaborative interdisciplinaire.

4.2. VERS UNE APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE

Dans le projet de la recherche soumis, il avait été souligné que l’interdisciplinarité n’allait pas de soi et qu’elle supposait un travail individuel et collectif continu et des conditions favorables devant faire l’objet d’une analyse tout au long de la recherche. Au terme de celle-ci, nous proposons un premier bilan sur les actions mises en œuvre, les conditions propices à la co-construction de cette interdisciplinarité, et les difficultés rencontrées. Cette réflexion sera par la suite approfondie en vue d’une publication collective scientifique (cf. Annexe 20).

4.2.1. Proposition de repères sémantiques

Dépasser le simple affichage nécessite de construire l’interdisciplinarité sur la base de définitions communes, d’objectifs et de finalités explicités, comme le préconise Sylvie Fainzang (2006), anthropologue de la santé longtemps impliquée dans des projets interdisciplinaires. L’approche interdisciplinaire étant un objet en perpétuelle construction, celle-ci passe nécessairement par des étapes de multidisciplinarité et de pluridisciplinarité et des allers-retours entre multi-, pluri- et interdisciplinarité. Les définitions de tous ces termes sont nombreuses et les frontières poreuses mais, dans ce projet ONE Academy, l’approche interdisciplinaire visée *in fine* est distinguée d’une approche :

- multidisciplinaire reposant sur l’utilisation parallèle de plusieurs disciplines, sans nécessairement établir de rapport entre elles (Hamel, 1995, p. 61) ;

- pluridisciplinaire, étant entendu que « la pluridisciplinarité définit la logique d'une mise en convergence de plusieurs disciplines, en vue d'examiner, sous plusieurs aspects, une question donnée » (Resweber, 2011, p. 176). Ce faisant : « Chaque discutant ou disputant prend conscience que la discipline qui est la sienne s'inscrit dans une perspective qui, parce que limitée, exige l'éclairage d'autres perspectives. C'est bien la conscience de la relativité de la discipline qui fonde l'exigence de sa mise en relation avec d'autres disciplines » (Resweber, 2011, p. 176). Jacques Hamel, quant à lui, précise qu'il s'agit d'une « utilisation combinée et restrictive de disciplines ou d'éléments de ces disciplines sans que cet usage modifie les éléments ou les disciplines » (Hamel, 1995, p. 61).

Comme le souligne Jean-Paul Resweber, l'interdisciplinarité « consiste à créer un milieu où [les disciplines et leurs rationalités] peuvent être confrontées entre elles et soumises à une interprétation qui les redéfinit en fonction des intérêts humains » (Resweber, 2011, p. 182). L'auteur précise en outre que, « sans pour autant renoncer à la logique spécifique de sa discipline, le chercheur en vient à adopter un autre regard qui subvertit le sien propre et peut l'amener à se positionner différemment au sein même de sa discipline » (Resweber, 2011, p. 178). J. Hamel associe quant à lui l'interdisciplinarité à « l'utilisation combinée de quelques disciplines, combinaison entraînant des transformations réciproques dans chacune d'elles » (Hamel, 1995, p. 61). Il la distingue de la transdisciplinarité qu'il caractérise comme étant une « interaction entre deux ou plusieurs disciplines aboutissant à la création d'un corps d'éléments composant une discipline originale » (Hamel, 1995, p. 61).

Ces éléments de définition ont servi de point de départ à une vision partagée de l'interdisciplinarité qui a fait l'objet d'une communication systématique auprès de l'ensemble des partenaires.

4.2.2. L'interdisciplinarité vue comme un processus, un outil et un résultat

Dans notre perspective, l'interdisciplinarité n'est jamais donnée mais toujours construite. Elle est comprise, dans ce projet, comme un processus qui prend pour point de départ la pluridisciplinarité des acteurs et fait l'objet d'un travail explicite entre chercheur·e·s et avec les participant·e·s, tou·te·s engagé·e·s avec leurs disciplines, leurs approches, leurs secteurs, leurs professions, etc. au fil de la recherche. En effet, l'interdisciplinarité se construit grâce au travail collectif mené par les chercheur·e·s et au rôle majeur donné aux participant·e·s, dès le démarrage, dans le recueil et la production de données, leur analyse partagée, leur communication dans un esprit de valorisation des apports de la recherche ainsi que la conception d'un outil professionnel. Elle se joue à différents niveaux : personnel, interpersonnel et collectif. Nous nous focalisons ici sur le niveau collectif, étant entendu que celui-ci opère lui-même à différents niveaux : au sein des volets et entre volets.

L'interdisciplinarité collective mise en œuvre rencontre la définition de la collaboration interdisciplinaire, comme « processus co-construit complexe, soutenu par un leadership participatif et éclairé, et nécessitant la mobilisation de compétences relationnelles transversales (*softs skills*) des différents acteurs, afin de poursuivre un objectif commun » (Collin et al., 2020, p. 92).

Dans ce projet, l'interdisciplinarité collective est donc conçue à la fois :

- comme un outil (moyen) permettant d'apporter des réponses complexes à une problématique complexe aux multiples dimensions (« genre et interculturalité dans les services à l'enfance ») ;
- comme un résultat (fin) de l'approche collaborative en elle-même : documenter et analyser le processus permet en effet de démontrer l'éventuel caractère heuristique et les éventuels écueils de l'interdisciplinarité afin d'en expliciter l'intérêt mais aussi les conditions de possibilité au regard de cette expérience précise (recherche/partage/publication).

Enfin, l'équipe de recherche a été amenée à porter une attention au regard extradisciplinaire ou extrasectoriel, en considérant que les spécialistes du domaine détiennent rarement tous les savoirs pertinents, et que « des professionnels d'autres secteurs, voire des non-professionnels – notamment les bénéficiaires, les proches ou encore les volontaires – peuvent apporter des éléments constructifs ou des éclairages importants dans le processus de collaboration interdisciplinaire » (Bernard et al., 2019, p. 59-60).

4.2.3. Mise en place d'un cadre et de conditions propices à la construction d'un travail interdisciplinaire

Dès le démarrage de la recherche, des conditions ont été mises en œuvre afin de permettre une réelle co-construction de l'interdisciplinarité, attentive aux attentes de chacun et au service de l'objet de la recherche, des participant·e·s, des (futurs) bénéficiaires, et de la production de l'outil. La perspective dialogique inscrite dans la durée devait permettre une maturation individuelle, interpersonnelle et collective tout au long du projet.

Cinq conditions de l'interdisciplinarité sont identifiées et considérées comme un objet à traiter dans la recherche dès sa conception :

1. **le respect et la reconnaissance mutuels** entre chercheur·e·s des différentes disciplines, des différentes institutions du projet (université, hautes écoles, ONE) et des participant·e·s des différents services à l'enfance (crèche, LREP, CE), des hautes écoles et opérateurs de formation continues, eux-mêmes situés dans des champs disciplinaires multiples, constituent un point de départ. Cela passe notamment par la reconnaissance et la mobilisation de chaque expertise dans l'élaboration d'une expertise partagée qui permet d'identifier, de décoder et analyser des situations où se jouent des questions de genre en contexte interculturel dans une perspective de régulation ajustée aux contextes ainsi que dans la co-construction de savoirs et leur communication. Cela se traduit aussi dans des mesures ciblées précédemment évoquées : la valorisation négociée par l'équipe de recherche des activités ONE Academy reconnues officiellement comme formation continuée par l'ONE mais également le financement des frais de déplacement des participant·e·s des services à l'enfance et des parents.
2. **des temps et des espaces dédiés spécifiquement, tout au long du projet**, au travail interdisciplinaire, à côté des temps et espaces où se vit l'interdisciplinarité (comités de pilotage, séminaires, GACS, groupes de relecture, restitution) doivent être clairement définis. Le travail interdisciplinaire est traité comme un objet en soi dans le projet de recherche. Il a fait l'objet de séminaires réguliers spécifiques et planifiés aux différentes étapes de recherche entre les chercheur·e·s des différentes institutions (université, hautes écoles, ONE). Déjà

évoqué plus haut comme une activité majeure dans la mise en place du partenariat inter-institutionnel, le premier séminaire du 24 octobre 2022 (cf. Annexe 6), au démarrage de la recherche, a bénéficié de l'accompagnement de deux chercheur·e·s du CRFPE de Lille issus de différentes disciplines (M. Andrys, docteure en sciences de l'éducation et J. Doctobre, docteur en sociologie) pour l'analyse de situations qu'ils avaient pré-sélectionnées. Il fait l'objet d'une présentation détaillée ci-après. Deux autres séminaires interdisciplinaires ont eu lieu (15/03/2023 ; 22/05/2023) entre les chercheur·e·s des trois institutions (Université de Liège, HÉ Libre Mosane et Vinci, ONE). Ils portaient sur l'analyse de situations issues du terrain : récits de situations rapportées par des professionnel·le·s de crèches ou lieux de rencontre enfants-parents (via un questionnaire et des groupes d'analyse collective), situations rapportées par des co-parents (via des entretiens de groupe) et situations vécues et contextualisées issues de terrains ethnographiques (via l'observation participante). Le travail interdisciplinaire se concrétise dans le temps et l'espace de l'écriture, individuelle et conjointe, déjà mise en œuvre lors de la rédaction du projet. Cet exercice est également considéré comme participant de l'interdisciplinarité, qu'il s'agisse de l'écriture du rapport comme de celle de l'outil.

3. **l'énergie et l'investissement nécessaires à la dynamique interdisciplinaire doivent pouvoir être maintenus dans la durée**, malgré un dispositif et des démarches chronophages. Les temps et espaces dédiés au travail interdisciplinaire ont été planifiés et fixés dès le démarrage de la recherche en fonction des disponibilités des chercheur·e·s, mais aussi du processus d'élaboration de façon à apparaître comme nécessaires aux démarches engagées et non comme un travail supplémentaire. Ils sont ciblés, organisés et exploités de manière systématique afin d'enrichir la réflexion partagée, le développement d'une expertise collective, ainsi que la transformation conjointe des actions en cours et des acteurs. Ils font l'objet d'une évaluation qui comprend une réflexion sur ses apports et le sens qui leur est attribué par les chercheur·e·s et le collectif avec ses ajustements. Ainsi, de septembre 2023 à juin 2024, l'équipe de recherche a décidé d'un commun accord d'ajouter des journées au planning initial complétées de temps de travail en sous-groupes, toujours interdisciplinaires et inter-institutionnels, reconnaissant la nécessité d'interactions encore plus régulières entre chercheur·e·s que celles prévues pour l'analyse et la présentation des résultats. Malgré la planification et l'organisation concertées, la lourdeur et le caractère chronophage de la démarche restent un problème conduisant un chercheur à comparer le dispositif à un « paquebot ». Ce problème nécessite des arbitrages réguliers sur les choix des actions prioritaires en fonction des objectifs de la recherche.
4. **identifier et reconnaître les différents degrés et échelles** de l'interdisciplinarité est primordial pour ne pas créer de fausses attentes ni (se) mettre ou mettre une pression démesurée sur l'équipe. L'interdisciplinarité n'est pas un processus continu ni homogène. En dehors des moments spécifiquement dédiés à l'interdisciplinarité (cf. point b), chaque chercheur·e, chaque équipe formant l'équipe du projet déploie des degrés d'interdisciplinarité variés et variables en fonction de son parcours, du moment et de l'avancement de la recherche individuelle et collective (échelle 1). C'est donc dans les moments de réflexion et de co-construction interdisciplinaire (la pratique de l'interdisciplinarité) que l'on peut prendre la pleine mesure de l'interdisciplinarité qui se donne également à voir dans les résultats (les productions de l'interdisciplinarité : outil, rapports, articles) mobilisant alors différentes

échelles potentiellement appréhendées de manières différentes et se déclinant en échelles intermédiaires (méthodologique/analytique, scientifique/professionnelle, micro/méso/macro, périodes historiques, local/global, individuel/collectif, etc.) (échelles 2). Sachant qu'il n'y a d'interdisciplinarité qu'avec un ancrage disciplinaire reconnu, les degrés et les échelles de l'interdisciplinarité sont fortement dépendants de la place accordée aux différentes disciplines.

5. **des garants et des animateur·rice·s du travail interdisciplinaire identifiés sont indispensables à la bonne marche du processus qui nécessite des ajustements constants et une grande implication.** Cela passe par une fonction reconnue de coordination endossée ici par une double coordination académique (Florence Pirard pour les sciences de l'éducation et Élodie Razy pour l'anthropologie [de l'enfance]) et une fonction de coordination générale de la recherche (Christophe Genette, sciences de l'éducation et Léa Collard, anthropologie). Dans le même esprit, l'ONE a identifié deux référentes scientifiques (Nathalie Maulet, santé publique) et Christine Godesar (sociologie des religions) qui assurent la coordination entre les chercheur·e·s et des acteurs de l'ONE concernés par la recherche. Ces fonctions opèrent de manière concertée dès le démarrage de la recherche et contribuent tout au long du processus à la mise en place d'un travail structuré, cohérent et transparent, nécessaire à la rencontre et à la confrontation approfondies de points de vue entre les différents acteurs dans une perspective interdisciplinaire.

Les conditions de l'interdisciplinarité se matérialisent dans les compétences relationnelles des chercheur·e·s inscrit·e·s ensemble dans le processus de recherche. Toutes les personnes parties prenantes s'accordent à dire que les deux professeures responsables de la recherche ont créé d'emblée un contexte de travail porteur. Elles ont veillé à promouvoir les neuf compétences relationnelles décrites par Florence Bernard et al. (2019) : une attention au respect des rites interactionnels, le développement d'une interconnaissance, la mobilisation d'un réseau visant la connaissance des personnes avec qui la collaboration devait s'établir, l'écoute active et l'assertivité, le respect, la bonne volonté, leur inscription du dispositif dans des moments informels et souples permettant aux personnes de se connaître, au-delà de leur posture disciplinaire. La bonne humeur et l'humour constituent également des ingrédients pouvant faire partie des conditions de l'interdisciplinarité, tout particulièrement sur des sujets sensibles, voire controversés : il est possible de travailler sérieusement sans se prendre au sérieux. En effet, l'investissement ainsi que le décentrement intellectuel et l'humilité nécessaires à la construction de toute posture interdisciplinaire, ici collective, requièrent des moments de possible décalage et décompression. Si bonne humeur et humour ne se décrètent pas, ils peuvent être encouragés et instillés par l'exemple, et ainsi prendre peu à peu une place dans le dispositif en fonction des moments et des personnalités, comme c'est le cas dans certains milieux professionnels : « On sait que les relations de soins, soignant-soigné, peuvent s'inscrire ponctuellement dans le registre de l'humour, informel ou plus formalisé (Savage, 1995 ; Sheldon, 1996) » (Razy, 2021). Prendre les choses avec légèreté n'est pas sans rappeler la « ressource sûre » décrite par E. Goffman (1988) relative à « la définition non sérieuse de la situation ». On peut alors remarquer une « profanation rituelle non sérieuse », pouvant être ici pensée comme étant à la base de la construction et du renforcement du lien social observé entre chercheur·e·s, perceptible dès le Séminaire (I) du 24 octobre 2022 (cf. Annexe 6). Sur le même principe, cette réflexion pourrait être également mobilisée pour la production de l'outil, tant l'humour a spontanément émaillé certaines situations vécues ou rapportées, mais aussi certains échanges (entre

chercheur·e·s, entre professionnel·le·s, entre chercheur·e·s et professionnel·le·s). Ce tableau ne doit pas laisser penser que tout s'est déroulé sans ratés ni incidents et qu'aucun non-dit ne subsiste. Il convient cependant de préciser ici que le dialogue et la recherche de solutions adaptées aux problèmes qui se posaient semblent avoir permis de dépasser les moments critiques que les chercheur·e·s ont traversés, en particulier le manque de temps et l'investissement de chacun·e qui a dépassé largement le temps de travail alloué sur la base des financements externes reçus et internes alloués par les institutions dont relèvent les chercheur·e·s pour mener à bien le projet.

4.2.4. Les défis de l'interdisciplinarité

Élaborer une langue commune reconnaissant le fait que chaque discipline a son propre langage (usage de termes, concepts, définitions, et références spécifiques ainsi que, de manière plus insidieuse l'usage de termes identiques avec des sens et significations potentiellement différents). Si cette polysémie peut servir les enjeux de l'action et favoriser une action commune fondée sur l'illusion d'un cadre partagé (Barbier, 2000), elle nécessite d'être interrogée lorsqu'on s'engage dans une démarche scientifique interdisciplinaire. Ainsi, à titre d'exemple, la notion de « situation », centrale dans toutes les démarches mobilisées dans le projet de recherche, recouvre des représentations, conceptions et cadres potentiellement différents, discutés dès le premier séminaire interdisciplinaire entre chercheur·e·s. La généalogie de la notion dans les disciplines impliquées est un point de départ permettant d'élaborer une définition de l'usage interdisciplinaire qui en est fait dans le cadre du projet. De manière itérative, l'analyse des « situations » issues des différentes approches a permis d'affiner cette définition en apportant complexité et nuances à la compréhension de ce que celle-ci recouvre. Dans la même démarche itérative, les apports des professionnel·le·s aux différentes étapes du projet et de l'élaboration de l'outil participent de l'élaboration et de la finalisation de la définition interdisciplinaire de la notion. D'autres notions mériteraient de faire l'objet d'une investigation approfondie dans la continuité de cette recherche, comme celle de restitution qui renvoie à des cadres, des processus, des notions et des significations différentes selon les approches et la littérature mobilisées.

Concilier les agendas se lit à deux niveaux : (1) le parcours individuel de chaque chercheur·e obéit à un agenda institutionnel avec ses propres règles (responsabilités, publications, *authorship*, critères d'évaluation, etc.) et à un agenda personnel en termes de carrière qui rencontre d'autres parcours individuels n'obéissant pas nécessairement aux mêmes règles ni aux mêmes aspirations ; (2) l'articulation concrète des différentes réunions et des temps de travail distinguant ceux consacrés à l'organisation du dispositif et ceux consacrés au travail interdisciplinaire durant la recherche mais aussi ceux nécessaires aux communications et publications collectives tout au long du processus de recherche. Cela suppose une clarification des règles de production et de communication collective dans le respect et la reconnaissance mutuelle des chercheur·e·s et des participant·e·s. En octobre 2022, le premier engagement collectif expérimenté dans une proposition de communication pour la « Journée des chercheur·e·s en Haute École 2023 » (cf. Annexe 13) a montré combien les contraintes temporelles ajoutant une tâche à l'agenda initial, associées aux procédures d'appel à communication, peuvent s'opposer au travail interdisciplinaire équilibré soucieux d'une reconnaissance mutuelle de tous les partenaires. Cet exemple a montré la nécessité des négociations et ajustements concertés susceptibles de contribuer à l'élaboration non seulement d'une production, mais aussi d'une identité

collective. La rédaction de ce rapport de recherche, de l'outil associé et de la publication collective sur l'interdisciplinarité qui s'ensuivra tient compte de cette expérience.

Gérer un manque de temps chronique. Les contraintes temporelles touchent tous les acteurs, chercheur·e·s et partenaires, quand les démarches engagées veulent répondre aux principes ONE Academy, en particulier celui de l'interdisciplinarité. Outre le défi des agendas, au sens double du terme évoqué ci-dessus, elles nécessitent d'opérer des choix, d'établir des priorités en fonction de critères partagés en partie pré-définis, mais dont le sens est réinterrogé en fonction des visées interdisciplinaires et des moyens disponibles. La prise en compte de ces contraintes peut conduire à la décision collective de ne pas s'engager dans une proposition potentiellement intéressante. Ainsi, dans le cadre de ce projet, outre le retrait déjà mentionné de la « Journée des Chercheur·e·s en Haute École 2023 », il a été décidé collectivement en décembre 2022 de décliner l'offre de publication dans une revue professionnelle d'un résumé de la recherche explicitant ses fondements, faute d'un temps suffisant au travail collectif nécessaire pour traiter de cet objet global. En revanche, dans la continuité de l'expérience menée dans la cadre de la valorisation de la première recherche ONE Academy sur le genre (Pirard et al., 2020) et dans la mesure où le délai de réponse et l'échéance permettaient de discuter de cette opportunité collectivement, mais aussi d'organiser et de planifier la participation des membres de l'équipe en tenant compte des contraintes de chacun afin de préparer les communications et le séjour, nous avons décidé de réaliser deux voyages d'étude annuel à Lille avec les partenaires du CRFPE, en impliquant des chercheur·e·s et des participant·e·s (cf. Annexe 11, 15 et 19). Ces voyages sont fondés sur le principe du « tourisme professionnel » (Brougère, 2021) qui reconnaît le rôle de l'apprentissage par le corps, l'observation, l'émerveillement, le guidage, la photographie et la comparaison dans le processus éducatif. Au-delà des effets potentiellement formatifs pour les participant·e·s, il offre un cadre pour présenter les résultats préliminaires de recherche en équipe mixte de genres comme de fonctions (chercheur·e·s et professionnel·le·s qui ont participé aux GACS dans le premier voyage, aux GACS et terrains anthropologiques dans le deuxième voyage, où se sont ajoutées des formatrices de hautes écoles impliquées dans la relecture de l'outil associé à la recherche).

Faire se rencontrer, dialoguer cultures de la recherche et cultures professionnelles de champs disciplinaires différents, ceux des sciences de l'éducation, de l'anthropologie, de la psychologie (représentée au début du projet), de la sociologie, et de la santé publique des chercheur·e·s, mais aussi ceux des formateur·rice·s et professionnel·le·s des services à l'enfance impliqué·e·s dans le projet. La journée de lancement de la recherche du 24 janvier 2023 (cf. Annexe 7) a été conçue dans ce sens. Comme évoqué précédemment, elle ne s'est pas limitée à présenter la recherche, mais a permis une présentation des participant·e·s et une rencontre entre l'équipe de recherche, les professionnel·le·s de qualifications très différentes des crèches, LREP, CE, des hautes écoles et des opérateurs de formation continuée impliqués dans la relecture de l'outil en 2024. Parmi les activités proposées durant cette journée, nous retiendrons la co-analyse d'une situation observée dans une crèche par une étudiante en sciences de l'éducation qui a permis l'expérimentation d'une lecture croisée, d'une mise à plat des représentations, d'une formulation de questions et pistes interprétatives multiples et, in fine, très complémentaires (cf. Chapitre 10), ainsi que l'amorce d'une réflexion sur l'outil. Les trois journées de consultation de ces mêmes acteurs sur l'élaboration de l'outil un an plus tard (29 janvier, 6 et 12 février 2024, et une dernière consultation à distance pour les derniers livrets) ont été conçues et mises en œuvre dans le même esprit, combinant moments d'échanges en sous-groupes avec les

chercheurs sur l'outil et ses différentes composantes développées à partir des situations et moments de réflexion collective sur ses usages, voire plus largement les conditions à assurer pour sa mise en oeuvre en envisageant les différents niveaux de responsabilité. Ainsi, les professionnel·le·s des services ont été invitée·e·s par les chercheur·e·s à définir collectivement les messages prioritaires qu'ils/elles souhaiteraient adresser aux responsables de l'ONE et aux politiques pour parvenir à mieux répondre aux défis que posent les questions de genre, dans leur pratique, en contexte interculturel dans leur pratique (cf. Annexe 21).

Des spécificités qui pourraient entraver le processus collectif : Identifier ces spécificités et permettre leur expression dans les espaces dédiés du dispositif de recherche peut aider à les dépasser, voire à en faire une force : formation ; posture (distance critique, préjugés) ; rapports à l'écrit, notamment à la lecture, et à l'écriture variés allant de l'aisance à la phobie, du caractère quotidien au caractère sporadique ou minimaliste (styles d'écriture académique ou non académique et différents styles académiques en fonction des disciplines, degré de précision et d'approfondissement, esprit de synthèse, structuration ; registres d'écriture et registres langagiers ; vocabulaire ; longueur) ; cadres de référence ; rapports à l'oral et temporalités différentes (temps long de la recherche décomposé en temps du terrain, avec prise de notes, de l'analyse, de l'écriture, de la communication, de la restitution *versus* temps « court » des professionnel·le·s de terrain, des parents et des enfants). Dans cette perspective, co-construire ne signifie pas que tout le monde dispose des mêmes connaissances et compétences et peut s'impliquer avec la même intensité et au même rythme. Reconnaître et accepter, de part et d'autre, la diversité des contextes professionnels, dispositions et compétences, ainsi que de la disponibilité, constitue la première étape d'une co-construction reposant sur une forme de dialogisme et d'équité dans le traitement des connaissances produites.

Cette recherche traite d'une notion complexe, « le genre », qu'elle complexifie en la situant dans les contextes interculturels. De plus, les questions relatives au genre et à l'interculturalité sont aussi des questions politiques en raison de leurs effets, notamment en termes d'inégalités sociales (de santé) et de lutte pour l'égalité des chances dans l'éducation. Elles sont politiques parce qu'elles sont directement liées à des enjeux d'équité et de justice sociale ; elles sont politiques à travers les choix de paradigmes de recherche, et parfois des méthodologies, qu'il importe d'expliciter, comme le montre M. Vandenbroeck (2021) lorsqu'il considère les relations étroites entre la recherche en éducation à la petite enfance et la politique, invitant à « une repolitisation » et à « l'introduction de débats idéologiques au pluriel » (p. 693). Ces questions répondent à des enjeux qui se concrétisent dans des positionnements par rapport à des valeurs et à des outils théoriques (ex. : l'intersectionnalité) et constituent dans ce sens un défi pour l'interdisciplinarité.

La spécificité d'une approche interdisciplinaire qui articule sciences de l'éducation, anthropologie, socio-anthropologie, sociologie et santé publique est de miser sur un dialogue entre les matériaux et les cadres théoriques tout à au long de la recherche. Même si nous avons visé l'élaboration d'un cadre commun pour travailler collectivement, nous n'avons pas exclu, comme prévu initialement, que l'analyse des situations nous amène à mobiliser de nouveaux cadres ou notions théoriques, qui ont alors été explicités, dans le rapport et/ou dans l'outil. Ce travail itératif participe de la construction de l'interdisciplinarité. Par exemple, l'analyse d'une situation du volet « Ateliers parents » nous amène à utiliser conjointement « l'ethnographie institutionnelle » de Dorothy Smith (2018) et « la théorie du développement humain » d'Urie Bronfenbrenner (2005). Or, cette dernière ne faisait pas partie des théories envisagées au début de la recherche. Dans la mesure où elle permet de visualiser les

interactions entre les milieux de vie en termes de rapports sociaux de sexe, elle vient enrichir la méthodologie et l'analyse au fil de la recherche. De même, une analyse interactionniste a été proposée pour certaines situations dans le volet anthropologique.

4.2.5. Le travail interdisciplinaire pas à pas

a) Les premiers pas de l'interdisciplinarité au cœur du travail concerté et de la réalisation de tâches communes

Dès les premiers mois de la recherche, plusieurs tâches ont nécessité un travail de collaboration qui a été l'occasion d'expérimenter le travail interdisciplinaire. Déjà évoquées précédemment en lien avec les autres principes d'ONE Academy, nous les reprenons ici comme témoins et analyseurs de l'engagement et du maintien dans ce processus, malgré les difficultés rencontrées et les multiples contraintes.

Première tâche commune : la rédaction de deux dossiers parallèles pour les comités d'éthique de la FPSLE d'un côté et en sciences humaines et sociales de l'autre (cf. Chapitre 11). Ce choix de double soumission a été dicté par les spécificités des différents volets de la recherche et leur prise en compte par les comités compétents. Une relecture des dossiers respectifs par les responsables académiques a toutefois été assurée de manière à veiller à une cohérence interne du projet et à une connaissance de l'ensemble des conditions de réalisation de la recherche. Une relecture a aussi été assurée par une chercheure référente de l'ONE impliquée dans le processus de recherche. Les demandes d'amendements qui s'en sont suivis ont fait l'objet d'une concertation.

Deuxième tâche commune : élaboration d'un questionnaire en ligne pour le recueil de récits de situations sur le genre en contexte interculturel dans les services à l'enfance. Face au défi de proposer un outil suffisamment clair pour être compris des professionnel·le·s, mais suffisamment ouvert pour éviter d'induire une conception prédéfinie du genre et de l'interculturel des chercheur·e·s, et les « bonnes pratiques » qui pourraient en être déduites, un travail de rédaction impliquant chercheur·e·s en sciences de l'éducation et en l'anthropologie a été mené. L'objectif en était de veiller à dépasser une approche centrée sur la résolution de problèmes ou d'incidents critiques, avec ses enjeux de régulation pour l'action. Dans ce sens, la possibilité de rapporter des situations ne posant pas problème a été intégrée. Ce questionnaire a aussi fait l'objet d'une relecture par les chercheures de l'ONE. Le travail mené a interrogé chacun·e sur sa manière de définir les « situations », avec leurs connotations tant positives que négatives ou mitigées, susceptibles de renvoyer à des pratiques, des attitudes, des propos, des valeurs et des normes en lien avec une diversité de thématiques telles que : la santé, l'éducation, la religion, les modes de vie, les modèles familiaux, le milieu socio-économique, l'origine ethnique, etc. mettant en scène les enfants, les familles, l'entourage et l'entre professionnel·le·s. Cette démarche en ligne exige une explicitation très différente des démarches anthropologiques basées sur des terrains ethnographiques. Elle tente de susciter chez les professionnel·le·s une réflexion et des formulations qui leur sont propres en limitant autant que possible l'induction tout en ouvrant différentes interprétations possibles. L'analyse des récits récoltés permet de vérifier comment cet outil a été reçu, compris et utilisé et s'il a permis, comme escompté, de donner de premières indications sur ce qui fait sens pour les professionnel·le·s dans leurs situations quotidiennes en lien avec le genre en contexte interculturel (cf. Partie « Méthodologie »).

Troisième tâche commune : la préparation du premier séminaire de recherche le 24 octobre 2022. Plus que l'organisation collective du séminaire centrée sur la définition d'objectifs communs, l'organisation des activités et la répartition des participant·e·s dans les sous-groupes interdisciplinaires, c'est la participation à ce séminaire qui marque une avancée majeure dans la constitution d'une équipe interdisciplinaire à partir d'un groupe pluridisciplinaire.

Quatrième tâche commune : l'organisation et l'animation d'une journée de lancement de la recherche le 24 janvier 2023 (cf. Annexe 10). Le principe de l'interdisciplinarité a été à nouveau présenté aux participant·e·s et a surtout été expérimenté à travers les activités proposées en sous-groupes et en plénière, particulièrement celle consacrée à la co-analyse d'une situation (cf. Chapitre 10).

Enfin, cinquième tâche commune : la préparation des comités d'accompagnement en vue d'une présentation collective. Cette préparation a constitué une échéance potentiellement source de confrontation de points de vue sur les éléments prioritaires à communiquer en fonction de la démarche interdisciplinaire visée. Ainsi, le premier comité d'accompagnement ONE du 25 octobre 2022 a été l'occasion d'élaborer un Power Point présenté collégialement. La présentation des membres de l'équipe, avec leurs appartenances institutionnelles, a mis en évidence la pluridisciplinarité de celle-ci. La signification partagée de la notion d'interdisciplinarité a été explicitement présentée comme un engagement de départ. La présentation successive des méthodologies aurait pu laisser entrevoir une juxtaposition d'approches (GACS, ateliers parents, terrains du volet anthropologique) là où un entrecroisement au sein d'un dispositif interdisciplinaire est recherché. Cependant, l'intégration de la chercheure académique anthropologue ou de la chercheure de l'ONE en santé publique dans les GACS, mais aussi d'une chercheure psychologue et de la chercheure sociologue de l'ONE dans les ateliers parents, par exemple, ont été des leviers pour une confrontation de points de vue et des analyses croisées enrichies des apports des différentes disciplines. En outre, les temps d'analyse croisée préliminaires à l'élaboration de l'outil sur la base de situations issues de tous les volets se sont poursuivis et ont fonctionné comme un espace où s'exerce la pratique de l'interdisciplinarité. C'est ce qu'ont montré les deuxième et troisième comités d'accompagnement centrés successivement sur les différentes méthodologies et résultats intermédiaires (comité d'accompagnement du 25 mai 2023), puis sur la version préliminaire de l'outil à l'usage des formateur·rice·s à partir d'une sélection de situations de chaque volet accompagnées de propositions d'animation pédagogique et d'analyses référencées, élaborées en partie à plusieurs mains, et relues par l'équipe de recherche pluridisciplinaire (comité d'accompagnement du 23 janvier 2024). En présentant les résultats de manière croisée dans l'outil finalisé, dans la continuité du rapport intermédiaire, ce rapport final confirme ce travail intégratif soumis au dernier comité d'accompagnement (10 septembre 2024).

b) La transmission au cœur des moments clés dans la construction de l'interdisciplinarité

Le séminaire de recherche consacré à l'expérimentation accompagnée d'une analyse interdisciplinaire de situations

Ce premier séminaire du 24 octobre 2022 (cf. Annexe 6) poursuivait un double objectif : permettre aux chercheur·e·s d'expérimenter la co-analyse de situations portant sur le genre en contexte interculturel, tout en contribuant, par cette voie, à construire l'interdisciplinarité par une mise à plat de leurs cadres théoriques, de leurs représentations et des concepts mobilisés dans chacun de leurs champs

disciplinaires et professionnels respectifs. Partant du principe que l'interdisciplinarité ne se décrète pas, mais se construit, et que l'on ne peut en faire fi, en tant que chercheur·e·s, il s'agissait ici d'interroger ses propres références et représentations dans la recherche menée.

Comme prévu et déjà évoqué ci-avant, l'ensemble des chercheur·e·s ULiège, HÉ Libre Mosane et Vinci et ONE ont eu l'occasion d'expérimenter ensemble une démarche accompagnée d'analyse interdisciplinaire à partir de situations en lien avec les axes « genre » et « interculturel » avant de s'engager eux-mêmes dans la récolte, la production et l'analyse de leurs propres données et matériaux. Au total, quatre situations extérieures aux corpus de recherches antérieures des chercheur·e·s ont été proposées, sans prise de connaissance préalable et sans travail préparatoire. Ces situations étaient issues d'un corpus de traces d'ateliers de professionnalisation d'étudiant·e·s éducateurs et éducatrices de jeunes enfants du CRFPE (Lille), ainsi que d'une recherche doctorale collaborative centrée sur « l'activité des EJE (éducatrices de jeunes enfants), clef de voûte de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance » (Andrys, 2021), où les données ont été recueillies dans le cadre d'ateliers d'« écriture vive » (Fath, 1996) et d'échanges sur l'activité d'accueil et d'accompagnement. Elles sont donc totalement inconnues des chercheur·e·s invité·e·s par les experts du CRFPE à en sélectionner deux : une pour une analyse en sous-groupes pluridisciplinaires, mixtes de genre et inter-institutionnels, et une autre en plénière.

La démarche expérimentée permet d'expliciter les questions, les positions, les ressources et les manques au sein du collectif, les représentations du genre/interculturel, les références jugées significatives. Elle fait entrer les chercheur·e·s partenaires (ULiège, HÉ Libre Mosane et Vinci, ONE), dès l'entame de la recherche, dans une dynamique réflexive individuelle et collective en lien avec la problématique de recherche tout en amorçant la construction de l'outil situationnel et de ses apports de contenu. Elle conduit chacun à s'interroger sur le sens donné à la notion de situation, mobilisée dans l'élaboration du support à la narration des nouvelles situations récoltées pour les GACS, mais aussi dans les démarches ateliers parents et anthropologiques. Que recouvre une situation ? De quoi est-il question ? Qu'est-ce qui fait une « situation » ? Et ensuite, quelles informations récolter autour de ces situations ? Où commence et où s'arrête une situation ?

L'analyse réalisée durant ce premier séminaire a porté sur :

1. les caractéristiques des situations (en vue de préciser les informations demandées lors de la récolte de récits de situations, mais aussi en vue de produire l'outil situationnel qui sera construit au fil de la recherche) ;
2. ce que ces situations disent des rapports sociaux de sexe dans un contexte interculturel (quand on parle de genre en contexte interculturel, à quoi cela fait-il référence ? À quel type de situations ? Quelles problématiques ?, etc.).

Ce premier séminaire a reposé sur le postulat que les dynamiques transformatives (hypothèse de transformation conjointe des pratiques, des acteurs et de l'environnement), potentiellement à l'œuvre dans des recherches qui s'inscrivent dans la durée, n'agissent pas seulement au niveau des participant·e·s (terrains), mais concernent tous les acteurs engagés, y compris les chercheur·e·s. Il s'agissait donc de pouvoir s'interroger soi-même, en tant que chercheur·e, sur ses propres représentations, principes, présupposés, qu'ils soient inscrits dans nos cadres de référence

disciplinaires et/ou dans notre expérience personnelle, dans la mesure où le genre est une thématique qui nous traverse tou·te·s, quelles que soient nos fonctions et parcours, et que le genre du/de la chercheur·e· joue un rôle dans son approche (Monjaret & Pugeault, 2014 pour un panorama sur la question en sociologie et en anthropologie), parmi d'autres éléments de sa *positionality*, (classe, « race », âge/génération, etc.) dans la production de « savoirs situés » (Haraway, 1988) ou des « politiques de l'enquête » (Bensa & Fassin, 2008).

Dès l'entame de la recherche, nous sommes entré·e·s dans une démarche réflexive individuelle et collective que les analyses de la dynamique et des questions soulevées au sein de chaque sous-groupe, puis de manière transversale, ont mise en perspective.

Sous-groupe 1 (cf. Annexe 6 pour la situation « C'est pour du rire ! »)

Dans ce sous-groupe, malgré l'introduction de J. Doctobre, les chercheur·e·s n'ont que très peu abordé leurs propres ressentis et sentiments face à la situation (« ce que la situation vous évoque ») pour se concentrer davantage sur les éléments manquants jugés indispensables pour la compréhension de la situation et son analyse. Dans cette perspective, ont été interrogés : le cadre et le fonctionnement de l'institution, les rôles et les fonctions assumés par les parents et le personnel dans une crèche parentale, ainsi que les implications de ce mode d'accueil sur les relations et les interactions entre les acteurs. En particulier, l'accent a été mis lors des échanges sur la dynamique de groupe : les professionnelles et mères présentes en permanence « contre le père ». S'est alors posée la question de l'influence du caractère « très matricentré » de ce milieu sur ce type de situations. Ce premier point peut être résumé par la question suivante : *de quelles informations générales a-t-on besoin et pourquoi?*

Le récit paraissait très désincarné à certain·e·s chercheur·e·s, ce qui, de leur point de vue, ne permettait pas d'appréhender les dynamiques de hiérarchie ou de pouvoir entre les différents acteurs en présence. Une description plus fine des acteurs impliqués aurait aidé à mieux situer ces derniers. Ces échanges ont amené à s'interroger sur les implications du choix de certaines caractéristiques des situations : une situation minimale, dont de nombreux éléments pourraient varier, permettrait sans doute davantage aux professionnel·le·s de projeter leurs interprétations alors qu'une situation plus explicite et plus complète pourrait freiner l'identification, en raison de la présence d'éléments très précis et parce qu'elle offrirait un canevas analytique sous-jacent plus contraignant. Si la situation très explicite est sûrement une illusion, le degré de détail de la description et le volume des informations fournies doit être réfléchi, notamment parce qu'une situation très complète pourrait risquer d'orienter les interprétations, voire de stigmatiser certains acteurs. Il ressort de ces échanges que **l'équilibre entre les conditions d'incarnation** – pour des raisons de représentation – et de non stigmatisation des acteurs – pour des raisons d'éthique – **et les conditions d'identification des professionnel·le·s** – nécessaires pour que ces derniers ou dernières puissent s'investir dans le travail de compréhension des rapports de pouvoir et d'analyse – mérite une réflexion approfondie. Celle-ci porte sur plusieurs points qui ont été interrogés : la nécessité de situer la personne qui relate la situation ; le choix concernant les caractéristiques présentes/absentes, souhaitées/souhaitables des situations (pour l'outil) : « situation isolée ou pas », « comportement courant », « situation très explicite » ou « situation où il manque des choses exprès », variabilité selon la méthodologie de recueil ou de production des situations. *Qui relate la situation et quels choix opère-t-on concernant les caractéristiques précises de la situation pour que les acteurs de celle-ci et les professionnel·le·s qui vont l'analyser « s'y retrouvent » ?*

Plus concrètement, ces réflexions sur les caractéristiques de la situation ont amené à des échanges sur l'outil. L'idée d'un outil « en cascade », amenant au fur et à mesure davantage d'informations a été proposée. Cette formule permettrait de proposer des clés et d'ouvrir à de nouvelles questions ou

encore d'exercer à un raisonnement spécifique. L'outil ne serait alors jamais saturé. Il s'agirait d'offrir une « gamme des possibilités interprétationnelles » et d'interpeller les professionnel·le·s pour savoir à qui ils s'identifient. *Quelle forme et quel contenu pourrait prendre l'outil afin d'ouvrir, et non de restreindre, l'analyse ?*

Cette réflexion sur la forme et le contenu de l'outil a fait émerger l'importance de ne pas se focaliser sur la situation en tant que problème – sachant que le projet met l'accent sur la diversité des situations, parmi lesquelles, certaines ne devraient pas poser problème – ou, tout au moins, d'envisager la manière de dépasser LE problème apparent pour appréhender LES problèmes (au pluriel) de la situation (rapports sociaux de sexe, milieu féminin, identité professionnelle, parentalité, co-éducation, etc.). Cette orientation permettrait d'ouvrir à plusieurs grilles d'analyse. *À quoi renvoie la notion de problème dans les situations traitées et comment l'aborder ?*

Enfin, il a été mis en évidence que toute situation a lieu dans un endroit spécifique, avec ses normes, ses valeurs, en lien avec la population majoritaire qui s'y trouve (ici, des enfants), ce qui amène à s'interroger sur l'espace où le discours est prononcé. Selon les professionnelles, les propos du père ne sont pas appropriés dans ce lieu, et en particulier pas devant les enfants. Ces propos impliquent la vision du milieu d'accueil comme reposant sur des « représentations sacralisées de l'enfance ». Cet élément permet de se poser plusieurs questions : qu'est-ce qu'une crèche, quelle est l'identité professionnelle des travailleuses de la crèche ? Que signifie coéducation ou soutien à la parentalité ? Ces questions renvoient aux tensions existant au sein de tout cadre dédié à une population à éduquer (enfants) avec ses normes, ses valeurs et ses règles ancrées dans des représentations de l'enfance et de la parentalité *versus* la co-éducation. Ces tensions se traduisent notamment dans les attitudes et le registre de langue attendus. *Quelles sont les représentations qui sous-tendent les normes, les valeurs et les règles des milieux d'accueil de la petite enfance ?*

Plus globalement, on peut dire que les échanges en matière d'interdisciplinarité se lisent dans la convocation de plusieurs champs ou courants : notamment, la sociologie des organisations, les sciences de l'éducation, le fonctionnalisme, le féminisme, l'approche intersectionnelle ; plusieurs points centraux : les représentations de l'enfance, de l'éducation, et de la parentalité, la crèche comme micro-société ; une orientation : l'apprentissage par problème. *Quels cadres de référence peuvent-être mobilisés ?*

Sous-groupe 2 (cf. Annexe 6 pour les situations)

En ce qui concerne la manière dont la situation résonne chez les chercheur·e·s (un point qui a occupé le sous-groupe une bonne partie de la séance), certain·e·s évoquent que le type d'humour présent dans la situation peut leur être familier et être utilisé dans certains contextes, dans une relation d'interconnaissance, de réciprocité et sans rapports de domination ; son usage renvoie aussi à la confiance en soi qu'ont ou n'ont pas les femmes. D'autres, à l'opposé, sont très mal à l'aise avec ce type d'humour, et plus spécifiquement face au renvoi à l'animalité et à la mention des règles, considérées comme un tabou. Ce type d'humour peut également être connu comme un moyen de provoquer ou de choquer volontairement, pour faire réagir ou susciter la réflexion. Les échanges renvoient à l'importance de prendre en compte le ressenti de tous les acteurs (celui des enfants en présence est interrogé : qu'est-ce que l'enfant saisit de ce qui se passe ?). Il ressort des discussions qu'il est important de choisir le contexte approprié pour ce type d'humour ou d'évaluer le contexte dans lequel il est utilisé (ex : le cas de l'humour en classe avec des étudiants, en famille), d'avoir la finesse de savoir quand on peut faire ce genre de blague en fonction du public. *Quelle place peut occuper l'humour sur les questions de genre entre adultes et en présence des enfants ?*

Un des éléments marquant de la situation qui est soulevé concerne l'utilisation de la présence des enfants comme justification de l'interdit posé au père dont il est attendu qu'il connaisse et respecte

(partage ?) les normes et les valeurs de ce lieu spécifique qu'est la crèche, portée par ses « missions éducatives ». Le fait que la compagne du papa explique : « ça devient une habitude et il le fait avec tout le monde », sans que l'on sache qui est « tout le monde », relativise le caractère spécifique à la crèche de son discours. Cependant, il est souligné que la situation comprend en tout trois exemples impliquant des acteurs différents mais renvoyant au même registre. Ils traduisent tous une « vision du monde » basée sur une conception naturalisée des identités d'homme et de femme, ce qui conforte les chercheur·e·s dans l'idée que ces catégories essentialisées sont centrales pour le papa. Ces propos provoquent un conflit de valeurs, voire un dilemme éthique chez les professionnelles. *Quelles valeurs et quelles normes véhiculent des propos essentialisants sur le genre et quelles sont les limites acceptables en la matière ?*

La crèche étant un milieu très féminin, un questionnement autour de la place du père en tant qu'homme est également évoqué (surjoue-t-il la masculinité ?). De plus, le père nomme essentiellement son fils en référence à son sexe et à leur lien de filiation (« fils »). Ces deux éléments ont conduit les chercheur·e·s à une réflexion plus générale sur la construction de la masculinité (du père et du fils) dans un univers féminin. S'est alors posée la question de la situation inverse. Est-ce que si ce genre de réflexions ou de « blagues » était fait par des femmes envers des hommes ou des garçons, cela provoquerait la même réaction chez les acteurs de la situation ? Est-ce que des remarques genrées ou sexuées sont parfois faites envers les garçons de la crèche ? (ex : « il faut être fort », « il ne faut pas pleurer »). La construction de la masculinité gagnant à être abordée au regard de la construction de la féminité, et inversement, ainsi qu'au cours du cycle de la vie, se pose ici la question de la manière dont les adultes construisent la masculinité et la féminité des enfants. *Que signifie être/devenir un homme ou un garçon, une femme ou une fille dans un univers majoritairement féminin du point de vue de tous les acteurs impliqués ?*

Un autre élément important est le fait que la crèche est une crèche parentale au sein de laquelle les rapports sont en quelque sorte inversés entre les parents et l'équipe, qui est, d'une certaine manière, au service des parents. Dans la situation, seuls les parents prennent des initiatives. Se pose alors la question de la formation, du parcours et de l'accompagnement des parents dans l'exercice de leur rôle au sein de la crèche, notamment dans ce type de situation : un père qui « manque d'assurance » selon la directrice, un père qui parle de sa « carapace » pour justifier ses propos, une « mère qui dissocie figure du père et obéissance », faisant ainsi preuve d'une amorce de réflexivité. *Comment les rapports sociaux de sexe s'articulent-ils à d'autres rapports sociaux dans une crèche parentale ?*

Une réflexion est également menée sur la pertinence de préciser les prénoms, l'origine sociale, etc. dans la situation, d'apporter des compléments d'information au fur et à mesure, d'alterner celles-ci, de veiller à faire correspondre prénom et pseudonyme pour des raisons d'éthique et de cohérence. Le risque est cependant pointé d'orienter la lecture. S'il semble important pour les chercheur·e·s de situer chaque acteur, il convient de choisir ce qu'on dit ou ce qu'on ne dit pas afin de permettre d'émettre des hypothèses (« tout le monde n'aura pas la même lecture, la même réception, donc on ne peut pas présumer que ceci ou cela peut être déduit de la situation elle-même »). Tous les choix effectués devront donc être justifiés pour l'outil. *Quelles sont les informations nécessaires ?*

En ce qui concerne les pistes d'analyse et les clés de lecture, plusieurs points ont été évoqués : les définitions de l'humour, l'hypersexualisation des enfants et l'essentialisation des femmes et des enfants (naturalisation), la perception de l'enfant comme un être en devenir (ici, une future femme), la question des règles (tabou ou pas, pour les hommes, pour les femmes), les registres de langue utilisés en fonction du contexte et les représentations de l'enfance : un enfant fille en devenir (femme) qui aura ses règles (l'enfant sexué vu par le père) *versus* un « enfant agenré vu par les professionnel·le·s ». On peut notamment identifier la mobilisation sous-jacente de différents champs : anthropologie de l'enfance, anthropologie de la communication, anthropologie du corps, *gender studies, masculinity studies*, etc. *Quels cadres de référence peuvent-être mobilisés ?*

Le croisement des apports de chaque sous-groupe permet de souligner les convergences et la présence d'éléments différents, donc complémentaires. Concernant certaines des réflexions communes aux deux sous-groupes, on peut souligner :

Premièrement, plusieurs questions concernant l'institution, sur laquelle on doit disposer d'informations suffisantes pour saisir ce qui s'y joue, se posent : les spécificités de la crèche parentale sont donc questionnées. Comment ce type de crèche fonctionne-t-il ? Comment cela influence-t-il les relations et les interactions entre parents et personnels ? Quelles est la formation, le parcours, l'accompagnement des parents ?

Deuxièmement, l'impact du caractère matricentré/féminin de la crèche sur la place du père de la situation et la construction de sa masculinité (et de celle de son fils potentiellement) dans une opposition au féminin naturalisé est interrogé. Est-ce que les garçons sont aussi sujets aux « remarques » ou à un « humour » genre ? Cette thématique a été retenue pour l'expérimentation de l'analyse croisée interdisciplinaire (cf. section 10.1.).

Troisièmement, une riche réflexion porte sur le contenu attendu d'une situation (étendu et nature des informations) qui soulève de nombreuses questions. Doit-on inclure des indications précises (prénom, origine sociale, origine nationale, etc.) ? N'existe-t-il pas un risque d'influencer la grille d'analyse ou de stigmatiser certaines personnes ? Le fait de ne pas se focaliser sur la situation en tant que problème a été évoqué. Il ressort de l'analyse que tous les choix effectués ayant des conséquences doivent être justifiés.

Enfin, le dernier questionnement commun qui ressort porte sur l'illégitimité du discours (contenu, registre de langue, mode de communication) tenu par le père dans un milieu où les normes, les valeurs et les règles – en lien avec la population accueillie (enfants) et sa prise en charge (missions de soin et éducatives) – qui reposent sur des représentations de l'enfance et de l'institution socialement et culturellement situées, sont centrales.

Concernant les apports complémentaires, ils sont entre autres relatifs : (1) au rôle et à la place de l'humour comme ressource légitime ou illégitime en fonction du contexte, du contenu du propos, des acteurs en présence et du cadre ; (2) à l'importance de croiser l'analyse des rapports sociaux de sexe avec celle d'autres rapports sociaux pour saisir la pluralité des dimensions d'une situation ; (3) à la forme que pourrait prendre l'outil pensé comme « en cascade » (apports progressifs d'éléments supplémentaires) ; et (4) au cadre de référence diversifié qui pourrait être mobilisé.

Le séminaire de formation interdisciplinaire pour les étudiant·e·s master en anthropologie et en sciences de l'éducation – le cours du bachelier assistant·e social·e

Partant du principe, issu de nos expériences de recherche respectives et communes, déjà énoncé, selon lequel l'interdisciplinarité se construit au fil des pratiques de collaboration pluri- voire interdisciplinaires et dans la diversité des contextes, il semble évident que celle-ci doit être enseignée. Malgré le caractère chronophage et énergivore de la pratique de l'interdisciplinarité, ainsi que la nécessaire acquisition de compétences spécifiques que celle-ci requiert, peu de moyens et peu de temps sont alloués à son exercice et à son financement au niveau de l'enseignement. L'utilisation du terme équivaudrait à sa réalisation selon le principe d'une vertu performative de l'énoncé qui le convoquerait.

Le séminaire interdisciplinaire s'ancre dans : (1) le cours-séminaire « Anthropologie de l'enfance, de la jeunesse et des institutions » du master 2 en anthropologie de la FaSS de l'ULiège (Razy) qui, au-delà de la spécialisation dans un champ spécifique, vise à développer des compétences transversales en anthropologie, à la fois académiques et professionnelles, parmi lesquelles, le travail interdisciplinaire. Celui-ci est envisagé comme pouvant se déployer à différents niveaux et sous des formes variées dont les étudiant·e·s ont pris connaissance lors d'une séance introductory en deux temps (*brainstorming* et présentation) avant de réfléchir individuellement et collectivement à la manière d'articuler cette réflexion à la réalité du terrain ethnographique qu'ils mènent pour ce cours, puis dans le cadre d'un séminaire interdisciplinaire avec les étudiantes en sciences de l'éducation ; (2) l'un des axes traités dans le cadre du cours et des travaux pratiques « Formation des professionnels du champ de la petite enfance » inscrits dans le master en sciences de l'éducation de l'ULiège (Pirard).

De 2022 à 2024, des étudiant·e·s de l'ULiège ont donc été associés à la recherche sous la supervision de F. Pirard, Ch. Genette, É. Razy et L. Collard. Les questions traitées au fil de la recherche ont fait l'objet d'une réflexion collective (éthique, méthodologie, dispositif de recherche, etc.) dans le cadre des deux cours mentionnés ci-dessus. Des liens étroits ont ainsi pu être établis entre activité de recherche et d'enseignement permettant l'organisation d'un séminaire interdisciplinaire le 28 novembre 2022 et le 27 novembre 2023 pour les étudiantes en sciences de l'éducation et ceux en anthropologie encadrés par les chercheur·e·s des deux disciplines.

En 2022, il a été demandé aux étudiantes en sciences de l'éducation de préparer un court récit (oral ou écrit) d'une situation directement observée en crèche (ou éventuellement rapportée par un·e professionnel·le de la petite enfance). Après un bref rappel des conditions du dialogue interdisciplinaire, les étudiantes en sciences de l'éducation ont partagé cette situation en groupe restreint mixte, composé d'au moins une autre étudiante en sciences de l'éducation et un·e étudiant·e en anthropologie qui découvrait alors pour la première fois le récit. Idéalement, la situation faisait intervenir (directement ou indirectement) la dimension du genre et/ou l'interculturalité, mais ce n'était pas obligatoire. Le récit devait permettre aux membres du groupe qui n'avaient pas vécu la situation de se la représenter et de la comprendre (Où ? Quand ? Qui cette situation concerne-t-elle ? Qu'est-ce qui s'est passé ? Avec éventuellement les questions/réactions que cela a suscité pour l'étudiant·e et/ou pour les professionnel·le·s). L'objectif était de réfléchir à plusieurs sur la même situation, de co-analyser celle-ci, de croiser les regards et de partager les interprétations en mobilisant des cadres de référence différents (sciences de l'éducation et anthropologie). La réalisation d'un poster commun présenté à plusieurs voix et commenté par les encadrant·e·s a fait office de support de restitution dans le cadre du séminaire d'abord, dans la crèche où la situation a été observée ensuite. Il constituait une tâche commune à réaliser. En 2023, la démarche s'est appuyée sur les résultats de la recherche en proposant aux étudiant·e·s en anthropologie et en sciences de l'éducation de découvrir et analyser en sous-groupes pluridisciplinaires une situation issue du volet GACS ou anthropologique, de présenter le fruit de leurs réflexions non seulement à leurs pairs, mais aussi à leurs formateur·rice·s, également membres de l'équipe de recherche. Pour celle-ci, cette animation constitue un premier test de l'outil produit à usage d'autres formateur·rice·s.

Les étudiant·e·s des deux masters ont globalement apprécié le dispositif et en ont tiré des enseignements généraux (apprendre à dialoguer, expliciter les termes et notions utilisés, tenir compte de la personnalité des uns et des autres, etc.) et plus spécifiques (approche de l'enfant dans les deux

disciplines). Ils ont cependant tou·te·s souligné l'importance de consacrer davantage de temps à l'exercice. La réflexion sur la poursuite et les ajustements éventuels du dispositif est en cours.

À la Haute École HELMo, la recherche en cours a été mobilisée à deux reprises dans le cadre du cours « Travail Social et Interculturalité » (BAC 3, Assistants sociaux). Ce cours vise à initier les étudiant·e·s aux logiques de l'interculturalité, en ce compris les rapports sociaux de sexe. Le cours se base sur les expériences vécues par les étudiant·e·s. Ces expériences sont « dépliées » et explicitées en utilisant la méthode dite des « chocs culturels », très valorisée dans le champ du travail social.

Au premier quadrimestre 2022, nous avons demandé aux étudiant·e·s (n=19) de relater des récits concernant la petite enfance, l'interculturalité et le genre. Ces récits ont fait l'objet d'une analyse collective. Les étudiant·e·s ont été surpris·e·s par les enjeux relatifs aux soins dans la petite enfance, à la parentalité et à leur posture dans le travail social. Au premier quadrimestre 2023, les étudiant·e·s (n=23) ont testé les premières versions des livrets. Les étudiant·e·s, en sous-groupes, ont utilisé quelques fiches. Deux tâches ont été réalisée sur les livrets. La première tâche était une analyse de la situation proposée avec la perspective du travail social en contexte interculturel. La deuxième tâche était de donner un avis sur les livrets comme support pédagogique. Cette deuxième tâche poursuivait deux objectifs : observer des difficultés quant à l'usage des fiches (formulations, longueur, complétude... et mettre les étudiant·e·s en situation d'acteurs par rapport aux productions de la recherche. Une partie de l'évaluation du cours a consisté dans la rédaction d'un avis sur un livret assorti de propositions d'amélioration.

Il apparaît aussi que les situations, après anonymisation, sont de très bons supports pour des discussions avec et entre les étudiant·e·s du BAC1 (Assistants sociaux) dans le cours d'anthropologie sociale et culturelle. La logique du cours repose sur la question de l'altérité dans ses multiples dimensions et sur l'utilisation pratique d'éléments de théories de l'anthropologie pour construire une analyse adaptée aux valeurs du travail social. Ces deux expériences montrent l'intérêt du sujet et de la démarche pour la formation initiale. Quelle serait la dimension interdisciplinaire dans ce cadre ? Le travail social présente une culture professionnelle forte. Celle-ci a ses théories, ses méthodologies, sa déontologie et ses valeurs. Le travail social est aussi une discipline selon les référentiels suisses et québécois. La piste du master en ingénierie et action sociales n'a pas pu être suivie car le cours de méthodologie de la recherche s'est appuyé sur d'autres enquêtes en cours. Il convient enfin de souligner que l'intégration des questions relatives aux rapports sociaux de sexe fait partie d'une stratégie globale de HELMO⁷ et que cette recherche a des liens avec d'autres recherches en cours, notamment à travers les chercheur·e·s qui y sont engagés (HELMO - Violences de genre en Haute Ecole ; HELMO - ViolenceS à l'égard des étudiantes : une perspective de genre).

c) Poursuite et consolidation de l'interdisciplinarité

La suite des travaux que nous avons menés et qui ont contribué à la mise en œuvre de cette interdisciplinarité s'est déployée à différents niveaux : (1) entre l'équipe restreinte et les professionnel·le·s des terrains ; (2) interne à l'équipe de recherche restreinte (3) ; et entre l'équipe de recherche et des professionnel·le·s (des terrains, formateur·rice·s, professionnel·le·s de l'ONE

⁷ <https://www.helmo.be/fr/recherche-innovation/laboratoire-pour-le-changement-social/genre>

enseignant·e·s de hautes écoles aux formations variées) dans des espaces dédiés où cultures de la recherche et cultures professionnelles se sont rencontrées.

Concernant le premier niveau, l'interdisciplinarité a irrigué les échanges durant les différentes phases de la recherche (du début du terrain aux différentes phases de restitution) (cf. Chapitres 4, 8, 12, 13, 14 et Annexes 7 et 20).

Au deuxième niveau, les réunions en sous-groupes pluridisciplinaires autour de l'analyse des situations retenues pour l'outil et les comités de pilotage ont été l'occasion de confronter pistes d'interprétation, notions et références théoriques avec une visée de complémentarité entre les différentes approches. Celle-ci a été plus ou moins aboutie selon les situations et leurs thématiques. L'objectif a été également nourri par les relectures commentées réciproques de certains livrets en ligne. Si ce mode de fonctionnement s'était révélé dès le début en partie insatisfaisant, il a été en partie poursuivi pour des raisons évidentes de manque de temps des chercheur·e·s.

Concernant le troisième niveau, les journées de rencontre avec les comités de relecture et les guides de relecture (cf. Annexe 10) complétés à l'écrit ont constitué des moments de partage de visions, d'objectifs, de contraintes et d'ancrages théoriques ou professionnels variés qui ont permis des ajustements nécessaires contribuant à mettre en dialogue des apports disciplinaires variés de la manière la plus intégrée possible. Si les échanges oraux ont été plutôt sereins, certaines formulations écrites ont pu déstabiliser les chercheur·e·s, ce qui pointe l'importance de la communication dans les processus de travail interdisciplinaire.

Enfin, il convient de mentionner qu'une partie du travail de coordination et d'animation menée par F. Pirard et É. Razy a été dédiée à faire vivre cette interdisciplinarité lors de réunions régulières, ce qui montre, là encore, l'importance de l'engagement dans la fabrique de l'interdisciplinarité.

À ces trois niveaux, les effets transformatifs réciproques méritent d'être soulignés, même s'il serait abusif, au vu des conceptions exigeantes de l'interdisciplinarité que nous défendons (cf. Section 4.2.), de prétendre être parvenu·e·s à une interdisciplinarité pleine et entière. Le processus n'a pas été « un long fleuve tranquille » et le résultat n'est pas « un *happy end* ». Des tensions ont émaillé le processus, des frustrations ont été exprimées et des renoncements ont eu lieu. Cependant, au terme du processus, nous pouvons affirmer que les défis de l'interdisciplinarité présentés plus haut ont été relevés, à des degrés variables, avec les moyens dont nous disposions et en tenant compte des contraintes individuelles et collectives qui pesaient sur le projet. Nous avons tenté de mettre en œuvre des outils et des dispositifs de manière itérative et adaptative pour mener le processus jusqu'à son terme.

CADRE THÉORIQUE ET ÉPISTÉMOLOGIQUE

Prenant acte des changements sociaux majeurs liés aux questions de genre (nouvelles formes de familles, lutte contre les inégalités hommes/femmes, remise en question du système patriarcal, fluidité et redéfinition du genre, éducation, parentalité, etc.) et à la « super-diversité » culturelle en Europe (Vertovec, 2007) comme de la croissance de la précarité d'une partie de la population et de la préocérité des inégalités⁸, la question de l'accueil, du soin, de l'accompagnement et de l'éducation de la petite enfance joue plus que jamais un rôle central dans la lutte contre les stéréotypes, les discriminations et les inégalités dans l'enfance (Octobre & Sirota, 2021) afin de promouvoir une éducation de qualité (Conseil de l'Union Européenne, 2019) et un modèle de société plus juste et plus inclusif. Cela nécessite de renforcer la réflexivité des professionnels à partir d'un outil ancré dans leurs réalités de terrain qui articule de manière critique et constructive les dimensions du genre et de la culture au service de leurs missions. Cette ambition ne peut être réalisée qu'en évitant certains écueils et en engageant des choix théoriques, épistémologiques et méthodologiques clairs. Le chapitre 5 présente succinctement certains de ces choix théoriques et épistémologiques. Il constitue l'un des livrets introductifs de l'outil (cf. « Livret A. Introduction ») mis à la disposition des formateur·rice·s, enrichi des clés d'analyse référencées des 21 livrets basés sur des situations vécues, rapportées, observées ou vécues sur le terrain. Chaque livret offre un éclairage complémentaire sur les questions de genre en contexte interculturel dans les services à l'enfance (crèche, lieux de rencontre enfants parents ou consultation pour enfants).

CHAPITRE 5 – JALONS CONCEPTUELS ET PROBLEMATIQUE GENERALE

5.1. LE GENRE : TRANSVERSALITÉ ET ANCRAGE DANS LA PRATIQUE

L'appréhension de la différence entre les sexes a longtemps été marquée par un naturalisme puissant dans le biologique la justification de l'inégalité entre les hommes et les femmes. Françoise Héritier (1996) analyse cette inégalité qui a trait à tous les domaines en termes de « **valence différentielle des sexes*** » et Pierre Bourdieu (1998) de « **domination masculine** ». Concernant ces deux auteur·e·s, et plus particulièrement ces questions, il ne peut être fait abstraction des lectures critiques des travaux de Pierre Bourdieu concernant la non prise en compte des travaux de recherche féministes produits par des femmes, notamment ceux des anthropologues, dont F. Héritier (Mathieu, 1999). Quoi qu'il en soit, leurs travaux, et bien d'autres, ont montré à quel point, **féminin*** et **masculin*** sont indissociables et doivent être abordés conjointement en prenant en compte le caractère systémique, historique et dynamique du genre (Bereni et al., 2013) (cf. « **Livret 3. Le papa qui craque** », « **Livret 6. L'enfant malade** »).

Le **masculin*** a été « [...] à tort longtemps associé aux attributs de la virilité » (Corbin, 2011 ; Rivoal, 2017) tels que la puissance, la force et la supériorité physique et morale, dont la sexualité est un lieu

⁸ <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a2e8796c-en/index.html?itemId=/content/publication/a2e8796c-en>

d'exercice. La virilité concerne les hommes, au premier chef, et est intimement liée à la masculinité et au patriarcat. Si la prise en compte des liens historiques entre toutes ces notions permet la réflexion sur les rapports sociaux de sexe et sur la « domination masculine » (Bourdieu, 1998), le recul relatif, en Euro-Amérique, de la virilité, comme forme exacerbée, démonstrative et exclusive de la masculinité et modèle univoque, peut en partie expliquer l'abandon du concept de **virilité*** dans le sens commun et dans certains travaux en sciences sociales. Il semble pourtant utile de revisiter les deux conjointement (masculinité et virilité) en incluant hommes et femmes dans l'équation dans le cadre d'une démarche scientifiquement fondée. Haude Rivoal (2017) passe ainsi en revue différents courants et, notamment les *masculinity studies* qui explore les « masculinités plurielles » :

« Aussi, ne pas interroger le lien de la masculinité avec la virilité serait, d'une part, imaginer une masculinité normative et d'autre part imaginer que le masculin serait nécessairement lié à une forme de domination qui exclurait les femmes d'adopter les traits de la virilité, autrement dit d'incarner ce que Halberstam désigne par '*the privileged reservation of masculinity for men*' (Halberstam, 1998, p. 11). La masculinité ne saurait se réduire au biologique non plus que la virilité au masculin » (Rivoal, 2017).

Les conceptions dynamiques du **masculin*** et du **féminin***, mis au pluriel, et les attributs associés à la virilité (Rivoal, 2017) s'expriment dans la socialisation de l'enfant et dans la « réalisation [des] rôles parentaux dans des fonctions elles aussi genrées culturellement et socialement ». Inclure cette réflexion « [...] peut également contribuer à poursuivre la dénaturalisation entamée des **fonctions parentales*** qui passe par la dénaturalisation des rôles féminins, un processus plus avancé que celui de la dénaturalisation des rôles masculins, comme l'écrit également H. Rivoal (2017) en soulignant l'apport des *masculinity studies* ».

Si l'on revient en arrière, Margaret Mead (1935), malgré les controverses entourant son œuvre, a été la première à démontrer que le sexe est construit socialement et culturellement en proposant la notion de « sexe social », plus tard remplacée par celle de « genre ».

De nombreux exemples anthropologiques ont depuis démontré la complexité et la pluralité de la construction du **genre*** dans l'enfance, notamment chez les Inuits, une société dans laquelle les enfants pouvaient être socialisés dans un genre ne correspondant pas à leur sexe, avant de réintégrer celui-ci à la puberté (Saladin d'Anglure, 2004). Parallèlement, l'analyse de la littérature a mis au jour deux conceptions différentes de la petite enfance, considérée soit comme une période d'indétermination, voire infrahumaine, où les différences entre filles et garçons ne sont pas marquées socialement et où l'enfant n'est pas nommé avant l'âge de deux ans (pour un exemple en Bolivie : Suremain, 2007), soit avec un ancrage précoce dans le sexe biologique. Dans ce dernier cas, interviennent deux modes de mise en concordance du sexe biologique et du genre basés sur des attentes et ethnothéories (parentales) genrées : les **rites (de passage)*** (dation du nom, perçage des oreilles des filles : cf. : « Livret 4. CirconcisionS et 'excisions' », « Livret 7. Boucles d'oreille et parures », « Livret 14. Une éducation (non) genrée ? ») et les pratiques quotidiennes (coiffure, vêtements, soins et éducation spécifiques, etc.), ces « petits riens » ancrés dans le verbal mais surtout dans le non verbal et inscrits dans le corps (pour un exemple au Mali : Razy, 2007, cf. « Livret 16. Casser des tours... »). Si certains **rites (de passage)*** perdurent dans les sociétés européennes, c'est cependant davantage dans l'implicite des interactions du petit enfant avec son entourage, les soins dès la naissance (Chick et al. 2002), une **socialisation genrée*** (Lahire, 2001 ; Lignier, 2019) et la force de l'habitus (Bourdieu, 1980) que se niche la construction du **genre*** grâce à la « persuasion clandestine d'une pédagogie implicite »

(Bourdieu, 1980, p. 117) (cf. « Livret 13. Mécaniques de genre », « Livret 14. Une éducation (non) genrée ? », « Livret 16. Casser des tours, occuper l'espace »).

Différents courants et disciplines se sont intéressés à ces questions, parmi lesquelles, les études féministes et les études de genre ont progressivement distingué les processus à l'œuvre durant la prime enfance, l'enfance, l'adolescence, le passage à l'âge adulte dans les différentes institutions et durant les étapes de socialisation (famille, école, groupe de pairs...). Elles ont ainsi mis en lumière les différents enjeux à l'œuvre, notamment comportementaux (Gavray & Boulard, 2021). Une attention a été conjointement accordée à l'impact du milieu d'origine, en termes de rapports sociaux de classe, sur l'incorporation des normes genrées par les enfants et leurs éducateurs et sur leur **agentivité*** (Rouyer et al., 2014).

Pour ce qui concerne la petite enfance, la puériculture et une culture matérielle et immatérielle de la (petite) enfance (Delaisi de Parseval & Lallemand, 1980 ; Morel & Rollet, 2000), en lien étroit avec le marketing, constituent les relais quotidiens de la **socialisation genrée***. Les jouets (Octobre et al., 2018) en sont un bon exemple (cf. « Livret 13. Mécaniques de genre », « Livret 14. Une éducation (non) genrée ? », « Livret 15. La poupée à retardement »). Sans négliger l'importance de cette dimension, dont les ressorts psychologiques de l'« asymétrie du 'schéma de genre' » (Le Maner-Idrissi & Renault, 2006) entre 2 et 3 ans méritent par exemple toute l'attention, il convient également de prendre en compte l'**agentivité*** des enfants dans cette construction (cf. « Livret 5. L'entre-enfants », « Livret 7. Boucles d'oreille et parures », « Livret 14. Une éducation (non) genrée ? », « Livret 16. Casser des tours, occuper l'espace », « Livret 18. Allaiter si je veux, quand je veux, où je veux ? »), comme le pointait déjà Virginia Morrow (2006), et de dépasser la seule analyse en termes de rapports de génération, laquelle a longtemps occulté la dimension genrée de l'enfance (Montgomery, 2005). Certain·e·s auteur·e·s s'interrogent enfin sur l'intérêt de croiser plus largement enfance et intersectionnalité (Alanen, 2016 ; Konstantoni & Emejulu, 2017 ; Sarcinelli, 2018).

La vision binaire et biologique masculin/féminin a été présentée durant le XIXème siècle comme le modèle de la « complémentarité des sexes » (Quilliou-Rioual, 2014). Longtemps accepté, il a ensuite été déconstruit par des chercheur·e·s à partir du milieu du XXème siècle mais reste toujours vivace, voire est ravivé au XXIème siècle. La sortie d'une vision binaire et biologique masculin/féminin reste un premier pas à accomplir pour comprendre les évolutions de la parentalité. Couplée avec l'engagement sur une voie où l'identité est conçue comme se construisant de manière dynamique et continue, avec une pluralité de référents non figés et de contraintes structurelles, cette orientation est particulièrement intéressante. Elle permet en effet de comprendre le cheminement vers une conception dégenrée de la parentalité et l'exercice des fonctions parentales (Goody, 1982) hors du cadre naturaliste associant femme et mère (Fassin, 2002) (cf. « Livret 6. L'enfant malade », « Livret 20. Je suis là aussi »), qui plus est dans une relation dyadique mère-enfant pensée comme étant au cœur du **care*** (cf. « Livret 3. Le papa qui craque », « Livret 6. L'enfant malade », « Livret 8. Le portage », « Livret 18. Allaiter si je veux, quand je veux, où je veux », « Livret 20. Je suis là aussi »). La transposition de l'idéologie dans la pratique est loin d'être uniforme et la répartition du « travail domestique » – conçu comme forme d'exploitation patriarcale et capitaliste (Delphy, 2001 ; Delphy & Léonrad, 2019) –, comprenant des tâches d'éducation et de soin, suit encore largement un modèle genré binaire (Bruegues & Sebille, 2009). L'abord des configurations familiales les plus diverses, par exemple recomposées (Martial, 2003) ou homoparentales (Weston, 1997 ; Sarcinelli, 2018 ; Sarcinelli, 2019-20 ; Sarcinelli & Simon, 2019) (cf. « Livret 10. Les deux mamans » et « Livret 22. Banque de situations »),

que ce changement de paradigme peut permettre, invite à renouveler le regard sur toutes les configurations familiales et sur les rapports de genre qui s'y jouent.

Plus globalement, si de nombreux courants existent dans les *gender studies* et dans les différents courants féministes, l'approche constructiviste du genre, qui prévaut largement dans les sciences sociales, et la notion de « performativité du genre » – associée à l'idée selon laquelle c'est le genre qui construit le sexe (Butler, 1990) – sont aujourd'hui largement mobilisées. Ainsi, Christine Delphy (2001, p. 28-29) explique-t-elle : « l'idée d'un genre assis sur un sexe présuppose que le sexe existe avant et indépendamment du sens qui lui est donné : qu'il a un sens par lui-même. C'est la difficulté majeure de cette position. Le paradigme 'sexe puis genre' conduit à poser la question pourquoi genre après sexe ? Et la réponse est contenue dans la question ; on ne peut que répondre genre parce que sexe ». Elle avance que le genre crée le sexe et que le genre est un « marqueur social » (Delphy, 2001).

Le renversement du paradigme naturaliste qui se concrétise ici invite à se baser sur une large littérature. Au fil du projet sont ainsi convoquées des références partagées issues de l'anthropologie du genre, des études féministes, des (*critical*) *gender studies*, des *LGBTQIA+ studies* et des *care studies* dans le rapport de recherche (Pirard & Razy, dir, 2024) et dans les livrets de l'outil qui lui sont associés.

5.2. LA CULTURE SANS LE CULTURALISME ET POUR UNE PERSPECTIVE INTERCULTURELLE CRITIQUE

L'approche du genre doit nécessairement être couplée avec celle d'autres rapports sociaux, de « classe » et de « race » / « interethniques », de « génération » et d' « âge » – qu'Erving Goffman (1988) nomme les statuts sociaux diffus – dans une perspective intersectionnelle, conceptualisée par Kimberle Crenshaw (1989). Patricia Hill Collins et Sirma Bilge (2016) montrent la diversité de cette perspective et dont Christian Poiret (2005) résitue sociologiquement la mobilisation et d'autres auteur·e·s, les controverses dans le monde francophone (Buscato⁹ et dans quelle acception ? Si l'anthropologie s'est construite comme la science de l'**altérité*** en se dédiant à l'étude de l'homme dans son unité et sa diversité culturelle, la notion de « culture » a été envisagée de multiples manières. L'examen critique de sa généalogie, comme des courants et des usages qui en sont faits (Cuche, 2010 ; Fournier, 2009), atteste de son caractère controversé, qui plus est lorsqu'elle est assortie de la notion d'identité au singulier. Son expression exacerbée dans un relativisme poussé à l'extrême dans certains courants des sciences sociales (Godelier, 2007 ; Lahire, 2021), en renouvelant le piège de la « tentation culturaliste », doit faire l'objet d'un examen critique. Celle-ci présuppose le caractère irréductible de l'altérité (Augé, 1987) et induit une survalorisation d'éléments culturels – le **culturalisme*** (Heine & Licata, 2019, p. 18) – qui peut conduire à la réification de ces derniers et à l'absence de prise en compte d'autres éléments, notamment sociaux (Jovelin, 2002 ; Martiniello, 2011). Dans le champ de la psychologie interculturelle, certain·e·s auteur·e·s ont montré que, dans les domaines de l'intervention sociale, il était risqué de « culturaliser des pratiques », notamment celles croisant culture et genre, qui trouveraient en fait leur origine dans le système de la domination masculine. Ce constat rendrait alors nécessaire d'associer des approches interculturelle et féministe (Heine & Licata, 2019, p. 17-18). Un exemple en est donné par Caterine Bourassa-Dansereau (2019, p. 261) qui articule divers apports

⁹ Capsules de l'ULiège sur la notion de culture : <https://www.youtube.com/watch?v=9iMveiU4U3M> ; <https://www.youtube.com/watch?v=flgsZtJxSBO> ; <https://www.youtube.com/watch?v=PFceMx4sUH4>

(« intervention¹⁰ », « praxis interculturelle » et « intervention féministe intersectionnelle ») pour proposer une approche prenant en compte « les dimensions micro et macro liées aux enjeux interculturels et aux rapports de genre ». De telles approches permettraient de contrer le risque du « relativisme culturel » auquel les professionnel·le·s sont exposé·e·s car : « Cette posture normalise les violences de genre et participe au maintien des inégalités entre les femmes et les hommes dans les groupes culturels minoritaires ainsi qu’au sein du groupe majoritaire » (Heine & Licata, 2019, p. 18).

Le risque culturaliste concomitant est l’(auto)assignation culturelle et identitaire réductrice (Jaffré, 1996, pour la critique de certains courants de l’ethnopsychiatrie) (cf. « Livret 11. Pas capable de changer un lange », « Livret 17. Le sein vite », « Livret 18. Allaiter si je veux, quand je veux, où je veux ? »). Pourtant, en situation de migration, comme l’écrit Edmond Ortigues (1993), c’est à chaque fois un individu particulier à un moment donné de son parcours qui se situe par rapport à ses « traditions », dans une dynamique de renégociation constante, contextuelle et située. Plus encore, « [...] il serait absurde d’enfermer le sujet dans une tradition alors même que sa démarche de migrant le pousse vers une individualisation plus poussée avec ses risques et ses ruptures possibles » (Rabain-Jamin, 2000, p. 140). Cependant, l’approche par les « chocs culturels », qui puise ses racines dans le courant « Culture et personnalité » et le contexte politique américains, avant d’être développée par Kalervo Oberg (1960), est appliquée dans de nombreux domaines. C’est notamment le cas du domaine de la formation à l’interculturel, dans une orientation souvent culturaliste (Ogay, 2002), même si des alternatives plus ou moins nuancées existent (Cohen-Emerique, 2015 ; Cohen-Emerique & Rothberg, 2015 ; Pretceille, 2017 ; Razy, 2015 ; Verbunt, 2011).

Margalit Cohen-Emerique (2015) utilise par exemple la notion de « choc culturel » comme point de départ pour les formations. Elle définit les chocs culturels comme « le heurt avec la culture de l’autre, c’est-à-dire avec ce qui nous paraît le plus déroutant et le plus étrange chez l’autre » (Cohen-Emerique, 2015, p. 10). Le choc culturel est avant tout considéré ici comme un évènement qui a marqué durant l’activité professionnelle et qui, le plus souvent, n’a pas abouti à une résolution satisfaisante. La méthode amène à déconstruire le choc par une analyse qui mobilise la notion de « rencontre interculturelle » dans des cadres de domination et d’oppression. La prise en compte des cadres de référence (professionnels et usagers) favorise l’émergence d’un cadre partagé qui permet alors la rencontre interculturelle.

Sur la base de ces constats, la notion opératoire de « rencontre interculturelle » (entre tous les acteurs adultes et enfants en présence) est privilégiée ici, comme la prémissse d’une approche transculturelle (Moro, 2015). La notion de « rencontre interculturelle », telle qu’elle est envisagée dans le rapport et dans l’outil, permet de neutraliser la connotation première de la notion de culture en partant du principe selon lequel toute rencontre est interculturelle, que celle-ci mobilise des référents issus d’une culture et/ou d’une langue étrangère(s), d’un milieu social donné, de la « culture populaire » (cf. Pasquier, 2005, pour une analyse critique de la notion), d’une religion, d’une orientation éducative, d’un mode de vie ou d’une configuration familiale spécifique, etc. Autant de référents qui peuvent être à la base d’une **identité(s)** individuelle dynamique et **plurielle(s)***, assignée ou revendiquée, d’un sentiment d’appartenance à des groupes sociaux ou des communautés constituées. Ces référents peuvent être potentiellement porteurs de normes et de valeurs complémentaires ou alternatives, voire concurrentes, à la « culture nationale », « dominante », « institutionnelle ».

¹⁰ Cf. la typologie de Catherine Montgomery et Agbobji (2017) qui distingue les interventions interculturelles selon leur approche (culturaliste, subjectiviste ou critique).

Partant de là, l'usage de la notion de « rencontre interculturelle » s'inscrit dans une perspective critique appuyée par une prise de distance opérée par l'anthropologie :

« [...] l'interculturel ne tient pas compte des rapports de force qui reproduisent la discrimination, et par conséquent il peut servir les intérêts de la majorité pour renforcer une idéologie assimilationniste (Frozzini, 2014). Le modèle de sensibilisation (en anglais « cultural sensitivity training ») qui se trouve en arrière-plan de la plupart des programmes de formation interculturelle reproduit souvent une idée de la culture qui est figée et statique (Bathurst, 2015). Ce modèle met l'accent sur les caractéristiques des différents groupes et situe le problème des préjugés au niveau des attitudes individuelles, sans tenir compte des problèmes de discrimination systémique ou de biais implicite. De plus en plus de recherches démontrent que le modèle de sensibilisation a peu d'impact et peut même, au contraire, exacerber les problèmes déjà existants. Malheureusement, ce modèle continue à circuler dans les organisations et dans les processus décisionnels, même s'il représente une déformation de la pensée interculturelle » (Gratton, 2012) » (White et al., 2017, p. 1).

Plus globalement, Anne Lavanchy et al. (2011) critiquent l'instrumentalisation politique de l'interculturalité.

Sur la base de ces éclairages, l'approche privilégiée ne postule ni le genre, ni la culture, ni l'interculturel dans le dispositif de recherche et la construction de l'outil avec les participants. Ces dernier·ère·s sont libres d'utiliser ces notions ou, si besoin, de les remplacer par d'autres qu'ils/elles jugent plus pertinentes afin de mobiliser leurs propres catégories, et non de plaquer des catégories qui invisibiliseraient leurs pratiques et leur point de vue. Dans la réflexion menée, les catégories analytiques genre, culture et interculturalité seront en revanche utilisées à partir de définitions partagées collectivement par les équipes de recherche.

L'anthropologie appliquée au travail médico-social invite les professionnel·le·s à développer une compétence culturelle individuelle (Winkelman, 2008). Cela implique que ceux-ci acquièrent une attention aux situations d'interculturalité qui conjugue, dans une posture complexe, leurs obligations, leurs missions et leurs capacités à collaborer avec « l'autre » dans la relation de soin, d'accompagnement et de prévention. Pour ce faire, il est important de reconnaître le savoir des usager·ère·s dans l'analyse des différents contextes sociaux qu'ils/elles connaissent. Ce faisant, des « interventions 'adaptatives' » pourront être « fondées sur l'interrogation et l'analyse progressive et négociée de la situation » (Manço, 2019, p. 361). Cette compétence interculturelle individuelle peut se doubler d'une compétence culturelle institutionnelle, ce qui est souhaitable pour des raisons de cohérence. Transposés à cette recherche les éléments de cette compétence culturelle institutionnelle seraient l'intégration du genre et de l'interculturalité dans les « processus qualité » à partir de définitions dynamiques (1) de l'inclusion* des usagers dans la définition des programmes et actions, (2) de la diversité culturelle et genrée au sein des équipes, (3) du soutien des professionnels quant aux questions de genre* et d'interculturalité, et (4) de la mise en place d'une équipe de médiation.

5.3. PERSPECTIVES CONTEMPORAINES SUR L'ETHNICITE ET LA « RACE » ET ARTICULATION AVEC LA NOTION DE LA CULTURE

Il semble important de définir ici les notions, souvent employées, d'**ethnicité*** et de **race*** (et de question raciale), en lien par ailleurs avec celle de culture (et de culturalité). Jonathan Collin (2019) en propose une articulation, dont nous reprenons ici les éléments essentiels.

Marco Martiniello définit l'ethnicité comme étant « un aspect des relations sociales entre des acteurs sociaux qui se considèrent et qui sont considérés par les autres comme étant culturellement distincts des membres d'autres groupes avec lesquels ils ont un minimum d'interactions régulières » (Martiniello, 1995, p. 18-19). Cette définition laisse apparaître les dimensions interactionnelles et de construction sociale des marques de différenciation entre les individus et les groupes. Danielle Juteau relève ainsi : « l'ethnicité est construite et non naturelle, réelle et non imaginaire, enracinée dans un double rapport, à l'Autre et à sa propre Histoire, qui constitue le fondement de ce qui est humain en nous » (Juteau, 2015, p. 164). D. Juteau travailla longuement sur l'ethnicité et considère que cette dernière « renvoie à une communalisation spécifique, qui repose sur la croyance subjective en une communauté d'origine » (Juteau, 2015, p. 164). À ce sujet, elle précise que « la migration, la colonisation, l'annexion créent des rapports inégalitaires à l'intérieur desquels les acteurs donnent un sens à certaines qualités qui orientent leur action. Ces qualités – pratiques culturelles, mémoire et identité collectives, histoire commune, langue, religion – ne sont pas créées de toutes pièces par la relation, puisqu'elles peuvent lui préexister » (Juteau, 2015, p. 164).

D. Juteau dégage en outre deux faces – qui s'établissent simultanément – aux frontières ethniques (Juteau, 2015, p. 164). « La première, externe, se construit dans le rapport inégalitaire constitutif du Nous et du Eux » (Juteau, 2015, p. 164). Une frontière s'établit en raison des inégalités subies par les peuples colonisés ou annexés ou par les individus migrants. Et cette frontière conduit au développement de la face interne, se traduisant par un processus de communalisation dans le chef du groupe minoritaire ou dominé. Cette seconde face « renvoie au rapport que le groupe nouvellement formé ou reconfiguré établit avec sa spécificité historique et culturelle, à laquelle s'ajoutent d'autres marqueurs empruntés à l'extérieur des frontières groupales » (Juteau, 2015, p. 164). Retenons à ce stade cette idée de marqueurs sur la base desquels les personnes minorisées vont se rassembler. Ces marqueurs sont agencés d'une certaine manière, en fonction de la frontière ethnique externe à laquelle ces personnes sont confrontées.

A l'examen du processus à l'œuvre, on peut relever que la constitution de la frontière apparaît d'abord dans le chef d'individus du groupe majoritaire qui construisent une frontière sur base des caractéristiques qu'ils imaginent être les leurs. Ce faisant, ils dressent face à ceux qu'ils considèrent en dehors de leur groupe une frontière externe, sur la base de laquelle chaque groupe minoritaire construit alors sa frontière interne, les matériaux de cette dernière étant puisés dans l'histoire du groupe et de sa culture supposée. Les ethnicités prennent donc forme de part et d'autre de la frontière constituée.

Concernant la « question raciale », Didier Fassin et Éric Fassin la présentent comme une question « bonne à penser », tant « la racialisation continue de travailler la société française » (Fassin & Fassin, 2009, p. 5). Ils relèvent d'abord que la question raciale était, en France, historiquement reliée à la

« question noire » qui a émergé parmi des personnes de couleur de peau noire, notamment dans le cadre du Conseil Représentatif des Associations Noires de France. Ils précisent ensuite que la question raciste a glissé vers la question raciale, traduisant ainsi un passage du racisme aux discriminations, et notent par ailleurs à ce sujet :

« Il ne s'agit pas ici de subtilité sémantique, mais d'un véritable changement de sens. Là où la première supposait l'intention, la seconde la dépasse pour ne se préoccuper que des faits : traiter de manière défavorable un candidat à un emploi ou à un logement à cause de sa couleur est une discrimination raciale, indépendamment de toute idéologie raciste (qui peut exister ou non, qui peut ou non être établie). [...]. Avec les discriminations, l'innovation consiste à reconnaître que la 'question raciale' excède les marges et concerne la société et ses institutions dans leur ensemble » (Fassin & Fassin, 2009, p. 7).

La question du racisme, celui-ci prenant corps dans les comportements ouvertement hostiles de certaines personnes, sous-tendus par l'intériorisation d'une idéologie raciste, semble moins présente aujourd'hui. Cela ne veut pas dire que le racisme n'existe plus, mais qu'il est moins présent dans les discours de lutte. La **discrimination*** s'y substitue en effet souvent et renvoie aux faits observables dans la société, quelle que soit l'intention des personnes qui en sont responsables. Il peut en effet n'y avoir aucune intention et, dans ce cas, les faits peuvent être rapportés à l'inconscient de celui qui en est responsable. On retrouve alors ici la dimension inconsciente à laquelle E. Goffman fait référence dans le cadre de l'inégalité des chances des personnes stigmatisées (Goffman, 1975, p. 15 ; Collin et al., sous presse). À ce sujet, en précisant la distinction à opérer entre la discrimination et d'autres éléments reliés au processus de racialisation, et tout en soulignant par ailleurs qu'il n'y a pas une cause unique expliquant la discrimination, Devah Pager et Hana Shepherd rejoignent certains points soulignés ci-dessus :

« Un élément-clé de toute définition de la discrimination est l'accent mis sur le comportement. La discrimination est distincte des préjugés raciaux (attitudes), des stéréotypes raciaux (croyances), et du racisme (idéologies) qui peuvent aussi être associés à un désavantage racial. La discrimination peut être motivée par des préjugés, des stéréotypes, ou le racisme, mais la définition de la discrimination ne suppose pas une cause unique sous-jacente » (Pager & Shepherd, 2008, p. 182).

Sur la base des éléments rapportés relatifs à l'ethnicité et à la question raciale, on peut comprendre qu'il existe différents processus de communalisation des groupes ethniques. La volonté de parler de discriminations raciales est justifiée, selon D. Fassin et É. Fassin, par le fait que « ce qui compte, ce n'est plus tant l'origine que le phénotype, moins l'appartenance que l'apparence, moins la trajectoire que le traitement, bref, non plus l'«ethnie» mais la 'race' » (Fassin & Fassin, 2009, p. 10). Le raisonnement relatif aux frontières ethniques, proposé par D. Juteau, est cependant apparu fécond et à mettre en lien avec la question raciale dans la mesure où, au-delà de la couleur de la peau, c'est parfois l'héritage socio-culturel et les « qualités » (Juteau, 2015, p. 131) supposées de l'**Autre*** qui sont pointées.

Mirna Safi s'est également interrogée sur la nécessité de séparer les concepts d'**ethnicité*** et de **race***. Selon elle, la séparation des deux concepts acquiert davantage « d'acuité lorsque l'on adopte une perspective dynamique » (Safi, 2013, p. 9) et que l'on parle de processus de « racialisation » et d'« ethnicisation ». Si le premier terme « désignerait la 'biologisation' de certaines différences », le

second serait en lien avec « la construction d'une identité de groupe » (Safi, 2013, p. 9). M. Safi, dans la suite de son ouvrage, ne retient pas les mots « racialisation » et « ethnicisation », et conserve uniquement l'adjectif « ethno-racial ». Elle note, à propos de la race et de l'ethnicité, que « ces deux termes sont employés avec une certaine distinction conceptuelle. De manière conventionnelle, surtout dans les travaux empiriques, la **race*** réfère à des différences phénotypiques (notamment à la couleur de la peau) et l'**ethnicité*** à des distinctions liées à l'origine, l'ascendance ou la culture » (Safi, 2013, p. 10). Elle introduit alors le mot « culture », déjà mentionné antérieurement, sur lequel il convient également de s'arrêter lorsqu'on examine la question ethno-raciale.

Tout comme M. Safi, D. Juteau accorde un lien entre culture et ethnicité, le rattachant à la frontière interne décrite précédemment. D. Juteau précise ce qui suit :

« L'examen d'une frontière interne souligne le lien entre culture et ethnicité tout en marquant la distance qui les sépare. Comme Vermeulen et Govers (1996), je crois que la séparation établie par Barth (1969), entre culture et ethnicité, aussi salutaire fut-elle, a conduit à sous-estimer les phénomènes culturels dans les relations ethniques. Je pense aussi que la culture représente 'une des dimensions de l'action, une potentialité utilisée par les individus pour forger leur monde, [...] une action constructrice des rapports sociaux' (Bastenier, 2004, p. 42-44), dont il faut tenir compte » (Juteau, 2015, p. 135).

La culture dont il est question est celle qui soutient l'action des individus, dans le cadre des relations ou interactions dans lesquelles ceux-ci sont engagés. Parler en termes de culture ne consiste pas à y enfermer les personnes, mais à comprendre comment elle est mobilisée dans leurs actions. Albert Bastenier note à cet égard que « les individus et les groupes se construisent socialement en créant, en acquérant et utilisant de diverses manières des référents culturo-symboliques » (Bastenier, 2004, p. 154). Martine Pretceille rejoint cette perspective, considérant pour sa part que « l'essentiel n'est pas de décrire les cultures mais d'analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes, d'analyser les usages sociaux et communicationnels de la culture » (Pretceille, 2017, p. 20). En cela, il conviendrait peut-être même de parler davantage de culturalité que de culture. Enfin, si le concept de culture est à résiter dans le cadre de l'histoire de l'anthropologie et de la sociologie, Denys Cuche souligne l'avancée épistémologique qui permet à ce concept de conserver son utilité pour les sciences sociales : « la déconstruction de l'idée de culture sous-jacente aux premiers usages du concept, marquée par un certain essentialisme et par le 'mythe des origines', supposées pures, de toute culture, a été une étape nécessaire et a permis une avancée épistémologique » (Cuche, 2010, p. 144).

M. Martiniello, tout en rejoignant les trois chercheurs précités, fait clairement apparaître que la culture découle de l'ethnicité :

« Il est de plus en plus communément accepté que l'ethnicité ne se définit pas par une particularité objective mais bien par la construction sociale et politique de celle-ci et par les tentatives déployées par les acteurs sociaux pour leur donner sens à la faveur des interactions sociales. La culture est une conséquence de l'ethnicité et non pas un élément de définition de cette dernière » (Martiniello, 2013, p. 97).

M. Martiniello s'aligne donc sur ce que les autres auteur·e·s mobilisé·e·s ci-dessus disent de la conception contemporaine de la culture. Cette dernière est pointée comme un élément permettant de comprendre comment l'ethnicité se matérialise dans les interactions sociales.

5.4. GENRE ET CULTURE DANS L'ACCUEIL, LE SOIN, L'ACCOMPAGNEMENT ET L'EDUCATION

La question du genre dans les services à la petite enfance, de la périnatalité (cf. « Livret 3. Papa qui craque ») à l'accueil en **crèche*** ou en **Lieux de Rencontre Enfants et Parents*** (LREP) a fait l'objet d'une revue de la littérature ciblée dans les premiers rapports ONE Academy : l'engagement paternel et sa place dans les relations avec les professionnels de la petite enfance (Fusulier et al., 2021), le vécu et l'adaptation de jeunes pères en postpartum immédiat et tardif, en mettant en avant les ressources et les vulnérabilités pendant cette période (Gaugue et al., 2021), et enfin les relations entre les parents et les professionnel·le·s, plus précisément les places accordées aux pères dans les crèches et LREP (Pirard et al., 2021). Sans reprendre tous les points développés dans ces rapports, nous pouvons retenir l'importance de porter davantage attention aux pères dans des contextes très féminisés tout en soulignant la complexité de la démarche (cf. « Livret 19. Faire passer le message », « Livret 20. Je suis là aussi »). En effet, malgré une reconnaissance par les auteur·e·s des bénéfices de l'implication des pères pour l'enfant et les familles, les pratiques professionnelles restent encore très matricentrées (Peeters, 2022) (cf. « Livret 6. L'enfant malade » et « Livret 20. Je suis là aussi »). Il serait réducteur d'attribuer ce décalage au seul manque de connaissances des professionnel·le·s qui, par ailleurs, semblent prendre davantage conscience de la présence des pères aujourd'hui et ce, selon des modalités différentes. Ce constat est sans doute à mettre en lien non seulement avec notre contexte historique et culturel, mais aussi avec la complexité de l'activité professionnelle. Ainsi, concernant l'activité des PEP's (cf. « Livret 20. Je suis là aussi »), « comment accueillir de nouvelles formes d'engagement sans pour autant stigmatiser les autres modèles paternels » (Mahieu et al., 2021, p. 67) ? Cette question se pose aussi dans les LREP et les crèches (cf. « Livret 9. Je ne veux pas d'un homo » et « Livret 22. Banque de situations ») : comment sera perçue et vécue la relation avec des pères dont les modalités de présence et de participation ne correspondent pas aux attendus (Pirard et al., 2021) ? L'injonction généralisée à l'implication paternelle pourrait être paradoxalement source d'exclusion. De plus, les effets observés des pratiques peuvent être contradictoires. Ainsi, si certains pourraient souligner que les femmes « bénéficient davantage d'accompagnement psychologique et d'aides diverses par les professionnel·le·s de la petite enfance que les hommes » (Fusulier et al., 2021, p. 8), d'autres relèvent paradoxalement « une anxiété plus marquée chez les pères qui se sont impliqués dans l'accompagnement de la grossesse (présence aux échographies, rendez-vous chez la sage-femme, kinésithérapeute ou autre) ou dans la préparation à la naissance (préparation physique ou matérielle), en comparaison à ceux n'ayant pas participé à ces activités » (Gaugue et al., 2021, p. 26). Ces résultats contradictoires montrent la complexité de l'activité et l'importance d'hypothèses explicatives plurielles (ex : anxiété des pères qui s'investissent auprès de leur compagne et de leur bébé, effets limités de ces activités très matricentrées). Dans tous les cas, de tels résultats montrent combien l'activité professionnelle ne peut se réduire à une application de prescrits, ni de savoirs (Pirard, 2021), mais engage la sensibilité situationnelle, la réflexivité et l'inventivité des professionnel·le·s pour ajuster au mieux leurs pratiques, en fonction d'une évaluation rigoureuse de leurs effets en situation et en acceptant la part d'imprévus et de finitude de leur action (cf. « Livret 17. Le sein vite », « Livret 18. Allaiter si je veux, quand je veux, où je veux ? », « Livret 19. Faire passer le message »). La sensibilité situationnelle est aussi une réponse pragmatique à l'incommensurable diversité des représentations et des pratiques lorsqu'elles allient genre et interculturalité (cf. « Livret 7. Boucle d'oreille et parure », « Livret 15. La poupée à retardement »). D'une part, aucun·e professionnel·le ne saurait connaître l'ensemble des **rites*** et des pratiques associés à la petite enfance. D'autre part, si un tel catalogue

existait, il risquerait d'amener des assignations identitaires sur la base d'indices réifiés, stéréotypés et potentiellement stigmatisants.

À peine abordée dans ces premiers rapports, la dimension culturelle reliée à celle du **genre*** ne fait que confirmer cette complexité nécessitant des professionnel·le·s une ouverture à l'incertitude qui va à l'encontre de leurs besoins légitimes de repères et de sécurité. Ce constat engage un changement de paradigme : il s'agit moins, pour les professionnel·le·s, d'agir en expert·e·s de leur métier, avec les risques de disqualification et d'un renforcement de l'asymétrie des relations que cette position risquerait de générer vis-à-vis de leurs collègues, direction, mais aussi des parents, que de leur permettre « d'être suffisamment sûr·e·s pour ne pas l'être » (Sharmahd & Pirard, 2017, p. 158), les contraignant à la gestion de l'incertitude et aux risques d'erreurs qu'ils voudraient pourtant éviter (Urban, 2008). Si, dans la présentation d'un numéro spécial dédié au thème, Yuwei Xu et al. (2020, p. 2) soulignent le fait que « *the need to challenge heteronormativity and gender essentialism in ECEC and in our societies becomes pressing on a global scale* », le chemin à parcourir et les variations locales en la matière méritent toute notre attention (cf. « Livret 13. Mécaniques de genre »).

L'accueil des « pères en exil », exposés à une « double vulnérabilité » et peu visibles (Mestre & Fort-Jacques, 2021), ou des pères issus de milieux précaires, qui sont des « hommes sur le fil » (Jamoule, 2008) disqualifiés à plusieurs niveaux, interroge les visions du triptyque **masculinité*/virilité*/paternité**. Il interroge également les conditions de possibilité de l'exercice d'une parentalité choisie dans un contexte dont Gérard Neyrand (2011), Catherine Sellenet (2007) et Yazid Ben Hounet (2014) retracent l'émergence, comme la traduction sociale, tout en en relevant les ambiguïtés. La multiplication des configurations familiales, dont la pluriparentalité est souvent le cœur – familles transnationales s'inscrivant dans un système de parenté non euro-américain (Razy, 2010), familles recomposées (Martial, 2003), familles revisitant le genre, comme c'est le cas dans les familles homoparentales (Sarcinelli & Simon, 2019) (cf. « Livret 10. Les deux mamans » et « 22. Banque de situations » : « Sexe, genre et orientation sexuelle... ») ou transgenres (Hérault, 2014) –, est concomitante avec la promotion normative croissante d'une « bonne parentalité ». Devenue une chose publique et politique, dont les visites à domicile peuvent par exemple se muer en un outil de contrôle (Tillard et al., 2016), la parentalité oscille entre accompagnement et normativité. Les mères ne sont pas épargnées, là encore, qu'elles soient issues de l'immigration (Ortigues & Ortigues, 1993) ou de milieux précaires (Tillard, 2002) (cf. « Livret 15. La poupée à retardement » et « Livret 18. Allaiter si je veux, quand je veux, où je veux ? »).

Mais la question du genre dans les services de soin et d'éducation à la petite enfance ne se réduit pas à la question des relations aux pères et aux mères, ou plus largement avec les familles reconnues dans leur diversité, elle concerne aussi les enfants, les professionnel·le·s et leurs relations considérées ici en contexte multiculturel. Ainsi, de nombreux travaux montrent comment, dès le plus jeune âge, les enfants identifiés et/ou se reconnaissant comme filles et garçons « construisent leur identité à partir de modèles inégalitaires les amenant à intérieuriser des limitations et des places assignées, en dépit des droits de l'enfant et des principes et valeurs » officiellement affichés (Hauwelle et al., 2014, p. 6) (cf. « Livret 7. Boucles d'oreille et parures »). Ils relèvent en même temps l'action et la réflexion menées avec les acteur·rice·s de la petite enfance comme un levier à l'égalité des sexes qu'il s'agit ici d'inscrire culturellement dans la philosophie de l'accueil. Cette action réfléchie (cf. « Livret 4. CirconcisionS et 'excisions' », « Livret 9. Je ne veux pas d'un homo », « Livret 13. Mécaniques de genre », « Livret 15. La poupée à retardement », « Livret 16. Casser des tours, occuper l'espace »), conduit à interroger le système de **genre*** établi et culturellement situé, plutôt qu'à le reproduire (Petrovic, 2014) en

travaillant sur ce qui reste souvent implicite et inconscient dans les expériences relationnelles quotidiennes : la mise à disposition des objets culturels tels que les albums de jeunesse, les jeux et objets, les supports de communication, etc. (Cresson, 2010). Il s'agit ainsi de développer une pédagogie de l'équité, une pédagogie de conscientisation qui « permet de prendre conscience de la réalité socioculturelle qui modèle l'existence et aussi de croire à sa capacité de changer cette réalité » (Collet, 2011, p. 109), notamment en impliquant les enfants (reconnaissance de leur **agentivité***, valorisation de leur participation et promotion concrète des droits de l'enfant (cf. « Livret 5. L'entre-enfants », « Livret 7. Boucles d'oreille et parures », « Livret 14. Une éducation (non) genrée ? », « Livret 16. Casser des tours... », « Livret 18. Allaiter si je veux... »).

Majoritairement exercés par des femmes, les métiers de la petite enfance sont en partie les lieux de la reproduction des **stéréotypes de genre*** associés au *care* (Cresson & Gadrey, 2004). Les professionnel·le·s participent même, par leurs pratiques notamment dans le cas de la « petite maladie » (cf. « Livret 2. Les chaussettes », « Livret 6. L'enfant malade »), de celle qui a déjà souvent cours au sein des familles, malgré un engagement idéologique de partage des rôles parentaux (Blöss & Odena, 2005). Pourtant, Liane Mozère (1998, p. 120) montre comment, par « un processus de professionnalisation » au départ d'une imposition naturaliste, les femmes travaillant dans les crèches ont développé de « nouvelles compétences féminines socialisées » qui nécessitent d'être reconnues et valorisées pour transformer les rapports de genre dans lesquels ces professionnelles sont elles-mêmes prises (Mozère & Jonas, 2006). La réflexion sur le genre en contexte interculturel ne peut donc faire l'économie d'un examen critique des conditions structurelles d'exercice de ces métiers de la petite enfance. Enfin, la question du genre dans les services à la petite enfance ne peut passer sous silence la place (les places ?) des professionnel·le·s (cf. « Livret 12. Le stage de Dieudonné »), en grande minorité des hommes (Peeters, 2007 ; Peeters et al., 2015 ; Devineau, 2022), auxquels peuvent être adressées des attentes fortes dans la société occidentale (ex. : encouragement à la participation des pères, modèle d'identification pour les enfants, etc.), mais qui peuvent aussi faire l'objet de suspicion notamment de pédophilie, d'un manque de confiance et de discriminations de la part de leurs collègues femmes (une violence horizontale selon Louise M. Hard & Arna H. Jónsdóttir, 2013) ou encore d'un sentiment de rivalité et de perte de légitimité (Murcier, 2005), ainsi que de réticences, particulièrement de parents – de pères – qui ont une représentation traditionnelle de la division sexuée des rôles parentaux (Rohrmann, 2019). Une recherche internationale interdisciplinaire centrée sur les trajectoires des hommes dans le personnel des services de l'EAJE (Brody et al., 2021) confirme l'importance de développer une approche « *gender sensitive* » qui reconnaît et tient davantage compte, aux différents niveaux de responsabilité, des obstacles auxquels ces hommes doivent faire face, non seulement matériels (ex. : faible salaire et statut accordés au travail dans les métiers du *care*), mais aussi culturels qui transparaissent dans les discours dominants sur la masculinité¹¹. Elle souligne l'importance pour les chercheur·e·s, eux/elles-mêmes engagé·e·s dans cette problématique, de prendre conscience de leurs propres conflits, appréhensions et souhaits. Ceci fait écho à l'appel de Donna Haraway (1988) pour une explicitation de leur « *positionality* » par les chercheur·e·s (Qui parle ? D'où parle-t-on ?), en ce qui concerne ici tout particulièrement le genre et l'interculturel, et le fait que toute connaissance est nécessairement toujours localisée et située¹². Enfin, Josée Trudel (2018) souligne l'importance de soumettre les référentiels en vigueur à une « analyse de genre » à partir de

¹¹ Parmi les discours sur la masculinité, il convient de mentionner ceux qui promeuvent la virilité et déplorent « la crise de la masculinité », dont Francis Dupuis-Déri (2018) analyse l'histoire et les ressorts.

¹² Pour une vision globale, voir Sandra Harding (2004).

l'exemple québécois du « Programme éducatif des services de garde du Québec, Accueillir la petite enfance », dont elle pointe les multiples lacunes.

5.5. GENRE ET INTERCULTURALITE, ENJEUX DE LA PLURIPROFESSIONNALITE

Il s'agit ici de prendre en compte les rapports genrés et les rapports sociaux de sexe en contexte interculturel entre les professionnel·le·s, et ainsi de renforcer leur réflexivité dans le cadre des dynamiques d'équipe. Les valeurs exprimées dans les situations alliant genre et interculturalité peuvent causer des conflits de valeurs entre les membres d'une même équipe, voire générer un mal être au travail. En effet, les professionnel·le·s ne sont pas isolé·e·s et ont de nombreuses occasions de partager leur vécu dans des moments informels. En matière de genre, il est aussi question de division du travail, déjà largement commentée ci-dessus, et de rapports hiérarchiques qui peuvent se doubler de rapports de pouvoir.

5.6. PROBLEMATIQUE ET AXES DE RECHERCHE DE DEPART

Dans cette période du cycle de vie encore largement placée sous le sceau du féminin, qui se reflète dans la composition majoritairement féminine du monde professionnel de la petite enfance, ce projet interroge la place qu'occupe le genre pour tous les acteurs, adultes et enfants, concernés à différents niveaux (de leur vie quotidienne à leurs aspirations) et dans différents registres (intime, familial, interpersonnel, public, etc.) sans préjuger de sa/ses définition(s) en contexte interculturel. Il s'agira de comprendre où se dit, se montre et se cache le genre dans les institutions, les familles (dans leur diversité) et entre les deux autour de ces questions de départ :

- en quoi des représentations partagées, complémentaires ou concurrentes des rapports de genre réfèrent-elles à des normes et à des valeurs culturellement implicites, définies, voire revendiquées ?
- de quelle manière ces normes et ces valeurs s'incarnent-elles dans des rôles et des pratiques ?
- quels sont les ressorts concrets de la transmission (non)genrée entre pairs (enfants et adultes) ?
- en quoi certaines situations croisant genre et culture génèrent-elles des émotions contrastées chez les acteurs concernés ?
- dans quelle mesure les représentations de soi des professionnel·le·s de l'enfance (peu valorisé·e·s, peu rémunéré·e·s, peu reconnu·e·s), produites idéologiquement et politiquement, doivent-elles être prises en compte pour saisir les enjeux des questions de genre en contexte interculturel ?

Ces questions ont été explorées à partir de cinq axes et sont complétées à travers d'autres, au fil des 21 livrets situationnels proposés :

- la pluralité des représentations du genre et leurs rapports ;
- la rencontre interculturelle comme lieu de (dé)construction du genre dans les interactions sociales ; (3) la circulation des normes, des valeurs et des pratiques genrées entre acteurs (adultes et enfants), entre lieux et en leur sein ;
- le genre, la culture et la « bonne parentalité » *versus* la « bonne enfance » (genrée) et
- l'entre-enfants comme espace-temps (non) genré.

MÉTHODOLOGIE

Comme indiqué en introduction, cette recherche a une double visée, à la fois compréhensive (où se disent, se montrent et se cachent les questions de genre et les rapports sociaux de sexe dans les institutions et les familles dans leur diversité, et comment) et orientée vers l'action et son accompagnement (avec la production d'un outil à usage des formateur·rice·s). Dans cette perspective, l'approche méthodologique choisie répond non seulement aux principes ONE Academy qu'elle opérationnalise, mais opte pour un ancrage situationnel qu'il importe de clarifier d'abord et d'expliquer ensuite à partir d'une présentation du recrutement des participant·e·s. et des démarches spécifiques réalisées dans chacun des volets (GACS, atelier parents, terrains en anthropologie). La présentation de chaque volet mobilise un style et des codes spécifiques qui ne doivent pas masquer le travail de concertation des chercheur·e·s en vue de parvenir à une analyse croisée des résultats dans une démarche interdisciplinaire.

CHAPITRE 7 – LA NOTION DE SITUATION : SES POTENTIALITES ET SES ÉCUEILS POUR LA RECHERCHE ET À L'USAGE DES FORMATEUR·RICES

La notion de situation qui a été choisie, plutôt que celle de « cas pratique » (Heine & Licata, 2019, p. 18), n'est neutre ni sur le plan théorique ni sur le plan méthodologique. Elle renvoie à des cadres conceptuels et des épistémologies variables en fonction des disciplines et de leurs courants internes, donc de leur histoire, ainsi qu'à des propositions interdisciplinaires.

La notion de situation est au cœur de la méthodologie qui s'appuie sur une « analyse situationnelle » (*situational analysis*, Kapferer, 2005) dont on doit le développement aux travaux effectués au Rhodes Livingstone Institute dans les années 1940 et le déploiement au sein de l'École de Manchester avec comme figure de proue, Max Glucksmann (anthropologue britannique). L'analyse situationnelle y est d'ailleurs couplée avec l'étude de cas approfondie. C'est dans cette lignée que s'inscrit la proposition de Michel Agier de veiller à « rendre leur complexité à la situation et à la réflexion qui accompagne sa description » (Agier, 2017, p. 927). Partant du principe selon lequel, à la différence de « l'analyse dite 'systémique' », « l'analyse situationnelle, elle, traite et décrit ce qui est en train de se faire et d'arriver. Elle tire logiquement vers le pragmatisme, l'analyse des logiques, des rapports de forces et des stratégies en direct et en coprésence, et vers la reconnaissance, comme dans l'histoire contrefactuelle, qu'il aurait toujours pu en être autrement... ». S'appuyant sur la notion de « situation coloniale » de Balandier, applicable aux situations post-coloniales et contemporaines en général, ce qui cadre en partie avec le contexte interculturel tel que nous l'envisageons dans le projet, il en dégage trois points à prendre en compte dans l'analyse situationnelle : (1) la notion de « totalité », qui renvoie à la complexité et à la nécessité d'une approche pluridisciplinaire ; (2) la dimension relationnelle, avec ses caractéristiques marquées par des phénomènes de domination et d'inégalités socialement et politiquement situés, au cœur des situations ; et enfin, (3) le caractère « révélateur quasi expérimental des émergences, de ce qui fait irruption et de ce qui fait changement » amenant à dire que : « La situation devient alors 'l'événement', en tant que manifestation exacerbée d'une crise » (Agier, 2017,

p. 927-929). Ajoutons ici le fait qu'il n'est pas porté de jugement de valeur sur le « changement » et la « crise » dont il est question.

Directement en lien avec cet intérêt pour l'analyse des situations sociales, les travaux du sociologue E. Goffman sont importants à prendre en considération. « Souvent rattaché au courant de l'interactionnisme symbolique, dont nombre de critiques voudront l'affubler, mais qui ne lui va guère » (Winkin, 1988, p. 74), E. Goffman est plutôt classé dans un paradigme l'associant à l'analyse des situations sociales. Isaac Joseph a écrit que « ses outils (approche dramaturgique, analyse de conversation) se réfèrent ainsi, implicitement ou explicitement, à un paradigme de la discipline que l'on appellera *situationnisme méthodologique* [...]. » (Joseph, 2009, p. 10)

Mais un autre courant, bien plus récent et sans référence au premier, la « grounded theory », a développé une réflexion sur l'analyse situationnelle comme méthode ainsi que le résume (Kalenda, 2016, pp. 342-43) en mentionnant les apports des auteur·e·s de la seconde vague : “*who created and developed situational analysis after 2003 in response to criticism directed at the first generation of this approach, particularly in the work of Barney Glaser and Anselm Strauss (1967) and Juliet Corbin (Strauss & Corbin, 1990, 1998, 1999), and the postmodern turn in the social sciences*

Cela aboutit à définir l'analyse situationnelle comme suit (Kalenda, 2016, p. 344) :

“At the most general level, authors (Clarke, 2005, p. xxiii, Clarke, 2007, p. 860; Clarke, 2009, p. 197; Clarke, 2014, p. 235; Clarke & Charmaz, 2014, p. xxvi; Clarke & Star, 2007) see situational analysis as a ‘package of theory and methodology’ that combines the sum of assumptions about social reality (a specific ontology based on pragmatic philosophy) with the innovative methodological processes of grounded theory (analytical tools used to map out research situations)”.

La « théorie situationnelle » repose alors sur différents courants : « *Symbolic interactionism* », « *Foucauldian discourse analysis* », « *Strauss's social arenas/worlds theory* », « *Study of science and technology* ». Ce qui est particulièrement pertinent ici est la proposition de Kalenda (2016, p. 347-48) consistant à faire de l'analyse situationnelle une voie vers la mise en œuvre de l'interdisciplinarité grâce à « *three key sets of tools used to provide the most detailed analysis of the various aspects of the situation being studied* (Clarke 2003, p. 554; Clarke, 2005, p. xxii; Clarke, 2009, p. 210; Clarke, 2014, pp. 240-241) » : « *situational maps* », « *maps of social worlds and arenas* », « *positional maps* ».

Dans l'espace des recherches féministes, la théorie du point de vue développée par D. Smith (2018) s'appuie sur l'analyse des situations. À partir d'une posture à la croisée du matérialisme et de l'ethnométhodologie, D. Smith (2018) propose d'explorer les problématiques à partir du point de vue « des gens ». C'est ce point de vue qui devrait organiser l'enquête et les analyses. Pour ce type d'enquête, les situations doivent être élaborées du point de vue des personnes concernées par les problématiques. Elle s'intéresse particulièrement aux effets d'articulation entre le vécu quotidien et les institutions (cf. « *Livret 1. Les activités des femmes...* »). Une situation est donc un discours qui articule et qui est articulé par des relations entre des contextes de vie des personnes. Elle articule de manière très explicite les relations de régulations entre les niveaux micro, méso et macro de la vie sociale. L'ethnographie institutionnelle est à plus d'un titre intéressante ici car elle vise à l'explicitation des relations entre les lieux de vie, ainsi qu'entre les lieux de vie et les institutions. Cet objectif s'inscrit dans une possibilité de rendre visible ces relations de manière à pouvoir mettre en œuvre leurs

transformations. L'ethnographie institutionnelle invite aussi à se poser la question du point de vue ou des points de vue présents dans les situations, en ce compris le point de vue des chercheur·e·s.

En sciences de l'éducation, la notion de « situation » est aussi abondamment utilisée depuis plusieurs années, sans toujours être définie et avec des significations qui varient selon les perspectives théoriques et méthodologiques mobilisées (Moro & Rikenmann, 2004). Elle renvoie de manière générique à des pratiques sociales spécifiques qui recouvrent les dimensions formelles et informelles d'éducation ainsi que celles relevant de la formation. Dans le cadre de cette recherche, elle ne renvoie pas nécessairement à une « situation problème » ou « problématique » qui inviterait les participant·e·s à mobiliser leurs ressources pour la résoudre et par la même occasion apprendre et co-construire de nouveaux savoirs, comme le montre Annie Charron (2021) dans la recherche-action en petite enfance. Elle rejoint plus largement la notion de situation sociale avec ses multiples interactions (entre enfants, familles, professionnel·le·s) et ses différents niveaux possibles d'analyse en lien avec les questions de genre en contexte interculturel. Vécue et observée, elle peut aussi être rapportée par les professionnel·le·s dans des récits de pratiques couramment utilisés dans les recherches collaboratives (Jacob et al., 2021) qui peuvent recourir à une approche narrative. Celle-ci ne vise pas à rendre compte d'une chronologie exhaustive des faits tels qu'ils se sont déroulés, mais à faire apparaître la singularité de l'activité humaine du point de vue des personnes qui la relatent (narrateurs) avec leurs ressentis et leur part inévitable de subjectivité (Lehrer, 2021). Dans cette perspective, chaque situation vécue et relatée par les professionnel·le·s constitue une porte d'entrée privilégiée pour engager une analyse de la pratique selon des modalités qui peuvent être variables (Boucenna et al., 2022) et qui sont ici repensées en fonction des principes ONE Academy avec une double visée de formation et de recherche.

En psychologie, la théorie du développement humain d'U. Bronfenbrenner peut nous aider à étayer la notion de situation. Selon cette théorie, une personne se développe en relation avec un complexe systémique composé par plusieurs environnements. Il distingue le microsystème (la dyade entre l'enfant et sa personne de référence), les microsystèmes qui sont les milieux de vie proche de l'enfant, les exosystèmes qui sont les systèmes des instances et des institutions, et enfin, le macrosystème où se situent les valeurs culturelles (le modèle est influencé par la théorie culture et personnalité). Les différents milieux de vie – microsystèmes – sont inter-reliés par des mésosystèmes. Le nombre et la qualité des mésosystèmes seraient favorables à un développement optimal de l'enfant. Enfin, chaque système a une temporalité propre : un chronosystème. Les situations parlent de ces enchevêtrements de systèmes et la force de cette théorie est peut-être de nous permettre un regard sur ce qui se joue en-dehors du milieu d'accueil mais qui a une influence sur les rapports sociaux de sexe et d'interculturalité. Les continuateurs du travail d'U. Bronfenbrenner ont ajouté l'ontosystème : c'est-à-dire l'enfant comme système biologique. La théorie est utilisée dans plusieurs disciplines parmi lesquelles la Santé Publique. Elle est maintenant désignée par l'acronyme PPCTM, pour « Process Person Contexte Time Model » (Bronfenbrenner, 2005 ; Houzelle et al., 2013 ; Absil et al., 2012).

On le voit, différents corpus théoriques peuvent être mobilisés pour définir la notion de situation telle que nous l'utilisons. S'ils peuvent l'être à titre individuel en fonction des affinités disciplinaires par chaque chercheur·e, nous avons mis ici deux objectifs communs : (1) une cohérence théorique collective qui nécessite l'élaboration de choix satisfaisants pour tou·te·s tout en évitant une juxtaposition d'éléments épistémologiquement incompatibles ; et (2) une opérationnalité de la notion de situation pour l'outil à destination des professionnel·le·s, sans céder ni à la simplification de la

réalité ni à celle des méthodes d'analyse proposées. Ces deux exigences impliquent d'analyser les potentialités et les écueils de la notion afin d'identifier les dilemmes éthiques (cf. Chapitre 10 et section 13.2.) et les nombreux défis qu'il convient de relever au carrefour de la vigilance constante par rapport aux difficultés rencontrées au fil de la réalisation concrète des différents volets de la recherche et de la construction de l'interdisciplinarité, lors des moments partagés (réunions, séminaires, écriture). C'est donc à l'examen d'un double processus, de la notion de situation à l'épreuve du terrain et du terrain à l'épreuve de la notion de situation, que nous devions nous livrer pour effectuer les choix les plus pertinents pour l'analyse et l'élaboration de l'outil (cf. Annexe 9).

Au terme du projet, nous pouvons attester de la richesse de la notion de situation pour aborder la question du genre en contexte interculturel, comme l'ont confirmé les membres du comité d'accompagnement de recherche (23 janvier 2024) et les trois comités de relecture composés de professionnel·le·s des services (29 janvier 2024), de l'ONE (6 février 2024) et de Hautes Écoles et opérateurs de formation continue de l'ONE (12 février 2024). En effet, qu'il s'agisse du volet GACS, des ateliers parents ou du volet anthropologique, le nombre de situations exemplaires pertinentes exploitables est très élevé. L'exemplarité des situations prévaut ici sur la représentativité. Elle vise, à travers des exemples, choisis sur base de la connaissance du terrain, des acteurs et de la problématique traitée, à restituer la complexité des phénomènes étudiés en contexte « (...) et permet de dégager (...) des récurrences, à partir de cas différents mais dont l'analyse doit permettre de faire apparaître une unité » (Fainzang 1994, p. 7).

Malgré le nombre important de situations exemplaires, individuellement, au sein de chaque volet, et enfin lors des séminaires et réunions, nous avons pointé un certain nombre de questions qui témoignent des difficultés rencontrées et des précautions que nous estimons devoir prendre lors de l'analyse et de l'élaboration de l'outil :

1. Si notre volonté initiale, inscrite dans chaque volet, était de viser autant des situations posant problème que des situations apportant une certaine satisfaction aux professionnel·le·s, en nous éloignant ainsi de la notion de « situation-problème », ancrée dans le courant du « *Problem-based-learning* » (PBL)/« Apprentissage par problèmes » (APP) et dans les outils de résolution de problèmes associés, force est de constater que la majorité des situations listées renvoie à ce qui est identifié comme un problème ou a minima un questionnement. L'analyse de ce constat articule divers points qui méritent un approfondissement : (1) la pertinence des thématiques choisies qui semblent être au cœur des préoccupation de tou·t·e·s ; (2) la propension à partager ce qui ne va pas dès lors que l'on a un interlocuteur ; (3) l'absence d'association systématique de ce qui est perçu comme ne se passant pas bien avec ce qui se passe bien, ce qui pourrait pourtant potentiellement constituer une ressource ; (4) les visées de la recherche appliquée nécessairement tournée vers la formulation de solutions sur la base de l'identification d'un problème ;
2. Caractériser la nature des situations est un point de réflexion essentiel ; dans la mesure où nous ne visons ni la représentativité ni l'exhaustivité mais l'exemplarité, et où l'outil vise à développer la réflexivité et non à proposer des solutions toutes faites, le choix des situations ne peut reposer sur le caractère répété ou documenté de manière approfondie de celles-ci. Ainsi, nous avons distingué les situations uniques des « **situations accordéon*** », lesquelles se déploient en plusieurs micro-situations, impliquant les mêmes acteurs ou des acteurs différents, sur une séquence temporelle unique ou multiple, dans un même service à l'enfance

ou dans plusieurs, que les situations soient rapportées (discours des acteurs lors des GACS, des ateliers parents ou des terrains en anthropologie) ou vécues par les chercheur·e·s sur les terrains en anthropologie (cf. Livrets situationnels : « 13. Mécaniques de genre », « 14. Une éducation (non) genrée ? », « 16. Casser des tours », « 17. Le sein vite », « 18. Allaiter si je veux... ») ;

3. Toute situation convoque différents niveaux qu'il convient d'identifier et de nommer, même s'ils ne sont pas tous développés dans l'analyse de la situation. Cette précaution permet de pointer le risque de la surinterprétation et des dérives culturalistes (ex. identifier un « symptôme culturel » là où un problème psychologique, voire psychiatrique, se pose) et d'appuyer le caractère muti-dimensionnel de toute situation. L'anthropologue de la santé américaine, Michael Winkelman (2008), met les professionnel·le·s en garde contre une dérive culturaliste. Sans nier l'intérêt des approches culturelles qui donnent certaines clés intéressantes pour l'interprétation des situations, elle invite à la prudence quant à la confusion entre un problème de santé avéré et son interprétation culturelle ; cette dernière ne pouvant servir à minimiser les risques pour la santé. La situation du « Livret 11. Pas capable de changer un lange » est particulièrement démonstrative de ce risque présenté comme un objet de travail potentiel en formation (cf. Livrets situationnels : « 4. CirconcisionS et 'excision' » et « 16. Casser des tours ») ;
4. Au vu de la complexité de la notion de situation et du caractère sensible des thèmes abordés (genre et interculturalité), une réflexion doit être menée sur le choix des termes récurrents utilisés et un glossaire de ceux-ci a été élaboré et associé tant à l'outil qu'au présent rapport de recherche ;
5. Le risque de la stigmatisation (d'une population, d'une pratique, d'une catégorie professionnelle, etc.) est inhérent à la sélection des situations ; celui-ci pourrait être évité de plusieurs manières non exclusives d'utiliser l'outil mis à disposition des formateur·rice·s :
 - en mobilisant une micro-situations dans la partie principale de l'outil qui renverrait à d'autres situations comparables mais mobilisant d'autres types d'acteurs ou de contextes (ex. : dans le « Livret 22. Banque de situations », associé à l'outil) ;
 - en proposant des situations évolutives présentées par étapes, en veillant à compléter la situation d'informations supplémentaires que les formateur·rice·s ou les animateur·rice·s pourraient communiquer progressivement en fonction des questions des participant·e·s, dans une démarche voulue réflexive ouverte à la formulation de plusieurs hypothèses interprétatives (cf. Livrets situationnels : « 11. Pas capable de changer un lange », « 13. Mécaniques de genre ») ;
 - en donnant à voir le processus d'élaboration collaboratif de la situation dans l'outil pour les GACS et les ateliers parents : de la forme initiale soumise présentée dans la méthodologie de ce rapport (section 9.1.) (avec les préjugés, les termes parfois approximatifs, les raccourcis, etc.) à la rédaction finale avec ses points de débat, ce qui visibiliserait le chemin parcouru sans exposer les participant·e·s et éviterait de présenter une version finale idéalisée parce que « lissée », sur le fond comme sur la forme ; cela préviendrait également le risque de proposer une situation à laquelle les professionnel·le·s utilisateurs de l'outil pourraient ne pas s'identifier (ex. divergences au

sein de l'équipe qui auraient été aplanies, degré élevé de réflexivité des professionnel·le·s qui ont été accompagnés et ont participé à la recherche et qui pourrait paraître inatteignable) ; le fait que les participant·e·s, actuel·le·s, ainsi que des populations « test » (ex. : étudiant·e·s de 1er master sciences de l'éducation de formation générale) se reconnaissent dans les situations finales des GACS ne présage pas nécessairement la façon dont les utilisateurs de l'outil s'y projetteront, consciemment ou inconsciemment, et ne doit donc pas nous faire perdre de vue le caractère fragile, multi-dimensionnel et complexe de tout processus d'identification. Des modifications ont d'ailleurs été effectuées à cette fin dans la présentation des situations en fonction des demandes des comités de relecture.

CHAPITRE 8 – PARTICIPANTS (SERVICES, STRUCTURES...) : CRÈCHES, LREP, CE ET PARENTS VOLONTAIRES

8.1. VOLET GACS

Ce volet porté par Ch. Genette et F. Pirard, en collaboration avec N. Maulet et É. Razy, visait à récolter, auprès de professionnel·le·s des services à l'enfance des situations qu'ils ont vécues, positives ou non, liées au genre et à l'interculturalité et à les analyser dans une démarche collaborative et interdisciplinaire.

8.1.1. Un recrutement par situation(s)

Le recrutement des participant·e·s aux GACS a été réalisé indirectement, à partir d'un questionnaire de soumission en ligne de récits de situations qui portent sur les questions de genre en contexte interculturel. La sélection des participant·e·s a ainsi été effectuée parmi les équipes et/ou professionnel·le·s qui ont soumis un – ou plusieurs – récit(s) de situation(s) vécue(s) dans leur milieu professionnel, et qui ont également marqué leur intérêt à prendre part à la suite du dispositif de recherche (GACS). C'est donc avant tout en fonction de l'intérêt et du potentiel analytique de leur(s) situation(s) que les participant·e·s ont été retenu·e·s. Cette sélection des situations a été opérée en fonction des objectifs généraux de la recherche, comprenant des visées formatives (co-construction de savoirs et production d'un outil de formation), mais également sur la base de plusieurs critères :

1. diversité et complémentarité des thématiques abordées dans celles-ci ;
2. caractère exemplaire de la situation pour les services, privilégiant les situations à première vue ordinaires aux cas d'exception risquant de poser notamment des problèmes d'identification et d'anonymisation ;
3. transversalité des situations, pouvant concerner potentiellement des professionnel·le·s des crèches, des LREP et des consultations pour enfants ;
4. complexité des situations : interactions entre différentes catégories d'acteurs (enfant(s), co-parents/entourage, professionnel·le·s) ;

5. couverture des différentes subrégions de la FW-B.

8.1.2. Processus de diffusion, de récolte et de sélection

Cette procédure de sélection s'est étalée sur 4 mois et s'est déroulée en 8 étapes :

1. élaboration d'un questionnaire suffisamment ouvert pour ne pas induire une conception prédéfinie ou une acceptation unique du « genre » et de « l'interculturalité », mais suffisamment précis pour permettre une compréhension de l'objet par les participant·e·s à l'enquête (cf. Annexe 3). Elle a été le fruit d'un travail d'équipe interdisciplinaire et inter-institutionnel impliquant chercheur·e·s en sciences de l'éducation et en anthropologie (ULiège), en santé publique et en sociologie (ONE) en septembre 2022 ;
2. soumission du questionnaire et de la démarche de passation, en conformité avec le RGPD, au comité d'éthique de la FPSLE de l'Université de Liège (septembre - octobre 2022) ;
3. diffusion du questionnaire par l'Université de Liège et deux opérateurs de formation continue associés à la recherche (FRAJE, RIEPP) aux crèches et LREP de leurs réseaux, ainsi que par la chercheure référente ONE Academy aux agents de l'ONE, aux personnes et fédérations professionnelles ayant exprimé un intérêt pour la recherche sur le site ONE Academy. Des membres du comité d'accompagnement de la recherche ont joué un rôle de relais d'information complémentaire, notamment auprès des LREP et du personnel ONE. Un contact téléphonique personnalisé pris par les chercheur·e·s de l'Université de Liège avec plusieurs terrains potentiels identifiés visait à s'assurer de la bonne réception du questionnaire en ligne et de sa bonne compréhension (novembre 2022). Chaque personne contactée était invitée à diffuser l'information dans son réseau ;
4. en étroite collaboration avec les chercheurs de l'ONE, réalisation et diffusion de deux flyers avec QR Code (400 exemplaires, cf. Annexes 2 et 4) qui présentent la recherche dans ses différents volets et la démarche par questionnaire. Un flyer était davantage orienté vers la participation aux GACS (cf. Annexe 2) et l'autre vers les terrains anthropologiques (cf. Annexe 4). Cette présentation de la recherche et son appel à participation (GACS) ont été également diffusés dans le Bulletin d'Information Périodique (BIP) de l'ONE à destination de l'ensemble des professionnel·le·s travaillant au sein de l'Office, ainsi que dans le périodique d'information pour les Partenaires Enfants Parents (PEP's) ;
5. présentation de la recherche et diffusion des flyers dans le cadre de réunions d'équipe ONE : conseiller·ère·s pédagogiques, coordinateur·rice·s accompagnement, coordinateur·rice·s - subrégionaux concernés en tant que participant·e·s potentiel·le·s à la deuxième étape de la recherche et agents relais de l'information auprès du public visé par l'enquête. Une présentation complémentaire a été prévue auprès de la responsable de la coordination accueil. De manière complémentaire, la présence des chercheur·e·s (ULiège, Haute École Léonard de Vinci, ONE) à trois journées-événements organisées pour les PEP's (journées EDUS) ainsi qu'à une journée de la campagne sur l'investissement des espaces extérieurs organisée pour les milieux d'accueil a permis une large diffusion (environ 250 à 300 professionnel·le·s sur les 3 jours) auprès de ce public directement concerné (novembre - décembre 2022) ;

6. présentation de la recherche et diffusion de flyers dans le cadre de réunions de professionnel·le·s de deuxième ligne (ex. Personnes assurant l'encadrement psychopédagogique de crèches, parfois aussi attaché·e·s à un LREP de la région de Liège-Luxembourg) mais aussi de journées de formation, comme celle liée à l'investissement des espaces extérieurs (21 novembre à Namur) ou celle sur le tutorat (21 novembre à Namur). Lors de la journée LREP du 19 décembre 2022, le chercheur coordinateur est également intervenu à titre de conférencier sur la question des places des pères en lien avec le précédent projet ONE Academy (Pirard et al., 2021b) et a annoncé le démarrage de la recherche avec son appel à participation. Des contacts individuels avec des encadrantes psychopédagogiques de Bruxelles et de Namur ont enfin été pris en vue d'élargir le panel ;
7. constitution d'un jury de sélection inter-institutionnel (ULiège, ONE) et interdisciplinaire (sciences de l'éducation, anthropologie, santé publique), définition des critères de sélection et analyse croisée de chaque situation émise en pointant systématiquement les thématiques porteuses identifiées dans chacune, mais aussi les limites perçues en fonction des critères de sélection préétablis. Ce jury s'est réuni trois fois et a pris le temps de débattre de chaque situation, ce qui a permis de construire, au sein de l'équipe de recherche, des critères davantage partagés sur ce qui concerne le genre en contexte interculturel dans les services à l'enfance (processus de référentialisation, Figari, 1994) ;
8. prise de contact avec les équipes dont une situation a été retenue afin de confirmer leur intérêt et leur disponibilité à participer à la suite de la recherche, en clarifier les modalités, et inviter deux représentant·e·s de l'équipe à assister à la première rencontre collective du 24 janvier 2023. Un mail a été envoyé ultérieurement (janvier 2023) à l'ensemble des équipes/professionnel·le·s qui ont répondu au questionnaire en ligne mais dont la situation n'a pas été retenue pour le travail en GACS, afin de les informer du choix opéré, les remercier pour l'intérêt porté à cette recherche, et leur proposer d'être éventuellement recontacté·e·s par la suite pour approfondir leur situation dans l'optique qu'elle intègre une « banque de situations », appelée « Livret 22. Banque de situations » dans l'outil (cf. section 15.2).

8.1.3. Une participation à géométrie variable

Au terme de la démarche d'appel à participation présentée au point précédent, 59 formulaires en ligne ont été complétés :

- 38 situations soumises par 22 crèches différentes situées dans les subrégions de Liège (8), du Luxembourg (3), de Bruxelles (2), du Brabant-Wallon (1), du Hainaut (1) et de Namur (1) (6 crèches n'ont pas renseigné leur situation géographique) ;
- 16 situations soumises par 11 LREP, situés dans les subrégions de Bruxelles (5) et de Liège (4) (2 LREP n'ont pas renseigné leur situation géographique) ;
- 5 situations soumises par 2 CE. Aucune de ces consultations n'a renseigné sa situation géographique et n'a souhaité prendre part au dispositif de recherche.

Ces situations font l'objet d'une présentation rédactionnelle extrêmement variable, allant d'un récit tenant en une phrase à un récit construit d'une demi-page, livrant déjà quelques amores d'analyse. Certaines équipes, intéressées par la recherche mais freinées par la démarche de soumission d'un récit

écrit, ont été encouragées à répondre à l'appel en ligne tout en indiquant uniquement quelques mots sur leur(s) situation(s) en vue d'être recontactées pour développer celui-ci oralement, ce qui peut expliquer le caractère laconique de certaines situations déposées en ligne. Ci-dessous, le récit d'une situation postée en ligne par une encadrante de crèche qui a été retenue pour participer à la recherche et qui servira d'exemple pour expliciter la démarche mise en œuvre dans le volet GACS dans ce chapitre. Au terme de la recherche, elle fait l'objet d'un livret de formation (« Livret 10. Les deux mamans »).

« Après la visite de la crèche, les parents de l'enfant inscrit (un couple de mamans) m'a confié avoir peur d'être jugée par l'équipe à cause de leur homosexualité. Elles ont vite été rassurées quand je leur ai annoncé qu'il y avait également dans notre équipe des homosexuelles (récit initial de la crèche 2 soumis en ligne). »

Parmi les répondant·e·s, 26 ont manifesté leur accord pour être recontacté·e·s par les chercheur·e·s afin d'approfondir certains points du récit permettant de mieux comprendre la situation partagée, 28 ont souhaité être tenus au courant des résultats de la recherche et 19 ont manifesté leur intérêt pour participer à la suite du processus de recherche.

	Nb de situations soumises	Nb de répondants différents	OK pour être recontactés ?	OK pour recevoir les résultats ?	OK pour participer aux GACS ?
CRECHES	38	22	17	18	11
LREP	16	11	9	9	8
CE	5	2	0	1	0
TOTAL	59	35	26	28	19

Figure 2 : Réponses obtenues par questionnaire en fonction des types de structures

Neuf répondants ont été retenus avec des modalités de participation différentes : quatre crèches et trois LREP pour présenter et analyser une situation postée ; une représentante de crèche et un représentant d'un LREP qui avaient participé au projet ONE Academy sur les places des pères dans les crèches et LREP (Pirard et al., 2021b) comme invités à participer aux réunions sans apport de situations issues de leur terrain, mais avec la possibilité de contribuer à la réflexion à partir de leur expérience et expertise particulières.

Le tableau qui suit reprend quelques caractéristiques des services/participant·e·s retenu·e·s pour les GACS, tant du côté des crèches que des LREP.

	Subrégion	Milieu	Statut de la structure	Composition du personnel	Lieu isolé versus réseau	Capacité d'accueil
Crèche 1	Luxembourg	rural	privé associatif	exclusivement féminine	structure isolée	21
Crèche 2	Liège	rural	public	exclusivement féminine	réseau de 2 crèches	21
Crèche 3	Liège	semi rural	privé associatif	exclusivement féminine	structure isolée	25
Crèche 4	Bruxelles	urbain	privé associatif	exclusivement féminine	structure en réseaux	24
<hr/>						
LREP 1	Liège	rural	privé associatif	exclusivement féminine	LREP partenaire d'une CE	
LREP 2	Bruxelles	urbain	privé associatif	mixte de genre	LREP partenaire d'une CE	
LREP 3	Liège	semi rural	public	exclusivement féminine	LREP inscrit dans un réseau de services à l'enfance	

Figure 3 : Tableau des caractéristiques principales des crèches et LREP retenus pour les GACS

Au vu des multiples démarches engagées pour atteindre les trois publics concernés par la recherche, comment expliquer le nombre réduit de répondants ? Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce constat. Premièrement, la thématique du genre en contexte interculturel ne fait pas spontanément écho aux préoccupations des professionnel·le·s de terrain des services à l'enfance. Elle nécessite d'être exemplifiée, plaçant le/la chercheur·e dans une position délicate dans la mesure où il/elle souhaite mieux comprendre ce qui fait sens pour les professionnel·le·s de terrain sans induire leur positionnement. L'identification des enjeux de cette thématique apparaît comme un effet de la participation à la recherche plutôt qu'un facteur motivationnel de départ, ce qui en démontre alors l'importance.

Ensuite, si la démarche de recherche constitue un attrait aux yeux des participant·e·s qui ont soumis une situation (prise de recul, effet formatif, reconnaissance sociale, expérimentation d'une nouvelle démarche, etc.), elle peut apparaître comme un obstacle pour d'autres. Le temps à consacrer aux activités de la recherche peut être jugé incompatible avec le temps très réduit dont disposent les professionnel·le·s pour assumer leurs tâches prioritaires ou les engagements pris par ailleurs dans d'autres projets (ex. éveil culturel et artistique, investissement de l'espace extérieur, etc.). La période de fin d'année, qui a correspondu au lancement de l'appel à participation, est en outre une période particulièrement chargée pour les professionnel·le·s de ces services.

L'expérience de recherches antérieures – associée à des vécus difficiles –, sans le retour sur investissement escompté, peut constituer un obstacle supplémentaire pour la participation à la présente recherche. Cela semble particulièrement le cas pour les PEP's des CE qui ont manifesté très peu d'intérêt pour la thématique et la démarche des GACS proposée, conduisant l'équipe de recherche, en concertation avec la chercheure référente ONE Academy, à limiter leur participation au volet anthropologique.

Enfin, la modalité de collecte des récits via un formulaire en ligne pourrait également avoir joué un rôle dans le faible nombre de situations récoltées. La nécessité de passer par l'écrit, associée à une interface de type « questionnaire académique » (avec les normes éthiques institutionnelles de type RGPD et autres contraintes que cela occasionne) pourrait avoir eu un effet dissuasif sur certaines équipes. Les différentes démarches de diffusion, les rencontres et contacts individualisés semblent avoir cependant pu atténuer cet effet, ou du moins, avoir soutenu, voire facilité, la mise en ligne des récits. En effet, une large proportion des situations déposées en ligne a fait suite à l'une des nombreuses démarches explicitées précédemment. Ce constat souligne – ou confirme – l'importance d'accompagner la diffusion d'un tel outil de récolte par des démarches et/ou des contacts davantage individualisés/personnalisés, ce qui représente toutefois un travail particulièrement chronophage et énergivore. Une autre modalité de collecte envisagée initialement, mais qui n'a pas été mise en œuvre en raison de l'investissement supplémentaire qu'elle aurait demandé à la suite d'une décision collective, consistait à laisser le libre choix aux équipes de soumettre leur situation sous la forme d'un enregistrement audio ou vidéo, d'un écrit, d'un script ou de tout autre média. Cette possibilité aurait peut-être contribué à dépasser le frein que peut constituer le rapport à l'écrit chez certain·e·s professionnel·le·s, qui plus est lorsque la demande émane d'universitaires.

8.2. VOLET ATELIERS PARENTS

Ce volet porté par Gaëtan Absil en collaboration avec Manon Goosse et Ch. Godesar, visait à récolter, auprès de parents qui fréquentent les services de consultation pour enfants ONE, de crèche et/ou de LREP, des situations qu'ils ont vécues, positives ou non, liées au genre et à l'interculturalité.

Le recrutement a été organisé par différents biais : des mails de recrutement ont été envoyés à l'ensemble des étudiant·e·s de la HÉ, un mail a été envoyé à l'ensemble des structures LREP de Liège centre et de sa périphérie. Dans un deuxième temps, les différentes structures ont été contactées par téléphone afin de leur expliquer plus précisément la demande s'ils étaient d'accord pour participer. La difficulté principale rencontrée lors de ce recrutement a concerné l'absence de parents de sexe masculin répondant à l'appel. En effet, aucun parent de sexe masculin n'était présent. Ce problème a pu être discuté lors d'un comité de pilotage de recherche avec l'équipe et une proposition d'aide a été faite par l'une des chercheures référentes ONE Academy afin d'apporter des pistes de solutions à cette difficulté. Ch. Godesar, qui a travaillé auprès de groupes accueillant les parents de sexe masculin dans une précédente recherche, a accepté que ces différents groupes soient à nouveau sollicités dans le cadre de cette nouvelle recherche, mais d'autres démarches de recrutement ont également été engagées.

Sur la forme, la rédaction des situations conserve, autant que faire se peut (lisibilité, anonymisation), le style oral des récits. Cela implique de ne pas intervenir sur la structure du récit pour reconstruire

une cohérence qui n'est pas celle du discours des parents. Les manières de parler et de raconter faisant partie des identités de genre et culturelles des interlocuteurs et interlocutrices, il est impératif qu'elles soient conservées.

L'une des situation (cf. « Livret 3. Papa qui craque ») est le fruit d'un véritable travail avec des mamans. Ce travail a été réalisé en plusieurs étapes. Pour commencer, les mamans ont énoncé des situations qui d'après elles mettaient en scène des rapports sociaux de sexe et des dimensions interculturelles. Les situations ont été présentées à l'ensemble du groupe qui en a choisi deux pour un travail d'analyse. Suite à l'analyse de ces deux situations, les chercheurs ont mis en forme les propositions des mamans. Ayant la possibilité de revenir une troisième fois dans ce groupe, les chercheur·e·s leur ont proposé de construire un exercice pour les professionnels. Pour construire cet exercice qui deviendra le « Livret 3. Papa qui craque », les parents ont réécrit la situation puis imaginé des questions à adresser aux professionnel·l·es qui utiliseraient le livret. Les chercheur·e·s ont alors formalisé la proposition des parents sous la forme d'un livret. Ce livret a été présenté et validé par les parents en collaboration avec les professionnels du lieu d'accueil et des stagiaires assistantes sociales présentes ce jour-là. Ce choix méthodologique s'appuie sur la pédagogie de l'opprimé de Paolo Freire qui consiste à empussanter les personnes par un travail sur leur capacité à nommer leur vécu pour en faire un levier pour l'action (Freire, 2003).

8.3. VOLET ANTHROPOLOGIQUE

Le volet anthropologique porté par L. Collard et É. Razy, en collaboration avec Fanny Dragozis et J. Collin, en collaboration avec Madeleine Anoufo s'est appuyé sur plusieurs terrains ethnographiques menés¹³ et au sein de six subrégions de la FW-B (cf. Figure 4 ci-dessous) afin de produire des situations contextualisées (fréquentation assidue de tous les acteurs dans la durée, connaissance de l'environnement et des acteurs, etc.) sur les thématiques du projet. Ces terrains ethnographiques ont été conduits par cinq chercheur·e·s (dont deux mémorantes) dans 14 structures pseudo-anonymisées (noms d'emprunt et absence de localisation exacte).

¹³ Tous les lieux concernés ont été anonymisés et sont présentés avec des pseudonymes.

	Subrégion	Milieu	Statut de la structure	Composition du personnel	Public	Chercheur·e
Crèche Bri	Liège	Semi-rural	Public	Exclusivement féminin	Mixité culturelle et sociale	L. Collard
Crèche Lou	Luxembourg	Rural	Public	Exclusivement Féminin	Mixité culturelle et sociale	L. Collard
Crèche 3	Liège	Urbain	ASBL	Exclusivement féminin	Mixité culturelle et sociale	F. Dragozis
Crèche 4	Bruxelles	Urbain	Public	Exclusivement féminin	Mixité culturelle et sociale	F. Dragozis
CE ZEN	Liège	Semi-rural	Public	Exclusivement féminin	Mixité culturelle et sociale	J. Collin
CE RAU	Liège	Urbain	Public	Majoritairement féminin	Mixité culturelle et sociale	J. Collin
CE TAR	Brabant wallon	Semi-rural	Public	Majoritairement féminin	Mixité culturelle et classe moyenne supérieure majoritairement présente	J. Collin
CE PAM	Hainaut	Urbain	public	Exclusivement féminin	Mixité culturelle	M. Anoufo
CE VIF	Namur	Urbain	public	Exclusivement féminin	Mixité culturelle et sociale	M. Anoufo
LREP Tilleul	Liège	urbain	Public (partenaire d'une CE)	Exclusivement féminine	Mixité culturelle et sociale (+)	É. Razy
LREP Peuplier a	Bruxelles	urbain	Privé associatif	Majoritairement féminine	Mixité culturelle et sociale (+)	É. Razy
LREP Peuplier b						É. Razy
LREP Chêne	Luxembourg	semi rural	Public (partenaire d'une CE)	Exclusivement féminine	Mixité culturelle (-)	É. Razy
LREP Bouleau	Hainaut	semi rural	Privé associatif (partenaire d'une CE)	Exclusivement féminine	Mixité culturelle et sociale (+)	É. Razy
LREP RAU	Liège	urbain	Public (partenaire d'une CE)	Exclusivement féminine	Mixité culturelle et sociale	J. Collin

Figure 4 : Tableau des caractéristiques principales des structures retenues pour les terrains ethnographiques

8.3.1 Un travail concerté

D'un commun accord, nous avons réparti les différents types de structures entre nous lors d'une réunion en veillant à une complémentarité entre subrégions au sein du volet anthropologique et avec les autres volets : J. Collin et M. Anoufo (mémorante en ingénierie et action sociales) se sont dirigés vers les consultations pour enfants, L. Collard et F. Dragozis (mémorante en anthropologie), vers les crèches, et É. Razy, vers les LREP. Cette orientation a été rediscutée collectivement après les premiers jours de terrain lorsque la forte interdépendance entre CE et LREP s'est révélée cruciale. Il a alors été décidé de coupler le terrain de l'un des LREP avec celui de la CE associée (J. Collin et É. Razy), ce qui n'a finalement été que partiellement réalisé. Chaque démarche a été spécifique et les difficultés rencontrées différentes, ce qui sera explicité ci-dessous par chaque chercheur·e.

Les structures ont été choisies et contactées de différentes manières par chaque chercheur·e. Le choix et la prise de contact sont passés par des connaissances personnelles, professionnelles, la mobilisation des formulaires en ligne des GACS, la participation de J. Collin aux « Journées EDUS » de Wavre, ou encore l'aide des chercheur·e·s des autres volets du projet.

Parallèlement à ces démarches individuelles, un autre type de travail collectif a été mené. Les chercheur·e·s en anthropologie ont en effet rédigé ensemble un document de présentation du volet anthropologique à destination des différentes structures ainsi qu'un document explicatif à destination des parents des enfants accueillis au sein de ces services (cf. Annexe 6). Ces documents accompagnaient une présentation orale adaptée à chaque interlocuteur lors du premier contact.

8.3.2 Prises de contact et sélection des crèches

Léa Collard

Deux terrains ethnographiques ont été réalisés au sein d'une crèche de la région liégeoise. La première crèche (crèche Bri) se situe dans un village en bord de Vesdre et au sein d'une commune semi-rurale. Actuellement, il existe deux crèches sous la même direction au sein de la commune dans deux localités différentes. La commune est caractérisée par un niveau socio-économique assez élevé. Cependant, la localité au sein de laquelle le terrain s'est déroulé comporte une plus grande diversité socio-économique et culturelle que le reste de la commune.

Un autre terrain a été effectué au sein de la sous-localité d'une petite ville de la province du Luxembourg. Il y existe actuellement trois crèches. L'une d'entre elles a été privilégiée (crèche Lou). Auparavant halte d'accueil, elle a récemment été transformée en crèche.

La prise de contact avec la direction de cette crèche a été facilitée par F. Pirard qui connaissait et avait déjà collaboré avec cette structure. Un premier rendez-vous avec la directrice et la psychomotricienne de la crèche a été fixé le 11 janvier 2023. Lors de ce rendez-vous, le projet de recherche a été expliqué. J'ai également visité les trois crèches de la localité. Après une discussion sur les spécificités de chacune de ces crèches et sur mes contraintes (temps), il a été choisi de privilégier l'une des crèches. La crèche a été choisie pour sa plus grande diversité culturelle supposée. Un second contact avant l'entrée sur le terrain a été effectué le 9 février 2023 lors du retour à l'équipe du travail de Perrine Maquet (cf. Annexe 9 et section 10.2). P. Maquet, étudiante du master en science de l'éducation, avait réalisé plusieurs observations au sein de la structure pour différents cours dont l'une portait sur la thématique du genre en contexte interculturel. Cette observation avait été reprise par la directrice comme

situation à rapporter pour le questionnaire en ligne et retenue pour une exploitation collective par les participant·e·s à la journée de lancement du projet le 24 janvier 2023 (cf. Annexe 7, Chapitre 10 et section 12.1.2.). Lors de la réunion d'équipe du 9 février, j'ai pu également présenter le projet de recherche à l'équipe des puéricultrices. La thématique du genre a donc été abordée avec ces dernières avant même l'entrée sur le terrain, même si l'équipe n'en voyait pas vraiment la pertinence. En effet, la directrice avait expliqué à F. Pirard qu'elle voyait bien ce qu'on entendait par « interculturalité » mais pas ce qu'on entendait par « genre » dans le cadre de la crèche. Lors du retour de P. Maquet, les puéricultrices n'ont pas considéré d'emblée que la dimension du genre était significative dans l'analyse de la situation qui leur était présentée. Elles ont évoqué avant tout l'histoire familiale, la relation préétablie avec les parents, etc. Cependant, lors de la discussion, elles ont également admis que le genre pouvait entrer en ligne de compte, par exemple, dans le fait que le père ne prenne pas de place ou qu'elles se réfèrent plus rapidement à la mère. L'entrée sur le terrain au sein de la crèche Lou a donc été caractérisée par le fait que la thématique du genre (et de l'interculturalité dans une moindre mesure) avait déjà été abordée avec l'équipe et qu'un travail autour d'une situation avait déjà été effectué. Du fait de cette expérience, l'équipe a perçu ma présence et mon travail comme un moyen de voir des choses qu'elle ne percevait pas dans son quotidien professionnel. Finalement, le terrain au sein de la crèche Lou a débuté le 13 février 2023.

Une personne de chacune de ces deux structures (la directrice pour la crèche Bri – toute la journée – et la psychomotricienne pour la crèche Lou – le matin) a participé à la journée de lancement de la recherche le 24 janvier 2023 (cf. Annexe 7).

Fanny Dragozis

De mon côté, j'ai cherché deux terrains ethnographiques en milieu urbain, comme cela avait été convenu en équipe, de manière à diversifier au mieux les milieux et les publics visés par la recherche.

En premier lieu, j'ai pris contact avec une crèche, que je nommerai le P'tit collège, grâce à J. Collin, qui connaissait certains membres de celle-ci. Il s'agit d'une crèche située à Liège, en milieu urbain, où le niveau socio-économique est relativement peu élevé. J'ai alors envoyé un premier mail d'explication de la recherche à la directrice de la crèche, qui m'a répondu très favorablement. Elle m'a ainsi donné rendez-vous dans son bureau le 3 janvier 2023 afin d'en discuter. Cette dernière m'a à cette occasion fait part de son grand intérêt pour les questions de genre et d'interculturalité, mais également son envie de collaborer davantage avec l'ONE, et surtout selon une démarche basée sur la co-construction, l'interdisciplinarité et l'ancrage dans le terrain. J'ai ensuite procédé aux démarches administratives en envoyant une convention de recherche, une preuve d'immunité contre la rubéole et une « attestation de bonnes vies et moeurs », comme demandé. La crèche m'a alors ouvert ses portes le 8 mars 2023, date avant laquelle mon arrivée n'était pas souhaitée par l'équipe au vu du nombre de stagiaires, trop important à ce moment-là.

En ce qui concerne mon second terrain ethnographique, j'ai décidé de contacter une grande ville de la FW-B par mail, toujours en expliquant la recherche, afin de privilégier une crèche qui serait sensible aux questionnements soulevés par le présent projet. Quelques semaines plus tard, le 25 janvier 2023, la responsable du pôle social m'a téléphoné afin de me dire qu'une crèche souhaitait particulièrement m'accueillir. Cette éco-crèche communale, que j'appellerai l'Île des petits, gérée par le Service Petite Enfance de la ville, se situe en milieu urbain, dans un quartier bruxellois d'un niveau socio-économique peu élevé. La directrice m'a alors contactée le 24 février 2023 dans le but d'exprimer son souhait

d'approfondir ces questions, et m'a proposé de venir sur le terrain dès que les procédures administratives, qui ne dépendaient pas d'elle, auraient abouti. Selon les conditions mises en place par la ville, la demande de stage doit être effectuée au moins 6 semaines à l'avance, de manière à ce que le dossier puisse être examiné de façon complète par le Collège. J'ai alors envoyé une photocopie de ma carte d'identité, une convention de recherche signée par l'ONE, une preuve d'immunité contre la rubéole et une « attestation de bonnes vies et mœurs ». Le Collège a ensuite validé ma demande de stage. En accord avec la crèche, le terrain a débuté en février 2024, et s'est terminé à la moitié du mois de mai. Cela a été décidé de manière à concilier la recherche présente et mon mémoire. Le deuxième quadrimestre 2023 était exclusivement dédié au terrain de la crèche liégeoise et le premier quadrimestre 2024 était quant à lui dédié à mes cours universitaires. Mon arrivée sur ce second terrain a été très bien reçue par l'ensemble de l'équipe.

8.3.3 Prises de contact et sélection des consultations pour enfants (CE)

Jonathan Collin

J'ai entamé mon terrain au sein de trois consultations pour enfants en janvier et février 2023. J'ai d'abord commencé par la CE ZEN, puis ai participé aux activités de la CE RAU, pour enfin me rendre dans celle de TAR. J'ai poursuivi les observations en mars et avril, ainsi qu'en juin. La CE ZEN a été contactée directement par téléphone. La PEP's a ensuite été croisée aux journées EDUS de Wavre et une rencontre a été organisée, en présence de la coordinatrice, le mercredi 14 décembre 2022. Le terrain proprement dit a commencé le jeudi 19 janvier 2023. La CE RAU a quant à elle été contactée lors des journées EDUS de Wavre. La PEP's a marqué son accord pour que je me rende au sein de la CE. Un rendez-vous visant à définir les modalités du terrain et à faire davantage connaissance a été organisé le mardi 17 janvier 2023 et le terrain ethnographique a débuté le vendredi 27 janvier 2023. Enfin, pour ce qui est de la CE TAR, j'avais eu l'occasion d'échanger avec la PEP's lors des journées EDUS de Wavre. Après un contact téléphonique le vendredi 20 janvier 2023 avec le médecin visant à préciser les caractéristiques de la démarche ethnographique, le terrain a commencé le 22 février 2023 au sein de cette troisième CE. Les CE ont été choisies pour leur implantation géographique respective et le profil du public accueilli (cf. Figure 4), mais aussi en tenant compte de l'accord des personnes participant à la recherche, PEP's et médecins. Lors des journées EDUS, bien d'autres CE avaient marqué leur intérêt pour accueillir un chercheur anthropologue, mais des choix ont dû être opérés sur la base du temps disponible et des subrégions déjà couvertes par d'autres chercheur·e·s anthropologues ou du volet GACS. Ainsi, au départ, 19 CE situées sur tout le territoire de la FW-B avaient marqué leur intérêt. Les CE finalement non retenues ont été informées des choix posés et remerciées pour leur intérêt pour la recherche. Les résultats de la recherche leur seront communiqués.

Madeleine Anoufo

Mes terrains de recherche sont des services de consultations pour enfants de l'ONE situés dans la province de Namur et du Hainaut.

La consultation ONE située dans la province de Namur regroupe sept villages de l'entité avec une densité de population inférieure à 180 habitants/km². Les familles viennent tant de milieux favorisés que défavorisés et la population est hétérogène. On note la présence de familles étrangères venues de Chine, de Roumanie, du Brésil et du Nigéria. De plus, selon les documents de la commune avec comme année de référence 2017, la population des bénéficiaires du chômage était de 9,2% (8% en

FW-B) et celle des bénéficiaires du RIS de 2,2% (3,3% en FW-B) (Document Interne ONE Projet Santé-Parentalité : 22 février 2021).

Le taux des enfants qui vivent avec leurs 2 parents est de 95,8% et le taux du niveau d'enseignement supérieur de la mère est de 59,8% (41,8% en FW-B). Il est tout aussi primordial de constater qu'au vu des données citées auparavant, selon la même période de référence (2014-2017), le taux des mères travaillant à temps partiel est de 42,5% (19,6% en FW-B) et de seulement 26,5% à temps plein. Concernant les pères, les seules données disponibles sont le taux permettant de savoir s'ils parlent très bien ou peu le français. Ainsi, pour la mère, 99,1% sont considérées comme parlant très bien le français ; pour les pères, le taux est de 98,2% (Document Interne ONE Projet Santé-Parentalité : 22 février 2021).

Dans la consultation ONE située dans la province du Hainaut, la densité de population est inférieure à 180 habitants/km² et une grande majorité habite dans les logements sociaux qui sont d'anciens corons miniers. Les familles viennent en majorité de milieux défavorisés et sont hétérogènes (Afrique noire, Algérie, Maroc, Roumanie...). De plus, selon les documents de la commune avec comme année de référence 2017, la population de bénéficiaires du chômage entre 15-64 ans étaient de 16,6% (8% en FW-B) et celle des bénéficiaires du RIS de 8,5% (3,3% en FW-B). Concernant les pères, les seules données disponibles sont le taux permettant de savoir s'ils parlent très bien ou peu le français. Ainsi, pour la mère, 78,52% sont considérées comme parlant très bien le français ; pour les pères, le taux est de 79,86%. Il est aussi à noter que 8,72% des mères et 6% des pères résident depuis moins de 5 ans en Belgique (Document Projet Santé-Parentalité interne à l'ONE : 03/07/2019).

J'ai d'abord entamé, à partir du mois de novembre 2022, des démarches auprès de plusieurs CE qui se sont révélées infructueuses. À défaut, je suis passée par une connaissance qui m'a dirigée vers une CE dans la province de Namur. J'avais l'accord du médecin et de la PEP's qui, par sécurité, m'a quand même demandé de passer par sa coordinatrice. J'ai contacté cette dernière qui a finalement refusé en invoquant que l'équipe était déjà engagée dans un projet et que, même si l'équipe avait marqué son accord, c'était elle qui prenait la décision. Lors d'une discussion anodine pendant le match de basket de mon fils, j'ai appris que l'une des mamans est PEP's à l'ONE et j'ai alors saisi l'occasion pour lui demander si elle pouvait m'accueillir. Ayant plus de 15 ans d'expérience à l'ONE, elle me donna son accord. J'ai donc pu débuter le terrain le 25 janvier 2023.

Après avoir entamé des démarches supplémentaires qui se sont également révélées infructueuses auprès d'autres CE, je me suis finalement tournée vers mon promoteur de mémoire, J. Collin, qui m'a donné d'autres contacts. J'ai alors appelé la coordinatrice du Hainaut le 17 janvier 2023 qui m'a dit qu'elle allait en discuter avec les PEP's pour savoir s'il y en avait une qui souhaitait me recevoir, tout en précisant qu'elles étaient « fort occupées ». Le 20 janvier 2023, elle a donné son accord pour que je puisse contacter une PEP's du Hainaut. Le 26 janvier 2023, la PEP's m'a donné son accord pour débuter le terrain le 2 février 2023, avec la seule condition qu'il n'y ait pas d'obligation pour un entretien semi-directif.

Le choix des terrains a donc été opéré sur la base de la volonté des professionnel·le·s et des coordinatrices de m'accueillir et de la situation géographique des CE.

8.3.4 Prises de contact et sélection des LREP

Jonathan Collin

À côté du terrain ethnographique au sein de la CE RAU, j'ai aussi pu participer à différentes activités proposées par le LREP associé à cette CE. Très rapidement, la PEP's m'a proposé d'avoir une vision plus large de son travail et j'ai donc accepté de suivre, en fonction de mes disponibilités d'horaire, différents moments autres que ceux proprement liés aux missions médico-sociales et de médecine préventive de la CE. Cela m'a permis d'accéder à d'autres informations et de rencontrer des parents et des enfants dans des cadres autres que celui du bureau médico-social. L'observation participante des interactions sociales entre les enfants, entre les parents et entre les premiers et les seconds, mais aussi avec les professionnel·le·s, s'est révélée particulièrement intéressante pour comprendre avec davantage d'acuité le vécu du post-partum, thème de l'un des ateliers proposés.

Élodie Razy

Mon idée de départ était de diversifier les types de structures selon plusieurs critères, en plus de ceux inhérents à la recherche (critères généraux : genre et interculturalité) et de ceux décidés par l'équipe (critères décidés collectivement : diversité des subrégions, rural/semi-rural/urbain, diversité du niveau socio-économique des parents, types de structures, etc.). J'étais en effet intéressée par les LREP présentant des spécificités, au-delà de l'inspiration des « Maisons Vertes », dispositif inspiré par F. Dolto et d'autres psychanalystes (Aubourg, 2009) : approche de type « pédagogie alternative », accueil des enfants en situation de handicap, implantation à la campagne ou orientation « investissement de l'espace extérieur », IEE (cf. Razy & Willemse, 2020), ouverture marquée aux nouvelles configurations familiales, etc. (critères secondaires).

Mes premières recherches furent laborieuses. Le document en ligne sur le site de l'ONE fournissant une liste succincte de 89 LREP sans adresse, j'ai commencé une recherche sur internet et, n'y trouvant souvent que peu d'informations (anciennes ou ciblées, sur Facebook par exemple), j'ai contacté N. Maulet (chercheure à l'ONE) qui a elle-même contacté des collègues de l'ONE. J'ai ainsi pu disposer d'une liste exhaustive, avec leurs adresses, des différents LREP. Concernant mes demandes plus précises, il s'est avéré difficile de trouver des réponses. Les seules indications disponibles concernaient plutôt le type d'activités proposées : psychomotricité, jeu, orientation artistique, lecture, contes. Au vu de ces difficultés, inhérentes à toute recherche de terrain ethnographique, j'ai misé sur le fait que certains de mes critères secondaires seraient vraisemblablement rencontrés au sein des structures choisies, ce qui s'est partiellement vérifié (psychomotricité, IEE) et ai donc misé sur divers canaux, sans exigence en matière d'orientation, pour le recrutement des LREP : le LREP Tilleul grâce à la participation de J. Collin qui avait sensibilisé les participant·e·s lors des « Journées EDUS » de Wavre ; l'équipe était particulièrement intéressée par le projet ; le LREP Peuplier a et b avait participé à la première recherche ONE Academy sur les papas (Pirard et al. 2021) et avait soumis une situation suite à l'appel pour les GACS, mais n'avait pas pu être retenu ; j'ai contacté le LREP Chêne après avoir été introduite auprès de la PEP'S responsable par l'une de mes doctorantes fréquentant la CE et le LREP ; enfin, le LREP Bouleau avait soumis une situation suite à l'appel pour les GACS, mais n'avait pas pu être retenu. Il avait cependant marqué explicitement son intérêt pour « la présence d'un anthropologue ». Ce dernier LREP a été contacté plus tardivement suite à un flou concernant l'engagement de l'un des premiers sélectionnés et afin de combler une lacune en matière de structures du Hainaut. Si la décision de participer à la recherche a généralement été prise par une personne de la structure, responsable

ou la plus active, tou·te·s les professionnel·le·s et volontaires ont été informé·es et consulté·es par la personne référente ; il leur a été expliqué qu'ils et elles étaient libres de contribuer ou non à la recherche lorsque j'étais présente.

Concernant le couplage d'un terrain LREP avec la CE associée, l'idée a finalement été abandonnée pour deux raisons, la première d'ordre pratique et reposant sur divers facteurs, mais liée à la nature-même des structures, et la seconde, de fond. L'explicitation de ces raisons permet de mieux comprendre la sélection opérée et donne de premiers indices sur l'approche mise en œuvre :

1. Les LREP sont ouverts ponctuellement (entre une fois par mois et une fois par semaine dans le cas des 5 terrains ethnographiques menés ici), ce qui requiert une certaine organisation, d'autant plus que les jours d'ouverture de différents LREP sont parfois les mêmes, obligeant à une alternance entre plusieurs d'entre eux, ce qui réduit donc la présence sur chaque terrain ; il s'est également avéré que le jour où je pouvais me rendre à la CE couplée avec un LREP, comme décidé collectivement, était le jour d'ouverture d'un autre LREP. Adjoindre un terrain en CE à celui dans un LREP aurait donc nécessité de trouver un autre LREP couplé à une CE, tous deux volontaires, en fonction des jours d'ouverture, afin de combler la perte d'un terrain due au chevauchement. Outre les nouvelles démarches que cela impliquait, l'ajout d'un sixième terrain était impossible sur le plan de l'organisation au vu de mes contraintes et des déplacements pour se rendre sur 4 des 5 terrains déjà choisis, oscillant entre 1h40 et 3h20 (aller-retour) ;
2. Les LREP sont des lieux ouverts dans lesquels les familles sont libres de se rendre ou non, occasionnellement ou régulièrement. Celles-ci choisissent leur heure d'arrivée et de départ. Si, lorsque le LREP est associé à une CE (RV pour le suivi et l'accompagnement médico-social par un médecin et une PEP's, la vaccination, etc.), la PEP'S est présente dans les deux cas et peut assurer le suivi médico-social des familles qui viennent en consultation dans une certaine continuité (points de vigilance, alimentation, etc.), éventuellement lors de visites à domicile, son rôle dans le cadre non médical du LREP, davantage tourné vers la socialisation et le développement de l'enfant ainsi que vers celle des membres de la famille présents, tout particulièrement lorsque d'autres intervenants sont présents, peut varier. Les visées différencier des lieux, le cadre médical *versus* non médical ainsi que le caractère contraignant (RV individuel, évaluation médicale indirecte des soins dispensés à l'enfant par un médecin, figure d'autorité) *versus* non contraignant (participation libre au sein d'un espace collectif, focale sur les compétences parentales, l'échange, la rencontre, le partage d'expériences, etc.) m'ont incitée à ancrer mon implication sur le terrain dans le cadre où s'exerce le moins de surveillance et de contrôle des familles et où la présence est soumise à un cadre prescriptif minimaliste (respect des règles du lieu) : les LREP. Les interactions entre les trois types d'acteur·rice·s (professionnel·le·s/volontaires, parents, enfants), et avec moi, y sont potentiellement régulières. Elles s'inscrivent dans une relative durée (1 à 3 heures selon les familles) et dans un paysage relationnel familier (intervenants) pour l'enfant et la famille. Un dernier avantage des LREP, par rapport aux CE, est la place prépondérante qui occupe l'enfant, libre de ses mouvements et moins soumis à des interventions pouvant être perçues comme intrusives (pesée, mesure, auscultation, vaccination, etc.).

Concrètement, un premier contact a été pris par téléphone et suivi d'un mail avec l'envoi du document de présentation du volet anthropologique pour tous les LREP (cf. Annexe 5). Suite à l'accord donné,

une première rencontre avec une référente a eu lieu dans le LREP Tilleul et le terrain a pu commencer. Celui-ci a dû être différé en raison de quelques problèmes de communication dans un autre LREP : en effet, dans l'un des cas, malgré les informations orales et écrites données sur l'approche anthropologique et le déroulement du terrain ethnographique, le rappel de la récurrence de mes venues sur le terrain et l'inquiétude que je perturbe le fonctionnement du lieu ont créé un certain flou qui a pu être finalement levé. Dans un autre cas, l'absence de la référente, qui devait venir lors de la journée de lancement du 24 janvier 2023 (cf. Annexe 7), a différé la prise de contact direct et la reprise de contact par mail a pris plus de temps que prévu. Ces difficultés renvoient à la multitude de tâches que doivent accomplir les professionnel·le·s et les volontaires impliqué·es dans les LREP et, dans le premier cas : (1) à la complexité du dispositif de la recherche ; (2) au fonctionnement propre au LREP et à son orientation « Maison verte » ; (3) à la méconnaissance de l'approche anthropologique ; et (4) à la déperdition d'informations concernant le calendrier des réunions. Toutes les explications ont été données et redonnées autant de fois que nécessaires aux référentes ainsi qu'à chaque nouvelle personne impliquée, comme indiqué dans la partie Méthodologie.

Les difficultés rencontrées sont révélatrices : (1) du manque d'informations disponibles sur les LREP, des structures dont l'originalité repose sur des contours libres et un engagement, notamment volontaire, dans celles qui sont associatives ; (2) de la surcharge de travail des professionnel·le·s/volontaires ; et (3) de la difficulté de coordonner plusieurs terrains ponctuels, au public parfois volatile, et aux multiples intervenants (sur le modèle du roulement hebdomadaire, mensuel, bi-mensuel ou autre), tout particulièrement dans le cas des structures associatives dont le vivier est principalement constitué de volontaires (notamment pensionné·e·s), en majorité des femmes qui, pour certaines, s'occupent de leurs petits-enfants.

Le point 3 a des implications méthodologiques dans la mesure où les terrains ethnographiques s'inscrivent habituellement plus volontiers dans une régularité quotidienne. La structure-même des LREP nécessite donc des adaptations (cf. section 9.3.).

CHAPITRE 9 – DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE MIS EN PLACE

9.1. VOLET GACS

Le dispositif mis en place est similaire dans les deux GACS rassemblant les quatre crèches d'abord et les trois LREP ensuite, mais la démarche a été ajustée au fur et à mesure en fonction des ressources et contraintes rencontrées sur le terrain, des suggestions émises par les professionnel·le·s systématiquement consulté·e·s sur les démarches mises en place, et de la concertation en équipe de recherche inter-institutionnelle et interdisciplinaire. Nous présentons ce point selon un découpage chronologique qui rend compte de la démarche mise en oeuvre et de ses ajustements.

9.1.1. En amont des GACS

Une rencontre préparatoire au GACS a été organisée avec chacune des équipes engagées dans le dispositif, consistant en une intervention en réunion d'équipe d'1h30 à 2h (à l'exception d'une

rencontre individuelle pour 1 LREP composé uniquement d'une accueillante responsable). Ces rencontres ont été planifiées entre un mois et une semaine avant le GACS, en concertation avec les équipes concernées.

Ces rencontres avec les équipes professionnelles poursuivaient un triple objectif :

1. aller à la rencontre des équipes, de leur réalité professionnelle, dans une forme d'engagement réciproque et d'intérêt à l'égard de l'ensemble des membres qui la constituent, au-delà de leurs représentant·e·s impliqué·e·s dans le GACS ;
2. reconstruire, développer et contextualiser la situation – souvent très succincte – partagée initialement en ligne ;
3. soutenir et collecter une première ébauche d'analyse au sein de l'équipe elle-même.

Ces réunions se sont tenues en dehors de la présence des enfants et des familles. Avec l'accord explicite des professionnel·le·s, celles-ci ont été enregistrées. Elles ont été coanimées par deux chercheur·e·s, l'un endossant davantage un rôle d'animation et de facilitation tandis que l'autre prenait simultanément des notes brutes sur des posters à vue et à destination des professionnel·le·s, tout en adoptant une position « méta », renvoyant à certains moments les tensions identifiées dans les propos des professionnel·le·s sans qu'ils/elles en aient forcément toujours conscience.

La démarche de prise de notes simultanée à l'échange en équipe a été initiée sur la suggestion de la première équipe rencontrée. Ces notes brutes, qui ont une fonction de mémoire – ou de trace – reprennent autant que possible les termes exacts prononcés par les professionnel·le·s, en distinguant ce qui est du registre descriptif de la situation de ce qui est de l'analyse. Elles constituent les seules traces écrites de cette rencontre qui ne fait pas l'objet d'un PV pour plusieurs raisons : (1) garantir l'expression la plus libre possible des professionnel·le·s avec le soutien facilitateur des chercheur·e·s en coanimation ; (2) assurer le contrôle de ce qui est consigné au fur et à mesure par écrit au regard de tou·te·s ; (3) respecter les délais serrés (moins de deux mois consacrés à l'organisation des réunions d'équipe et le GACS qu'elles préparent).

Déroulement de la rencontre

Ces rencontres préalables avec les équipes comportaient plusieurs étapes qui amorçaient les démarches d'analyse de la pratique qui ont ensuite été poursuivies et approfondies en GACS :

1. présentation des chercheur·e·s et des membres des équipes ;
2. rappel du cadre de la recherche, de ses objectifs et du dispositif dans lequel s'inscrivent les professionnel·le·s. Ce rappel, non formalisé d'emblée par les chercheur·e·s, s'est avéré rapidement pertinent face au constat qu'aucun retour n'avait été fait aux équipes par leurs représentant·e·s qui avaient participé à la journée de lancement du 24 janvier 2023. En conséquence, une présentation synthétique de la recherche a été réalisée de manière systématique, appuyée par une présentation *PowerPoint ad hoc*. Au-delà d'avoir été largement appréciée par les membres des équipes, cette présentation semble avoir eu un effet clarifiant pour beaucoup ;
3. explicitation du cadre éthique et demande des consentements, notamment pour l'enregistrement de la rencontre ;

4. rappel de la situation postée en ligne : récit oral de la situation par le ou la principal-e protagoniste (pas toujours l'auteur-e de la situation rédigée en ligne) avec l'apport d'autres personnes directement ou indirectement impliquées. Questions de clarification des personnes qui n'ont pas vécu la situation. Dans le cas d'une crèche, le rappel de la situation a donné lieu à la reformulation complète de celle-ci, l'échange révélant le potentiel heuristique d'une situation présentée initialement comme anecdotique (*« Quelques années plus tard, nous avons accueilli un autre stagiaire homme. Cette fois, nous n'avons eu aucune remarque pendant son stage. »*) au regard d'une autre qui questionnait l'équipe (*« une maman ne voulait pas que le stagiaire [homme] change sa fille en justifiant que l'affaire Dutroux n'était pas très loin et qu'elle était mal à l'aise. »*). Cette situation fera l'objet d'une analyse croisée dans le chapitre 13 et fait l'objet d'un livret de formation intitulé « Livret 12. Le stage de Dieudonné » ;
5. première analyse collective : autour de ce qui se joue dans la situation pour les professionnel-le-s, les questions que celle-ci soulève, etc. Durant cette étape, des informations majeures, passées sous silence parfois pendant une longue période, sont souvent communiquées, avec une charge émotionnelle parfois intense, témoignant de ce qui fait particulièrement sens dans le décodage ;
6. identification de points de débat, de tensions, voire de dilemmes, qui se dégagent des échanges et réflexions collectives (ex. entre l'importance accordée à nommer, reconnaître une particularité et la crainte de stigmatiser).

Une animation complexe et révélatrice d'une tension entre posture compréhensive et formative

Les trois objectifs de cette rencontre préalable au GACS entrent potentiellement en tension, dans la mesure où le premier (enjeu relationnel) requiert un engagement des chercheur-e-s à la fois en termes relationnel et d'apports, là où les deux autres nécessitent une posture compréhensive. Ainsi, l'ancrage méthodologique de cette réunion, qui s'inscrit ici davantage dans l'analyse des pratiques en équipe, réinterpelle directement le positionnement des chercheur-e-s. Les chercheur-e-s peuvent se sentir pris-e-s en tension entre un rôle de facilitation dans une posture de recherche compréhensive, et celui de contribuer à l'analyse en cours d'élaboration (production), dans une visée davantage formative et une forme de réciprocité à l'égard des professionnel-le-s. Cette tension se manifeste notamment autour de la question des interprétations du/de la chercheur-e : quelle place pour celles-ci à ce stade de la démarche ?

Un déplacement des chercheur-e-s à la rencontre des équipes dans leur contexte professionnel suffit-il à évacuer un possible sentiment d'instrumentalisation de leur côté ? Dans quelle mesure la retenue des chercheur-e-s lors de l'échange en équipe ne peut-elle pas à son tour susciter chez les professionnel-le-s des frustrations quant à une attente de partage, de co-construction, voire d'être nourri-e-s en retour des apports complémentaires des chercheur-e-s ? Cette réflexion renvoie aux principes d'ONE Academy, que souhaitent incarner les chercheur-e-s tout au long de la démarche de recherche. Ces principes annoncés dès le démarrage de la recherche exigent des chercheur-e-s une souplesse vis-à-vis de la méthode qui ne peut être appliquée stricto senso. Le risque serait de passer à côté des principes défendus et de la dimension relationnelle en jeu. Cela rejoint les questions soulevées par la recherche collaborative où le/la chercheur-e est comparé-e à un équilibriste (Aurousseau et al., 2020) entre ses deux rôles de chercheur-e et de formateur-rice, ou à un « interprète des praticiens qui écoute la signification qu'ils donnent à une situation, mais contribue également à l'objet en apportant des ressources à la discussion et à la construction du savoir (Savoie-Zac et Descamps-Bednarz, 2007) » (Jacob et al., 2021, p. 437). Même lorsque les chercheur-e-s ne partagent pas directement leurs propres

interprétations, les relances et les questions posées ne sont pas neutres et peuvent même servir le versant formatif de la rencontre.

Chercheur : *Moi, ça me plairait d'essayer de comprendre et creuser un petit peu l'argument que vous avez avancé pour rassurer les mamans...*

Directrice : *Ça a fait polémique d'ailleurs pour la personne qui a été visée. [...] moi je n'aurais pas en tout cas dit ça aux mamans.*

Psychopédagogue : *Pour moi c'est naturel, à l'époque actuelle, y'a pas de gêne à être homosexuelle.*

Directrice : *Oui mais ça voudrait dire alors que si on n'a personne dans l'équipe qui le serait, on serait moins à même d'accueillir un enfant... ?*

Psychopédagogue : *Ah non pas du tout, mais justement le fait qu'il y en ait dans l'équipe et qu'elles en parlent librement elles-mêmes aussi, 'fin elles n'ont pas de secret par rapport à ça, les deux qui étaient concernées à ce moment-là, ben oui c'était un moyen de les rassurer parce que évidemment même s'il n'y en aurait pas eu à ce moment-là dans l'équipe ben il n'y aurait pas eu de jugement de notre part mais... ben oui c'est un soulagement pour elles de se dire... en plus elles en avaient reconnu une des deux aussi donc... En tout cas je n'ai pas eu de retour des personnes concernées comme quoi elles seraient fâchées sur le fait que j'aurais pu le dire et puis pour moi, c'est naturel quoi...*

Puéricultrice : *Si jamais, c'est moi la personne (rire) comme ça on le sait... C'est moi la personne en couple, si jamais euh (rire).*

Chercheure : *Mais comment tu as vécu ça justement ?*

Directrice : *Moi je me souviens quand même que tu es venue me dire « est-ce que c'est toi qui as dit que... »*

Puéricultrice : *Du fait qu'elles me connaissent de l'extérieur, 'fin on se voyait au foot, moi je n'ai aucun problème avec ça, maintenant je ne suis pas pour divulguer ma vie aux parents. Donc, ils le savent, ils le savent, ils le savent pas, ils le savent pas. Maintenant je ne vais pas arriver « Salut, c'est [prénom], je suis homosexuelle ». Qu'elles le savent, ça ne me dérange pas du tout, pcq je pense qu'elles le savaient de l'extérieur, mais se référer à moi... pfff euh...*

Directrice : *Mais je me souviens que tu es quand même revenue vers nous à ce moment-là...*

Puéricultrice : *Oui parce que je voulais savoir qui avait dit que... parce que après elle [une des deux mamans] m'a posé des questions PMA, machin et tout ça... le privé, ça, ça la regarde pas ! Maintenant, le fait que je suis avec une femme, ça y'a aucun problème, mais le privé, là non alors... ça... non... (rencontre équipe crèche 2, 7 février 2023)*

Cet extrait illustre combien le fait même de poser une question, ou de revenir sur un élément précis de la situation, constitue en soi une orientation de la part du ou de la chercheur·e, guidée – consciemment ou non – par son propre cadre de référence et son interprétation. Cependant, c'est précisément ce choix du/de la chercheur·e d'orienter l'échange sur un point précis du récit, témoignant de sa propre analyse, qui permet l'expression d'un vécu intense, non conscientisé ou passé sous silence

depuis près de deux ans au sein de l'équipe. Sur cette base, peut s'engager un débat qui prend en compte les différents points de vue, en particulier celui des personnes potentiellement concernées et donne de l'importance à des sujets considérés a priori comme des évidences. Cette démarche apprend à discuter ce qui va de soi. Au-delà de cette expression amenant à une prise de conscience individuelle et collective, cette séquence fait émerger des axes d'analyse essentiels pour la recherche, soulevant des questions majeures traitant de la distinction entre ce qui relève du privé et du professionnel, du consentement, des stratégies de « banalisation-normalisation » d'une orientation sexuelle spécifique *versus* le vécu des personnes concernées, de la nature de l'interaction et de l'usage fait de l'information par les personnes, de la proximité *versus* familiarité, etc. Autrement dit, sans les orientations interprétatives des chercheur·e·s, non forcément reconnues ou explicitées comme telles, le risque est bien de passer à côté d'un élément particulièrement intéressant dont l'analyse a une portée plus large et des effets potentiellement plus pérennes parce que celle-ci est ancrée dans une situation vécue.

Un accompagnement pour passer d'une expression orale spontanée à la rédaction d'un récit communicable à autrui

Au terme de la réunion, une personne désignée par chaque équipe est invitée à rédiger le récit qu'elle souhaite présenter aux professionnel·le·s d'autres services lors du GACS (aucun récit des situations postées initialement en ligne ne convenait en l'état aux professionnel·le·s). Selon les équipes, et lorsque les délais le permettent, des relectures par les autres membres de l'équipe sont parfois envisagées. Dans tous les cas, l'équipe est et reste la propriétaire de son récit.

Afin de la soutenir dans la rédaction de celui-ci, la personne bénéficie des traces écrites sur posters dont elle est libre de reprendre les éléments qui font sens pour elle. Elle est invitée à renvoyer le récit aux chercheur·e·s (généralement dans la quinzaine de jours qui suit) avec la possibilité d'une relecture formelle et d'une mise en forme par les chercheur·e·s qui centralisent tous les récits discutés en GACS.

Comme pour les récits en ligne, les démarches mises en place par les équipes dans la rédaction du récit de leur situation varient fortement : démarche individuelle dans certains cas et résolument collective pour d'autres. De même, la forme du récit et son contenu diffèrent grandement d'une équipe à l'autre : relatant les vécus partagés en équipe avec sa part d'émotionnel pour certains, davantage formels pour d'autres.

Passer de l'expression orale spontanée à la rédaction écrite d'une situation communicable à d'autres a nécessité, dans certains cas, un accompagnement de la part des chercheur·e·s. Cet accompagnement a pris, selon les cas, plusieurs formes :

- proposer un découpage pour une « **situation accordéon*** » (cf. « Livret 12. Le stage de Dieudonné ») inscrite dans une longue période de temps, de manière à faciliter son exploitation en GACS ;
- suggérer l'insertion d'éléments de contexte et de verbatims issus de la réunion d'équipe (enregistrés et retranscrits), parfois plus parlants et compréhensibles que certaines reformulations après coup, mais pas nécessairement repris par le rédacteur. L'utilisation de l'enregistrement est ici indispensable pour éviter de déformer le propos et aider les professionnel·le·s à rendre compte, avec leurs mots, de ce qui s'est passé de leurs points de vue sans viser un compte rendu exhaustif (le manque est potentiellement porteur).

Cet accompagnement place les chercheur·e·s face à une tâche complexe et délicate : il s'agit de soutenir la mise en récit et la construction d'un texte communicable, ce qui passe parfois par la mise en évidence des propres jugements de l'auteur·e dans les formulations choisies et des effets possibles sur autrui, sans dénaturer le propos des professionnel·le·s ni générer un sentiment de disqualification à l'égard de celui ou celle qui rédige. L'enjeu consiste également à rester au plus près du discours et de la réalité vécue par les professionnel·le·s, tout en soutenant à terme une « scénarisation » du récit qui structure, rend intelligible la situation, et ouvre le champ interprétatif.

Le travail d'accompagnement par les chercheur·e·s a ainsi débouché sur plusieurs distinctions, donnant lieu à des découpages dans la présentation des situations lors du GACS, en fonction du statut des éléments constitutifs du récit :

- une situation « initiale », décrivant les informations contextuelles nécessaires à la compréhension de la situation, suivie du « cœur » de celle-ci ou de sa première partie (premier événement/moment emblématique dans le cas de « **situations accordéon** »*). Dans la plupart des cas, cette première (ou unique) partie de la situation se termine sur un élément « déclencheur » : une réaction, une interpellation, un propos, une question... de façon à susciter l'échange et ouvrir le débat.

En novembre 2019, notre directrice prend contact par téléphone avec une maman qui avait fait une demande préalable d'inscription pour sa fille, dont la naissance était prévue en février 2020. Sur la fiche de demande d'inscription, complétée par la directrice de l'époque (à la retraite depuis lors), ne figurent que les coordonnées de la maman, sans plus de précision. Une rencontre est fixée dans notre crèche afin de signer le contrat d'accueil et visiter les lieux. À leur arrivée, nous découvrons alors qu'il s'agit d'un couple de mamans. Physiquement, la maman non porteuse est plutôt petite, bien portante, elle a les cheveux coupés court. Elle porte un jeans large, un gros pull et des bottines. La maman enceinte est grande, également bien portante, elle a les cheveux longs, et porte un jeans, un pull et des bottines. Notre directrice les reçoit d'abord pour la signature du contrat. Lors de ce moment, il lui est précisé que Léa portera le nom de famille de la maman non porteuse.

En tant que fonction psychopédagogique, je poursuis ensuite avec la visite de la crèche, la présentation du projet d'accueil et celle des puéricultrices présentes en service, comme c'est le cas pour toute nouvelle famille accueillie. Cette visite dure environ une heure. Les puéricultrices sont occupées avec les enfants en service pendant la visite et ne font pas vraiment attention au couple. Les mamans, quant à elles, sont discrètes et ne posent pas beaucoup de questions.

À la fin de la visite, je leur demande si elles ont des questions à poser. Elles se regardent, je les vois mal à l'aise et hésitantes, puis la maman non porteuse me dit : « Est ce qu'on ne risque pas d'être jugées par rapport au fait qu'on soit deux mamans ? ». Je leurs réponds : « Non pas du tout, vous n'avez pas à vous tracasser pour ça ». Elle complète alors : « On ne voudrait pas que la petite soit prise en grippe par l'équipe ». Je leur réponds spontanément : « Oh là là ! Ça ne risque pas d'arriver, nous avons nous-mêmes dans l'équipe deux membres du personnel homosexuelles, ne vous inquiétez vraiment pas pour ça, on est tout à fait ouvertes à ça, cela ne nous pose vraiment aucun problème ». Elles se sont regardées en souriant et la maman non porteuse me dit : « Ah ça va alors, ça nous soulage ». J'ai alors vu ses épaules se relâcher. Puis en se retournant pour regarder vers les services elle ajoute : « D'ailleurs elle, je la reconnaiss... C'est (son prénom) ... je l'ai déjà vue au foot avec sa copine ». (Situation crèche 2, GACS 7-03-23, page 1)

- des informations contextuelles supplémentaires, non essentielles à la bonne compréhension de la situation mais permettant d'éclairer autrement ce qui se joue dans celle-ci et ouvrir ainsi à de nouvelles hypothèses interprétatives.

Quelques mois plus tard, alors que Léa est entrée en crèche, la puéricultrice identifiée par cette maman interpelle notre directrice pour savoir qui avait révélé son homosexualité à cette famille. Elle explique alors qu'elle a été interpellée par « maman » qui lui a posé des questions sur la PMA (procréation médicalement assistée). « C'est ma vie privée ! Je ne cache pas le fait que je suis avec une femme, y'a aucun problème avec ça, mais je ne suis pas non plus pour divulguer ma vie aux parents. J'ai pas envie qu'on leur parle de ma vie privée. Et ici, elle est intrusive, elle me pose des questions sur la PMA et tout ça... ça ne la regarde pas. » (Situation crèche 2, GACS 7-03-23, page 2)

- un découpage de la « **situation accordéon*** » en micro-situations, qui s'inscrivent dans la continuité de la première et qui soulèvent des questions complémentaires (ou de nouvelles questions). Ce découpage donne à voir autrement la problématique en jeu, complexifiant celle-ci ou au contraire, l'éclairant dans certains cas, telles les pièces d'un puzzle.

Dans chaque section, on confectionne avec les enfants un petit cadeau pour la fête des mères et pour la fête des pères. D'habitude, on offre un cadeau à la maman, et un cadeau au papa. Dans ce cas, la question s'est posée : offre-t-on un cadeau à chacune des mamans au moment de la fête des mères ? Fait-on plutôt un cadeau aux deux fêtes, pour éviter de ne rien avoir à la fête des pères ? On a finalement opté pour la deuxième option.

Au moment de la fête des mères, les puéricultrices de la section ont réalisé une plaque en bois avec l'emprunte des enfants en forme de fleurs. Elles ont inscrit « Bonne fête mamans ». Le jour de la remise du cadeau, c'est mamoune qui est venue rechercher Léa. Quand une des puéricultrices lui a donné le cadeau, elle a semblé satisfaite. Mais lorsque maman est venue le jour suivant, elle a dit à l'équipe que mamoune aurait voulu être nommée sur le cadeau. Auraient-elles voulu que l'on inscrive « Bonne fête mamoune et maman » ? Auraient-elles aimé recevoir deux cadeaux, l'un avec « maman » et l'autre avec « mamoune » ? Pour la fête des pères, maman a demandé si Léa ferait un cadeau comme les autres enfants. Si ce n'était pas le cas, elle préférerait alors ne pas la mettre à la crèche pour qu'elle ne soit pas mise de côté. (Situation crèche 2, GACS 7-03-23, page 4)

9.1.2. Pendant le GACS

Le premier GACS a eu lieu le 7 mars 2023, à Liège dans un lieu voulu central au regard de la situation géographique des équipes participantes. Celui-ci a réuni 7 représentantes des 4 crèches impliquées, une professionnelle ayant participé à la première recherche ONE Academy (Pirard et al., 2021) et invitée comme personne-ressource, des chercheur·e·s en sciences de l'éducation et en anthropologie (ULiège), une chercheure en santé publique (ONE) ainsi qu'une étudiante-chercheure en anthropologie, endossant notamment une fonction de secrétariat à des fins de retranscription ultérieure de la journée. Le deuxième GACS, organisé le 17 avril à Bruxelles selon le même principe de centralisation, a réuni 5 représentant·e·s de 3 LREP, un professionnel ayant participé à la première recherche et les mêmes chercheur·e·s.

Une démarche d'analyse collective largement partagée et singulière à la fois

Durant chaque journée de GACS, les situations apportées par chacune des équipes ont fait l'objet d'une analyse collective ponctuée de réflexions, d'échanges, de débats et de questions qui s'inscrivent dans la continuité de ceux amorcés dans les réunions préparatoires et les enrichissent, de manière itérative, d'éclairages interprofessionnels, inter-institutionnels et interdisciplinaires. Pour chacune des situations, une méthode de travail identique a été proposée, reprenant plusieurs grandes étapes-clés que l'on retrouve dans différentes méthodes d'analyse en groupe (Boucenna et al., 2022), tels que les GAP (Fablet, 2004), les GEASE (Lamy, 2001), les MAG (Van Campenhoudt et al., 2005) ou encore la méthode narrative (Beckers et François, 2020) : exposé – questions de clarification – analyse et interprétation débouchant sur d'éventuelles pistes d'action. Toutefois, prenant appui sur la démarche de recherche-action expérimentée dans le précédent projet ONE Academy sur les places des pères (Pirard et al., 2021), celle employée ici présente plusieurs particularités qu'il convient de souligner.

- ***Exploitation de récits collectifs***

Tout d'abord, les situations proposées à l'analyse en GACS ne sont quasi jamais portées par une seule personne (à l'exception du LREP impliquant une seule accueillante). Au contraire, comme souligné dans le travail préalable au GACS, chaque situation implique tantôt de manière centrale, tantôt de manière plus périphérique plusieurs membres de l'équipe propriétaire du récit, dont au maximum deux participent aux GACS avec des fonctions différentes (accueil et encadrement). Une attention particulière est dès lors portée aux conditions d'expression de chacun·e en tenant compte des effets possibles de statut et de positionnement dans la dynamique du groupe. Durant le GACS, chacun·e est invité·e à s'exprimer en son nom dans les échanges interservices.

- ***Analyse itérative impliquant professionnel·le·s et chercheur·e·s de plusieurs disciplines***

Chaque situation fait l'objet de plusieurs analyses successives, avec un spectre qui s'élargit progressivement dans et après les GACS. Dans la suite des réunions préparatoires, des questions, idées, réflexions, points de débat exprimés préalablement en équipe peuvent être remobilisés (ou pas) avec l'éclairage d'autres personnes, professionnel·le·s et chercheur·e·s moins impliqué·e·s dans la situation et venant d'autres institutions, bénéficiant d'expériences, d'expertises et de bagages disciplinaires différents. En effet, durant les GACS interviennent aussi des chercheur·e·s de différentes disciplines (sciences de l'éducation, anthropologie, santé publique) en soutien aux réflexions entre pairs par la mise en perspective des situations relatées et des débats qu'elles suscitent en fonction de leurs apports spécifiques (Pirard et al., 2021). Ce processus d'expertise partagée au sein du collectif ne se réalise donc pas par une transmission unidirectionnelle de savoirs et normes préétablies, mais par la reconnaissance des expertises spécifiques pour rendre visibles et intelligibles les questions, les tensions, les multiples interprétations dont peuvent faire l'objet des situations à première vue ordinaires. Ce processus favorise une prise de recul et de remise en question ouvrant la porte à de nouvelles hypothèses interprétatives utiles à la recherche et à l'action, sans minimiser les effets de confirmation aussi nécessaires à la construction de savoirs et au développement professionnel. Il rend possible une rupture avec les manières spontanées de faire et de penser.

- ***Double visée compréhensive et formative***

Cette double visée propre à la démarche ONE Academy poursuivie ici conduit à concilier des enjeux potentiellement contradictoires pour la recherche et pour l'action dans le traitement des situations. Dans le temps imparti, il importe de soutenir les démarches d'analyse avec la formulation et la confrontation d'hypothèses interprétatives dans une optique multiréférentielle et interdisciplinaire où

savoirs expérientiels, professionnels et académiques se croisent, sans hiérarchisation, sur un même objet. Sur cette base, il s'agit de faire ressortir les tensions qui se dégagent des situations et les dilemmes face auxquels les professionnel·le·s peuvent se retrouver. Ce travail en intelligibilité de l'action peut être considéré comme un bénéfice pour les professionnel·le·s, mais il ne doit pas faire oublier l'importance de dégager aussi des pistes pour l'action dans des situations complexes.

- ***Présence de chercheures ONE***

Si la présence d'une chercheure ONE avait été relativement « improvisée » au cours du premier projet ONE Academy sur le genre/pères, elle a été réfléchie dans ce projet-ci. Précisons d'abord que la présence de chercheur·e·s internes à l'ONE est récente (< 10 ans) et motivée par le besoin de développer une compréhension fine du fonctionnement et des acteur·rice·s du système ONE. Bien que les demandes de recherche émanent des différentes Directions, les chercheures impliquées ici veillent à mettre en place des garde-fous pour préserver leur indépendance et garantir la confidentialité aux participant·e·s (professionnel·le·s ou familles) à leurs recherches. Les mêmes précautions sont prises dans le cadre des recherches ONE Academy lors des temps de recherche. La double casquette ONE/chercheure nécessite cependant un effort de distanciation par rapport à l'ONE. Pendant les GACS, les chercheures précisent aux professionnel·le·s qu'elles sont là comme chercheures avec leurs spécialités respectives et non pas comme représentantes de l'ONE. Elles interviennent dans les écrits sous la coordination de l'équipe de recherche ULiège/HÉ HELMO et Leonard de Vinci. Bien qu'un biais d'influence ne puisse être exclu, il semble limité et fait appel – comme pour les autres chercheur·e·s – de rester attentives tout au long du processus (ex. : les chercheures ONE sont exclues de certaines phases des réunions d'équipe). Enfin, la participation de deux chercheures ONE avec des spécialités différentes contribue également à la démarche interdisciplinaire de ce projet, avec l'apport de la Santé Publique dans le cas des GACS.

Déroulement du GACS

Pour chaque situation présentée, la trame méthodologique était sensiblement la même, découpée en quatre étapes.

1. Exposé du récit par une des personnes qui « porte » la situation : celle-ci est invitée à lire à haute voix ou à raconter la première partie de la situation ;
2. Questions de clarification par le groupe : les autres participant·e·s sont invité·e·s à formuler des questions visant à clarifier la situation ou à apporter des compléments d'information sur celle-ci. Lorsque cela s'avère pertinent, il est proposé au groupe de prendre connaissance d'une autre partie de la situation, apportant soit des informations contextuelles supplémentaires, ou relatant un second événement complétant la compréhension du premier ;
3. Échange et analyse partagée collectivement : dans un premier temps, chaque participant·e est invitée à partager ses étonnements, ce qui l'interpelle, le/la questionne dans la situation présentée. La recherche de sens à donner à ce qui se joue dans la situation est alors initiée, ouvrant à différentes hypothèses qui mettent en évidence les cadres de pensée de chacun·e, les logiques d'action et les représentations sous-jacentes. Lors de cette phase, et dans un second temps, un chercheur qui a assisté à la rencontre préalable avec l'équipe apporte

différentes pistes d'analyse évoquées par celle-ci lors de cette réunion afin de soutenir la réflexion et l'élaboration collective. Dans les débats, les points de convergence et de divergence sont explorés. Une synthèse est proposée comme institutionnalisation provisoire des éléments retenus de l'analyse ;

4. Formalisation des points d'analyse en vue d'un retour à l'équipe : au terme de l'analyse de chaque situation, une chercheure invite les personnes qui portent la situation à formaliser sur un support écrit les points d'analyse qui leur font particulièrement sens et qu'elles souhaitent partager avec leur équipe. Ce quatrième point s'inscrit davantage dans une visée formative et nourrit la volonté de réciprocité recherchée dans le projet de recherche, en donnant une place symbolique à l'ensemble de l'équipe d'une part, et en formalisant un possible retour à celle-ci d'autre part.

Dans les journées GACS, particulièrement celle consacrée aux crèches impliquant quatre institutions, on notera le temps limité alloué au « traitement » de chaque situation, qui a rarement permis d'approfondir les pistes d'action concrètes (dimension pragmatique et formative, en lien avec l'élaboration de l'outil) et rendu difficile l'institutionnalisation des éléments retenus. L'organisation du deuxième GACS réunissant trois LREP a été ajustée en tenant compte de ces difficultés. La poursuite de la démarche après les GACS dans le cadre de cours, de séminaires durant le premier voyage d'étude à Lille (cf. Annexe 11), dans la rédaction du rapport intermédiaire, et surtout des livrets formalisant et intégrant présentation de la **situation, propositions d'animation et clés d'analyse** référencées, ont constitué des étapes essentielles à la poursuite du processus engagé dans le respect des 4 principes ONE Academy et des options prises dans cette recherche.

L'évaluation « à chaud » du premier GACS auprès des participant·e·s (1[°] niveau du modèle de Kirkpatrick, 2006) a permis de souligner l'intérêt de la démarche et des conditions mises en place. Outre la qualité des conditions d'accueil soulignées par toutes les participantes, les puéricultrices ont pointé l'importance d'un travail en petit groupe qui facilite leur participation. Le croisement des regards, la confrontation des points de vue sur une même situation dans un cadre bienveillant ont également été relevés à plusieurs reprises. Certaines professionnelles ont souligné aussi l'intérêt du découpage des situations en différentes séquences car il suscitait un effet de surprise et de nouveaux questionnements. Enfin, le choix de partir de situations en apparence ordinaires semble faciliter la projection de chacun·e dans les différentes situations et l'établissement de liens avec leurs contextes et leurs pratiques. La plupart des participant·e·s notent cependant qu'ils/elles auraient aimé disposer de plus de temps pour approfondir davantage chacune des situations exposées.

L'évaluation des participant·e·s au 2^{ème} GACS confirme les qualités du cadre bienveillant mis en place et la pertinence de la démarche expérimentée, avec ses ajustements, malgré les contraintes temporelles. Le GACS favorise la prise de recul sur soi et la décentration en exigeant une attention aux risques de projections. Il permet la rencontre et les réflexions partagées entre les différentes équipes de LREP qui ne se connaissaient pas, avec les chercheur·e·s qui apportent des éclairages disciplinaires complémentaires à ces « histoires sans fin », comme les qualifie un participant. Il offre un cadre pour « questionner l'ordinaire (si complexe) » (formule d'un participant), s'interroger sur le sens des situations vécues, observées, analysées en équipe, en inter-équipes où chacun·e a l'occasion de contribuer à une meilleure intelligibilité. Le GACS fait prendre conscience des tensions qui traversent les pratiques et l'influence des normes (« différents modèles normés quant au genre aussi » selon la formule d'un participant), de la difficulté à remettre en question les catégorisations mobilisées dans

l'action et la réflexion, essentiellement ici celles liées au genre et aux cultures comparées à « une immense toile à tisser ». Il montre l'importance d'échanger et de développer ses savoirs pour débattre des multiples questions auxquelles les professionnel·le·s sont confronté·e·s et dont les chercheur·e·s n'ont pas toujours d'emblée conscience. Il souligne la nécessité de garder constamment une attention réfléchie à l'accompagnement des pratiques d'accueil dans une posture professionnelle qui interroge sans nier la spontanéité. Enfin, il est relevé que ces questions ne concernent qu'indirectement les enfants, perçus à travers le prisme des discours ou attitudes des adultes, soulignant ainsi la complémentarité des apports du volet anthropologique.

9.1.3. Après le GACS

Suite au premier GACS crèches, les professionnelles ont été invitées à participer à une séance de cours dans le cadre du cours « Questions pratiques d'éducation du jeune enfant » dispensé aux étudiant·e·s du Master en sciences de l'éducation à l'ULiège. Lors de cette séance, elles ont présenté une version raccourcie des situations traitées lors du GACS, de manière à susciter une réflexion chez les étudiant·e·s quant aux enjeux liés aux questions de genre en contexte interculturel. La démarche a été réitérée en 2024 et a pu mettre à l'épreuve les analyses formalisées dans une version intermédiaire de l'outil.

En continuité avec la démarche initiée et dans l'optique d'élargir encore le spectre d'analyse, une version raccourcie des situations par des professionnel·le·s GACS crèches-LREP (interservices) a été présentée en juin 2023 aux étudiant·e·s futur·e·s EJE (plus spécialisé·e·s dans l'éducation des jeunes enfants). Cette intervention s'inscrit dans le cadre d'un séminaire sur l'éducation inclusive organisé par le CRFPE de Lille. Outre l'objectif de susciter une réflexion sur les enjeux et les pratiques en lien avec les questions de genre et d'interculturalité, cette expérience constitue une occasion de tester l'approche situationnelle réflexive voulue dans l'outil auprès d'un public potentiellement directement concerné par ces questions. Des apports de cette expérimentation ont été intégrés dans l'outil.

De l'idée de GACS interservices à l'organisation d'un comité de relecture professionnel

Il avait été prévu initialement d'organiser un second GACS interservices après les congés d'été 2023. Celui-ci devait réunir les professionnel·le·s des deux types de services afin de mettre en dialogue les situations traitées dans chacun des contextes professionnels : de quelle manière l'analyse réalisée dans chaque GACS fait-elle écho à ce qui a été travaillé dans l'autre ? Quels points de débat cela soulève-t-il ? Quel(s) éclairage(s) complémentaire(s) les participant·e·s entrevoient-ils ? L'animation de cette journée aurait visé l'approfondissement de certains points d'analyse soulevés mais éventuellement non – ou insuffisamment – traités dans les deux GACS.

Cette idée de GACS interservices a finalement été revue en équipe de recherche pour aboutir à l'organisation d'un comité de relecture professionnel élargi réunissant l'ensemble des services (crèches, LREP et CE) et l'ensemble de participant·e·s en janvier 2024, tous et toutes consultés sur le caractère exemplaire des situations, l'intérêt des propositions d'animation et des clés d'analyse. Cette décision a nécessité l'organisation d'une restitution préalable des situations GACS à chaque équipe et l'obtention de l'accord collectif à leur diffusion. Pour les équipes ayant participé aux GACS, au vu de la collaboration mise en place, cette restitution a été effectuée par mails en accordant au minimum un mois de relecture idéalement en réunion d'équipe. Cette étape marque pour les professionnel·le·s GACS crèches-LREP un changement de statut, comme l'exprime une responsable dans sa réponse aux

chercheur·e·s : elle estime ne plus être propriétaire de la situation rapportée, mais continue à oeuvrer pour en faire une étude de cas formative.

« Quand j'ai partagé cette situation, je savais qu'elle était riche et vous lui avez rendu sa profondeur. J'ai donc lu rapidement et j'ai des petits points à corriger bien que ce soit du détail et que finalement, cette situation ne nous appartienne plus vraiment... »

Transformation d'un récit expérientiel initial en une étude de cas plus distanciée et non accompagnée dans le futur outil

Le dispositif propose donc une multiplicité de cadres pour l'analyse d'une même situation. Il part du plus expérientiel (réunion d'équipe) où le récit collectif est élaboré et sert de support à la réflexion partagée entre pairs, ce qui permet l'expression de certains malentendus, des prises de conscience parfois bouleversantes, des prises de recul sur soi, une décentration sur le point de vue et le vécu de l'autre... Il s'élargit ensuite et sort du cadre spécifique de l'équipe où l'expérience a été vécue et relatée, à travers un récit conçu pour être partagé avec d'autres professionnel·le·s impliqués·e·s dans le même type de service, ayant ou non vécu des situations similaires et des chercheur·e·s de différentes disciplines... Toujours accompagné des professionnel·le·s qui ont vécu la situation, le récit est ensuite partagé avec des professionnel·le·s et étudiant·e·s d'autres types de services. Enfin, le travail analytique déployé lors des différentes étapes est remobilisé pour soutenir la démarche réflexive visée dans l'outil qui a été créé. Les situations constituent alors des « cas » en eux-mêmes, destinés au travail en équipe ou à la formation des étudiant·e·s idéalement initiés aux démarches interdisciplinaires qui caractérisent le travail des professionnel·le·s dans les services à l'enfance.

9.2. VOLET ATELIERS PARENTS

9.2.1 Objectif de la séance

Il s'agit de récolter des récits de situations liés au genre et à l'interculturalité dans des contextes d'accueil de la petite enfance. Les entretiens visent à récolter des récits d'expériences tant positives que négatives, avec une attention portée au fait que les récits ne se limitent pas aux expériences négatives.

La dénomination « atelier » a toute son importance. Il s'agit d'essayer de se mettre ensemble au travail pour identifier et construire des situations à partir des vécus et de leurs interprétations. La méthodologie essaie de s'écarte des techniques formelles que les entretiens de groupes et les groupes focalisés pour aller vers davantage de co-construction entre les participant·e·s, y compris les chercheur·e·s. D'un point de vue éthique, l'atelier fait une place à l'autre comme interlocuteur et tente d'éviter de le cantonner dans un rôle de « source d'information ». L'objectif des ateliers est d'amener les points de vue des parents dans le dispositif de recherche. La méthodologie vise à valoriser ces points de vue et à ne pas reproduire des rapports de pouvoirs/savoirs trop souvent inhérents à la situation d'enquête.

9.2.2. Nombre de parents/groupe

Dans l'idéal, le nombre de participant·e·s visé est de 6 parents ayant été bénéficiaires ou usagers d'un service de crèche et/ou de LREP et/ou de CE de l'ONE. Dans les faits, le groupe s'organise même en cas d'absences, la récolte de situations n'étant pas particulièrement impactée par un nombre de participant·e·s inférieur. Par ailleurs, une rencontre est initialement prévue, sans exclure la possibilité d'une seconde rencontre dans le cas où la première n'aurait pas été suffisante. L'atelier peut se dérouler de manière à s'adapter aux demandes des parents.

9.2.3. Déroulement de la séance

Présentation et mise en place du cadre : explication des objectifs aux parents, mise en place d'un cadre chaleureux et bienveillant. Rappel des principes de non-jugement et de confidentialité, tant de la part des animateur·rice·s qu'entre les participant·e·s. L'idée est qu'au début de la séance, les deux dispositifs présentés ci-dessous soient proposés aux participant·e·s afin qu'ils puissent sélectionner celui qui leur paraît le plus adapté, ou aucun, dans le cas où les situations leur viennent spontanément. Quel que soit le dispositif, les récits d'expérience des parents relateront leurs vécus en lien avec leurs activités quotidiennes de l'exercice de la parentalité en relation avec les services de la petite enfance de l'ONE (alimentation, soins, et éducation ; par sécurité les animateurs disposent de deux anecdotes qui pourront servir d'exemple et de déclencheur).

Choix dispositif 1 : animation sur la base d'un « photos langage » ; dans ce cas-là, des images présélectionnées représentant des scènes pouvant évoquer l'interculturalité et les différences de genres sont proposées aux participant·e·s. Chaque participant·e a l'occasion d'en sélectionner une qui lui évoque une situation vécue. Ensuite, chacun·e à leur tour, les participant·e·s pourront expliquer leur choix d'image et leur situation.

Choix dispositif 2 : animation à partir de saynètes créées à l'aide de figurines ; dans ce cas-là, les participant·e·s, par le biais des figurines, représentent une saynète, évoquant des aspects liés à l'interculturalité et au genre. Sur la base de ces saynètes, il est demandé aux participant·e·s d'évoquer un récit lié à ces aspects.

L'objectif de ces deux dispositifs vise à offrir un matériel de base aux parents afin de faciliter l'évocation de récits et ce, sans passer par des questions qui pourraient induire certains types de réponses.

Évocation des récits : quel que soit le dispositif sélectionné, il est demandé à chaque parent de relater l'expérience que lui évoque la scène représentée. Les animateurs veillent à ce que les éléments suivants soient abordés a minima : (1) leur sentiment par rapport à la situation décrite, et si elle a eu des effets concrets sur eux-mêmes, sur leurs relations aux professionnel·le·s, sur leur(s) enfant(s) ; et (2) ce qu'ils auraient attendu de la part des professionnel·le·s par rapport à cette situation.

Analyse de deux des récits évoqués : une fois l'ensemble des récits relatés, il est demandé aux participant·e·s de sélectionner une/deux situation(s) qu'ils souhaiteraient analyser au sein du groupe. Ces deux situations sont analysées avec pour objectif la récolte des informations minimales suivantes : les représentations liées à la situation ; ce qui est identifié comme bénéfique/ou considéré comme ayant dû se dérouler autrement ; ce qui aurait pu être mis en place pour que cela se passe mieux le cas échéant.

Clôture : une fois les situations analysées, un temps est laissé afin d'évaluer les ressentis des participant·e·s et de leur donner l'opportunité d'aborder une thématique liée au sujet de la recherche qui leur paraît importante et qu'ils n'auraient pas eu l'occasion d'aborder. Finalement, un résumé des éléments ayant émergé est réalisé.

9.3. VOLET ANTHROPOLOGIQUE : LE DÉROULEMENT DES TERRAINS ETHNOGRAPHIQUES : DE L'ENTRÉE SUR LE TERRAIN A LA « VITESSE DE CROISIERE »

9.3.1. Quelques jalons

Le volet s'inscrit dans une anthropologie critique et réflexive privilégiant une approche inductive et une démarche itérative dans le dialogue avec d'autres disciplines en fonction des questions qui se posent. Celle-ci repose sur l'**observation participante*** (rebaptisée participation observante par certain·e·s : Soulé, 2007) permettant de documenter pratiques et discours – communément nommés spontanés ou informels (Fainzang, 1994 ; Swain & Spire, 2020) – en situation. L'observation participante/participation observante a été menée dans la durée de janvier à août 2023 (variations selon les chercheur·e·s) au sein de services ayant marqué leur accord et dans le respect continu des principes éthiques que requiert ce type de dispositif méthodologique. Il s'agit de collecter et de produire des matériaux ethnographiques sur le terrain en examinant plus particulièrement la « ronde journalière » et les « rites d'interaction » (Goffman, 1975, 1974), mais aussi l'environnement matériel, l'occupation de l'espace, les jeux collectifs et solitaires des enfants, les échanges entre chercheur·e·s et participant·e·s, etc. dans les situations d'interculturalité et/ou mixtes genrées (Goffman, 1975) que les acteur·rice·s impliqué·e·s vivent, sans s'y limiter afin de saisir toutes les dimensions de la réalité. Une attention particulière est accordée au fait de mettre les enfants au cœur du dispositif (Daugey & al., 2020 ; Razy, 2004, 2007, 2008, 2012, 2019a, 2019b, 2021 ; Sarcinelli, 2015, 2020). Des entretiens formels semi-directifs complètent le dispositif dans certains cas et les chercheur·e·s se sont réservé·e·s la possibilité de mobiliser des outils méthodologiques complémentaires, notamment lors des phases de restitution des résultats de la recherche.

Pour ce faire, différents corpus méthodologiques et théoriques généraux, nécessairement articulés entre eux, sont mobilisés. Ils empruntent à :

- l'anthropologie générale,
- l'anthropologie du contemporain et à la socio-anthropologie des interactions sociales,
- l'anthropologie de la (petite) enfance et aux *childhood studies*.

Plusieurs enquêtes ethnographiques reposant sur l'observation participante ont été réalisées. Cette démarche a consisté à s'immerger dans le quotidien des structures de manière à appréhender la réalité des acteur·rice·s en présence. Sur le terrain, le·a chercheur·e observe, participe – la participation pouvant prendre diverses formes et s'inscrivant dans les limites explicites ou implicites fixées par les différents acteur·rice·s – et consigne de manière systématique ses observations, les interactions vécues et ses réflexions dans un journal de terrain. Le·a chercheur·e s'imprègne ainsi du quotidien et des relations sociales auxquelles il/elle se mêle. Il/elle apprend à connaître les participant·e·s, et à se livrer lorsque le contexte l'exige ou qu'il ou elle le juge pertinent, dans une démarche de réciprocité et impliquée. L'enquête ethnographique est sujette à de nombreuses contraintes (temps, règles, organisation interne, désir des acteur·rice·s, etc.) qui varient d'un contexte à un autre. Le·a chercheur·e doit donc adapter sa méthodologie à chacun de ses terrains ainsi qu'aux acteur·rice·s.

L'approche anthropologique sous-tendant l'observation participante mise en œuvre dans le cadre de ce projet a notamment permis de situer les acteur·rice·s (impliqué·e·s ou non, présents ou non), de saisir la nature des interactions (ordinaires ou extraordinaires) dans une perspective relationnelle contextualisée, d'en appréhender les modalités verbales et non-verbales ainsi que les enjeux (explicites, implicites ; conjoncturels, structurels, etc.). Il s'est en outre agi de mettre au jour d'éventuels enjeux connexes, d'articuler les différentes dimensions sous-jacentes aux situations à partir de l'analyse des représentations en matière de normes et de valeurs culturelles/genrées, et de proposer des pistes d'interprétation. L'intérêt et la visée étaient doubles : (1) envisager les situations de manière à la fois plus globale et plus située à des fins de contextualisation et de « re-complexification » de celles-ci dans une perspective holiste ; et (2) par la comparaison, faire dialoguer les situations rapportées avec de nouvelles situations vécues durant l'immersion, identifiées par les chercheur·e·s, pointées ou rapportées par les participant·e·s. Dans ce cadre, tous les acteur·rice·s (professionnel·le·s, enfants, entourage) ont été pris en compte, dans et hors des structures, et divers outils complémentaires, s'appuyant sur les apports de l'observation participante, ont été mobilisés ou produits pour poursuivre l'exploration du genre en contexte interculturel en tenant compte des spécificités de chaque terrain et des réalités vécues par chacun·e. En plus des restitutions au fil du terrain, ce partage a eu lieu lors de moments ciblés de restitution des avancées de la recherche à certain·e·s ou tou·te·s les participant·e·s, conformément au cadre éthique de la recherche (cf. Chapitre 11).

Si chacun·e des chercheur·e·s du volet anthropologique a mobilisé ses propres référents méthodologiques et théoriques, les réunions collectives régulières, ainsi que l'écriture collaborative, ont permis d'assurer une certaine unité et une certaine cohérence au dispositif méthodologique ainsi que de nourrir la réflexion analytique générale du projet. C'est notamment au cours de l'une d'elles que nous avons amorcé une réflexion sur la complexité de la notion de situation à l'épreuve de nos terrains ethnographiques respectifs. Nous avons ainsi proposé de distinguer les « situations flash » (une interaction furtive, une attitude, un jeu, une phrase, etc.), terme finalement abandonné, des « **situations accordéon*** » ou « éventail » (une situation qui renvoie à une ou plusieurs autres situations de même nature ou de nature différente mais présentant un point commun, le jour-même ou un autre jour, et dont les éléments peuvent être déployés progressivement), ces deux exemples pouvant être considérés comme les deux pôles extrêmes entre lesquels se décline une palette de situations intermédiaires. Le choix qui a été fait consiste à ne pas hiérarchiser les situations entre elles. Au terme du projet, l'équipe a choisi de ne garder que la notion de « situation accordéon » composée de micro-situations. Dans les pages qui suivent, la méthodologie spécifique à chaque chercheur·e est présentée par structure. Le choix a été fait de laisser chacun mettre l'accent et structurer son propos à sa guise plutôt que d'uniformiser artificiellement le rapport au terrain et les référents mobilisés, toujours personnels, autour de rubriques-types. Tous les lieux et tous les acteur·rice·s ont été anonymisé·e·s.

Les activités de restitution des résultats de la recherche, notamment aux enfants, prévues dans le cadre du volet en anthropologie (cf. Chapitre 1), ont été préparées lors du workshop « *Giving research feedback to children: beyond ready-made recipes and asymmetrical relationships* » ouvert aux membres de l'équipe et organisé dans le cadre du « *Anthropology of Children and Youth Network* » de la European Association of Social Anthropologists (EASA), codirigé par É. Razy et Ch.-É. de Suremain, les 5 et 6 juin 2023 à l'Université de Liège (cf. Annexe 14) par 3 chercheurs du volet anthropologie.

Cette activité a donné lieu à une exposition en ligne (cf. Annexe 16)¹⁴ et à une publication (Razy et al., 2023 ; Annexe 16)¹⁵, dont certains éléments ont été mobilisés dans les livrets de l'outil (cf. Livrets situationnels : « 5. L'entre-enfants », « 6. L'enfant malade », « 16. Casser des tours »).

La tenue des séances de restitution aux professionnel·le·s, aux enfants, et aux parents, est tributaire de l'organisation et de l'engagement des structures d'accueil, soumises à de nombreuses contraintes, et n'a pas encore pu être organisée pour toutes les structures, mais les chercheurs réfléchissent à des alternatives. Impératives sur le plan éthique, ces restitutions, quelle qu'en soit la forme finale, donneront nécessairement lieu à des retours et enrichiront les futurs développements de la recherche (Caratini, 2012).

9.3.2 Dans les crèches

Léa Collard

Au sein de la crèche Bri et de la crèche Lou, un terrain ethnographique a été réalisé à raison d'une journée (8h) ou une demi-journée (4-5h) par semaine dans chacune des structures durant cinq mois (février à juin 2023).

Participation ?

La démarche de l'observation participante n'est jamais d'emblée une évidence. La posture qui y est associée doit être adaptée aux spécificités de chaque terrain et bien souvent négociée avec les interlocuteurs. Celle-ci peut donc prendre des formes différentes.

Par exemple, au sein de la crèche Bri, il m'a été demandé de rester dans une posture de « simple » observation dans un premier temps. Pour commencer, j'ai donc observé la « ronde journalière » (Goffman, 1975) de la crèche, souvent assise par terre au sein du service, sans prendre part à l'action. Ceci a permis de prendre note de manière systématique du rythme des journées, de l'ordre des actions réalisées et d'observer plus attentivement les enfants afin d'apprendre à mieux les connaître. Cependant, après quelques semaines de terrain, j'ai initié une discussion avec la direction et les puéricultrices présentes dans le but de reconsidérer une « participation » plus active. La directrice a alors accepté en proposant une participation dans le jeu ou lors des sorties à l'extérieur et m'a rappelé certaines règles (par ex : ne pas mettre un enfant dans une position non acquise pas celui-ci). À partir de ce moment-là, les puéricultrices se sont permises également de me demander de petits « coups de main » : prendre un bébé dans les bras, aller chercher un doudou, etc. J'ai pu également participer à une réunion d'équipe organisée après la journée de travail.

Au sein de la crèche Lou, la démarche de l'observation participante s'est instaurée de manière plus informelle et sans passage systématique par la direction. Si, au départ, l'observation a été privilégiée, j'ai pu très vite participer à certaines tâches : préparation des gouters, habillage-déshabillage des enfants lors des promenades, nettoyage etc. Après plusieurs semaines, c'est une puéricultrice qui a pris l'initiative de me demander si je désirais participer davantage. À partir de ce moment-là, l'équipe m'a proposé de prendre part à d'autres tâches et activités : donner le repas aux enfants, les moucher, etc.

¹⁴ [Connecter arts et sciences sociales pour restituer des résultats de recherche aux enfants](#)

¹⁵ <https://acyig.americananthro.org/neosvol15iss2fall23/razy/>

Dans un premier temps, je n'ai pas pris part au change des enfants, à leur soin du nez ou à leur couchage dans aucune des structures, ce qui met au jour en creux une typologie des soins dont les critères mériteraient d'être analysés. Cependant, vers la fin du terrain, j'ai pu, à de rares occasions, dans l'une des deux structures, prendre part au change des enfants et à leur couchage. Ceci montre l'importance de l'immersion de longue durée sur le terrain dans une approche anthropologique. Outre ces tâches spécifiques à un contexte de crèche, l'observation participante passe également par l'engagement au cœur des conversations informelles (par ex, lors de la pause de midi) et des relations sociales avec les adultes comme avec les enfants. J'ai en effet pu prendre part au quotidien des structures et ce, grâce à une venue répétée et systématique pendant plusieurs mois.

Collecte et production de matériaux : identifier des situations

La réalisation de ce terrain ethnographique reposant sur l'observation participante a permis de collecter et de produire des matériaux ethnographiques de différentes natures.

Sur le terrain, je gardais mon petit calepin dans lequel je prenais note de manière concise de ce qu'il se passait ou de mes commentaires. *A posteriori*, une prise de notes plus extensive était réalisée dans un journal de terrain. Cette prise de notes comportait des descriptions de lieux, d'objets, d'activités, de comportements, d'interactions mais également des transcriptions de conversation ou des réflexions personnelles. J'ai également réalisé des schémas des lieux et de la disposition spatiale des services, ainsi que quelques photos d'éléments matériels (dispositifs de jeu, affichages, etc.). Parmi les matériaux ethnographiques, la documentation ou la littérature grise trouvée sur le terrain a également été prise en compte et analysée (brochures ONE, projet d'accueil, site internet).

Une attention particulière a été accordée aux thématiques du projet (genre et interculturalité) mais la collecte et la production de matériaux ne s'est pas limitée à ces dernières. Au fil du terrain, des situations ont été extraites des matériaux. La spécificité de la démarche ethnographique en immersion induit des situations aux caractéristiques différentes. Elles peuvent être très courtes ou plus denses. Bien souvent, des situations m'ont été rapportées lors d'échanges informels. Des situations significatives ont également été le fruit d'un rassemblement de plusieurs situations courtes. Par exemple, une réflexion sur le portage (en lien avec le genre et l'interculturalité) a été rendue possible grâce à l'observation d'interactions entre les puéricultrices et un bébé mais également grâce aux explications que l'on m'a données suite aux pleurs de ce même bébé et le lien effectué avec une discussion antérieure avec l'une des professionnelles sur une ancienne expérience de portage d'un enfant qui n'est plus à la crèche. Cela m'a permis de (re)constituer une situation thématique, thématisée par la reconstruction que j'ai opérée (cf. « Livret 8. Le portage »). Enfin, les thématiques du projet peuvent également être évoquées directement dans les conversations informelles (initiées par mes soins ou non) des professionnel·le·s et/ou des parents.

Quelle place sur le terrain ?

Outre la démarche méthodologique mise en place, il est également intéressant de se questionner sur la place prise ou qu'il est possible de prendre sur le terrain. Comment les différent·e·s acteur·rice·s (adultes et enfants) composent-ils avec la présence d'une tierce personne ?

Avec les puéricultrices

Dans un premier temps, j'étais bien souvent perçue comme une stagiaire ou une étudiante venant effectuer un travail. Ceci impactait les relations que j'entretenais avec les puéricultrices. J'ai essayé de remédier à cette perception de ma place et de mon statut en réexpliquant ma démarche de manière différentes en fonction des questions que l'on me posait spontanément (ex. : « Tu fais quoi comme études encore Léa ? ») ou lorsque je rencontrais une puéricultrice pour la première fois après un congé ou lors d'un remplacement. Cependant, l'accès aux structures ayant été permis par les directions, il ne faut pas masquer les répercussions que cette démarche a pu avoir sur les perceptions des puéricultrices. Même si le consentement était fondamental et acquis, elles s'étaient bien souvent vu imposer ma présence, dans un premier temps. De plus, les thématiques de la recherche, en particulier celle du genre, ne leur paraissaient pas forcément significatives dans leurs pratiques professionnelles. Néanmoins, une fois le terrain entamé, la place qui m'avait été accordée au début a pu évoluer. Les puéricultrices ont pu me considérer, par exemple, comme un « coup de main » lors de moment de « *rush* » pour aller consoler un enfant qui vient de tomber, ou comme une adulte encadrante supplémentaire lors des sorties. J'ai également pu être parfois considérée comme « les yeux » qui avaient vu le déclencheur d'une dispute entre enfants ou une personne à qui on demandait son avis lors d'un changement dans la manière d'organiser le gouter.

Avec les enfants

Les enfants, quant à eux, n'étaient pas non plus indifférents à ma présence. Si, celle-ci a pu leur faire peur, au début, elle a également été synonyme d'une grande disponibilité adulte. Restant plus souvent assise par terre que les puéricultrices, j'avais plus de temps pour jouer où consoler un enfant. La présence d'un calepin pouvait également intriguer les enfants. Ils voulaient s'emparer de cet objet ou me demandaient d'y dessiner des camions. Parmi les enfants les plus âgés, certains posaient également des questions : « Qu'est-ce que tu fais ? » lorsque je prenais des notes, ce qui m'aménait à leur expliquer à nouveau les raisons de ma présence. Avec les enfants, se posait aussi la question de la place que je devais prendre : dois-je les réprimander lorsqu'ils défient une règle préalablement fixée par les puéricultrices ? Dois-je prendre l'initiative d'aller les consoler lorsqu'ils pleurent ? J'ai dû répondre à ces questions, à chaque fois qu'elles étaient posées, de manière située et contextualisée en prenant soin d'exercer une réflexivité éthique.

Avec les parents

Assez peu de contacts ont été possibles avec les parents. Un document de présentation et d'explication leurs a été transmis (via des canaux informatiques ou dans les casiers des enfants). Certains parents m'ont posé des questions mais les interactions ont finalement été assez courtes. Ceci est dû en partie au fait que les moments des arrivées et des retours sont des moments importants lors desquels des informations précises doivent être échangées entre les parents et les puéricultrices, ce qui laisse donc assez peu de marge pour s'en éloigner.

Fanny Dragozis

Avant de citer et d'expliciter toute considération méthodologique propre à mon expérience au sein d'une crèche spécifique, il convient de recontextualiser l'origine de mon étude de terrain actuelle. Souhaitant vivement prendre part à une recherche plus collaborative, collective, et appliquée dans le cadre de mon mémoire que celles que je mène individuellement dans mon cursus habituellement, j'ai

fait le choix de prendre part au projet d'ONE Academy, sur la proposition de É. Razy, pour mener mon travail de fin d'études. D'une certaine manière, le fait que mon mémoire prenne corps dans ce projet de recherche de l'ONE nécessite une attention plus générale à des dimensions qui ne concernent pas directement ou uniquement le genre et/ou l'interculturalité. Cette attention portée au terrain de recherche dans sa globalité dans le cadre de mon mémoire implique *de facto* une immersion totale et de longue durée au sein du milieu en question. Un tel degré d'implication et d'engagement permet à la fois une connaissance fine de l'institution étudiée concernant les multiples dynamiques à l'œuvre, et également une compréhension approfondie des relations y ayant lieu. De toute évidence, en anthropologie, porter un intérêt direct aux questions de genre et/ou d'interculturalité ne signifie pas s'y intéresser de façon exclusive, tant il est acquis que les frontières entre les différents champs sociaux sont perméables. Ainsi, mettre en œuvre ici une approche holiste dans les crèches choisies permet de mieux saisir comment s'articulent les dimensions de genre et d'interculturalité à d'autres, connexes ; cela invite donc à construire des ponts et à mettre notamment en lumière des liens entre des catégories qui n'apparaissent pas comme liées *a priori*.

En outre, au-delà de ces critères de collaboration et de mobilisation qui m'ont poussée à entamer cette recherche, la nature et le sujet de la problématique ont particulièrement retenu mon attention. De fait, d'un point de vue personnel, dans différentes sphères de ma vie (scout/plaines de vacances/babysitting), j'ai toujours particulièrement apprécié jouer avec des enfants et/ou des bébés ainsi que m'en occuper. Ici, ces préoccupations sont de l'ordre de ce que Maurice Godelier (2007) appelle le « moi social » et le « moi intime » – qui touchent respectivement à mon statut social ainsi qu'à ma vie affective –, avec lesquels le·a chercheur·e doit opérer une « rupture » afin de construire son moi cognitif (2007) et pouvoir en mobiliser certaines caractéristiques avec la distance critique nécessaire. Ainsi cet attrait personnel se transforme ici en un intérêt intellectuel et scientifique – lié à ce troisième « moi cognitif » – dans la mesure où j'ai déjà produit des travaux sur la place qu'occupent les bébés et les enfants au sein de la société, en effectuant notamment un terrain dans une institution de prise en charge de l'enfance et de la petite enfance et un travail théorique au sujet des rites de passage dans ce cadre précis. D'une certaine manière, mon expérience sociale et intime objectivée, doublée de la construction de mon « moi cognitif » préalable, influence ici ma manière d'être, d'agir, de ressentir et d'interagir sur le terrain. Cette posture spécifique a joué en faveur de mon intégration : mon contact aisé avec les bébés et les enfants a facilité mon insertion et mes relations à la crèche. Ces dernières se sont inscrites dans une même attention particulière aux questions fondamentales liées à l'éducation, au jeu, à la prise en charge et au *care*. Après seulement quelques venues sur le terrain, j'ai donc fait en sorte d'être le plus proche possible des enfants, de rendre habituelle ma présence parmi eux, d'abord en restant en retrait, en les laissant m'approcher, à leur guise, pour ensuite proposer quelques jeux ou quelques lectures que j'avais à ma disposition. Petit à petit, les bébés m'ont associée au jeu : ils couraient vers moi, en groupe, pour lire des livres, danser ou encore chanter. Certains enfants venaient toujours avec le même livre lorsqu'ils me demandaient de les accompagner dans la lecture à venir ; ils m'ont ainsi liée personnellement à cette tâche et à ce livre en particulier.

Le fait de me placer « à hauteur d'enfants » (Zotian, 2014) a découlé d'une nécessité méthodologique et épistémologique dans la mesure où la compréhension de ce milieu de bébés et de leur prise en charge ne peut pas se faire uniquement depuis ce que les adultes pensent et disent des enfants (Danic et al., 2006). Le travail sur les représentations (même s'il est indispensable de prendre en considération ce niveau d'analyse pour la recherche anthropologique) doit être doublé d'une attention sur ce que les bébés, en tant que sujets, vivent, racontent, montrent ou encore engagent eux-mêmes (Razy,

2004). Ainsi, en prenant part aux moments, aux activités comme aux jeux partagés avec les bébés, il m'a été possible de comprendre finement les interactions qui se déroulent dans ce milieu. Dans ce cadre, la méthodologie adoptée a été particulière dans la mesure où le langage verbal n'est pas un des moyens via lequel le recueil et la production d'informations peut se faire – qui est historiquement un des plus retenu et utilisé (Hirschfeld, 2002). Toutefois, il est évident que le fait que les enfants ne parlent pas ne signifie pas qu'ils ne comprennent pas ; pour les plus petits, ils puisent dans le médium de la communication non-verbale, aussi complexe et diverse soit-elle, pour interagir. Ainsi, la production et la collecte de matériaux se basent par exemple sur les attitudes corporelles, la gestualité, les (ré)actions affectives ou encore les expressions émotionnelles (Razy, 2014).

Comme indiqué précédemment, travailler auprès des enfants se double nécessairement d'une approche du vécu quotidien et des représentations des adultes de la crèche. En ce qui concerne mon rapport aux puéricultrices, les directrices des deux crèches avec qui j'étais en premier lieu en contact leur avait expliqué à quelles fins je venais dans l'institution. Ainsi, j'ai directement été impliquée dans la vie quotidienne des crèches : tantôt, j'étais une aide d'appoint lors des moments où les tâches se multipliaient ; tantôt, j'étais une observatrice présente pour une recherche plutôt floue à leurs yeux et dans laquelle j'étais engagée dans la mesure où je restais majoritairement auprès des bébés, tantôt j'étais une interlocutrice. Ma place était légitimée par le fait que j'étais disponible pour aider à des tâches essentielles à tout moment et à l'écoute. En tant qu'étudiante en anthropologie, la seule tâche qui m'avait été interdite était celle du change car ce moment est considéré comme intime et privilégié : il fallait qu'il soit partagé par l'enfant uniquement avec sa puéricultrice de référence.

Concernant ma prise de notes dans les moments ordinaires passés dans les crèches, elle avait lieu de manière brute et ponctuelle dans un petit carnet, par quelques mots-clés, lorsque j'en avais le temps, à la crèche. La plupart des notes étaient alors revues, complétées et retranscrites après coup, lorsque je quittais l'institution.

Je me rendais donc dans ces crèches deux jours par semaine, le mercredi et le jeudi, comme cela avait été convenu avec la directrice, pour L'île des petits. Pour le P'tit collège, c'était le mardi et le mercredi. Mon arrivée variait entre 8h et 10h, et ma sortie entre 16h et 18h, en fonction des besoins de la crèche et de mon horaire personnel. Afin de pouvoir accéder aux accueils et aux retours de l'entièreté des parents sur une même semaine, nous avions convenu avec la directrice de L'île des petits d'assigner à l'avenir un jour pour « faire le tard » – le mercredi –, et un jour pour « faire le tôt » – le jeudi. Cela permettait donc de pouvoir discuter avec les parents, de prendre part aux accueils, aux retours, mais aussi de participer au déroulement de la mise en place d'une journée à la crèche, qui débute à 7h, et au rangement des lieux et de la fin de la journée, qui s'achève à 18h. Pour le P'tit collège, la direction et moi avions directement fait en sorte que je « fasse le tard » le lundi, et le « tôt », le mercredi. Toutes ces séquences ont été considérées comme indispensables pour la poursuite de la recherche, au même titre que les moments informels et spontanés que je partageais avec les puéricultrices ou la directrice de chacune des institutions et qui se passaient en dehors des espaces occupés avec les enfants, tels que les discussions ayant lieu dans le bureau de direction ou encore les repas de midi passés avec les puéricultrices lors des pauses.

9.3.3 Dans les consultations pour enfants (CE)

Jonathan Collin

Il convient de distinguer les trois CE étudiées. Leur mode de fonctionnement et l'entrée sur le terrain a en effet varié selon la façon dont chacune appréhendait la recherche et son éthique.

Au sein de la CE Zen, il a été convenu que j'attendrais dans la salle d'attente et que je présenterais à chaque parent la recherche (en lui remettant éventuellement le document de présentation du volet anthropologique, pouvant également être remis par une des volontaires, en cas de forte affluence et d'attente) et que je lui demanderais son autorisation de l'accompagner dans le bureau médico-social. Les observations au sein de la salle d'attente, notamment les interactions s'y déroulant entre toutes les personnes présentes, ne nécessitaient pas une telle précaution. Au sein de la CE Zen, sur cinq demi-journées d'observation, un seul couple a refusé que je l'accompagne. Toutes les autres personnes ont accepté. Situé sur une partie du territoire provincial liégeois où je vis et j'enseigne, il avait en outre été convenu que si je connaissais personnellement un des parents, je ne l'aborderais pas à propos de la recherche. Ce fut le cas à une reprise et j'ai respecté cet engagement. Je n'ai pas non plus expliqué la recherche à cette maman que je connaissais, ce qui n'était de toute façon pas possible au vu des modalités d'entrée en contact définies en concertation avec la PEP's et la coordinatrice. A côté de l'observation des activités de médecine préventive traditionnelle de la CE, j'ai aussi assisté à une consultation menée par deux étudiants hygiénistes bucco-dentaires de dernière année (projet pilote mené au sein de la subrégion) et à un atelier portage réalisé par une personne extérieure à l'ONE.

À la CE Rau, la PEP's a considéré que, pour que je puisse mener ma recherche et rencontrer les attentes de l'ONE, je n'avais pas à demander les accords aux parents. Ceux fournis par la PEP's et les médecins et l'avis favorable du comité d'éthique en sciences humaines et sociales de l'ULiège étaient suffisants pour me permettre de participer à la vie de la CE et aux activités qu'elle (co-)organisait. Lorsque j'étais présent dans le bureau médico-social, la PEP's me présentait néanmoins comme chercheur aux parents qui entraient. Si certains d'entre eux, ce qui a pu arriver, me demandaient sur quoi portait ma recherche, j'exposais brièvement celle-ci. J'ai réalisé mes premières observations dans le bureau médico-social, en ayant l'opportunité de suivre trois médecins différents, un médecin de 70 ans d'origine asiatique, un médecin fraîchement diplômé d'origine moyenne-orientale et une jeune femme médecin d'origine belge. La collaboration avec différents médecins a permis de mettre en évidence des dynamiques interactionnelles différentes avec la PEP's, mais aussi avec les parents et les enfants au sein d'une même CE. Cinq demi-journées ont été observées en lien avec le travail strictement médico-social et de médecine préventive, quatre dans le bureau médico-social et une dans la salle d'attente. En outre, j'ai pu participer à quatre demi-journées en lien avec les activités du Lieu de Rencontre Enfants-Parents associé à la CE et d'un projet visant à « briser l'isolement social des familles », particulièrement celui des mères en l'occurrence.

Enfin, à la CE Tar. La première s'est déroulée dans le bureau médico-social. J'y ai passé l'entièreté de la matinée et la recherche était exposée aux parents par les volontaires, sur la base du document écrit rédigé par l'équipe des anthropologues, présentant leur volet. J'ai passé la deuxième demi-journée dans la salle d'attente, en présence des volontaires. Dans ce cadre, aucune présentation particulière n'était requise, j'avais juste à répondre aux éventuelles interrogations des parents quant à ma présence.

Ce qui est commun aux trois CE, c'est le caractère intrigant d'un homme seul, particulièrement lorsque j'étais présent dans la salle d'attente et que je ne pouvais donc être confondu avec les volontaires, des femmes retraitées à chaque fois. J'ai pu constater à différentes reprises des regards interrogateurs, qui se dissipaien t rapidement lorsque je présentais les raisons de ma présence et la recherche menée. En tant qu'homme, j'étais attentif sur le terrain à mon ressenti dans cet univers considéré comme principalement féminin.

Madeleine Anoufo

Une phrase pour préciser le statut et le cadre de participation (mémoire). Après avoir obtenu l'accord pour mes deux terrains de recherche, j'avais hâte de débuter mais avec une certaine appréhension car j'avais peur de ne pas avoir un « regard innocent » en raison de mon bagage de mère, issue d'une culture différente (« africaine subsaharienne ») et travaillant dans le monde de l'enfance depuis une dizaine d'années (infirmière dans un centre psycho-médico-social). L'entrée sur le terrain a été différente dans les 2 CE.

Dans la première CE, située en province de Namur, j'ai été accueillie par la PEP's qui m'a fait visiter les lieux et m'a présentée aux deux volontaires. Les volontaires m'ont dit où je devais m'asseoir dans la salle d'attente : « à cause des contraintes Covid », m'ont-elles dit. Je me suis donc assise non loin du bureau des volontaires où j'avais vue sur toute la salle d'attente. Elles me présentaient aux parents comme « une étudiante qui était là pour faire une étude pour son mémoire » sans en préciser le thème qu'elles connaissaient. Aucun parent ne m'a posé de questions par rapport au thème du mémoire. J'ai choisi, en fonction des contraintes de temps, d'effectuer des demi-journées soit dans la salle d'attente, soit dans le bureau médico-social. Ce choix était motivé par le fait que je ne voulais pas faire des allers et retours entre la salle d'attente et le bureau afin d'éviter de perdre des informations.

Lorsque j'étais dans le bureau médico-social, la PEP's et/ou le médecin me présentait comme une « chercheure de l'ONE » et précisait à chaque fois que j'étais soumise au secret professionnel et qu'en plus, je travaillais en PMS/PSE, qui est la suite logique après la prise en charge par l'ONE.

Sur mon second terrain, situé en province du Hainaut, la PEP's avait prévu, dès mon arrivée, une chaise pour moi dans le bureau médico-social, juste à côté d'elle. Ma première séance d'observation s'est donc déroulée dans ce bureau où le médecin me présentait à chaque fois. La fois suivante, je me suis installée sur une chaise dans la salle d'attente et je n'ai jamais été présentée aux parents ; les mamans me parlaient spontanément et me posaient parfois la question de savoir où était mon enfant.

Pendant toutes mes séances d'observation dans les CE, j'avais l'impression de me « fondre dans la masse », car il y avait peu ou pas du tout de regards interrogateurs quand j'étais dans la salle d'attente et parfois, certains parents « défendaient » même ma place quand la PEP's venait les chercher. Ils disaient en me montrant du doigt que j'étais là avant eux.

Je suis consciente que le fait d'être une femme a facilité mon intégration dans ces deux CE et que mes observations ont peut-être été un peu plus structurées par mon histoire personnelle et professionnelle, comme le soulignait Olivier de Sardan : « Les observations du chercheur sont structurées par ce qu'il cherche, par son langage, sa problématique, sa formation, sa personnalité. [...] » (Olivier de Sardan, 1995, p. 76).

9.3.4 Dans les LREP

Jonathan Collin

Le LREP au sein duquel je me suis immergé est celui associé à la CE Rau. J'y ai passé à ce jour quatre demi-journées. La première était en lien avec un projet spécifique relatif au souci de « rompre l'isolement social » et visait une observation des enfants, gardés par des baby-sitters volontaires pendant que leurs parents, en l'occurrence uniquement des mères, prenaient le temps de « souffler » et de discuter entre elles dans une pièce à côté. Envisagé comme un moment de répit visant en outre à réduire l'isolement social des parents, ce dispositif repose sur la séparation, pendant deux heures, des parents et des enfants. Lors de la première séance à laquelle j'ai participé, j'ai d'abord assisté au moment consacré à la « familiarisation », avant de rester une bonne heure avec les enfants et les baby-sitters, une fois les mamans ayant rejoint l'autre pièce. Enfin, sur l'invitation de la PEP's, je me suis rendu dans cette autre pièce où j'ai participé aux échanges avec les mères autour du vécu du post-partum. La deuxième demi-journée observée, toujours autour du travail de l'isolement social, s'est déroulée uniquement du côté des mères dans la mesure où, en l'absence de l'animatrice principale, nous avons convenu avec la PEP's que nous échangerions autour de la question du genre dans le cadre du post-partum, notamment de la place des pères. Les deux autres demi-journées concernaient plus particulièrement le LREP proprement dit. Dans ce cadre, j'ai assisté lors de la première, classique, à un moment de rencontre au sein de la salle d'attente de la CE, en présence des parents, à nouveau des mamans uniquement, des enfants et de professionnelles (PEP's, stagiaire assistante sociale et maison médicale). J'ai pu y observer et vivre des interactions avec/entre les différents individus présents, y compris les enfants. Enfin, je fus « simple » observateur d'un atelier massage des enfants, où seules des mères étaient à nouveau présentes. Cet atelier était encadré par la PEP's et mené en collaboration avec une grand-mère sénégalaise qu'elle avait vu faire lors d'une visite à domicile. La grand-mère en question était venue en Belgique pour soutenir sa fille (mariée à un homme belge) qui venait d'accoucher.

Élodie Razy

Étapes et caractéristiques générales des 5 terrains ethnographiques : quel rôle sur la mise en place du dispositif méthodologique ?

La mise en place des 5 terrains ethnographiques dans les 4 LREP retenus s'est opérée en 4 phases : (1) premier contact par téléphone suivi d'un mail avec envoi du document de présentation du volet anthropologique (cf. Annexe 5) ; (2) première rencontre avec une référente dans le LREP et fixation du calendrier du terrain (à court ou moyen terme) en fonction des demandes et contraintes spécifiques de chaque structure, d'activités liées au projet et de mon propre agenda ; (3) première participation à un accueil du LREP ; et (4) déroulement des séances suivantes jusqu'au terme du terrain (juin). Dans le cas des LREP Peuplier a et b, Chêne et Bouleau, les phases 2 et 3 se sont confondues. Dans le cas du LREP Tilleul, un premier RV a eu lieu avec la PEP's en janvier 2023.

Les LREP Peuplier et Bouleau s'inscrivent explicitement dans la lignée des « Maisons Vertes », et les deux autres ne revendiquent pas d'orientation particulière. Le LREP Bouleau organise de nombreuses activités variées sous forme d'ateliers (ex. atelier « Baby signe » organisée par une maman). Le jeu est central dans les 4 LREP, mais l'accent est mis sur la psychomotricité (présence systématique d'une ou de plusieurs psychomotriciennes et d'espaces ou d'un espace dédié(s) dans les LREP Tilleul et Bouleau, le LREP Peuplier b étant quant à lui orienté vers les activités à l'extérieur. Comptines et chants clôturent

la matinée dans les LREP Tilleul et Bouleau qui servent une collation vers midi (fruits ou soupe et eau pour les enfants, café ou thé pour les parents) pour le premier et une collation vers 10h30 (variable : crêpes, fruits, et thé ou café pour les parents) pour le second. Les LREP Tilleul et Bouleau fonctionnent également comme lieu-ressource (don et dépôt de vêtements, jouets, langes, matériel de puériculture, etc.). Les équipes des LREP sont constituées d'une diversité d'intervenant·e·s, professionnel·le·s et/ou volontaires, parmi lesquel·le·s une majorité de femmes pensionnées, tout particulièrement pour les LREP Peuplier a et b et Bouleau, associatifs. La diversité et les points de convergence entre les différents terrains représentaient une richesse et un défi méthodologiques à relever.

Sur la base des terrains ethnographiques menés et de la fréquentation des LREP observée (qui peut être variable pour des raisons parfois difficiles à objectiver), de la connaissance antérieure éventuelle du quartier, du village ou de la ville, mais également de la perception du milieu par les professionnel·le·s /volontaires et de leurs connaissances, la description suivante est proposée : le LREP Tilleul se situe dans le quartier d'une grande ville. Celui-ci est mixte sur le plan social et culturel, avec une présence migratoire ancienne et récente, et un habitat social important ; il est cependant fréquenté par des familles qui viennent de différents quartiers de la ville, notamment pour ses facilités de parking mais aussi parce qu'il est recommandé par le bouche-à-oreille. Tous les indices socio-économiques des quartiers (ISE) semblent représentés : de la plus grande précarité à une certaine aisance socio-économique en passant par les niveaux intermédiaires, mais les plus précaires étaient moins nombreux et le nombre et la régularité des plus aisés semblaient prendre le dessus durant le terrain. Le LREP Peuplier a est situé dans le même type de configuration que le LREP Tilleul et était majoritairement fréquenté par des familles migrantes ou d'ascendance étrangère de niveau moyen supérieur, mais le constat du peu de personnes présentes invite à la prudence. Dans le LREP Peuplier b, aucune ou peu de familles ne sont venues les fois où je m'y suis rendue. Le LREP Chêne se situe quant à lui dans un village au riche passé et au patrimoine architectural très bien entretenu et mis en valeur. Il est présenté par la PEP's comme « ayant beaucoup changé », notamment avec le départ des « familles cossues » résidentes de longue date et l'arrivée suivie de l'implantation d'une population précarisée, issue ou non de l'immigration, et aisément identifiable par son adresse (immeubles en mauvais état ou insalubres) lorsque les familles résident dans le village, selon les explications données par la PEP's. Le LREP Bouleau se situe dans le centre d'une ville de moins de 20 000 habitants. Il draine une population mixte sur le plan social et culturel, mais les familles précaires, issues ou non de l'immigration, y semblent bien représentées.

Temporalités et terrains ethnographiques : une équation difficile à résoudre ?

Comme indiqué ci-dessus, les terrains n'ont pas commencé en même temps et ne se sont pas déroulés avec la même régularité en raison des diverses contraintes déjà évoquées, ce qui influe sur la temporalité de mon intégration dans les structures et sur le rythme de l'approfondissement des relations nouées. Ainsi, les terrains au sein des LREP (caractère ponctuel de leur ouverture, dispersion géographique entre cinq lieux, caractère épisodique de ma présence, diversité et nombre des intervenant·e·s dans certains cas, et publics parfois volatile, etc.) contrastent avec les terrains ethnographiques que j'ai réalisés jusqu'ici. Cependant, les interactions entre les trois types d'acteur·rice·s (professionnel·le·s/volontaires, parents, enfants) y présentant une certaine régularité, elles permettaient mon insertion dans ce cadre pré-établi dans la mesure où ma présence se calquait sur le déroulement des séances. L'instauration d'une relation de confiance, le développement de l'interconnaissance et les échanges interpersonnels qui ont lieu ont permis de construire un certain

degré d'intersubjectivité, nécessaire à la compréhension des dynamiques personnelles et collectives, de manière variable selon les LREP et au regard de l'espacement entre les séances ainsi que de leur nombre. Ce cadre adapté aux contraintes mentionnées s'inscrivait dans une banalisation progressive de ma présence. De manière quelque peu contre-intuitive à première vue, l'enjeu était de prendre son temps alors que l'urgence liée aux contraintes du projet et à mes autres contraintes professionnelles, ainsi qu'au type de structure (peu de temps passé sur place à chaque fois, un nombre de séances variable en fonction des LREP, une durée générale du terrain limitée) voulait que l'on se hâte pour « produire des résultats » : moins je disposais de temps, plus je prenais mon temps, ce qui signifiait notamment, ne pas poser de questions à la hâte, prendre le temps de l'apprivoisement réciproque, venir plus tôt et rester plus tard, etc. Les dynamiques étaient également extrêmement variables d'un LREP à l'autre en fonction du nombre de familles et d'enfants présents, de la configuration des lieux et des professionnelles ou volontaires présent·e·s.

	Jours d'ouverture	Début du terrain	Temps sur place/séance	Restitutions finale
LREP 1	1 fois par semaine	17/01/2023	4h	Juin 2024
LREP 2a	1 fois par semaine	9/02/2023	3h	Juin 2024
LREP 2b	1 fois par semaine	21/04/2023		Juin 2024
LREP 3	1 fois par mois	22/03/2023	3h	Juin 2024
LREP 4	2 fois par semaine	24/03/2023	3h30	Juin 2024

Figure 5 : Tableau de l'organisation calendaire des terrains ethnographiques

Journal de terrain et éthique au cœur de la méthodologie

J'ai décidé de ne pas utiliser mon journal de terrain durant les séances, afin (1) de ne pas être en contradiction avec le lieu où les interactions se déroulent dans un cadre ni contraignant ni prescriptif, bien que les présences soient notées dans certains LREP (carnet, tableau) ; et (2) d'être totalement présente auprès des participant·e·s. Je ne l'utilisais que pour noter les prénoms des professionnel·le·s/volontaires, des parents et des enfants (présents ou absents) et leur âge en expliquant cette pratique par la nécessité de m'y retrouver entre les 4 LREP tout en précisant que ces

informations étaient à usage strictement personnel et que personne ne pourrait être reconnu car je modifierai les lieux et les prénoms. Mon journal de terrain était posé sur une étagère avec mon stylo. Je prenais des notes les plus exhaustives possible lorsque je terminais le terrain. Je prenais des photos des lieux avant ou après l'arrivée des enfants afin de pouvoir situer les interactions spatialement et de documenter le matériel utilisé et les jeux, constitutifs de la culture matérielle enfantine (Diasio, 2022) ainsi que les aménagements ou encore les posters et les dépliants mis à la disposition des familles.

Éthique, méthodologie et épistémologie étant indissociables dans mon approche anthropologique, outre le respect des canons édictés dans les chartes éthiques et l'aval du comité d'éthique en sciences humaines et sociales de l'ULiege (cf. Chapitre 11 et Annexe 1), j'ai mis en œuvre une « éthique pragmatique et processuelle » (Razy, 2014). Celle-ci repose sur plusieurs principes : (1) « symétrie éthique » (Christensen & Prout, 2002) ; (2) implication réflexive du corps, centrale dans les relations avec les enfants ; (3) attention portée aux « petits riens », souvent inscrits dans la communication non verbale (Razy, 2002) ; et (4) prise en compte des rapports d'âge, de génération et de genre, essentiels sur les terrains avec les enfants (Hejoaka & Zotian, 2016). Dans ce cadre, la réflexion sur les dilemmes éthiques (Razy, 2014) est centrale, mais ces derniers constituent également des matériaux ethnographiques en raison de leur valeur heuristique. Je n'ai pas été personnellement confrontée à des dilemmes éthiques articulant genre et interculturalité sur ces terrains, mais certaines situations posaient de réelles dilemmes éthiques (enfants d'une fratrie issus d'une famille de **milieu populaire*** exclus d'une école au prétexte de leurs difficultés scolaires, sans prise en compte du cas de chaque enfant ; propos racistes).

Présenter le projet et l'anthropologie : un lieu de la production de matériaux ethnographiques sur le genre et l'interculturalité

J'ai expliqué à chaque professionnelle/volontaire, parent, enfant, en perturbant le moins possible les interactions parents-enfants ou parents-enfants-professionnelles-volontaires et en attendant donc le moment propice, les raisons de ma présence. Je précisais à chaque fois le caractère non-constraining de la participation des parents-enfants-professionnelles-volontaires à tous et à toutes. J'indiquais que je laissais par exemple les enfants venir vers moi, attentive à leur « culture de communication » (Christensen, 2004). Les informations-clés que je dispensais, en adaptant mon discours aux personnes en présence, étaient les suivantes : mon identité personnelle et professionnelle, le cadre de la recherche et sa finalité, les thématiques et leur caractère volontairement large (avec des exemples), la durée du terrain, la régularité de ma venue, les caractéristiques de l'approche anthropologique, l'anonymisation, la restitution des avancements et des résultats de la recherche. L'énoncé synthétique de ces informations était parfois ponctué de questions et d'échanges. J'annonçais que je leur donnerais le document avec mes coordonnées et toutes les informations résumées à la fin de la matinée, afin de ne pas les encombrer pendant la séance. Je répondais aux éventuelles questions finales qui pouvaient concerter : le « genre », le but de la recherche, etc., et répétais que j'étais à leur disposition, à n'importe quel moment pour en reparler.

Je notais d'emblée une première différence entre les parents, les professionnelles ou les volontaires qui avaient eu des cours d'anthropologie ou avaient une (vague) idée concernant cette discipline et ceux qui n'en avaient jamais entendu parler, ce qui me permettait d'adapter mon discours. Comme sur tout terrain ethnographique, le processus d'explicitation de l'approche passe par des étapes (pas en avant, retours en arrière, oubli, demandes d'informations supplémentaires, etc.) (Razy, 2014). À chaque fois que nécessaire, je précisais, je nuancais, j'utilisais d'autres termes, je donnais des

exemples. Avec certaines personnes, la compréhension a été progressive et le partage des incompréhensions, à un moment donné, était un signe de confiance. Il me permettait de ré-expliquer, de préciser et de rassurer.

03/2023, LREP Tilleul

Je donne le document de présentation à Valérie, la maman de Timothy (10 mois), que je n'avais pas vue depuis un moment mais qui avait déjà reçu mes explications orales, avec son mari, Mohamed.

Valérie maman de Thimothy (10 mois) : « Je ne comprends pas comment on peut vous aider. »

Élodie : Je lui explique : « en m'accueillant, en discutant avec moi, en m'autorisant à passer du temps avec vous, à jouer avec Timothy quand il veut ; plus tard, quand on se connaîtra un peu mieux, je pourrai vous poser des questions, mais on a le temps. »

Les spécificités de ces terrains, déjà mentionnées, requéraient de réitérer les explications au fur et à mesure de la rencontre avec de nouveaux volontaires, parents ou enfants, mais également avec les mêmes parents.

Lors de mes explications et des échanges qui s'ensuivaient, certains parents me faisaient part de leur engagement, particulièrement pour une éducation égalitaire entre filles et garçons et en matière de parentalité (cf. « Livret 14. Une éducation (non) genrée ? »), d'autres ne faisaient pas vraiment de commentaires, et d'autres encore partageaient avec moi leurs doutes, voire leur incompréhension face au traitement actuel de cette question dans la société et/ou à l'école dans deux LREP (Tilleul et Bouleau), après le rappel de mon respect pour le point de vue de chacun·e et mon absence de jugement.

03/2023, LREP Bouleau

Après mes explications sur la recherche, Lucienne, la maman de Juan (3 ans) que je rencontre pour la première fois m'explique : « Ma fille revient à la maison et me dit : 'j'ai des ex', 8 ans, je lui dis non, maintenant tout est trop tôt ; ils savent comment on fait les bébés très tôt ; personnellement, petit, on ne peut pas savoir ce qu'on veut être ».

[...]

L'amie de Lucienne, Stella, renchérit : « mon mari est musulman donc l'éducation à la maison, c'est autre chose, ce qu'ils ont droit de savoir ou pas. Maintenant, on a l'impression que l'école suit la société, ils ont toutes ces informations trop tôt, sur l'homosexualité... »

Cet extrait est repris dans la situation versée dans le « Livret 22. Banque de situations » : « Sexe, genre, orientation sexuelle »).

L'intérêt pour les deux thématiques est partagé par toutes les professionnel·le·s et les volontaires rencontré·e·s, mais les explications sur le projet suscitent de nombreux échanges. Ces derniers oscillent entre le besoin de ressources pour comprendre le vocabulaire utilisé (cf. « Livret C :

Glossaire »), les questions de genre, ou encore ce qui va être analysé concernant ce thème pour la petite enfance. Pour Arlette (volontaire du LREP Bouleau), un discours négatif est relevé sur certaines des personnes qui viennent au LREP, qui « ne travaillent pas et qui profitent ». Un échange à quatre (2 volontaires, Josefina, Nathalie et Francesca, la maman de Viola, et moi) a lieu sur le genre et l'interculturalité et la conversation traite à un moment donné de l'homosexualité à partir d'expériences personnelles contrastées avec les enfants adultes des deux volontaires et avec les amis de la maman présente (30/03/2023, LREP Peuplier a). Cette situation a été versée dans le « Livret 22. Banque de situations » : « Sexe, genre et orientation sexuelle... »).

S'approvoiser, s'adapter et adapter sa posture et sa méthodologie

En fonction de la structure et de mon ancrage sur le terrain, mais également des professionnelles/volontaires, des parents et des enfants, le temps nécessaire pour que les interactions deviennent fluides a été variable : il a fallu apprendre à se connaître. J'essayais d'arriver en même temps que les professionnelles/volontaires et de partir en même temps qu'elles afin de participer à toutes les étapes de la séance et de partager ces différents moments riches en échanges (fonction de transition, de *debriefing*). Ils permettaient aussi de mieux faire connaissance. J'essayais de m'adapter au rythme de chacune. L'organisation et la taille des lieux (une seule pièce, plusieurs pièces, des recoins) ainsi que le nombre d'enfants et de parents présents (de 1 à 30) requéraient également des adaptations. Je modulais ma position dans l'espace : d'un coin ou d'une pièce à l'autre, d'un enfant à un autre, d'une professionnelle/volontaire à une autre, d'un parent à un autre, toujours en essayant d'être la moins intrusive possible. Je naviguais au sein d'un « système de places » (Favret-Saada, 1977), entre plusieurs places assignées, proposées ou revendiquées : je pouvais être une ressource (être comptée parmi les « animatrices » lors d'un *debriefing* où il était question d'ouvrir une seconde matinée par semaine au vu du succès du LREP, installer ou ranger et nettoyer le matériel, vider les poubelles, laver les tasses et assiettes de la collation ; être un relai, parfois déficient, pour certains parents lorsqu'il s'agissait d'indiquer les dates et lieux des carnavaux des alentours, par exemple ; une experte supposée lorsqu'un terme inconnu apparaissait dans une histoire ; une partenaire de jeu ou de lecture pour un·e enfant qui me sollicitait ; une confidente pour les mamans), une simple personne supplémentaire présente et une chercheure (on me demandait des nouvelles de la recherche). Dans tous les cas, je m'impliquais, sans être intrusive, dans les conversations avec les adultes en mobilisant des exemples personnels, lorsque cela se justifiait, et je partageais la joie et les inquiétudes des parents ou des professionnelles/volontaires devant les jeux et les réalisations de leurs enfants ou les interactions entre enfants, avec sincérité. J'étais disponible pour les enfants et entrais dans leurs jeux lorsqu'ils m'y invitaient, sans protocole pré-établi qui s'inscrirait dans un rôle « stratégique » choisi par mes soins (cf. critique à ce sujet, Razy, 2014, et les principes proposés lorsqu'il s'agit d'enfants en bas âge : Razy, 2019), mais en modulant et en négociant ma présence. J'approfondissais peu à peu davantage les relations avec certain·e·s des professionnelles/volontaires, des parents ou des enfants. Ce sont cependant les relations avec les enfants, toujours pris entre les professionnelles et le ou les parents présents, qu'il a été le plus difficile de développer. En effet, aux raisons déjà évoquées, s'en ajoutent d'autres. Dans l'espace des LREP saturé d'adultes jouant un rôle important dans la vie des enfants et d'activités offertes dans un cadre organisationnel rythmé et de surveillance continue en raison du jeune âge de ces derniers, peu d'espace existait pour les interactions entre les enfants et moi permettant d'explorer leur point de vue et leurs pratiques en matière de genre.

Faire dialoguer les terrains en permanence

La lecture et les relectures de mon journal de terrain rythmaient mon travail d'analyse et me permettaient d'approfondir la réflexion sur la notion de situation (simples ou « accordéon ») et sur les thématiques en lien avec le genre et l'interculturalité à développer, mais également sur d'autres sujets qui ne concernaient pas directement la recherche : les situations qui n'arrivaient qu'une seule fois comme celles qui étaient récurrentes attiraient mon attention, au croisement des histoires personnelles que je découvrais et des dimensions sociales et culturelles qu'elles présentaient. Des entretiens auprès des professionnelles/volontaires et de parents volontaires a ont été un temps envisagés mais n'ont pas pu avoir lieu faute de temps. Pour les enfants, des outils complémentaires ont été mobilisés, notamment lors de la conception de moments de restitution de manière ancrée dans la réalité des enfants (cf. Annexe 16) plutôt que transposés selon un mode d'emploi « clé en main » souvent proposé sans réflexion épistémologique approfondie lorsqu'il est question de « *mix methods* » (Razy, 2014).

CHAPITRE 10 – DES DISPOSITIFS METHODOLOGIQUES PARALLÈLES OU INTEGRÉS, LES DÉBUTS DES DÉMARCHES D'ANALYSE CROISÉES INTERDISCIPLINAIRES

Plusieurs niveaux doivent être distingués pour saisir la portée du dispositif méthodologique général du projet qui repose sur plusieurs dispositifs, eux-mêmes articulés entre eux à des degrés variables en fonction de leur nature et/ou de l'étape de la recherche concernée. Cette complexité apparente ne doit pas laisser penser que l'analyse croisée, qui constitue le moteur de la démarche interdisciplinaire, ne serait que le point d'orgue du dispositif méthodologique général.

À un premier niveau, les dispositifs méthodologiques (cf. Chapitres 5, 6 et 7) sont parallèles pour l'entièreté ou une partie du processus de collecte et de production des données ou matériaux, par volet (GACS, ateliers parents, anthropologie) : (1) le volet des GACS a élaboré un dispositif méthodologique qui se prête, dès le début du processus de collecte et de production des données, à la démarche d'analyse croisée en raison de l'intégration de chercheurs en anthropologie et santé publique à toutes les étapes de leur réalisation, mais l'analyse croisée avancée reste réalisée en interne dans un premier temps ; (2) le volet anthropologique comporte lui-même des « sous-dispositifs méthodologiques » parallèles en son sein dans la mesure où ces derniers sont propres à chaque chercheur·e en raison de la spécificité de l'approche du terrain dans cette discipline et des parcours de chacun·e ; la démarche d'analyse croisée a tout d'abord lieu en interne ; et (3) le volet ateliers parents a élaboré un dispositif méthodologique qui permet d'intégrer des chercheur·e·s en anthropologie, en psychologie et en sociologie dès la conception, promouvant ainsi d'emblée la possibilité d'une démarche d'analyse croisée en interne.

À un deuxième niveau, les événements collectifs (entre volets, avec les participant·e·s), de type réunions ou séminaires (cf. Annexe 6), reposaient sur des dispositifs méthodologiques qui privilégiaient systématiquement l'analyse croisée orale au sein d'espaces où se retrouvaient tous les chercheur·e·s de l'équipe. La visée de ces événements était clairement de croiser les analyses dans une perspective interdisciplinaire et de faire des choix collectifs et concertés, par exemple concernant le choix final de la thématique traitée dans le rapport intermédiaire et des situations.

Enfin, à un troisième niveau, la rédaction du Chapitre 11., qui s'appuie sur les deux niveaux précédents et leurs résultats pour ouvrir un espace où s'est concrétisé une première démarche d'analyse croisée interdisciplinaire collective écrite, a été pensée comme un lieu d'expérimentation et une mise à l'épreuve du dispositif méthodologique général. Ce travail est passé par une première phase d'analyse par volet sur la base de la situation décrite avant d'ouvrir aux apports des chercheur·e·s des autres volets.

CHAPITRE 11 – ASPECTS ÉTHIQUES

Comme annoncé dans le premier chapitre, deux dossiers parallèles pour les comités d'éthique de la FPSLE (centré sur le questionnaire de soumission des récits et les activités GACS) et en Sciences humaines et sociales (volet anthropologique et ateliers parents) ont été rédigés en cohérence avec les principes ONE Academy (cf. Annexe 1). Bien que cette rédaction ait été davantage portée par les chercheur·e·s et responsables académiques de ces deux facultés, une relecture des dossiers respectifs et une concertation des demandes d'amendements, impliquant aussi les chercheures de l'ONE, ont été menées de manière à assurer une cohérence interne du projet et une connaissance par toutes et tous de l'ensemble des conditions de réalisation de la recherche avant sa mise en œuvre.

L'accord obtenu des deux comités témoigne du respect des critères éthiques généraux de la recherche tels que l'anonymat, le consentement éclairé et la possibilité, pour les participant·e·s (adultes et enfants), de se retirer à tout moment du processus de recherche. Il garantit aussi un traitement des données conforme avec le RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données).

Une autre dimension, généralement moins prise en compte, du travail éthique a fait l'objet de l'attention de tous et toutes les chercheur·e·s. Partant du principe selon lequel l'éthique de la recherche ne se limite pas au seul traitement contractuel des questions d'éthique et au respect du RGPD (Genard & Escoda, 2019), aussi nécessaires puissent-ils être, une « approche pragmatique et processuelle » de l'éthique, ancrée, notamment, dans le traitement des éventuels dilemmes éthiques, des plus anecdotiques aux « cas-limites » (Razy, 2014), a été mise en œuvre tout au long de la recherche. L'établissement d'une casuistique permet *a minima* « [...] d'anticiper certains dilemmes, dans le cadre toujours spécifique de la situation et du contexte propre à chaque terrain. Cependant, le caractère difficilement duplicable de la relation ethnographique laisse la porte ouverte à des dilemmes éthiques imprévus, rendant toute systématisation impossible et incitant à privilégier plutôt une méthode de questionnement » (Razy, 2014). Celle-ci est brièvement illustrée dans l'article (Razy & Campigotto, 2014). Concernant plus particulièrement les questions d'éthique dans les recherches avec des enfants, É. Razy (2014) avance :

« Si spécificité il y a, elle ne réside pas dans le chef des enfants mais dans celui des relations de domination entre adultes et enfants (Alderson 1995) qui, selon O'Kane (2008), sont comparables à celles que vivent les femmes ou des minorités. Il s'agirait donc d'une différence de degré plus que de nature comme l'explique également Spyrou (2011 : 161) [...] Il ressort de ces propositions que la construction de la pratique éthique est progressive et ne doit en aucun cas être postulée. » (Christensen et Prout, 2002).

C'est ainsi dans la réflexion sur l'articulation entre éthique, méthodologie et épistémologie que le travail éthique a lieu, et non dans la simple mobilisation de méthodes qui seraient adaptées aux enfants, ce qui vaut tout particulièrement pour une approche anthropologique basée sur l'immersion et la longue durée ancrée dans l'observation participante (Razy, 2014). Le cadre proposé par Mary Ann Powell, Anne Graham et Julia Truscott (2016) dans les travaux du projet *Ethical Research Involving Children* (ERIC) sur les recherches qualitatives auprès d'enfants mobilise les « *Three Rs'* » qui renvoient à la construction de sa posture par le·a chercheur·e·s : réflexivité, droits et relations.

Toujours en accord avec les principes ONE Academy, la démarche s'inscrit dans une approche participative et démocratique (Dahlberg, Moss & Pence, 2012) qui nécessite une attention particulière à trois repères pour une éthique de la recherche en éducation à la petite enfance : prudence, vertu du dialogisme et réflexivité (Garnier & Rayna, 2021). En effet, reconnaître la singularité des situations rencontrées et des points de vue potentiellement contradictoires des différents acteur·rice·s nécessite une prudence, une prise de recul constante des chercheur·e·s face aux dilemmes qu'ils rencontrent. La question des échelles de traitement de ces derniers est centrale : « Les questions ciblées comme transversales posent le problème épique de l'articulation entre travail individuel et collectif en matière d'éthique que différentes instances, nationales ou internationales, proposent d'accompagner » (Razy, 2014). Dans le cadre du projet, différents cadres assurant la délibération collective ont été mis en place, non seulement par volet, mais aussi plus largement au sein de l'équipe de recherche. Les comités de pilotage des chercheur·e·s et les séminaires interdisciplinaires (cf. ex. : Annexes 7) constituent un cadre privilégié pour discuter des positionnements des acteur·rice·s (chercheur·e·s compris), faire état de leurs questions, prendre du recul sur les cadres d'analyse respectifs. Ils aident à envisager d'autres manières de penser considérant les résultats contestables, révisables et toujours susceptibles d'être enrichis de nouvelles hypothèses interprétatives. Cette prudence, cette vertu du dialogue, cette vigilance réflexive se jouent aussi dans le travail avec les participant·e·s en veillant à reconnaître, à toutes les étapes de la recherche, la valeur des différents apports pour les perspectives de recherche et d'action, sans les hiérarchiser, ni nier la spécificité des expertises. Il importe de s'interroger sur les formes de collaboration non seulement dans les phases préliminaires de recueil des situations et d'analyse, mais aussi dans les phases de finalisation, de communication, voire de publication. Ainsi, comme initialement prévu dans le projet, les participant·e·s aux GACS ont été impliqué·e·s dans la rédaction de leur récit, leur analyse en équipe et inter-équipes, accompagné·e·s par les chercheur·e·s soucieux de soutenir les processus de co-construction et d'institutionnalisation des savoirs produits. Ils/elles ont aussi été invité·e·s à communiquer sur ces résultats avec des étudiant·e·s en sciences de l'éducation à l'Université de Liège et des étudiant·e·s éducateurs et éducatrices de jeunes enfants au CRFPE à Lille (activités non prévues dans le projet initial). Dans toutes ces activités, les chercheur·e·s veillent à reconnaître les conditions d'une réciprocité dans le processus de co-construction, sans imposer un savoir qui risquerait de ne pas faire sens et de disqualifier les professionnel·le·s. Ils sont vigilants à intégrer leurs apports de manière à ouvrir de nouvelles pistes interprétatives et à stimuler la réflexivité en tenant leur posture de chercheur·e. Cette **posture d'entre-deux*** repose sur l'idée selon laquelle co-construire ne signifie pas systématiquement une équivalence terme à terme des compétences et des savoirs mobilisés, ce qui contribuerait à créer ce qu'on pourrait appeler une « illusion éthique » (Garnier & Rayna, 2021). C'est bien plutôt dans la négociation de la place et du statut des savoirs, ainsi que dans le maintien de leur pluralité, que se joue la co-construction. Ainsi, l'analyse croisée de la situation GACS rédigée dans ce rapport a fait l'objet d'une relecture par l'équipe concernée conformément à l'engagement de

transparence indispensable dans une démarche collaborative. Dans la même optique, la situation présentée dans le cadre de la journée de lancement de la recherche du 24 janvier 2023 a fait l'objet d'une restitution à l'équipe concernée par l'étudiante en sciences de l'éducation qui l'avait observée avec le soutien de la chercheure anthropologue qui y poursuit son travail de terrain.

L'attention éthique durant la réalisation des « ateliers parents » conjugue la bienveillance, la reconnaissance de l'expertise des parents et le tissage d'une relation de confiance. La bienveillance consiste à instaurer une relation fondée sur la confiance. Le chercheur n'est pas là pour juger, ni pour s'approprier des histoires de vie pour l'usage de la recherche. Il s'agit aussi pour le chercheur d'être attentif·ve·s aux fragilités des personnes et aux affects qui surgissent pendant les ateliers. L'expertise des parents prévaut à propos des situations vécues, racontées et façonnées. Il était important, dans une philosophie proche de l'*empowerment*, de ne pas remettre en cause cette expertise par des opérations de recadrages, de reformulations ou de jugement. Les chercheur·e·s ont travaillé à ne pas oublier ce qu'ils/elles peuvent incarner de positif ou de négatif par rapports aux publics. Il s'agissait principalement que la conduite des ateliers ne soit pas l'occasion de la reproduction des rapports sociaux existants et des rapports sociaux de sexe, plus particulièrement. Le cadre de la recherche et ses finalités ont été systématiquement expliqués et rappelés.

Enfin, concernant le volet anthropologique, le même impératif de la recherche collaborative a été respecté (communication autour des situations retenues et partage des clés d'analyse produites) et a été complété, par chaque chercheur·e individuellement, en s'appuyant sur la définition opératoire suivante de la notion de la notion de restitution (cf. également section 9.3.1. et Annexe 16) :

“It designates an occasional mechanism as much as a continuous one, conceived from the start of fieldwork and aiming to share the products of the work carried outwith the individual and collective participants, during and after the research, but also a dynamic mechanism, or even daily spontaneous exchanges, material and immaterial, apparently trivial, and often invisible, the “services” given and received by the anthropologist during and after fieldwork. These are relational processes that engage in epistemic and ethical standpoints, as well as in diverse epistemological or even political choices of the anthropologist, but which necessarily center around reflexivity (Leservoisier 2005; Fogel et Rivoal 2009)” (Razy et al., 2022).

RESULTATS : ENTRE ANALYSE ET OPERATIONNALISATION

Au terme de la recherche, les résultats et les pistes opérationnelles sont présentés intégralement dans l'outil à usage des formateur·rice·s associé·e·s au présent rapport. Ils sont le fruit du travail de co-construction et du principe d'interdisciplinarité qui, tous deux, ont requis une démarche itérative poussée.

À titre exemplatif, nous faisons le choix de présenter ici une partie des résultats relatifs à l'une des thématiques « Places du masculin dans un univers féminin et rôles genrés » : celle qui a permis d'établir les bases méthodologiques du travail d'analyse qui s'est poursuivi et enrichi tout au long du processus de recherche. Cette thématique croise genre et interculturalité à partir de l'analyse interdisciplinaire expérimentale initiée à partir de situations issues, d'abord de la journée de lancement du projet et ensuite, des 3 volets de la recherche (GACS, ateliers parents, anthropologie). Certains éléments en sont repris, puis développés, dans les Livrets situationnels : « 12. Le stage de Dieudonné », « 6. L'enfant malade », « 16. Casser des tours... », « 14. Une éducation (non) genrée ? »). La démarche d'analyse renvoie à celle mobilisée par l'équipe de recherche pour les autres situations de l'outil et pourrait être expérimentées par les utilisateurs de l'outil à terme, avec les situations non analysées proposées dans le « Livret 22. Banque de situations ». Il s'agit de saisir comment s'articulent genre et interculturalité à partir de différents points de vue et de différents contextes institutionnels.

Dans un second temps, les pistes opérationnelles issues du travail déjà réalisé sont envisagées. Celles-ci se déclinent en plusieurs volets : le premier concerne les caractéristiques de l'outil ; le deuxième développe le principe de la « banque de situations » et le troisième rend compte de réflexions sur la mise en place d'une plateforme de soutien à la communauté de recherche et de pratique qui a été initiée.

CHAPITRE 12 – UNE JOURNÉE DE LANCEMENT, L'AMORCE D'UNE COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE ET DE PRATIQUE

Comme déjà évoqué dans la première partie, en accord avec les principes ONE Academy, une journée de lancement rassemblant l'ensemble des professionnel·le·s participant aux différents volets de la recherche (professionnel·le·s des crèches, LREP et CE, de l'ONE, formateur·rice·s de HE et opérateurs de formation continue impliqué·e·s dans le groupe de relecture et validation de l'outil, chercheur·e·s du projet ULiège et HÉ HELMo et de Vinci) avait été prévue dans le projet. Cette journée de lancement a été organisée le 24 janvier 2023 à l'Université de Liège (cf. Annexe 7) et a été le fruit d'un travail collectif engageant toute l'équipe de recherche (ULiège - HÉ HELMo et Leonard de Vinci). L'objectif de cette journée était d'établir les bases d'une communauté de recherche et de pratique où, dès le départ, les membres sont identifiés et présentés, les jalons du contrat de collaboration clarifiés, les démarches de recherche transparentes, les représentations collectives sur le genre et l'interculturalité exprimées et questionnées, le travail sur l'analyse de situation – qui est au cœur du projet – amorcé, et les idées sur l'outil proposé recueillies. La conception des différentes activités, la structuration des différentes séquences, et plus largement l'organisation de cette journée, ont été pensées dans cette perspective.

Il est intéressant de noter le nombre d'hommes parmi les professionnel·le·s. S'ils n'étaient que 3 sur 30 (équipe de recherche et organisateurs non comptés), les secteurs où ils semblent davantage représentés (HÉ, FC) n'ont pas recruté plus d'hommes que les autres. Voici la répartition des participant·e·s : pour les crèches, dont le personnel est majoritairement féminin, 7 femmes, pour les CE où on rencontre un peu plus de mixité, en tenant compte du corps médical, 3 femmes, pour les LREP, 8 femmes et 2 hommes, pour le comité lecture des HÉ, 7 femmes, pour la formation continuée, 2 femmes et 1 homme. Sans tirer de conclusions hâtives, on peut légitimement se demander si la population, et peut-être la thématique, visée par le projet ne reste pas un « sujet de femmes 'pour' les femmes ».

12.1. DECOUVRIR LE PROJET, SON CADRE ET SES PARTICIPANT·E·S

Dès le démarrage de la journée, la dimension partenariale transparaît à travers le mot de bienvenue des deux responsables académiques du projet et la présentation générale d'ONE Academy par une des deux chercheuses de l'ONE. Le caractère inter-institutionnel élargi est mis en évidence dans la présentation individuelle, non seulement de tous les membres de l'équipe de recherche, mais également des participant·e·s associé·e·s à chacun des volets qui peuvent ainsi se repérer, malgré leur nombre (plus de quarante personnes).

La problématique de recherche n'a pas été présentée d'emblée. Un temps a en effet d'abord été consacré à interroger les représentations des participant·e·s sur les deux thématiques de la recherche, via la question suivante : qu'évoquent pour vous les mots « genre » et « interculturalité » ? Cette mise à plat des représentations s'est réalisée de façon interactive, via une application (« *Wooclap* »), un système de vote interactif qui permet de créer des questionnaires ou des sondages et d'y répondre en direct) donnant la possibilité à l'ensemble des répondants de voir se construire un nuage de mots sous leurs yeux (cf. Annexe 7). Une première discussion collective a été engagée suite aux résultats du *Wooclap*.

L'équipe de recherche a ensuite présenté collégialement la recherche, sa problématique et le dispositif envisagé. Cette présentation, voulue la plus didactique et compréhensible possible, faisait place à chaque membre de l'équipe et permettait aux participant·e·s de situer clairement à quel(s) moment(s) ils/elles interviendraient.

Ces temps d'échange en plénière ont été couplés à des moments d'échange en sous-groupes mixtes de cinq à six personnes (FI, FC, Pros GACS/Anthropo) préalablement constitués, stables durant la journée et animés chacun par un·e chercheur·e du projet renforcé·e par un·e collègue assurant une fonction de secrétariat. Deux questions ont été soumises à la réflexion des participant·e·s, les chercheur·e·s endossant ici un rôle de facilitation en tenant compte de la diversité des profils (accueillant·e·s de la petite enfance, enseignant·e·s en HÉ, formateur·rice·s, etc.) : (1) en quoi cette question du genre en contexte interculturel résonne-t-elle avec ma pratique, dans mon secteur d'activité ? ; et (2) quelles questions, réactions, commentaires me viennent suite à la présentation de la recherche ?

12.2. EXPERIMENTER UNE APPROCHE SITUATIONNELLE

La deuxième partie de la journée a été consacrée en grande partie à l'analyse d'une situation qui avait préalablement été choisie de manière concertée par l'équipe de recherche. Cette situation (cf. Annexe 12) avait été choisie pour plusieurs raisons. Tout d'abord les professionnel·le·s des différents services à l'enfance peuvent s'y identifier aisément, contrairement à une autre situation de la première recherche ONE Academy (Pirard et al., 2021) qui n'a finalement pas été retenue en raison de la spécificité du contexte. De plus, elle avait été observée par une étudiante en sciences de l'éducation (P. Maquet) et était donc relatée avec une relative précision grâce à ses observations et à son partage avec l'équipe d'encadrement. Enfin, la situation bénéficiait de l'accord de cette dernière pour un partage élargi. La directrice l'avait en effet postée en réponse au questionnaire en ligne et l'équipe avait marqué son accord à son traitement dans le cadre de la journée du 24 janvier, même si aucune représentante de l'équipe n'y participait, à l'exception de la psychomotricienne durant la matinée uniquement. Une restitution à l'équipe était assurée en retour.

P. Maquet, présente le 24 janvier, a lu à haute voix la situation aux participant·e·s toujours réparti·e·s en cinq sous-groupes de composition mixte (crèches, LREP, CE, HÉ, FC) encadrés chacun par deux membres de l'équipe de recherche (un·e animateur·rice facilitateur·rice des prises de parole et un·e secrétaire). Elle a répondu aux questions de clarification en plénière avant le travail d'analyse de la situation en sous-groupes, lesquels bénéficiaient d'une présentation écrite. Dans chaque sous-groupe, les participant·e·s ont alors réfléchi ensemble à cette situation à partir de leur expérience professionnelle (et personnelle) en vue de mettre en évidence quelques clés d'analyse de la situation sur la base de leurs regards croisés. Dans un second temps, les sous-groupes ont été invités à imaginer quelle(s) forme(s) pourrait prendre un outil pour travailler ce genre de situation en FI, FC ou en équipe, ainsi que les points de vigilance à relever concernant son usage. Les productions des groupes ont été consignées sur un document préparé à cet effet (cf. Annexe 7).

Suite à ce travail, une mise en commun des clés de lecture et d'analyse de la situation abordées en sous-groupe a été réalisée en plénière. Un binôme de chercheur·e·s a assuré l'animation et les éléments relevés par les participant·e·s ont été intégrés dans une carte conceptuelle élaborée en temps réel (cf. Annexe 7). Une chercheure a ensuite réalisé une synthèse orale des idées apportées par les groupes concernant l'outil (cf. section 12.1.2.). Pour finir, il a été demandé aux participant·e·s d'évaluer la journée sur la base d'un questionnaire (cf. Annexe 8).

12.2.1. Enseignements pour la suite du projet

Premièrement, l'analyse de la situation offre plusieurs enseignements pour la rédaction du récit et son analyse. Plus largement, elle permet de comprendre comment les participant·e·s s'engagent dans des démarches interprétatives dans le cadre qui leur a été proposé. Enfin, elle informe sur des points-clé et des précautions à prendre en compte dans l'élaboration de l'outil.

Pistes pour la rédaction des situations

L'analyse montre l'importance de proposer des situations détaillées tout en soulignant l'impossibilité de parvenir à l'exhaustivité, voire l'intérêt de masquer certaines informations tout au moins dans une première présentation. La lecture de la situation à des personnes qui ne l'ont pas vécue suscite inévitablement une série de demandes de clarification. Certaines d'entre elles sont descriptives (ex. :

où est le meuble où la mère dépose l'enfant exactement ?), mais d'autres constituent indirectement des pistes de réflexion à approfondir dans l'analyse (ex. : est-ce que les puéricultrices connaissent la maman ? Y a-t-il une raison pour laquelle elles tutoient la maman ? Est-ce que c'est courant dans cette crèche de tutoyer les parents ? De quelle origine culturelle sont les parents ?). Plusieurs participant·e·s soulignent l'importance de ne pas connaître d'emblée la « culture d'origine » des parents pour éviter une attribution causale réductrice, considérant qu'une telle situation « a déjà été vécue par des parents belges d'origine belge », même si cette affirmation est nuancée par la suite lors des échanges au sein du groupe. Un élément manquant peut être porteur pour la démarche. Enfin, est relevée la difficulté de rédiger un récit sans induire les interprétations en fonction des jugements inévitables de la personne impliquée directement ou indirectement (en tant qu'observatrice) dans la situation. Le choix des termes, des formulations (ex. : « il est en retrait », « elles discutent entre femmes »), ce qui est détaillé (ex. : insistence du récit sur les éléments faisant état de l'intérêt de la puéricultrice pour la maman en priorité) ou évoqué, voire non relaté (ex. : pas d'information sur le regard du papa, regardait-il son enfant ?) n'est pas sans incidence sur la démarche d'analyse de la situation qui s'ensuit.

Pistes pour le canevas d'analyse des situations

Les comptes rendus des cinq sous-groupes montrent la multiplicité des points de discussion relevés à partir d'une situation qui aurait pu être considérée comme banale, mais conduisant un groupe à souligner que « c'est le banal qui est important ». Les participant·e·s semblent ainsi partager et confirmer les choix théoriques et méthodologiques de l'équipe de recherche dans son approche situationnelle telle que présentée (cf. Chapitre 7).

Face à une même situation, il ressort clairement que tout le monde n'est pas interpellé par les mêmes éléments d'information relatés dans le récit et qu'il n'est pas aisément d'adopter une posture compréhensive centrée sur les questions de genre en contexte interculturel sans entrer dans une démarche évaluative, normative en fonction de l'image idéale que chacun·e peut avoir non seulement du ou de la « bon·ne professionnel·le », mais aussi du « bon parent » ou encore de « l'enfant idéal » dans un contexte marqué par les enjeux de qualité de service et de soutien à la parentalité. Face à la tension entre la difficulté de savoir et la nécessité (voire l'injonction) de construire du sens, chacun·e mobilise des schèmes de pensée qui laissent transparaître une vision, des valeurs et des normes portées individuellement et, pour certaines, partagées plus largement, à titre personnel ou professionnel. Les apports de la recherche ainsi que le rôle des formateur·rice·s seront essentiels dans l'analyse des situations qui seront proposées dans l'outil pour élargir les hypothèses interprétatives et envisager différentes pistes d'action de manière contextualisée en fondant celles-ci sur des savoirs, des normes et des valeurs explicites partagées ou à construire.

12.2 .2. Analyse des hypothèses interprétatives formulées par les différents groupes à partir de la situation

De façon transversale, l'analyse produite dans les différents sous-groupes interroge directement la notion de « place » : la place prise, revendiquée, celle qui est laissée, accordée – ou non –, celle que l'on s'autorise – ou que l'on se sent/est autorisé·e – à prendre dans une interaction qui engage différents acteur·rice·s. Comme relevé dans le rapport de la première recherche ONE Academy (Pirard et al., 2021b), la notion de « places », au pluriel, constitue ici un point de discussion central : places du père, de la mère, des co-parents, des puéricultrices mais aussi de l'enfant – pourtant à peine évoqué

dans le récit –, sans compter celle du reste du groupe dont il n'est rien dit. D'une focale initiale sur la place du père, sans doute induite en partie par le récit, l'analyse s'ouvre à une interrogation sur la place de chacun·e au sein de l'interaction, donc des places.

Dans la partie qui suit, nous nous sommes intéressé·e·s aux cadres d'analyse convoqués par les participant·e·s : sur quoi portent les hypothèses interprétatives formulées ? À quel(s) niveaux celles-ci se situent-elles ? Quelles sont les représentations ou (pré)conceptions sous-jacentes aux interprétations énoncées ? De façon tout à fait non exhaustive, nous livrons quelques éléments de compréhension sur les cadres d'analyse mobilisés autour de cette situation.

12.3. DIFFERENTS NIVEAUX D'ANALYSE

En référence à la démarche multiréférentielle développée par Jacques Ardoino (1993 ; 2000) et au modèle d'intelligibilité des organisations qui en découle, nous pouvons distinguer dans les interprétations formulées par les participant·e·s différents niveaux d'analyse.

Un premier niveau (individuel) porte sur les **caractéristiques individuelles** des acteur·rice·s de la situation. Les hypothèses formulées interrogent alors ce qui, dans la personnalité, les traits de caractère d'un·e des protagonistes – souvent le père –, permet d'expliquer ce qui se joue dans la situation : « *Est-ce lié à la personnalité introvertie du papa ?* » (groupe 2).

Un deuxième niveau (interindividuel) d'analyse porte sur les **dynamiques interactionnelles** en jeu dans la situation, questionnant par exemple le « *lien entre l'attitude des puéricultrices et la posture attendue/observée du père ?* » (groupe 2). Ce type d'analyse amène notamment à s'interroger sur la communication entre les protagonistes, comme ces groupes qui partagent leur « impression de l'absence de signes de communication entre le père et les puéricultrices (groupe 2) ; « en tout cas, si le papa manifeste des signaux, ceux-ci ne sont pas pris en considération » (groupe 1).

Une autre déclinaison de ce niveau d'analyse, interindividuel (ou interpersonnel), consiste à s'interroger à propos de la dynamique au sein du couple parental, des rôles et fonctions adoptés au sein de celui-ci. Cela conduit certains groupes à émettre l'hypothèse suivante : « *peut-être que leurs rôles [des parents] sont bien distribués ? Peut-être que c'est un choix, que la mère a le rôle de l'interlocutrice et le père le lui laisse (il transmet donc les infos à voix basse) ?* » (groupe 3) ; « *[Le papa est] peut-être plus impliqué le soir à la maison ; peut-être que la maman est plus à s'occuper de ce qui a trait à la crèche alors que le papa a 'plus d'importance' après, à la maison* » (groupe 1).

Un troisième niveau (institutionnel) porte sur **l'institution**, prise au sens large, et entendue comme la « forme que prend la reproduction et la production des rapports sociaux dans un mode de production donné » (Lapassade & Lourau, 1974, p. 170). Dans ce cas, les hypothèses interprétatives formulées questionnent la/les culture(s) professionnelle(s) du secteur des crèches voire de la petite enfance : « *est-ce que ce n'est pas aussi dans la culture des puéricultrices de s'adresser à la mère ?* » (groupe 3) ; « *Le papa se met à cette place, comme si c'était un milieu de femmes.* » (groupe 5).

Enfin, un dernier niveau identifié, qualifié d'**historicité** en référence aux travaux d'Alain Touraine (1973), interroge directement les enjeux sociétaux et la transformation des rapports sociaux. Dans le cas de la situation traitée, cela conduit par exemple à formuler des hypothèses portant sur la vision du rôle de la mère, interrogeant le « *Mythe de la bonne mère* » (groupe 5) ou les rapports hommes-

femmes : « *Le papa est mis de côté et l'enfant aussi. Est-ce à dire que le masculin est mis de côté ?* » (groupe 4).

12.4. DES NIVEAUX INTER-RELIES, POSSIBLEMENT EN TENSION

Bien que l'on distingue schématiquement différents niveaux d'analyse, il arrive fréquemment que les hypothèses formulées par les groupes montrent une prise en compte de plusieurs niveaux à la fois, mettant parfois en évidence les tensions possibles entre ces niveaux. C'est par exemple le cas entre les niveaux individuel et interpersonnel, ce qui met directement en jeu la question de la **responsabilité** de chacun·e des acteur·rice·s dans la scène relatée. À qui incombe la responsabilité dans ce qui se joue ?

« *Quelles sont les intentions du papa ? Est-ce qu'elles le mettent en dehors de la conversation ou est-ce lui qui n'a pas envie de discuter ?* » (groupe 3)

« *Est-ce le papa qui ne prend pas sa place ou ne la lui laisse-t-on pas ?* » (groupe 2)

« *La question de la place du père : est-ce que c'est celle qu'on lui donne ou celle qu'il prend ?* » (groupe 3)

« *Il n'y a pas de regard adressé au papa de la part de la maman, alors qu'il prend même la parole à certains moments.* » (groupe 5)

Ces différentes interrogations et réflexions posent la question de l'**intentionnalité** et du **choix** dans la place occupée par le père, et le rôle joué par chacun·e des protagonistes, en ce compris la mère, dans la place qui est faite, prise, accordée, assignée ou limitée. Elles soulignent, souvent indirectement, mais parfois aussi directement, la dimension circulaire de l'interaction.

« *Mais [en discutant avec la maman], est-ce que ça renforce encore le retrait du papa ?* » (groupe 1)

« *Le papa est mal à l'aise, elles [les puéricultrices] vont alimenter ça dès le début.* » (groupe 5)

En particulier, la responsabilité des professionnel·le·s dans la mise en place et/ou le maintien d'une dynamique interactionnelle qui tient le père « en dehors » ou à distance, est régulièrement relevée.

« *Un des parents qui [...] n'est pas intégré dans son rôle de parent.* » (groupe 2)

« *Le père a fait des tentatives mais les professionnelles ne lui ont laissé aucune place.* » (groupe 5)

« *Peu de considération du papa de la part des puéricultrices parce que le 'tu' est dirigé vers la maman.* » (groupe 1)

« *Est-ce qu'on arrive à accorder de l'attention à la personne qui prend moins de place ?* » (groupe 2)

« *C'est la responsabilité de la professionnelle d'amener quelque chose qui dynamise la relation. C'est au professionnel à initier, il doit faire un premier pas. Il n'y a pas beaucoup de retour à ce papa.* » (groupe 1)

Nous le voyons, ces interprétations renvoient à la fois à la dimension relationnelle (interindividuelle) mais également à la responsabilité professionnelle, donc à la culture professionnelle, et au cadre institutionnel de l'accueil des familles – et aux places qui leur sont faites –, reconnues dans leur diversité (Pirard et al., 2021).

12.5. UN MEME COMPORTEMENT INTERPRETE DE DIFFERENTES MANIERES

Au départ d'un même récit, les interprétations formulées spontanément donnent à voir une dimension projective importante dans la manière de caractériser un même comportement. Ainsi, la disposition spatiale du père et sa posture donnent lieu à des interprétations contrastées : « *Il semblerait que le papa se cache [...] L'attitude en retrait... [...] En étant derrière, le papa attire encore plus l'attention* » (groupe 1) ; « *Le papa est mal à l'aise.* » (groupe 5) ; « *En tout cas, il a fait le choix d'être là, il aurait pu ne pas venir* » (groupe 3).

Ces différentes interprétations de l'attitude du père, associée tantôt à une fuite, un retrait, un malaise, tantôt à une forme d'implication, voire à une stratégie pour attirer l'attention sur lui, soulignent combien l'analyse d'une situation ordinaire, possiblement proche des réalités professionnelles ou personnelles des individus impliqués dans celle-ci, n'est pas neutre. L'engagement dans l'analyse, dans une posture compréhensive, requiert une grande capacité identificatoire, idéalement non discriminante – pouvoir s'identifier à tou·te·s – de la part des acteur·rice·s engagé·e·s dans celle-ci. Cette capacité identificatoire n'est cependant pas forcément équivalente pour tou·te·s, vis-à-vis de tou·t·e·s les protagonistes de la situation, comme le souligne l'interpellation suivante : « *à qui vous êtes-vous identifié·e spontanément dans cette situation ?* ». Or cette identification, souvent projective, colore à son tour l'interprétation fournie à partir des mêmes éléments :

« *Papa bienveillant, qui s'intéresse au petit, de savoir s'il vient de se réveiller, et on le laisse de côté.* » (groupe 5)

« *L'attitude en retrait se marque peut-être parce d'habitude, le papa est 'peu investi' donc on fait avec la maman.* » (groupe 1)

« *C'est un monde de femmes mais le fait que le papa vienne, ça montre qu'il s'implique. Certains papas prennent plus un rôle d'observateur quand ils vont dans un milieu d'accueil.* » (groupe 1)

Nous le voyons, ces interprétations renvoient chacun·e à ses propres représentations du « bon parent » ou de la « bonne parentalité » – ces questions s'avèreront centrales dans plusieurs livrets (cf. Livrets situationnels : « 2. Les chaussettes », « 9. Je ne veux pas d'un homo », « 13. Mécaniques de genre », « 14. Une éducation (non) genrée ? », « 15. Poupée à retardement », « 18. Allaiter si je veux... », « 19. Faire passer le message », « 21. Varier les positions ») –, conduisant à caractériser différemment un même comportement relaté. Ainsi, ce père se retrouve tantôt victime, tantôt responsable, tantôt symptôme d'enjeux qui le dépassent.

12.6. UNE QUESTION DE CULTURE ?

Afin de comprendre la dynamique interactionnelle présentée, différents groupes se sont interrogés sur la dimension culturelle (familiale, ethnique, ...) des places occupées par chacun des parents,

conduisant l'un d'eux à se demander si la « *position de retrait du père, est-ce en lien avec la culture familiale ?* » (groupe 4). Cette culture familiale renvoie en effet pour ce groupe à « *la manière dont, implicitement, les parents s'attribuent les rôles* » (groupe 4), qu'un autre groupe associe également à la « *culture d'origine des parents* » (groupe 5). Dans cette optique, un troisième groupe formule alors l'hypothèse que « *peut-être est-il [le père] satisfait de cette place ?* » (groupe 3).

Le facteur « culture », entendue de différentes manières (ethnique *versus* origine, en lien avec l'altérité, et familiale, possiblement en lien avec une histoire familiale, une orientation religieuse ou éducative, etc., un choix parental) renvoie ici à différentes échelles et niveaux (micro *versus* méso ; famille nucléaire *versus* collectif). Cependant, les signes permettant l'identification de cette « culture » ne sont pas explicités (couleur de la peau, langue, accent, prénom, informations connues, etc. ?). Ce flou vient ainsi éclairer autrement – et de façon possiblement complémentaire – la dynamique interactionnelle, non plus en termes de place faite au père par les professionnel·le·s, mais en termes de répartition des rôles entre les parents eux-mêmes. Ce qui est intéressant, c'est l'absence de questionnement sur les référents culturels de leur propre société par les professionnel·le·s, comme si la culture ne pouvait renvoyer qu'à l'ailleurs ou à la famille, ce qui montre l'importance de la définition élargie de la notion « contexte interculturel » privilégiée dans la recherche (cf. Chapitre 5 et Livrets situationnels : « 14. Une éducation (non) genrée ? » et « 16. Casser des tours... », pour des exemples de la dimension culturelle des pédagogies alternatives [« pédagogie active »]). Pourtant, en FW-B (Gaugue et al., 2021), comme dans la plupart des autres pays européens, si des évolutions sont en cours, la répartition genrée des rôles et fonctions parentales, au sens large, mais également des tâches domestiques, ainsi que les inégalités professionnelles, dominent encore largement, au détriment des femmes.

« *Le fait de passer par la maman renvoie aux réflexions sur les rôles que chacun des parents a dans la culture familiale* » (groupe 4). « *[C'est] peut-être une habitude [...] au niveau de la relation entre les parents, la manière dont ils peuvent se coordonner pour rhabiller l'enfant etc., c'est une manière de se dévoiler et de donner des informations quant à leur façon d'être, leur couple.* » (groupe 1)

Cette hypothèse, fondée sur une répartition culturelle des rôles, vient alors directement questionner la légitimité des professionnel·le·s à mettre en place des initiatives pour favoriser la participation du père au sein du lieu d'accueil.

« *Peut-être que c'est une manière de faire dans la culture et que le lieu d'accueil s'y [est] habitué. [...] Néanmoins le rôle de la puéricultrice est de laisser la place aux deux.* » (groupe 2)

« *Est-ce un rôle préétabli dans la culture familiale ? Les puéricultrices ont-elles comme rôle de redonner cette place ?* » (groupe 5)

« *Est-ce qu'on intervient ? Si oui, pour qui ? comment ? [...] Est-ce que le service doit métacommuniquer dessus ou leur laisser leurs modes de fonctionnement ? C'est peut-être OK pour eux.* » (groupe 3)

La tension mise en évidence par ces différents groupes montre toute la complexité d'une situation qui renvoie à des hypothèses plurielles et potentiellement contradictoires dans le champ d'action qu'elles offrent du côté des professionnel·le·s. C'est le cas ici entre ce qui relève de rôles préétablis en dehors du lieu d'accueil et ce qui est conjoncturel et/ou contextuel : comment et jusqu'où faire une place au

père pour que celui-ci se sente pris en compte, reconnu et le bienvenu, sans s'immiscer – voire interférer – dans les possibles attributions culturelles spécifiques des rôles/places au sein du couple ? Cette tension avait déjà été soulignée dans la recherche précédente (Pirard et al., 2021b) : comment faire une place sans tomber dans une injonction à la participation ?

12.7. ROLE DE L'OBSERVATEUR / DE CELUI QUI RAPPORTÉ LA SITUATION

Un autre cadre d'analyse mobilisé par les participant·e·s porte sur le récit de la situation et sur le rôle joué par l'observateur·trice dans ce qui est relaté – ou non –, accentué – ou non –, etc.

« Certaines descriptions : 'il est en retrait', 'elles discutent entre femmes',... C'est déjà une forme de jugement, ce n'est pas neutre. » (groupe 3)

Plusieurs groupes relèvent ainsi que l'enfant est peu visible dans l'observation relatée, or certains se questionnent sur le rôle joué par celui-ci dans l'interaction :

« Rôle de la place de l'enfant ? » (groupe 2)

« L'enfant sage, oublié, auquel on ne prête pas attention. » (groupe 5)

« On parle de l'exclusion du papa mais peut-être que l'enfant aussi est exclu de la conversation. » (groupe 4)

Ces réflexions rappellent ainsi combien une situation rapportée l'est toujours à travers le prisme de celui ou celle qui l'a vécue et/ou observée, et que le choix des informations sélectionnées est sans doute loin d'être anodin, amenant à prêter également attention à ce (celui ou celle) qui est involontairement – ou inconsciemment – invisibilisé·e.

12.8. PROBLEME OU PAS PROBLEME ?

Enfin, plusieurs groupes se sont interrogés sur le caractère problématique de la situation, comme ce groupe qui se demande : *« Mais finalement est-ce un problème ? Pour qui ? »* (groupe 2). Cette réflexion est revenue fréquemment dans les GACS. Dans les discussions au sein des groupes, elle peut d'une part découler de l'absence de réaction explicite des acteur·rice·s témoignant d'un problème : si aucune personne ne manifeste ou n'énonce clairement de difficulté, faut-il à tout prix en voir une ? Cette question souligne alors l'intérêt de mieux comprendre *« quel est le ressenti des acteurs ? »* (groupe 2).

D'autre part, cette interrogation sur le caractère problématique de la situation peut résulter d'un recadrage dans la lecture faite de la situation.

« En fait la place du père dans l'espace est bonne : il voit son fils, sa femme et les puéricultrices. » (groupe 3)

« C'est déjà bien qu'ils viennent à deux. Ils [le père et la mère] ont l'air complices, ils rigolent. » (groupe 2)

Selon la lecture faite de la place prise par ce père et de sa manière d'interagir dans la situation relatée, ainsi que du rôle joué par les professionnel·le·s, les pistes d'action envisagées pourraient à leur tour considérablement varier. Ceci souligne donc l'intérêt d'un accompagnement visant la prise de recul et la décentration, tout en soutenant l'élaboration de lectures plurielles d'une même situation.

La journée de lancement du 24 janvier 2023 a également permis d'initier la réflexion concernant l'outil à l'usage des formateur·rice·s ainsi que la communauté de recherche et de pratique. Ces deux réflexions se trouvent dans le Chapitre 15 « Pistes opérationnelles intermédiaires ».

CHAPITRE 13 – GENRE, INTERCULTURALITE ET PETITE ENFANCE AU CŒUR DES TROIS VOLETS DE LA RECHERCHE

Fidèles à l'esprit de la co-construction et au principe de la démarche interdisciplinaire du projet, une analyse thématique croisée est proposée dans cette section. Le choix de la thématique traitée (« Places du masculin dans un univers féminin et rôles genrés ») est le fruit d'un processus décisionnel collectif qu'il convient d'expliciter car il illustre là encore l'adéquation entre l'esprit du projet, la démarche choisie et sa mise en oeuvre. Suite à une identification basée sur de premières analyses, des thématiques ont été proposées à l'ensemble de l'équipe. Cette consultation participative a été réalisée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, les chercheur·e·s ont été invité·e·s, à titre individuel, à compléter ou modifier les thématiques. Chacun·e devait également indiquer de manière codifiée s'il ou elle pouvait mobiliser des situations et des analyses de situations correspondant à chacune des thématiques. Après une analyse des propositions qui réunissaient tous les volets par les responsables académiques et le coordinateur, et au vu de la maîtrise collective/individuelle de la thématique et de sa centralité, il a été proposé de traiter des « Places du masculin dans un univers féminin et rôles genrés » (titre modifié collectivement). Ce choix concerté, qui a été opéré de manière relativement fluide, garantit que tou·te·s les chercheur·e·s puissent participer de manière équilibrée tout en apportant de premiers éclairages sur le genre en contexte interculturel dans l'accueil de la petite enfance. Des situations entrant dans la thématique mais n'étant pas (entièrement) traitées dans l'analyse sont reprises dans le « Livret 22. Banque de situations » de l'outil.

Cette liste modifiée au fil de l'avancée de la recherche montre certains recoulements et le caractère non exhaustif des thématiques traitées en lien avec les questions de genre en contexte interculturel. Elle constitue une base de travail commun, reconnaissant que toutes les thématiques ne pourront pas faire l'objet d'une analyse approfondie.

Si la démarche d'analyse croisée interdisciplinaire vise à proposer des pistes de réflexion, elle constitue cependant avant tout un exercice pratique écrit pour les chercheur·e·s de l'équipe qui mettent la diversité de leurs connaissances et de leurs compétences à l'épreuve de données/matériaux qu'ils ou elles n'ont pas collectée·s/produit·e·s. Cet exercice est incontournable dans la mesure où il inaugure une méthodologie qui sera centrale dans la production finale de l'outil. Suivant un calendrier commun, les chercheur·e·s de chaque volet ont décrit et analysé la situation qu'ils avaient sélectionnée et qui avait été travaillée oralement lors du séminaire du 15 mars. Ensuite, les chercheur·e·s du volet, puis des autres volets, ont lu, commenté, suggéré des références, inséré des propositions, procédé à des ajouts. C'est donc au gré de multiples allers-retours que le texte produit a évolué et a été enrichi. Au

terme de cet exercice, des enseignements ont été tirés qui permettront de poursuivre la construction du collectif interdisciplinaire et de la démarche mise en œuvre.

13.1. PREMIERE ANALYSE CROISEE INTERDISCIPLINAIRE : PLACES DU MASCULIN DANS UN UNIVERS FEMININ ET ROLES GENRES

La thématique du masculin dans un univers féminin a été choisie pour expérimenter le travail interdisciplinaire de manière transversale à partir de situations issues des différents volets.

13.1.1 Volet GACS

Parmi les situations sélectionnées pour les GACS, l'équipe de recherche a choisi de traiter ici d'une situation qui s'est déroulée en crèche et qui relate l'expérience de stage d'un éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif à une époque où ce type de formation pouvait être reconnu dans les milieux d'accueil. Il s'agit d'une des situations postées en ligne par l'équipe de cette crèche qui avait au départ surtout pointé une autre situation de stage qui leur avait posé problème plusieurs années auparavant mais qui n'a finalement pas été retenue pour le GACS (*« une maman ne voulait pas que le stagiaire [homme] change sa fille en justifiant que l'affaire Dutroux n'était pas très loin et qu'elle était mal à l'aise. »*). Le récit de cette première situation en réunion préparatoire au GACS amène l'équipe à parler d'une autre situation, plus récente, qu'elle avait seulement évoquée en ligne et qui ne leur avait pas posé spécialement problème (*« Quelques années plus tard, nous avons accueilli un autre stagiaire homme. Cette fois, nous n'avons eu aucune remarque pendant son stage. »*). Cette seconde situation, présentée de manière plus détaillée ci-dessous, avait suscité une série de questions chez les personnes qui l'ont vécue sans avoir pu faire l'objet d'une discussion en équipe. D'anecdotique dans le récit en ligne, cette seconde situation prend ainsi de l'importance aux yeux de l'équipe qui au fil de son déroulé, en perçoit le potentiel heuristique en lien avec les questions de genre et d'interculturel.

La situation ci-dessous a été rédigée par la responsable de la crèche qui a veillé à impliquer tout le personnel concerné (réécriture en équipe). Elle est présentée sous la forme exploitée au GACS du 17 mars 2023, en plusieurs volets, comme envisagé à terme pour l'outil situationnel. En effet, comme il s'agit d'une situation déclinée en plusieurs temps (*« situation accordéon* »*), elle a été structurée en deux parties : la situation emblématique de départ (partie 1) qui correspond au démarrage du stage et dans la continuité de celle-ci, une situation survenue en cours de stage (partie 2) qui soulève de nouvelles questions et donne un autre éclairage sur les processus en jeu. Chaque partie est associée à un « complément » donnant des informations contextuelles supplémentaires, non essentielles à la bonne compréhension de la situation mais permettant d'éclairer autrement ce qui se joue dans celle-ci et ouvrir ainsi à de nouvelles hypothèses interprétatives.

Dans ce rapport, nous présentons une analyse des débats menés en réunion d'équipe et en réunion inter-équipes (GACS) à partir du récit de la situation. Cette analyse met en évidence une série de réflexions qui, croisées avec la littérature permettent de dépasser les manières habituelles de penser en tenant compte des niveaux de responsabilité individuel, institutionnel, inter-institutionnel, voire de gouvernance. Elle met en lumière des tensions, voire des dilemmes dans lesquels les professionnel·le·s sont pris·e·s. En accord avec les principes d'une démarche de recherche collaborative, elle a été

soumise à la relecture de l'équipe qui a vécu et relaté la situation. Cette démarche de consultation a suscité de nouvelles réflexions à partir de l'analyse écrite jugée « très intéressante, constructive et questionnante » et permettant « de pousser la réflexion » selon les propos de la responsable qui compte l'exploiter en réunion d'équipe après la période de congé de printemps. Ces nouvelles réflexions ont permis d'enrichir l'analyse itérative. Notons qu'après le GACS, la situation de départ (partie 1) a aussi fait l'objet d'une exploitation en groupe avec les étudiant·e·s de Master en Sciences de l'éducation à l'Université de Liège dans le cadre du cours « Questions et Pratiques du Jeune Enfant » (séance sur l'approche DECET et les enjeux de diversité) auquel des représentantes des quatre crèches du GACS ont participé. Les réflexions menées dans ce cadre n'ont pas été intégrées dans l'analyse, mais elles ont contribué à la conception du « Livret 12. Le stage de Dieudonné », intégré dans l'outil de formation.

Situation de départ (partie 1)

En 2019, nous avons accueilli Dieudonné, un stagiaire homme, pour un stage d'une durée de 3 mois temps plein. Lorsque nous l'avons rencontré la première fois, il nous a expliqué n'avoir jamais travaillé avec de si petits enfants même dans sa vie privée. Il était plutôt habitué avec les adolescents, mais il souhaitait se lancer un nouveau défi avant de terminer sa formation de bachelier en éducation. Il ne demandait qu'à apprendre et mieux comprendre ce milieu. Par la suite, il nous confiera qu'au début de son stage, il avait « peur que ce milieu ne [lui] plaise pas, car [il] avait en tête que la crèche était un monde féminin ».

Les deux premiers jours de son stage, nous lui avons demandé de rester en retrait, prendre le temps d'observer les enfants, les parents, notre travail, et surtout laisser le temps aux enfants de se familiariser à cette nouvelle personne. Dieudonné était très souriant, ouvert ; il donnait envie « d'être connu ». Très vite, les enfants sont venus vers lui. Ils lui apportaient des jeux, venaient s'installer sur ses genoux... Dieudonné a commencé à répondre aux demandes des enfants en leur lisant des histoires ou en chantant. Il était à l'aise dans ces moments-là. Il a également voulu partager sa passion du djembé avec les enfants et leur a apporté l'instrument de son grand-père. Il découvrit avec les enfants de nouvelles manières de l'utiliser. Il était étonné de les voir mettre en bouche des bouts de l'instrument.

Dieudonné se donnait, un peu, le rôle du grand frère avec les enfants. Il jouait au sol, courrait, les faisait glisser sur une couverture, chantait et rigolait, comme avec des copains. En revanche, il ne changeait pas les enfants, ne leur donnait pas à manger et ne participait pas aux tâches ménagères.

Complément de la partie 1

Lors d'un entretien en cours de stage, la tutrice partage avec Dieudonné son observation quant au fait qu'il ne prend pas en charge ces tâches. Il fait alors des ponts avec sa vie privée et sa culture. Il raconte qu'il est le dernier d'une famille nombreuse, qu'il vit seul avec sa mère qu'il doit aider, mais pas dans les tâches ménagères. Il explique que sa sœur vient d'avoir un petit bébé et qu'il n'imagine pas pouvoir le changer ou lui donner à manger. Il ne sait pas comment faire et a peur de mal faire. Il se trouve également bousculé par rapport à ses valeurs culturelles où ce n'est pas aux hommes de poser un tel geste. Face à ce que nous lui renvoyions de nos observations, Dieudonné s'est questionné sur l'effet de sa non-participation à ces tâches : que vont penser les puéricultrices ? À notre niveau, la question se posait aussi avec les enfants.

Comment pouvait-il prendre en charge un enfant dans sa globalité s'il ne l'accompagnait que dans le jeu ? Et comment va-t-il pouvoir échanger avec les parents s'il n'avait pas d'informations quant à des moments souvent primordiaux pour eux ?

Après avoir discuté en aparté du fait qu'il pourrait par exemple changer un enfant, nous avons choisi de le laisser avancer à son rythme et de ne pas aller au-devant de ses demandes. Nous avons attendu qu'il nous le propose. Il a fallu plusieurs jours. Il a eu besoin de réassurance quant à ses compétences. Dieudonné a ensuite décidé de s'atteler à toutes les tâches pour mieux comprendre le travail des puéricultrices et pouvoir différencier sa formation de celle d'une puéricultrice. Petit à petit, nous l'avons vu s'essayer, nous questionner sur nos gestes, nous demander de l'accompagner. Lors des rencontres suivantes, il nous a confié mieux se rendre compte de la charge de travail pour assurer l'intendance et le bien-être de chacun. Il souhaitait d'ailleurs « être plus aidant dans sa vie personnelle auprès de sa maman et de sa sœur ». Il nous a également expliqué qu'il voyait l'utilité de ces moments (de soin) par rapport à sa formation. C'est un moment privilégié avec l'enfant.

Au fur et à mesure, il s'est rendu compte également qu'il pouvait apporter de la douceur et du réconfort aux enfants, et non être uniquement celui qui amuse et qui défoule. Il s'est surpris en voyant un enfant venir se poser dans ses bras et s'endormir ou un enfant venir se rassurer près de lui lors d'un moment difficile, ou encore de pouvoir donner sereinement un biberon à un bébé. À chaque fois qu'il s'essayait à de nouvelles tâches (même ménagères), Dieudonné était fier de l'avoir fait et d'avoir pu aider l'équipe. À son retour de congé de maternité, une puéricultrice se souvient l'avoir vu passer la serpillière en chantant.

Suite de la situation (partie 2)

Lors d'une conversation avec sa tutrice vers le milieu de son stage, Dieudonné lui explique être de confession musulmane. Il lui demande alors s'il pourrait s'absenter sur le temps de midi pour aller faire sa prière...

Complément de la partie 2

Nous avons accueilli favorablement la demande de Dieudonné. Nous lui avons expliqué que la population qui fréquentait la crèche était plutôt catholique ou athée, très rarement musulmane, mais que nous étions justement intéressées de mieux comprendre comment cela se passe au niveau de sa religion. Nous lui avons dit que sa demande nous permettait de nous ouvrir, nous aussi, afin de comprendre par exemple à quoi nous pourrions être attentives si jamais on avait des enfants qui étaient de confession musulmane, ce qui est d'ailleurs aujourd'hui le cas.

Dieudonné était vraiment étonné par notre réaction, en comparaison à d'autres lieux de stage précédents où il n'avait pas été autorisé à faire sa prière. Il nous a confié que c'était pour cela qu'il n'avait pas osé nous le demander au début. Il était donc agréablement surpris qu'on soit ouvertes à cela et qu'il puisse aller faire sa prière quand il le demandait sur le temps de midi.

Analyse de la situation

Un homme dans un monde de femmes

Les propos du stagiaire rapportés par l'équipe dans la situation présentée, témoignent du caractère étrange – au sens d'éloigné, inhabituel, hors du commun – de la crèche pour celui-ci. Sa découverte suscite un double sentiment chez lui : un certain attrait ou de la curiosité d'une part, se traduisant par l'envie d' « apprendre et mieux comprendre ce milieu » qui lui est étranger, mais également la crainte « que ce milieu ne [lui] plaise pas » car identifié comme un « monde féminin ». Lors du GACS, une puéricultrice dit comprendre la crainte exprimée par ce stagiaire, qu'elle associe à un malaise :

« Moi, ça ne me surprend pas qu'il était un petit peu mal à l'aise parce que c'est vrai qu'on n'a pas beaucoup d'hommes dans les crèches en tant que puéricultrice ou même éducateur, etc., c'est beaucoup des femmes donc je pense que c'est logique qu'il était un peu mal à l'aise. » (puéricultrice)

À travers son propos, cette puéricultrice confirme le caractère quelque peu étrange ou exceptionnel de la situation qu'elle relie à la rareté des hommes dans ce secteur. S'il est intéressant de relever que cette étrangeté est perçue des deux côtés, les propos du stagiaire et de cette puéricultrice renvoient cependant à un double sens qu'il convient de distinguer même s'ils se croisent et se recoupent : la crèche comme : 1) un monde composé de femmes ; et 2) un monde féminin.

La crèche, un monde composé de femmes

Une première interprétation souligne la composition très majoritairement féminine du personnel qui compose ces crèches, c'est-à-dire des femmes en tant que personnes genrées. Elle rejoint une réalité statistique pointée dans la littérature en FW-B (Pirard, et al., 2015), et plus largement sur la scène internationale, même dans les pays où des mesures incitatives à l'égard de l'emploi des hommes dans les services de l'EAJE sont prises (Peeters, et al., 2015). Des recherches qui tiennent compte de la diversité des contextes culturels et institutionnels à travers les pays et dans chacun d'eux seraient à développer pour mieux comprendre les processus qui opèrent non seulement dans l'engagement, le recrutement, mais aussi le maintien des hommes dans les services de l'EAJE (Rohrmann et al., 2021). À l'heure actuelle, force est de constater que les recommandations internationales peinent à être rencontrées, comme par exemple la cible de 20% d'hommes dans le personnel fixée en 1996 pour 2006 par le réseau européen des modes de gardes (REMG, 1996). En crèche, l'homme reste l'exception dans le personnel.

La crèche, un monde féminin

La seconde interprétation porte sur le monde dit « féminin » de la petite enfance, ce qui renvoie ici à une construction culturellement et socialement située des tâches, des compétences et des qualités généralement attribuées aux femmes. Ainsi les soins, le prendre soin, la douceur, caractéristiques d'une conception du *care* (Cresson, 2011) sont évoqués dans le récit et font référence ici à une sphère identifiée comme « féminine », souvent associée à la maternité, et qui renforcent l'idée selon laquelle l'accueil des tout jeunes enfants est perçu avant tout comme une activité féminine voire comme un métier de femmes (Long, 2008 ; King, 2004). Plus largement, ceci renvoie à la question de la séparation culturelle entre les sphères féminines et masculines et la (im)perméabilité qu'il peut y avoir entre celles-ci. Notons toutefois que les professionnelles soulignent ici une possible perméabilité par l'acquisition et les mobilisations de ressources qui soutiennent le développement de compétences

professionnelles, la prise en charge des tâches attendues dans la fonction, la participation à l'activité professionnelle au sein de l'équipe. La douceur apparaît dès lors moins comme une qualité inhérente à la personne que comme une ressource interne qui peut s'apprendre quel que soit le genre.

Si l'équipe du milieu d'accueil soutient avoir tenu à accueillir ce stagiaire (éducateur spécialisé de sexe masculin) comme tout autre stagiaire (la plupart de futures puéricultrices), sans forcément agir différemment, les professionnelles reconnaissent aussi son profil particulier et les potentiels effets qu'il peut produire :

« Déjà c'était un homme, ce qui est très rare et donc je voulais un peu voir comment les enfants allaient réagir, comment l'équipe allait réagir, quelle dynamique ça allait donner. Mais en plus c'était un homme étranger, et donc là, pareil, ça allait sans doute donner une autre dynamique, ça allait amener quelque chose d'autre. » (responsable de crèche)

Ces constats, ainsi que les appréhensions de celui-ci relatées par l'équipe poussent à interroger l'approche universaliste visée (accueillir tout le monde de la même manière, que l'on soit homme, femme, blanc, noir, etc.). Dans quelle mesure cette approche ne masque-t-elle pas le fait qu'il n'est peut-être pas si évident pour le stagiaire de s'intégrer et trouver sa place dans cet univers ? Comment s'intégrer dans ce monde perçu comme féminin, composé de femmes, encadré par une maître de stage de sexe féminin, dans une équipe composée essentiellement de puéricultrices (à l'exception de la responsable également éducatrice spécialisée), etc., lorsqu'on est un homme, d'une autre formation (éducateur spécialisé), d'une autre culture familiale, d'une autre confession et d'une autre couleur de peau ? Comment ce stagiaire peut-il s'identifier à ces personnes dans ce contexte qui peut lui sembler éloigné à plus d'un titre, et y trouver une place ? Ne risque-t-il pas de vivre un conflit identitaire de genre (Lagabrielle, 2011) sachant que la conformité de genre est plus forte chez les jeunes hommes que chez les adolescentes (Marro, 2012) ?

Ces questions se posent avec d'autant plus d'acuité que ce stagiaire est engagé dans un parcours de formation en crèche où il est attendu de lui de venir avec un projet de stage, d'acquérir et mobiliser des compétences et une identité professionnelle pour laquelle il n'a pas été spécifiquement préparé dans sa formation. On peut se demander si la présence d'au moins un homme dans la composition du personnel sans être une condition d'accueil aurait pu jouer un rôle facilitateur comme en témoignent des professionnel·le·s d'autres crèches qui attribuent le rôle de référent tuteur (autrui significatif selon Dubar [2000]) au puériculteur quand un étudiant·e postule à un stage (Mangelschots, 2015). Inscrit dans le projet d'accueil de l'équipe, l'organisation de l'accompagnement de stage intègre une réflexion sur le profil du référent où la question de genre est explicitement posée (Noël et al., 2022), sans s'y réduire, reconnaissant la complexité des dynamiques identitaires dans la formation (Barbier et al., 2006).

Entre formation, genre et culture : une place à prendre, à trouver, à construire

L'absence de participation spontanée du stagiaire aux tâches de soin (change, biberon, ...) et d'intendance (ménage, rangement, ...), en début de stage, fait débat parmi les professionnelles. À quoi faut-il attribuer cette absence de participation ? Est-ce lié à sa formation, à son genre, à sa culture ? Les professionnelles peuvent se sentir tiraillées entre leur volonté de respecter cet étudiant avec une formation différente qui ne l'initie pas aux tâches de soin vis-à-vis de très jeunes enfants et le souhait de lui faire découvrir leur milieu professionnel en le faisant participer à l'ensemble de leurs tâches. Où placer le curseur ? Comment reconnaître la spécificité de la formation tout en permettant à l'étudiant

de découvrir les différentes facettes du métier de soin et d'éducation du jeune enfant en collectivité ? Quelle attitude adopter : inviter, insister, obliger ?

« Au début, on a trouvé ça sympa sa manière d'être avec les enfants, puis par la suite, on s'est quand même dit « bon ben il faudrait quand même peut-être qu'il nous donne un coup de main ! » (responsable)

« Dieudonné trouvait cela normal de s'asseoir et de chanter ou jouer du djembé avec les enfants, pendant que les puéricultrices changent, mettent au lit et donnent à manger. » (puéricultrice)

« Lui il venait pour jouer au foot avec les enfants et réparer nos meubles... et encore ! » (rires) (puéricultrice)

À travers ces différents témoignages exprimés en réunion d'équipe, on voit combien les représentations genrées culturelles touchent à des questions identitaires portées par les membres de l'équipe et s'inscrivent plus largement dans un cadre institutionnel empreint d'attentes qui ne sont pas neutres. En effet, la crèche, en tant que lieu de stage, est également le lieu où se confrontent des normes culturelles différentes et possiblement en tension. Les moments de soins, tels que le change, sont considérés par l'équipe professionnelle comme un moyen privilégié d'entrer en relation avec le jeune enfant et font partie intégrante du métier en crèche, que l'on soit homme ou femme selon un principe du substituabilité (Cap-Sciences humaines UCL, 2010). Cependant, Warin (2014) souligne combien cette dimension du *care*, si inhérente au métier, est elle-même genrée et ne facilite pas l'identification des hommes à celui-ci. L'auteure soutient que les métiers du *care* souffrent d'un manque de reconnaissance et de valorisation sociales. Elle montre par ailleurs que la portée éducative du *care* est insuffisamment reconnue, ce qui l'amène à soutenir qu'une approche plus intégrée (*educare*) pourrait être un levier pour attirer les hommes dans ces métiers. Cette approche, encore méconnue en FW-B (Genette, 2022), considère que « les soins sont apprentissage et l'apprentissage est soin » (Van Laere & Peleman, 2018, p. 7). Dans la même optique, Sophie Devineau (2022, p. 12) relève que « la revendication de la noblesse de ces métiers passe par un *care* éducatif mixte qui renvoie à des motivations humanistes, pierre angulaire de l'attrait de ces métiers pour les deux sexes ».

Du côté de Dieudonné, les propos des professionnelles montrent que ce type de tâche le renvoie avant tout à sa propre histoire, à ses cadres de référence culturels et aux rôles et attributions genrés au sein ceux-ci, plus qu'à sa formation.

« Il raconte qu'il est le dernier d'une famille nombreuse, qu'il vit seul avec sa mère qu'il doit aider, mais pas dans les tâches ménagères. Il explique que sa sœur vient d'avoir un petit bébé et qu'il n'imagine pas pouvoir le changer ou lui donner à manger. Il ne sait pas comment faire et a peur de mal faire. Il se trouve également bousculé par rapport à ses valeurs culturelles où ce n'est pas aux hommes de poser un tel geste. » (récit)

Cet extrait montre la difficulté potentielle pour ce stagiaire de s'identifier aux personnes qui exercent le métier de puéricultrice mais également au travail lui-même. En effet, si accomplir ces tâches poserait sans doute moins de difficultés identitaires aux hommes stagiaires qui partagent une vision égalitaire des rôles genrés, dans le cas de Dieudonné, nous percevons que cette attente le met davantage en tension avec sa vision culturelle des rapports de genre. Mais force de constater que la division genrée des rôles restent encore à l'heure actuelle inégalitaire (Bereni et al., 2013).

L'accompagnement du stagiaire, une rencontre interculturelle

Cette situation montre comment les questions de genre et d'interculturalité font partie intégrante de l'accompagnement de stage quand il est conçu dans un esprit de rencontre et de prise en compte de l'altérité. Tout en faisant état de leurs étonnements, leurs questions, leurs interpellations en début de stage, les professionnelles soulignent leur volonté de rencontre avec ce stagiaire qu'elles ne connaissent pas. Contrairement à ce que d'autres professionnelles participant au GACS auraient spontanément envisagé de faire, elles ne lui imposent pas d'emblée un cadre avec des tâches à accomplir, mais l'invitent à leur présenter son projet de stage. Elles prennent le temps de l'observer dans ses interactions avec les enfants, les parents et les membres de l'équipe. Elles instituent des moments réguliers d'entretien avec la tutrice dans un espace en dehors des enfants, complémentairement aux échanges informels dans l'espace de vie. Ces entretiens sont l'occasion pour Dieudonné d'exprimer son vécu, d'expliciter sa manière d'intervenir dans le lieu d'accueil essentiellement en référence à son expérience personnelle, de faire part de ses appréhensions mais aussi de ses souhaits. Pour la tutrice, ces entretiens sont des moments d'échanges où elle peut lui partager ses observations et lui faire des propositions en retour, inscrites dans le cadre professionnel en accord avec les autres membres de l'équipe. Jour après jour, semaine après semaine, le stagiaire a ainsi la possibilité de faire de nouvelles expériences qu'il ne pensait pas a priori faites pour lui. Ainsi, l'équipe rapporte avoir invité ce stagiaire à s'essayer aux tâches de soin après un temps de familiarisation avec la vie de la crèche. Cette invitation faisait écho au désir initial exprimé par ce stagiaire de découvrir le travail en crèche, même si elle le confrontait aux normes et valeurs de sa propre culture familiale où les hommes ne prennent pas ces tâches en charge. Il y a répondu favorablement et selon les professionnelles, cela a généré chez lui « clairement une fierté », tout en nommant leur propre « fierté de l'avoir tiré plus loin que ce que lui aurait pu imaginer aller ». Ne peut-on voir ici une rencontre avec des bénéfices réciproques pour chacune des parties ? Et s'interroger sur ce qui l'a rendue possible ? Qu'est ce qui a permis à ce stagiaire d'oser expérimenter d'autres facettes du métier, sans vivre de conflit identitaire genré, ni de remise en cause de ses principes et valeurs personnels ? Les facteurs sont sans doute multiples, mais l'analyse semble montrer l'effet de la progressivité dans l'accompagnement où est privilégiée l'invitation à prendre une place à son rythme dans le travail d'équipe selon des modalités négociables plutôt que l'injonction à la participation aux tâches prescrites prédéfinies. Cette forme d'accompagnement, ce type de propositions semblent autoriser chacun à s'interroger sur la répartition genrée des rôles et des tâches perçus comme masculin·es et féminin·es ainsi que contribuer à l'établissement d'une relation réciproque de confiance et au dialogue.

L'importance de l'accompagnement du stagiaire et sa complexité transparaissent particulièrement dans les débats suscités par la deuxième partie de la situation où se pose aussi la question de la place de la religion dans la crèche. Se sentant suffisamment en confiance vis-à-vis de l'équipe, ce stagiaire ose formuler à son tour une demande à sa tutrice (faire sa prière) qu'il n'avait pas faite dans d'autres lieux de stage ou pour laquelle il avait eu un refus. Celle-ci est relayée à l'équipe qui n'avait pas anticipé ce type de demande, pour laquelle elle n'avait ni expérience antérieure, ni repères institutionnalisés par la formation professionnelle (acquis de formation du personnel, repères de l'institut de formation responsable du stagiaire) ou par l'ONE. D'emblée, l'équipe considère cette demande comme une occasion d'apprendre en retour de ce stagiaire, de sa religion en accord avec le principe qu'« une demande singulière peut être l'occasion de réinterroger plus largement les pratiques au profit de tous ».

« Ici nous on avait pas du tout réfléchi parce qu'on ne connaissait absolument rien... (...) On voulait c'est vraiment être le plus ouvert possible, et donc on se dit, si on lui permet ce petit espace-là, il va sans doute nous donner d'autres choses et être plus en confiance avec nous pour pouvoir faire son stage et pour pouvoir être avec les enfants. Et donc ça nous semblait évident d'accepter une telle demande pour son bien-être. » (responsable de la crèche)

À nouveau, une rencontre peut avoir lieu. Après avoir fait un pas vers l'équipe en assumant des tâches nouvelles pour lui, le stagiaire est ici rejoint par les professionnelles dans la réalisation d'une activité qui lui est propre et fait partie intégrante de sa culture.

La demande du stagiaire ainsi que la manière de la gérer a soulevé de nombreuses questions durant le GACS, ce qui en montre la complexité mais qui souligne aussi le manque de repères pour les traiter dans ce secteur d'activité, comme en témoignent les participantes au GACS. Elles font écho à d'autres situations vécues en crèche (demande de parents pour faire la prière, pratique de la prière par un membre du personnel, port du voile, alimentation etc.). Chaque professionnelle, chaque équipe « bricole » en essayant de répondre à la demande et de tenir compte aussi des besoins qu'elles identifient pour les enfants, les familles ainsi que de leurs propres contraintes et ressources. Cependant, elles ne disposent pas nécessairement des ressources, notamment des savoirs pluridisciplinaires pour décoder et répondre à ce type de demandes, ni de repères institutionnels pour en saisir la portée politique comme le relève une participante lors du GACS :

« C'est que ce n'est jamais vraiment institutionnalisé donc en fait, en gros... Et du coup, parfois, je loupe l'occasion de faciliter les choses, 'fin voilà... Parce que, par exemple, y'a une dame qui vient occasionnellement nous aider pour le nettoyage, et puis j'ai compris mais pas tout de suite que c'était l'heure de la prière et qu'elle allait s'isoler dans le local à... Pas... Pas très discrètement mais c'est pas facile faut dire c'est pas cool dans le local à jouets, voilà quoi. Mais comme ça se fait toujours comme ça, c'est pas favorisé, pas beaucoup... » (responsable de crèche)

Au-delà des manières de gérer l'expression des attentes du stagiaire en début de stage conformément à ce qui pourrait être attendu dans un tutorat organisé et sans édicter une manière de faire, l'analyse des débats montre l'importance d'un accompagnement qui intègre un décodage de la demande et d'une réflexion partagée inscrite dans un cadre institutionnel sur ce que signifie sa prise en compte dans une crèche. Derrière l'autorisation conditionnelle (lieu, moment, etc.), c'est plus fondamentalement la question de la place accordée aux manifestations religieuses dans l'institution qui est posée et qui soulève des choix politiques qui interrogent le sens accordé aux normes et valeurs associées à la diversité dans les structures de la petite enfance. Cette question mérite d'être relue en fonction de l'orientation générale du référentiel psychopédagogique pour les services d'accueil de la petite enfance en FW-B (Manni, 2002, p. 78) sur la prise en compte de la dimension culturelle dans les pratiques éducatives avec les enfants, avec les familles et élargies ici aux (futur·e·s) professionnel·le·s :

« Quelles pratiques vont développer des professionnelles de l'accueil qui cherchent à prendre en compte les différences culturelles tout en gérant au mieux leurs pratiques éducatives au quotidien ? À notre sens, la prise en compte de la dimension culturelle n'est qu'une des modalités dans la problématique plus générale de l'individualisation, de la considération de chaque enfant comme une personne unique avec toutes les caractéristiques qui constituent son

individualité. Comme le soulignent Bosse-Platière et al.¹⁶ la connaissance des particularités culturelles est nécessaire. Elle est pourtant insuffisante. Elle ne constitue que le 'cadre' au sein duquel il convient ensuite de décoder, de comprendre avec justesse une trajectoire particulière : celle de la famille que l'on a en face de soi, et singulièrement de la relation entre cette mère-là et cet enfant-là. Ceci suppose des compétences et des attitudes professionnelles d'écoute, d'observation, de décentration. C'est dans cette attitude d'individualisation de l'accueil, tant à l'égard de chaque famille, qu'à l'égard de chaque enfant, que réside l'essentiel de la véritable capacité d'intégration multiculturelle dans les milieux d'accueil, nous semble-t-il. Enfin, au-delà des connaissances générales dont dispose l'accueillante sur les enfants et leur culture d'origine, au-delà des connaissances particulières dont elle dispose sur la dynamique d'un enfant donné, il lui reste (elle et/ou l'équipe) à se positionner. C'est-à-dire à adopter des comportements cohérents avec les options éducatives qu'elle a prises dans son activité professionnelle et celles de l'institution dans laquelle elle s'inscrit. La qualité de l'accueil se définit au point de rencontre des savoirs et des valeurs sociales, familiales et individuelles. » (Manni, 2002, p. 78).

À la rencontre des enfants, aussi concernés par les questions de diversité

La rencontre n'est pas seulement entre adultes, hommes et femmes professionnel·le·s et/ou parents, ni uniquement celle d'un homme avec un univers dit féminin, mais également la rencontre de ce stagiaire avec les jeunes enfants, filles et garçons, qui fréquentent ce lieu. La démarche ne permet pas d'étudier le point de vue des enfants directement concernés par la situation, mais elle montre comment les professionnelles de cette crèche, et plus largement les participant·e·s au GACS, s'interrogent et perçoivent la façon dont les enfants vivent cette rencontre.

Dans les débats, l'accent est d'abord mis sur la nouveauté associée à la présence d'un stagiaire et sur l'attrait, la curiosité qu'elle peut susciter chez les enfants (sans distinction explicite de genre) tout en pointant la nécessité pour eux de s'habituer à cette nouveauté.

« Déjà rien que le fait que ce soit quelqu'un d'extérieur aussi, pour les enfants, c'est une nouvelle personne. Bah voilà, ça crée un petit peu plus peut-être l'envie d'aller découvrir quelqu'un qu'il ne connaît pas sans que ça ne se limite au genre. » (puéricultrice)

« Je pense que l'enfant ne fait pas vraiment de différence entre homme, femme, étranger, blanc, jaune ou noir. Je pense qu'il va vers la personne qui lui inspire confiance et qui fait des choses pour justement attirer l'attention de l'enfant. Des choses... Comme le djembé voilà. L'enfant est attiré d'entendre ou de voir... Ça peut être une femme ou un homme, ou comme je dis, de n'importe quelle nationalité, je pense que l'enfant est plus attiré par le feeling... » (responsable de crèche)

Dans cette perspective, la nouveauté primerait sur le genre, ou plus exactement, le genre importerait peu, tout comme d'autres caractéristiques telles que la culture ou l'apparence. Ce serait donc l'attrait pour la nouveauté qui expliquerait l'intérêt et la curiosité des enfants. Cette hypothèse n'oblitérerait-elle pas que ce qui est considéré comme la « nouveauté » peut faire référence aux caractéristiques morphologiques et phénotypiques de la personne, à son attitude et ses comportements, autant de dimensions elles-mêmes genrées et culturelles ?

¹⁶ S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury, N. Loutre-Du Paquier, Accueillir le jeune enfant, quelle professionnalisation ? Romainville St Agne : Erès, 1995.

Différentes études ont montré ces dernières décennies en effet que dès 2 mois, l'enfant différencie les voix d'hommes et de femmes (Jusczyk, Pisoni & Mullenix, 1992). À partir de 5 à 7 mois (selon les études), celui-ci est capable de distinguer les visages des deux sexes (Fagan & Singer, 1979 ; Fagan & Sheperd, 1982 ; Leinbach & Fagot, 1993). En outre, cette dernière étude montre que l'intérêt de l'enfant augmente (en termes de temps de fixation) face aux visages ou aux voix moins familières par rapport à son environnement direct ordinaire. Autre compétence insoupçonnée, garçons et filles associent dès 9 mois de manière appropriée des voix féminines à des photographies de femmes (Poulin-Dubois, Serbin, Kenyon & Derbyshire, 1994). L'association entre des voix masculines et des photographes d'hommes viendrait, quant à elle, à partir de 18 mois (Poulin-Dubois et al., 1998).

« À partir de deux ans, l'enfant commence à percevoir des différences physiques. Il remarque d'abord les différences entre les sexes, la couleur de la peau et d'autres signes extérieurs visibles. Puis, il repère les divers types de cheveux, la forme des yeux, du nez ou de la bouche. Très tôt également, il constate d'autres différences, telle que la langue parlée, les habitudes alimentaires ou vestimentaires (...). Enfin, l'enfant commence à noter les distinctions entre les classes sociales et à établir des relations complexes entre toutes ces différences » (Vandenbroeck, 2005, p. 63).

Selon Derman-Sparks (1989), auteure de référence du réseau européen DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training – Respect de la diversité dans l'éducation de la petite enfance et la formation, www.decet.org), l'enfant associe ces différences à des préjugés précoce dès l'âge de 3 ans, sans doute sous l'influence des adultes qui l'entourent et d'autres sources d'influence (médias, livres pour enfants, objets de la vie quotidienne) (Pirard, 2022 ; Hirschfeld, 1995). D'où l'importance accordée à la lutte contre les préjugés dans l'éducation préscolaire et plus largement à l'éducation à la diversité dès le plus jeune âge (Vandenbroeck, 2005).

Ces différents travaux mettent en évidence deux éléments : tout d'abord, que le tout jeune enfant est loin d'être insensible à la différence des sexes et aux attributs culturellement genrés qui accompagnent celle-ci. Très tôt l'enfant perçoit une série de différences entre les personnes de son entourage et est susceptible de s'exprimer à leur sujet (Pirard, 2022). Ensuite, ils permettent d'interroger le rôle que jouent les environnements de crèches, le personnel composé quasi exclusivement de femmes de certains milieux socio-culturels, dans cette « nouveauté ». Loin d'être neutre, la crèche constituerait elle-même un contexte particulièrement genré porteur de valeurs et de normes souvent implicites.

« Il ne faut pas qu'on [...] présume du fait que l'enfant ne va pas se rendre compte qu'il y a des différences. Alors ça sera à sa mesure à lui, mais il va forcément percevoir des différences par rapport à ce qu'il connaît. [...] Donc, si y'a pas beaucoup de personnes qui se comportent d'une manière qui est attribuée aux hommes culturellement, socialement, dans son environnement, quand ça va détonner par rapport à ce qu'il connaît, bah ça va créer des réactions. [...] » (chercheure)

Cette réflexion et les constats mis en évidence par la littérature permettent d'interroger la manière dont l'univers féminin des crèches et l'ambiance qui les caractérise peut contribuer à ce que le masculin y semble – ou devienne – étrange pour les enfants. Cette question peut paraître étonnante de prime abord, si l'on part de l'idée qu'une majorité des enfants fréquentant ce lieu ont sans doute un père à la maison ou un homme dans leur entourage. Pourtant, plusieurs professionnelles participant au GACS relataient avoir observé que les hommes suscitent également fréquemment des réactions

d'appréhension, d'inquiétude voire d'insécurité chez les enfants, même si les débats en GACS leur permettent d'y voir une possible projection des adultes.

« Parfois on a des parents... Alors que les papas paraissent super sympas hein ! Je pense à un papa, il est assez costaud, très jovial et tout, y'avait personne autour de lui hein ! Tout le monde rasait les murs. [...] Les enfants, on les voyait s'éloigner, y'en a certains qu'on a même dû reprendre près de nous, et réassurer. [...] Et donc on s'est posé la question, alors je ne sais pas hein, peut-être que ça aurait été pareil avec une mère... » (responsable de crèche)

« Même nous, pendant les familiarisations, quand y'a le papa qui est présent, certains enfants pleurent, ou lorsqu'on a les ouvriers qui passent régulièrement dans les services pour réparer un truc ou un autre, on sent tout de suite, même si par exemple les grands sont excités, font du bruit, quand le gars va arriver, ils vont être, 'fin il me semble, qu'ils vont être impressionnés : tout de suite, on n'entend plus personne. Ou chez les bébés... Il arrive souvent que les bébés pleurent parce qu'il y a un papa présent en familiarisation, ça nous arrive. » (fonction psychopédagogique)

« [En familiarisation], il [un papa] venait avec sa petite et ben il était là pour aider que sa fille se sente bien, il a voulu aussi s'asseoir près des enfants aussi, donc il était peut-être plus intrusif... » (responsable de crèche)

Comment comprendre que ces hommes, leur manière de faire (attitudes, occupation de l'espace, déplacements, modalités d'intervention, etc.) et certaines caractéristiques qui leur sont associées (voix, apparence physique, etc.) puissent être perçus par les professionnelles comme étranges, voire identifiés comme insécurisants pour les enfants, au sein de la crèche, alors que l'on peut supposer que cela leur est pourtant familier en dehors ?

Une première interprétation évoquée porte sur l'attitude des hommes, leurs comportements et leurs modalités de participation. Dans cet univers féminin voulu empreint de douceur, leur attitude peut très vite être considérée comme maladroite ou inappropriée, surtout lorsqu'elle s'éloigne des codes comportementaux ou des normes implicites en vigueur dans la crèche. Ainsi, l'attitude d'un père qui tente spontanément d'entrer en interaction avec d'autres enfants lors de la familiarisation de sa fille peut être perçue comme intrusive. La voix grave et portante d'un autre père, ou la carrure d'un troisième, peuvent-elles dès lors impressionner ou effrayer les bébés ? Pour se fondre dans le décor, y aurait-il pour ces hommes une nécessité de décoder, d'intégrer et d'adopter les « manières de faire » de ces femmes qui prennent soin des bébés ?

Ainsi, le décalage perçu essentiellement chez des pères, pourrait être symptomatique d'une rencontre entre des êtres d'un genre et une institution d'un autre. Cette perspective de rencontre à la fois de cultures et de genres, réinterroge le rôle – direct mais aussi indirect – que peut jouer l'institution crèche et ses caractéristiques, à résituer dans sa perspective historique. Sa composition (essentiellement des femmes), son environnement (matériel, couleurs,...), l'ambiance recherchée (calme, paisibilité, douceur, stabilité, prévisibilité, sécurité affective,...) et les pratiques valorisées (care, maternage,...) ne participent-elles pas d'une vision genrée – féminisée et maternelle – de l'accueil et la prise en charge de la petite enfance, où ce qui semble ne pas y correspondre est considéré comme étrange, non familier, et parfois impressionnant, déroutant voire menaçant (pour les enfants) ?

Dans l'accueil des stagiaires de sexe masculin, comment permettre une rencontre qui soutienne à la fois l'individualité de la personne et les pratiques du lieu d'accueil ?

« À la différence du papa que je disais tout à l'heure qui effrayait les enfants, ici, quand il est arrivé, Dieudonné, on lui a dit : « Tu prends le temps, tu te poses et tu laisses venir les enfants », que le papa il venait avec sa petite et ben il était là pour aider que sa fille se sente bien, il a voulu aussi s'asseoir près des enfants aussi, donc il était peut-être plus intrusif... » (responsable de crèche)

Dans la situation présente, l'équipe a adopté une stratégie qui consiste à soutenir et valoriser l'accueil d'un stagiaire, tout en reconnaissant le caractère nouveau, inhabituel et potentiellement source d'effets de celui-ci. Sans doute peut-on voir dans cette approche prudente et progressive un élément-clé permettant aux enfants de se familiariser à leur rythme avec cette personne, à le découvrir dans son identité multiple qui ne se réduit pas à son genre et sa multi-appartenance qui ne se réduit pas à sa confession musulmane, sans nier ou minimiser qu'un homme professionnel soit moins familier dans leur contexte, mais sans pour autant non plus rendre problématique sa présence d'entrée de jeu.

Pas de réactions exprimées par les parents à la présence du stagiaire... un bon signe ?

L'absence de réaction explicite des parents ou d'interpellation directe de leur part dans cette situation par contraste à celle vécue antérieurement, est interprétée initialement par les professionnelles comme le signe que cela ne leur pose pas problème. Cette question revient d'ailleurs de manière récurrente dans les débats sur les situations traitées : où est le problème après tout ? Si aucun parent n'exprime ouvertement de difficulté ou de problème avec la situation, faut-il absolument en chercher ?

Cette question remet en cause une tendance spontanée des professionnel·le·s à associer l'analyse d'une situation à l'identification et au traitement d'un problème comme relevé dans le chapitre méthodologique de ce rapport (cf. partie « Méthodologie »). La démarche d'analyse en équipe, puis en inter-équipes permet un recadrage du sens accordé à la démarche et la formulation d'autres questions en lien avec une dimension centrale dans les pratiques éducatives : le travail avec les familles qui pose par ailleurs souvent difficulté aux professionnel·le·s de la petite enfance (Sharmahd et Pirard, 2017). Elle met en lumière l'effet de la venue d'une personne étrangère au sein de la crèche, en l'occurrence ici l'intégration d'un stagiaire inscrit dans un tutorat organisé (Noël et al., 2022).

Au-delà de savoir s'il y a « problème » ou non, il peut être intéressant de s'interroger sur l'absence présumée de réaction : s'agit-il d'une absence de réaction, de formes d'expression ténues passées sous silence ou de non-dits ? Les professionnelles ont-elles entendu les éventuels messages implicites possiblement exprimés par certains ? Les parents se sont-ils sentis libres de poser des questions ? En effet, dans la situation traitée, deux parents ont partagé à l'équipe leurs étonnements et appréhensions du début... après-coup :

« Lors d'un goûter à la fin du stage de Dieudonné, une maman nous a confié qu'au début, je n'étais pas très à l'aise quand même...'. Au final, elle était super contente que Dieudonné se soit occupé de son garçon et qu'un petit lien se soit créé entre eux. [...] Lors de cette même fête, un papa a également confié avoir été étonné que l'équipe accueille un homme, et ne pas être à l'aise au début avec le fait qu'un homme s'occupe de sa fille. Au final, il se dit bien content et ravi que cela se soit bien passé. » (responsable de crèche)

Ce contexte festif qui survient en fin de stage, semble ici permettre l'expression verbale des appréhensions du début face aux professionnel·le·s. Il semble autoriser une forme de confidence, d'autant plus que ces deux parents, la mère d'un jeune garçon et le père d'une petite fille, retirent in fine un bilan positif de l'expérience. Cette libération de la parole, qui ne concerne cependant que deux parents et dans l'après-coup, est à interroger : qu'en est-il des autres parents, pères et mères des enfants accueillis à la crèche ? Comment comprendre que ces appréhensions n'aient pas été exprimées en début de stage ? Dans quelle mesure les parents se sentent-ils autorisés à exprimer d'éventuelles craintes à l'égard de personnes « engagées » dans le travail présenté comme celui de l'équipe ?

Une piste évoquée pour expliquer l'absence de réaction explicite des parents porte sur l'évolution générationnelle de la parentalité. L'équipe du lieu d'accueil constate en effet que davantage de pères prennent aujourd'hui une part active dans l'éducation et les soins de leur(s) enfant(s). Cela aurait-il pour effet de normaliser quelque peu la présence de travailleurs de sexe masculin dans un service d'accueil de la petite enfance, même s'ils restent très minoritaires dans le secteur (Peeters, et al., 2015). Leur hypothèse interprétative inverse les relations habituellement relevées dans la littérature qui soulignent plutôt l'importance d'une présence d'hommes au sein des équipes pour favoriser l'implication des pères dans leur fonction parentale même si des recherches complémentaires restent à mener sur le sujet (Rohrmann, 2019). Dès lors, la réaction de ce papa, lui-même perçu par l'équipe comme « un papa très investi qui s'occupe beaucoup de sa petite fille et ne travaille pas pour s'occuper de sa fille », surprend, étonne et questionne les professionnel·le·s. Cet étonnement semble reposer sur la représentation selon laquelle un père investi auprès de son enfant trouverait sans doute davantage normal qu'un homme professionnel s'occupe également de son enfant. Ce témoignage montre pourtant que cette association n'est pas si évidente.

La crèche elle-même, en tant qu'institution, est porteuse de principes, de valeurs, plus ou moins ouvertement affichées. En ce sens, la crèche dont il est question dans la situation défend ouvertement un projet d'inclusion et de coéducation (Laurent, 2020). Par ailleurs, le choix posé par le personnel de cette crèche d'accueillir un stagiaire de sexe masculin constitue une prise de position claire : celle de valoriser la mixité de genre au sein de l'équipe et de faire primer la fonction, quel que soit le genre de la personne. Cette prise de position pourrait-elle empêcher, d'une certaine manière, l'expression d'appréhensions possibles chez les parents positionnés d'entrée de jeu comme partenaires dans le projet éducatif ?

« [...] en m'étant focalisée sur le fait que c'est un éducateur et pas une puéricultrice, est-ce qu'on a pas déjà influencé et dit en quelque sorte inconsciemment aux parents : 'ne posez pas de question, y'a pas de question à poser, que ça soit un mec ou une fille c'est la même chose' ». (responsable de crèche)

Contrairement à d'autres sujets d'inquiétudes potentiels tels que l'alimentation, le sommeil, l'hygiène, etc., les appréhensions exprimées ici sont d'une nature très particulière, dans la mesure où elles portent sur le genre de la personne – mais aussi peut-être sur son origine ethnique qui contraste avec le public accueilli et la population du village – et plus précisément sur l'« aisance » à ce qu'un homme s'occupe de son jeune enfant, du simple fait que c'est un homme. Nous voyons donc que, là où les professionnel·le·s mettent l'accent sur la formation et la fonction pour légitimer et justifier la présence de Dieudonné dans leur service, du côté des parents, le genre de cette personne importe davantage. On retrouve ici un constat similaire à ceux mis en évidence par J. Peeters et al. (2015) quant aux craintes des parents à ce qu'un homme s'occupe de leur enfant ; des craintes qui mettent en doute à

la fois la capacité, voire le sentiment de compétence de ces hommes à prendre soin de tout jeunes enfants, mais également leurs motivations (parfois suspectées d'être cachées) à s'engager dans un tel secteur, avec dans certains cas, la crainte de la pédophilie.

Des tensions, des dilemmes...

Les différents points traités jusqu'ici conduisent notamment à mettre en évidence des tensions voire des dilemmes dans lesquels sont pris·e·s les professionnel·le·s.

Entre volonté d'inclusion et risque de nier de possibles vécus différents, comment aborder sans stigmatiser ?

« Je suis partagée entre les deux : je suis contente parce qu'on montre qu'on a une diversité dans le milieu d'accueil [...] mais d'un autre côté, on leur dit qu'ils [les parents] ont droit à la parole et qu'il ne faut pas qu'ils hésitent à dire les choses, et qu'est-ce qui fait qu'on n'a pas su permettre à ceux qui en avaient besoin de dire 'ah ben moi j'ai des craintes' [...] Aurait-on dû en parler avec les parents avant d'accueillir le stagiaire ? Si ça avait été le cas, aurait-on accueilli le stagiaire de la même manière ou se serait-on mis des limites, des contraintes, du fait que c'est un homme ? » (responsable de crèche)

Le risque identifié par cette responsable est d' « aller au-devant des questions et peut-être créer un malaise alors que rien n'a commencé ». D'un autre côté, dans un milieu d'accueil implanté en milieu rural, et fréquenté par des familles de milieux socio-économiques plutôt aisés, quasi exclusivement blancs de peau et majoritairement de confession chrétienne (ou éventuellement athée), nous pouvons imaginer que cela puisse ne pas être si banal que cela d'accueillir un stagiaire homme noir de peau et de confession musulmane ? « Il cumulait », souligne d'ailleurs une puéricultrice lors de la rencontre avec l'équipe du milieu d'accueil, comme pour souligner combien le profil du stagiaire accueilli sort du « cadre » habituel de cette crèche, à plus d'un titre.

Se pose dès lors un dilemme pour les professionnel·le·s : faut-il en parler, au risque de mettre l'accent sur la différence, ou encore de susciter des questionnements ou des réactions qui n'étaient peut-être pas présents jusque-là ? Faut-il au contraire ne rien dire, dans une volonté d'inclure, de normaliser cette présence voire la banaliser, au risque de passer sous silence voire nier le caractère étrange ou inédit que cela peut avoir pour d'autres et les appréhensions, les craintes, les questions ou même de possibles inquiétudes ou difficultés que cela pourrait susciter du côté des familles, ou même de l'équipe professionnelle ? Par ailleurs, comment faire face à ces vécus qui renverraient peut-être à des conceptions différentes de celles portées par le milieu d'accueil ? Leur donne-t-on une place ou non ? Si oui, laquelle ? En d'autres termes, comment parler la différence sans renforcer celle-ci ou la stigmatiser ? Sur quel choix politique ou de gouvernance reposent les pratiques mises en œuvre dans le milieu d'accueil ? Cette question interpelle les différents niveaux de responsabilité d'un système compétent.

Entre le respect des principes éducatifs et demandes parentales, et les principes et valeurs défendus par la crèche dans son projet d'accueil, comment se positionner ?

Cette deuxième tension, qui revient régulièrement dans les milieux d'accueil autour de divergences entre les principes et les pratiques éducatives des parents et ceux/celles de l'institution d'accueil, se retrouve également ici autour des questions de genre. Elle confronte notamment les équipes à une

tension entre la relation de services (Ulmann, 2012) inhérente à l'accueil en crèche et les principes idéologiques portés par cette institution :

« Comment on répondrait à des demandes [telles que] « non, moi, pour moi c'est les femmes qui s'occupent des enfants, vous avez un homme chez vous, je veux pas qu'il y ait d'interactions avec mon enfant ? » (chercheure)

« Mais ça reste un choix du parent à la base avec ses valeurs à lui, etc., et c'est pareil, enfin c'est pareil, on est bien d'accord que c'est un peu plus sensible, mais nous quand on présente le projet d'accueil, on dit qu'on va dehors tous les jours, et si le parent n'adhère pas, il est libre de chercher un milieu d'accueil qui ne fait pas ainsi. [...] Donc moi je pense que si y'avait un homme dans l'équipe, ça serait présenté, et si le parent n'adhère pas avec ça, il peut aussi chercher un milieu d'accueil où il n'y en a pas. » (responsable de crèche)

On retrouve ici la confrontation entre des conceptions différentes des rôles genrés. Plus précisément, ce sont des cadres normatifs et idéologiques qui entrent possiblement en tension. Si une de ces conceptions (déconstruction et fluidité des genres) semble actuellement davantage valorisée et considérée comme plus « progressiste » par ses adeptes, cette répartition des rôles genrés touche à des questions identitaires, qu'elles soient culturelles, religieuses, sociales, générationnelles, etc. Comment reconnaître les représentations différentes de l'autre (ici les familles, les parents, l'entourage, l'enfant) et leur faire place tout en soutenant ses propres convictions, qu'elles soient portées par l'institution et/ou les professionnel·le·s qui la composent ? Jusqu'où respecter les demandes parentales ? Comment considérer celles-ci comme légitimes à leurs yeux, lorsque celles-ci vont à l'encontre des croyances ou des convictions idéologiques des professionnel·le·s ? Quelle légitimité ont ceux/celles-ci à bousculer, déconstruire ou remettre en cause les visions genrées des familles dont ils/elles accueillent l'enfant ? À nouveau se pose ici la question du choix politique qui concerne tous les niveaux de responsabilité : pas seulement individuel, mais aussi institutionnel, inter-institutionnel et de gouvernance.

13.1.2. Volet ateliers parents : Congé de paternité réduit et horaires d'animation défavorisant les pères

« Dame de l'ONE » : « De façon générale, les lieux de rencontre, et cetera, les activités sont menées de façon collective, et souvent la semaine parce que nous aussi nous sommes des travailleurs, nous aussi on a des vies de famille et donc voilà. Forcément, ils drainent moins les pères qui sont le plus vite de retour au travail. Et en fait les horaires ne conviennent pas. Les horaires des activités ne conviennent pas aux pères. »

Maman : « Mais moi, moi je racontais la dernière fois, mais Louis, il avait pris un congé parental d'une journée par semaine, le jeudi et bizarrement, il était avec juste Thétis, il n'allait nulle part parce qu'en fait il disait : 'Ben je me retrouve seul parmi que des femmes' et il disait, ce n'était pas qu'il n'avait pas trop forcément envie d'y aller alors que moi j'allais au (nom de lieu de rencontre), j'allais à l'ONE, j'allais partout. Et donc voilà donc ici, il disait, pour être là et entendre d'un côté ça parle d'allaitement et de l'autre côté ça parle d'accouchement, mais ce n'est pas trop son truc, il n'a rien à dire par rapport à cela. »

Cette situation est amenée par les interlocutrices dans un entretien groupe dynamique. Les interlocutrices parlent entre elles et se relancent sur leurs expériences. Pour des raisons contextuelles,

les « dames de l'ONE » [nous préférions conserver l'étiquette utilisée par les mamans] participent à l'échange. Les interlocutrices discutent des activités organisées par le lieu de rencontre. Les Dames de l'ONE proposent une explication à l'absence des pères dans les activités. Cette explication fait appel au motif de l'organisation du travail. Les activités étant organisées en semaine (chronosystème « semaine »), les pères qui travaillent ne peuvent pas se libérer pour y participer. Une des mamans présente (dont l'enfant est une fille) souligne l'importance de tenir compte du point de vue des parents.

Ainsi, elle évoque une autre interprétation de l'absence des pères aux activités proposées par l'ONE, à savoir les thématiques de discussion lors de ces activités. Elle base cette interprétation sur l'exemple de son mari qui, même en congé parental n'a pas envie d'aller aux réunions organisées le jour de son congé parental. En effet, il s'y est présenté une fois et rapporte ne plus vouloir y aller « *parce que ce n'est pas son truc d'entendre parler d'allaitement et d'accouchement* ». Il se retrouve seul homme parmi les femmes. La problématique de la situation (Smith, 2018) se situerait dans le croisement entre le point de vue des professionnels et celui de la maman. Ces deux points de vue, celui du professionnel et de la maman, se complètent pour permettre une analyse plus intégrative des éléments de cette situation.

L'objectif de cette analyse vise à organiser les éléments de la situation de manière à en visualiser la complexité. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur la théorie socio-écologique du développement humain d'U. Bronfenbrenner (2005).

Le milieu d'accueil est un microsystème. Ce microsystème organise des activités pour les parents. Ces activités, selon la théorie, sont des mésosystèmes en ce qu'ils incluent des relations entre plusieurs microsystèmes, ici entre les microsystèmes « milieu d'accueil » et « familles ». Le microsystème « crèche » est régulé par le régime du travail des professionnel·le·s et par leur vie de famille. Autrement dit, le microsystème « famille » des professionnel·le·s influence l'organisation du mésosystème « activités parents ». Quant au règlement du travail, il relève d'un autre système appelé exosystème. Il dépend des règlements de l'employeur, du contrat de travail, ...

Dans notre situation, le mésosystème « activités parents » échouerait à inclure les pères, en partie, parce qu'il est temporellement régulé par l'exosystème « régime du travail » et par le microsystème des travailleurs. « Les employeurs des pères pourraient-ils les mettre en congé » pour s'adapter au rythme du lieu d'accueil ? Ceci est la première hypothèse, d'ailleurs proposée par les « Dames de l'ONE ». Or, lorsque c'est le cas, comme par exemple dans notre situation où le père prend un congé parental et n'est donc plus tenu par l'organisation du travail pour assister aux activités du mésosystème, cela ne semble pas toujours régler la problématique. Ainsi, dans le cas rapporté par cette mère, la participation du père dans ce mésosystème « activités parents » se solde par une mauvaise expérience attribuée aux conversations considérées comme trop féminines.

Ce décortilage n'est pas un simple jeu intellectuel. Il montre combien différents rapports sociaux de sexe s'enchevêtrent pour composer un contexte « féminin ». D'un premier abord, il serait évident de s'arrêter aux interactions femmes/hommes pendant l'activité dont l'effet serait de chasser le père. Allons un peu plus loin dans l'analyse... Le contexte féminin est le résultat d'une réalité de la vie de famille des professionnel·le·s, et il serait intéressant d'envisager quelle part du travail domestique leur revient dans leur vie de famille. En effet, la part de responsabilité du travail domestique qui leur est allouée peut avoir un impact sur leur disponibilité en termes de période de la journée (ex. : une des

interlocutrices disait devoir s'occuper de ses enfants le soir, en conséquence, il est difficile d'organiser une activité à cette période de la journée). Ceci représente une autre dimension des rapports sociaux de sexe qui organisent les activités, du moins leur temporalité.

En outre, il est à remarquer que ce sont les mamans qui fréquentent l'activité, ce qui indique qu'elles ne sont pas contraintes par un employeur. Le fait que les pères travaillent et que les mères ne travaillent pas relève aussi d'autres rapports sociaux de sexe. Il s'agit d'une division genrée du travail et du travail domestique. En termes de rapport sociaux de sexe, cela pose la question de la possibilité pour les pères de légitimement prendre un congé parental.

En termes de parentalité, cela montre la prise en charge des activités liées à l'enfant par la maman qui, elle, va partout avec sa fille. La question du lieu des activités pourrait alors se poser. Ainsi, si on analyse une situation de congé parental accordée au père dans laquelle ce dernier réalise l'ensemble des activités à la maison, l'hypothèse pourrait être différente. L'interprétation sur laquelle se base notre hypothèse serait ici que l'espace privilégié pour un père qui souhaite passer du temps avec sa fille est la maison, alors que les mères pourraient également les situer dans des espaces extérieurs. Nous pourrions aussi analyser une situation de congé parental dans laquelle le père reste à la maison avec l'enfant. Ce serait une interprétation à vérifier.

Cette mise à plat de l'écologie des systèmes « Milieux d'accueil/famille/travail » est sous-tendue par des rapports sociaux de sexes. Cette analyse rejoint la sociologie institutionnelle de D. Smith (2018). D'une part, elle tient compte des points de vue comme point de départ de l'analyse. D'autre part, elle montre les effets de synchronisation entre les différents lieux d'activité, ces effets étant aussi des rapports de pouvoirs entre différentes légitimités. Les rapports sociaux de sexe concernent l'ensemble des femmes impliquées dans la situation. Pour favoriser la venue du père qui travaille, les professionnel·le·s doivent négocier avec leur propre rôle dans leur famille selon leur propre interprétation. Or, selon la maman, pour favoriser la venue du père, il faudrait parler d'autres sujets. Cependant, est-il si facile de parler d'autres sujets ? En effet le contexte des conversations participerait aussi à la féminisation. Il ne s'agit pas seulement de femmes entre elles qui créerait de l'exclusion pour le père, ce qui – selon notre interprétation – renforcerait un stéréotype de genre sur les femmes et leurs conversations. Le contexte est organisé par l'ONE et par le milieu d'accueil, c'est un endroit pour parler d'enfant, des soins de l'enfant, etc. C'est un lieu où la socialisation passe par l'enfant en bas âge. Y serait-il si facile d'y parler d'autre chose ? La croyance selon laquelle l'accouchement est « une histoire de femmes » pourrait également être questionnée ici.

Les sujets dans lesquels le père ne se retrouve pas (de façon rapportée par la mère évidemment) seraient davantage des sujets « de mères » que des sujets « touchant directement à l'enfant » ou « aux soins de l'enfant » : accouchement, allaitement, sont deux sujets qui concernent avant tout les préoccupations des mères... On pourrait peut-être établir une distinction entre parler d'alimentation (plus général et concerne tout parent) ou d'allaitement (renvoie à la fonction d'allaitement du sein maternel, les difficultés liées à l'allaitement, les douleurs que cela peut provoquer, la dimension relationnelle, etc.), de parler de la venue du bébé (préparation à l'accouchement, représentation et place recherchée par chaque parent, haptonomie, vécu de la venue des familles à l'hôpital, etc.) ou d'accouchement...

Flèches noires = relation de régulation ; Flèches rouges = explication causale à partir des points de vue ; Formes entremêlées = interactions

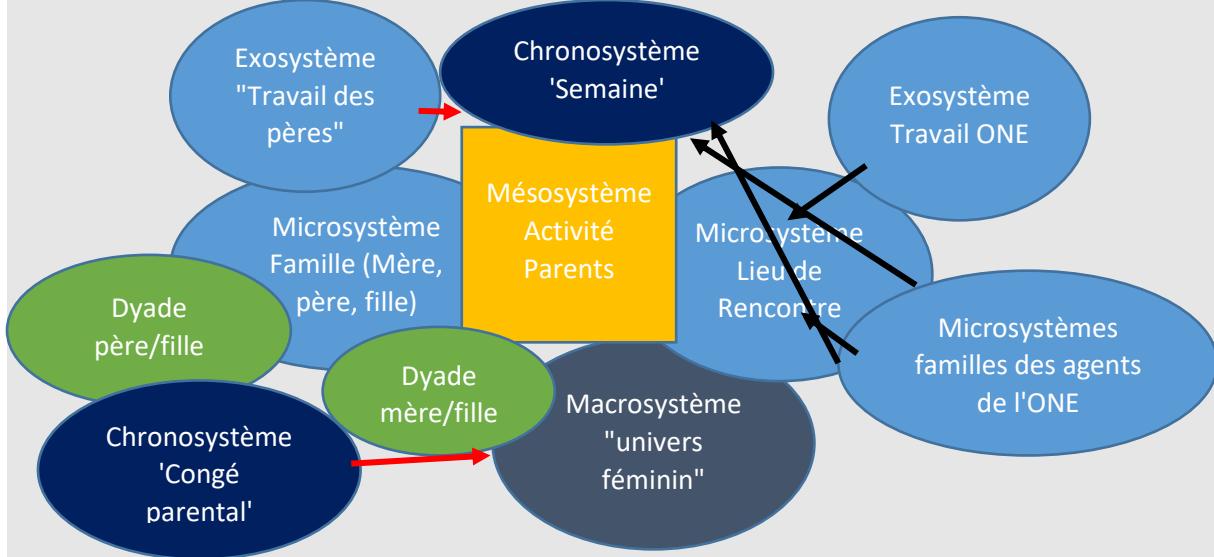


Figure 6 : Schéma élaboré à partir du cadre proposé par U. Bronfenbrenner (2005)

Les résultats de cette analyse du point de vue des parents confirment et mettent en perspective avec d'autres cadres théoriques ceux des précédentes recherches ONE Academy sur le genre en soulignant les nombreux obstacles à une rencontre des professionnel·le·s avec les familles, les parents, en particulier les pères (Fusulier et al., 2021 ; Pirard et al., 2021) et la complexité de leur explication. L'absence présumée des pères ou leur présence voire leur implication ou participation jugée trop réduite sont des préoccupations professionnelles qui interpellent différents niveaux de responsabilité d'un système compétent (Urban, et al., 2012) : individuel, notamment celui des professionnel·le·s impliqué·e·s dans la situation et dans le choix des plages horaires, de composition des groupes, de thématiques ; institutionnel en référence notamment au projet d'établissement qui constitue un cadre de référence commun pour les prises de décision et qui peut évoluer (Kammenou & Agnóstopoulos, 2011 ; Peeters, 2006) ; inter-institutionnel et de gouvernance qui règlemente notamment les congés parentaux, l'organisation des services... Cette analyse montre l'importance des choix effectués pour l'organisation des lieux en tenant compte des points de vue, des vécus, des besoins et droits effectifs des usagers, particulièrement ceux qui n'y occupent pas une place perçue *a priori* comme majeure et qui gagnent à être consultés, entendus comme ce fut le cas dans l'atelier parents mis en place dans le cadre de cette recherche. Elle invite aussi à interroger les sens et significations accordés localement aux enjeux portés plus largement par les organismes de tutelle et la gouvernance sur les places des pères en FW-B (ONE Academy par exemple) et plus largement sur la scène internationale. De cette façon, elle invite à étudier les processus de glocalisation dans les services de la petite enfance (Garnier, et al., 2024), conjuguant « internationalisation des transformations de l'accueil et l'éducation des jeunes enfants (...) et déclinaisons particulières aux niveaux national et local en fonction des spécificités des contextes et des acteurs ».

13.1.3. Volet anthropologique : le *care* au cœur des interactions

D'un commun accord avec l'équipe de recherche, la situation mobilisée dans la thématique analysée concerne une consultation pour enfants où interviennent une médecin et une PEP's. Le lieu et les acteur·rice·s ont été anonymisés¹⁷.

Jalons contextuels et conceptuels

La configuration particulière de la consultation vise notamment à l'évaluation de la santé de l'enfant et à son suivi médical, et implicitement par extension à la manière dont les parents assument leur rôle (genré ou pas) de parent (père, mère) et remplissent certaines de leurs fonctions parentales (genrées, agenrées ou dégenrées, par rapport à une norme dominante qui côtoie des normes alternatives) qui y sont associées, telles que définies par Esther N. Goody (1982, p. 6-34) : 1) la conception et/ou l'engendrement d'un enfant ; 2) l'élevage d'un enfant avec nourrissage, soins et protection ; 3) la formation, l'instruction et l'éducation d'un enfant ; 4) le fait d'être responsable de ce que fait l'enfant ; 5) la socialisation avec le nom, le statut, les droits et les devoirs d'un enfant. Fonctions auxquelles M. Godelier (2004) a ajouté : l'exercice de l'autorité sur l'enfant ; l'interdiction de rapports sexuels avec l'enfant. Les travaux des anthropologues sur diverses sociétés à travers le monde ont montré que les fonctions parentales pouvaient être remplies par, certes, les géniteurs d'un enfant, mais aussi par plusieurs autres individus. Il en ressort que la parenté, et partant, la parentalité peuvent être cumulatives : plusieurs individus peuvent remplir les fonctions de mère ou de père, ce qui est désigné par le terme *pluri-parenté* et *pluri-parentalité*. Ces individus peuvent être apparentés ou non, adultes ou enfants, se trouver dans le même lieu que l'enfant ou non. Parallèlement au travail des anthropologues, plusieurs disciplines ou champs des sciences humaines et du travail social ont développé la notion de parentalité, contribuant à dégénérer les rôles parentaux pour mieux saisir les évolutions de la société (« nouveaux pères », familles recomposées, familles homoparentales) (Razy, 2010).

La notion de rôle a fait couler beaucoup d'encre en sociologie et en anthropologie, notamment dans son articulation avec celle de statut, et elle engage nécessairement la réflexion sur d'autres notions telles que : identité, personne, personnage, sujet, acteur·rice, habitus, etc. Pour ne reprendre ici que E. Goffman concernant l'articulation dynamique entre ce qui est attendu collectivement et la manière individuelle de remplir ces attentes concrètement, retenons ici que : « Chaque fois qu'un individu participe à une activité, nous distinguons ce qu'on appelle la personne, l'individu, celui qui participe au jeu, et le rôle, la qualité ou la fonction qu'il y assume, tout en sachant qu'il existe un lien entre les deux » (Goffman, 1974, p. 263). Mais selon Jacques Coenen-Huther (2005) :

« Goffman se sert du langage des rôles comme une mode de présentation et de narration davantage que comme un mode d'élucidation. Au surplus, en dépit d'un recours fréquent à l'analogie théâtrale, il ne fait qu'un usage analytique parcimonieux du concept de rôle. »

Cet auteur retrace à grands traits la généalogie de la notion de rôle social et certaines controverses qui y sont liées qu'il ne s'agit pas ici de trancher. Si nous faisons le choix de mobiliser E. Goffman, c'est parce que son approche nous semble heuristique et dans la perspective de mieux comprendre

¹⁷ Les médecins étant des femmes ou des hommes, « le·a médecin » est utilisé ; les PEP's étant exclusivement des femmes, la fonction est laissée au féminin : la PEP's. Concernant les professionnel·le·s, lorsqu'il s'agit uniquement de femmes, le terme est féminisé, lorsqu'il y a au minimum un homme, on utilise : professionnel·le·s, et lorsqu'il n'est question que de d'hommes, on écrit : professionnels.

« L'arrangement des sexes » (Goffman, 2002), tel qu'il se donne à voir dans les CE. Il s'agit donc de réfléchir, à partir des rôles sociaux, sur ce qui relève du féminin et du masculin dans les fonctions parentales ainsi que la manière dont s'articule le masculin et le féminin dans le monde de l'accueil de la petite enfance. Dans cette perspective, on distinguera bien LA fonction (de père, de mère) DES fonctions (de soin, d'éducation, etc.) que l'on peut qualifier de comportements spécialisés dans la prise en charge de l'enfant définis socialement et culturellement de manière plus ou moins genrée, et situés historiquement. Ces fonctions associées au père et/ou à la mère peuvent être remplies par d'autres, notamment des professionnel·le·s, le plus souvent sur le modèle de la mère. On peut ainsi suivre Marylin Strathern (2014) lorsqu'elle avance :

“A mother applies her knowledge to the way she raises her child : its source, and much of its authority, lies outside her relationship to the child or the child’s father – it is knowledge about child-raising. Childraising is a compartment (Dumont’s ‘sub-system’ !) of knowledge about the world.”

En mobilisant ces multiples apports, il s'avère que réfléchir à partir des fonctions, et non des acteur·rice·s, permet d'interroger autrement l'articulation entre rôles sociaux parentaux idéologiquement genrés et fondés sur des conceptions du masculin, à tort longtemps associé aux attributs de la virilité (Corbin, 2011 ; Rivoal, 2017), et du féminin, toutes régie par la valence différentielle des sexes (Héritier, 1996), et réalisation de ces rôles parentaux dans des fonctions elles aussi genrées culturellement et socialement. Il peut également contribuer à poursuivre la dénaturalisation entamée des fonctions parentales qui passe par la dénaturalisation des rôles féminins, un processus plus avancé que celui de la dénaturalisation des rôles masculins, comme l'écrit H. Rivoal (2017) en soulignant l'apport des *masculinity studies* : « Le genre n'est donc plus seulement envisagé comme un rapport de pouvoir entre deux groupes sociaux (les hommes et les femmes), mais permet d'envisager les rapports de pouvoir et de subordination au sein même du groupe des hommes ». Ce détour permet de délier plus finement les fils du masculin et du féminin qui constituent la trame croisée vécue des femmes et des hommes.

Concernant plus précisément le contexte, toute consultation est un espace social traversé de rapports d'autorité où l'expertise médicale et/ou médico-sociale occupe une place centrale et contribue souvent à reproduire d'autres rapports sociaux inégalitaires, comme le montrent Ch.-É. de Suremain et al. (2000) pour le cas bolivien et péruvien. Concernant la rencontre entre familles migrantes et professionnel·le·s de santé, « détenteur[s] de savoirs et de pouvoir », durant la période périnatale au Québec : « L'intervention en santé est toujours inscrite dans une dynamique professionnelle et un contexte organisationnel qui définissent des mandats, des statuts et des rôles » (Fortin et Le Gall, 2007). « L'alliance thérapeutique » visée (Suremain, 2007b pour la Bolivie) entre médecin et parents autour de l'enfant est ainsi toujours codifiée selon des normes locales et globales. Partant de là, on peut étendre le questionnement en se demandant comment le ou la médecin et la PEP's, mais également les volontaires qui accueillent, pèsent et mesurent l'enfant, participent à définir les mandats, les statuts et les rôles du père et de la mère de l'enfant dans le cadre de la consultation, tout en tenant compte de la manière dont le père et la mère y contribuent éventuellement par leurs choix et/ou leurs réactions face à l'attitude des volontaires ou des professionnel·le·s. Des terrains menés jusqu'à présent dans les cinq consultations pour enfants retenues, il ressort que les mères sont davantage présentes aux rendez-vous que les pères. Outre la situation où « il n'y pas de père », selon

l'expression d'une maman, nous constatons une présence moins régulière des pères lorsqu'ils sont identifiés comme formant un couple parental.

Des pères majoritairement absents ou à la périphérie de la consultation : « passer les portes » du *care*

S'il peut y avoir des raisons objectives à la moindre présence des pères, notamment liées à l'activité salariée des pères qui ne prennent pas tous leur congé de paternité de 20 jours (depuis le 1^{er} janvier 2023) lors des premières semaines de vie des enfants ou à un modèle plus « traditionnel » de la famille dans lequel les femmes restent au foyer, cette explication ne suffit pas. Il faut bien sûr prendre en compte les évolutions de la famille qui contribuent à redéfinir les rôles et à dé/agener certaines fonctions parentales (travail et émancipation des femmes, travail sur le masculin et le féminin, pères seuls, garde alternée, etc. : Merla, 2010) et le fait que les pères peuvent être absents ou présents pour des raisons variées. Cependant la répartition du travail du *care* entre parents n'étant pas égalitaire (Bruegues & Sébille, 2009) et variant selon les milieux sociaux (Tillard, 2013), on peut s'attendre à une sous-représentation des pères en consultation, un élément du travail du *care*. En effet, comme l'expliquait Geneviève Cresson (1991) lors de son enquête en France, « le travail profane des soins » (dont les consultations médicales), bien qu'assumé par les femmes pour leurs proches, parmi lesquels leurs enfants, passait inaperçu aux yeux de tou-te-s, et des femmes elles-mêmes. Depuis, la littérature en sciences sociales (féministe, sur le *care*, sur les femmes et la maternité, les *gender studies*) ont rendu visible ce travail ainsi que la « charge mentale » qui l'accompagne (Haicault, 1984). Cette auteure situe dans les années 2015-2016 (Haicault, 2021) le tournant à ce sujet en France et, depuis, des adjectifs ont été ajoutés pour spécifier le domaine concerné : « charge éducative » par exemple, et, plus récemment, « charge mentale de santé » ou « charge médicale » – comme décrit dans une enquête d'opinion récente¹⁸ largement relayée dans les médias¹⁹ – que G. Cresson (1995) appelait « le travail domestique de santé » et qu'elle associait en 2006 à la charge mentale. Dans le milieu professionnel, ce travail du *care* reste encore peu reconnu. Joris Thievenaz (2019) parle de « pratiques silencieuses » et Anne-Lise Ulmann (2017) de « pratiques invisibles ».

Cette absence physique des pères peut se manifester sur une échelle spatiale au carrefour du matériel et du symbolique qui traduit toute une palette de rapports de genre par rapport à ce qu'on peut appeler un « espace sexué » pour reprendre les termes de Martine Segalen (1995) : soit le père n'accompagne tout simplement pas la mère et l'enfant, soit il patiente dans la salle d'attente seul, soit il y reste pour surveiller les enfants plus grands, soit, parfois, il se positionne tout simplement à l'extérieur de la consultation. Partant du principe que les sphères de la petite enfance et du *care* sont culturellement placées du côté du féminin, ce qui se traduit par une présence majoritaire de femmes dans les métiers et les espaces qui leur sont dédiés, y entrer, en tant qu'homme, ne va pas de soi pour tou-te-s et n'est pas neutre. En effet : « Comme les sociologues des masculinités se sont attachés à le montrer, plusieurs définitions du masculin – et du féminin – coexistent au sein d'une même culture et d'une même époque, et varient en fonction d'éléments tels que la classe sociale, l'ethnicité, l'âge, la sexualité et/ou le niveau d'éducation » (Merla, 2010). Ne pas prêter d'intentions à ces pères tout en

¹⁸<https://www.opinion-way.com/fr/component/edocman/opinionway-pour-qare-ine-galite-hommes-femmes-face-a-la-charge-me-dicale-2022/viewdocument/2908.html?Itemid=0>

¹⁹<https://www.rtbf.be/article/la-charge-medicale-repose-principalement-sur-les-femmes-une-charge-mentale-en-plus-10973689>

envisageant ce qui peut expliquer leur absence, leur présence ou leur distance requiert d'émettre le plus d'hypothèses possible, sans viser ici l'exhaustivité. Reprenons les cas de figure observés :

- le père est absent : il peut entre autres l'être parce qu'il travaille, parce qu'il estime que ce n'est pas de son ressort, parce qu'il ne sent pas à l'aise d'y aller, parce qu'il ne s'y autorise pas, parce qu'il ne sent pas compétent ;
- le père reste à l'extérieur : il est venu jusqu'à la consultation en jouant son rôle d'accompagnateur, remplissant donc une fonction parentale de soutien qu'il peut considérer comme valorisante, et s'est rapproché de cet espace féminin dont il ne franchit cependant pas la porte d'entrée ; il place le curseur plus près de la consultation que le père absent qui aurait pu venir, mais moins loin que celui qui attend dans la salle d'attente, pour les raisons déjà invoquées ;
- le père attend seul dans la salle d'attente pendant la consultation : il a franchi la porte d'entrée mais ne franchit pas celle du cabinet de consultation ; son accompagnement est plus poussé que dans le cas précédent et il peut assister la mère pour les tâches (dés)habillage ou la garde des affaires ;
- quant au père qui reste dans la salle d'attente avec l'autre ou les autres enfants, il a franchi toutes les portes, à l'exception de la dernière, mais pourrait (potentiellement) la franchir, et joue un rôle auprès des plus grands ; sa présence est donc légitime, à ses yeux et, aux yeux des autres s'il pense devoir être en mesure de se justifier.

On le voit, la répartition (dé/a)genrée des fonctions parentales revendiquée, de conformité ou assignée (sachant que les frontières ne sont pas poreuses et souvent contextuelles), ainsi que le degré de légitimité ressentie par les pères – à entrer dans un monde perçu comme féminin et essentiellement composé de femmes –, lui-même sujet à des variations et des évolutions, peuvent avoir des effets qui se traduisent concrètement.

Toutes les portes ne se valent pas et en pousser certaines revient à franchir une frontière, ce que Arnold Van Gennep (1981), puis de nombreux anthropologues après lui, décrivait comme des « rités de passage de la porte » jouant le rôle de « marqueur frontière » dans le sens où l'entend E. Goffman (1973, p. 55), c'est-à-dire, des « [...] objets qui marquent la ligne qui sépare deux territoires adjacents [...] ». On peut même se demander si, à certaines étapes, la « paternalisation » (Lebovici et al., 1997 ; Neyrand, 2002), en tant que processus psychique qui s'articule toujours avec un environnement culturel, ne passerait pas, pour certains pères, par des micro-rites de passage, dont celui de la porte ouvrant vers un univers perçu comme féminin et majoritairement composé de femmes, ici la consultation. Passer du « second rôle » (Long, 2008), encore souvent assigné au père, illustré par les différentes positions dans l'espace et les différents positionnements par rapport aux fonctions parentales, à un rôle de premier plan nécessiterait donc que plusieurs conditions relatives à la légitimité, à la reconnaissance, au désir, à l'acceptation concernant la place du père à un niveau individuel (le père, la mère, les professionnel·le·s), à un niveau interpersonnel (le père et la mère ; la mère et les professionnel·le·s ; le père et les professionnel·le·s ; les parents et les professionnel·le·s) soient remplies.

Des pères seuls en consultation : comment se sentir et être reconnu comme légitime et compétent ?

En contrepoint, nous avons également pu observer des situations où les pères viennent seuls à la consultation. Ces situations semblent alors davantage concerner des hommes disposant d'un capital culturel certain (Bourdieu, 1979a), à l'état institutionnalisé et à l'état incorporé (Bourdieu, 1979b), que l'on pourrait situer socialement comme appartenant à une classe moyenne supérieure à aisée – ce qui est également le cas dans les LREP. Les enfants ont généralement un âge plus avancé (18 mois à 2 ans), quoique nous ayons aussi vu des pères seuls avec des enfants âgés de quelques semaines seulement. Cela démontre une diversification dans la répartition des rôles concernant l'exercice des fonctions parentales, confirmée par certaines études (Brown, 2007).

Ce jour-là, pour des raisons techniques, la consultation et la séance du LREP ont lieu en même temps. La salle est divisée en deux, le côté « psychomotricité » a laissé davantage de place à la salle d'attente de la consultation, mais il n'y a pas de séparation. Certains parents attendent sur les chaises prévues à cet effet et d'autres mettent leur enfant sur le tapis en attendant d'être reçus. Un papa noir, qui parle parfois anglais, amène son fils Evan (8 mois) à la consultation. Ses gestes sont très fluides et il semble à l'aise dans la prise en charge de son enfant auquel il parle alternativement en français et en anglais tout en le déshabillant sur la table à langer. Occupée sur le tapis de psychomotricité, je le vois qui ressort déjà de la consultation et commence à le rhabiller après l'avoir changé. La volontaire ONE (65ans+) reste à côté de lui [je ne la vois pas procéder ainsi pour les autres parents] et lui demande : « il va aller à la crèche maintenant ? » Celui-ci répond : « non, aujourd'hui, il reste avec moi ». La volontaire répond alors, avec une expression faciale assez neutre : « Ah, oui, c'est bien aussi » et le papa dit : « Oui, déjà que je suis pas souvent là ». Une fois qu'il a rhabillé Evan, il appelle un taxi puis l'amène sur le tapis de jeu et l'y dépose en disant : « Voilà, tu vas pouvoir faire ton charmeur, moi je dois aller passer des coups de fil ». Au bout d'une dizaine de minutes, il vient le reprendre. Entre temps, Evan a joué sur le tapis et repart maintenant avec son papa (situation flash, ER, 01/2023, LREP Tilleul).

La manière dont le père introduit son fils auprès de l'assistance féminine installée sur les tapis de l'espace psychomotricité avec les enfants (« Tu vas pouvoir faire ton charmeur ») illustre bien les ressorts possibles de la construction de l'identité de genre chez l'enfant au sein de sa famille (Octobre, 2010 ; terrains ethnographiques) et le rapport masculin/féminin dans le *care* collectif, ainsi que dans tout espace d'accueil de la petite enfance partagé (questions traitées ailleurs). À l'inverse de la plupart des parents, pourrait-on dire, qui inscrivent très tôt plus ou moins consciemment (vêtements, matériel de puériculture, jouets, etc.) et inconsciemment (ex. : concernant les pleurs ; Reby et al., 2016) leur enfant dans son sexe biologique, et ce, avant même la naissance (Brachet et al., 2014), les professionnel·le·s considèrent l'enfant de manière générique, voire asexuée (Pirard et al., 2021 ; situations GACS ; terrains ethnographiques). L'accent est cependant mis ici sur les dynamiques intergénérationnelles et interculturelles des rapports de genre à l'oeuvre pour explorer des pistes d'analyse.

Les configurations des consultations (et des LREP) sont le plus souvent intergénérationnelles à plusieurs titres : du côté de l'équipe qui reçoit (médecin, PEP's, volontaire ONE généralement pensionnée) et des personnes reçues (parents de plusieurs générations, grand-mère ou autre membre de l'entourage plus âgé), mais également entre les deux. La génération peut orienter le regard sur les rôles parentaux et sur les fonctions parentales à partir de représentations qui croisent genre et culture, la sienne et/ou celle qui est assignée à l'autre, notamment sur la base de sa couleur de peau, mais aussi de l'observation d'une faible représentation des pères noirs seuls aux consultations). Sans prêter

de mauvaise intention ni promouvoir la surinterprétation, il convient de se risquer à l'interprétation. On peut donc émettre l'hypothèse de travail selon laquelle la volontaire, qui pensait que le père prenait l'enfant en charge ponctuellement, essaie de normaliser la situation (« ah, oui, c'est bien aussi » dit sur un ton plutôt neutre) pour « se rattraper » de ne pas avoir envisagé cette éventualité ou, a contrario, le valoriser. Cette phrase contrebalance ainsi la perception de ce papa comme doublement hors norme (père seul dont la couleur de peau renvoie à une altérité culturelle, assumant la consultation ET la garde de son enfant pour la journée) mais visiblement compétent qu'il faut cependant accompagner, sinon surveiller (en restant près de lui pendant le change et l'habillement) car sa légitimité n'est pas acquise. Par son intervention, la volontaire se positionne aussi en juge prenant pour acquis et accréditant les choix de garde de ce père (et de sa compagne), la crèche et le papa à la maison, occasionnellement, sans que celui-ci ne le lui ait demandé. Est-ce une manière pour elle de soutenir le père dans sa parentalité en le confirmant dans ses choix de « bon père » qui rencontrent ses attendus, sachant que l'ONE a édicté en 2012 un référentiel de soutien à la parentalité (notion inscrite donc dans les missions institutionnelles) même si celui-ci n'édicte pas de manière précise d'assurer « l'accompagnement réfléchi des familles » (ONE 2012), en particulier celui des pères qui transparaissent dans les témoignages proposés ? On le voit, les pistes d'interprétation sont nombreuses et leur multiplication permet d'envisager l'implicite. À propos de l'accueil des femmes migrantes dans une maternité francilienne, Alexandra Nacu (2011) écrit : « Dans l'ensemble, le paradigme culturaliste reste consensuel, y compris chez de nombreux soignants associatifs, où il est souvent connoté positivement et associé à une volonté de respect de la 'différence', même s'il n'est pas toujours mobilisé de manière constante et explicite ». Si certains éléments d'analyse se recoupent lorsque le père et la mère sont présents, la dynamique est différente et la « concurrence » est plus grande que lorsque le père est seul, obligeant les professionnel·le·s et les volontaires à l'envisager comme interlocuteur principal de la CE.

Un père et une mère dans une consultation : de l'assignation à la négociation

« L'arrangement des sexes » (Goffman, 2002) lorsque les deux parents sont présents dans le bureau médico-social, est également intéressant à analyser. Dans ce cas-là, se pose la question de la répartition des rôles et des fonctions entre les parents et de la place attribuée à chacun d'eux par les professionnel·le·s, comme le montrent F. Pirard et al. (2021) et les GACS également. On peut distinguer différents cas de figure. Premièrement, le père peut intervenir de manière secondaire, la mère étant à l'avant-plan des interactions verbales (Goffman, 1974) focalisées sur la santé et le développement de l'enfant. Deuxièmement, le père prend la mission de fixer le cadre avec l'enfant ou les enfants ou de seconder la mère lorsque l'enfant doit être maintenu au moment de l'auscultation, particulièrement lorsqu'il est couché sur le dos pour observer la bouche et le développement de la dentition. Dans ces deux premiers cas, on note une spécialisation et une répartition des fonctions liées au soin de santé de l'enfant. Troisièmement, le père prend « distance » (Goffman, 2013) par rapport au rôle second qu'il a intériorisé (dans le cadre d'un processus de socialisation au rôle de père attendu dans la situation sociale de la consultation pour enfants) et qui lui est généralement assigné, tant par la mère que par les professionnel·le·s. Il se positionne alors sur le devant de la scène, tentant de supplanter l'accréditation principale de la mère²⁰ dans les interactions verbales. La situation

²⁰ E. Goffman note ainsi que « dans toute société, chaque fois que surgit la possibilité matérielle d'une interaction verbale, on voit entrer en jeu un système de pratiques, de conventions et de règles de procédure qui sert à orienter et à organiser le flux des messages émis. On s'accorde sur le lieu et le moment de la conversation, sur les thèmes d'ouverture et sur

rapportée et présentée ci-après nous semble éclairer ce type de situation et de changement de positionnement, passant de celui auquel il est assigné à celui qu'il revendique en actes et prend finalement. Elle est rapportée par Collin, qui revient d'abord sur les arrangements fixés concernant les observations menées au sein de la consultation pour enfants où il s'est rendu. Il s'agit de la consultation Zen et les éléments interactionnels observés et rapportés s'inscrivent dans le cadre de deux demi-journées différentes.

Ce jeudi de janvier, je me rends à la consultation pour enfants Zen, comme convenu avec la PEP's, avant le congé de Noël. Je l'avais rencontrée en décembre 2022 au sein de la consultation, en présence de sa coordinatrice. J'avais alors présenté le volet anthropologique de la recherche financée par ONE Academy et j'avais répondu aux questions que les deux professionnelles se posaient. Concernant le contact avec les parents, afin de ne pas leur imposer d'emblée ma présence au moment de la consultation avec le médecin et la PEP's, nous avons convenu que je me situerais dans la salle d'attente, que je leur présenterais la recherche et que je leur demanderais leur accord pour les accompagner dans le bureau médico-social.

J'arrive vers 12h55 sur place cette première après-midi, la consultation commençant à 13h00. Je tente d'entrer par la porte avant du bâtiment, mais celle-ci est fermée à clé. Sur le côté se trouve une deuxième porte que je n'ose pas emprunter, ne sachant pas où elle peut me mener puisque le bâtiment abrite divers services communaux. Je me rends à l'arrière du bâtiment et je vois la PEP's en train d'installer la salle d'attente. Celle-ci est organisée au niveau de la salle du conseil communal de la commune Zen. La PEP's me voit et va chercher la clé de cette porte pour m'ouvrir. Nous nous saluons et je lui propose de lui donner un coup de main, ce qu'elle accepte. Nous créons donc un espace dans un coin de la pièce, assez grande. Des chaises sont placées en demi-cercle autour d'un tapis de jeux, agrémenté de quelques jouets (un bébé blanc, des cloches à actionner, des modules en bois). Des dépliants sont placés sur une table et quatre coussins à langer sont placés aux quatre coins de la pièce afin de permettre aux parents de déshabiller l'enfant et d'y laisser ses affaires. Une table est en outre dédiée à la balance et une autre à la toise afin de pouvoir mesurer l'enfant en position couchée.

Quelques instants après cette mise en place, la volontaire du jour arrive et la PEP's me la présente. La volontaire précise d'emblée qu'elle n'a « jamais rien compris à l'anthropologie » et installe ses affaires, notamment un petit baffle à travers lequel elle diffuse des musiques enfantines téléchargées sur son smartphone. Une autre volontaire est habituellement présente, mais elle est absente ce jour-là.

La PEP's me demande s'il faut m'installer une chaise ou si un tabouret suffit dans le local de consultation. Elle me précise d'emblée qu'il y a peu de place. Je lui réponds qu'un tabouret est suffisant et contribuera à ce que « je me fasse petit ». Le tabouret est placé à côté de son bureau, sur la gauche.

I'identité des interlocuteurs admis. Les participants se servent d'un ensemble de gestes significatifs, afin de marquer la période de communication qui commence et de s'accréder mutuellement. » (Goffman, 1974, p. 32-33). Cette notion d'accréditation nous est apparue pertinente, constatant que les pères, lorsqu'ils n'étaient pas seuls avec l'enfant, bénéficiaient d'une accréditation moindre que la mère. Le père peut alors apparaître comme un interlocuteur non admis, voire moins admis. Cela se marque par des gestes significatifs et une orientation des corps des professionnel-le-s et des messages émis par elles et eux vers les mères, davantage que vers les pères.

La première maman entre et est accompagné de son fils, Joe, âgé de 22 mois. Elle ne précise pas qu'il a 22 mois et me dit : « Il a 2 ans dans 2 mois ». Je lui présente la recherche et lui demande son accord pour l'accompagner dans le local de consultation, ce qu'elle accepte. Elle me dit qu'elle a déménagé, mais qu'elle continue à venir à la consultation pour enfants Zen car elle y a ses habitudes.

La médecin arrive à son tour et la PEP's me la présente. J'apprendrai au fil du terrain qu'elle est médecin généraliste sur le territoire de la commune, dans une des entités de celle-ci. Elle me souhaite d'emblée la bienvenue. La PEP's et la médecin partent s'installer dans le local de consultation. Je reste pour ma part dans la salle d'attente, en compagnie de la volontaire et des premiers bénéficiaires, Joe et sa maman (CE Zen, janvier 2023).

Il ne m'est pas toujours possible d'accompagner chaque parent dans le bureau médico-social dans la mesure où les rendez-vous s'enchaînent. Compte tenu de la procédure prévue (demander à chaque parent son accord), régulièrement, je ne peux me rendre dans le bureau médico-social qu'une fois sur deux.

J'ai déjà pu suivre quatre situations sociales – c'est-à-dire « des environnements dans lesquels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre » (Goffman, 1988, p. 191). J'aborde dans l'espace des jeux, délimité par les chaises de la salle d'attente, un homme que l'on peut qualifier de blanc et une femme que l'on pourrait qualifier de noire²¹. Ils sont accompagnés de leur bébé, Léa (né le 7 décembre dernier) et d'une dame noire, plus âgée. Je comprendrai ultérieurement qu'il s'agit de la grand-mère maternelle et qu'elle habite à proximité du lieu de la consultation. Je présente aux parents la recherche et demande si je peux les accompagner dans le local de consultation. Ils acceptent tous les deux. En attendant leur tour, je les observe discrètement, dans une forme d'inattention polie afin de ne pas pénétrer leur sphère idéale. Il y a une complémentarité certaine entre les parents. La grand-mère parle à sa fille dans une autre langue que le français, que je n'identifie pas. Le père semble comprendre sa belle-mère et donne des indications supplémentaires à sa compagne, partie chercher quelque chose dans le sac laissé à proximité du coussin qui leur a été attribué par la volontaire pour préparer l'enfant à la visite chez la médecin et la PEP's.

Leur tour arrivé, je les accompagne donc dans le local de consultation. J'apprends que la jeune bébé a été hospitalisée car elle a eu la grippe et une surinfection bactérienne. Le papa parle et explique l'hospitalisation. La médecin posant des questions à ce sujet, le père décide d'aller chercher le papier relatif à l'hospitalisation, qu'il a laissé dans la salle d'attente avec le reste des affaires du bébé. Je constate une forte présence du père. A la question de savoir si c'est leur premier enfant, la maman répond à la médecin « mon premier, mais pas lui », désignant le père

²¹ Comme je le mentionne dans mes travaux sur la condition noire et la question raciale (Collin, 2019 ; 2022), « j'utilise ici les catégories « noir(s) » et « blanc(s) », la première désignant les individus d'ascendance africaine subsaharienne, et la seconde les individus se considérant ou étant considérés comme blancs. Il ne s'agit nullement d'essentialiser ces types d'individus, d'un point de vue biologique ou culturel, mais de reprendre les cadres de pensée organisant les relations et interactions mixtes raciales telles que j'ai pu en prendre connaissance à travers les récits de vie recueillis ou les observations réalisées. Ces catégories sont régulièrement employées par les enquêtés eux-mêmes. Actuellement, dans le langage commun, non scientifique, véhiculé par nombre de personnes en Belgique francophone, le terme « noir » prévaut bien souvent, non sans une certaine gêne, pour désigner les personnes afrodescendantes. Il ne faut pas nier l'importance de ces dénominations « indigènes », car celles-ci « sonnent juste » et permettent de produire une analyse anthropologique fine (Beaud et Weber, 2010 : 230). » (Collin, 2022, p. 84). Cette nomenclature est appliquée pour l'ensemble du volet anthropologique.

d'un geste de la tête. Le père est très présent et bien engagé dans l'interaction de type conversationnel avec la médecin²². Je constate que, bien que le père soit fortement présent et réponde à nombre de questions, la médecin s'adresse davantage à la mère et cela se manifeste par l'orientation de son corps et de son regard, dirigés vers la mère²³. Le papa maîtrise pourtant parfaitement le processus de l'hospitalisation et les soins qui ont dû être prodigués à leur fille. Il dresse ainsi un rapport assez précis à la médecin. Celle-ci demande si les parents ont déjà un pédiatre ou un médecin traitant qui pourrait les accompagner en cas de maladie du bébé, afin qu'ils ne doivent pas se rendre d'emblée aux urgences. Elle en profite pour rappeler que les consultations de l'ONE relèvent de la médecine préventive. Les parents n'ont encore ni pédiatre, ni médecin traitant, mais précisent qu'ils vont entreprendre des démarches en ce sens.

Je retrouve ces mêmes parents une semaine plus tard, au sein de la même consultation pour enfants Zen. Je leur demande si je peux à nouveau assister à la consultation. Ils me donnent d'emblée leur accord. Ils reviennent une semaine plus tard car Léa a été hospitalisée et il est nécessaire de surveiller sa prise de poids. Je leur demande si ce n'est pas trop compliqué de venir à la consultation pour enfants en semaine et en journée. Le papa me répond : « Non, madame est en congé d'allaitement jusque juin et, moi, je suis en congé de paternité ». Le congé de paternité est récemment passé à quatre semaines. Monsieur reprend le travail le lundi qui suit. Je lui demande si ce n'est pas trop dur. « Non », dit-il. Mais la maman intervient directement en précisant : « Quand même ! ». Au moment où elle dit cela, elle jette un regard à son époux (alliance à leurs annulaires respectifs), semblant sous-entendre que ce ne sera pas facile pour son mari. Monsieur acquiesce de façon très peu perceptible et de manière un peu gênée, confirmant par un léger mouvement non-verbal le propos de son épouse. Monsieur m'explique qu'il travaille dans toute la Belgique, avec des déplacements réguliers sur tout le territoire national. Il est régulièrement absent du domicile de 7 heures du matin à 18 heures. Il travaille comme représentant dans le secteur de la construction. J'apprends en outre que Madame est aide-soignante en maison de repos. A l'occasion de cet échange, je constate que bien que plus « taiseuse », la mère comprend et parle bien le français. Les choses seront encore plus compliquées quand elle reprendra le travail, me dit-il, car ils ont des horaires très différents. Il faudra parfois lever la petite tôt pour la conduire chez la grand-mère maternelle, qui habite non loin de leur domicile, ce qu'ils considèrent tous les deux comme une chance tenant compte de leurs situations professionnelles.

C'est à leur tour d'entrer dans le bureau médico-social. Ils sont salués par la PEP's et la médecin, qui les invitent à s'asseoir. D'emblée, le père prend plus de place et se positionne en répondant aux questions qui sont adressées par la médecin. À la question de savoir comment se passe l'allaitement, le père répond : « Madame ne produit plus assez de lait, donc on est passé au lait en poudre. Les selles sont très dures ». La médecin répond qu'il y a une nécessaire adaptation du tube digestif. Elle invite aussi les parents à prendre conseil auprès d'une sage-femme conseillère en lactation. Dans le cadre des interactions dans le bureau médico-social, la médecin (la même que celle du premier rendez-vous observé) s'adresse davantage aux deux parents et de façon moins privilégiée à la mère. La médecin s'adresse aux deux parents simultanément et cela se remarque à son regard qui passe sans cesse de l'un à l'autre pendant l'interaction

²² Je m'interroge ici dans mon carnet de terrain : serait-ce lié au fait que la mère aurait été identifiée par les professionnel·le·s comme ayant des difficultés à parler français ?

²³ À nouveau, je m'interroge : serait-ce lié au fait que le bébé est sur la maman ?

sociale. Au cours des échanges, le père est toujours plus prompt à répondre, même si une complémentarité des deux parents semble plus présente qu'au premier rendez-vous. La mère intervient pour ajouter certains éléments par rapport à ceux apportés par le père.

Cette situation met en évidence une « inversion » des rôles sociaux stéréotypés, à laquelle il faut nécessairement un temps d'adaptation de la part de la médecin, qui a sans doute intériorisé inconsciemment que la mère prédomine généralement sur la scène de la représentation sociale ayant lieu dans le bureau médico-social, ce qui ne va pas de soi dans d'autres contextes culturels où ce sont les hommes qui sont légitimes devant des instances médicales alors que les femmes sont en retrait et perçues comme responsables des problèmes de l'enfant (Suremain et al., 2000 pour la Bolivie et le Pérou). Dans le cas de ce père, la représentation qu'il adopte vient contredire les stéréotypes ayant habituellement cours (Goffman, 1973). Ce n'est alors qu'au deuxième rendez-vous (à une semaine d'intervalle) qu'il est davantage accrédité dans les échanges verbaux et donc considéré (Goffman, 1974). On peut se demander si le fait qu'il ait déjà eu des enfants ne constitue pas une ressource supplémentaire, par rapport à des « primipères », pour réussir à négocier sa place dans la consultation.

À l'inverse de cette médecin, d'autres professionnel·le·s ne prennent pas systématiquement de distance lorsqu'il s'agit de la répartition des fonctions parentales, notamment relatives aux soins de santé de l'enfant, et peuvent être promptes à émettre un jugement de valeur, discréditant non pas le père mais la mère de l'enfant. Ce faisant, elles expriment leur adhésion à un modèle de la maternité essentialisé (Schneider, 1980 ; Strathern, 1992). À propos de l'exercice de la maternité, Garcia (2011) parle du « métier de mère » dont elle explore la construction sociale et Soraya Achiakh et al. (2020) analysent les injonctions portées par le marketing (2020).

Venir chercher l'enfant malade (Collard), Crèche Bri, 01/2023 (extrait de la situation reprise dans l'Annexe 9, Volet anthropologique)

Les accueillantes commentent la situation en relevant le fait que la maman a sûrement entendu Mathéo pleurer à travers le téléphone et qu'à sa place, dans cette situation, elles seraient venues tout de suite. Quelques secondes plus tard, la maman téléphone et explique que le papa va venir chercher Mathéo.

Si l'on sort du contexte de la consultation pour se pencher sur les LREP, où l'enjeu de santé passe au second plan, certains pères, parmi lesquels des primipères, prennent leur place et sont d'emblée des interlocuteurs légitimes, voire valorisés, pour les professionnelles et les volontaires concernant ce qui a trait à l'enfant. Lorsqu'ils sont absents physiquement, les questions ou questions de relance de ces dernières leur accorde alors une place dans l'échange.

Prendre sa place dans un espace social défini, ou connoté, culturellement comme féminin ou masculin représente un enjeu central, tout particulièrement traversé aujourd'hui par les analyses concernant les femmes ou les minorités LGTBQ+ dans la ville (Denèfle, ed., 2004 ; Jaurand & Séchet, 2015 ; Sacco & Paternotte, ed., 2018). On le sait, comprendre la socialisation urbaine des enfants, à l'instar de celle des femmes, nécessite de prendre en compte l'articulation entre espace public et espace privé. Selon Clément Rivière (2017), « La fabrique des dispositions urbaines et des inégalités qui en découlent ne repose toutefois pas sur les seules propriétés sociales des parents, dans la mesure où garçons et filles tendent de manière générale à se voir enseigner des normes distinctes de présentation de soi et de comportement en public, et les filles à voir leurs pratiques de mobilité davantage encadrées ». Les questions posées à partir de l'espace social de la consultation où l'enfant, bien que directement concerné, n'est pas ici au centre, croisées avec celles concernant l'espace public incitent à interroger les autres espaces étudiés (crèches, LREP) à hauteur d'enfant pour saisir la place du masculin dans un

univers féminin sous un autre angle et mieux explorer certains ressorts d'une socialisation de genre qui participerait, dans l'interaction (parents), professionnelles/volontaires, enfant et/ou entre enfants, de la production de dispositions différencierées.

Dans l'univers féminin composé d'une majorité de femmes (mères et professionnelles) et d'un à trois papas, du LREP basé sur la psychomotricité, activités calmes et activités plus physiques (qui sont traditionnellement connotées comme masculines) peuvent avoir lieu. Si les enfants explorent les lieux et sont encouragés à jouer, parents et professionnelles jouent un rôle que les enfants connaissent. Ils légitiment (ou non) des comportements qui s'inscrivent dans le cadre du jeu (Bateson, 1956) et pour lesquels certains enfants demandent un assentiment, parfois par un simple regard. Comme l'explique F. Héritier (1996), dans une société et à une époque donnée sont associées aux diverses attitudes ou qualités perçues comme féminines ou masculines, une valence, positive ou négative, étant entendu que celles-ci sont alors associées au sexe biologique qui leur correspond. Si, par exemple, la force et la puissance physique renvoient encore largement au masculin dans notre société, quelle place occupent ces attributs du masculin dans un univers féminin ? L'intérêt consiste à repérer les moments de basculement ou d'incertitude ainsi que l'indication du caractère dégénéré d'un jeu que peut insuffler (ou non) un parent ou une professionnelle. Courir, foncer dans des coussins, renverser des coussins qui risquent de tomber sur les autres enfants signifie occuper l'espace de manière active, voire perçue comme dérangeante ou agressive. Ne pas s'autoriser ou ne pas être autorisée à le faire en tant que petite fille participe de la construction d'un rapport à l'espace et d'une expression de soi en mode mineur et montre quelle place le masculin peut occuper, dans le chef de l'enfant, dans l'univers féminin du LREP (cf. Livrets situationnels : « 14. Une éducation (non) genrée ? » et « 16. Casser des tours... »).

REP Tilleul, 02/2023

Isabelle a installé une tour de coussins dans le coin habituel. « Louis va être content ! » (Louis n'est pas encore là), commente Katja, une stagiaire en psychomotricité.

Thaïs (2 ans ½) montre un intérêt pour ce coin et y va immédiatement pour renverser les coussins, non sans avoir jeté un regard à sa mère auparavant. Elle fait tomber les coussins d'un geste modéré et Katja remonte les tours.

Quand Louis (2 ans) arrive, il fonce directement et avec force dans les tours qui tombent sur tout le monde, notamment sur Thaïs (2 ans ½), un peu brusquement. Elle est surprise mais cela ne dure pas longtemps. Katja remonte l'installation et le jeu continue.

LREP Tilleul, 03/2023

Isabelle, la psychomotricienne, a installé des tours de coussins. Louis (2 ans) ; Thaïs (2 ans ½) regarde dans cette direction et Katja, une stagiaire en psychomotricité, lui dit : « Tu peux y aller si tu veux casser des murs ». Thaïs (2 ans ½) répond : « Non », puis Katja monte une tour miniature en cubes de mousse à renverser sur le tapis, assise par terre ; montage de la mini-tour et renversement alternent dans une ambiance joyeuse avec Thaïs (2 ans ½). Isabelle appelle Louis (2 ans) dans le coin. Il venait de faire une chute et s'était fait mal à la lèvre en montant assez rapidement la pente formée par un matelas en mousse avec un seau en plastique dans la main sur lequel il s'était alors cogné en tombant ; il saignait un peu et pleurait. La personne qui l'accompagne avait regardé et essuyé sa bouche avec un mouchoir en papier.

Un peu plus tard, d'autres enfants se joignent à Isabelle dans ce coin de la tour de coussins et elle en installe donc une autre, avec un trou au milieu (d'une profondeur d'1 mètre environ) en expliquant qu'il y en a deux : Eva (2 ans) et Thaïs (2 ans ½) y lancent des objets qu'elles vont

récupérer, ce qui les amène à sauter puis à escalader pour en ressortir, avec l'aide d'Isabelle. Entre-temps, Louis (2 ans) est reparti.

Suite à la restitution (cf. section 9.3.1. et Annexe 16) d'une première version du « Livret 16. Casser des tours... » (réécriture de la situation, des clés d'analyse et des propositions d'animation, dont un extrait est présenté ci-dessus) à l'équipe du LREP, des points de tension ont été identifiés et analysés, ce qui a permis des ajustements à plusieurs niveaux (réintroduction d'éléments et de points de vue jugés manquants et d'autres micro-situations permettant de nuancer l'orientation de la situation, justification plus explicite de la présence d'exemples binaires dans les livrets, diversification des référents genrés, etc.). Les échanges avec une professionnelle d'un autre LREP sur ce sujet a également permis d'insister davantage sur la pression également exercée sur les garçons en matière d'occupation de l'espace. On le voit, se poser la question de la place du masculin dans un univers féminin et des rôles genrés a permis de saisir diverses déclinaisons du masculin au regard du féminin, de la paternité au regard de la maternité dans le contexte spécialisé de la consultation médico-sociale. Plusieurs types de construction de la masculinité, dans leur articulation avec des fonctions parentales genrées, ont été esquissés. Ils opèrent au cœur des interactions (ou de leur absence), démontrant le rôle crucial de tou·te·s les acteur·rice·s. Les analyses ont également placé le curseur de l'interculturalité à différents niveaux, ce qui a permis d'ouvrir à une pluralité de pistes analytiques. L'extension à d'autres contextes (situations dans une crèche et dans un LREP) a enfin permis de mettre en lumière les ressorts de la naturalisation des fonctions parentales (en lien avec la santé) et l'importance de se poser la question du masculin à hauteur d'enfant.

13.2. LEÇONS TIREES DE L'EXERCICE D'ANALYSE CROISEE INTERDISCIPLINAIRE

L'exercice initié au démarrage de la recherche s'est avéré difficile à plusieurs titres, mais enrichissant. Les terrains étant en cours et les analyses des résultats étant préliminaires dans le premier rapport, la proposition a pu sembler par moment insatisfaisante. La difficulté s'est encore renforcée par la suite devant l'exigence de produire conjointement des résultats de recherche et un outil à usage des formateur·rice·s, conformément aux principes ONE Academy. Ensuite, intervenir dans un texte déjà rédigé et suivant une logique interne, ainsi qu'un fil conducteur théorique spécifique, implique de prendre des précautions et nourrir le dialogue et de multiplier les allers-retours entre les chercheur·e·s afin de rédiger une version finale qui soit cohérente, respecte les choix effectués et accorde une place à tous les apports. Des arbitrages doivent être opérés comme celui de postposer la finalisation d'un point qui suscite le débat et dont le traitement interdisciplinaire à l'écrit nécessite des réflexions partagées, à l'oral dans un premier temps, plus approfondies.

La richesse de la démarche est cependant indéniable. La relecture des écrits intermédiaires associés à chacun des volets, des commentaires qu'ils suscitent, le travail de reformulation et d'approfondissement des points jugés importants par les uns et les autres en fonction de leurs cadres de référence contribuent à l'enrichissement non seulement du rapport mais aussi des chercheur·e·s qui y contribuent et qui pourront ainsi remobiliser leurs acquis dans l'analyse des autres situations.

Par ailleurs, si le travail sur un document partagé présente de nombreux avantages sur le plan de l'organisation, il ne doit pas laisser penser qu'une démarche collective d'écriture peut dès lors se passer d'échanges oraux. Ainsi des solutions pratiques ont été mises en place dès septembre 2023

pour pallier les problèmes rencontrés et organiser la suite du travail jusqu'au terme de la recherche. Des séances de relecture croisées en sous-groupes inter-institutionnels et interdisciplinaires ont été programmées en complément des réunions de pilotage durant le dernier quatrimestre 2023. En 2024, des réunions mensuelles de pilotage ont été ajoutées au planning initial et consacrées en partie à cette tâche. Les relectures en sous-groupes ont porté sur des écrits plus ou moins élaborés selon les situations qui comprenaient non seulement une analyse référencée, mais aussi des propositions d'animation pédagogique à l'intention des formateur·rice·s (« fiches outil » devenues dans la phase de finalisation des « livrets »). S'il a été envisagé dans un premier temps de répartir la première rédaction de ces « fiches outils » entre tous les chercheur·e·s, quel que soit leur statut (étudiant·e, chercheur·e), leur institution (Université, HÉ, ONE), seuls les chercheurs de l'Université de Liège et des HÉ ont finalement assumé cette tâche en veillant, dans les limites temporelles très contraignantes du projet, à aménager des conditions pour maintenir leurs partenaires engagés au moins dans la relecture, la formulation de commentaires dans un document partagé en ligne et l'explicitation de leur signification dans les temps réguliers de réunion prévus à cet effet. Bien que pleinement intégrées dans le processus de recherche (GACS et ateliers parents) et de réunions mensuelles, les deux chercheuses de l'ONE n'ont, à regret, pu s'investir que lors des réunions de pilotages et dans les diverses démarches de relectures des livrets.

En 2024, a été expérimentée l'idée de proposer une première analyse, non pas rédigée mais plutôt sous forme de plan à commenter, afin que les autres membres de l'équipe puissent introduire d'autres éléments lors de la première étape de réflexion (cf. Livrets « 18. Allaiter si je veux... », « Entre-enfants », « 4. CirconcisionS et 'excision' » et situation « Prendre soin des enfants » du « Livret 22. Banque de situations »). Une session de travail en présentiel pouvait ensuite permettre de fixer le plan de rédaction afin que le/la premier·ère rédacteur·rice intervienne et que les suivant·e·s complètent, sur la base de ce plan établi collectivement, et en proposant de nouvelles idées ou références. De cette manière, une pluralité d'angles d'approche a pu, de manière variable, être intégrée dès le début du processus de rédaction. Sur cette base, des ajustements et des ajouts essentiels, puis périphériques, ont pu être envisagés.

Cette démarche d'analyse croisée interdisciplinaire a permis de produire 21 livrets situationnels intégrant les situations contextualisées en lien avec les questions de genre en contexte interculturel issues des trois volets (GACS, ateliers parents et terrains anthropologiques), les analyses présentées sous la forme de clés de lecture et des propositions d'animation pédagogiques tenant compte des pistes émises lors de la journée de lancement, mais également des premières expérimentations réalisées dans le cadre du premier voyage d'étude (cf. Annexe 11) et des séminaires de formation initiale et continue à l'Université de Liège et en HÉ. Ainsi, le lecteur pourra prendre connaissance de l'ensemble des résultats de recherche dans l'outil associé à ce rapport de recherche.

CHAPITRE 14 – TROIS JOURNÉES DE COMITÉ DE LECTURE, LA MOBILISATION DE LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE ET DE PRATIQUE

14.1. L'ARTICULATION DE MULTIPLES ACTIVITÉS

La collaboration initiée avec les participant·e·s à la recherche (professionnel·le·s des services, de l'ONE, experts de la formation initiale et continue) lors de la journée de lancement du 24 janvier 2023 a été soutenue et développée tout au long du processus de recherche. Des échanges réguliers de points de vue sur les thématiques ont été assurés par les chercheur·e·s sur leurs terrains respectifs. Des contacts par mail et par téléphone ont été établis par les personnes exerçant des fonctions de coordination du projet. Les voyages d'étude comprenant des temps partagés de préparation, d'intervention en formation initiale EJE et d'évaluation, des rencontres d'autres professionnel·le·s de milieux d'accueil et lieux de rencontre lillois ont constitué des étapes clés d'abord pour les professionnel·le·s des services ayant participé aux GACS (premier voyage d'étude à Lille, juin 2023 : cf. Annexe 11), ensuite pour une partie des professionnel·le·s des terrains anthropologiques et les deux professionnelles des GACS qui n'avaient pas eu l'occasion de participé au voyage en 2023 (second voyage d'étude à Lille, juin 2024 : cf. Annexe 11). Notons qu'une formatrice d'une HÉ associée au projet a participé sur fonds propres au premier voyage d'étude à Lille (cf. Annexe 11). Son évaluation très positive de l'expérience a conduit à réitérer la proposition aux experts de la formation initiale et continue (toujours sur fonds propres) en 2024 : trois formatrices par ailleurs engagées dans la mise en place du nouveau bachelier AEJE et du certificat de direction de l'ONE ont souhaité participer au deuxième voyage d'étude en juin 2024 (cf. Annexe 11). Enfin, la participation de professionnel·le·s des GACS dans le cadre de la formation initiale du master en sciences de l'éducation et celle de chercheur·e·s dans le cadre du certificat de direction de services d'accueil de la petite enfance dans une HÉ ont aussi contribué à renforcer la collaboration mise en place au bénéfice de l'analyse croisée interdisciplinaire et, plus globalement, d'une réflexion partagée sur l'outil.

Un an après la journée de lancement, trois journées complémentaires de comité de lecture de l'outil intermédiaire ont été organisées par l'équipe de recherche en distinguant trois publics cibles consultés et en tenant compte de leur expertise spécifique : professionnel·le·s des services (29 janvier 2024), de l'ONE (6 février 2024), experts de la formation initiale et continue (12 février 2024). Pour chaque public, un guide de relecture (cf. Annexe 10) de l'outil (outil général et fiches le constituant) a été conçu, toujours en équipe de recherche, et envoyé un mois avant la date de rencontre à chaque participant·e, avec les fiches attribuées. Chacun·e a été invité·e à le compléter individuellement ou en équipe à l'avance de façon à bénéficier de ce support pour la réflexion partagée durant la journée de consultation et à le remettre à l'équipe de recherche en fin de journée pour consultation plus individuelle. Cette dernière étape (recueil des guides écrits), qui n'était pas prévue initialement, a complété les échanges oraux de la journée et permis de nourrir plus en profondeur la réflexion de l'équipe sur l'outil et sur les fiches. Cependant, deux points méritent d'être soulignés dont il conviendrait de tirer les enseignements pour l'avenir : (1) le traitement des guides écrits s'est ajouté au travail déjà en cours des chercheur·e·s sur les retours oraux ; (2) le ton de certains retours à l'écrit a déstabilisé certains chercheur·e·s qui ne l'avaient pas été à l'oral. Enfin, il convient de préciser qu'une consultation sur le même mode a été réalisée à distance pour les livrets encore non finalisés au

moment des comités de relecture mais dont certaines des situations avaient bénéficié des retours et pistes de réflexion des professionnel·le·s.

L'ordre de l'organisation de ces comités rend compte de la primauté accordée aux participant·e·s des services dont sont issues les situations analysées. Pour ces participant·e·s, la consultation sur les outils produits prolonge les démarches de restitution centrées sur la situation issue de leur terrain et leur donne l'occasion de participer à sa transformation en vue d'un usage formatif dans d'autres contextes. Elle leur donne la possibilité de formuler des pistes concrètes de régulation dans les guides de relecture (cf. Annexe 10) qui ont par ailleurs fait l'objet d'un traitement systématique par l'équipe de recherche pour la finalisation des livrets. Un travail d'arbitrage basé sur l'explicitation collectif a été réalisé en équipe (comités de pilotage) pour choisir de manière justifiée la prise en compte ou l'abandon de telle ou telle suggestion concernant l'outil ; ces échanges ont également permis de confirmer certains choix déjà mis en Belgique ou envisagés par l'équipe qui avaient été pointés oralement ou dans les guides de relecture (cf. Annexe 10). Le travail de sélection et d'intégration des suggestions concernant les fiches/livrets a quant à lui été réalisé individuellement.

La question de la participation des parents aux comités de lecture a été soulevée entre les chercheur·e·s, mais aussi avec les parents. La décision a été prise de les consulter dans un cadre spécifique, séparé de celui prévu pour les professionnel·le·s. Des mamans ont été invitées à une séance de discussion à partir de la relecture du « Livret 3. Papa qui craque » qu'elles avaient co-construit. Cette séance a été animée avec l'aide d'une étudiante stagiaire assistante sociale d'HELMo qui était en stage dans le lieu d'accueil et qui avait suivi le cours « Travail social et interculturalité » durant lequel une première version de l'outil avait été testée. Les mamans ont apprécié de voir leur livret édité et de pouvoir y apporter quelques modifications. Par la valorisation de leur point de vue et de leur savoir expérientiel, cette séance a aussi été un moment de reconnaissance pour ces mamans. Leur parole avait été prise au sérieux. Le chercheur (G. Absil) avait proposé des interprétations complémentaires à la situation co-construite avec les mamans. Dans ce type de travail, le chercheur prend le risque, à cause des relations de pouvoirs entre les savoirs, d'imposer son point de vue à celui des publics. Une telle imposition serait une erreur méthodologique. Les interprétations du chercheur ont donc été explicitées aux mamans avec une attention pour celles qui ne maîtrisaient pas le français. À la suite de la discussion sur le livret, mamans, professionnelles du lieu d'accueil, stagiaire et chercheur ont joué à un jeu de classement issu de la « Valisette du genre ». Sur la table, avaient été disposées une carte « masculin » et une carte « féminin ». Puis toutes personnes présentes, dont les professionnelles du lieu d'accueil et le chercheur, ont reçu trois cartes sur lesquelles sont écrites des activités. À tour de rôle, chacun·e a disposé ses cartes près de « masculin » ou de « féminin » en expliquant son choix. Les discussions ont été amusantes, et à travers ce jeu, le chercheur a été amené à devenir un membre du groupe invité à jouer en tant qu'« homme » et non plus en tant que chercheur. Durant les discussions, des mamans ont fait appel à des concepts présentés dans leur livret, ce qui montre l'accessibilité et l'appropriation des textes, deux résultats essentiels dans un dispositif soucieux de ne pas reproduire les hiérarchisations sociales à cause du langage.

14.2. RETOUR DES PROFESSIONNEL·LE·S DES SERVICES

Vingt-trois professionnel·le·s des services (21 femmes, deux hommes) ont été consulté·e·s le 29 janvier 2024 sur les situations analysées par l'équipe de recherche en fonction de leur participation aux différents volets (les 7 GACS représentés, 1/4 crèches, ¼ LREP, 1/5 CE des terrains anthropologiques). Concernant les LREP, 3 désistements, justifiés par des raisons personnelles (contraintes, événements ou situation familiale) et institutionnelles (surcharge de travail en raison du remplacement de collègues absentes), méritent d'être mentionnés. L'analyse de ces désistements a toute sa place dans les résultats de la recherche car elle permet d'illustrer la manière dont, culturellement, les niveaux, personnel et professionnel, s'entrechoquent autour des questions du *care* pour les femmes, qui plus est dans le secteur de l'accueil de la petite enfance, en Belgique. Ce problème s'est à nouveau posé pour le voyage d'étude à Lille en 2024 (cf. Annexe 11).

Sur la base de leurs réponses au guide de relecture (cf. Annexe 10) et de leur participation à la journée, les participant·e·s expriment leur satisfaction tant sur la démarche engagée que sur l'état d'avancement de l'outil intermédiaire relevant le travail réalisé au sein de leur service, mais aussi dans les ateliers parents.

« Des retours très concrets sur les fiches de l'outil qui ont permis de confirmer l'intérêt pour la réflexion des choix posés et des situations sélectionnées. »

« Réflexions/retours sur les fichiers-outils (2 + celle de notre situation). »

« Découvrir le travail de recherche sous l'angle des parents -> leur participation et la pédagogie de l'opprimé/observations de terrain. »

« Ne pas m'arrêter à une seule façon de penser -> éveiller le questionnement, voir plus loin. Avoir des pistes d'action avec un champ élargi pour nous permettre à nous, professionnels, de pouvoir répondre au mieux aux différentes situations vécues des parents/enfants/professionnels de la petite enfance concernant les questions de genre et d'interculturalité. »

« Faire partie d'une équipe de recherche en apportant de la matière est très mobilisant et valorisant. »

Le caractère formatif du processus est confirmé et souligne l'importance accordée à la prise de recul sur soi et la pensée réflexive en lien avec la pratique professionnelle sans édicter des manières précises d'agir sur la thématique du genre en contexte interculturel, comme le montrent ces différents témoignages :

« De la réflexion sur mon éducation personnelle. »

« Un enrichissement de mon savoir. Un renforcement dans certaines convictions et des questions. »

« De la réflexion, prise de conscience. »

« Un moment de réflexion sur un thème que nous n'avons pas pris le temps de creuser en équipe. »

« Beaucoup de nouveaux apprentissages. Voir des choses différemment, une ouverture d'esprit. »

« Questionner sur l'ouverture de cette parole des parents dans notre espace sur la question du genre, leur permettre de déposer, favoriser cela. »

« Un questionnement à propos de différentes pratiques. Un apprentissage du métier, un différent point de vue. Une discussion avec d'autres professionnels, des rencontres... »

« Un échange avec d'autres professionnels de LREP/crèches/Univ/Anthropo/ONE avec des visions différentes des concepts abordés (ex. : allaitement). »

Cette dimension formative est inscrite dans le dispositif de recherche, pas seulement attribué à l'effet d'une seule journée de consultation : « plein d'idées et de réflexions... comme d'habitude) » ; « Retrouver les participants avec cette belle dynamique de recherche ».

Dans cette démarche, est soulignée l'importance « des discussions enrichissantes avec des professionnelles » et du « plaisir » qu'elles procurent. Ces conditions contribuent sans doute à créer et maintenir les liens par ailleurs indispensables à la création et au développement d'une communauté de pratiques : « Un intérêt de rester dans cette dynamique de réflexion » (...) « Renouer des contacts » ; « Réactiver la réflexion et l'approfondir encore ouvrir de nouvelles perspectives, grand plaisir à échanger avec des pairs. »

Plusieurs professionnel·le·s de services ayant participé à la recherche, particulièrement ceux et celles du volet GACS, qui a mis en œuvre une méthodologie, elle-même formative, basée sur **l'analyse de la pratique***, envisagent la possibilité d'utiliser l'outil initialement conçu à usage des formateur·rice·s dans leurs réunions d'équipe. De leur point de vue, l'outil propose des situations emplaires qui font écho à leur vécu, des animations pédagogiques intéressantes à vivre et des clés d'analyse qui suscitent réflexion et remise en question de la pratique professionnelle. L'outil soutient la pratique professionnelle et ne doit pas édicter de manières plus précises de faire. De leur point de vue, c'est la responsabilité des professionnel·le·s et des équipes de décider comment intervenir en tenant compte de la singularité de chaque situation et des rencontres avec les bénéficiaires.

14.3. RETOUR DES PROFESSIONNEL·LE·S DE L'ONE

Des professionnel·le·s de deuxième et de troisième ligne de l'ONE ont été consulté·e·s le 6 février 2024 sur une première salve de situations analysées par l'équipe de recherche. Les professionnel·le·s ont été réparti·e·s en deux groupes en fonction de leur domaine et/ou champ de compétence, et ce, afin de diviser la charge de travail. Un premier groupe était chargé de relire les situations relatives aux crèches et un second groupe se chargeait, quant à lui, de relire les situations relatives aux LREP et aux CE. Parmi les relecteur·rice·s de l'ONE, nous retrouvions des membres de différents services faisant partie de la Direction Psychopédagogique (DPP), de la Direction Santé (DS), de la Direction Coordination Accueil (DCAL), de la Direction Recherches et Développement (DRD), de la Direction des Consultations et Visites à Domicile (DCVD), de la Direction Coordination Accompagnement (DCAT) , de la Direction du Développement des Ressources Humaines (DDRH), ainsi que du Service Coordination Appui Prévention Protection (CAPP).

Les personnes sollicitées dans ce cadre se sont montrées majoritairement enthousiastes à la collaboration. Toutefois, il est à noter qu'une personne à refuser de participer à la relecture, dérangée par l'approche par situation individuelle allant, selon elle, à l'encontre d'une réflexion populationnelle. Les commentaires de relecteur·rice·s montrent cependant que les situations individuelles sont, d'une part, transposables d'un lieu à l'autre comme d'un secteur à l'autre, et d'autre part, renvoient aux normes et règlementations générales.

L'intérêt pour l'équipe de recherche de solliciter un tel groupe de relecteur·rice·s était d'avoir leur point de vue en particulier sur chaque situation mais aussi plus largement sur l'outil, notamment sur son apport par rapport aux outils existants, sur son usage potentiel dans les différentes fonctions d'accompagnement et au sein des directions ainsi que sur un éventuel soutien institutionnel quant à sa diffusion.

Par rapport à la plus-value de l'outil, on notera des retours tels que :

« *Exemples concrets pour enrichir le soutien à la parentalité, réfléchir aux représentations, fonctions parentales, genrées.* »

« *Situations réelles issues des terrains.* »

« *Situations qui ont capté les émotions des protagonistes, émotions qui peuvent donc être travaillées.* »

« *Solutions demandées à chaque personne, selon leur point de vue et le parcours, et possibilité de revenir et de travailler sur celles-ci.* »

« *Les cadres théoriques qui fournissent une série d'éclaircissements et qui permettent à l'animateur d'aller plus loin.* »

« *Les clés d'analyse apportent un savoir qui augmente la connaissance de l'autre.* »

« *La diversité des propositions d'animation et des cadres théoriques sont un support dont peuvent se saisir les personnes peu à l'aise pour se créer un cadre de formation sécurisant, adapté au public.* »

« *Premier outil qui puisse permettre d'accompagner des formateurs à animer des groupes d'apprenants pour des ateliers réflexifs, notamment pour travailler l'accueil de la diversité.* »

« *La question de genre peu abordée à l'ONE.* »

Au-delà des retours positifs sur le travail accompli pour chaque fiche et sur l'usage général de l'outil, les professionnel·le·s ont apprécié la journée de rencontre autour de ce travail de relecture. C'est particulièrement la mise en commun et la confrontation des avis personnels sur les fiches relues qui a été mis en évidence. Le décloisonnement des directions et services a été salué dans la démarche comme le montrent les témoignages suivants :

« *Mis en lien avec mon expérience, l'utilisation que les autres services peuvent en tirer.* »

« *Qualité des échanges avec les autres.* »

« *Les différentes manières de voir l'outil, la posture professionnelle en fonction des différents métiers.* »

« Utilité de la transversalité ; l'ONE est une mine d'or de services et de cellules ; utile et nécessaire des journées comme celle-ci. »

« Rencontre et échanges avec d'autres services. »

« Profiter des échanges avec les différents acteurs. »

« Diversité des acteurs + échanges de référentiel et outils. »

« Même situation et même fiche peut être comprise de beaucoup de façon. »

Pour la seconde salve de situations, la démarche a quelque peu été revue en raison des délais impartis à l'équipe de recherche. Aussi, cinq relecteur·rice·s ont été à nouveau sollicité·e·s en fonction de leur domaine de compétence et d'un éventuel attrait pour les thématiques correspondantes aux 5 situations restantes. Chaque relecteur·rice s'est vu confié la tâche de relire une situation et d'en compléter le guide de relecture (cf. Annexe 10). Malgré la charge de travail dans un délai très court pour les relecteur·rice·s, leur retour à poursuivre la collaboration s'est avéré immédiatement positif.

14.4. RETOUR DES EXPERTES DE LA FORMATION INITIALE

Les expertes de la formation initiale et continue ont été consulté·e·s lors du dernier comité de lecture. Toutes les personnes ayant participé à la journée de lancement du 24 janvier 2023 ont répondu à l'appel. Deux formatrices indisponibles en 2023 ont rejoint le groupe et bénéficié d'une séance individuelle d'information sur le projet prise en charge par la responsable du projet de recherche (réunion en ligne préalable au comité). Au total, 9 personnes aux profils variés ont contribué à la relecture commentée de l'outil intermédiaire : mixité (relative) de genre (8 femmes et un homme), institutionnelle (6 hautes écoles, 3 opérateurs agréés de formation continue), disciplinaires (qualifications en psychologie, psychopédagogie, sociologie, santé publique ; représentation des départements social, pédagogique et santé des HÉ). En tant qu'expert·e·s de la thématique et futurs potentiels usagers, leurs points de vue sur la pertinence et l'adéquation de l'outil intermédiaire, tant sur le fond que sur la forme, et leurs suggestions étaient indispensables pour pouvoir le finaliser.

Au terme de la journée du 12 février, les expert·e·s expriment eux/elles aussi leur satisfaction sur la démarche engagée, mais aussi « l'engagement des participant·e·s ». Les cinq formatrices sollicitées par la suite pour une seconde vague de relecture, centrée sur des situations qui n'avaient pas été exploitées précédemment, ont toutes marqué leur accord sans hésitation, ce qui témoigne de leur intérêt. Dans les « évaluations à chaud », sont relevés :

« La rencontre/confrontation ++ entre différentes réalités de FI et FC, avec des préoccupations transversales et des questionnements spécifiques (très riches !). »

« Croiser les points de vue par rapport à une lecture commune/richesse des points de vue. »

« Les regards croisés entre les différents professionnels et les différents points de vue, importance de la communication interprofessionnelle. »

« Échanges avec d'autres formateurs afin d'enrichir mes lectures/pistes d'exploitation de l'outil. »

« Éclairages multidisciplinaires par rapport à la thématique et le terrain. »

Au-delà des suggestions spécifiques d'amélioration des livrets (fonds et formes) utiles à l'équipe de recherche, l'analyse systématique des guides de relecture écrits (cf. Annexe 10) complétés par les participant·e·s et des échanges de points de vue entre l'équipe et les expert·e·s de la formation confirme l'adéquation et la pertinence de l'outil proposé, compte tenu que « les outils qui croisent genre et interculturels sont rares », particulièrement dans le secteur de la petite enfance. L'outil est jugé globalement adapté pour les formations initiales AEJE du point de vue des formatrices qui y enseignent, pour la formation continuée (certificat de direction, formations financées par l'ONE), voire pour d'autres formations de métiers de l'interaction humaine. Des premières expérimentations ont pu être réalisées avec l'équipe de recherche et le confirment :

« Certaines fiches ont été expérimentées par les chercheurs au sein du bachelier AEJE ainsi que du certificat CCDMA (au sein de 2 groupes : 31 participant·e·s et 16 participant·e·s) et l'outil s'avère pertinent. Les situations sont particulièrement précises, ancrées dans les réalités. Celles-ci font écho chez les professionnel·le·s des milieux d'accueil (et futur·e·s professionnels). Les clés d'analyse sont généralement précises et ouvrent à plusieurs portes d'entrée pour l'analyse de la situation. »

« Outil avec un réel ancrage dans la réalité professionnelle. La question du genre en contexte interculturel est un incontournable de la formation des professionnelles de la petite enfance ; l'outil l'aborde dans une perspective de construction et de développement de la posture professionnelle. La construction des fiches avec des éléments situationnels (complétés parfois d'éléments contextuels), des clés d'analyse théoriques et des pistes méthodologiques se prête assez facilement à une utilisation en formation. C'est une ressource très riche qui rassemble dans un même espace l'ensemble du matériel nécessaire à l'exploitation de la thématique. L'outil étant structuré sous formes de fiches (...) qui comportent chacune une approche situationnelle, des propositions méthodologiques et des clés d'analyse, il est possible d'aller sélectionner la partie de l'outil qu'on souhaite exploiter sans devoir l'utiliser en entier. Cette modularité est également un atout. »

« L'intérêt est de proposer d'affiner les regards et pour certaines vignettes de quitter l'évidence (on reste focus sur le genre ou la culture) et d'aller questionner les autres aspects également. Les vignettes en elle-même pourraient pour la plupart être exploitées dans la formation en HÉ (bachelier accueil et éducation du jeune enfant- éducateur en accompagnement psycho-éducatif) moyennant certaines adaptations. »

« Les situations sont particulièrement précises, ancrées dans les réalités. Celles-ci font écho aux professionnels des milieux d'accueil (et futurs professionnels). L'apport est celui de partir de situations authentiques à la fois anodines et complexes. Ces situations permettent d'ouvrir à de multiples questions, à plusieurs possibilités d'analyse ».

« La porte d'entrée par les situations constitue un point fort de l'outil. En formation, on travaille sur des situations au regard de la thématique. Il y un intérêt d'avoir des situations comme celles de l'outil car c'est moins impliquant pour les professionnelles que celles qu'elles ont vécues. Les situations exemplaires peuvent servir pour introduire un décalage moins confrontant. Ça ouvre d'autres possibilités, on travaille d'autres situations, c'est vraiment un plus. »

« L'apport essentiel de l'outil est la multiplicité des 'études de cas' disponibles à l'usage et à la réflexion. »

Conçu comme un support à usage des formateur·rice·s avec un public du niveau de l'enseignement supérieur, l'outil nécessitera un travail d'appropriation pour permettre l'adaptation, la transposition didactique aux différents profils professionnels rencontrés sur le terrain. Plusieurs expert·e·s envisagent ce travail sous la forme d'intervision, de travail en équipe de formateur·rice·s, particulièrement chez les opérateurs de formation continue. Le temps investi dans l'appropriation des livrets pourra à terme être rentabilisé au fil de leur exploitation en formation. Des exploitations multi, pluri, interdisciplinaires sont envisagées en cohérence avec la démarche mise en Belgique pour l'élaboration de l'outil. Une expérimentation concluante a pu être réalisée dans le bachelier AEJE par des professeurs de psychologie et de sociologie à partir du « Livret 11. Pas capable de changer un lange » en mai 2024. Cependant, sur base de la lecture demandée dans les consultations en février 2024, plusieurs expert·e·s soulignent l'effort de vulgarisation attendu des formateur·rice·s face aux analyses issues de la recherche et proposées dans les livrets.

Il est intéressant de relever des désaccords entre experts sur les manières de présenter les situations, d'envisager certaines analyses et/ou propositions d'animations pédagogiques. Ces désaccords peuvent être dus à plusieurs facteurs. Une lecture disciplinaire peut être mise en cause : les attentes des formatrices psychologues ou psychopédagogues peuvent par exemple être très différentes de celles des formatrices et chercheur·e·s en sciences sociales quant aux manières d'envisager l'objectivation d'une situation tout en assumant la subjectivité (travaillée par la réflexivité) du/de la chercheur·e, aux types de données factuelles attendues, interprétations mobilisées, etc. Les caractéristiques des contextes de formation (HÉ/opérateurs de formation continue agréée par l'ONE ; cours ex-cathedra en grande cohorte/séminaires d'analyse de la pratique, d'accompagnement professionnel/groupes modulaires de formation continue) et des publics cibles (bachelier en formation initiale, direction en formation continue, autres professionnel·le·s de l'accueil de la petite enfance) entrent aussi en jeu. Enfin, relevons la nécessité de tenir compte de la liberté académique des formateur·rice·s de l'enseignement supérieur ainsi que la diversité des approches pédagogiques des divers opérateurs et instituts de formation. La prise en compte des points de débat a nécessité des arbitrages au sein de l'équipe de recherche tout en veillant à garder en ligne de mire la conception d'un outil à usage des formateur·rice·s, fondé sur les résultats de la recherche ONE Academy. La conception de l'outil reconnaît leur expertise dans l'appropriation et la mobilisation des ressources mises à leur disposition. Il se veut délibérément évolutif et ouvert à des analyses complémentaires et exploitations pédagogiques plurielles, nécessairement revues en fonction des métiers auxquels son utilisation prépare.

CHAPITRE 15 – PISTES OPERATIONNELLES

15.1. LES CARACTERISTIQUES GENERALES DE L’OUTIL

15.1.1. Idées initiales et en cours de l’équipe de recherche

Comme explicité dans l’introduction de l’outil associé à la recherche, l’objectif était de construire un outil situationnel, pluriel et multi vocal en cohérence avec la démarche de sa co-construction. Celui-ci s’inscrit dans la lignée des principes généraux soutenus dans l’ouvrage dirigé par Audrey Heine (2019).

Cet outil se présente comme un support à la mise en visibilité et en intelligibilité de situations mobilisant des questions de genre en contexte interculturel dans les services de la petite enfance. Les situations utilisées dans cet outil sont des situations, parfois extraordinaires, le plus souvent quotidiennes et apparemment anecdotiques, mais dont la complexité implicite nécessite un décodage en lien avec les questions de genre et d’interculturalité. Cet outil réflexif se veut ancré dans la diversité des contextes et propose, au départ de situations travaillées avec les participant·e·s à la recherche ou relevées par les chercheur·e·s, des propositions d’animation pédagogiques, une analyse plurielle, visant une certaine interdisciplinarité, ponctuée par différentes hypothèses interprétatives fondées à la fois sur les observations des professionnel·le·s et leurs savoirs stratégiques ainsi que sur des savoirs issus des différentes disciplines. L’outil produit pourra compléter ceux disponibles sur le site ONE Academy²⁴, mais aussi s’inscrire dans la « structure de ressources » annoncée dans le nouveau contrat de gestion de l’ONE. Cette inscription se justifie d’autant plus que, selon les participant·e·s à la recherche des services à l’enfance de l’ONE et de la formation consulté·e·s en février 2024, les livrets proposés apportent une plus-value par rapports aux autres outils existants et peu nombreux en lien avec le sujet.

Les formes à donner à cet outil ont fait l’objet d’une large consultation et ont été décidées collectivement ; elles sont ancrées dans les résultats de la recherche.

Depuis le début et tout au long de la recherche, une réflexion collective sur cet outil a été menée par l’équipe de recherche. Lors du premier séminaire de co-analyse de traces du 24 octobre 2022, celle-ci s’était déjà attelée à l’analyse de situations et à l’identification de pistes pour la construction de l’outil situationnel et ses apports de contenu. Lors de ce séminaire, l’équipe avait imaginé un outil « en cascade » qui dévoilerait un apport progressif d’informations sur la situation à analyser. Cet outil serait conçu pour susciter le questionnement et proposerait une gamme de possibilités interprétationnelles aux utilisateurs sans les enfermer dans une analyse univoque. Sans définir la « bonne manière de faire », l’outil proposerait des pistes d’action. Il ne sera sans doute jamais saturé, mais toujours en construction, potentiellement complété par une « banque de situations » (cf. section 15.2.), finalement nommée « Livret 22. Banque de situations », et perfectible, notamment par le biais d’une plateforme collaborative (cf. section 15.3.).

L’analyse des débats en sous-groupes lors de la journée de lancement du 24 janvier (cf. Chapitre 12), puis celle amorcée dans les GACS, avec des étudiant·e·s en formation initiale (sciences de l’éducation, anthropologie, EJE) en formation continue (certificat de direction de crèches et services d’accueillants

²⁴ Cf. : <https://www.one.be/professionnel/recherches/one-academy/axes-de-recherche/axe-de-recherche-sur-le-genre/>

d'enfants) montrent comment les (futur·e·s) professionnel·le·s s'approprient et analysent les situations rapportées et/ou observées à partir de leurs cadres de référence. Elle permet de mieux comprendre par quelles entrées et avec quelles idées les (futur·e·s) professionnel·le·s s'emparent d'une situation pour lui conférer du sens. Confronté·e·s aux situations, les (futur·e·s) professionnel·le·s mobilisent des cadres de référence non seulement pour y réagir mais aussi pour en rendre compte et les analyser, en complétant les situations, en demandant des informations complémentaires, ou encore en situant le récit par rapport à leurs propres expériences de formation et/ou de travail. L'observation des cadres et démarches d'analyse mobilisés confirment la pertinence des pistes envisagées initialement pour la création de l'outil. Au premiers quatrimestre 2023, la mise à l'épreuve des premières versions des livrets auprès des étudiant·e·s du BAC1 AS (travail social) est une occasion de saisir les opérations et les concepts qu'ils/elles mobilisent pour l'analyse des situations. Cette mise en l'épreuve les invite aussi à considérer certains réflexes professionnels, déjà bien installés, mais qui brouillent l'analyse de la situation.

Lors du séminaire de co-analyse de traces du 15 mars 2023, les discussions collectives ont permis la poursuite de la réflexion sur l'outil et de relever un point d'attention sur les risques de « mauvaises utilisations » de l'outil ou de surinterprétations de situations par des personnes qui ne les ont pas vécues. Ce point d'attention a été pris en compte dans la conception de l'outil, mais aussi faire l'objet d'une réflexion avec les comités de relecture composés de formateur·rice·s de HÉ, d'opérateurs de FC ainsi que de personnes assurant des fonctions d'accompagnement au sein de l'ONE en février 2024. Il souligne l'importance des *guidelines* rédigées sur l'utilisation de l'outil avec une explicitation des principes éthiques en tenant compte des réflexions et propositions émises par ces utilisateur·trice·s potentiel·le·s. Dans la révision de certains livrets, il a conduit à une explicitation des choix rédactionnels, à des reformulations et/ou déplacements de passages dans la présentation des situations, à des reformulations de certaines analyses.

15.1.2. Idées et réflexions des participant·e·s lors du 24 janvier 2023

Lors de la journée de lancement de la recherche du 24 janvier 2023, il a été demandé aux participant·e·s, des professionnel·le·s de crèches, LREP et CE, ainsi que des formateur·rice·s de HÉ ou d'opérateurs de FC de nous transmettre, via un formulaire, leur réflexion sur l'outil : forme et points d'attention à prendre en compte lors de sa création.

Ils ont relevé l'importance de créer un outil réflexif et non prescriptif ; un outil qui permettra de travailler les représentations, l'implicite, les émotions. En bref, qui permet la prise de recul sur soi et ouvre la réflexion et non pas qui donne des solutions toutes faites. Cependant, ils évoquent également l'importance que l'outil apporte des éléments ressources, « auxquels se raccrocher » via de la littérature (vulgarisée), des supports vidéos, l'intervention de personnes extérieures/ressources, la mobilisation de connaissances de terrain accessibles à tou·te·s ou d'éléments d'analyse.

Les personnes consultées désirent également un outil dynamique, pouvant être utilisé au quotidien et qui évoluerait avec son utilisation. L'outil pourrait alors être nourri directement par les équipes. Elles précisent également que les objectifs lors de l'utilisation de cet outil doivent être clairs : ni trop ouverts, ni trop restrictifs. L'outil comprendrait des situations concrètes, variées et représentatives. Enfin, en réponse au risque de tensions produites au sein des équipes par l'utilisation d'un tel outil, il est conseillé de diversifier les points de vue au maximum en intégrant également celui des parents.

En ce qui concerne la forme de l'outil, les participant·e·s, en petits groupes, ont émis diverses idées. Il a été proposé de partir d'une situation avec peu d'informations (certaines volontairement masquées) et d'ajouter des informations contextuelles au fur et à mesure. Certain·e·s ont évoqué l'utilisation de vidéos, de podcasts, d'escape Games. *A contrario*, d'autres ont fait remarquer que certaines équipes sont constituées de professionnel·le·s assez âgé·e·s et qu'il vaudrait donc mieux éviter le recours à des outils digitaux. De manière générale, ils et elles ont proposé l'utilisation de scénettes avec des figurines, de jeux de rôle, du théâtre, de jeux de société (de plateau et de cartes) et de BD.

15.1.3. Pistes alternatives pour la forme de l'outil

Voyant l'intérêt général pour un outil adoptant une forme « ludique », qui rencontrait les réflexions menées au début du projet, nous avons commencé à explorer diverses pistes sans en privilégier a priori certaines au détriment d'autres. Il convient de souligner que plusieurs formateur·rice·s ont émis un an plus tard, lors de la consultation sur l'outil intermédiaire, des réserves sur le caractère ludique de certaines animations proposées, soulignant la nécessité de ne pas viser avant tout le plaisir, mais d'assurer à tous et toutes les conditions d'apprentissage conscientisés sur les questions de genre en contexte interculturel. Partant du principe que les deux orientations et objectifs ne sont pas incompatibles, nous n'avons fermé aucune porte a priori.

Escape/Serious Game

Un « *Escape Game* » est un jeu multi-joueurs (à taille humaine ou virtuel) qui consiste à chercher à s'échapper d'une pièce ou d'une succession de pièces dans un temps imparti. Pour ce faire, les joueurs doivent collaborer pour trouver et collecter des indices ou des objets dans le but de résoudre des énigmes (Guigon et al., 2018). À titre d'exemple, on peut évoquer l'*Escape Game* virtuel sur le système immunitaire créé par Rejouisciences (ULiège) à destination d'élèves du secondaire (https://www.rejouisciences.uliege.be/cms/c_13320213/fr/escape-game-le-systeme-immunitaire-uliege).

Le « *Serious Game* » est quant à lui « Tout jeu dont la finalité première est autre que le simple divertissement » (Michael & Chen, 2005). À l'origine, le *Serious Game* peut donc être réalisé sur tout type de support. Cependant, depuis les années 2000, le terme « *Serious Game* » est utilisé principalement pour désigner des jeux vidéo (Djaouti, 2016). Guignon et al. (2018) parlent alors de « *Serious Escape Game* » pour désigner les *Escape Games* qui ont un but pédagogique.

Il existe plusieurs avantages pédagogiques à l'utilisation de *Serious Games*. Premièrement, ce type d'outil a un impact positif sur la motivation des apprenants. De plus, il stimule l'interaction pédagogique entre les élèves. En effet, les *Serious Games* incitent les apprenant·e·s à collaborer. L'enseignant·e encadrant l'activité joue également un rôle central pour que l'activité réussisse. Cette dernière doit être imaginée par lui ou elle en fonction du public d'apprenants. De plus, un autre avantage des *Serious Games* est « la mise à disposition de l'apprenant d'un espace d'expérimentation dans lequel il est invité à exercer ses capacités à réfléchir » (Djaouti, 2016, p. 2).

L'utilisation de *Serious Games* comporte également des désavantages. En effet, si l'enseignant·e endosse un rôle central, il/elle doit avoir la possibilité (et le temps) de s'approprier et de maîtriser le jeu. De plus, l'utilisation de ce type de médium implique une organisation logistique importante (besoin de matériel en classe). Enfin, on évalue les compétences ou les connaissances de l'apprenant

via l'utilisation de devinettes (Guigon et al., 2018). Le *Serious Game* doit donc comporter des critères de réussite strictes. L'objectif de l'utilisation de ce type de jeu est d'apprendre par essais et erreurs dans le but que l'apprenant corrige ses hypothèses de départ afin de finir par « gagner » (Djaouti, 2016, p. 2).

À partir de cette définition et en testant certains *Escape Games* déjà existants, nous pouvons avancer que l'*Escape Game* ne se prête pas du tout à l'outil que nous désirons créer dans le cadre de ce projet ONE Academy. En effet, les joueurs doivent trouver la « bonne réponse » pour pouvoir avancer dans le jeu et arriver à la fin. Or ici, notre objectif est bien d'accompagner la réflexion et la réflexivité lors de la FI et la FC, et non de transmettre de « bonne réponses ». De plus, il ne faut pas négliger le temps et le budget nécessaires à la création de ce type de jeu (Djaouti, 2016).

Un professeur de la faculté des sciences sociale de l'ULiège, Gautier Pirotte, a créé un *Escape Game* avec l'aide de l'équipe des « MOOC » de l'ULiège dans le cadre d'un cours intitulé « Séminaire d'actualité de la coopération internationale 2018 ». Pour ce faire, ils ont utilisé la plateforme « GatherTown » qui ne proposait pas, à l'origine, d'*Escape Game* mais se présentait comme une plateforme de discussion vidéo en ligne avec l'objectif de rendre les interactions virtuelles « plus humaines ». Cette expérience montre qu'on peut y créer des espaces de travail, des universités, des événements virtuels et y inclure des jeux. Les modalités de jeu permises par cette plateforme (ou une autre) pourraient être davantage explorées.

En se détachant d'une définition stricte de l'*Escape Game*, on pourrait envisager de s'inspirer de ce type de jeu et de ce que ce genre de plateforme propose comme modalité d'interaction lors de la création de l'outil situationnel.

Jeux de société

Le jeu de société est également une piste à explorer. Nous pourrions alors considérer la définition originelle du *Serious Game*.

Dans le cadre du projet « ANPRAJEU : Faire Société » (pour « Analyse des PRAtiques du JEU », un groupe de chercheur·e·s (dont certains du GameLab-ULiège) a étudié l'utilisation du jeu dans le cadre de l'éducation non-formelle en FW-B. Ils ont pu mettre en évidence certains avantages à l'utilisation du jeu dans un cadre pédagogique. Ici, le contexte est l'éducation non-formelle mais dans une certaine mesure cela peut certainement être élargi à la FI et FC, comme le montrent des pratiques actuelles mises en œuvre par différents opérateurs agréés en FW-B (voir ex. : <https://www.fileasbl.be/membres/la-file/felix-zoe-boris-et-les-votres-page-2/>).

Dans le secteur de l'éducation non-formelle, le jeu de société est utilisé car il permet de cultiver la solidarité et la cohésion de groupe (Dupont, et al., 2023). En effet, le jeu de société permet de créer des liens de sociabilité. « S'il est quasiment tautologique que le jeu implique une co-présence de personnes réunies dans un but commun (Barbier, 2018), nos interviewé·e·s voient le jeu comme un vrai 'lubrifiant social' (Crist, de Voogt & Dunn-Vaturi, 2016, notre traduction), c'est-à-dire un outil qui peut contribuer à instaurer et/ou fortifier la cohésion et la confiance au sein d'un groupe de façon durable » (Dupont et al., 2023, p. 4).

Le jeu en tant qu'activité collective permet de se mettre à la place de l'autre, d'œuvrer vers un intérêt commun (Dupont et al., 2023). De plus, le jeu est également un médium par lequel il semble plus facile

d'aborder des thématiques sensibles, « comme lorsqu'il s'agit d'évaluer et juger l'action ou le caractère d'autrui » (Dupont et al., 2023, p. 6).

Pour avoir des idées de formes possibles de jeux de sociétés pédagogiques, on peut se référer au livret de présentation de la journée d'étude (2020) « Concevoir un jeu pour enseigner ou former » de l'Université Sorbonne Paris Nord : <https://hal.science/hal-03130816/>. Y sont présentés des escape games/room à taille réelle, des jeux de plateau, des jeux de rôle, des jeux de cartes, etc.

Malette pédagogique

Dans ce même ordre d'idée, le concept de « mallette pédagogique » pourrait être intéressant. L'office québécois de la langue française définit la mallette pédagogique comme un « Ensemble composé de matériel pédagogique et d'outils de communication portant sur un sujet déterminé et destiné à l'apprentissage individuel ou en groupe » <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca>. Une mallette pédagogique est donc un objet physique permettant de regrouper des ressources et activités variées sur un sujet au sein d'une scénarisation pédagogique précise. Les mallettes pédagogiques contiennent également bien souvent un guide permettant à l'enseignant·e ou au/à la formateur·rice de s'approprier l'objet et de l'utiliser avec ses élèves ou ses étudiant·e·s.

À titre d'exemple, en Belgique on peut citer les mallettes pédagogiques créées par le centre national de coopération au développement (CNCC- 11.11.11.), dont une portant sur les inégalités mondiales à destination des jeunes de 15 ans et plus (<https://www.cncd.be/mallette-pedagogique-inegalites-mondiales>). On peut également s'intéresser aux neufs mallettes pédagogiques « Bienvenue en Belgique », créées par le mouvement « Lire et Ecrire » luttant pour l'alphabétisation à destination des personnes primo-arrivantes en Belgique. La Haute École Louvain en Hainaut est également à l'origine de 40 mallettes pédagogiques créées par des enseignant·e·s à destination d'enfants. Sur la thématique du genre, nous pouvons enfin mentionner la mallette genre (Mallette genre | Découvrir le genre en s'amusant – Le Monde selon les femmes (mondefemmes.org)) qui inclut plusieurs jeux et activités.

Si ce ne sont pas des mallettes pédagogiques à proprement parlé, notons aussi que l'association « Cultures et Santé » a produit plusieurs outils et dossiers sur les questions liées au genre comme « Féminisme en couleurs » (Féminismes en couleurs (cultures-sante.be)), « Comment améliorer le recours aux services du social et de la santé pour les femmes ayant vécu l'exil ? » (Comment améliorer le recours aux services du social et de la santé pour les femmes ayant vécu l'exil ? (Rapport 2018) (cultures-sante.be)), « Genre et inégalités sociales de santé » (Genre et inégalités sociales de santé (n°15) (cultures-sante.be)), « Vive Olympe » (Vive Olympe ! Un jeu pour explorer l'histoire des droits des femmes en Belgique (cultures-sante.be)), « Parentalité et migration » (Parentalité et migrations (n°10) (cultures-sante.be)). On peut également évoquer le « Mix outils » des CEMEA pour les centres de jeunes. Cet outil pédagogique, destiné aux équipes d'animation, propose des ressources variées (définitions, concepts, schémas, conseils, questionnaire) ainsi que des d'outils d'animation sous forme de fiches pour aborder la thématique de la mixité et l'égalité de genre. Cet outil constitue une ressource pour le glossaire élaboré dans le cadre de cette recherche (http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&tu=0etg=0ethash=7dfb5fdb3c8f1c85fa61ae70aca06ea55f821026&file=uploads/tx_cfwbitemsdec/Mix_Outils-Vivre_la_mixite.pdf)

Ces exemples montrent que les mallettes pédagogiques et autres dossiers thématiques peuvent être utilisées avec différents publics (enfants, jeunes, adultes, etc.) et porter sur divers sujets proches des nôtres. Il pourrait donc être envisageable d'élaborer des mallettes pédagogiques dans le cadre de la

formation professionnelle. De plus, cet outil permet de varier les supports (écrit, vidéo, activités de groupe ou solitaires, jeux, etc.) au sein d'une trame pédagogique construite. Ces mallettes pourraient également être enrichies au cours du temps via des extensions.

Jeu de rôle sérieux

Au sein de jeux de société ou de mallettes pédagogiques, on peut également avoir recours au jeu de rôle. L'utilisation du jeu de rôle dans un processus de formation permet, par l'immersion dans des situations de manière fictive, de prendre du recul et d'exercer sa métaréflexion (Heinzen et al., 2013) : « La démarche se comprend donc comme une expérience sociale dans un espace symbolique de manière à provoquer un questionnement, qui interpelle l'engagement des individus tout en permettant une meilleure objectivation cognitive » (Heinzen et al., 2013, p. 2). L'utilisation du jeu de rôle en formation comporte souvent deux phases : une phase de jeu de rôle ludique et une phase réflexive, de debriefing. Ce type d'activités permet d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances mais également de renforcer les habiletés communicationnelles. Par le jeu de rôle formatif, les participant·e·s donnent du sens à leurs actions et s'engagent plus activement dans leur vie sociale et professionnelle (Daniau & Bélanger, 2010).

Les activités pédagogiques alliant jeu de rôle/théâtrale et réflexion peuvent prendre diverses formes. On peut prendre comme exemple les « ateliers de la pensée joueuse » proposés par « Yapaka » à destination des enfants de maternelle et de primaire. Ces ateliers se déroulent en deux temps : sur la base d'illustrations, les enfants imaginent un scénario et ensuite jouent chacun tous les rôles présents dans la situation, à tour de rôle. Dans un second temps, les enfants se questionnent, listent les questions suscitées par le jeu (<https://www.yapaka.be/page/formation-ateliers-de-la-pensee-joueuse>). Le passage par une illustration permet une prise de distance par rapport à son expérience personnelle. Le fait de jouer tous les rôles de la situation permet de se mettre à une place inconnue. Cette technique pourrait être adaptée à un contexte de formation professionnelle.

Guide d'observation

Nous ne pouvons pas manquer d'évoquer également le guide suisse « La poupée de Timothée et le camion de Lison : Guide d'observation des comportements des professionnel·le·s de la petite enfance envers les filles et les garçons » de Véronique Ducret et Véronique Le Roy (<https://www.2e-observatoire.com/downloads/livres/brochure14.pdf>). Ce guide propose aux professionnel·le·s deux techniques d'observation : l'une qualitative et l'autre quantitative sur la base de vidéos. La première semble plus intéressante pour ce qui nous intéresse. Dans chaque chapitre, la brochure propose une thématique différente (ex. : les interactions professionnel·le·s/enfants et les interactions enfants/professionnel·le·s), expose brièvement une situation autour de la thématique et puis pose une série de questions : quelle lecture faites-vous de la situation ? Qu'est ce qui est en jeu ? Ce que dit la littérature, ce que nous avons observé, quelle est la contribution des professionnel·le·s ?, etc.

Cet outil est très intéressant. Portant sur la thématique du genre, il amène les professionnel·le·s à observer de manière concrète leurs comportements et ceux des enfants dans leur quotidien professionnel. Il semble cependant plus scolaire et demande un investissement important des professionnel·le·s dans leur pratique quotidienne. Sur le conseil d'un formateur impliqué dans les comités de relecture, cet outil a été intégré comme une ressource dans le « Livret 13. Mécaniques de genre ».

En conclusion, de nombreuses pistes concernant la forme de l'outil se sont offertes à nous. Aucune d'entre elles n'a été d'entrée de jeu privilégiée. Elles ont été considérées comme une liste de divers formats ludiques et ressources possibles, comme des apports potentiels lors de la construction de l'outil dont la pertinence est évaluée en fonction des objectifs visés, des méthodologies privilégiées et de la diversité des cadres de formation concernés.

Boîte de livrets et outil(s) évolutif(s) à créer en ligne : deux formats à retenir

En réponse aux visées de professionnalisation, en particulier du développement d'un profil réflexif nécessaire à l'analyse des effets de la pratique et à sa régulation, la décision a été prise d'intégrer dans les livrets de propositions d'animations pour chaque situation, complétée d'un renvoi à des ressources ciblées en fonction des thématiques traitées. Certaines des ressources identifiées au démarrage de la recherche ont ainsi été intégrées dans les livrets ou dans le glossaire. Ces décisions et ce travail de conciliation entre la communication des résultats de recherche et de propositions d'animations potentiellement source d'apprentissages, de développement de compétences et d'une identité professionnelle ont fait l'objet d'une concertation avec le comité d'accompagnement de la recherche et l'ensemble des partenaires concernés dans le cadre des comités de relecture de l'outil (professionnel, ONE, opérateurs de formation) qui ont été consultés sur les orientations prises en janvier et février 2024. Il en ressort l'importance, à terme, de combiner deux types d'outil : (1) un format papier qui prendrait la forme d'une boîte à livrets à usage des formateur·rice·s ; et (2) un format en ligne. Dans les deux cas, la conception des outils devrait permettre une évolution des outils qui pourraient être enrichis de nouvelles situations avec des compléments de propositions d'analyse et de références, un enrichissement des termes définis dans le « Livret C : Glossaire », etc. Soulignons que le caractère évolutif de l'outil nécessiterait, s'il était retenu, un engagement dans la modération, la régulation et la vérification des contenus, dont les chercheur·e·s ne pourraient ni se charger ni être tenu·e·s, après la clôture de la recherche.

À la suite des recherches menées concernant la forme de l'outil, des remarques et propositions faites par les différents comités de relecture, des échanges au sein de l'équipe (comprenant les chercheures ONE), et avec les services compétents de l'ONE, différentes décisions ont été prises :

- les termes utilisés : l'outil est constitué de « livrets » (le terme « fiche outil » a été abandonné car il semblait renvoyer à un document court et synthétique, ce qui ne correspond pas à ce qui est proposé) ;
- les livrets basés sur les situations retenues sont appelés « livrets situationnels » ; ils sont distingués du « Livret 22. Banque de situations » et des livrets transversaux : « Livret A. Introduction de l'outil » ; « Livret B. Cadre théorique » ; « Fiche : Balises éthiques pour animation » [en cours de rédaction] ; « Livret C. Glossaire » ;
- le format général retenu pour l'outil prend deux formes :
 - une version papier (dont la forme finale sera travaillée par le service « Infographie » de l'ONE sur la base des fichiers fournis) qui déclinera le contenu de l'outil en livrets et fiches cartonnées rassemblés dans une boîte (cf. « Livret A. Introduction de l'outil ») ;
 - une version en ligne, dont la réalisation dépendra des choix faits par l'ONE pour la suite du projet en 2025.

Les autres formes envisagées pourraient faire l'objet de développements ultérieurs dans un autre cadre.

15.2. UNE BANQUE DE SITUATIONS

Face à la richesse et au nombre des situations récoltées lors de l'appel à participation, des ateliers parents et des terrains menés en anthropologie, l'équipe de recherche a dû effectuer des choix. C'est ainsi qu'une « banque de situations » collaborative a été constituée. Cette banque a ensuite été étoffée, l'objectif étant de valoriser, grâce à celle-ci, tou·te·s les professionnel·le·s ayant répondu à l'appel ou ayant participé au projet. La banque de situations (nommée dans l'outil : « Livret 22. Banque de situations ») regroupe finalement plusieurs types de situations.

Tout d'abord, celles qui n'ont pas été retenues pour les GACS – mais dont l'intérêt reste indéniable. Dès l'étape de sélection des situations retenues pour le dispositif GACS, il avait été annoncé aux équipes non retenues qu'elles seraient peut-être recontactées par la suite afin de développer quelque peu les récits soumis initialement, parfois très laconiques. Les équipes des structures concernées ont été contactées individuellement pour vérifier leur intérêt à contribuer à la création de la banque de situations et leur accord à communiquer leur récit dans l'outil. La possibilité leur a alors été donnée de réviser, mais aussi de compléter leur récit, et de lui donner un titre. Ces situations ont été ensuite associées aux thématiques et classées dans le « Livret 22. Banque de situations ».

Figurent également dans cette banque, des situations observées ou vécues sur le terrain par les chercheur·e·s en anthropologie, mais non exploitées dans l'outil faute de temps ou par choix collectif.

D'autre part, la mise en place de cette banque de situations a permis de recontacter, fin mars 2024, le service d'accueillant·e·s d'enfants à domicile ayant marqué son intérêt pour le projet, mais n'en faisant pas partie (décision justifiée et confirmée lors du 1^{er} comité d'accompagnement). Un appel a donc été lancé aux accueillant·e·s et au personnel encadrant ces dernier·ère·s afin de recueillir leurs situations qui seront ajoutées à la banque le cas échéant. D'autres accueillantes, n'ayant pas répondu à l'appel mais ayant participé à des terrains anthropologiques antérieurs et en connaissant déjà l'approche, ont été contactées. Les accueillant·e·s à domicile pourraient ainsi, à terme, être représenté·e·s et incluses, ce qui pourrait contribuer à les sensibiliser à la thématique grâce à l'utilisation de l'outil par leurs encadrantes, au sein de ce contexte professionnel important en FW-B.

Cette banque reprend également des situations issues d'autres contextes. L'une est par exemple issue du précédent projet ONE Academy sur le genre (Pirard et al., 2021). Intitulée « La vaisselle », elle implique un accueillant et des mères dans un LREP. Une autre, « Entre pairEs... Et le père ? », a été exploitée lors de la journée de lancement du projet. Enfin, « Sacha, seulement une question de prénom ? », une situation issue d'une rencontre avec une crèche inclusive française dans le cadre de voyages d'étude à Lille. Récoltée et discutée en 2023, puis à nouveau en 2024, cette situation permet d'anticiper des demandes parentales émergentes, mais plus exceptionnelles.

La banque met à disposition des situations dont certaines sont proches, thématiquement, de celles analysées dans la recherche, mais qui s'inscrivent dans d'autres contextes. Cette option permet ainsi de répondre aux risques de stigmatisation relevés dans la partie « Méthodologie » du présent rapport.

Conçue comme un outil évolutif, cette banque de situations pourra être alimentée au-delà du projet dans la mesure où elle sera inscrite dans un cadre qui en permettrait la modération (cf. section 15.3.). Si la Banque de situations a finalement été intégrée dans l'outil en tant que livret à part entière, elle peut également fonctionner de manière autonome. Une piste permettant ce double usage – hébergement de l'outil, comprenant la banque de situations évolutive, sur la plateforme constituée en une « communauté apprenante », désignée dans le projet comme « communauté de recherche et de pratique » –, pourra être explorée lors de la valorisation de la recherche. Pour faciliter cet usage conjoint entre la banque de situations évolutive et l'outil, chaque situation de la banque comporte une introduction contextualisante, des mots-clés – tout comme les livrets situationnels – et des renvois à ces derniers. Au sein de l'outil, les livrets comportent également des renvois aux situations de la banque.

15.3. LES DEBUTS D'UNE COMMUNAUTE DE RECHERCHE ET DE PRATIQUE

La communauté de recherche et de pratique lancée au début du projet entre chercheur·e·s, puis étendue aux participant·e·s à partir de la journée de lancement du 24 janvier 2023, nécessite d'être développée et d'être nourrie pour exister. L'objectif est de mettre en place une plateforme de collaboration virtuelle qui pourrait être in fine appropriée, selon des modalités qui restent à définir, par l'ONE pour devenir une Communauté de pratiques (CoP) (Lave, 1991 ; Wenger et al., 2002) que nous avions initialement nommée « DiverSitéS dans les DiversitéS ».

En effet, afin de soutenir l'engagement, la cohésion et la motivation des équipes participantes, mais aussi de faciliter la communication et les échanges, une plateforme collaborative virtuelle que les participant·e·s peuvent alimenter a été mise en place. Une modération des contenus partagés est toutefois assurée par le coordinateur du projet et la chercheure en anthropologie, en concertation avec les autres membres de l'équipe de recherche sur la base de règles établies collectivement. Ce processus de modération permet de s'assurer de la qualité et de l'intérêt des contenus soumis avant leur diffusion à l'ensemble des participant·e·s.

Par ailleurs, cette plateforme sera utilisée pour mettre en œuvre la restitution finale des résultats de recherche et de l'outil situationnel à tou·te·s les participant·e·s, ce qui assure un accès aisément à tou·t·e·s.

Cette plateforme est restée active durant toute la recherche et sera reprise et développée ultérieurement par l'ONE dans la mesure où cette proposition est en accord avec la philosophie ONE Academy.

Il avait été initialement envisagé d'héberger cette plateforme sur Teams, mais son ergonomie peu conviviale, les problèmes techniques liés à son utilisation et son succès très relatif parmi les participant·e·s justifient l'utilisation d'un outil plus performant et plus adapté au public. Une autre plateforme (Circle – www.circle.so) a ainsi été repérée et a fait l'objet d'un test interne d'utilisation par le coordinateur de la recherche en vue d'une présentation à l'ensemble de l'équipe lors de la réunion de pilotage du 15 mars 2023. Celle-ci répondait a priori davantage aux objectifs poursuivis, à savoir : développer une communauté de recherche et de pratique, à travers la possibilité de partager du contenu (ressources, expériences, ...), d'interagir (commenter, « *chater* » dans un forum thématique, envoyer des messages privés, etc.), d'alimenter un calendrier avec des événements en lien avec la thématique ; le tout avec une ergonomie plus familière épousant certains codes graphiques

des réseaux sociaux. Bien qu'attractive et intuitive, ce premier essai a fait l'objet de questions, notamment éthiques (ex. limiter l'accès de certaines informations à certain·e·s participant·e·s afin de ne pas créer de conflits d'intérêt) et montre l'importance d'être accompagnée dans sa mise en place.

Avec le soutien d'une des référentes ONE Academy, une première consultation de la cellule web de l'ONE a été assurée. Elle a pointé le caractère assez intuitif de l'outil Circle qui permet une bonne structuration, qui rend la plateforme claire et son utilisation assez facile. Elle identifie une série de questions à envisager pour opérationnaliser le projet : la popularité (plateforme méconnue en FW-B et nécessitant une sensibilisation des utilisateurs), la précision des objectifs visés et les ressources nécessaires à la modération. Ces questions feront l'objet d'une attention particulière dans la suite du projet en concertation avec les acteur·rice·s compétent·e·s de l'ONE et des institutions partenaires du projet.

Le 8 mai 2023, la même cellule web de l'ONE a fourni un avis complémentaire concernant l'utilisation de la plateforme Circle, et en particulier sur sa politique de confidentialité. Cet avis est plutôt rassurant car Circle se positionne comme responsable du traitement des données et du respect du RGPD, ce qui implique que l'ONE ne devrait donc pas se soucier de ces aspects. Cependant, les obligations incombant à l'ONE seront quelque peu différentes selon que l'Office inscrit lui-même les personnes sur la plateforme ou que cette inscription est réalisée individuellement par les personnes elles-mêmes. C'est donc également un point d'attention à prendre en compte dans la manière de mettre en œuvre l'utilisation de Circle.

La plateforme « Circle » a davantage été testée lors du premier voyage d'étude à Lille en 2023 (cf. Annexe 11). Pendant le voyage, la plateforme était le principal moyen de communication des participant·e·s. Un espace consacré au voyage a été créé sur Circle, dont l'onglet « *blog* » permettant aux professionnel·le·s et aux chercheur·e·s de partager leurs expériences lors de leur visite des différents services de la petite enfance de Lille ou lors de la participation au séminaire du CRFPE. L'utilisation de cette plateforme dans ce contexte a été concluante et nous a donné des pistes de réflexion et d'action pour inciter à l'utilisation de Circle à plus long terme.

Depuis lors, l'équipe de recherche a continué à utiliser la plateforme pour tenir au courant les professionnels de l'avancement de la recherche. Une autre communication sur Circle a été réalisée lors du comité de relecture des professionnels. Circle a également été utilisée lors du second voyage d'étude à Lille en juin 2024 (cf. Annexe 11) et la rédaction collaborative d'un plaidoyer (cf. Annexe 21) pourrait encore dynamiser son utilisation. Cependant, une réflexion approfondie doit encore être menée pour inciter aux échanges multidirectionnels au sein de la plateforme.

Dans la logique de l'investissement à long terme d'un nombre restreint d'axes de recherche, ONE Academy reprendra la plateforme mise en place par l'ULiège à la fin du projet de recherche. En effet, l'un des objectifs spécifique d'ONE Academy est de « mettre sur pied des groupes qui permettraient l'échange de pratiques et réflexions dans un objectif de formation mutuelle et de co-construction des savoirs » (Convention de collaboration ONE Academy, 2017). La plateforme en ligne semble être l'une des stratégies adéquates pour ce faire. Elle restera centrée sur les questions de genre dans un premier temps, notamment pour « faire vivre » l'outil et enrichir la banque de situation. À terme, la plateforme pourrait s'étendre aux autres axes de recherche investi par ONE Academy.

CHAPITRE 16 – POUR NE PAS CONCLURE

La recherche confirme l’importance d’inscrire les questions de genre en contexte interculturel dans les thématiques prioritaires de l’ONE, en raison de (1) l’importance grandissante qui leur est accordée dans la littérature spécialisée de différents champs disciplinaires (cf. Chapitre 5) ; (2) des résultats des groupes d’analyse collective de situations (GACS), des ateliers parents et de l’analyse anthropologique ; et (3) des apports de la consultation des acteur·rice·s des différents services de la petite enfance, de l’ONE, de la formation initiale et continue, et de la recherche qui ont été impliqué·e·s dans la relecture des résultats obtenus. Les 21 livrets situationnels produits à partir des études réalisées dans trois types de services de la petite enfance (crèches, LREP, CE) montrent la multiplicité des problématiques susceptibles d’être traitées, toutes en lien avec les missions et priorités de l’ONE en matière de santé, d’éducation, de formation et de recherche. Loin d’un travail achevé et clôturé par le dépôt du présent rapport, cette recherche gagne à être considérée comme une étape qui pose les balises d’un processus à inscrire dans le court, moyen et long terme, pour l’ONE, pour toutes les instances politiques concernées et les chercheur·e·s, mais aussi pour les citoyen·ne·s. Cet engagement de l’équipe de recherche s’est traduit individuellement et collectivement dans diverses réalisations, passées (cf. Annexe 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19) et à venir (cf. Annexe 20).

La thématique du genre en contexte interculturel n’apparaît pas d’entrée de jeu comme prioritaire aux yeux des professionnel·le·s ou des familles des services de la petite enfance et de l’ONE alors qu’elle recouvre des enjeux de société majeurs rappelés dans le cadre théorique. Cela confirme les résultats de la première recherche ONE Academy centrée sur les places des pères (Pirard et al., 2021). Dans la grande majorité des cas, les questions de genre en contexte interculturel font l’objet d’une attention ponctuelle quand elles posent problème dans une situation particulière. Elles deviennent donc rarement une préoccupation professionnelle dans les manières de penser et d’agir individuellement et collectivement. Incrire cette thématique structurellement dans les missions et les actions de l’ONE, et des institutions qui les lui sont liées, permettrait d’en reconnaître officiellement l’importance, de ne plus faire reposer sa prise en compte sur un engagement aléatoire de professionnel·le·s, pour la plupart non sensibilisé·e·s, non formé·e·s et peu enclin·e·s à traiter de sujets jugés a priori non prioritaires. Cette inscription institutionnelle permettrait de tenir compte des effets limités d’une logique d’offre de formations ponctuelles, de courte durée, sur des sujets très spécialisés, et ciblée sur un public supposé demandeur. Cette prise de position permettrait d’en faire une préoccupation formative transversale et collective incontournable et centrale dans l’exercice des métiers de la petite enfance. Elle contribuerait à la professionnalisation visée dans le secteur de l’enfance, reconnaissant son rôle majeur dans le développement d’une qualité de service.

Institutionnaliser l’importance de la thématique du genre en contexte interculturel ne signifie pas la normaliser, comme le soulignent les participant·e·s à la recherche consulté·e·s sur les messages à adresser aux politiques (cf. Annexe 21). Les démarches collaboratives à partir de situations exemplaires expérimentées dans la recherche montrent plutôt la nécessité d’ouvrir des espaces où la manière de produire des savoirs repose sur la volonté de dépasser les inégalités et les hiérarchies habituelles en termes de connaissances, de compétences, de position, d’expression, etc. entre professionnel·le·s de différents services de la petite enfance, de l’ONE, de la formation initiale et continue, de la recherche

mais aussi parents, enfants et entourage. Disposant de la possibilité d'exprimer leur vécu, voire de mettre en mots et d'interroger, ce qui se joue dans ces situations trop souvent passées sous silence avec l'assurance d'être entendus et de pouvoir contribuer de manière réflexive à des changements porteurs de sens, ils/elles contribueraient ainsi à la construction de cadres pérennes issus du processus collaboratif lui-même. Les résultats de cette recherche montrent combien l'analyse approfondie de situations de la vie quotidienne peut être source de co-construction de savoirs, d'enseignements et de transformations potentielles aux différentes échelles d'un système compétent (Urban et al., 2011) : individuel, institutionnel, inter-institutionnel et de gouvernance.

RECOMMANDATIONS

Sur la base des résultats de la recherche, nous formulons 11 recommandations en réponse aux défis de la petite enfance face aux questions de genre en contexte interculturel en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). Ces recommandations engagent différents niveaux de responsabilité d'un système compétent (Urban et al., 2001) : individuel (professionnel·le·s, parents, enfants reconnu·e·s comme citoyens), institutionnel (lieux d'accueil, lieux de rencontre enfants-parents, consultations pour enfants...) et gouvernance (ONE et autres instances compétentes en FW-B). Elles complètent les pistes « pour aller plus loin » intégrées dans différents livrets de l'outil ainsi que les messages formulés par les professionnel·le·s des services à l'enfance à l'adresse des politiques.

1. ASSURER DES ACTIONS DE SENSIBILISATION ET D'INFORMATION

Les résultats de la recherche devront faire l'objet d'actions de sensibilisation et d'information sur les questions de genre en contexte interculturel dans les services de la petite enfance aujourd'hui méconnues en FW-B. Ces actions concernent un large public : parents, professionnel·le·s de l'accueil de l'enfance, formateur·rice·s, agents de l'ONE et autres institutions partenaires. Elles intègrent le principe de réalité suivant, appuyé par des études récentes²⁵ : professionnel·le·s, formateur·rice·s et agents de l'ONE ont une identité professionnelle ET personnelle pouvant être source de dilemmes en lien avec les questions de genre (ex. promouvoir une éducation égalitaire dans une crèche alors qu'on subit soi-même des « violences par partenaire intime »). Ces actions peuvent prendre différentes formes (posters, vidéos, conférences, émissions TV, radio, articles « grand public » et revues professionnelles, comme les revues « Flash Accueil », « RESO », « 100% ATL » ou le site « parentalités.be » de l'ONE, ou encore les productions de Yapaka, etc.). Elles concernent aussi les enfants pour lesquels le media et les supports doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie spécifique initiée dans le cadre de la recherche et qui peut s'appuyer sur la littérature existante comme sur des travaux en cours à l'ONE concernant la participation des enfants.

Ces actions s'inscrivent dans des événements planifiés dans le suivi de la recherche en tirant parti de la dynamique collaborative mise en place avec les participant·e·s, ainsi que les nombreux partenaires consulté·e·s au démarrage de la recherche, qu'ils/elles soient du secteur directement visé (ex. : fédérations professionnelles des services de la petite enfance, etc.) ou d'autres secteurs concernés

²⁵ <https://www.diversite-europe.eu/sites/default/files/publications/files/rs-hs-gbv-fr.pdf>

comme celui de l'enseignement (ex : Synhera, acteur de référence pour les hautes écoles). Le travail en réseau peut être particulièrement important pour maximiser l'effet de ces actions en privilégiant les cadres existants au niveau local (ex. : réunions locales des Partenaires Enfants-Parents PEP's, dispositif d'accompagnement des conseillers pédagogiques, journées de rassemblement professionnel, groupe de rencontre entre parents) ou communautaire (ex. : journée d'étude LREP). Une planification étalée dans le temps de ces actions favoriserait leur inscription dans un cadre davantage pérenne.

2. SENSIBILISER LES FORMATEUR·RICES ET ACCOMPAGNATEUR·RICES DES PROFESSIONNEL·LE·S DE L'ACCUEIL DE L'ENFANCE

Dans la continuité des actions mises en place dans le cadre de la recherche, des démarches de sensibilisation gagneraient à rassembler des formateur·ice·s de la formation initiale et continue, des conseiller·ère·s pédagogiques de l'ONE, voire des personnes exerçant des fonctions d'accompagnement des professionnel·le·s, tou·te·s impliqué·e·s dans l'accompagnement des acteur·rice·s de première ligne et concerné·e·s par les questions de genre en contexte interculturel. Le partage des idées retenues de la lecture de l'outil pour leur fonction et des ressources externes jugées complémentaires, l'invitation à les engager comme contributeur·rice·s dans le renouvellement et l'enrichissement de la banque de situations (« Livret 22. Banque de situations ») mise en place dans le cadre de la recherche sont autant de pistes susceptibles de contribuer à l'inscription dans la durée, et de manière dynamique, des questions de genre en contexte interculturel parmi les thématiques importantes dans le secteur.

3. INSCRIRE LES QUESTIONS DE GENRE EN CONTEXTE INTERCULTUREL DANS LA FORMATION INITIALE DES PROFESSIONNEL·LE·S DE L'ACCUEIL DE L'ENFANCE

Les résultats de recherche montrent la nécessité de mieux préparer, dès la formation initiale, les professionnel·le·s de l'enfance, quelle que soit la fonction (accueil, encadrement médico-social ou pédagogique, direction), à gérer la complexité et la singularité des situations en lien avec les questions de genre en contexte interculturel dans une approche holiste et holistique. En concertation avec les autorités compétentes et tout en reconnaissant la liberté académique des enseignant·e·s, des mesures seront prises pour diffuser et implémenter l'outil comprenant 21 situations exemplaires validées par les professionnel·le·s des services à l'enfance des différents services dans une perspective de développement de l'identité et des compétences relationnelles, organisationnelles et réflexives dans l'enseignement supérieur non universitaire, en particulier dans la formation du nouveau bachelier AEJE.

Reconnaissant la portée de l'outil dans un cadre élargi par rapport à celui initialement prévu, un groupe de travail avec les formateur·rice·s de l'enseignement obligatoire préparant aux métiers de l'accueil de l'enfance pourrait être organisé en vue d'envisager les possibilités de transpositions didactiques des pistes d'animation et clés d'analyse proposées dans les livrets.

Quel que soit le niveau et l'orientation de l'enseignement, les démarches envisagées privilieront des approches articulant théorie et pratique de manière équilibrée. Elles positionneront les questions de genre en contexte interculturel comme un fil rouge qui traverse et relie le contenu des cours, les expériences de stages et la mise en place d'un tutorat organisé (Pirard et al., 2022), les pratiques réflexives, voire les travaux de fin d'études. Elles privilieront des approches interdisciplinaires en cohérence avec les principes qui ont fondé la conception de l'outil.

Au niveau communautaire, les questions de genre en contexte interculturel constituent aussi un fil rouge pour interroger les recommandations (ex. pratiques en faveur de l'allaitement), prescrits et référentiels tant du secteur de l'accueil que de celui de l'enseignement et de la formation des professionnel·le·s qui envisagent d'y travailler.

4. RESTITUER LES RESULTATS DE LA RECHERCHE A PARTIR DE L'EXPERIMENTATION COLLABORATIVE DE L'OUTIL AVEC TOUS LES MEMBRES DES EQUIPES PARTICIPANTES

Une expérimentation de l'outil avec ses 21 livrets pourra être réalisée dans un premier temps sur les différents terrains de recherche (crèches, LREP, CE). Cette expérimentation impliquera l'ensemble des professionnel·le·s et de leurs partenaires, en particulier les volontaires, dans la poursuite des actions de restitution prévues dans la recherche, répondant au souhait d'un tel suivi élargi par plusieurs participant·e·s. Si ces actions complètent le dispositif de restitution conçu comme pilier éthique de la recherche dès l'amorce du projet, elles permettent également de déployer la démarche collaborative privilégiée par ONE Academy de manière inclusive pour clôturer un processus collectif accompagné et ouvrir la voie à un possible cheminement collectif en autonomie. L'expérimentation prévue sera l'occasion de mettre à l'épreuve les propositions d'animation et les clés d'analyse dans un cadre privilégié et dans des conditions de collaboration optimales nécessaires à son bon déroulement. Elle nécessitera une reconnaissance de l'ONE comme journées de formation continuée dans le parcours de formation des participant·e·s.

5. PROGRAMMER DES FORMATIONS CONTINUES PROFESSIONNELLES

Dans la continuité de cette expérimentation et des actions déjà en cours, et dans une perspective de développement professionnel, il s'agirait de poursuivre et développer des actions de formation continue centrées sur les questions de genre en contexte interculturel.

De manière complémentaire, différents types d'actions de formation continue pourront être mises en place. Certaines sont centrées sur un public cible (ex. : directions de milieux d'accueil engagées dans l'obtention d'un certificat, module de formation pour des accueillantes par les opérateurs agréés de l'ONE). D'autres seront davantage organisées selon une logique interfonctions et interservices, incitant les différents acteur·rice·s à prendre part à une réflexion et une analyse partagée en vue d'une régulation au bénéfice des enfants, des familles et des professionnels. Enfin, elles pourront prendre la forme de voyages d'étude en Belgique ou à l'étranger (Pirard et al., 2021), comme ceux organisés à trois reprises dans le cadre des projets de recherche ONE Academy et du séminaire annuel du CRFPE sur l'inclusion à Lille.

6. RECONNAITRE LES QUESTIONS DE GENRE EN CONTEXTE INTERCULTUREL COMME UN ENJEU ESSENTIEL DANS LES PROJETS D'ETABLISSEMENT

Relever les défis liés aux questions de genre en contexte interculturel ne relève pas de la seule responsabilité individuelle des professionnel·le·s qui prennent en charge directement les enfants, qui accueillent les familles. Il s'agit également d'une responsabilité institutionnelle impliquant la direction et l'ensemble de toute équipe en référence à son projet, aux savoirs, valeurs et normes en vigueur, tenant compte et interrogeant le sens des recommandations, référentiels et autres prescrits professionnels. Rendre possible la rencontre avec l'Autre, lui procurer le sentiment de bienvenue, l'accompagner dans ses questions et ses préoccupations touchant souvent à l'intime, tout en lui donnant une place active dans les actions et événements qui le concernent ne s'improvise pas. Cela

suppose une anticipation favorisée par une dynamique de projet inscrite dans une approche inclusive et une réflexion partagée, notamment sur le matériel, les espaces et environnements, les pratiques professionnelles et leurs effets sur les enfants, les familles, les professionnel·le·s eux/elles-mêmes. Cela nécessite des ressources matérielles (ex. : espaces), organisationnelles (ex. : temps de concertation réguliers reconnus en dehors de la présence des enfants) et humaines (ex. : personnes compétentes stables en nombre suffisant) nécessaires à une mise en œuvre ajustée aux situations rencontrées dans les différents milieux au bénéfice des enfants, des familles et des professionnel·le·s. Ces dispositions et caractéristiques du travail de l'accueil en lien avec les questions de genre en contexte interculturel participent du renforcement du caractère inclusif des lieux d'accueil, tel que défini par l'ONE. Une telle démarche se démarque de l'application à grande échelle d'un programme ou de solutions prêtes à l'emploi qui dénaturerait le sens des actions visées.

7. FAVORISER LE DEVELOPPEMENT D'UNE COMMUNAUTE DE PRATIQUES ET D'APPRENTISSAGE

Directement liée aux recommandations précédentes, celle-ci vise à reconnaître combien les questions de genre en contexte interculturel peuvent être une occasion de développement professionnel et d'innovation. Ce développement gagne à maintenir des possibilités d'échanges en présentiel (voir recommandations précédentes) et en distanciel, au vu des bénéfices reconnus par les acteur·rice·s. Il semble cependant central de veiller à répondre aux cinq critères de réussite des communautés de pratique et d'apprentissage dans l'éducation et l'accueil de jeunes enfants (Sharmahd et al., 2017a) :

- dialogues réfléchis et approfondis avec les collègues,
- « déprivatisation » des pratiques éducatives,
- responsabilité collective,
- visions et valeurs partagées, fondées sur les droits de l'enfant et le respect de la diversité,
- leadership comme facteur puissant dans la transformation de la culture éducative.

La reprise de l'outil “Circle”, une communauté de pratique amorcée et testée pendant le projet de recherche, et son animation par la direction recherche et développement de l'ONE dans la continuité de la recherche, offrent un cadre pour développer la dynamique de réseau collaboratif mise en place, centrale pour promouvoir chez les professionnel·le·s les microchangements individuels et collectifs souhaités au quotidien.

8. IDENTIFIER ET FACILITER L'ACCES AUX RESSOURCES

Cette recommandation vient en support des précédentes et nécessite une inscription au sein des plateformes reconnues pour l'ensemble des professionnel·le·s de l'enseignement et de l'accueil de l'enfance, de leurs encadrant·e·s et de leurs formateur·rice·s. Le site internet de l'ONE, en particulier celui d'ONE Academy et le centre de ressources pédagogiques (ONE RESO) accessible aux enseignant·e·s, formateur·rice·s en formation initiale et continue de la petite enfance mis en place par la direction pédagogique de l'ONE, peuvent offrir des sites d'hébergement utiles pour les productions de la recherche actuelle et future.

9. PRENDRE LES MESURES ORGANISATIONNELLES INTER-INSTITUTIONNELLES ET DE GOUVERNANCE

Au-delà des responsabilités individuelles et institutionnelles, les questions de genre en contexte interculturel interpellent les responsabilités inter-institutionnelles et de gouvernance. Différents points d'attention ont été relevés durant les deux années de recherche :

- une sensibilisation aux effets multiples d'un secteur d'activité quasi exclusivement composé de femmes, d'un monde féminin en quête d'une ouverture à davantage de mixité ;
- la formulation de repères sur des sujets d'actualité (ex. place des croyances et pratiques religieuses, intégration réfléchie de la diversité de genre dans les documents administratifs, d'information et de collecte de données, etc.) ;
- une amélioration des statuts et des conditions de travail des professionnel·le·s, nécessaire pour un travail émotionnel, réflexif et concerté au sein des institutions ;
- un développement de l'offre de formation et d'accompagnement réflexif centré sur des situations vécues sur le terrain, sources de tensions pour les professionnels et qui sont à décoder ;
- une prise en compte de ces enjeux dès la formation initiale de tous les professionnel·le·s concerné·e·s dans les fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction ;

Plus globalement, l'enjeu est ici celui de la reconnaissance de l'importance de l'accueil des jeunes enfants et d'un travail avec les familles pour ces derniers, mais au bénéfice de la société toute entière.

10. INTEGRER LE THEME DU GENRE DANS LES PRIORITES DES ORGANISMES DE REFERENCE DE L'ACCUEIL DE L'ENFANCE, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Il s'agit de reconnaître l'importance des problématiques directement liées au genre, qui ne peuvent se réduire à un seul sujet de recherche, et de l'intégration des questions de genre dans toute problématique, quelle qu'elle soit, ce qui revient à en reconnaître le caractère transversal et structurel. Si la recherche a traité de la petite enfance, l'enjeu, plus largement, est de saisir les articulations entre toutes les périodes du cycle de vie. Grâce au soutien d'ONE Academy, les deux années de recherche ont permis la mise en place de collaborations très fructueuses avec une multiplicité d'acteur·rice·s des services de la petite enfance, de l'ONE, de la formation initiale et continue. Il est essentiel de pouvoir exploiter et d'amplifier cette dynamique en l'inscrivant dans un cadre qui favorise des mesures plus structurelles en lien avec les instances et instruments existant à différentes échelles : au niveau de FW-B (ex. : « Plan des droits des femmes » ; Institut pour l'égalité des hommes et des femmes », etc.), au niveau européen, où le conseil de l'Europe définit l'intégration du genre comme « La (ré)organisation, l'amélioration, l'évolution et l'évaluation des processus de prise de décision, aux fins d'incorporer la perspective de l'égalité entre les femmes et les hommes dans tous les domaines et à tous les niveaux, par les acteur·rice·s généralement impliqués dans la mise en place des politiques » (<https://www.coe.int/fr/web/genderequality/what-is-gender-mainstreaming>), et au niveau international, où deux des « Objectifs de développement durable » (ODD) à atteindre en 2030, qui apparaissent comme indissociables, méritent une attention soutenue : l'ODD 5 « Égalité entre les sexes » et l'ODD 4 : « Éducation de qualité ».

11. DONNER DU TEMPS ET EN PRENDRE POUR DES RECHERCHES INSPIRANT LES PRATIQUES

11.1 Temps, co-construction et itérativité : un soutien indispensable

Concilier le temps de chaque partie prenante avec celui de la recherche, qui plus est interdisciplinaire, se révèle être une gageure mais s'avère essentiel, tant par conviction individuelle et collective des chercheur·e·s impliqué·e·s en phase avec des préoccupations éthiques minimales et le respect de tou·te·s les participant·e·s (enfants, parents, professionnel·le·s, chercheur·e·s) que par cohérence avec les principes ONE Academy (liens entre chercheurs et professionnel·le·s, limitation de la hiérarchisation des savoirs, coconstruction). Comme l'a montré ce projet, prendre la mesure des enjeux que cela recouvre et des défis que cela représente dès l'amorce d'un projet et jusqu'à son terme, mais également faire face aux imprévus de la participation et de la coconstruction, relèvent de la responsabilité de l'équipe impliquée, qui doit y associer les autres participant·e·s de manière adaptée. Si les fruits du maintien de cette posture collective de recherche se lisent dans toutes les productions de ce projet, celle-ci doit être soutenue dans les indispensables et multiples ajustements qui doivent s'opérer à tous les niveaux (organisationnel, administratif, financier mais également théorique, méthodologique et pratique, etc.) dès lors que le caractère itératif, nécessitant donc du temps, de tout processus de coconstruction est reconnu comme légitime.

11.2 Documenter le processus de recherche : travailler pour le collectif

La documentation du processus de recherche comme les réflexions « méta » sur celui-ci sont généralement négligées. Les résultats de ce projet de recherche démontrent pourtant que prendre le temps d'investir ce processus représente une plus-value directe permettant d'affiner les résultats de la recherche par une réflexion collective itérative, et indirecte pour poursuivre la réflexion sur le partenariat ONE Academy. Représentant un travail en soi, et en plus de celui des autres étapes de la recherche (collecte et production des données/matériaux, analyses, restitutions, production d'un outil nécessitant a minima 3 années), fixer un cadre et un objectif collectif réaliste en la matière à la lumière des résultats intermédiaires de toute recherche pourrait permettre de cibler un point clé et de mesurer et répartir l'investissement de manière équilibrée.

11.3 Accompagner et soutenir l'investissement de tou·te·s dans la durée

Le développement d'axes de recherche à long terme permet d'explorer les multiples facettes d'une même thématique, de l'étendre à différents secteurs ou groupes d'âge et de capitaliser l'expérience acquise au fil des recherches successives. Cette orientation doit être encouragée en ouvrant les possibles : souplesse des procédures, allongement des temps alloués à la recherche, aux liens à tisser entre les intervenants, à la production d'un outil, mais également soutien au rôle de coordination, reconnaissance du caractère formatif de la participation à une recherche collaborative, accueil des aléas du processus de recherche comme des opportunités, etc.

ANNEXES

ANNEXE 1 : ACCORD DES COMITÉS D'ETHIQUE FPLSE ET SHS



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Education

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRÉTAIRE : Annick COMBLAIN

Avis du comité d'éthique sur un projet de recherche déposé à la faculté

Madame PIRARD

Votre projet :

Titre : « *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel* »

Référence du dossier (à rappeler dans toute communication) : 2223-002

a reçu un avis favorable par le comité d'éthique de la FPLSE.

Rappels :

- Les objectifs réels d'une recherche ne peuvent être dissimulés aux participants que dans le respect le plus strict du code APA. Conformément à ce code, les psychologues ne peuvent réaliser d'études où les participants sont trompés sauf s'ils estiment que l'utilisation d'une « tromperie » est justifiée d'un point de vue scientifique et qu'il n'existe pas d'alternative. Par ailleurs, les psychologues ne peuvent tromper les participants s'ils pensent que la tromperie peut être nuisible aux plans physique ou émotionnel. Enfin, les psychologues doivent informer le plus vite possible les participants qu'ils ont été trompés, de préférence dès la fin de la passation et en tout cas avant la fin du recueil total des données ; les participants peuvent, s'ils le désirent, demander que les données qui les concernent ne soient pas incluses dans le total des données de la recherche.
- La participation des sujets à une recherche ne peut débuter qu'après que :
 - le chercheur a reçu le formulaire de consentement éclairé signé des participants.

En vous souhaitant beaucoup de succès dans votre recherche, je vous prie d'agréer
l'expression de nos sentiments distingués

Date : 19/10/2022

Signature de la présidente du comité

Fabienne COLLETTE

Liège, le 28 novembre 2022

Madame Elodie RAZY
Département des sciences sociales
Place des Orateurs 3
B-4000 LIEGE

Concerne : « La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel » - Réf. 2022-09

Chère Madame Razy,

Le Comité d'Ethique en Sciences Humaines et Sociales de l'Université de Liège vous remercie de l'avoir saisi pour avis concernant le projet de recherche rappelé en intitulé.

Sur la base de l'examen de votre dossier, le Comité estime que ce projet de recherche rencontre les critères communément admis et pratiqués par la communauté universitaire en termes d'éthique et d'intégrité scientifique.

Dès lors, dans ce cadre et pour ce projet et compte tenu des dernières informations transmises par vos soin, nous émettons un avis favorable, sans réserve.

Nous vous prions de recevoir, chère Madame Razy, l'expression de nos meilleurs sentiments.

Professeur Bruno FRERE
Directeur de Recherches au FNRS
Président du CESHS



CESHS – place du XX Août 7, B-4000 Liège
ceshs@uliege.be

ANNEXE 2 : FLYER D'APPEL A PARTICIPATION (GACS)



APPEL À PARTICIPATION À LA RECHERCHE

La petite enfance au défi du **genre** en contexte **interculturel**

Dans le cadre de l'ONE Academy¹, l'Université de Liège, en partenariat avec HELMo et la Haute École Leonard de Vinci, mène une recherche visant à **mieux comprendre comment les questions de genre en contexte interculturel se posent dans les services de la petite enfance**. À partir de situations concrètes vécues, il s'agira de comprendre où se montre et se joue le genre dans les institutions de la petite enfance, en particulier dans la rencontre interculturelle. Pour ce faire, l'Université de Liège est à la recherche d'équipes de **crèches**, de **lieux de rencontres enfants et parents** (LREP) et de **consultations pour enfants** (PEP's) intéressées de travailler ces questions dans un dispositif de recherche innovant et collaboratif.

Genre ? Interculturalité ? De quoi s'agit-il ?

Concrètement, Nous recherchons des **situations** que vous retenez ou qui vous ont interpellé·es, à titre individuel ou en équipe, pour lesquelles vous avez pu être en accord ou en désaccord, et qui vous ont marqué·es positivement (joie, admiration, enthousiasme, etc.), négativement (gêne, colère, incompréhension, etc.), ou vous ont laissé un sentiment mitigé.

Il s'agit de situations qui s'inscrivent dans un **contexte interculturel** et/ou de diversité au sens large du terme. Cela signifie que dans ces situations, vous avez été confronté·es à certain·es pratiques, attitudes, propos, valeurs en lien avec la santé, l'éducation, la religion, les modes de vie, les modèles familiaux, le milieu socio-économique, l'origine ethnique, etc. Vous considérez ces pratiques, attitudes, propos, valeurs comme différent·es, peut-être même contradictoires, avec ce qui est jugé acceptable dans votre institution, et plus largement, dans la société. Ces situations peuvent concerner vos échanges/relations avec les enfants, avec les familles, avec l'entourage ou entre professionnel·les.

Dans ce contexte interculturel et/ou de diversité, **ces situations portent sur les questions de genre** : fille-garçon, père-mère, parents, homme-femme, autres identités sociales non binaires,... y compris au sein de l'équipe professionnelle.

¹ Pour en savoir plus sur l'ONE Academy : <https://www.one.be/professionnel/recherches/one-academy/>

Intéressé·e de participer ?

Vous pouvez participer à cette étude de **deux manières** complémentaires (et combinables) :

1. Vous avez en tête une ou plusieurs situation(s) vécues en lien avec le genre en contexte interculturel ? Vous pouvez **soumettre un récit** de celle(s)-ci via le lien en bas de cette page.
2. Vous êtes intéressé·es de travailler ces questions de genre et d'interculturalité en vue de réfléchir à vos pratiques et développer à la fois une réflexion et un outil pour soutenir celles-ci ? Vous pouvez **prendre part à l'ensemble de la recherche**. Concrètement, cela vous engage à assister à cinq rencontres réparties sur 18 mois (entre décembre 2022 et juin 2024). Votre équipe rencontrera un chercheur de l'Université pour discuter ensemble des situations que vous côtoyez sur le terrain dans le cadre d'une réunion (deux heures). Vous serez invité·es à une journée de présentation et de lancement de la recherche avec tous les autres participants. Vous participerez à deux journées où vous rencontrerez d'autres professionnel·les et chercheur·es et analyserez ensemble vos situations. Vous bénéficieriez d'un temps de retour à votre équipe (deux heures) du travail réalisé lors de ces journées. Enfin, vous aurez la possibilité de relire à distance et donner votre avis sur la réalisation d'un outil réflexif qui sera produit.

Concrètement, comment faire ?

Vous pouvez nous partager votre/vos situation(s) et marquer éventuellement votre intérêt pour participer à cette recherche, via le lien ou le QR Code ci-dessous :

<https://surveys.fplse.uliege.be/surveys/?w=xN&s=XMNMWKLQAB>



Pour toute question ou information complémentaire à propos de cette étude, du dispositif ou des modalités de participation, n'hésitez pas à prendre contact avec un membre de l'équipe de recherche ULiège :

christophe.genette@uliege.be

0491/52.53.57

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE EN LIGNE (GACS)



OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif de la recherche pour laquelle nous sollicitons votre participation est de comprendre comment les questions de genre en contexte interculturel se posent dans les services de la petite enfance. À partir de situations concrètes vécues, il s'agira de comprendre où se montre et se joue le genre dans vos pratiques professionnelles, et quelle place occupe le genre dans la rencontre interculturelle avec les enfants, les familles, l'entourage ou entre professionnel·les. Concrètement, cette recherche vous invite à partager un – ou plusieurs – récit(s) de situations vécue(s) dans votre contexte professionnel, en lien avec le genre en contexte interculturel, via cette plateforme en ligne.

Le partage de votre récit vous prendra en tout environ **5 à 10 minutes**. Votre participation à cette recherche est bien entendu **volontaire**. Vous pouvez choisir de ne pas participer. Si vous décidez de participer, vous pouvez cesser de répondre aux questions à tout moment et fermer la fenêtre de votre navigateur sans aucun préjudice. Vous pouvez également choisir de ne pas répondre à certaines questions spécifiques.

Vos réponses sont confidentielles et nous ne collectons pas d'information permettant de vous identifier, telle que votre nom, ou votre adresse IP, qui pourrait permettre la localisation de votre ordinateur. Vos réponses seront transmises anonymement à une base de données.

Si vous souhaitez davantage d'information ou avez des questions concernant cette recherche, veuillez contacter Christophe Genette, coordinateur de projet de la recherche. Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'Ethique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Education de l'Université de Liège.

PRECAUTIONS ETHIQUES

En participant, vous acceptez que les renseignements recueillis soient utilisés anonymement à des fins de recherche. Les résultats de cette étude serviront à des fins scientifiques uniquement. Vous disposez d'une série de droits relatifs à vos données personnelles (accès, rectification, suppression, opposition) que vous pouvez exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent ci-dessous. Vous pouvez également lui adresser toute doléance concernant le traitement de vos données à caractère personnel. Les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire environ 3 ans. Les données codées issues de votre participation à cette recherche peuvent être transmises si utilisées dans le cadre d'une autre recherche en relation avec cette étude-ci, et elles seront éventuellement compilées dans des bases de données accessibles à la communauté scientifique. Les données que nous partageons ne seront pas identifiable et auront seulement un numéro de code, de telle sorte que personne ne saura quelles données sont les vôtres. Les données issues de votre participation à cette recherche seront stockées pour une durée maximale de 15 ans.

Une fois l'étude réalisée, les données acquises seront codées et stockées pour traitement statistique. Dès ce moment, ces données codées ne pourront plus être retirées de la base de traitement. Si vous changez d'avis et retirez votre consentement à participer à cette étude, nous ne recueillons plus de données supplémentaires sur vous. Les données d'identification vous concernant seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées de façon statistique. Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art. 2.

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege) ou par courrier signé et daté adressé comme suit : Monsieur le Délégué à la Protection des Données Bât. B9 Cellule "GDPR", Quartier Village 3, Boulevard de Colonster 2, 4000 Liège, Belgique. Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour nous partager votre/vos récit(s), veuillez cliquer sur le bouton « Je participe » ci-dessous. En cliquant sur ce bouton, vous confirmez que :

- Vous avez lu et compris les informations reprises ci-dessus**
- Vous consentez à la gestion et au traitement des données acquises telles que décrites ci-dessus**
- Vous donnez votre consentement libre et éclairé pour participer à cette recherche**

Pour nous partager votre/vos récit(s), veuillez cliquer sur le bouton « Je participe » ci-dessous. En cliquant sur ce bouton, vous confirmez que :

- Vous avez lu et compris les informations reprises ci-dessus
- Vous consentez à la gestion et au traitement des données acquises telles que décrites ci-dessus
- Vous donnez votre consentement libre et éclairé pour participer à cette recherche
- Vous avez 18 ans ou plus

JE PARTICIPE

Recherche "LA PETITE ENFANCE AU DEFI DU GENRE EN CONTEXTE INTERCULTUREL"

Nous vous assurons qu'aucun jugement ne sera porté sur les situations partagées, ni sur les opinions, réflexions et vécus qu'elles suscitent pour vous et/ou votre équipe. Ces situations, les institutions, ainsi que les professionnels seront anonymisés-es.

Nous recherchons des **situations** que vous retenez ou qui vous ont interpellé-es, à titre individuel ou en équipe, pour lesquelles vous avez pu être en accord ou en désaccord, et qui vous ont **marqué-es positivement** (joie, admiration, enthousiasme, etc.), **négativement** (gêne, colère, incompréhension, etc.), ou vous ont laissé un sentiment mitigé.

Il s'agit de situations qui s'inscrivent dans un **contexte interculturel** et/ou de diversité au sens large du terme. Dans ces situations, vous avez été confronté-es à certain-es pratiques, attitudes, propos, valeurs en lien avec la santé, l'éducation, la religion, les modes de vie, les modèles familiaux, le milieu socio-économique, l'origine ethnique, etc. Vous considérez ces pratiques, attitudes, propos, valeurs comme différent.es, peut-être même contradictoires, avec ce qui est jugé acceptable dans votre institution, et plus largement, dans la société. Ces situations peuvent concerner vos échanges/relations avec les enfants, avec les familles, avec l'entourage ou entre professionnel-les.

Dans ce contexte interculturel et/ou de diversité, **ces situations portent sur les questions de genre** : fille-garçon, père-mère, parents, homme-femme, autres identités sociales non binaires,... y compris au sein de l'équipe professionnelle.

	Dans quel type de service travaillez-vous?	crèche
	Travaillez-vous dans un contexte interculturel et/ou de diversité?	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non
	Si oui, pourriez-vous préciser en quoi, selon vous, il s'agit d'un contexte interculturel et/ou de diversité ?	

SUIVANT

Recherche "LA PETITE ENFANCE AU DEFI DU GENRE EN CONTEXTE INTERCULTUREL"

Ci-dessous, nous vous proposons de **relater une situation** que vous ou un·e membre de votre équipe avez rencontrée et qui est en lien avec le **genre** (de l'enfant, du parent, du·de la professionnel·le). Nous commencerons par vous poser quelques questions, afin de mieux comprendre le contexte de la situation, avant de vous proposer de nous en faire un récit. **Afin de respecter l'anonymat et protéger les personnes et lieux concernés, merci d'éviter au maximum d'indiquer les noms réels et de privilégier des noms d'emprunt ou des initiales.**

Où et à quel(s) moment(s) cette situation a-t-elle eu lieu ?

Qui concerne-t-elle (personnes adultes comme enfants, genre, âge approximatif, autres caractéristiques importantes à vos yeux,...) ?

Que s'est-il passé ? Pourriez-vous faire un récit de cette situation ?
(s'il est compliqué pour vous de relater cette situation par écrit, vous pouvez expliquer brièvement celle-ci et laisser vos coordonnées pour l'expliquer oralement à un chercheur)

Qu'est-ce que cette situation a suscité chez vous et/ou dans votre équipe (questions, impressions, émotions, réactions, changement(s) éventuel(s),...) ?

Cette situation s'est déroulée :

une fois
 plusieurs fois / fréquemment

Qui a rédigé le récit de cette situation ?

la personne qui a vécu la situation
 un autre membre de l'équipe (collègue, direction,...)

Avez-vous une autre situation à nous partager?

oui
 non

PRÉCÉDENT

SUIVANT

Recherche "LA PETITE ENFANCE AU DEFI DU GENRE EN CONTEXTE INTERCULTUREL"

Acceptez-vous à être rencontré(e) par un chercheur afin d'approfondir quelques éléments permettant de mieux comprendre votre/vos situation(s) ?

Si oui, merci d'indiquer un numéro de téléphone auquel nous pouvons nous joindre :

Souhaitez-vous être tenu·e au courant de l'avancée et des résultats de cette recherche ?

Si oui, merci d'indiquer une adresse mail professionnelle à laquelle nous pourrons vous envoyer ces résultats :

- oui
- non

- oui
- non

PRÉCÉDENT

SUIVANT

Recherche "LA PETITE ENFANCE AU DEFI DU GENRE EN CONTEXTE INTERCULTUREL"

Êtes-vous intéressé-e de poursuivre la réflexion avec nous en participant à la suite de la recherche ? Concrètement, il s'agit de :

- **Participer à 3 journées** réparties sur 18 mois pour réfléchir, partager et analyser collectivement des situations vécues (par vous et par d'autres).
- **Rencontrer un chercheur à deux reprises** sur votre lieu de travail pour discuter des situations que vous rencontrez ainsi que pour faire un retour à votre équipe du travail réalisé durant les différentes journées.



Souhaitez-vous prendre part à la suite de la recherche ?

oui

non



Si oui, pourriez-vous nous indiquer ce qui vous motive à vouloir y participer ?



Dans quelle subrégion se situe votre service ?

Brabant Wallon



Votre service est implanté en milieu :

rural



Votre service est :

composé exclusivement de femmes

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de nous soumettre votre/vos récit(s). Votre contribution à cette recherche est essentielle !

Si vous avez la moindre question, n'hésitez pas à prendre contact avec le coordinateur de projet de cette recherche : Christophe Genette - christophe.genette@uliege.be - 0491/52.53.57

Attention: n'oubliez pas de valider votre soumission afin que votre/vos situation(s) nous parvienne(nt), en cliquant sur "valider le questionnaire" à la page suivante.

PRÉCÉDENT

SUIVANT

ANNEXE 4 : FLYER DE PRÉSENTATION DU VOLET ANTHROPOLOGIQUE AUX PROFESSIONNELLES



La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel

Juillet 2022 à juin 2024

Présentation de la démarche d'immersion (terrains ethnographiques) Volet anthropologique

Dans le cadre de l'ONE Academy, l'Université de Liège, la Haute École Leonard de Vinci et la Haute Ecole Libre Mosane mènent une recherche visant à mieux comprendre comment les questions de genre en contexte interculturel se posent dans les services de la petite enfance. À partir de situations concrètes vécues par les adultes et les enfants, il s'agira de comprendre où se donne à voir et comment se joue le genre dans les institutions de la petite enfance, en particulier dans la rencontre interculturelle au sens large. Pour ce faire, l'Université de Liège et la Haute Ecole Leonard de Vinci sont à la recherche d'équipes de crèches, de lieux de rencontres enfants et parents (LREP) et de consultations pour enfants (CE) disposées à permettre à un.e chercheur.e en anthropologie de participer à leur quotidien pendant plusieurs mois.

Objectifs de la recherche :

- Produire des connaissances sur les questions de genre en contexte interculturel.
- Créer un outil réflexif sur la thématique du genre en contexte interculturel destiné aux services et aux professionnels de la petite enfance.

Dispositif et implication :

- Accueillir un.e chercheur.e en anthropologie de janvier/février à mai/juin 2023.
- Lui permettre de participer à la vie et aux activités du service.
- Participer, dans la mesure du possible, au processus collaboratif de la recherche, à travers une **rencontre le 24 janvier 2023** avec l'équipe de chercheur.e.s et les autres services liés à l'ONE participant également à la recherche.

Aspects éthiques :

- **Participation volontaire** des professionnel.le.s et des bénéficiaires (enfants et adultes) de services de l'accueil de la petite enfance.
- **Anonymisation** des éléments récoltés par les chercheur.e.s lors de leur immersion.
- Dépôt d'un dossier auprès du Comité d'Ethique en Sciences Humaines et Sociales (CESHS) de l'Université de Liège en date du 09/10/2022 par la Professeure Elodie Razy pour l'ensemble des chercheur.e.s du volet anthropologique. **Avis favorable** sans réserve émis par le CESHS en date du 28/11/2022.
- **Comité d'accompagnement** mis en place au sein de l'Office de la Naissance et de l'Enfance.
- **Restitution** des résultats auprès des professionnel.le.s et des bénéficiaires (adultes et enfants).

Contacts :



- **Elodie RAZY**, Professeure ULiège (LREP) : elodie.razy@uliege.be ou 0460 96 17 27.
- **Jonathan COLLIN**, Chargé de cours HE Vinci (CE) : jonathan.collin@vinci.be ou 0497 286 000.
- **Léa COLLARD**, Doctorante ULiège (crèches) : lea.collard@uliege.be ou 0471 93 84 36.
- **Fanny DRAGOZIS**, Mémorante ULiège (crèches) : fanny.dragozis@student.uliege.be ou 0491 20 61 16.
- **Madeleine ANOUFO**, Mémorante HELHa (CE) : la210117@student.helha.be ou 0485 940 561.

ANNEXE 5 : FLYER DE PRÉSENTATION DU VOLET ANTHROPOLOGIQUE AUX PARENTS



La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel



Chers parents,

Dans le cadre de l'ONE Academy, l'Université de Liège, la HÉ Leonard de Vinci et la HÉ Libre Mosane mènent une recherche dans les services d'accueil de la petite enfance.



À partir de situations concrètes vécues, nous essaierons de comprendre ce que veut dire le genre pour les professionnels, les parents et les enfants, en particulier dans la rencontre interculturelle.



Les bénévoles du lieu de rencontre enfants parents « ... » ont accepté de collaborer avec moi. Je m'appelle Élodie Razy et je suis chercheuse en anthropologie à l'ULiège. Je participerai donc à la vie et aux activités du ... avec vous et vos enfants (**de ... à juin 2023**).

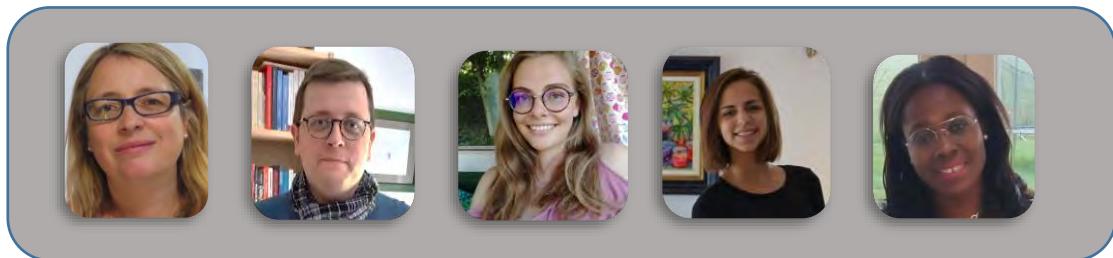
Toutes les précautions seront prises dans le cadre de cette recherche :

- **Participation volontaire** des bénévoles et des bénéficiaires (enfants et adultes) du Lieu de Rencontre Enfant Parents.
- **Anonymisation** des éléments récoltés par la chercheuse lors de son immersion dans le **respect du RGPD**.
- Autorisation du **Comité d'éthique** de l'ULiège.
- **Suivi** de la recherche par l'**ONE**.
- **Retour sur les résultats de la recherche** auprès des bénévoles, des parents et des enfants.



Pour toute question, n'hésitez pas à me contacter par mail : elodie.razy@uliege.be, au **046XXXXXXX** ou lorsque vous me croiserez le ... !

Voici l'équipe des anthropologues : Élodie, Jonathan, Léa, Fanny et Madeleine.



ANNEXE 6 : DOCUMENTS DU SÉMINAIRE (I) – CO-ANALYSE DE TRACES (LIEGE, 24 OCTOBRE 2022)

Ordre du jour du séminaire co-analyse de traces - 24 octobre 2022 (mail)

Ce séminaire poursuit un double objectif: il vise à ce que l'on s'exerce entre nous à co-analyser des situations portant sur le genre en contexte interculturel, tout en contribuant par cette voie à construire l'interdisciplinarité par une mise à plat de nos cadres théoriques, de nos représentations et des concepts mobilisés dans chacun de nos champs disciplinaires respectifs. Partant du principe que l'interdisciplinarité ne se décrète pas mais se construit et que l'on ne peut faire fi, en tant que chercheurs, d'interroger nos propres références et représentations dans une telle recherche, ce séminaire constitue donc une première étape très importante.

Pour ce faire, nous serons accompagnés par J. Doctobre et M. Andrys du CRFPE de Lille. Ceux-ci ont accepté d'animer et accompagner notre travail collectif, et préparent différentes situations issues de leurs propres travaux ou ramenés par leurs étudiant·e·s, qu'ils nous soumettront le jour J. En effet, nous avons souhaité partir de situations extérieures à nos propres recherches, sans prise de connaissance préalable et sans travail préparatoire.

Voici donc le programme prévisionnel de la journée qui se tiendra de 9h à 16h (16h30 grand maximum) à la salle De Landsheere (Campus du Sart Tilman, bâtiment B32, 2ème étage):

9h00 - 10h00 : moment d'échange avec vous pour réfléchir à notre collaboration dans le cadre de cette recherche

10h00-10h30 : arrivée de l'équipe du CFRPE, présentation des situations et choix des situations retenues pour le travail d'analyse

10h45-11h45 : travail en sous-groupes (1 ou 2 situations, encore à déterminer) - groupes mixtes en genre et en disciplines/approches

11h45-12h30 : retour en plénière et partage des réflexions élaborées en sous-groupes

12h30-13h30 : PAUSE MIDI

13h30-15h00 : nouvelle situation - travail en plénière

15h15-16h00 : débriefing avec le CFRPE : que retient-on de cette journée (en termes d'analyse, sur ce qui constitue une « situation », sur notre manière de travailler en groupe, etc.) ?

Un repas de midi (sandwichs garnis, soupe) sera prévu ainsi que des boissons pour les pauses.

Séminaire I : Co-analyse de traces – 24 octobre 2022

Annexes : les situations

Le bain

Christophe



Christophe a 22 ans. Il est le papa de 2 enfants : une fille de 4 ans et demi, un fils de 6 mois. Il va démarrer un bac professionnel de plaquiste. Il est en couple, sa compagne va commencer une formation à E 2 C (réseau d'écoles de la 2ème chance). Ils fréquentent une crèche à visée d'insertion professionnelle et font partie de ce dispositif.

La crèche est un lieu de socialisation et d'éveil pour les jeunes enfants. Un accueil régulier ou occasionnel peut être réservé selon la demande des familles. La structure est ouverte du lundi au vendredi de 7h45 à 18h15

D'une capacité d'accueil de 20 enfants, âgés de 2 mois 1/2 à 3 ans, la crèche réserve six places sur les vingt au dispositif « vocation d'insertion professionnelle ». C'est un dispositif expérimental des crèches à vocation d'insertion professionnelle (VIP) depuis janvier 2017. Au sein de la crèche, 60 % des familles accueillies vivent sous le seuil de pauvreté.

Christophe est volontaire pour participer aux entretiens que j'ai menés pour ma thèse. L'entretien dure 25 minutes. Voici un extrait :

Pour vous être papa ça veut dire quoi ?

(Silence). Déjà savoir donner une éducation.

Ouais...

Après ben... y'a pleins de trucs hein.

Donc savoir donner une éducation c'est quoi pour vous ?

Ben le respect.

Le respect

Le respect envers la personne. Ça c'est un truc que je déteste c'est quand y'a pas de respect. Euh... pleins de trucs : ne pas frapper, respecter l'autorité... euh

Mm d'accord respecter c'est ne pas frapper, respecter l'autorité, vous avez d'autres exemples ?

Non.

Est-ce qu'il y a d'autres choses importantes dans l'éducation pour vous ?

Euh. Pas spécialement non. C'est surtout le respect.

D'accord. Qu'est-ce que vous aimez faire avec vos enfants ?

Ah ben le cinéma euh... faire des sorties à la piscine, aller dans les parcs, pleins de trucs comme ça. Aller se balader, aller au restaurant euh...

Beaucoup de sorties ?

Oui.

Est-ce que vous vous occupez aussi d'eux à la maison ? par exemple le bain ?

Euh... mon fils oui mais ma fille non.

Ah bon ?

Parce que ma fille, avec la belle-famille que j'ai, on ne sait jamais. Je voudrais pas qu'on va dire que j'ai fait des attouchements à ma fille ou quoi que ce soit donc euh... ça je ne l'ai jamais fait. Donner un bain à ma fille, je ne l'ai jamais fait.

D'accord. Vous craignez les dires de votre belle famille ?

Oui.

Vous avez déjà eu des remarques ?

Non mais je sais comment ils sont. Le peu que je vais la laver et que je vais lui faire ça ben, ils vont s'en mettre plein la tête et puis après ça va partir en n'importe quoi.

D'accord. Et avec votre fils c'est différent ?

Avec mon fils oui, je le fais. Parce que c'est un garçon. C'est normal. Une fille euh... c'est pas pareil. C'est mieux de laver un garçon qu'une fille.

Dans votre tête c'est différent ?

C'est différent oui totalement.

Donc vous avez un comportement différent avec votre fille et votre fils ?

Que pour les bains oui.

D'accord. Et pour les coucher par exemple ?

Ça je le fais pour les deux. On fait tout tous les deux sauf les bains de la petite. Et changer la couche c'est pareil. Ça je ne le fais pas. Je ne le ferai pas. Je ne le ferai pas. La cuisine, pas de souci, je fais la cuisine. Endormir ma fille je le fais, lire des histoires euh... La réveiller le matin pour aller à l'école, euh... Brosser les dents ça elle le fait tous les jours.

C'est pour rire

La situation se déroule dans une crèche à gestion parentale, ce qui signifie que les parents sont les employeurs. Céline, directrice de la structure, est infirmière puéricultrice depuis 3 ans, Carine l'éducatrice de jeunes enfants présente depuis 6 ans, Cécile l'auxiliaire de puériculture arrivée depuis 7 ans, Clara une des animatrices petite enfance avec 10 ans d'ancienneté, et Lola animatrice petite enfance également arrivée depuis 2 mois ainsi que Sarah l'agent d'entretien. Cette association à but non lucratif à un agrément pour accueillir 16 enfants.

Au sein de cette crèche accueillant actuellement 14 enfants, les parents sont très présents dans la vie de la structure en effectuant diverses tâches et surtout 3H de permanence par semaine. Le matin quand les parents emmènent leurs enfants à la crèche, ils prennent le temps de rester et de discuter avec l'équipe.

La situation a eu lieu le jeudi 30 septembre. Vers 9h15, Paul dépose son fils Noam à la crèche. Il entre dans la pièce de vie où se trouve l'éducatrice de jeunes enfants, l'auxiliaire de puériculture, la mère en permanence, ainsi que les enfants. Les professionnelles sont en train d'installer les enfants pour la collation. Le père de Noam fait les transmissions à l'équipe.

Puis il décide de partir en exprimant « À tout à l'heure mon fils ». « Bon les femelles, je vous laisse, bonne journée ! » L'équipe se regarde d'un air choqué, les professionnelles haussent les sourcils, puis la mère en permanence se retourne et dit : - « Arrête de dire ce genre de bêtise, ton fils hier soir dans la cour il voulait pas écouter ce que tu disais, et au lieu de ça il est parti jouer, alors respecte ton fils ». Le père ne répond pas, dit au revoir et s'en va. Une fois parti, l'équipe et la mère témoin échangent sur les propos qu'il vient de tenir.

- L'AP : « C'est très gênant et très déplacé ce qu'il vient de dire ».
- L'EJE : « Oui, puis il y a des limites, qu'il dise ce genre de choses avec des amis mais pas à nous et encore moins devant les enfants, ce n'est pas un lieu approprié pour ces paroles. »
- La mère en permanence : « Ça devient une habitude et puis il le fait avec tout le monde. » Le midi, l'équipe au complet est réunie et commence à discuter de ce qu'il s'est passé ce matin.
- L'EJE et L'AP commencent à raconter à l'équipe et toute de suite les réactions se manifestent d'un air indigné.
- La directrice : « Là c'est plus possible, ce n'est pas la première fois que ça se produit, il va falloir lui dire quelque chose. »

- L'EJE : « Je pense que je vais lui en parler mais il faut que je réfléchisse à comment lui dire et à bien formuler mes phrases. » Le reste de l'équipe est complètement d'accord avec la directrice et l'EJE.

Vers 15h30, le père de Noam vient à la crèche pour effectuer la permanence du soir. Il suit les enfants dehors avec Clara l'animatrice petite enfance. Celle-ci, l'air agacé, lui demande d'aller aider l'agent d'entretien à l'intérieur.

Il rentre dans la crèche et demande à Sarah ce qu'il faut faire. Elle lui répond qu'il convient de nettoyer les tapis. Il le fait et une fois fini, il va voir l'agent d'entretien en lui disant que c'est fatiguant et qu'il ne l'aidera plus dans les permanences.

Le père passe par le hall d'entrée pour sortir à nouveau dans la cour quand la mère de Rose entre dans la crèche. Rose est dans les bras de sa mère et elle se met à pleurer. Le père de Noam lui demande ce qui arrive, elle lui répond qu'elle a certainement mal aux dents et qu'elle est fatiguée.

La mère de Rose va dans la salle de bain. Dans le hall, l'agent d'entretien est en train de travailler et le père de Noam dit « Ha ben elle a pas déjà ses règles ». L'agent d'entretien se retourne et lui rétorque : - « Tu ne peux pas dire ce genre de choses surtout en parlant d'un enfant. » Il répond qu'il blague. Sarah réagit : - « Tu peux faire des blagues mais celle-là est déplacée envers un enfant dans une crèche. »

Quelques jours plus tard, quand le père de Noam vient à la crèche pour le récupérer, il veut voir la directrice. Elle décide de lui en parler en lui faisant comprendre qu'il a parfois des paroles déplacées. Le lendemain, la directrice raconte à l'équipe ce qu'elle lui a dit. Elle relate que le père est conscient de ses propos et de son humour déplacé, que c'est une sorte de carapace, il cacherait un manque d'assurance derrière son humour. Céline lui a affirmé qu'il ne fallait plus dire ce genre de chose car ce n'est pas un lieu approprié en présence de jeunes enfants.

« Je ne m'attendais pas du tout à ça »

Fiona

La situation se passe au sein d'une crèche à vocation d'insertion professionnelle, qui fait partie d'un « espace petite enfance et famille ». Ce lieu regroupe 3 structures différentes : un RAM (Relai d'Assistant(e)s Maternel(le)s- plus récemment nommé RPE : Relais petite enfance), une ludothèque et une crèche à visée d'insertion professionnelle.

« L'espace petite enfance et famille » est situé dans une ville qui rassemble une grande mixité sociale et culturelle du Nord Pas de Calais. Au 1er janvier 2014, la ville compte 32 238 habitants (source INSEE). La ville place la solidarité au cœur des politiques publiques et pointe la solidarité comme une valeur qui serait héritée du monde minier.

La crèche est un lieu de socialisation et d'éveil pour les jeunes enfants. Un accueil régulier ou occasionnel peut être réservé selon la demande des familles. La structure est ouverte du lundi au vendredi de 7h45 à 18h15.

D'une capacité d'accueil de 20 enfants, âgés de 2 mois 1/2 à 3 ans, la crèche réserve six places sur les vingt au dispositif « vocation d'insertion professionnelle ». C'est un dispositif expérimental des crèches à vocation d'insertion professionnelle (VIP) depuis janvier 2017. Au sein de la crèche, 60 % des familles accueillies vivent sous le seuil de pauvreté. Fiona, EJE, est la référente du projet « vocation d'insertion professionnelle ». Son rôle, en plus de l'éducation des enfants et de permettre aux parents de se réinsérer professionnellement ou par la formation.

L'équipe de la crèche est composée :

- **Une directrice, Catherine, EJE.**
- **2 EJE : Fiona, référente du projet « vocation d'insertion professionnelle » et Marine, directrice adjointe et référente du projet « inclusion des enfants en situation de handicap ».**
- **Sylvie et Anne, animatrices petite enfance et titulaires du CAP AEPE**
- **Aurélie, auxiliaire de puériculture**
- **Karine, agent d'entretien**

Fiona écrit cette situation, suite au déclencheur « je ne m'attendais pas du tout à ça » :

« C'est le moment du goûter, il est 16h. Je suis à table avec Sylvie et le groupe d'enfants. Une maman somalienne doit se présenter pour une inscription et une adaptation²⁶ avec son bébé. J'ai su à l'avance que cette maman parlait très peu le français mais parlait très bien l'anglais. Je me disais donc que l'adaptation serait compliquée par rapport à la barrière de la langue.

Je viens d'apprendre par la directrice que c'est à moi de réaliser l'adaptation de cette famille. Je me lève de ma chaise pour accueillir la famille. La maman est accompagnée d'une traductrice et d'un

²⁶ Le terme adaptation est utilisé par les professionnels de la petite enfance pour nommer les moments où la famille vient s'inscrire et commencent une période d'adaptation au sein de la structure. Ici, des temps partagés au sein de la structure sont proposés avant que les parents ne laissent leur enfant une heure, puis deux heures, puis une demi-journée, etc. Ils adaptent les propositions en fonction de la manière dont l'enfant et les parents s'adaptent aux premières séparations et à la vie collective au sein de la crèche.

homme travaillant à la Caisse des Allocations Familiales²⁷. Je commence légèrement à stresser car j'ai quelques notions en anglais mais pas suffisamment pour faire une adaptation.

Je garde le sourire tout en m'avançant vers la porte. Je suis tendue. Je vois la maman arriver avec le bébé dans les bras et les deux personnes qui la suivent. Je leur dis : « bonjour » et madame me dit en retour « bonjour ». Je demande comment s'appelle le bébé mais je ne comprends pas très bien et donc ne prononce pas correctement le prénom du bébé. Pour m'aider, la maman m'épelle en anglais le prénom ; je comprends mieux et dit alors : « ah oui. Malakaï » la maman sourit et parle à son petit. Je lui présente les enfants qui sont en train de goûter. J'invite la maman à s'asseoir. Je propose un tapis d'éveil à l'enfant et je lui donne ensuite quelques jeux. Je tente d'expliquer à la maman en quoi consiste la feuille que j'ai sous la main en parlant très lentement et doucement pour qu'elle me comprenne. Elle me fait signe de la tête ce qui me montre qu'elle a compris. Je demande à cette maman à quelle heure se réveille Malakaï, et là, grosse surprise la maman me parle en français ! Je ne m'attendais pas du tout à ça. Notre échange est majoritairement en anglais mais son français est déjà très correct. Elle m'explique qu'elle doit se lever tôt car elle a une heure de trajet pour conduire son ainé à l'école. A certains moments madame utilise son téléphone car dessus il y a une application pour traduire les mots. Ce qui nous a valu, à certains moments, de bonnes parties de rigolade. Par exemple, elle me disait « pacifier ». Je ne comprenais pas et elle me répétait « pacifier » jusqu'à ce qu'elle me montre son téléphone. « Pacifier » signifie tétine. »



XY-XX

Éducatrice de Jeunes Enfants en formation au sein d'une maison d'enfants à caractère social, nous accompagnons au quotidien une soixantaine d'enfants âgés de 3 à 16 ans.

La situation relate une expérience de rencontre et d'accompagnement de Lucas.

Lucas a 9 ans, il est accueilli sur la maison depuis 2 ans avec son frère aîné. Auparavant, les deux garçons étaient placés en famille d'accueil depuis 1 an. Si le mode de placement a dû être modifié, c'est pour que Lucas soit en sécurité. Celui-ci a vécu à plusieurs reprises des agressions sexuelles de la part d'un autre enfant placé dans cette famille.

Aujourd'hui Lucas n'en parle pas, nous ne savons pas s'il se souvient de ce qu'il a vécu.

²⁷ En France, la CAF est un acteur majeur de la politique familiale, elle exerce son activité autour de 4 grands domaines : la petite enfance, la jeunesse, la solidarité et l'insertion, le logement et le cadre de vie.

Concrètement, la Caf finance des prestations ou de l'accompagnement social assuré par ses travailleurs sociaux, elle participe au financement d'équipements collectifs d'intérêt général, en lien avec l'enfance ou la jeunesse (crèches, centre de loisirs ...).

Au quotidien, Lucas est un enfant sociable et serviable aussi bien avec les adultes que les autres enfants. Il est souvent dans des jeux d'imitation, il semble apprécier se déguiser, essentiellement avec des tenues féminines ou déguisements de princesse. Ces déguisements peuvent parfois susciter de la moquerie venant d'autres enfants, mais Lucas arbore une apparence féminine sans se soucier du regard des autres enfants.

Néanmoins, nous nous devons d'être vigilant dans ses interactions avec les autres enfants, car Lucas peut avoir des comportements sexués envers d'autres enfants. Son école nous a également fait part d'observations similaires.

Un dimanche soir, une enfant de 10 ans vient me voir après le repas pour me dire que lorsqu'elle jouait à « papa maman » avec Lucas durant l'après-midi, celui-ci s'est permis de lui toucher la poitrine avec insistance.

Après une conversation sur le consentement avec cette enfant, je décide de m'entretenir avec Lucas pour discuter de cette situation. Je lui explique les faits qui m'ont été rapporté. Il m'écoute en me regardant et en souriant. Il ne nie pas. Je le questionne alors sur la raison de son geste, il hausse les épaules.

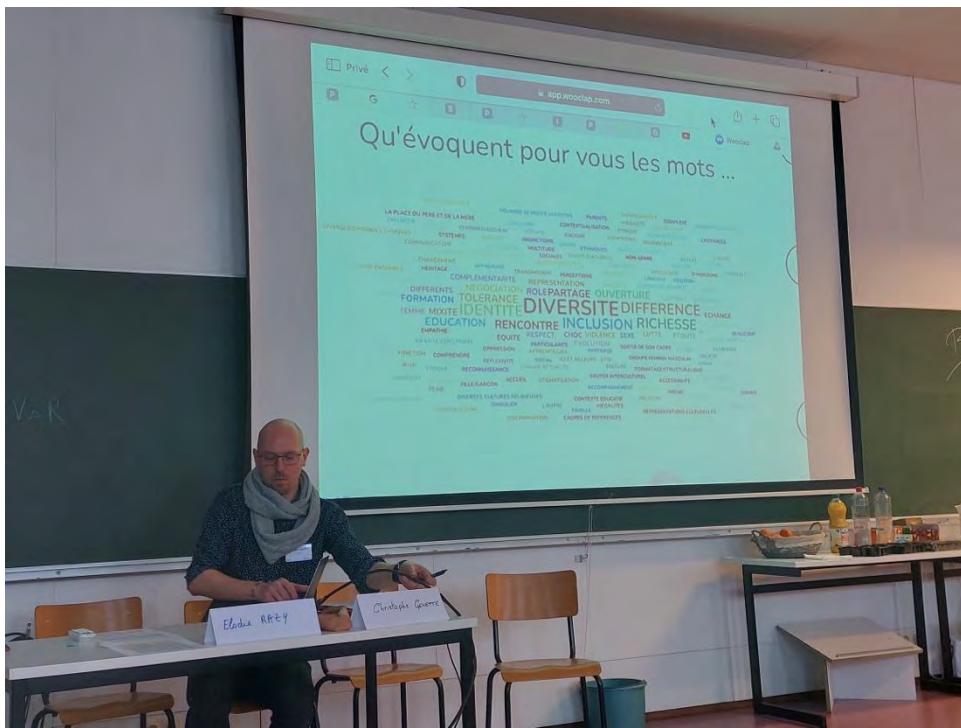
Je me lance alors dans une explication de ce qu'est le consentement. Il me pose alors des questions comme « comment savoir si c'est non si la personne ne le dit pas ? », « pourquoi elle ne veut pas ? ». L'agitation monte chez Lucas, il se dandine, observe l'environnement autour de lui, je l'observe silencieusement.

Il finit par soupirer et me dire que ce n'est pas juste. Je le questionne sur ce qu'il considère comme n'étant pas juste. Ce à quoi, il me répond : « je veux être comme raiponce, avec des cheveux longs, des belles robes et du maquillage. ». J'essaie de le rassurer en lui disant que tout cela est possible, notamment par l'endossement de déguisements. Il m'interrompt pour me dire « non je veux être une vraie fille ! ».

Je lui dis que c'est important ce qu'il me dit là, que je comprends bien que c'est important pour lui, je lui demande comment il se sent dans son corps, dans son cœur. « Je me sens fille. » Il me fait un câlin et me demande s'il peut aller se coucher, ce à quoi je réponds favorablement.

ANNEXE 7 : DOCUMENTS DE LA JOURNÉE DE LANCEMENT DU 24 JANVIER 2023

Nuage de mots – wooclap



La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel

Selon vous, quelle(s) forme(s) pourrait prendre un outil qui soutiendrait une démarche réflexive chez des (futur·e·s) professionnel·le·s autour de situations en lien avec le genre en contexte interculturel ?

Quel(s) point(s) d'attention ou de vigilance identifiez-vous éventuellement

à propos de cet outil...

Concernant sa forme ?

La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel

INVITATION - PREMIÈRE JOURNÉE COLLECTIVE

Cher·e·s partenaires,

Nous avons le plaisir de vous inviter à la première journée collective du projet ONE Academy « La petite enfance au défi du genre », organisée **le 24 janvier 2023**. Cette journée réunira les participant·e·s à la recherche : professionnel·le·s des services à l'enfance (crèches, lieux de rencontre enfants-parents, consultations pour enfants) et de l'ONE Academy, formateurs-chercheurs des hautes écoles et opérateurs de formation continuée, chercheurs du projet ULiège et hautes écoles HELMo et de Vinci.

Elle sera l'occasion de vous présenter la recherche et d'entendre les questions, réactions qu'elle suscite chez vous. Elle sera également l'occasion de poser les jalons d'une collaboration en tenant compte de la diversité de vos expériences professionnelles. Elle permettra enfin d'amorcer une réflexion partagée sur les questions de genre en contexte interculturel et sur l'outil d'accompagnement réflexif situationnel qui nous souhaitons produire.

Concrètement, cette journée se déroulera :



le **mardi 24 janvier 2023**



à l'Université de Liège, campus du Sart-Tilman, **Bâtiment B33**
(1, Place des Orateurs), **salle Trifac 4** (au -1)



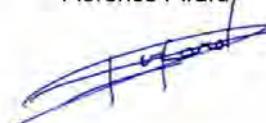
de **9h30 – 16h** (sous réserve de modification), accueil dès 9h

Afin d'organiser au mieux cette rencontre, pourriez-vous confirmer votre présence via le lien suivant : <https://forms.gle/4MALRcrKcrJkQtj76>

Nous nous réjouissons de pouvoir travailler avec vous à la réalisation de ce projet ambitieux répondant à des enjeux scientifiques et sociétaux majeurs. Nous restons bien sûr à disposition pour tout complément d'information.

Pour l'équipe de recherche,

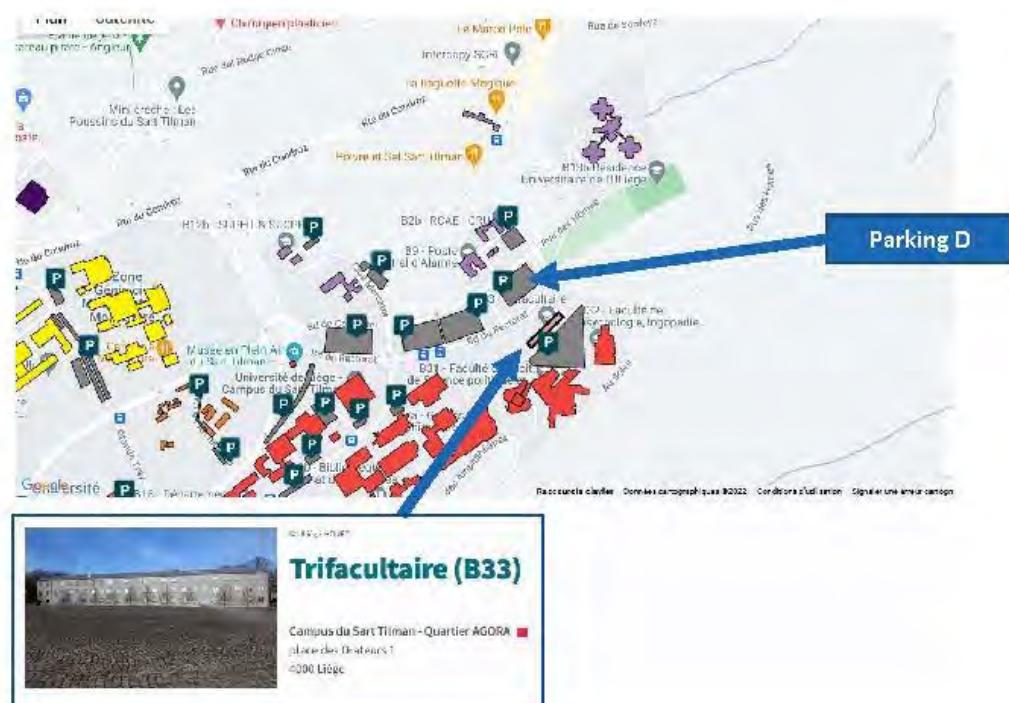
Florence Pirard



En pratique, comment accéder à l'université ?

En bus : **48** - démarre de l'Opéra (passe par la gare des Guillemins) vers Sart-Tilman - l'arrêt « Amphithéâtres »

En voiture :



ANNEXE 8 : QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DE LA JOURNÉE DU 24 JANVIER 2023



Questionnaire d'évaluation

Que retenez-vous de cette journée ? (3 idées clé que vous aimeriez partager avec votre équipe ?

.....

.....

.....

Qu'avez-vous appris lors de cette journée ?

.....

.....

.....

Qu'aimeriez-vous partager à votre équipe ?

.....

.....

.....

Que retenez-vous de la démarche du projet ?

.....

.....

.....

Vous reste-t-il des questions ou des incompréhensions en lien avec le projet ?

Avez-vous des conseil(s), suggestion(s) ou point(s) d'attention éventuels à nous partager en lien avec le projet ?

Au nom de toute l'équipe, **MERCI** à toutes et tous pour votre collaboration **essentielle** à cette recherche !

ANNEXE 9 : SÉLECTION DE SITUATIONS COMPLÉMENTAIRES

Cette Annexe 9 comprend : une situation du précédent projet d'ONE Academy sur le genre (cf. situation de la vaisselle impliquant un accueillant et des mères en LREP (Pirard et al., 2021), la situation d'une étudiante en sciences de l'éducation exploitée lors de la journée de lancement du projet, et des situations issues des volets GACS et anthropologique non encore (entièvement) analysées. Elles sont intégrées dans le « Livret 22. Banque de situations ».

SITUATION ONE ACADEMY – AXE GENRE (PIRARD ET AL., 2021) : FAIRE LA VAISSELLE



« Un homme qui fait la vaisselle et qui lave l'espace occupé n'est pas courant et suscite parfois des réactions d'opposition. Il m'arrive (en tant qu'homme) dans l'organisation de devoir m'imposer pour nettoyer ou faire la vaisselle (toujours avec le sourire) : [...] Quand je suis dans la cuisine, quand on fait un goûter en fin de séance, j'ai remarqué que systématiquement, il y a une maman qui se lève pour faire la vaisselle quand c'est [ma collègue] accueillante [qui la fait], mais quand c'est moi qui y vais c'est : "Non, non, toi, donne-moi !" Ça m'est arrivé deux fois, mais maintenant, je dis : "Non, c'est moi qui fais la vaisselle, il n'y a pas de négociation possible !" C'est un peu provocateur mais j'y vais. [...] J'y ai mis un sens, [...] "ce n'est pas parce que je suis un homme que tu dois tout faire pour moi, nettoyer la table, faire à manger" et donc, quelque part, j'induis un message. J'en ai pris conscience et là, j'en joue un peu en fait. »

Cette vignette, extraite de la recherche ONE Academy « Être et devenir père ça se soutient... Quelles implications pour les acteurs de première ligne ? », est utilisée exclusivement pour l'intervention au CRFPE de Lille du 2 juin 2022. Toute autre utilisation est strictement interdite.

SITUATION ETUDIANTE EN SCIENCES DE L'EDUCATION (EXPLOITEE A LA JOURNÉE DE LANCEMENT DU PROJET LE 24/01/2023)

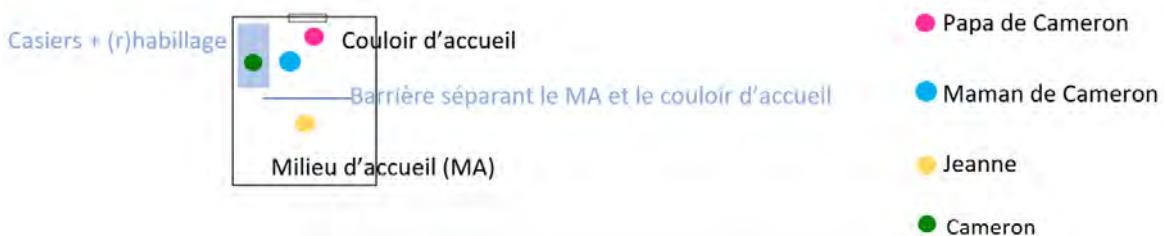
Situation

Contexte : cette situation se déroule dans une crèche d'une commune semi-rurale de la province du Luxembourg, qui accueille un public multiculturel. Elle se déroule aux alentours de 16h, au moment des retrouvailles entre Cameron, un petit garçon de 18 mois, et ses parents qui viennent ce jour-là le rechercher ensemble. Deux puéricultrices, Charlotte et Jeanne, sont présentes et gèrent ensemble à la fois l'accueil des parents et le groupe d'enfants d'âges mélangés.

Cette situation a été observée et rapportée par P. Maquet, une étudiante en sciences de l'éducation à l'université de Liège.

Lorsqu'ils arrivent dans le couloir d'accueil, c'est la maman qui rentre en premier, le papa la suit. Une fois les deux parents à l'intérieur, le papa se tient derrière la maman. Le papa de Cameron voit son fils et demande, d'une voix relativement basse et en regardant vers sa compagne : « il vient de se réveiller ? ». La maman lui répond, d'une voix plus forte : « je ne sais pas ! ». Là, Jeanne, une puéricultrice qui est dans la pièce principale du milieu d'accueil, se dirige vers la maman et demande : « quoi ? ». La maman de Cameron demande quand le petit est allé dormir. Jeanne lui explique alors comment s'est déroulée la journée, que Cameron a dormi l'après-midi et qu'avant cela, ils ont fait une balade le matin.

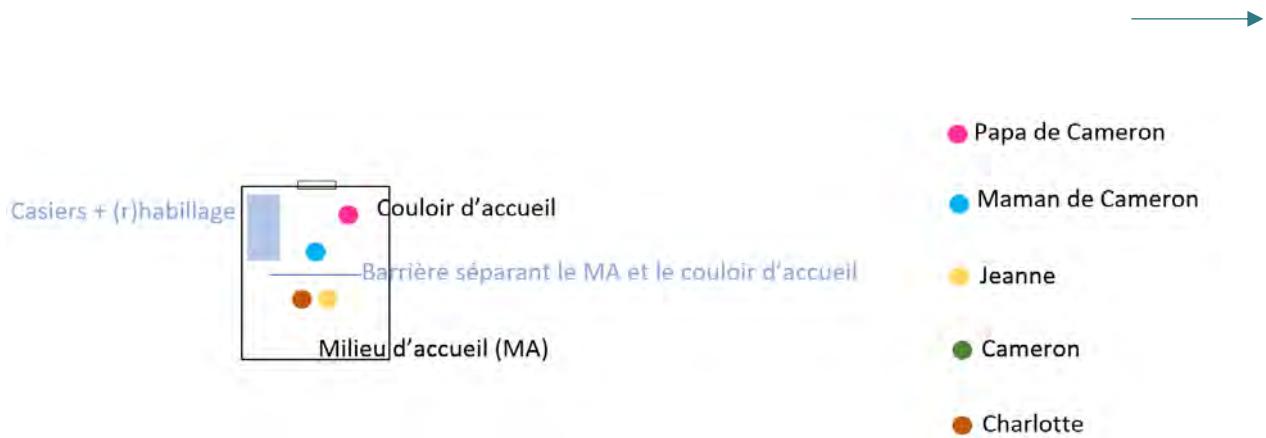
Entre-temps, Cameron rejoint ses parents et sa maman le rhabille sur le meuble prévu à cet effet. Jeanne et la maman de Cameron continuent à échanger à propos de la promenade. Au niveau de l'occupation dans l'espace, la maman de Cameron se situe au niveau des casiers des enfants (étagère au-dessus de laquelle les parents habillent et déshabillent leurs enfants) et Jeanne se tient devant la barrière. Le papa, lui, se tient en retrait par rapport à sa compagne. En comparaison avec celui de la maman, son corps est en arrière dans l'espace et il adopte une posture particulière : il ne se tient pas droit, se montre un peu hésitant et lorsqu'il parle, il le fait d'une voix basse et posée.



Jeanne explique le chemin qui a été emprunté lors de la promenade : « on est allés par ce petit chemin-là, tu vois ? ». Les deux parents réagissent et la puéricultrice poursuit les explications en « tu ». Jeanne explique aussi que c'était difficile pour Cameron de marcher dans les escaliers. Les deux parents rigolent et en regardant vers eux deux, la puéricultrice s'adresse à la maman : « tu vois ces escaliers-

là ? ». Ce qui se dit fait rire aussi bien le papa que la maman, mais les échanges verbaux et non-verbaux (regards) se font davantage avec la maman.

Le petit est rhabillé, la maman de Cameron et Jeanne sont maintenant face à face tandis que le papa se tient toujours en retrait. La maman commence à parler de la soirée Halloween qui a lieu ce week-end-là dans le village voisin. À ce moment, la seconde accueillante, Charlotte, s'approche du groupe. Là, les deux accueillantes sont près de la barrière derrière laquelle les parents se tiennent, le papa étant toujours en retrait par rapport à sa compagne.



Jeanne et Charlotte sont déjà toutes deux allées à cette soirée, contrairement aux parents de Cameron. La maman de Cameron leur dit alors : « j'ai des entrées ». Les puéricultrices la questionnent : « tu en as combien ? ». La maman demande si c'est effrayant parce qu'elle ne veut pas que son fils ait peur. Le papa rétorque alors que c'est la maman qui a peur et que c'est pour elle, en fait, qu'elle pose la question, pas pour Cameron. Les trois femmes rient à la plaisanterie mais ne répondent pas et elles continuent à « discuter entre femmes ». Le papa lance à nouveau une petite phrase « marrante » qui passe inaperçue. En effet, elles parlent toutes les trois en même temps que lui, couvrant ainsi sa voix, et portent davantage attention à ce qui se dit « entre elles ».

En parlant de la soirée, Jeanne et Charlotte se rappellent de certains maquillages qu'elles ont testés et Charlotte prend son téléphone pour montrer une photo : elle oriente l'appareil vers la maman. Les trois femmes continuent un peu à discuter et finalement, la maman dit qu'il est temps d'y aller. Cameron et ses parents s'en vont. Tout le monde dit « au revoir » et lorsque la famille quitte le milieu d'accueil, c'est le papa qui ouvre la porte et qui sort le premier.



Situation de départ

Cette situation concerne une famille avec une fratrie de deux enfants : une petite fille d'environ 1 an et un petit garçon de 2 ans. Les parents des enfants sont très jeunes, le papa doit avoir environ une vingtaine d'années. Ils parlent tous les deux arabe mais également un peu le français.

À leur arrivée à la crèche, les deux enfants présentaient un retard psychomoteur. Le petit garçon marchait « comme un robot », tandis que la petite fille ne tenait pas vraiment sa tête et n'utilisait pas ses jambes. Tous deux souffraient par ailleurs fréquemment de diarrhée. Nous nous demandions s'ils ne présentaient pas une intolérance au lait, qu'ils buvaient en grande quantité. Nous devions les changer régulièrement et déposions les vêtements souillés dans leurs casiers. Les parents retrouvaient ainsi beaucoup de vêtements souillés à laver dans leur casier puisque les langes de leurs enfants débordaient régulièrement. Ceux-ci nous accusaient alors de ne pas les changer suffisamment. Cependant, au retour du week-end, il n'était pas rare que nous retrouvions ces deux enfants avec les fesses irritées, voire brûlées, sans doute par l'acidité des selles. Les parents affirmaient cependant que chez eux, jamais les langes ne débordaient.

Dans les contacts quotidiens, et bien qu'il soit capable de parler français, le papa ne s'adressait quasi systématiquement qu'en arabe aux membres du personnel d'origine marocaine qui parlaient cette langue. Ses interpellations visaient régulièrement à critiquer notre travail et se plaindre. Les mots qu'il utilisait étaient parfois tellement dérangeants/gênants que deux jeunes collègues, pourtant habituées à traduire les conversations arabes en français, se trouvaient très mal à l'aise et n'osaient pas toujours traduire les propos de ce papa au reste de l'équipe. L'une d'elles, arrivée depuis peu au moment de la situation, se sentait également régulièrement « coincée » par ce papa qui la prenait à part des autres membres de l'équipe, y compris de la coordinatrice.

Un soir, alors qu'il vient rechercher ses enfants peu avant la fermeture du service, le papa s'aperçoit que sa fille a été à selle et qu'elle n'a pas été changée. Il se met en colère et s'adresse aux deux puéricultrices présentes en les pointant du doigt : « toi, et toi, vous êtes présentes, vous êtes payées pour surveiller les enfants et vous n'êtes pas capables de changer un lange !»

Compléments à la situation :

La maman est en formation. Sur sa composition de ménage, elle vit seule avec ses deux aînés dont un enfant présente des troubles psychiatriques. Le papa des deux derniers enfants vit avec eux. Il n'est pas sûr qu'il ait un titre de séjour en ordre. Il travaille au noir.

Concernant les retards psychomoteurs des enfants, la maman nous a expliqué d'emblée qu'au domicile, elle laissait ses enfants dans leur lit pour les protéger de l'aîné des frères qui présente un trouble psychiatrique et peut se montrer violent. Il ferait des allers-retours fréquents en hôpital psychiatrique. Nous nous sentions un peu plus en empathie avec cette maman qui avait l'air d'avoir une vie vraiment compliquée. Nous avons beaucoup investi ces enfants pour les faire évoluer à tous niveaux. Le petit garçon était très prenant, à la fois collant et capable de faire de grosses colères. Nous pensions qu'il souffrait peut-être d'un trouble de l'attachement. Nous nous sommes demandé si notre investissement auprès des enfants n'a pas eu pour effet de renvoyer aux parents une image de mauvais parents...

Les arrivées tardives des parents, toujours proches de la fermeture du service – voire après celle-ci – suscitaient une forme d'agacement dans l'équipe et une certaine appréhension lorsque c'était le papa qui venait rechercher ses enfants et que seule une puéricultrice était encore présente.

Nous avons remarqué que le papa s'autorisait à tenir des propos uniquement à l'encontre des professionnelles plus jeunes, identifiées comme faisant partie de sa culture et parlant arabe. Avec la dame d'entretien, qui est plus âgée, il se montrait plus respectueux. Cela était également le cas avec la coordinatrice ou avec les collègues belges.

Suite à cet incident, nous avons essayé de ne plus laisser de collègue seule avec ces parents-là. Nous avons été encore plus vigilantes sur le changement de linge. Par contre, ce papa n'a pas été recadré par la coordinatrice comme c'est parfois le cas en précisant que « les plaintes, c'est chez elle en dehors des enfants ». Au moment même, la coordinatrice n'a pas mesuré que cette situation resterait à ce point dans les esprits des puéricultrices qui l'ont vécue.

Je ne veux pas d'un homo !

Situation de départ

Il est plus ou moins 16h00 dans le groupe des plus grands où plusieurs enfants sont en activité sous la responsabilité de leur puéricultrice de référence. Martin, 2 ans, se déplace en poussant un landau dans laquelle il a déposé une poupée tandis que les autres enfants sont occupés dans la pièce avec d'autres jeux. La puéricultrice de référence remplit les carnets de liaison maison/crèche. La coordinatrice se trouve dans l'entrée de la crèche, attenant au « sas d'accueil », elle y range des brochures.

C'est le papa de Martin qui vient le chercher. Ce dernier salue la coordinatrice en entrant et se dirige vers le sas d'accueil. Il s'y trouve seul (il n'y a pas d'autres parents présents).

Il dit « bonjour » à l'intention de la puéricultrice et constate que son fils promène une poupée. Il interpelle alors Martin : « Qu'est-ce que tu fais ? Tu joues à la poupée ? C'est pour les filles ça ! Allez, viens ! ». Son ton de voix est sec.

La coordinatrice passe la tête dans le sas d'accueil. La puéricultrice, d'habitude très à l'aise avec ce papa, reste sans voix et interpelle la coordinatrice du regard sans dire un mot.

La coordinatrice s'adresse alors au papa : « ah bon ? Pourquoi les garçons ne jouent-ils pas à la poupée ? Ca vous embête qu'il joue avec ces jeux-là ? »

Le papa : « Je n'ai pas envie d'en faire un homo ! ».

Je ne veux pas d'un homo !

Suite de la situation

La coordinatrice répond alors : « Ben oui, je peux entendre que pour vous, ça serait compliqué qu'il devienne homo ». Puis elle ajoute : « Mais vous savez, il est à un âge où il apprend par imitation. Moi je suis plutôt rassurée lorsqu'un petit garçon joue à la poupée, je me dis que cela veut dire que son papa s'en occupe bien et qu'il imite son papa ».

La coordinatrice voit que le papa est un peu déstabilisé par sa réponse. Elle poursuit alors :

« - Vous venez le rechercher à la crèche ? Et vous le prenez dans vos bras pour le mettre dans la voiture ? Et sûrement que le week-end, vous le promenez avec la poussette... »

- Ben oui... ben oui.

- Ben alors, il fait comme vous !

- Ben... oui. »

Le papa commence à habiller Martin puis ajoute, le regard tourné vers son enfant : « Vous savez, moi, j'ai un papa militaire. je n'ai pas eu cette éducation, je n'ai pas été élevé comme ça. Moi je n'aurais jamais pu jouer à la poupée ». Le papa ajoute qu'il trouve que l'éducation, c'est important.

La coordinatrice lui répond : « Ben oui, mais ce n'est pas parce que vous n'avez pas pu y jouer que lui ne peut pas... ».

Le papa salue ensuite la puéricultrice et la coordinatrice et s'en va.

Le lendemain, lorsque la maman arrive avec Martin à la crèche, elle s'adresse le sourire aux lèvres à la coordinatrice : « Alors, il paraît qu'hier, quand le papa est arrivé, il (Martin) jouait à la poupée... ? ». Elle rigole et semble amusée par la situation. « Il jouait à la poupée, c'est chouette... ».

La coordinatrice lui répond alors : « Ben oui... Et ça a été à la maison ? Le papa, ça a été ? il n'a pas trop mal pris mon intervention ?

La maman : - Ah ben non, mais bon, il a ses idées hein !

La coordinatrice : - Ah ben j'espère qu'au moins ça le fera un peu changer d'avis et qu'il pourra un peu voir les choses autrement ».

La maman ajoute tout en rigolant : « Ah ben si vous arrivez à le faire changer ! »

Contexte

Nous sommes un LREP ouvert tous les mercredis après-midi. Il est situé dans un bâtiment communal qui comprend une école primaire/maternelle et une crèche de 21 places. En face, il y a également une crèche de 99 places.

Le personnel qui assure les rencontres fait partie du personnel communal qui travaille également dans les crèches et qui, pour le LREP, est détaché pour assurer le rôle d'accueillante. Il est composé d'une psychologue, d'infirmières responsables et d'une puéricultrice.

Régulièrement, nous faisons appel à des artistes pour proposer au public du lieu de rencontre et à celui de la crèche des animations de qualité adaptées au tout jeune public. C'est dans ce cadre que se déroule la situation.

Situation

Ce jour-là, l'animatrice (une artiste) proposait une activité avec un patchwork rond posé au centre de la pièce où elle avait dissimulé des cachettes avec divers objets à découvrir. Le tout sur un fond musical chanté très calme et relaxant. Elle avait limité le nombre d'enfants et d'accompagnants (maximum 8 personnes) car elle demandait à tous les participants de se mettre autour du patchwork (qui n'était pas très grand).

Il y avait eu des désistements pour les inscriptions et nous avons décidé de convier des enfants de la crèche, située dans le même bâtiment, à venir se joindre à l'animation du LREP. Deux parents qui venaient chercher leur enfant à la crèche à ce moment-là ont donc été invités à participer à l'animation : Kléo avec sa maman et Oussama avec son papa. Sont également présents Lise, accompagnée de son papa et de sa maman, ainsi que Arthur, accompagné par sa grand-mère.

Lors du début de l'animation, Kléo commence rapidement à pleurer. La maman essaye de le « calmer » afin qu'il ne perturbe pas l'animation en le prenant dans les bras. Kléo s'apaise.

Quelques minutes plus tard, il recommence à pleurer. La maman décide alors de s'écartier avec lui (toujours dans la même pièce) et de lui donner son sein. Kléo s'apaise à nouveau un peu.

La maman revient près du patchwork et Kléo recommence à pleurer. La maman décide alors de « sortir » son sein, et de l'allaiter devant tous les participants.

Questionnements de l'équipe

- Notre rôle est de faire en sorte que chacun/es des personnes qui participent à l'animation se sentent bien, mais que faire si le fait d'allaiter et de voir le sein dérange des personnes présentes ?
- Le papa d'Oussama est musulman, comment vit-il cet acte en lien avec ses croyances ?
- Il y avait un couple de parents présents avec leur petite fille parmi les participants. Qu'en est-il par rapport au papa présent ?
- Cela touche à l'intime, et d'un point de vue « personnel », nous aurions été mal à l'aise car même s'il s'agit de quelque chose de naturel, il y a la manière d'allaiter (on peut le faire en se cachant avec un tissu).
- La maman était-elle mal à l'aise de devoir allaiter devant tout le monde ? Devant les hommes ? Devant un homme musulman ? Avait-elle envie de partir mais n'osait-elle pas car elle avait accepté l'invitation ?
- L'allaitement reste « naturel » et nous soutenons cette alimentation dans nos crèches. Si nous avions demandé à la maman de changer de pièce, est-ce qu'elle ne se serait pas sentie exclue avec son enfant ?

Dieudonné, un stagiaire éducateur spécialisé

Situation de départ (partie 1)

En 2019, nous avons accueilli Dieudonné, un stagiaire homme, pour un stage d'une durée de 3 mois temps plein. Lorsque nous l'avons rencontré la première fois, il nous a expliqué n'avoir jamais travaillé avec de si petits enfants même dans sa vie privée. Il était plutôt habitué avec les adolescents, mais il souhaitait se lancer un nouveau défi avant de terminer sa formation de bachelier en éducation. Il ne demandait qu'à apprendre et mieux comprendre ce milieu. Par la suite, il nous confiera qu'au début de son stage, il avait « peur que ce milieu ne [lui] plaise pas, car [il] avait en tête que la crèche était un monde féminin ».

Les deux premiers jours de son stage, nous lui avons demandé de rester en retrait, prendre le temps d'observer les enfants, les parents, notre travail et surtout laisser le temps aux enfants de se familiariser à cette nouvelle personne. Dieudonné était très souriant, ouvert ; il donnait envie « d'être connu ». Très vite, les enfants sont venus vers lui. Ils lui apportaient des jeux, venaient s'installer sur ses genoux... Dieudonné a commencé à répondre aux demandes des enfants en leur lisant des histoires ou en chantant. Il était à l'aise dans ces moments-là. Il a également voulu partager sa passion du djembé avec les enfants et leur a apporté l'instrument de son grand-père. Il découvrit avec les enfants de nouvelles manières de l'utiliser. Il était étonné de les voir mettre en bouche des bouts de l'instrument.

Dieudonné se donnait, un peu, le rôle du grand frère avec les enfants. Il jouait au sol, courrait, les faisait glisser sur une couverture, chantait et rigolait, comme avec des copains. En revanche, il ne changeait pas les enfants, ne leur donnait pas à manger et ne participait pas aux tâches ménagères.

Complément de la partie 1

Lors d'un entretien en cours de stage, la tutrice partage avec Dieudonné son observation quant au fait qu'il ne prend pas en charge ces tâches. Il fait alors des ponts avec sa vie privée et sa culture. Il raconte qu'il est le dernier d'une famille nombreuse, qu'il vit seul avec sa mère qu'il doit aider, mais pas dans les tâches ménagères. Il explique que sa sœur vient d'avoir un petit bébé et qu'il n'imagine pas pouvoir le changer ou lui donner à manger. Il ne sait pas comment faire et a peur de mal faire. Il se trouve également bousculé par rapport à ses valeurs culturelles où ce n'est pas aux hommes de poser un tel geste. Face à ce que nous lui renvoyions de nos observations, Dieudonné s'est questionné sur l'effet de sa non-participation à ces tâches : que vont penser les puéricultrices ? À notre niveau, la question se posait aussi avec les enfants. Comment pouvait-il prendre en charge un enfant dans sa globalité s'il ne l'accompagnait que dans le jeu ? Et comment va-t-il pouvoir échanger avec les parents s'il n'avait pas d'informations quant à des moments souvent primordiaux pour eux ?

Après avoir discuté en aparté du fait qu'il pourrait par exemple changer un enfant, nous avons choisi de le laisser avancer à son rythme et de ne pas aller au-devant de ses demandes. Nous avons attendu qu'il nous le propose. Il a fallu plusieurs jours. Il a eu besoin de réassurance quant à ses compétences. Dieudonné a ensuite décidé de s'atteler à toutes les tâches pour mieux comprendre le travail des puéricultrices et pouvoir différencier sa formation de celle d'une puéricultrice. Petit à petit, nous l'avons vu s'essayer, nous questionner sur nos gestes, nous demander de l'accompagner. Lors des rencontres suivantes, il nous a confié mieux se rendre compte de la charge de travail pour assurer l'intendance et le bien-être de chacun. Il souhaitait d'ailleurs « être plus aidant dans sa vie personnelle auprès de sa maman et de sa sœur ». Il nous a également expliqué qu'il voyait l'utilité de ces moments (de soin) par rapport à sa formation. C'est un moment privilégié avec l'enfant.

Au fur et à mesure, il s'est rendu compte également qu'il pouvait apporter de la douceur et du réconfort aux enfants, et non être uniquement celui qui amuse et qui défoule. Il s'est surpris en voyant un enfant venir se poser dans ses bras et s'endormir ou un enfant venir se rassurer près de lui lors d'un moment difficile, ou encore de pouvoir donner sereinement un biberon à un bébé. À chaque fois qu'il s'essayait à de nouvelles tâches (même ménagères), Dieudonné était fier de l'avoir fait et d'avoir pu aider l'équipe. À son retour de congé de maternité, une puéricultrice se souvient l'avoir vu passer la serpillière en chantant.

Suite de la situation (partie 2)

Lors d'une conversation avec sa tutrice vers le milieu de son stage, Dieudonné lui explique être de confession musulmane. Il lui demande alors s'il pourrait s'absenter sur le temps de midi pour aller faire sa prière...

Complément de la partie 2

Nous avons accueilli favorablement la demande de Dieudonné. Nous lui avons expliqué que la population qui fréquentait la crèche était plutôt catholique ou athée, très rarement musulmane, mais que nous étions justement intéressées de mieux comprendre comment cela se passe au niveau de sa religion. Nous lui avons dit que sa demande nous permettait de nous ouvrir, nous aussi, afin de comprendre par exemple à quoi nous pourrions être attentives si jamais on avait des enfants qui étaient de confession musulmane, ce qui est d'ailleurs aujourd'hui le cas.

Dieudonné était vraiment étonné par notre réaction, en comparaison à d'autres lieux de stage précédents où il n'avait pas été autorisé à faire sa prière. Il nous a confié que c'était pour cela qu'il n'avait pas osé nous le demander au début. Il était donc agréablement surpris qu'on soit ouvertes à cela et qu'il puisse aller faire sa prière quand il le demandait sur le temps de midi.

Contexte

Le LREP est assuré par une accueillante seule, auteure du récit.

« Le lieu de rencontre enfants-parents est en lien avec une consultation ONE et se situe dans les locaux de la consultation quelque peu aménagés pour l'occasion. L'espace le plus vaste, celui dans lequel se trouvent les tables de change, est partiellement couvert de tapis et de mousses Wesco. Une couette et quelques livres forment le coin lecture. Sur un mousse plus ferme se trouvent quelques jeux à manipuler (pots encastrables et empilables, ...). Derrière un mur en arc de cercle qui nous en cache la vision se trouve un espace de jeux plus symboliques (cuisine, poupées, table et chaises...).

Situation

Il n'y a ce jour encore personne. Se présentent pour la première fois un papa et sa petite fille d'un an et demi. Je les invite à se débarrasser et à s'installer. Tout le monde s'assoit au sol dans l'espace « moteur ». La petite fille semble en confiance et part dans une exploration des jeux proches (dont la boîte à balles toujours mise en évidence dans cet espace et les mousses sur lesquels elle s'engage) sans avoir besoin d'y être invitée.

La conversation s'engage avec le papa de manière assez spontanée et libre. Le papa est assez bavard et n'a pas besoin d'être beaucoup relancé pour parler de lui et de ses problèmes de santé qui lui permettent d'être pour le moment très disponible pour sa fille. Il parle aussi avec beaucoup d'enthousiasme et de fierté de sa famille. Il est venu pour que sa fille puisse rencontrer d'autres enfants car il n'y en a pas dans son entourage et qu'elle montre de l'appétence pour les autres enfants quand elle a l'occasion d'en rencontrer dans des lieux publics.

Il explique que sa femme va bientôt accoucher d'un deuxième enfant et que ce sera encore une petite fille. Il exprime qu'il a ressenti une petite déception à l'annonce du sexe de son deuxième enfant car il espérait un fils avec qui partager sa passion des voitures. Je lui réponds que si ça tombe, sa fille aimera les voitures alors qu'un fils n'aurait peut-être pas été attiré par cela. Que cela me semble plus déterminé par la personnalité de l'enfant que par son sexe. Il dit que de fait, il partage déjà cette passion avec sa première fille qui aime aller avec lui au garage et entendre le bruit des moteurs. Il lui achète d'ailleurs des petites voitures mais roses pour rassurer la maman qui a peur que sa fille ne soit un garçon manqué. »

Contexte

Notre lieu de rencontre enfants et parents est partenaire d'une consultation ONE à laquelle nous nous rendons une matinée par semaine pour accueillir les familles présentes dans la salle d'attente. Cette salle d'attente est configurée en espace-jeu pour permettre aux familles de patienter en ayant la possibilité de partager le plaisir de jouer ensemble, de se détendre, de se rencontrer, de se changer les idées avant le rendez-vous... Des jouets moteurs (balles, toboggan, tapis, ...) et symboliques (la cuisinière avec ses aliments, des poupées, une trousse de médecin...) sont disposés à l'entrée, près de la table de la pesée tenue par la bénévole, et puisque la consultation vise principalement les 3-6 ans qui peuvent commencer à les apprécier, des jeux de société sont à partager au fond, près de la porte du médecin. Trois familles sont présentes dans cet espace-jeu de 35 m² environ, trois familles que je vois pour la première fois.

Situation – partie 1

La dernière arrivée se trouve du côté de la pesée, 4 enfants jouant avec les jeux symboliques pendant que leur maman lit assise plus loin, à trois mètres de la table de jeux de société. Les deux autres familles se trouvent de part et d'autre de cette table où j'accompagne les enfants dans leur partie. La maman des deux enfants à ma droite s'exprime surtout en les regardant affectueusement alors que celle de l'enfant à ma gauche échange sporadiquement avec moi autour de l'intérêt du jeu et de sa fierté pour son fils, tout en scrollant son smartphone. Son fils âgé de 3 ans, attiré par l'ambiance mise par la grande fratrie à l'entrée de la pièce commence de plus en plus à s'intéresser à ce que ces enfants font et à désinvestir le jeu de société jusqu'à se lever de la table pour s'approcher d'eux et tout en restant à leur marge, y explorer les jouets qui s'y trouvent. Cette maman continue de garder un œil sur son fils qui revient la voir quelques fois lorsqu'elle remarque au loin qu'il est en train de revenir avec une poupée à la main. Elle se lève vers lui sans attendre et tout en gardant son calme, se rapproche en lui disant de ne pas jouer à la poupée avant de la lui prendre et de la mettre à l'écart (poupée que l'enfant n'ira pas rechercher par la suite).

Situation – partie 2

J'attends que cette mère se rassoit pour lui manifester ma curiosité en lui demandant sans douter, avec la confiance d'être dans l'ouverture nécessaire à un accueil de qualité, pourquoi son fils ne peut pas jouer à la poupée. Elle me répond qu'elle ne souhaite pas que son fils devienne homosexuel. Je lui demande alors tout aussi naïvement ce qui l'amène à penser qu'en jouant à la poupée, son fils puisse devenir homosexuel. Elle me répond calmement et avec assurance qu'il n'y a peut-être pas de lien entre les deux mais qu'elle ne prendra aucun risque car elle souhaite que son fils puisse visiter son pays d'origine sans risquer d'y perdre la vie. Dans son pays me précise-t-elle, l'homosexualité est réprimée par la peine de mort et expose aux dangers du lynchage de la foule. Me vient alors à l'esprit de lui demander s'il n'y a pas un risque en empêchant son enfant de jouer avec un jouet, d'attiser justement son intérêt pour ce jouet. Je doute quelques secondes de la neutralité et de l'utilité de cette troisième question, appréhendant qu'elle puisse apparaître à cette maman comme une remise en question de sa décision, qu'elle puisse malmener la confiance qu'elle m'avait accordée en me partageant des éléments relevant de sa vie privée, qu'elle puisse distiller davantage de peur chez elle par la mise en lumière de nouvelles incertitudes dans sa manière de traiter cette situation sensible... Quelques secondes suffisantes pour perdre la spontanéité de ma question et choisir de ne pas la poser.

Un mouvement, la porte du cabinet du médecin, s'ouvre et c'est au tour de cette maman et de son petit de 3 ans d'y rentrer.

VOLET ANTHROPOLOGIQUE (2 SITUATIONS MOBILISEES DANS L'ANALYSE CROISEE INTERDISCIPLINAIRE)

Venir chercher l'enfant malade (Léa Collard), crèche Bri, 01/2023

Le matin Mathéo est arrivé à la crèche avec son papa (comme à l'habitude, le mardi en tout cas). Celui-ci a expliqué aux accueillantes présentes que Mathéo avait de la fièvre la veille et qu'il fallait donc surveiller sa température.

Avant la sieste de l'après-midi, Mathéo est changé et une des accueillantes prend sa température. Il a de la fièvre et, selon les professionnelles, il n'a pas l'air bien. Les accueillantes discutent entre elles de ce qu'il faut faire.

Après discussion, Géraldine finit par téléphoner à la directrice pour savoir s'il est possible d'appeler la maman de Mathéo. La directrice, qui normalement s'occupe de ce genre de démarche, explique à Géraldine qu'elle n'est pas en mesure d'appeler la maman et lui donne la permission de le faire.

Entre-temps, Mathéo s'est mis à pleurer. Valérie, une autre accueillante, le prend dans ses bras pour le consoler. Géraldine appelle la maman qu'elle sait être à la maison en congé de maternité avec le petit frère de Mathéo et lui explique la situation. Après l'appel, Géraldine explique aux autres accueillantes présentes que la maman trouve le fait de venir chercher Mathéo avec le petit frère assez compliqué et qu'elle va rappeler après avoir téléphoné au papa pour expliquer comment ils vont s'organiser.

Les accueillantes commentent la situation en relevant le fait que la maman a sûrement entendu Mathéo pleurer à travers le téléphone et qu'à sa place, dans cette situation, elles seraient venues tout de suite. Quelques secondes plus tard, la maman téléphone et explique que le papa va venir chercher Mathéo. Le papa, qui travaille pour la commune sur laquelle se trouve la crèche, arrive seulement quelques minutes plus tard.

Jeux de force et occupation générée de l'espace par les enfants. Faire ou ne pas faire tomber une tour de coussins (Élodie Razy)

LREP Tilleul, 01/2023

Il est environ 10h30, Adam (3 ans), qui vient avec sa maman et son petit frère (2 ans), pleure. Il ne veut pas quitter le hall d'entrée où l'on dépose chaussures et vêtements, pour rentrer dans l'espace psychomotricité (salle principale), crie et frappe sa mère. Sa mère le porte tant bien que mal pour rentrer. Isabelle, la psychomotricienne, nous [la psychomotricienne stagiaire, la PEP's et moi] explique plus tard qu'elle lui a interdit de rentrer avec les voitures du hall qui doivent rester dans le hall, ce que le petit garçon avait du mal à accepter. Une fois à l'intérieur, il est attiré par les dinosaures (grosses figurines en plastic dur). Il court dans tous les sens, fonce sans prêter attention ni aux enfants ni aux objets sur son passage, frappe de temps en temps les autres enfants, leur arrache parfois les jouets des mains et parle sans qu'il ne soit possible de reconnaître ni le français ni l'arabe (sa langue maternelle) ou encore une autre langue. Il crie souvent et très fort, tout en souriant, passe très près des visages avec ou sans jouet dans la main, voire fait semblant de frapper avec des jouets. Il ne change pas de comportement pendant l'histoire qui est racontée pour clôturer la séance et le petit chant, un moment où parents et enfants se rassemblent dans le calme pour se dire au revoir et passer dans le hall,

qui sert d'espace pour la collation (fruits ou soupe), pour ceux qui ne sont pas encore partis. Les autres parents paraissent inquiets et un peu mal à l'aise, mais ils semblent avoir compris que le petit garçon a un problème et sont très compréhensifs. La maman est gênée et essaie de cacher les jouets « dangereux » (dinosaures durs avec parties pointues).

Isabelle a construit une tour de coussins mous et de formes plus dures dans le recoin de la salle où est entreposé le matériel et invite Adam (4 ans) à venir les pousser, les faire tomber. Elle se place elle-même de l'autre côté et résiste, jusqu'à un certain point, à la poussée, qui est très forte. Thaïs, une petite fille portant un petit sweat avec des fruits, des bottes roses (et un manteau gris argenté à l'arrivée), plutôt délicate dans ses gestes et ses attitudes tout en aimant bien sauter, est attirée par le coin des coussins à renverser, mais elle jette un regard à sa maman, semblant chercher une approbation, avant d'aller pousser les coussins avec Adam, mais avec une certaine modération.

Je me souviens que la dernière fois, Isabelle avait proposé le même dispositif de coussins à faire tomber à Louis (2 ans), un enfant de la crèche qui passe un moment avec une puéricultrice et 4 autres enfants (1^{er} groupe) au LREP chaque semaine. C'est un petit garçon qui arrive toujours en courant et fonce, sans vraiment voir ou tenir compte des autres enfants sur son passage ni regarder où il met les pieds. Il tombe et fonce souvent dans des objets ou des enfants. Il passe d'un endroit à l'autre à toute vitesse, escalade, saute, marche sur les jouets, monte sur des coussins sans s'arrêter.

LREP Tilleul, 02/2023

Isabelle a installé une tour de coussins dans le coin, habituel. « Louis va être content ! » (Louis n'est pas encore là), commente Katja, une stagiaire en psychomotricité. Thaïs (2 ans ½) montre un intérêt pour ce coin et y va tout de suite pour renverser les coussins, non sans avoir jeté un regard à sa mère auparavant. Elle fait tomber les coussins d'un geste modéré et Katja remonte les tours.

Quand Louis (2 ans) de la crèche arrive, il fonce directement et avec force dans les tours qui tombent sur tout le monde, notamment sur Thaïs, un peu brusquement. Elle est surprise. Katja remonte l'installation et le jeu continue.

LREP Tilleul, 03/2023

Isabelle a installé des tours de coussins. Louis (2 ans) arrive de la crèche ; Thaïs (2 ans ½) regarde dans cette direction et Katja lui dit : « Tu peux y aller si tu veux casser des murs ». Thaïs (2 ans ½) dit non puis Katja monte une tour miniature en cubes de mousse à renverser sur le tapis, assise par terre. Isabelle appelle Louis dans le coin (il venait de faire une chute et s'était fait mal à la lèvre en montant assez rapidement la pente formée par un matelas en mousse avec un seau en plastic dans la main sur lequel il s'était alors cogné en tombant, saignait un peu et pleurait). La puéricultrice de la crèche avait regardé et essuyé sa bouche avec un mouchoir en papier et n'avait pas jugé utile de mettre un peu d'eau froide, comme le lui avait proposé Katja.

Un peu plus tard, d'autres enfants se joignent à Isabelle dans ce coin de la tour de coussins et elle en installe une autre, avec un trou au milieu (d'une profondeur d'1 mètre environ) en expliquant qu'il y en a deux : Eva (2 ans) et Thaïs (2 ans ½) y lancent des objets qu'elles vont

récupérer, ce qui les amène à sauter puis à escalader pour ressortir, avec l'aide d'Isabelle. Entre-temps, Louis est reparti à la crèche.

Ce même jour, je raccompagne Isabelle en voiture et nous discutons. Elle me demande si la recherche avance bien et si « j'observe des choses intéressantes ». Je profite de ce moment pour aborder la question des « jeux de force » et de l'occupation genrée de l'espace. Elle m'explique qu'elle s'était posée les mêmes questions que moi sur le genre en rapport avec cette activité des « tours à renverser ». Pour elle, cette installation avec résistance répond tout d'abord à un besoin de certains enfants « de se décharger ». Nous échangeons sur les présupposés et les implications de la proposition de cette activité dans le LREP.

ANNEXE 10 : GUIDES DE RELECTURE POUR LES DIFFÉRENTS COMITÉS



La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel

Comité de relecture : professionnel·le·s de terrain

(29/01/2024)

Guide de relecture

Fiche outil

Fonction :

Type de structure :

Formation de base :

La situation de cette fiche-outil fait-elle écho à votre réalité professionnelle ? Si oui, de quelle manière ?

Quels sont les points abordés dans les différentes rubriques de la fiche outil qui vous ont particulièrement intéressé·e -s/interpellé-e-s ?

- La situation
- Les questions
- Les clés d'analyse
- Les propositions d'animations
- Les pistes d'action
- Autres

Parmi les éléments qui vous ont intéressés/interpellés, desquels auriez-vous envie de parler entre collègues ?
Comment ces éléments vous confirment-ils dans ce qui est mis en place dans votre structure ?
Ces éléments pourraient-ils amener un changement dans votre travail ? Lequel ?
Est-ce que cela vous plairait de vivre une animation comme celles proposées dans ces fiches outils en formation ou en accompagnement d'équipe ? Lesquelles plus particulièrement ?
A cette étape de la recherche, quel message voudriez-vous adresser à l'ONE en lien avec les questions de genre en contexte interculturel ?
En vue des prochaines élections, quel message voudriez-vous adresser aux politiques en lien avec les questions de genre en contexte interculturel ?

La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel

Comité de relecture : Hautes écoles et opérateur·rice·s de formations continues

(12/02/2024)

Guide de relecture

Intitulé de la fiche : (à compléter pour chaque guide complété; un par fiche)

Fonction (enseignant·e HÉ, formateur·rice HÉ, formateur·rice service de l'enfance, etc.) :

Type de structure :

Formation de base :

Cursus (social, paramédical, pédagogique, etc.) :

Questions générales sur l'outil :

Adéquation avec le contexte de formation et préoccupations pratiques

Selon vous, est que cet outil est en adéquation avec votre contexte de formation ?

Développez :

Selon vous, les fiches outils, tel qu'elles vous sont présentées, sont-elles utilisables dans le contexte de vos dispositifs pédagogiques ?

Développez :

Apports de l'outil pour la formation

Selon vous, quels sont les apports de cet outil par rapport à d'autres outils (sur le genre en contexte interculturel) que vous connaissez et/ou que vous avez déjà utilisés ?

Développez :

Selon vous, en quoi cet outil permet-il de travailler les questions de genre en contexte interculturel dans le secteur de la petite enfance ?	Développez :
Selon vous, est-ce que cet outil permet-il de travailler les questions de genre en contexte interculturel dans un autre secteur que celui de la petite enfance ?	Développez :
Les thématiques abordées dans cet outil pourraient-elles être travaillées dans d'autres cursus de formation ?	
Selon vous, est-ce que cet outil pourrait être inséré dans un dispositif pédagogique intégrant plusieurs cours dans une perspective interdisciplinaire ?	Développez :
De manière générale, quels scénarios pédagogiques imagineriez-vous à partir de cet outil ?	Développez :

Questions pour chaque fiche-outil :

Adéquation avec le contexte de formation et préoccupations pratiques
Quels sont les points abordés dans les différentes rubriques (la situation, les questions, les clés d'analyse, les propositions d'animations, les pistes d'action, autres) de la fiche outil qui vous ont particulièrement intéressé-e -s/interpellé-e-s ?
Selon vous, dans quels contextes (préparation de stage, cours théoriques/généraux, activités d'intégration professionnelle, formation continue, autres) pourriez-vous envisager d'utiliser cette fiche outil ?
Développez :

<p>Selon vous, est-ce que les éléments mis à la disposition du formateur ou de la formatrice sont suffisants pour exploiter cette fiche outil ? Si non, précisez les éléments manquants ?</p> <p>Développez :</p>
<p>Selon vous, quel bagage le formateur ou la formatrice devrait avoir pour utiliser cette fiche outil ?</p> <p>Développez :</p>
<p>Selon vous, combien temps est nécessaire pour le formateur ou la formatrice pour préparer sa séquence de formation à partir de cette fiche outil ?</p> <p>Développez :</p>
<p>Exploitation de l'outil - Idées pédagogiques</p> <p>Pour cette fiche outil, les pistes d'animation vous semblent-elles pertinentes ?</p> <p>Développez :</p>
<p>Pour cette fiche outil, avez-vous des idées d'animations ou de dispositifs pédagogiques complémentaires ?</p> <p>Développez :</p>
<p>Suggestions générales :</p>

La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel

Comité de relecture : professionnel·le·s de deuxième ligne ONE

(06/02/2024)

Guide de relecture

Direction :

Fonction :

Formation de base :

Questions générales sur l'outil :

Usages de l'outil
Selon vous, quels pourraient être les apports de cet outil par rapport aux outils déjà existants que vous connaissez ?
Développez :
Selon vous, quels usages pourraient être faits de cet outil dans les fonctions d'accompagnement (réunion inter-équipes, formations de l'ONE, accompagnement des équipes sur le terrain) ?
Développez :
Selon vous, quels usages spécifiques pourraient être faits de cet outil au sein de votre direction ?
Développez :
Liens avec l'institution
Envisageriez-vous de soutenir cet outil sur le plan institutionnel ? Si oui, comment ?
Développez :

Selon vous, quelles formes de diffusion (actions de promotion, implémentations, développements futurs) pourraient être envisagées ?
Développez :
Selon vous, comment intégrer cet outil dans la démarche globale de l'institution ?
Développez :
Cet outil vous inspire-t-il la possibilité de création d'autres outils pour d'autres publics sur le genre en contexte interculturel ?

Questions pour chaque fiche-outil :

Lien avec le terrain
La situation de cette fiche-outil fait-elle écho aux réalités de terrain ? Si oui, de quelle manière ?
Quels sont les points abordés dans les différentes rubriques (la situation, les questions, les clés d'analyse, les propositions d'animations, les pistes d'action, autres) de la fiche outil qui vous ont particulièrement intéressé-e -s/interpellé-e-s ?
Développez :
Est-ce que les thématiques abordées dans cette fiche outil vous semblent pertinentes ?
Tenant compte de votre fonction, est-ce que la fiche outil est utilisable par les équipes avec lesquelles vous travaillez et/ou destinez votre travail ?
Développez :

Si des pistes d'action sont proposées dans la fiche outil, sont-elles en phase avec les réalités du terrain ? Si vous les jugez inadaptées ou si aucune piste d'action n'est proposée, lesquelles proposeriez-vous ?

Développez :

Liens avec l'institution

Selon vous, de quelles manières cette fiche outil fait-elle émerger des éléments à retravailler au niveau de l'ONE ?

Développez :

Pour cette fiche outil, quels prescrits, recommandations, ressources de l'ONE pourraient être ajoutés à la fiche (en lien avec les thématiques abordées) ?

Pouvez-vous faire une proposition de texte court ?

Développez :

ANNEXE 11 : CARNETS DE VOYAGE D'ÉTUDE (LILLE, JUIN 2023 ET 2024)



CARNET DE VOYAGE D'ETUDE

Le défi du genre en contexte interculturel et L'éducation inclusive

Lille

Ce carnet de voyage est une version compilée des deux voyages d'étude
réalisés au cours du projet de recherche ONE Academy

21 au 23 juin 2023

12 au 14 juin 2024

Avec l'autorisation de PROMemploi,
ce carnet est librement inspiré du carnet de voyage d'étude
utilisé dans le cadre du projet de mobilité européen 'Triangle' avec un financement d'Erasmus

Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance et Université Nord de Paris (France)

Partenaire Enfance et Pédagogie et Haute Ecole de Travail Social et de la Santé (Suisse)

PROMemploi et Université de Liège (Belgique)

Université de Florence (Italie)

1. Contexte du voyage d'étude

L'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) est l'organisme de référence en Communauté française pour toutes les questions relatives aux politiques de l'enfance, à la protection de l'enfant et de son ou ses (futurs) parents, à l'accompagnement médico-social de l'enfant et de son ou ses (futurs) parents et ce dès la période périnatale, à l'accueil de l'enfant en dehors de son milieu familial et, au soutien à la parentalité.

Afin de dynamiser la recherche dans le champ de l'enfance et de la parentalité en Belgique francophone, l'ONE a développé un partenariat avec les universités de la FW-B : ONE Academy.

ONE Academy investit trois axes de recherche à long terme ; à savoir les questions de genre, les médias et la parentalité ainsi que les politiques publiques. Elle organise des évènements pour renforcer les liens entre le monde de la recherche et le secteur de l'enfance. La convention de partenariat ONE Academy (art.5) prévoit également d'assurer l'organisation de voyages d'études thématiques à destination d'équipes de recherche et de professionnels de l'enfance en vue de partager des savoirs et de découvrir des pratiques inspirantes. Les voyages d'étude contribuent à l'objectif ONE Academy de dynamiser une communauté apprenante dans le champ de l'enfance en FW-B.

Quatre principes guident le développement d'ONE Academy comme des projets qu'elle soutient. Le premier est celui de l'inter-institutionnel ; chaque projet réunit plusieurs universités, hautes écoles ou centres de recherche. Le deuxième principe est celui de l'interdisciplinarité qui répond à celle du champ de l'enfance et de la parentalité. Le troisième vise à renforcer les liens entre chercheurs et acteurs de terrain ; professionnels, parents et enfants. Il s'agit d'encourager le dialogue entre savoirs théoriques, savoirs pratiques et expérientiels des uns et des autres. Enfin, le quatrième principe est celui de la co-construction qui s'entend comme un processus délibératif encadré reposant sur la mise en forme d'interactions entre des acteurs ayant un projet de transformation commun " (Foudriat, 2014). Par ces principes, ONE Academy souhaite encourager la réflexivité des pratiques (des équipes de recherche comme des professionnels de l'enfance) et soutenir les micro-changements.

De 2018 à 2020, deux projets de recherche sur les questions de genre dans les métiers de l'enfance ont réuni des équipes interuniversitaires, des professionnels de terrain et des agents de l'ONE.

Dans ce cadre l'Université de Liège avait mis en place un dispositif original de Recherche-Action-Formation. Outre l'équipe de recherche de l'ULiège, des agents ONE et des professionnels de terrain (3 crèches et 3 Lieux de Rencontre Enfants Parents -LREP) y ont participé.

La collaboration s'est poursuivie au-delà du projet avec la publication d'articles scientifiques, la participation à des conférences et la valorisation des résultats de recherche auprès des professionnels (ex : production d'une série de capsules « 2 minutes ou plus pour les papas »). Le lien a également été maintenu avec les professionnels de terrain participants, notamment lors d'un premier voyage d'étude au Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance (CRFPE) de Lille en juin 2022.

La réflexion sur les questions de genre se poursuit depuis 2022 avec un nouveau projet de recherche qui s'intéresse au défi du genre dans les contextes interculturels que constituent les structures d'accueil de la petite enfance. Une équipe de recherche interdisciplinaire (sciences de l'éducation, anthropologie, sociologie, et santé publique) et des professionnels de crèches, de LREP et de Consultations pour Enfants (CE) de l'ONE explorent ensemble où se dit, se montre et se cache le genre dans les interactions quotidiennes qui ont lieu au sein de leur structure entre adultes, entre adultes et

enfants mais aussi entre enfants. Les résultats des observations participantes et analyses partagées serviront à co-construire un outil réflexif ancré dans des situations de terrain pour la formation des (futurs) professionnels de la petite enfance.

2023

Réalisé à mi-parcours du projet, ce voyage d'étude permettra aux chercheurs et aux professionnels participants de prendre le temps de partager et « tester » leurs premiers résultats. Le voyage est source d'apprentissage mais aussi d'innovation²⁸, c'est également une autre manière de poursuivre et renforcer le cheminement collectif et réflexif amorcé ensemble depuis plusieurs mois.

Enfin, ce voyage d'étude est issu d'une collaboration avec le [Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance de Lille](#) (CRFPE) qui organise annuellement un séminaire sur l'éducation inclusive, avec à chaque fois plusieurs interventions sur les questions de genre.

Au cours de ce voyage d'étude, il est prévu que l'équipe de participants au projet ONE Academy (ULiège/HELMO/HE De Vinci, ONE et professionnels de terrain) :

- Propose deux conférences sur le défi du genre en contexte interculturel.
- Anime conjointement deux ateliers pour partager l'analyses collectives de situations concrètes rencontrées sur les terrains interculturels des crèches et des LREP.
- Réalise des visites dans 4 structures lilloises ayant développé une approche/un projet/des pratiques en lien avec l'inclusion et/ou les questions de genre en contexte interculturel

2024

Réalisé dans la dernière année du projet, ce voyage d'étude 2024 permettra aux chercheurs et aux professionnels participants de prendre le temps de partager et « tester » leurs résultats. Le voyage est source d'apprentissage mais aussi d'innovation²⁹, c'est également une autre manière de poursuivre et renforcer le cheminement collectif et réflexif amorcé ensemble depuis plusieurs mois.

Enfin, ce voyage d'étude est issu d'une collaboration avec le CRFPE qui organise annuellement un séminaire sur l'éducation inclusive, avec à chaque fois plusieurs interventions sur les questions de genre.

Au cours de ce voyage d'étude, il est prévu que l'équipe de participants au projet ONE Academy (ULiège/HELMO/HE De Vinci, ONE et professionnels de terrain) :

- Participe au séminaire sur l'éducation inclusive du CRFPE.
- Propose une conférence sur le défi du genre en contexte interculturel.
- Anime conjointement deux ateliers pour partager l'analyses collectives de situations concrètes rencontrées sur les terrains interculturels des crèches, des LREP et des C E de l'ONE.
- Réalise des visites dans 3 structures lilloises ayant développé une approche/un projet/des pratiques susceptibles d'être mis en lien avec l'inclusion et/ou les questions de genre en contexte interculturel.

²⁸ Pirard F, Rayna S, Brougère G (ss dir). *Voyager en petites enfances : apprendre et changer*, ed. Eres, ONE, 2020.

²⁹ Pirard F, Rayna S, Brougère G (ss dir). *Voyager en petites enfances : apprendre et changer*, ed. Eres, ONE, 2020.

2. Programmes des voyages d'étude

2023

Mardi 20 juin 2023	
Arrivée	Possibilité d'arriver ce mardi pour les personnes venant de la province du Luxembourg (ou autre contrainte de trajet) Si vous arrivez plus tôt, n'hésitez pas à rejoindre le CRFPE pour la conférence ci-dessous et/ou à la visite de l'exposition « <u>Mixprim</u> »
16h30-18h30 CRFPE	Séminaire action sociale et petite enfance : la mixité professionnelle dans le secteur de la petite enfance <ul style="list-style-type: none"> • Les services dédiés à la petite enfance revisités à travers le prisme du genre en contexte interculturel, Florence Pirard, Elodie Razy, Jonathan Collin • La présence masculine dans les crèches au Brésil, entre méfiance et rapports de sexe, Silvia Valentim
En continu	Exposition Mixprim
Mercredi 21 juin 2023	
Arrivée	Arrivée à Lille-Europe >>> transfert vers le CRFPE Adresse : CRFPE, 465 Rue Courtois, Lille Itinéraire : Aller à la gare de Lille-Flandres (5 min à pied de Lille Europe) >>> Métro ligne 1 – Direction Lille CHU-Eurasante >>> 6 arrêts jusqu'à CHU-Centre O. Lambert. Le CRFPE est à 280 mètres. (voir plan annexe 1)
09h00 -11h00 CRFPE	Conférence : L'éducation inclusive dès la petite enfance. Marie Andrys
11h00 -12h00 CRFPE	Conférence : Créativité et petits riens : des ressources pour l'éducation inclusive? Olivier Kheroufi-Andriot
12h00- 12h30	Lunch
Installation hôtel	Check in à l'hôtel à partir de 14h mais garde-bagage et possibilité d'avoir accès aux chambres avant cette heure si elles sont prêtes. Adresse : Hôtel Campanil, Rue Jean Charles Borda Itinéraire : à 500 mètres du CRFPE (voir plan annexe 2)
12h30 - 13h15	Départ pour la visite de terrain – En 2 groupes
14h00 – 16h00 Groupe A	Visite et rencontre de l'équipe de la crèche inter-entreprise asbl 'Kidilys' Adresse : Parc Eurasanté, 351 rue Ambroise Paré, 59120 Loos Contact sur place : Florence Mazure (tel : 03 20 96 68 54)
13h00 – 15h00 Groupe B	Visite et rencontre de l'équipe de « la petite maison » Adresse : 11 bis rue Edouard Heriot, Lille Contact sur place : Marie-Pascale Baillot - tel : 03 20 53 74 99
17h00 -17h45	Debriefing

En soirée	<p>Diner avec les collègues de Lille et d'ailleurs Adresse : Le Chiquita Bacana – restaurant brésilien Adresse : 82 rue de Gand, Lille Itinéraire : Metro 1 jusqu'à Lille Flandres et 900 m à pied. (voir plan annexe 3)</p>
-----------	--

Jeudi 22 juin 2023	
9h00 – 10h20 CRFPE	Conférence : le défi du genre en contexte interculturel. ONE Academy - Christophe Genette (Uliège), Nathalie Maulet (ONE) et Léa Collard (Uliège).
10h30 – 12h00	Conférence : De l'école inclusive à l'éducation inclusive. Serge Ramel
12h00- 13h00	Lunch
13h30 – 16h30 CRFPE	<p>Ateliers thématiques animés par les personnes concernées par l'éducation inclusive, à destination de groupes d'étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mylène Liébert : EJE et intermédiatrice : faciliter l'inclusion des enfants et des familles en EAJE ? • Jean Paul Fadonougbo : L'inclusion des enfants des rues. • Laurie Pomanah : La pratique réflexive pour inclure en EAJE. • Christine et Théotim Martel : Vivre l'inclusion, quelles réalités ? Témoignages. • Aurélia Andrews : Inclure les tous petits par la lecture. • Serge Ramel : L'éducation inclusive : questions vives. • Equipe ONE Academy (chercheurs université et HÉ, professionnels ONE et professionnels de terrain (crèches et LREP) : Questionner le genre en contexte interculturel.
16h30 – 17h	Débriefing
En soirée	<p>Diner avec les collègues de Lille et d'ailleurs (Réservation pour 10 personnes) Adresse : Table N9uf, 9 place du concert, Lille Métro 1, Direction Villeneuve d'Ascq/4 cantons – Arrêt Rihour + 12 minutes à pied vers la cathédrale de Treille.</p>

Vendredi 23 juin 2023	
9h00 – 12h00 CRFPE	Conférence : Comprendre l'éducation inclusive pour inclure. Jacques Doctobre.

12h00- 13h00	Lunch
13h15	Départ pour les visites de terrain – en demi-groupe
14h00 – 16h00 Groupe A	Visite et rencontre de l'équipe du multi-accueil « Aux babeluttes » Adresse : rue du long pot, Lille Métro ligne 1 – Arrêt Five/Marbrerie Contact sur place : Valérie Lefebvre (tel : 03 20 56 39 38)
14h00 – 16h00 Groupe B	Visite à la Bougeothèque Adresse : 6 rue de blanchisseurs, Lille – Lambersart Tel : 20 09 45 79
Après 16h	Transfert vers la gare de Lille Europe Itinéraire : voir plans annexes 7 et 9

2024

Pour communiquer pendant le voyage et échanger sur celui-ci, nous vous proposons d'utiliser la plateforme virtuelle collaborative Circle.

Pour vous connecter sur « Circle » via votre téléphone portable, cliquez sur le lien ci-dessous. Vous trouverez un tutoriel complet au point 12 de ce carnet de voyage.

<https://one-academy-genre.circle.so/home>

Mardi 11 juin 2024	
Arrivée anticipée	Possibilité d'arriver ce mardi pour les personnes venant de la Province du Luxembourg (ou autre contrainte de trajet) Possibilité d'assister au séminaire de clôture d'"action sociale et petite enfance de Formation Petite Enfance" du CRFPE (16h30-18h30)

Mercredi 12 juin 2024	
Arrivée	Arrivée à Lille-Europe >>> transfert vers le CRFPE <u>Adresse</u> : CRFPE, 465 Rue Courtois, Lille Itinéraire : Aller à la gare de Lille-Flandres (5 min à pied de Lille Europe) >>> Métro ligne 1 – Direction Lille CHU-Eurasante >>> 6 arrêts jusqu'à CHU-Centre O. Lambert. Le CRFPE est à 280 mètres. (Itinéraire au point 11)
09h00-12h00 CRFPE	Conférence : L'éducation inclusive dès la petite enfance. <i>Marie Andrys</i>
12h00-13h30	Lunch : sandwich à acheter au préalable par chacun. Pas de possibilité d'achat à proximité du CRFPE.

Installation hôtel	<p>Check-in à l'hôtel à partir de 14h mais garde-bagage et possibilité d'avoir accès aux chambres avant cette heure si elles sont prêtes.</p> <p><u>Adresse</u> : Hôtel BetB Lilleum Eurasanté - 306 rue Geneviève Anthonioz de Gaulle 59000 Lille – à 800m à pied du CRFPE (Itinéraire au point 11)</p>
13h30-16h30 Lille	<p><u>Visites de terrain ONE Academy</u> en 3 groupes :</p> <ul style="list-style-type: none">- Crèche Kidilys- Crèche Babeluttes- Bougeothèque <p>(Répartition des groupes au point 3 et itinéraires au point 11)</p>
En soirée	<p>Diner ensemble au restaurant brésilien <u>Chiquita Bacana</u></p> <p><u>Adresse</u> : 82 rue de Gand, Lille (Itinéraire au point 11)</p>

Jeudi 13 juin 2024	
9h00 – 12h00 CRFPE	<p><u>Conférence</u> : La rencontre au cœur de l'inclusion. Le genre en contexte interculturel dans les services de la petite enfance (FW-B)</p> <p><i>Léa Collard et Élodie Razy (IRSS-LASC, FaSS, ULiège); Christophe Genette et Florence Pirard (RUCHE, FPLSE, ULiège) ; Nathalie Maulet (ONE)</i></p>
12h00- 13h30 CRFPE Salle 205	<p><u>Lunch</u> : A acheter le matin par chacun.</p>
13h30 – 16h30 CRFPE Salle 205	<p><u>Ateliers thématiques</u> à destination de groupes d'étudiant·es</p> <ul style="list-style-type: none">- FW-B/ONE Academy : Questionner le genre en contexte interculturel. Paroles de professionnels. <p>Tous les professionnels ONE Academy participent aux 2 ateliers ONE Academy.</p> <p>Pour info, les autres ateliers proposés sont :</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Mylène Liébert</i> : EJE et intermédiatrice : faciliter l'inclusion des enfants et des familles en EAJE ?- <i>Noémie Salingue</i> : L'inclusion des enfants en situation de handicap à l'école maternelle.- <i>Jean Paul Fadonougbo</i> : L'inclusion des enfants des rues.- <i>Ludivine Zelani</i> : Prendre en considération la parole des enfants et des parents pour inclure en protection de l'enfance.- <i>Christine Martel et Théotim Martel</i> : Vivre l'inclusion, quelles réalités ? Témoignages.- <i>Edith Roy et Tania Boutin (Québec)</i> : L'éducation inclusive et la nature.
En soirée	<p>Diner ensemble au restaurant franco-zaïro-mauricien <u>Melting pot</u></p> <p><u>Adresse</u> : 3 rue Anatole France, Lille. (Itinéraire au point 11)</p>

Vendredi 14 juin 2024	
9h00 – 10h30 CRFPE	<u>Conférence</u> : Prendre en considération la catégorisation sociale pour inclure. <i>Jacques Doctobre</i>
10h30-12h00 CRFPE	<u>Conférence</u> : L'éducation inclusive pour lutter contre la pauvreté dès la petite enfance : quelles réalités ? <i>Pierre Moisset</i>
12h00- 13h30 Salle 101B	<u>Lunch</u> : A acheter le matin par chacun.
13h30-15h30 CRFPE Salle 101 B	Débriefing ONE Academy.
16h00	<u>Retour vers la gare de Lille.</u>

3. Participants au voyage - Qui est là quand ? Qui va visiter quoi ?

	Prise en charge par	Nom prénom Structure	Jour 0			Jour 1			Jour 2			Jour 3			Mercredi 14h Visite de terrain
			Matin	Après-midi	Nuit										
1.															

Pour respecter l'anonymat des participants au projet ONE Academy, la liste n'est pas diffusée.

Juin 2023 : 14 personnes

- 6 chercheur·e·s (4 ULiège, 1 Leonard de Vinci, 1 ONE)
- 2 agents ONE
- 6 professionnel·e·s (3 LREP et 3 crèches)

Juin 2024 :23 personnes

- 7 chercheurs (6 ULiège et 1 ONE)
- 1 agent ONE
- 13 professionnelles (2 ONE, 8 crèches, 3 LREP)
- 2 formatrices HÉ

4. Notre hôte : le CRFPE³⁰

Le [Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance](#) est l'un des centres de formation en travail social de la Région du Nord-Pas-de-Calais.

Le CRFPE est un établissement privé, à mission de service public, géré par une association loi 1901. Le CRFPE accompagne la professionnalisation des acteurs de son champ d'activité, en mettant à la disposition des institutions, des professionnels et des étudiants, sa compétence en matière d'ingénierie de formation. Tout au long de ces années, il a su faire évoluer ses propositions de prestations en s'appuyant sur des points d'ancrage :

- L'attachement à ses valeurs de références, en particulier sa volonté de promouvoir un accueil éducatif de qualité pour les enfants et leurs familles.
- Sa capacité réactive dans la prise en compte de l'évolution des réalités sociales en lien avec le milieu professionnel.
- Sa volonté de faire évoluer notre compétence collective : formations – veille professionnelle – implication dans des réseaux français et européens...

Le CRFPE propose aujourd'hui des formations qualifiantes, des stages de formation d'optimisation de compétences et des prestations de conseil pour accompagner le développement des structures d'accueil petite enfance. Pour préparer l'avenir, ce projet associatif s'articule autour d'axes stratégiques :

- Évaluer à l'interne ses activités pédagogiques pour poursuivre la recherche de la qualité de ses propositions et prestations.
- Développer ses collaborations avec l'université pour promouvoir les relations entre le milieu professionnel et celui de la recherche.
- Engager, soutenir l'ouverture européenne en favorisant les échanges entre formateurs et étudiants de différents pays.

Les formations qualifiantes

Formation qualifiante préparant au CAP Petite Enfance (niveau 3)

Premier niveau de qualification dans le secteur de la petite enfance, les personnes titulaires d'un CAP Petite Enfance travaillent auprès d'enfants en école maternelle (ATSEM), ou en structure d'accueil petite enfance (crèche, multi-accueil, halte-garderie).

L'Éducateur·rice de Jeunes Enfants est un professionnel du secteur social. Il (elle) exerce une fonction éducative dans l'accueil, le soutien au développement de l'enfant en relation, en concertation avec ses parents.

³⁰ Cette partie est intégralement extraite du Carnet de voyage d'étude utilisé dans le cadre du projet « Triangle ».

Formation qualifiante préparant au Certificat d'Aptitudes aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale (CAFERUIS – niveau 6)

Les personnes titulaires du CAFERUIS disposent des compétences pour assumer, en responsabilité, les fonctions de responsables d'équipes, chefs de service, responsables de structures.

Les autres activités

Modules préparatoires à la sélection aux formations sociales de niveau 6

Dans ces modules, le CRFPE proposons aux stagiaires d'acquérir des éléments de méthodologie en communication écrite et orale et d'appréhender les grandes thématiques du champ social.

Stages de formation continue (en inter ou en intra)

Les propositions de stages de formation continue sont actualisées chaque année en fonction des demandes et/ou des besoins exprimés par les professionnels et les institutions du champ de la petite enfance.

Accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)

L'accompagnement VAE est un soutien, une aide à l'élaboration du livret II, dans lequel le candidat présente et analyse les situations professionnelles en vue de la certification du diplôme visé.

Accompagnement conseil aux collectivités et institutions

Des prestations d'accompagnement définies sur la base des besoins spécifiques des institutions. Ainsi, le Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance offre aux acteurs publics et associatifs une aide à l'élaboration de stratégies de développement.

5. Le cadre d'accueil du jeune enfant en France³¹

En France, le système d'accueil des enfants de 0 à 6 ans est divisé entre le secteur de la petite enfance et le secteur de l'éducation.

L'accueil collectif pour les enfants des moins de trois ans s'organise dans les multi-accueils, micro-crèches, crèches-familiales. L'accueil individuel, qu'assure le plus grand nombre de garde d'enfant dans le pays s'effectue chez une assistante maternelle. « En dehors des parents, l'accueil à titre principal des enfants se fait le plus fréquemment chez une assistante maternelle (19 %) ou dans un EAJE (13 %) ».³² Toutes ces institutions sont sous la responsabilité du Ministère des Solidarités et de la Santé.

Dans certaines villes, des jardins d'enfants existent pour les enfants de 2 à 4 ans. L'accueil à temps partiel est assuré par les haltes garderies. Ces structures peuvent être publiques, associatives et gérées par les parents.

Au cours des années 2000, les crèches privées ont été autorisées et leur nombre est en augmentation. Depuis 2004, par la mise en place ou l'ouverture de dispositifs financiers au secteur privé, les Caisses d'allocations familiales peuvent soutenir financièrement les entreprises qui souhaitent créer ou développer une crèche pour accueillir les jeunes enfants de leurs salariés. La participation des entreprises s'effectue essentiellement sous deux formes : les crèches d'entreprises et les entreprises de crèches. Les premières créent des places d'accueil pour les enfants de leurs salariés ; les secondes prennent en charge le travail de gestion des crèches qu'elles soient municipales, associatives ou privées.³³

Les écoles maternelles pour les enfants âgés de 3 à 6 ans relèvent du Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. L'école maternelle est obligatoire dès 3 ans et fait partie du système scolaire français. Les établissements pour les loisirs et l'école relèvent du Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports et sont organisés par les autorités locales. Ils accueillent les enfants âgés de 2 à 11 ans pendant la pause du déjeuner et pendant les temps périscolaires.

³¹ Cette partie est intégralement extraite du Carnet de voyage d'étude utilisé dans le cadre du projet « Triangle ».

³² Villaume S. et Legendre É., 2014, « Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants en 2013 », Études et Résultats, DREES, n°896.

³³ Daune-Richard, A.-M., Odéna, S. Et Petrella, F., (2007). Entreprises et modes d'accueil de la petite enfance Innovation et diversification. Dossier d'étude, CNAF, N° 91.

Tableau comparatif	Fédération Wallonie-Bruxelles	France
Structuration de l'offre de services	Structures distinctes et séparées en fonction de l'âge des enfants (accueil/enseignement dès 2 ans et demi) →Deux types de structures dans l'accueil de moins de 3 ans (à domicile/crèches) + accueil ATL	Structures distinctes et séparées en fonction de l'âge des enfants (accueil/enseignement dès 3 ans) Diversité de structures dans l'accueil avant l'entrée dans le cadre scolaire + accueil périscolaire
Curriculum	Deux référentiels psychopédagogiques (0-3 ans ; 3-12 ans) + 1 référentiel soutien à la parentalité et ses satellites →Un référentiel pour l'école maternelle	Un cadre national de référence pour l'accueil des enfants de moins de 3 ans <i>La Charte Nationale pour l'accueil du Jeune enfant, dix grands principes pour grandir en toute confiance</i> (Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, 2017) →Un programme pour l'école maternelle
Projet éducatif et social	Obligation légale d'élaborer un projet d'accueil (Code Qualité de l'accueil 0-12 ans) →Plan de pilotage à l'école (Code de l'enseignement)	Obligation légale d'élaborer un projet social et éducatif dans l'accueil de la petite enfance →Projet d'établissement à l'école
Qualification du personnel	Qualifications et salaires différents en fonction des types de structure Qualifications au minimum de niveau secondaire pour l'accueil des enfants Bachelier 'Accueil et éducation du jeune enfant' à partir l'année académique 2024-2025	Qualifications de niveau 5 (secondaire) à supérieur (EJE) (Bac + 3) niveau licence, Infirmière-Puéricultrice (Bac + 4) pour l'accueil des enfants Qualifications de niveau supérieur pour la plupart des fonctions d'encadrement avec préparation spécifique à l'accueil des enfants et expérience utile requise CAFERUIS Certificat d'Aptitudes aux Fonctions

	<p>Qualifications de niveau supérieur pour la plupart des fonctions d'encadrement (non spécifiques)</p> <p>→Qualifications spécifiques de niveau supérieur non universitaire pour les enseignants</p>	<p>d'encadrement et Responsabilités d'Unité d'intervention Sociale)</p> <p>→Qualifications de niveau supérieur universitaire (Master) pour les enseignants</p>
Accompagnement, suivi et évaluation des services	<p>Coordination accueil, agents conseil et conseillers pédagogiques de l'ONE</p> <p>Coordinateurs ATL</p> <p>→Inspecteurs et conseillers pédagogiques de l'enseignement</p>	<p>Coordination : dépend des villes (si relevant du service public) ou des acteurs privés (associatif ou entreprise)</p> <p>Autorisation de fonctionnement (agrément) PMI</p> <p>→Coordinateurs pédagogiques, inspecteurs de l'enseignement maternel</p>

6. Le séminaire sur l'éducation inclusive³⁴

2024

Le séminaire « L'éducation inclusive », à destination des étudiants en 1ère année EJE du CRFPE. Ce moment fort de la formation vise à sensibiliser et à renforcer des pratiques inclusives dans le secteur, en prenant en compte la dimension politique et systémique que les logiques inclusives imposent.

Durant ces trois jours, les matinées sont consacrées à des conférences plénières pour comprendre les différents aspects de l'éducation inclusive et les après-midis à des ateliers de réflexion professionnelle concernant ce sujet complexe.

Cette année, M. Andrys ouvre le séminaire avec une conférence concernant l'éducation inclusive dès la petite enfance. L'occasion de comprendre le rôle de clef de voute que jouent les EJE.

Jeudi, nous accueillons l'équipe de l'ONE Academy (Office de la naissance et de l'enfance, Belgique) et de l'Université de Liège avec qui nous collaborons depuis de nombreuses années autour du défi du genre en contexte interculturel. C'est une recherche collaborative originale qui a mobilisé chercheurs et professionnels de la petite enfance. Nous aurons le plaisir d'écouter Christophe Genette, chercheur en sciences de l'éducation (ULiège, UR RUCHE), Nathalie Maulet chercheure en santé publique (ONE, Direction Recherches et Développement) et Léa Collard, chercheure en anthropologie (ULiège, IRSS-LASC).

Vendredi, pour conclure, nous écouterons 2 sociologues : Jacques Doctobre, sociologue et cadre pédagogique au CRFPE, Jacques nous aidera à comprendre la catégorisation sociale pour inclure avec des méthodes interactives et Pierre Moisset, sociologue, nous invitera à réfléchir à la manière dont les EJE peuvent œuvrer pour la lutte contre la pauvreté dès la petite enfance.

Pour amorcer votre réflexion sur l'inclusion – et découvrir quelques archives de l'édition précédente du séminaire et du voyage d'étude - rendez-vous sur [la plateforme Circle](#)

Aller sur l'onglet [voyage d'étude Lille 2023](#). Dans le blog, découvrez notamment la présentation sur l'éducation inclusive de Serge Ramel.

³⁴ Extrait de la présentation du séminaire par le CRFPE.

7. Le voyage d'étude : Les visites de terrain

La petite maison - 2023 uniquement

La [petite maison](#) est une association qui dans le respect des compétences et des attributions des instances et structures déjà existantes dans le secteur de la petite enfance, a pour objet, dans un souci de prévention et de cohérence avec l'éthique des « Maisons Ouvertes » de :

- favoriser la socialisation des enfants de zéro à quatre ans ;
- préparer et ainsi faciliter les moments de séparation avec leurs proches ;
- participer à des réflexions ou des actions dans le secteur de la petite enfance en lien avec les instances ou structures existantes ;
- gérer un lieu d'accueil enfants-parents correspondant à ces objectifs, nommé « La Petite Maison ».

Le projet de ce lieu, né en 1984, est le fruit de la réflexion d'un groupe de formateurs et de travailleurs sociaux. Librement inspiré du concept de « La Maison Verte » de Françoise Dolto, ce lieu convivial propose, aux enfants et à ceux qui les accompagnent, un espace de jeux et d'échanges. Depuis 1992, l'association ARPE gère le lieu d'accueil « La Petite Maison ».

La vocation de ce lieu est d'accueillir les enfants de moins de quatre ans, accompagnés d'au moins un adulte de confiance et les futurs parents, dans le respect des références psychanalytiques de type « Maisons Vertes », c'est-à-dire où la parole y occupe une place privilégiée. Les accueils sont libres : pas de réservations, pas d'adhésion. On vient quand on veut passer un moment avec son enfant, rencontrer d'autres enfants et adultes. C'est avant tout un lieu de parole et d'écoute.

La Petite Maison répond à des principes de base comme la garantie de l'anonymat (pas d'inscription, pas de suivi, pas de dossier), la confidentialité, la présence d'un adulte tutélaire auprès de l'enfant et la présence de deux accueillants. Le travail personnel des accueillants, la supervision, fondent la reconnaissance de ce qui fait l'unicité et la vérité d'être humain de chaque enfant et de chaque adulte.

Le principe de La Petite Maison est d'accueillir les enfants, accompagnés d'au moins un adulte important et proche. C'est un lieu d'écoute des questionnements et préoccupations des parents dans leur rôle de parent. Dans ce lieu, l'enfant est toujours sous la responsabilité de celui/ceux qui l'accompagne(nt).

La crèche Kidilys³⁵ - 2023 et 2024

Kidilys est une crèche inter-entreprise associative à but non lucratif.

Crée à l'initiative de Santélys et ouverte depuis 2010, [Kidilys](#), située au cœur du Parc Eurasanté, apporte une réponse adaptée en termes d'accueil et de garde de jeunes enfants pour les salariés des entreprises réservataires.

Projet novateur, Kidilys apporte également une réponse aux parents d'enfants en situation de handicap ou atteints de maladies chroniques. Elle offre une alternative de garde d'enfants aux parents pris en charge dans un établissement de santé alentour ou soignés à domicile ayant besoin de se rendre à l'hôpital pour une consultation ou un traitement en journée. D'une capacité de 40 places, Kidilys accueille les enfants de 2 mois ½ à 4 ans de façon régulière, occasionnelle ou en dépannage.

La prise en compte du handicap

La crèche Kidilys apporte une solution aux parents d'enfants en situation de handicap ou atteints de maladies chroniques. À la demande des parents, des professionnels de santé libéraux (kinésithérapeute, psychomotricien...) peuvent intervenir régulièrement aux côtés de l'équipe encadrante afin d'aider ces enfants à développer leur autonomie et leur motricité.

L'enjeu de cet accueil est de concilier la prise en compte du handicap ou de la maladie avec la proposition d'un accueil qui se veut commun, sans crainte et sans a priori, dans la plus grande simplicité afin de ne pas stigmatiser l'enfant et de lui permettre de partager des moments avec d'autres enfants de la crèche.

Kidilys, c'est aussi :

- une meilleure articulation entre vie personnelle et vie professionnelle ;
- une proximité immédiate avec le lieu de travail ;
- une solution de garde d'enfant tenant compte des contraintes professionnelles (flexibilité et adaptation des horaires) ;
- une reprise d'activité facilitée ;
- la possibilité pour les parents qui le souhaitent de s'impliquer et de participer à la vie de la crèche via le Conseil de crèche ;
- un accompagnement progressif de l'enfant dans la socialisation ;
- des tarifs identiques à ceux d'une crèche municipale, adaptés en fonction des revenus ;
- la possibilité de dépannage en urgence sans inscription préalable.

³⁵ Extrait du site internet de Kidilys.

Le multi-accueil 'Aux Babeluttes'³⁶ - 2023 et 2024

La crèche parentale « [Aux Babeluttes](#) » a ouvert ses portes le 26 janvier 1987.

En 2013, *Aux Babeluttes* est devenu un multi-accueil associatif à gestion parentale. Elle accueille 20 enfants de 10 semaines à 4 ans, du lundi au vendredi de 8h à 18h30.

La crèche est géographiquement située à l'est de la ville de Lille et au sud du quartier de Fives. Le Quartier de Fives est un quartier riche de mixité socio-culturelle, avec une vie culturelle, associative, dynamique et importante. De nombreux services publics et sociaux y sont présents.

L'implication des parents est primordiale au sein de l'association. Les parents peuvent siéger aux différentes instances. Le conseil d'administration est donc composé de parents élus lors de l'assemblée générale et le bureau lors du conseil d'administration. Tous les parents adhérents ont le droit de vote, lors de l'Assemblée Générale.

La crèche est un lieu ouvert aux familles. Les parents sont invités à participer à la vie de la structure, sur des temps du quotidien s'ils le souhaitent ou lors de sorties, de temps festifs, d'ateliers parents-enfants, etc. Ces moments sont avant tout des moments de partage ayant pour but de favoriser le lien parents-enfants et de créer du lien social à travers des rencontres et des échanges entre parents et avec les professionnels.

La crèche développe notamment des activités 'outdoor' avec les parents et les enfants

³⁶ Extrait du site internet de « [Aux Babeluttes](#) »

La Bougeothèque³⁷ - 2023 et 2024

La [Bougeothèque](#), espace de motricité libre pour les 0-3 ans, est basée sur la pédagogie d'Emmi Pickler (pédiatre hongroise qui a théorisé la motricité libre, comme un des éléments fondateurs du développement spontané et naturel de l'enfant).

Ainsi, la Bougeothèque est un espace où l'enfant, qu'il ait 4 mois ou 2 ans et demi, évolue librement, dans un cadre adapté, sous le regard d'un de ses parents. Les plus jeunes, non marcheurs, ont un espace aménagé pour eux avec des tapis et des petits objets, cela leur permet de regarder, attraper, bouger le buste, se tordre, ramper, tandis que les plus grands peuvent monter, escalader, glisser, mais aussi manipuler des seaux, des balles, des voitures, des poupées... Le parent accompagnant est là pour porter un regard bienveillant sur l'enfant et lui apporter sa sécurité de base et non pour lui dire comment s'y prendre ou quoi faire.

Si l'enfant apparaît en difficulté, on l'accompagne avec empathie, avec des mots et le regard. Pour Véronique Schrive, ces pratiques « *visent l'autonomie de l'enfant, cela lui donne le sentiment qu'il est compétent, et lui permet de développer une conscience de lui positive, une confiance en lui ainsi qu'une estime de lui-même* ». Elle observe également que les enfants développent le respect de l'autre et l'empathie.

³⁷ Extrait du site internet de la Bougeothèque et de l'article '[La Bougeothèque à 20 ans](#)' – Ville de Lambressart

8. Le voyage d'étude : Réfléchir ensemble

Comme vous le savez, l'équipe de recherche ONE Academy est en train de réaliser un outil à destination des formateur·rice·s basé sur des situations en lien avec le genre en contexte interculturel issues de trois types de services de la petite enfance (crèche, lieu de rencontre enfants parents, consultation ONE) en FWB.

En plus de cet outil, nous désirons également constituer une banque de situations. Cette banque permettra de compiler des situations non analysées dans l'outil, mais pouvant compléter et alimenter ce dernier.

Voici l'une des situations qui figurera dans cette banque. Cette situation a été partagée avec plusieurs chercheur·e·s et professionnel·le·s participant à la recherche lors d'un voyage d'étude l'année dernière. Cette situation ayant suscité beaucoup de réflexions, nous la partageons avec vous aujourd'hui afin de continuer nos discussions collectives.

N'hésitez pas à partager vos réflexions avant le voyage (sur Circle) ou pendant celui-ci avec les autres participant·e·s.

Les visites de terrain et les échanges au cours de notre voyage d'étude nous permettrons peut-être de partager d'autres situations qui pourront peut-être venir enrichir la « banque de situations ».

Situation : « Sacha »

Le contexte

La situation ci-dessous a été rédigée par la directrice de la crèche K., qu'elle dirige depuis 12 ans. Cette crèche se trouve dans le nord de la France.

La crèche K. est une crèche inter-entreprises et une association. Bien qu'à but non lucratif, l'équilibre financier repose sur les berceaux achetés par l'entreprise. Il existe donc un enjeu économique quand une nouvelle entreprise achète une place.

La situation

Un couple, nouvellement « parents » me demande un rendez-vous pour l'inscription de son enfant à la crèche et l'achat d'un berceau.

Les parents me demandent un rendez-vous préalable à l'achat de place plutôt tardivement dans la soirée. Le papa ayant repris le travail, il ne pouvait se libérer avant 18h30.

Les deux parents sont chefs d'entreprise et ils achètent donc un berceau pour leur propre enfant.

Je les reçois un vendredi à 18h30 (à noter que régulièrement, le vendredi, les enfants finissent un peu plus tôt), la crèche est quasiment vide à leur arrivée.

Je les accueille dans mon bureau. Le moment du premier accueil à la crèche est un moment que j'affectionne particulièrement et que je soigne car je l'estime important pour la qualité des relations et des futurs échanges avec les parents. C'est un moment que je veux chaleureux, bienveillant. Je veille à être totalement disponible pour celui-ci. Je pense qu'il laisse une première impression importante pour les parents.

Les parents entrent dans le bureau et se présentent comme la famille D...

L'enfant est dans la poussette sous de multiples couches de couvertures, il fait bien froid dehors, je ne l'aperçois que très peu.

Je m'approche pour les saluer, les accueillir et prendre contact avec l'enfant ; tout de suite, le papa le sort de la poussette et l'installe en écharpe de portage sur lui. Je ne peux pas réellement établir de contact visuel avec l'enfant.

Je les invite à s'assoir, les parents me paraissent autoritaires, je perçois comme une ambiance tendue.

Cela me déstabilise un peu car, habituellement, ce moment de rencontre est un moment de félicitations, d'échanges de sourires, de regards, de compliments et un temps pendant lequel les parents expriment une certaine fierté à me présenter leur enfant.

La crèche K est une crèche qui favorise l'accueil des enfants en situation de handicap ou ayant des besoins et une surveillance paramédicale pendant leur temps de crèche et l'ambiance étant tellement particulière, à un moment je questionne en me disant que ces parents vont m'annoncer une particularité médicale pour leur enfant.

Je me souviens que les parents m'ont demandé un rendez-vous pour leur enfant Sacha et donc je commence en disant : « Alors bienvenue Sacha et bienvenue à vous aussi Madame, Monsieur ! »

Je ne reçois qu'un timide « merci »

Les parents se sont installés avec leurs manteaux, ne semblent pas physiquement à l'aise, et la maman me dit tout de suite :

« Bon, pour éviter tout problème, on va être clairs de suite, nous ne voulons pas genrer notre enfant, ce sera Sacha et Sacha décidera quand il sera en mesure de décider s'il veut être fille ou garçon »

Cette déclaration me tétranise, dans le sens où je n'y ai jamais réfléchi, je n'ai pas le temps de m'y préparer.

Je demande donc à la maman s'il existe une ambiguïté sexuelle génétique (chose que j'ai pu connaître dans l'exercice de ma profession à l'hôpital), elle me répond que non, pas du tout que Sacha est né avec un sexe de petit garçon mais les parents ont réfléchi, ils ne veulent pas donner d'identité sexuelle à leur enfant.

La maman m'explique le choix du prénom qui est mixte, le choix de couleurs de vêtements neutres, de jouets, de la peinture de la chambre, le choix du faire-part et de la formulation pour annoncer la naissance ...tout semble très réfléchi, très abouti dans la réflexion. Je perçois même très peu de place pour la spontanéité, tout semble « sous contrôle ».

La maman poursuit en disant qu'elle ne veut pas qu'on genre son enfant sous prétexte qu'il ait un sexe masculin.

J'exprime alors de façon très sincère aux parents que c'est la première fois que je suis confrontée à ce genre de demande...j'explique que dans nos pratiques, nous ne genrons pas le choix des jouets, que les poupées ne sont pas réservées aux petites filles, que les ballons ne sont pas seulement pour les garçons, que les déguisements de princesses sont accessibles aux filles comme aux garçons...

Le papa prend le relais et me coupe et dit « et nous ne voulons pas non plus que des pronoms personnels soient utilisés ; il faut apprendre à tourner vos phrases autrement, c'est possible nous y arrivons très facilement...il suffit d'utiliser le prénom... »

Donc je leur dis que je n'ai pas travaillé cette question, et que je ne l'ai pas du tout travaillée en équipe non plus, alors que pour moi, c'est un sujet qui mérite un vrai travail et une réflexion.

Et je leur demande pourquoi cette demande, l'objectif principal de cette demande ?

Les parents m'expriment leur profonde volonté de laisser l'enfant décider. Les réponses sont courtes, affirmatives et je trouve peu de place pour l'échange et le dialogue.

J'évoque avec eux la difficulté que nous allons connaitre au moment de nous exprimer à propos de l'enfant, au moment des transmissions le soir.

Le papa me dit « mais non, utilisez le prénom, si vous dites : 'Sacha a fait de la peinture', 'Sacha a joué aux voitures' ... »

Et il poursuit : « Bien au contraire, vous allez l'aider à prendre conscience de soi avec l'utilisation de son prénom ! »

L'utilisation du prénom est usuelle à la crèche mais cette réflexion à ne pas genrer me semble tout autre chose.

Le père semble convaincu que c'est juste une simple habitude que je pourrais comparer avec celle de ne pas utiliser de « surnom » pour l'enfant...

Je leur exprime ma difficulté et la difficulté, au-delà des transmissions, dans nos actes du quotidien, je ne peux pas garantir que jamais l'équipe (en m'y incluant bien sûr) ne dira « il a » ou utilisera un adjectif genré en s'occupant de Sacha.

Je leur explique que je ne mesure pas les conséquences pour leur enfant à agir de la sorte et le retentissement sur la construction de son identité.

La maman répond que pour eux, la construction de l'identité dans un sexe auquel on ne semble pas appartenir est tout aussi douloureuse. Mais coupe le dialogue.

Sa réponse est brève, je ne peux pas argumenter.

Je leur ai dit que la demande était très particulière et que je ne me sentais pas capable de pouvoir y répondre complétement avec l'équipe, que je préférerais peut-être les renvoyer vers une autre structure ou une assistante maternelle.

Le rendez-vous a duré 45 minutes mais je n'ai pas réussi à établir un vrai dialogue avec les parents ni à comprendre leurs profondes motivation/peurs (?)/objectifs.

Ce sont des parents socialement très privilégiés, un premier enfant du couple, un couple très isolé, peu de famille ou d'amis autour. Ils doivent avoir une quarantaine d'années.

J'ai perçu, mais c'est du ressenti, une certaine angoisse mais également une fermeté et une absence de volonté à expliquer leur démarche, presque comme une exigence (peut-être mais c'est une supposition, l'amalgame entre je paie, j'exige...).

Questions que la narratrice voudrait explorer :

- Quelle construction identitaire si on ne genre pas l'enfant, quels impacts ?
- Est-ce que l'enfant a conscience de son sexe, à partir de quand ?
- Quels impacts, quelle influence le comportement des adultes peut avoir sur l'identité sexuelle ?
- Pourquoi refuser la sexualisation de son enfant ? Quelles représentations, difficultés ?
- Est-ce qu'il pourrait y avoir un problème dans la sexualisation des enfants ?
- Est-on prêt dans notre société à accepter de non genrer un enfant ?

9. Garder une trace du voyage

Pour garder une trace du voyage, préparer, poursuivre et partager la réflexion avec votre équipe au retour, nous vous proposons de répondre à quelques questions, à identifier des points à partager ou approfondir, et à nous donner votre avis sur le voyage et ce que vous en avez appris.

Complétez à la main ou par ordinateur. N'hésitez pas à explicitez vos réponses et/ou à ajouter des questions ou idées que vous souhaiteriez partager.

Avant le voyage

- Quelles sont vos attentes par rapport à ce voyage ? Qu'est ce qui ferait que ce voyage soit, pour vous, une réussite ?
- Quelles sont vos appréhensions éventuelles par rapport au voyage ?

Au cours des différentes conférences et ateliers

- Quelles sont les 3 réflexions/idées/informations qui vous ont le plus intéressées et/ou inspirées ?

Au cours des différentes visites et rencontres de terrain

- Quels sont les 3 aspects les plus étonnantes que vous avez découvert ?

Au terme du voyage d'étude

- Avez-vous identifié des leviers ou des freins qui pourraient influencer la prise en compte du genre dans le contexte interculturel de votre structure ?
- Quelles actions et/ou micro-changements conseillerez-vous à une structure similaire à la vôtre qui souhaite amorcer une réflexion sur les questions de genre en contexte interculturel ?

10. Petite évaluation

Afin de nous aider quant à l'organisation des futurs voyages d'études, merci d'indiquer votre avis à l'aide de l'échelle allant de 1 à 4.

- 1 indiquant que vous n'êtes pas satisfait·e
- 4 indiquant que vous êtes très satisfait·e

Les lignes en dessous vous permettent d'expliciter votre avis. N'hésitez pas à rajouter une page. Sentez-vous libre de répondre en écrivant à la main ou à l'ordinateur.

Le contenu voyage d'étude

La préparation du voyage



Les conférences proposées pendant le séminaire du CRFPE



Les visites de terrain



L'atelier réalisé ensemble le 13 juin



Les moments de débriefing (formel et informel)



Les aspects organisationnels du voyage d'étude

Les informations reçues avant le départ



L'hôtel, les repas, les trajets



Le voyage d'étude dans son ensemble



11. Toutes les informations pratiques pour le voyage

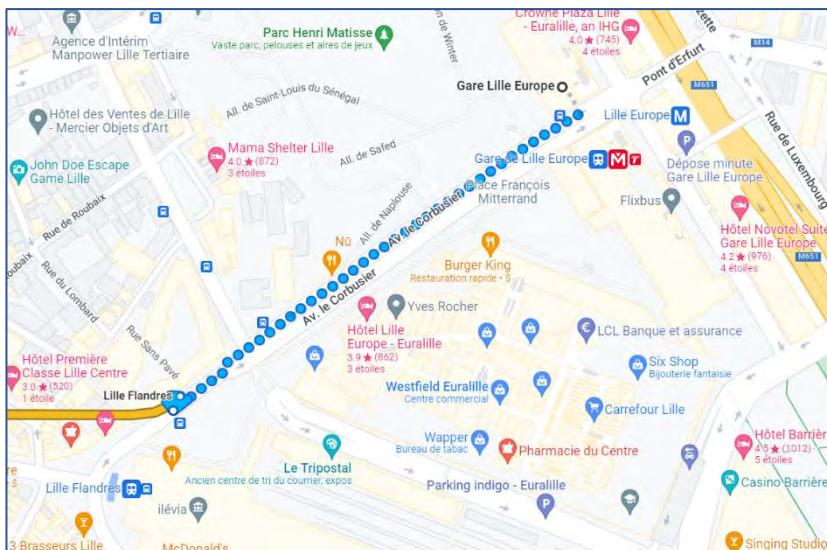
Voyez léger !

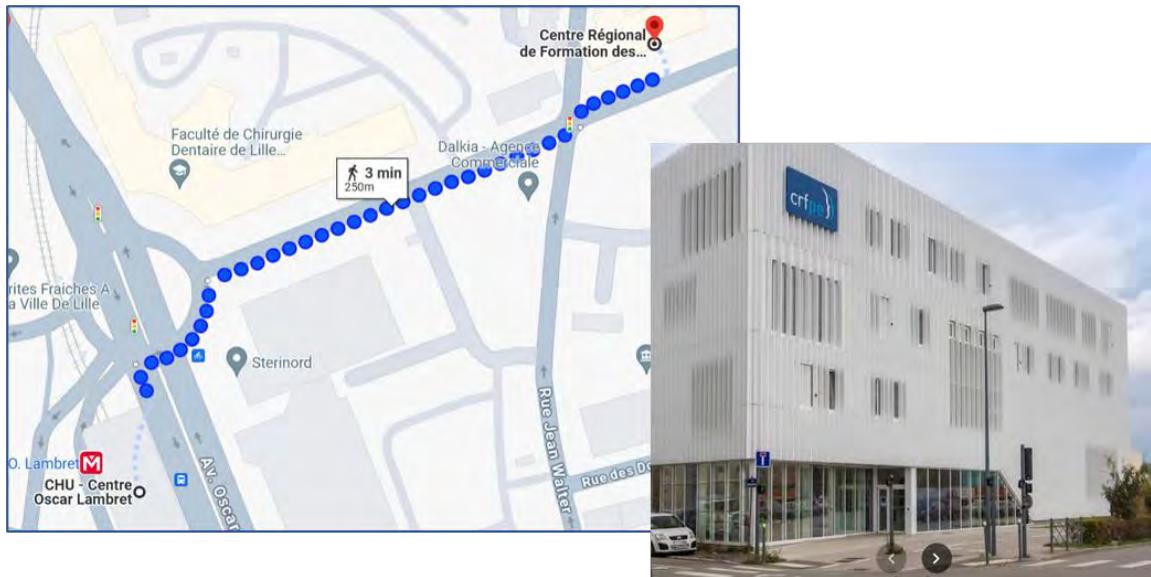
Prévoyez des chaussures confortables pour marcher.

Itinéraire 1 : De la gare de Lille-Europe à Lille Flandre (métro) et au CRFPE

Allez jusqu'à la gare de Lille Flandre (500m à pied), prendre le métro M1 -direction Lille CHU-Eurasanté (6 arrêts). Descendre à l'arrêt CHU-Centre O-Lambert. Le CRFPE est à 250 m du métro.

Adresse : CRFPE - 465 rue Courtois, Lille.





ANNEXE 12 : LISTE DES COMMUNICATIONS, ARTICLES ET ÉVÉNEMENTS ORGANISÉS

- Collard, L., Dragozis, F., Razy, É., Suremain (de), Ch.-Éd., Ulloa, L., Vivier, M., ***Giving research feedback to children: beyond ready-made recipes and asymmetric relationships.*** Workshop ACYNet (EASA), ULiège (IRSS-LASC), 5-6 juin 2023. [Annexe 14] (lien indisponible actuellement)
- Pirard, F., Razy, É., et Collin, J., ***Les services dédiés à la petite enfance revisités à travers le prisme du genre en contexte interculturel,*** Communication présentée lors du Séminaire action sociale et petite enfance organisé par organisé par le Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance (CRFPE), Lille, 20 juin 2023. [Annexe 15]
- Genette, Ch., Collard, L., et Maulet, N., ***La dimension du genre en contexte interculturel dans la petite enfance.*** Communication présentée lors du Séminaire éducation inclusive organisé par le Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance (CRFPE), Lille, 22 juin 2023.
- Genette, Ch., ***Accompagner le papa dans sa vision de la paternité.*** Intervention lors de la journée d'inspiration « Et pour mon papa ? » organisée par l'ONE avec le soutien du Fonds Houtman, Ciney, 3 octobre 2023.
- Razy, É. et Vivier, M. ***Giving Research Feedback to children. Connecting Arts and Social Sciences. Exposition digitale*** (3 chercheuses du projet impliquées), octobre 2023 : <https://prezi.com/view/h2wlPpBksTULrvrmMCYn/> [Annexe 16]
- Razy, Élodie, Charles-Édouard de Suremain, Mélanie Vivier, Mathewos Belissa, Léa Collard, Marie Daugey, Rachel Dobbels, Fanny Dragozis, Éloïse Maréchal, Perry Msoka, Édouard Nona, Alice Sophie Sarcinelli, Aboubakry Sow, Ysak Tafere, Edwige Tiam, Lorena Ulloa, Carla Vaucher, Élodie Willemse. ***Visual and Performance-Based Research Feedback for Children and Youth: at the Crossroads of the Arts and the Social Sciences.*** NEOS 15 (2), Automne 2023 : <https://acyig.americananthro.org/neosvol15iss2fall23/Razy> [Annexe 16]
- Pirard, F., ***Enjeux de qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants,*** Communication présentée lors du Séminaire action sociale et petite enfance organisé par le Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance (CRFPE), Lille, 5 décembre 2023.
- Collin, J., ***Parentalité et déviance. Approche anthropologique de consultations pour enfants.*** Conférence donnée dans le cadre de la Journée de rencontre entre les personnes du monde de la petite enfance et les étudiant-e-s du Bachelier Accueil et éducation du jeune enfant, organisée par la Haute École Léonard de Vinci, Bruxelles, 12 janvier 2024.
- Collin, J., ***Etudier la petite enfance quand on n'est pas parent. Réflexions méthodologiques à partir d'une enquête de terrain.*** Communication acceptée dans le cadre du XXIIe Congrès de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française intitulé *Sciences, Savoirs, Sociétés*, Ottawa, 12-16 juillet 2024
- Collin, J., ***Penser la déviance : de l'étude des interactions sociales à la compréhension des structures sous-jacentes.*** Communication présentée dans le cadre du XXIIe Congrès de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française intitulé *Sciences, Savoirs, Sociétés*, Ottawa, 12-16 juillet 2024

- Genette, Ch., Pirard, F. et Maulet, N., et ***Fathers in childcare and playgroups: an intercultural perspective***. Communication présentée lors de la 31st EECERA Conference, Lisbonne, 31 août 2023 : <https://hdl.handle.net/2268/306478> [Annexe 17]
- Absil, G. (2024). ***Genre et interculturalité pour lutter contre les inégalités ordinaires***, Helmo Pluriel. [Annexe 18]
- Ben Abdelhadi, M., Charles, J., Collard, L., Cornet, V., Dallons, C., Docquier, C., Dragozis, F., Jacques, A., Mailleux, A., Maulet, N., Pirard, P. et Razy, É., ***La rencontre au cœur de l'inclusion. Le genre en contexte interculturel dans les services de la petite enfance (FW-B)***, Communication présentée lors du Séminaire « Education inclusive » organisé par le Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance (CRFPE), Lille, 13 juin 2024. [Annexe 19]

ANNEXE 13 : PROPOSITION DE COMMUNICATION SYNHERA



Journée des Chercheur·e·s en Haute École 2023*

La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel

Absil Gaetan¹, Razy Elodie², Bragard Isabelle (i.bragard@helmo.be)¹, Collin Jonathan¹⁻³, Genette Christophe⁴, Pirard Florence⁴

¹ Haute Ecole Libre Mosane, CRIG

² Université de Liège, unité de recherche IRSS

³ Haute Ecole Leonard de Vinci, CIR

⁴ Université de Liège, unité de recherche RUCHE

Mots clés : genre, interculturalité, petite enfance, recherche collaborative, interdisciplinarité

Prenant acte des changements sociaux liés aux questions de genre et à la diversité culturelle en Europe (Vertovec, 2007) comme de la croissance de la précarité de la population et de la précocité des inégalités, la question de l'accueil, du soin, de l'accompagnement et de l'éducation de la petite enfance joue plus que jamais un rôle central dans la lutte contre les stéréotypes, les discriminations et les inégalités dans l'enfance (Octobre et Sirota, 2021).

Cette recherche interinstitutionnelle et interdisciplinaire menée par l'Université de Liège (UR RUCHE et IRSS) en partenariat avec les centres de recherche de deux hautes écoles (HELMo et HE Vinci) financée par ONE Academy vise à 1) comprendre de quelles façons ces questions de genre et d'interculturalité sont vécues du point de vue des professionnel·le·s des services à l'enfance (crèches, lieux de rencontre enfants parents, consultations pour enfants), des familles, et des enfants eux-mêmes et 2) co-construire un outil visant à renforcer la réflexivité des étudiant·e·s et des professionnel·le·s sur ces questions.

Trois types de données seront récoltées et produites à partir de novembre 2022 en FW-B: des récits situationnels sur les pratiques auprès de professionnel·le·s de crèches, lieux de rencontre enfants-parents et consultations pour enfants (via un questionnaire et des groupes d'analyse collective), des situations rapportées par des co-parents (via des focus groups) et des situations vécues contextualisées issues de terrains anthropologiques (via l'observation participante). A la croisée des cadres théoriques et méthodologiques des sciences de l'éducation, de l'anthropologie et de la psychologie, l'analyse de ces données vise à co-construire avec toutes les parties prenantes, et des experts de formation initiale et continue, à la fois des savoirs autour de ce qui se joue dans ces situations, mais également un outil de formation proposant une analyse multi-référentielle de

situations clés qui soutiendra la réflexivité des (futur-e-s) professionnel·le·s, dans une perspective de régulation des pratiques. Des résultats préliminaires seront disponibles en mars 2023.

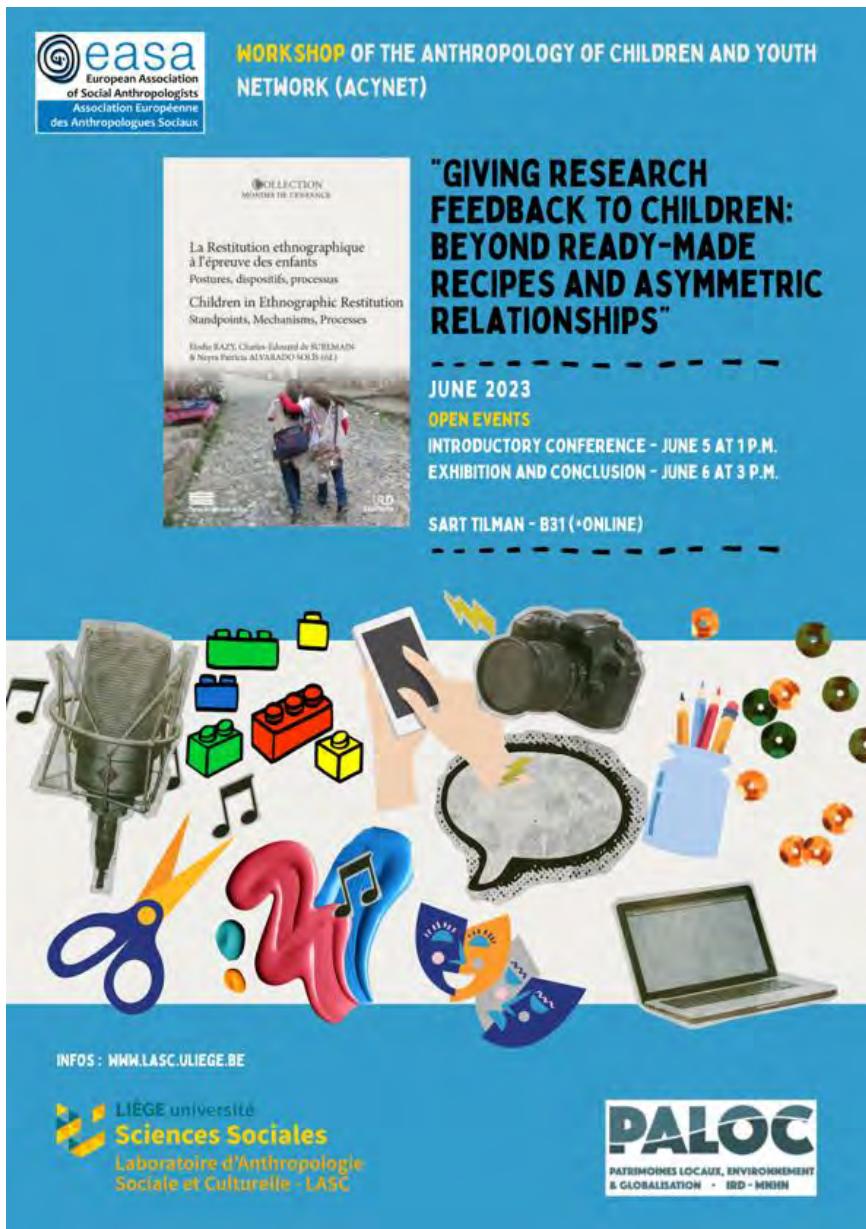
Cette recherche envisage l'interdisciplinarité comme un moteur, un objectif et un enjeu. Le croisement des disciplines, des expériences et des expertises fait ainsi l'objet d'actions spécifiques dans le projet et d'une réflexion continue entre les chercheur·e·s. Celle-ci a non seulement une visée théorique mais également pratique dans le processus de co-construction, au carrefour des sphères de la recherche et professionnelle. Enfin, cette recherche s'inscrit dans une perspective d'innovation sociale en soutenant la création d'un collectif d'institutions autour des questions de genre et d'interculturalité dans le domaine de la petite enfance. Cette communication présente les conditions et les approches méthodologiques de cette fabrication d'une dynamique interdisciplinaire interinstitutionnelle.

Références

- Octobre, S., et Sirota, R. (2021). Introduction. Penser les inégalités dans l'enfance. In S. Octobre (Ed.), *Inégalités culturelles : retour en enfance* (pp. 9-37). Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.octob.2021.01.0009>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>



ANNEXE 14 : DOCUMENTS DU WORKSHOP DU RÉSEAU « ACYNET » DE L'EASA (ULIEGE, JUIN 2023)



Proposed by Élodie Razy et Charles-Édouard de Suremain, co-chairs of the “Anthropology of Children and Youth Network” (ACYNet) of the European Association of Social Anthropologists (EASA) : https://www.lasc.uliege.be/cms/c_11360523/fr/connecter-arts-et-sciences-sociales-pour-restituer-des-resultats-de-recherche-aux-enfants?id=c_11360523

This interdisciplinary event was initially meant as a lab with our members and others in 2019 but had been canceled because of the Covid-19. We ask for a second opportunity both to extend its aim and to meet with our members at large to develop further collaboration. Bringing together social scientists who do fieldwork with children and wish to renew the methodology of their feedback of research

results, we aim at working in a collaborative and innovative way disclosing ethical and epistemological issues by cross-cutting fields and disciplines (specifically, science and art). The aim is to break down the multiple asymmetric relationships arising during the research process until its end.

Methodological publications usually include ready-made tools. While they make it possible to avoid the worst, they generally do not consider the overall social context in which children live; they may also be adults-centred and based on stereotypical representations of childhood. This event is based on previous activities and publications: <https://books.openedition.org/pulg/10440>

Can research be “returned” to the children with whom the anthropologist has worked as well as to children in general, and what is the purpose of the feedback? Can an epistemologically justified and ethically founded feedback make it possible to overcome the often-asymmetric relationships between: male/female (children), wealthy/poor, children/adults, researcher/children, South/North, etc.?

We propose to use the children's daily life experiences and aspirations, as well as the personal abilities and skills of social scientists to renew the way of thinking and making, and to lead the feedback process. Based on some examples, participants will exchange in order to help each other and be driven by some skilled participants to elaborate a performance-based feedback (singing, dancing, acting, reading, drawing, painting...) grounded in children's daily life and aspirations. An exhibition/performance will be held at the end of the workshop and digitally shown on the EASA webpage.

Organization committee: Léa Collard (ULiège, FaSS, IRSS-LASC), Fanny Dragozis (student, master in anthropology, FaSS, ULiège), Élodie Razy (ULiège, FaSS, IRSS-LASC), Charles-Édouard de Suremain (IRD-MNHN, Paloc-UMR 208) et Lorena Ulloa (ULiège, FaSS, IRSS-LASC)

Scientific committee: Marie Daugey (École des Arts Joailliers, Paris), Élodie Razy (ULiège, FaSS, IRSS-LASC), Alice Sophie Sarcinelli (Université Paris Cité, CERLIS, France), Charles-Edouard de Suremain (IRD-MNHN, Paloc-UMR 208)

ANNEXE 15 : COMMUNICATION AU SÉMINAIRE DU CRFPE (LILLE, JUIN 2023)

Mail d'invitation au séminaire (diffusé le 9 mai 2023)

ACTION SOCIALE ET PETITE ENFANCE, QUELLES ACTIONS DE PRÉVENTION POSSIBLES ?

Participez à notre

SÉMINAIRE #4

«La mixité professionnelle dans le secteur de la petite enfance»

Mardi 20 juin 2023
16h30 - 18h30





📍 Au CRFPE - 465 rue courtois, 59042 Lille

Ne manquez pas le dernier séminaire de la série « ACTION SOCIALE ET PETITE ENFANCE, QUELLES ACTIONS DE PRÉVENTION POSSIBLES ? » qui se tiendra en présentiel au sein du CRFPE.

Pour rappel, nous sommes heureux de recevoir pour cette dernière séance : **Florence Pirard**, chercheuse en sciences de l'éducation, et **Elodie Razy**, chercheuse en anthropologie de l'enfance à l'Université de Liège, **Jonathan Collin**, chercheur en anthropologie à la Haute Ecole Léonard de Vinci pour une conférence sur **les services dédiés à la petite enfance revisités à travers le prisme du genre en contexte interculturel**.

Silvia Valentim, directrice des études au CRFPE, présentera son article « **La présence masculine dans les crèches au Brésil, entre méfiance et rapports de sexe** » paru dans l'ouvrage « Des hommes dans les métiers de la prime enfance » Ed. PURH, 2023.

Enfin, profitez de l'Exposition « **Mixprim** », la mixité dans les métiers de la petite enfance en France.

L'occasion idéale pour clôturer avec nous « les mardis du CRFPE »

La participation est gratuite ! Pour plus d'informations, cliquez sur le bouton ci-dessous

Abstract de la communication soumise :

Les services dédiés à la petite enfance revisités à travers le prisme du genre en contexte interculturel

Pirard, F., chercheuse en sciences de l'éducation, et Razy, E., chercheuse en anthropologie de l'enfance (Université de Liège)

Collin, J., chercheur en anthropologie (HÉ Leonard de Vinci)

Notre conférence présentera en primeur la démarche et certains des résultats préliminaires d'une recherche collaborative, inter-institutionnelle, interfacultaire et interdisciplinaire menée en FW-B par l'Université de Liège (Unités de recherche RUCHE et IRSS-LASC), en partenariat avec les centres de recherche de deux hautes écoles (HÉLMo et HÉ Vinci), et avec le soutien de l'ONE Academy. La démarche repose sur l'analyse de situations sociales issues de différents contextes (crèches, lieux de rencontre enfants parents, consultations pour enfants). Les situations sont alors rapportées par des professionnel·le·s (groupe d'analyse collective de situation) ou des parents (focus group). Ces situations peuvent avoir marqué les acteurs positivement, négativement ou avoir laissé chez eux un sentiment mitigé. Sont également mobilisées des situations vécues contextualisées issues de terrains en anthropologie (via l'observation participante). Celles-ci ne sont pas relevées directement par les acteurs, qui ne les remarquent pas nécessairement, mais par les chercheurs eux-mêmes. La diversité et la complexité des situations que la recherche contribue à rendre visibles et intelligibles est en cours d'analyse et permettra par ailleurs de proposer un outil réflexif en vue de la formation initiale et continue des professionnels de l'accueil et de l'accompagnement de la petite enfance sur les questions de genre en contexte interculturel.

ANNEXE 16 : ARTICLE ET EXPOSITION EN LIGNE ISSUS DU WORKSHOP DU ACYNET DE L'EASA (ULIEGE, JUIN 2023)

L'**article** intitulé « Visual and Performance-Based Research Feedback for Children and Youth: at the Crossroads of the Arts and the Social Sciences » a été rédigé avec tou-te-s les participant-e-s du workshop, parmi lesquel-le-s : Élodie Razy, Léa Collard et Fanny Dragozis, impliquées dans le projet ONE Academy. Il est paru en ligne dans la revue du « Anthropology of children and Youth Interest Group » de l'association américaine des anthropologues (AAA).

Élodie Razy, Charles-Édouard de Suremain, Mélanie Vivier, Mathewos Belissa, Léa Collard, Marie Daugey, Rachel Dobbels, Fanny Dragozis, Éloïse, Maréchal, Perry Msoka, Édouard Nona, Alice Sophie Sarcinelli, Aboubakry Sow, Ysak, Tafere, Edwige Tiam, Lorena Ulloa, Carla Vaucher, Élodie Willemse. 2023. “Visual and Performance-Based Research Feedback for Children and Youth: at the Crossroads of the Arts and the Social Sciences.” NEOS 15 (2).

To link this article: <https://acyig.americananthro.org/neosvol15iss2fall23/Razy>



Communication in the Worlds of Children and Youth: Imagination, Language, Performance, and Creative Expression

**Volume 15, Issue 2
Fall 2023**

NEOS is the flagship publication of the
Anthropology of Children and Youth Interest Group (ACYIG) of the
American Anthropological Association.
All articles within this bi-annual, refereed publication
are open access.

Visual and Performance-Based Research Feedback for Children and Youth: at the Crossroads of the Arts and the Social Sciences

Elodie Razy, PhD (ULiège)
elodie.razy@uliege.be

Co-authors:

Charles-Édouard de Suremain, PhD (Institute for Research Development, France)

Mélanie Vivier, PhD Candidate (ULiège)

Mathewos Belissa, PhD Candidate (Ambo University, Ethiopia)

Léa Collard, Graduate Student (ULiège)

Marie Daugey, PhD (Ecole de la Joaillerie, Paris)

Rachel Dobbels, PhD Candidate (ULiège)

Fanny Dragozis, Undergraduate Student (ULiège)

Éloïse Maréchal, PhD Candidate (ULiège)

Perry Msoka, PhD Candidate (Amsterdam Institute of Social Science Research)

Édouard Nona, PhD Candidate (ULiège)

Alice Sophie Saroinelli, PhD (Université Paris Cité)

Aboubakry Sow, PhD (ULiège)

Ysak Taferé, PhD (Université de Paris 1 Panthéon Sorbonne)

Edwige Tiam, Graduate Student (ULiège)

Lorena Ulloa, PhD Candidate (ULiège)

Carla Vaucher, PhD (Université de Lausanne)

Élodie Willemsen, Graduate Student (ULiège)

The [workshop](#) “Giving research feedback to children: beyond ready-made recipes and asymmetric relationships?” was initially intended as a so-called “Lab” of the [Anthropology of Children and Youth Network](#) for the [2020 EASA Conference](#) during the COVID-19 pandemic. Instead, it took place on June 5th and 6th, 2023 at the [University of Liege](#) (Belgium).

The [workshop](#) was designed to share researcher experiences on the intersection between the arts and the social sciences and its role in the creation of child- and youth-oriented analyzed ethnographic findings. The outcomes of this workshop were intended to create feedback for children and youth once researchers return to the field. The idea grew out of method-centered publications and reframed some of the arguments of the collective book “[Children in Ethnographic Restitution: Standpoints, Mechanisms, Processes](#)” on research feedback (“restitution”¹) to children from a methodological and a political perspective:

Restitution is used here in its broadest, all-encompassing, and operational meaning. It designates an occasional mechanism as much as a continuous one, conceived from the start of fieldwork and aiming to share the products of the work carried out with the

individual and collective participants, during and after the research, but also a dynamic mechanism, or even daily spontaneous exchanges, material and immaterial, apparently trivial, and often invisible, the “services” given and received by the anthropologist during and after fieldwork. (Razy et al. 2022)

Research feedback is considered as a double (or more) and bi-directional process (researcher/children and children/researcher). The first step is to give feedback to children; the second step is the feedback of the children to the researchers’ feedback. This can be repeated as many times as needed in a participatory and iterative perspective.

For an in-depth understanding of communication processes, the workshop aimed to concretely test the use and effectiveness of artistic media and to measure the added value of collaborative work in addressing the results feedback process to children and youth in research projects. This process of checking and discussing our analysis and interpretations with these young people follows our research – including fundamental, participatory-action, and community-based approaches – that are part of our methodology (Atalay et al. 2019; Bonanno 2018; Tondeur 2018; Sarcinelli et al. 2022), and all of which are ethically important to children and youth in the field.

Through their artistic skills, which are often handcrafted, eighteen researchers from six different countries participated in the workshop and responded to the following question: how can the arts-based feedback process grounded in the field be ethically and epistemologically improved to help mitigate too often asymmetrical relationships, such as between children/adults, generations, researchers/children but also between genders, classes, “races,” and south/north? How can the cross-fertilization between arts and science move us beyond ready-made recipes when it comes to feedback?

A traditional research article would not enable us to share our creative and collective reflections: “Patch-working and weaving together thoughts and expressions by multiple hands went hand in hand with the visualizations” (Sarcinelli et al 2022, 153). For this reason, we share here a multimodal paper, interweaving links to the digital exhibition (paintings, singing, poetry, collages, games, storytelling, mapping, music) of the workshop’s results already published online: “[Giving research feedback to children Connecting Arts and Social Sciences](#)”.

Context and Rationale

Methodological literature in Childhood Studies generally includes ready-to-use tools or guidelines and often fails to consider the children’s overall social contexts and their “cultures of communication” (Christensen 2004), while not always achieving “ethical symmetry” (Christensen and Prout, 2002). Such a position often implies that using participatory or collaborative methods is the only way to promote the participation of children and youth. Doing so, it renders a critical debate on feedback impossible (Razy et al. 2022).

Notwithstanding, feedback can dispense with any participatory or collaborative mechanism and pre-existing protocol. Moreover, researchers can unintentionally be adult-centric, failing to understand children as a socially and historically situated category (Sarcinelli 2015). On the contrary, they may essentialize stereotypical representations of local or globalized childhood (Johnson et al. 2012; Veale 2010). For instance, drawings or photographs are used to make children and/or anthropologists generate data in an original and critical perspective (Spray 2021; Morelli 2021-22), but they can also be tools used for ease, with an apparent positive payoff, although superficial and without any epistemological or ethical basis. Therefore, collaborative data production does not necessarily guarantee ethical feedback. Sometimes, feedback is also not recommended (Dominguez Reyes 2022).

In order to explain the workshop's approach, two points relating to key contextual elements need to be addressed. First, researchers may work with artists during or after their research due to a dedicated budget (Massart and Denommée 2020; Morelli 2021). Others, by choice or due to budget constraints, will rely on their own skills. Secondly, the question of feedback is linked to the current policy on Open Science and communication with civil society and two different situations need to be distinguished: feedback addressed to the children and youth who participated in the research and feedback destined to a wider audience concerned by the issue (i.e. "[L'alimentation enfantine](#)").

Collective Thinking and Collaboration

By bringing together social scientists conducting fieldwork with children and youth, this workshop adopted a collaborative and innovative stance in a context where lone work is considered the usual standard. Researchers were given arts and crafts material, a guitar, access to the Internet, printers, etc., after viewing or listening to [inspiring alternate feedback for children](#) based on artistic methods (Vaucher, an illustrated book; Sarcinelli, a comics strip; Dobbels, an audio-video book; Willemesen, a rhyming music piece).

Within the framework described above, inspired by these examples and encouraged throughout the sessions, participants worked on their own but also helped each other. They chose either to work on feedback aimed at the children and youth who participated in their research or on feedback aimed at those from the wider public.

The workshop started with *small groups* (three to four people) in order to choose which of their own findings to work on. Group sessions alternated with individual or paired work intended to transform intentions into a [series of small, concrete artistic creations](#).

Group sessions aimed to open the floor to collective critical reflections and proposals to deepen the rationale and dynamic of feedback. An *initial group session* helped individuals to make decisions concerning the findings to be presented and the medium to be used for feedback; a *second group session* was dedicated to sharing the results selected for feedback.

Paired work was based on the research subject or the research participants' age group or social and health conditions. Artistic skills were worked on in depth in a collaborative way in order to *initially* co-develop a draft output of the feedback to convey and *later* further develop the feedback presentation for the exhibition. Finally, *individual* work was aimed at completing the [individual feedback project](#).

These various working modes allowed each researcher to be guided by and to benefit from new ideas, or to receive artistic support, rooted in a comprehensive approach to the context, the issues and the audience, and facilitated through dialogue between researchers. For example, [Sow, an anthropologist and musician, improvised an emotionally appropriate guitar piece to Nona's lyrics](#). Working on divorce among African migrant families in Belgium, the latter wrote a text on the analysis of the children's and youths' words of pain about their parents' separation. With the children in the field being familiar with slam poetry and short descriptive lyrics being more accessible, the mediating role of this form of expression helped the researcher render his findings more easily understandable to the children. This could be a first step towards hearing the children's perspective on the analysis and recognizing their suffering by amplifying their voice on an issue where they are usually silenced and feel ignored. Following this first step, co-writing workshops could then be organized by the researcher.

Alternating in-depth small-scale work and collective artistic cross-fertilization with questions, ideas, critiques, and support improved the final productions. Sharing and the time devoted to the creations allowed workshop participants to put aside their inhibitions ("I can't draw", "I can't sing") in a co-constructed collaborative safe space.

Conclusions: Childhood, Children, Youth, Researchers and Arts Beyond Ready-Made Recipes

In individual research projects, the process of providing feedback results to the people involved in the research process is often a solitary and an intimate quest for the benefit of children and youth. The challenge of the workshop was to collectively call upon the many skills of the different workshop participants in creating feedback consistent with the experiences and aspirations of children and rooted in their daily lives.

Researchers made ethical use of ethnographic knowledge on the children's communities, social contexts, and "cultures of communication" (Christensen 2014) specific to each research study (Razy 2018). The workshop was meant to create a space for researchers to engage with research feedback to children and youth through artistic productions. This includes displaying or performing and further assessing such analyses and interpretations in the field with the people involved.

Using their own fieldwork as a starting point, workshop participants cross-culturally reflected on (micro)local and globalized representations of childhood and youth. They guided each other through skills development and initiated grounded visual or performance-based feedback

(singing, reading, drawing, painting...) in order to communicate with children in a more comprehensible and inclusive way during the first step of the feedback process and during the following steps in a dialogical approach. This experience allowed for innovation, facilitated overcoming one's fears, and led to challenging oneself and getting out of one's comfort zone during the research feedback process.

To conclude, several lessons can be drawn from this workshop. First, one should give oneself permission to try; in fact, anyone can work on their research feedback through their own skills, including those with a limited budget or who feel untalented. When preparing in-depth grounded feedback, the researchers noticed that ready-made recipes were often useless given the diversity of contexts and issues and the specificity of their participants' situations. They also noted that multiple resources can be used at both an individual and a collective level. Finally, we can argue that feedback proposals are the outcomes of various compromises between (1) the personal competencies of social scientists, (2) the budget and time at researchers' disposal, (3) researchers' knowledge of the children's communities, and (4) the experiences and aspirations of children which are rooted in their daily lives. The feedback process considered as a compromise represents an opportunity to renew ways of thinking, doing, and undertaking the data analysis process itself.

Whilst the importance of research feedback is increasingly recognized in the social sciences, the richness of an arts-based collaborative approach is yet to gain acceptance (Sarcinelli et al. 2022). By sharing experiences and questions, making use as a group of appropriate media, and applying a collaborative approach, workshop participants made arguably better concrete feedback proposals within the digital exhibition. Thus, the whole process guaranteed more ethical feedback, with the hope of mitigating asymmetrical relationships. Finally, these lessons should contribute to the general debate on research results feedback towards all audiences, in particular the more vulnerable ones. We believe that interdisciplinary dialogue within the social sciences, and beyond, could help develop this culture of feedback ethically and epistemologically grounded in the field to the benefit of participants. Another direction for future research concerns the necessary thoroughness of the use of the arts in the social sciences. Finally, it seems imperative to study the effects of the local uses of research results by the populations concerned (as the following steps of the feedback process) to both further develop co-constructed knowledge and its social and political situatedness.

Notes

¹ Due to the limited word count, the book's discussion of the feedback process, based on the notion of 'ethnographic restitution' from an intercultural and translinguistic perspective, cannot be presented here (see Razy et al. 2022).

References

- Atalay, Sonya, Letizia Bonnano, Sally Campbell Galman, Sarah Jacquez, Ryan Rybka, Jen Shannon, Cary Speck, John Swogger, and Erica Wolencheck, 2019. 'Ethno/Graphic

- Storytelling: Communicating Research and Exploring Pedagogical Approaches through Graphic Narratives, Drawings, and Zines." *American Anthropologist* 121 (3):769–77. <https://www.americananthropologist.org/online-content/ethno-graphic-storytelling-intro>
- Bonanno, Letizia. 2018. "Drawing as a Mode of Translation." *American Anthropologist*. <https://www.americananthropologist.org/ethnographic-storytelling/bonanno-drawing-as-a-mode-of-translation>
- Christensen, Pia Haudrup. 2004. "Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation." *Children & Society* 18 (2): 165–176. <https://doi.org/10.1002/chi.823>
- Christensen, Pia Haudrup, and Prout, Aan. 2002. "Working with ethical symmetry in social research with children." *Childhood* 9: 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Dominguez Reyes, Guadalupe. 2022. "Everyday Restitution Processes in an Educational Project Related to Research With Children in Yucatán (México)." In *La restitution ethnographique à l'épreuve des enfants : Postures, dispositifs, processus/Children in Ethnographic Restitution: Standpoints, Mechanisms, Processes*, edited by Élodie Razy, Charles-Édouard de Suremain, and Neyra Patricia Alvarado Solís. Liège: Presses Universitaires de Liège. <https://books.openedition.org/pulg/11699>.
- Johnson, Ginger A., Ann E. Pfister, and Cecilia Vindrola-Padros. 2012. "Drawings, Photos, and Performances: Using Visual Methods with Children." *Visual Anthropology Review* 28 (2): 164–178. <https://doi.org/10.1111/j.1548-7458.2012.01122.x>
- Massart, Guy., and Julie Denommée. 2020. Introduction. In *Expériences de Recherche Collaborative avec des Enfants en Afrique de l'Ouest*, edited by Guy Massart and Julie Denommée, 25–37. Liège: Presses Universitaires de Liège. <https://books.openedition.org/pulg/10042?lang=fr>.
- Morelli, Camilla. 2021. "The Right to Change Co-Producing Ethnographic Animation with Indigenous Youth in Amazonia." *Visual Anthropology Review* <https://doi.org/10.1111/var.12246>.
- . 2021-2022. "A view from the ground: using participatory photography with hunter-gatherer children (Peru)." *AnthropoChildren* 10. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=3671>.
- Razy, Élodie. 2018. "Practising Ethics: From General Anthropology to the Anthropology of Childhood and Back Again." *AnthropoChildren* 8. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=3113>.

- Razy, Élodie, Charles-Édouard Suremain, and Neyra Patricia Alvarado Solis. 2022. "Introduction. When Children Hold up a Mirror to Restitution. What Contributions for Anthropology?" In Élodie Razy, Charles-Édouard de Suremain, and Neyra Patricia Alvarado Solis. *La Restitution Ethnographique à l'Epreuve des Enfants: Postures, Dispositifs, Processus*. Liège: Presses Universitaires de Liège.
<https://books.openedition.org/pulg/10445>.
- Sarcinelli, Alice Sophie. 2015. "Réflexions Épistémologiques sur l'Ethnographie de l'Enfance au Prisme des Rapports d'Âge." *AnthropoChildren* 5.
<https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2241>.
- Sarcinelli, Alice Sophie, Monika Weissensteiner, Cristina Giordano, Roberta Ragona, and Greg Pierotti. 2022. "Ariadne's Thread. Interweaving Creative Expressions in Ethnographers' Practices." *Revue des Sciences Sociales* 68: 142–156.
<https://doi.org/10.4000/revss.9349>.
- Spray, Julie. 2021. "Drawing Perspectives Together: What Happens When Researchers Draw with Children?" *Visual Anthropology Review* 37 (2): 356–379.
<https://doi.org/10.1111/var.12244>
- Tondeur Kim. 2018. "Le Boom Graphique en Anthropologie. Histoire, Actualités et Chantiers Futurs du Dessin dans la Discipline Anthropologique." *Omertaa, Journal for Applied Anthropology*. <http://www.omertaa.org/archive/omertaa0082.pdf>.
- Veale A. [2005]2010. "Creative Methodologies in Participatory Research with Children." In *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*, edited by Sheila Greene and Diana Hogan, 253–272. Los Angeles: Sage.

Author Biographies

Élodie Razy ([profile](#)) is a professor of Anthropology at the Faculty of Social Sciences (FASS, IRSS-LASC, University of Liège, Belgium). She studies the early (gendered) genesis and restructuration of the body, the person, affects, and identities at the intersection of the social and cultural constructions of childhood and the agency of children. Her research on family and institutional configurations is carried out in various field sites and contexts (e.g., kinship, religion, migration, environment) in Mali, Mexico, and Europe. She currently co-leads a project entitled "[Early childhood and the challenge of gender in an intercultural context](#)." She is Co-Chair of the Anthropology of Children and Youth Network (EASA) and the journal *AnthropoChildren*, and Editor-in-Chief of the "[Mondes de l'enfance](#)" publication series (PULg).

Charles-Édouard de SUREMAIN ([profile](#)) social anthropologist at the Institut de recherche pour le développement (IRD), is Director of the PALOC team "[Patrimoines locaux, environnement et mondialisation](#)" at the Musée national d'Histoire naturelle de Paris (MNHN)

in France. He is co-chair of the Anthropology of Children and Youth network ([EASA](#)). He has worked on children's feeding practices, care and associated domestic rituals (Congo, Bolivia, Peru). In Mexico, he is studying the role of children in patrimonialization and food transition, to better understand the dynamics of local knowledge transmission, inequalities, and the place of the "future generations" in a globalized world. He is co-editor of two online journals: [Anthropology of Food](#) and [AnthropoChildren](#).

Mélanie Vivier is a PhD candidate in Social and Political Sciences (anthropology) and forms part of the [Food2Gather](#) project. Her research interests cross the fields of anthropology of childhood and children, anthropology of migration and the anthropology of food. Her thesis focuses on the place and the role of food in the daily life of children and family in asylum-seeking situation in the Province of Liège (Belgium). She is a member to the Laboratory of Social and Cultural Anthropology (LASC) at the Institute of Research in Social Sciences (IRSS), part of the Faculty of Social Sciences (FaSS, University of Liège, Belgium).

Mathewos Belissa is an Assistant Professor in the Institute of Cooperatives and development studies in Ambo University, Ethiopia, and currently carrying out PhD research with Addis Ababa University in areas of social capital. He has been involved in research and development related to children, including Early Childhood Care and Development (ECCD) focusing in particular on the empowerment of children and the role of Children in social networking. He also led a project on the impact of Warsa (the tradition of sharing wife) on the development of children and their siblings (from a different father). Children and youth related studies and development interventions are his areas of expertise and experience. Email: matibelissa@yahoo.com

Léa Collard completed her master's degree in anthropology at the University of Liège (Belgium) in 2021. She currently works as an assistant at the Faculty of Social Sciences (FaSS, IRSS-LASC, ULiège) and as a researcher in a project led by Professors Florence Pirard and Élodie Razy, entitled "[Early childhood and the challenge of gender in an intercultural context](#)." As part of this project, she conducts fieldwork in two day nurseries located in Wallonia, Belgium. Her overarching areas of interest lie at the confluence of childhood, the relationship with nature, and gender.

Marie Daugey ([profile](#)) is a post-doctoral researcher in Anthropology and associate member of the Laboratory of Social and Cultural Anthropology (LASC) at the University of Liège. Her PhD thesis (2016) focused on the relationships between initiation rites and territorial connections among the Kabyé people in Togo. For 5 years, her postdoctoral research (Fyssen Fundation & FRS-FNRS, ULiège) dealt with the way in which children participate in rituals in this same society, and in doing so, take part in certain social changes. She continues to be interested in childhood and children in her more recent research on the social uses of jewelry and adornments in Africa.

Rachel Dobbels is a PhD candidate at IRSS-LASC (FaSS, ULiège, Belgium), works on migration, politics, religion, food, and heritage within marketplaces. Her thesis focuses on the

construction of identities at the heart of interactions between salespeople and shoppers, examining the dialectical relationship between authenticity and otherness. Her fieldwork takes place in Belgium, France, and the United Kingdom.

Fanny Dragozis is a second-year Master's student in Anthropology at the University of Liège. Her dissertation focuses on gender and intercultural issues in early childhood, as part of the project entitled "[Early childhood and the challenge of gender in an intercultural context](#)." She is particularly interested in the place of children and young people both in society and within the discipline of anthropology.

Éloïse Maréchal, PhD candidate in Anthropology at the University of Liège (IRSS-LASC, FaSS), has been working on blood donation in French-speaking Belgium since her master's thesis. After studying professional practices during blood drives, she worked on developing an understanding of the motivations for giving blood as well the social life of blood between donors and recipients in Belgium. The main themes she explores are: bioeconomies, the body, and the social life of things, techniques and biomedicine. In her thesis, she examines the development of "blood products" through sociotechnical processes within the Blood Service of the Red Cross and their use in a hospital context.

Perry Msoka is a third-year PhD candidate at the Amsterdam Institute of Social Science Research. She is also engaged in a research project by Professors Ria Reis and Dr. Marion Sunari entitled "[Implementation of Point of Care HIV Viral Load Monitoring to Improve Viral Load Suppression among Children, adolescents and Young People Living with HIV in East Africa](#)". In this project, she coordinates research assistants, field staff and data managers in their work.

Edouard Nona Ibunda is a PhD candidate in Social and Political Sciences (Anthropology), at the Faculty of Social Sciences (FaSS, ULiège, Belgium). His research interests include the anthropology of migration, kinship, religion and, to a certain extent, the anthropology of childhood. His thesis focuses on the ethnography of divorce in Belgium. He is a member of the Laboratory of Social and Cultural Anthropology (LASC) at the the Institute of Research in Social Sciences (IRSS).

Alice Sophie Sarcinelli ([profile](#)) is Associate Professor of Social Anthropology of Family, Kinship and Gender at University of Paris Cité, member of "Centre de recherche sur les liens sociaux" and of "Institut du Genre". Her PhD thesis – completed at the *École des Hautes Études en Sciences Sociales* under the supervision of Didier Fassin – was awarded the Richelieu Solennel Prize of the Chancellery of Paris in 2015 and published open access (*Des gamins roms hors-de-l'enfance. Entre protection and exclusion*, [DOI](#)). She carries out research on the politicization of childhood and familyhood in Europe and Latin America.

Aboubakry Sow holds a PhD in Anthropology from the University of Liège, Belgium, and is the author of "*Musique et Jeux. La lutte Sippiro au village mauritanien de Djéwol*", (L'Harmattan, 2021). Associate member of the PALOC team (IRD-MNHN) in Paris and of the

Laboratory of Social and Cultural Anthropology (LASC) at the University of Liège, he is a member and research fellow at URICA/IFAN (Université Cheikh Anta Diop de Dakar). From 2018 to 2022, he was a post-doctoral fellow in the “Eco-Sen pour une Analyse Écopoétique des Littératures de la Vallée du Fleuve Sénégal” project (INALCO/CNRS, LLACAN). A multi-instrumentalist, he is the author of the International album “Doktan Kotawa Maunitania” (Le Recours aux Sources) album (“Gong Records”, Belgium, 2012).

Yisak Tafere is a researcher at The Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne and The African Worlds Institute. He has been the lead qualitative researcher for *Ethiopia Young Live* (Oxford University) since 2007 managing multiple studies. He has published over 35 articles, book chapters, and working papers. Yisak has a MA in Social Anthropology from Addis Ababa University and a PhD in *Interdisciplinary Child Research* from the Norwegian University of Sciences and Technology (NTNU). His research interests include qualitative methods, childhood poverty, intergenerational poverty, well-being and transitions; early marriage of girls, aspirations, education, child work, youth and social protection. Email: yisaktafere@gmail.com / Twitter: @yisaktaf

Edwige Tiam graduated from the University of Liège (Social and Cultural Anthropology Section) in June 2023. She focused on migration issues during her studies in anthropology. In particular, she has explored the migration of youths coming to Belgium from sub-Saharan Africa, studying their path as asylum seekers, their experiences in a reception center, the reception system itself, and their youths' agency. She analyzed the tension between the legal status of young sub-Saharan migrants as minors and their personal, collective and institutional realities.

Lorena Ulloa is an anthropologist, assistant and PhD candidate at the Laboratory of Social and Cultural Anthropology (LASC) at the Institute of Research in Social Sciences (IRSS), Faculty of Social Sciences (FASS, University of Liège, Belgium). Her doctoral research is dedicated to the relationship between Chilean political exile, generations and transmission. In Chile, her professional experience was related to heritage mediation in the museum sector. Her associative experience is linked to participation in heritage, artistic and historical memory projects aimed at children and young people (Chile, Guatemala, Belgium).

Carla Vaucher is a post-doctoral researcher at the Institute of Social Sciences at the University of Lausanne, Switzerland. Her PhD research in medical anthropology (University of Lausanne, 2023) focused on the experience of West African children suffering from congenital heart defects in the context of their medical travel to Switzerland as part of a NGO program. Her broader research interests include experiences of chronicity, children's participation in their own care, hospital ethnography, and communication in health settings.

Élodie Willemsen graduated from the University of Liège (Social and Cultural Anthropology Section). Her final master thesis was an action-research within a project of support to parenthood of migrant families in Liège (Belgium). She analyzed this support and the care offered by professionals from the social sector (social workers, psychologists, psychomotor

therapists). During her internship in the “Childhood, families and institutions” module, she developed an interest in the educational methods implemented in a kindergarten using alternative pedagogical methods and reflected on the feedback of her “child-friendly” research through the use of storytelling, singing and painting. She worked as a researcher in a project about the outdoors (<https://www.one.be/professionnel/recherches/recherches/investir-exterieur-avec-les-enfants/>) and is currently training coordinator for early childhood professionals at the “Recherche et Innovation Enfants-Parents-Professionnel-le-s” (RIEPP, Belgium).

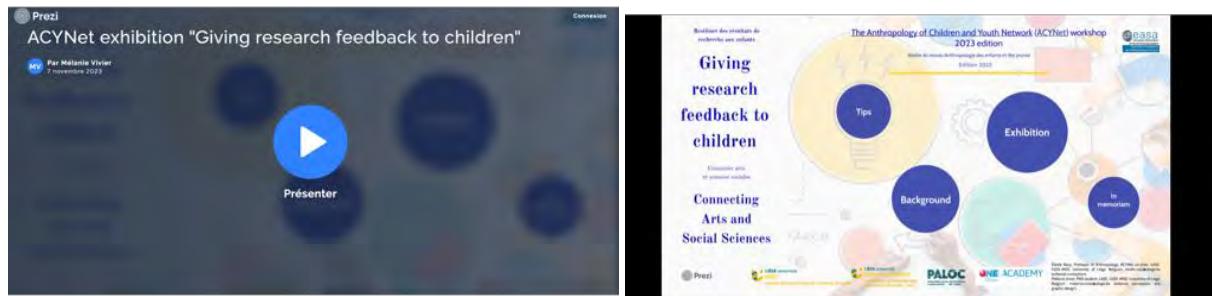
Author contact: Élodie Razy, PhD (ULiege), elodie.razy@uliege.be

To cite this article: Razy, Élodie, Charles-Édouard de Suremain, Mélanie Vivier, Mathewos Belissa, Léa Collard, Marie Daugey, Rachel Dobbels, Fanny Dragozis, Éloïse Maréchal, Perry Msoka, Édouard Nona, Alice Sophie Sarcinelli, Aboubakry Sow, Ysak Tafere, Edwige Tiam, Lorena Ulloa, Carla Vaucher, Élodie Willemse. 2023. “Visual and Performance-Based Research Feedback for Children and Youth: at the Crossroads of the Arts and the Social Sciences.” *NEOS* 15 (2).

To link this article: <https://acyig.americananthro.org/neosvol15iss2fall23/Razy>

L'exposition digitale issue des travaux menés durant le workshop « **Connecter arts et sciences sociales pour restituer des résultats de recherche aux enfants** » a mobilisé 3 chercheuses impliquées dans la recherche ONE Academy (Léa Collard, Fanny Dragozis, Élodie Razy).

Lien vers l'exposition digitale : <https://prezi.com/view/h2wlPpBksTULrvrmMCYn/>



Multiple Dads in Daycare Centres



Lea Collard, researcher in anthropology, ULiège (FaSS, IRSS-LASC), Belgium

Projet ONE Academy:
"Early childhood and the
challenge of gender in an
intercultural context / La petite
enfance au défi du genre en
contexte interculturel"

 Prezi



Prezi Elodie Razy

If I Were President of the State-Run Nursery?

for 0-3 years old children

Fanny Dragozis, Master's student in anthropology, ULiège (FaSS, IRSS-LASC), Belgium

Projet ONE Academy: "Early childhood and the challenge of gender in an intercultural context / La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel!"

I chose to carry out feedback through drawing. First, because I feel comfortable with this specific art form and second, because drawing is best suited to my audience who does not yet speak (I did not want to tell or write a story). Finally, drawing makes it possible to incorporate several temporalities or several narrations into a single medium, whereas photography, for example, allows only for the immediate and the pure and hard reality. Here, the choice of drawing allowed me to interpret reality and also to use a metaphor. I decided to focus on the gendered space within the nursery environment, representing these boundaries through the allegory of a woman.

for 0-3 years old children

Explanations

Projet ONE Academy: "Early childhood and the challenge of gender in an intercultural context / La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel!"

Prezi

THE RABBIT HAÏKU ABOUT GENDER

Little rabbit girl, little rabbit boy
knock over brick walls

A (un)gendered occupation of the space in child-parent meeting centres in the Wallonia-Brussels Federation (Belgium)?

Elodie Razy, Professor of Anthropology, ACYNet co-chair, ULiège (FaSS, IRSS-LASC), Belgium. elodie.razy@uliege.be

This feedback project is carried out in institutions (child-parent meeting centres, Wallonia-Brussels Federation, Belgium) that invite children and their parents on a voluntary basis to take part in various activities. In one of these centres, the story of "Little Rabbit" (a book given to parents attending children's medico-social appointments) is sung to end the morning's activities. I therefore chose the Rabbit character, which is a symbol of the year 2011, as the basis for the results feedback. The data selected were a specific game, which involved knocking over brick walls (or towers of cushions) stacked by adults

I'm a big fan of Japanese literature and enjoy haiku, short Japanese poems. But it was during the lockdown that I got the idea of talking in haiku with my (grown-up) daughter, who had returned home. I was looking for distractions to brighten up our daily lives. We had a good laugh, but she got bored of it quicker than I did! I've learnt a lot from making a routine of creating haiku about everyday life or more complex issues, and using haiku to communicate by drawing on its evocative power.

I chose haiku to evoke the analysis of the (un)gendered nature of this activity and its meaning regarding the occupation of space and the construction of identity.

During a workshop with parents and professionals, I will test this project by also proposing an *in situ* experiment of knocking over brick walls (or towers of cushions) to adults. This could then be followed by a discussion about their feelings in relation to the haiku analyses.

A song based on "My little Rabbit" could also be written and sung during the workshop.

French version

[Ressources about haiku](#)

Elodie Razy

The story used to conclude the play session in a child-parent meeting centre called "LREP"

My inspiration: a song with gestures, sung to conclude the activity in the meeting place

Breaking the walls rabbit Haïku

by Nathan Galinier

Click to discover the rabbit haiku

Elodie Razy

Elodie Razy

Elodie Razy

Elodie Razy

Elodie Razy

Elodie Razy

ANNEXE 17 : COMMUNICATION CONFÉRENCE EECERA (LISBONNE, AOUT 2023)

Genette, Ch., Pirard, F. et Maulet, N., et **Fathers in childcare and play groups: an intercultural perspective**. Communication présentée lors de la 31st EECERA Conference, Lisbonne, 31 août 2023 : <https://hdl.handle.net/2268/306478>

Fathers in childcare services and play groups : an intercultural perspective.

Genette, Ch., Maulet, N., et Pirard, F.

In French-speaking Belgium, two research projects seek to improve the understanding of relationships between parents and professionals, specifically places given to fathers in early childhood services, and to identify strategies to enhance these relationships. While literature shows the importance of strengthening collaboration between families and professionals, field practitioners express difficulties in managing their relationship with parents (Sharmahd et Pirard, 2018), especially fathers. These difficulties can be explained by historical and sociocultural factors related to fatherhood, as well as characteristics of services mainly staffed by women practitioners and focused on a maternal approach (Peeters, 2022). Collaborative interdisciplinary research (Jacob et al., 2021), conducted within a constructivist approach to gender and culture (Bereni et al. 2020), was carried out. With the support of researchers, practitioners from childcare services and playgroups produced documentation on their daily practices. All data were analyzed collectively by practitioners and researchers from different disciplines, before self-regulating participatory assessment initiated by Cresas and IEDPE (EADAP, 2011; Pirard et al., 2021). From 2022, these results have been supplemented with an interdisciplinary collective and participative analysis of contextualized narratives. Research was approved by the ethics committees of ONE and University of Liege. Ethics were ensured through participants' informed consent and reflexivity of the collaborative process. Results underline importance of the research process and highlight levers entrusting fathers a diversity of places, validated by field experiences. The collaborative research stream exploring gender interaction in childhood services and promotes self-implemented context specific change, hence reinforcing field practitioners' agency.

References :

- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., et Revillard A. (2020). *Introduction aux études sur le genre* (3^{ème} éd.). Deboeck Supérieur.
- EADAP. 2011. *Erato – Analyse, evaluate and innovate: A guide for early childhood education and care (0-6)*. Edinburgh: Children in Scotland.
- Peeters, J. (2022). "Will you please tell your wife....". Fathers, second grade parents for young children? In J. Lehrer, F. Hadley, K. Van Laere, et E. Rouse (Eds.), *Relationship with Families in Early Childhood Education and Care* (pp. XX-XX). Routledge.
- Sharmahd, N., et Pirard, F. (2018). Relation entre les professionnel·le·s /familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *Revue Internationale d'Éducation Familiale*, 42, 155-173. <http://hdl.handle.net/2268/223060>

ANNEXE 18 : « GENRE ET INTERCULTURALITE POUR LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS ORDINAIRES », ARTICLE

26

Édith 8



27

1 — HELMo pluriel

**ONE
Aca-
demy**

**Genre et
interculturalité
pour lutter contre
les inégalités
ordinaires**

**Le genre en contexte interculturel dans les
milieux d'accueil et de la petite enfance**

L'idée de cette recherche trouve son origine dans le cadre du projet ONE Academy. Ce projet, à l'initiative de l'Université de Liège, est porté par une équipe transdisciplinaire. Le thème de la recherche s'articule autour du genre en contexte interculturel dans les milieux d'accueil et les services d'accompagnement de la petite enfance. Intéressons-nous ici au point de vue des Hautes Écoles.

« Care » et formations initiales

Les formations initiales qui sont maintenant appelées « métiers du care » sont présentes dans plusieurs départements et sections. Le « care » est devenu une manière commode pour parler de toutes ces professions du soin de l'autre dans le travail social, les soins infirmiers, la psychomotricité, la puériculture et la pédagogie. Le « care » est également un passage généralisé d'une société de la guérison (« cure ») vers une société de l'accompagnement et de la prévention. Ces formations sont aussi reliées par des enjeux sociaux, dont le genre en contexte interculturel dans les services de la petite enfance. La possibilité de participer à cette recherche est donc une opportunité pour la formation initiale, une opportunité qui montre les liens entre recherche et pédagogie.

Gaëtan Absil | enseignant HELMo ESAS | g.absil@helmo.be

Genre, interculturalité, culture et discriminations

Joindre les questions du genre et de l'interculturalité est un défi. « Le genre » n'est pas une notion si facile à comprendre et à opérationnaliser. L'interculturalité, quant à elle, pose la question de ce qui est considéré comme « culture ». Ces deux notions sont aussi sous les feux de l'actualité dans les débats pseudo-politiques où l'existence d'inégalités – par ailleurs documentée par la recherche – est remise en question par le rejet, prudent ou énervé, du « wokisme ».

Comment former les étudiants à ces questions, qui ont un impact réel sur la qualité du « care » ? Comment permettre aux professionnel·les de s'approprier ces questions dans une posture qui ne forgerait pas des formes d'exclusion ? Comment prévenir les effets discriminants qui pourraient cautionner l'accès des parents et des enfants aux services de santé ?

Le mot *culture* connaît de nombreuses définitions, et aucune n'est totalement satisfaisante : chacune étant le reflet d'une théorie sous-jacente. Si le processus interculturel est ramené à la rencontre avec « l'Autre », cela ne nous dit pas plus qui est « l'Autre », ni à partir de quels caractéristiques, informations, impressions, affects..., on est « l'Autre ». Dans un souci déviter des stigmatisations et des généralisations, nous avons envisagé la culture dans une acceptation très large. Elle se produit dans l'interaction, elle est liée à l'ethnicité, la classe sociale, la profession, la famille... Elle sert les opérations de différenciation et d'identification. Elle n'existe pas en tant que LA culture essentialisée de tel ou tel groupe, toujours trop simplificatrice et souvent à la limite du préjugé, voire du racisme.

Gender washing et sens

Notre recherche vise à ramener le social dans la lecture des enjeux du genre. Au mot *genre*, nous avons une préférence pour *rapports sociaux de sexe*. Le « gender washing » a vidé le genre d'une partie de sa force critique. *Rapports sociaux de sexe* permet de parler de la réalité biologique tout en l'inscrivant dans une perspective sociale composée de rapports de pouvoir entre des personnes, des groupes et des institutions.

Interculturalité et transdisciplinarité au cœur de notre recherche

Cette recherche est une rencontre interculturelle entre des chercheur·es d'horizons différents qui mettent en œuvre un idéal de transdisciplinarité. Psychopédagogie, anthropologie, sociologie, histoire, santé publique s'associent pour dialoguer sans fard et faux-semblant. L'Université, l'ONE et les Hautes Écoles mutualisent leurs expertises dans une visée égalitaire sans présupposer d'une hiérarchie des savoirs. Surtout, dans la lignée des recherches-actions et des recherches collaboratives, c'est le savoir d'action et d'expérience des professionnel·les de terrain et des parents qui est au fondement de cette recherche.

Cet agencement de savoirs et de leurs légitimités présupposées est un exercice périlleux toujours à la recherche de son équilibre et qui gagne à conserver une forme d'instabilité elle-même porteuse de débats et d'apprentissages. Comment proposer des pistes d'interprétation à partir de cas issus du terrain sans nier la capacité des professionnel·les ou des étudiants à proposer leurs propres interprétations, sans empêcher leur désaccord avec celles des chercheur·es, sans empêcher un entrelacement des savoirs et des points de vue ?

Pour travailler à partir des savoirs d'action et d'expérience des professionnel·les et des parents, le dispositif de recherche prévoit des collectes de situations concrètes à partir d'observations menées dans les milieux d'accueil et les services d'accompagnement, d'analyses en groupe avec les professionnel·les et d'entretiens avec les parents. Classiquement, le processus de recherche risque de cantonner les interlocuteurs en sources de données qui seront par après exploitées par les chercheur·es. Une place est faite dans cette recherche aux analyses et interprétations formulées par les travailleuses et les parents. Ces analyses et interprétations trouvent leur place dans des assemblages et enchevêtrements complexes de savoirs dont la finalité est une élucidation collective et pluraliste des situations, une élucidation multi-référentielle qui laisse place à la co-construction et à une posture de « logique de l'enquête » ouverte sur l'action.

Vers un outil utilement unique ?

Cette recherche fait le pari de la complexité. L'outil qu'elle élaboré, petit à petit, dans le creuset de la transdisciplinarité, pourrait se démarquer d'autres grilles d'analyse, tout aussi légitime mais plutôt construites à partir des théories fonctionnalistes et structurelles. Elle pourrait aussi se démarquer par une attention à l'anodin, à ce que Garfinkel¹ appelle « ce qui est vu, mais pas noté ». En effet, les situations retenues ne sont pas des mises en scène des chocs culturels. Elles s'insèrent dans des processus d'interaction en contexte où les enjeux et les rôles ne sont pas clairs ou surdéterminés, mais dont les conséquences pour les enfants, les parents et les professionnel·les sont néanmoins réelles.

Les réflexions et les productions de cette recherche font déjà l'objet d'une mise à l'épreuve dans les cours des chercheur·es impliquée·s dans celle-ci. Pour nous, les enseignant·e·s, il est important de pouvoir associer les points de vue des étudiants en formation initiale sur la construction de cet outil et sur les productions de la recherche. Ainsi, les étudiants de 3^e bac Assistant·e social·e ont été associés au test d'une première version de l'outil. Ils ont pu tester cette première version et, surtout, ont pu formuler un avis évaluatif.

Les liens entre recherche et pédagogie devraient dépasser la transmission d'acquis et de résultats vers les étudiants. Cette expérience nous conforte dans l'idée de développer des processus de recherche qui associent des étudiants en tant que co-chercheur·es.

¹ Garfinkel, H. (2009). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris: PUF.

ANNEXE 19 : « LA RENCONTRE AU CŒUR DE L'INCLUSION », COMMUNICATION, LILLE 2024



La rencontre au cœur de l'inclusion. Le genre en contexte interculturel dans les services de la petite enfance (Fédération Wallonie-Bruxelles)

Meriem Ben Abdelhadi, Josette Charles (LREP Passages), Léa Collard (IRSS-LASC, FaSS, ULiège), Virginie Cornet (Maison de l'enfance Durbuy), Caroline Dallons (CE ONE-LREP La petite bulle d'air, Les RV du mercredi), Corine Docquier (crèche PetitBonum), Fanny Dragozis (FaSS, ULiège), Aurore Jacques (Maison de l'enfance Durbuy), Anouchka Mailleux (Maison de l'enfance Durbuy), Nathalie Maulet (Office de la Naissance et de l'Enfance, ONE), Florence Pirard (RUCHE, FPLSE, ULiège) et Élodie Razy (IRSS-LASC, FaSS, ULiège)

Séminaire « Éducation inclusive » – Lille – 13 juin 2024

1

L'équipe de recherche

UNIVERSITÉ DE LIÈGE



Florence PIRARD
chercheure responsable



Christophe GENETTE
chercheur, coordinateur de projet



Élodie RAZY
Chercheure responsable



Léa COLLARD
Chercheure, coordinatrice de projet



Fanny DRAGOZIS
étudiante-chercheure

HELMO



Gaëtan ABSIL
chercheur

HE LEONARD DE VINCI



Jonathan COLLIN
chercheur

ONE



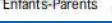
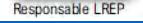
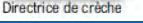
Nathalie MAULET
chercheure ONE



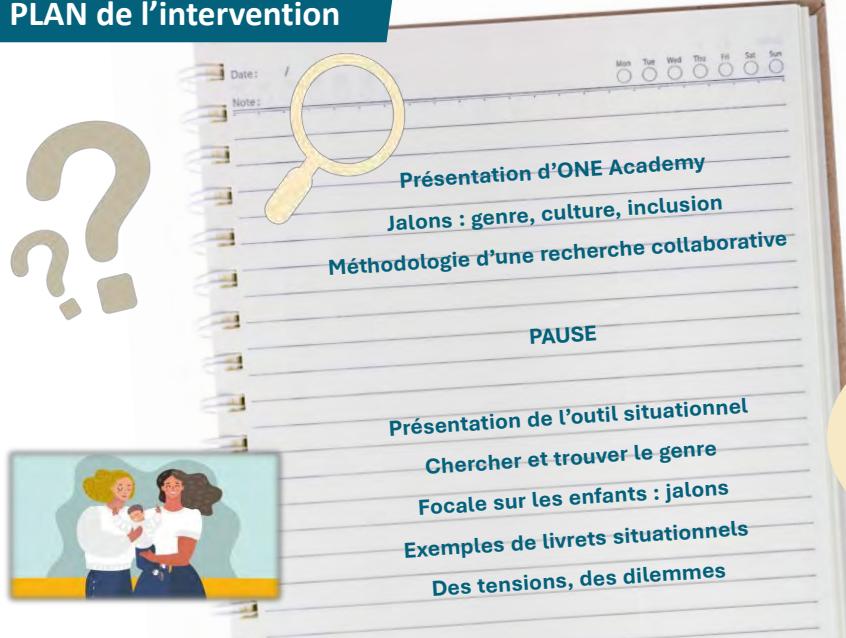
Christine GODESAR
chercheure ONE

+ Leslie Dujardin (support administratif)

Les participant·e·s au voyage d'étude

PLAN de l'intervention



ANNEXE 20 : ABSTRACT D'UN ARTICLE COLLECTIF SUR L'INTERDISCIPLINARITE (A SOUMETTRE)

Fabriquer l'interdisciplinarité Leçons d'un exercice collectif pour sortir de l'impératif institutionnel

Cet article interroge l'impératif interdisciplinaire auquel sont soumis les chercheurs sans réels moyens financiers, humains, organisationnels, etc. d'y répondre de manière satisfaisante afin de proposer des réflexions et des pistes d'amélioration des cadres existants. Pour ce faire, nous nous appuierons sur un projet de recherche collaboratif traitant des questions de genre en contexte interculturel dans l'accueil de la petite enfance en FW-B (Belgique) en mobilisant l'anthropologie, la sociologie, les sciences de l'éducation et la santé publique.

À partir d'un examen critique des définitions de l'interdisciplinarité, nous identifierons les conditions requises pour son exercice collectif et les défis qu'elle soulève sur la base des expériences antérieures de l'équipe de recherche. Ces prémisses permettront ensuite d'analyser les modalités, les écueils et les enseignements de la mise en œuvre de l'approche interdisciplinaire dans le cadre du projet mentionné à travers divers exemples (animation, incidents critiques, apports pour les chercheurs, les participants et les commanditaires, etc.).

ANNEXE 21 : PLAIDOYER DES PROFESSIONNEL·LE·S

[en cours de finalisation]

BIBLIOGRAPHIE DU RAPPORT

Cette bibliographie est complétée par d'autres références présentes dans les livrets de l'outil.

- Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé*. Non publié.
- Achiakh, S., Camacho, A., Chagnot, L., Rathelot, V., & Schott, J. (2020). Chapitre 7. Les injonctions à être une « bonne mère » : le rôle du marketing dans la construction de l'identité maternelle. In F. Benoit-Moreau (dir.), *Genre et marketing : L'influence des stratégies marketing sur les stéréotypes de genre* (p. 135-155). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.benoi.2020.01.0135>
- Agier, M. (2017). Un pont sur la Manche : vers une anthropologie situationnelle. *Cahiers d'études africaines*, 228, 921-923. <https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.21581>
- Alanen, L. (2016). Intersectionality' and other challenges to theorizing childhood. *Childhood*, 23(2), 157-161. <https://doi.org/10.1177/0907568216631055>
- Andrys, M. (2021). *L'activité des EJE, clef de voûte de l'éducation inclusive au sein des lieux d'accueil de la petite enfance ? Une recherche collaborative avec des EJE* [Thèse de doctorat, Université de Lille]. HALTheses. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03538814>
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, (25-26), 15-34. <http://www.arianesud.com/content/download/779/3076/file/ARDOINO%20approche%20multireferentielle%20educatives%20et%20formatives%201993.pdf>
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir* (p. 254-260). PUF.
- Arnstein, S. R. (2019). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 85(1), 24-34. <https://doi.org/10.1080/01944363.2018.1559388>
- Augé, M. (1987). Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique. *L'Homme*, (103), 7-26. <https://doi.org/10.3406/hom.1987.368854>
- Aurousseau, E., Jacob, E., Lavoie, C., Laplume, J., D., Côté, C., & Couture, C. (2020). Recherche collaborative : défis relevés de chercheuses en herbe. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 132-149.
- Barbier, J. M., Bourgeois, E., De Villiers, G., & Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Bastenier, A. (2004). *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Presses Universitaires de France.
- Bateson, G. (1956). The message « This is play ». In B. Schaffner (dir.). *Group Process. Transaction of the Second Conference* (p. 145-242). Josiah Macy Jr Fondation.
- Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

- Beckers, J., & François, N. (2020). Les ateliers praxéologiques. In E. Charlier, S. Biemar, S. Boucena, J. Beckers, N. François et C. Leroy (dir.), *Comment soutenir la démarche réflexive* (p. 79-90). De Boeck.
- Ben Hounet, Y. (2014). La parentalité des uns... et celle des autres. *L'Homme*, (209), 121-141. <https://doi.org/10.4000/lhomme.23502>
- Bensa, A., & Fassin, D. (2008). *Les politiques de l'enquête*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.fassi.2008.01>
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2013). *Introduction aux études sur le genre*. De Boeck.
- Bernard, F., Collin, J., & Duvillier, S. (2019). Les compétences psychosociales relationnelles au service de la collaboration interdisciplinaire. *L'Observatoire*, (99), 57-60. <https://www.academia.edu/39852165> [Les_com%C3%A9tences_psychosociales_relationnelles_au_service_de_la_collaboration_interdisciplinaire](https://www.academia.edu/39852165/Les_com%C3%A9tences_psychosociales_relationnelles_au_service_de_la_collaboration_interdisciplinaire)
- Blöss, T., & Odena, S. (2005). Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux. Quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal. *Revue des politiques sociales et familiales*, (80), 77-91. <https://doi.org/10.3406/caf.2005.2146>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Humans Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. SAGE.
- Boucenna, S., Vacher, Y., & Thiebaud, M. (2022). *Comment accompagner l'analyse des pratiques*? De Boeck.
- Bourassa-Dansereau, C. (2019). Chapitre 17. L'intervention interculturelle féministe : intervenir en conciliant les enjeux interculturels et de genre. In A. Heine (dir.), *La psychologie interculturelle en pratiques* (p. 251-263). Wavre: Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.heine.2019.01.0251>
- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction*. Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (30), 3-6.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Brachet, S., Brugeilles, C., Paillet, A., Pélage, A., Rollet, C., & Samuel, O. (2014). 5 - Le genre en gestation. Préparatifs de la naissance d'un bébé fille ou d'un bébé garçon. In C. Froidevaux-Metterie (dir.), *Des femmes et des hommes singuliers : Perspectives croisées sur le devenir sexué des individus en démocratie* (p. 137-162). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.froid.2014.01.0137>
- Brody, D. L., Emilsen, K., Rohrmann, T., & Warin, J. (dir.). (2021). *Exploring career trajectories of men in the early childhood education and care workforce*. Routledge.
- Brougère, G. (2021). Eloge du tourisme professionnel : apprendre en voyageant. Dans F. Pirard, S. Rayna & G. Brougère (dir.). *Voyager en petites enfances* (p. 31-48). Erès.
- Brougère, G., & Ulmann, A-L. (dir.). (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF.

- Brown, E. (2007). Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants. *Revue française des affaires sociales*, 127-151. <https://doi.org/10.3917/rfas.071.0127>
- Brugelles, C., & Sebille, P. (2009). La participation des pères aux soins et à l'éducation des enfants. L'influence des rapports sociaux de sexe entre les parents et entre les générations. *Politiques sociales et familiales*, (95), 19-32. <https://doi.org/10.3406/caf.2009.2426>
- Buscatto, M. (2016). La forge conceptuelle. « Intersectionnalité » : À propos des usages épistémologiques d'un concept (très) à la mode. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 101-115. <https://doi.org/10.4000/rsa.1744>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler J. (2004). *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*. Traduit de l'anglais (Excitable Speech, Routledge, 1997) par Charlotte Nordmann, Éditions Amsterdam.
- Cap-Sciences humaines (2010). *Genre et métiers de la petite enfance chez les travailleurs du secteur*. Etude soutenue par Promemploi. UCL.
- Caratini, S. (2012). *Les non-dits de l'anthropologie*. Suivi de *Dialogue avec Maurice Godelier*. Thierry Marchaisse.
- Charron, A. (2021). La recherche-action en petite enfance. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 402-429). Presses de l'Université du Québec.
- Chick, K. A., Heilman-Houser, R. A., & Hunter, M. W. (2002). The impact of childcare on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 149-154. <https://doi.org/10.1023/A:1014528424032>
- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), 165-176.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Coenen-Huther, J. (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social. *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], XLIII-132 | 2005, mis en ligne le 30 octobre 2009, consulté le 14 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ress/328>
- Cohen-Emeric, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*. Presses de l'EHESP.
- Cohen-Emeric, M., & Rothberg, A. (2015). *La méthode des chocs culturels. Manuel de formation en travail social et humanitaire*. Presses de l'EHESP.
- Collet, I. (2011). Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats. *Carnets des sciences de l'éducation*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Collin, J. (2019). *Bande à part ou quête d'appartenance ? Une anthropologie de la condition des jeunes Noirs à Liège* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Liège.

- Collin, J. (2022). Le krump dans l'espace public : stigmate racial et transaction sociale. *Pensée plurielle*, 55, 83-92. Article disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2022-1-page-83.htm>
- Collin, J., Bernard, F., & Duvillier, S. (2020). Approche de la mécanique d'une recherche-action dans l'enseignement supérieur. *Les Politiques Sociales*, (1-2), 90-103. <https://doi.org/10.3917/lps.201.0090>
- Collin, J., Dargère, C., & Dubuis, A. (sous presse). Stigmates et (ré)actions sociales. *Les Politiques Sociales*, 3-4.
- Conseil de l'Union Européenne (2019). Recommandations du Conseil du 22 mai 2019 relative à des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance. *Journal officiel de l'Union européenne*, 5 juin 2019, C189/4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)etfrom=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)etfrom=EN)
- Corbin, A., Courtine, J.-J., & Vigarello, G. (ed.). (2011). *Histoire de la virilité : Tome 3, La virilité en crise ? Le xx^e-xxi^e siècle*. Éditions du Seuil. <https://doi.org/10.3917/corp1.014.0185>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989, Article 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Cresson, G. (1995). Le travail domestique de santé, analyse sociologique. L'Harmattan.
- Cresson, G. (2006). La production familiale de soins et de santé. La prise en compte tardive et inachevée d'une participation essentielle. *Recherches familiales*, (3), 6-15. <https://doi.org/10.3917/rf.003.0006>
- Cresson, G. (2010). Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du Genre*, (49), 15-33. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0015>
- Cresson, G. (2011). Le *care* : soin à autrui et objet de controverses. *Travail, genre et sociétés*, (26), 195-198.
- Cresson, G., & Gadrey, N. (2004). Entre famille et métier : le travail du care. *Nouvelles questions féministes*, (23), 26-41. <https://doi.org/10.3917/nqf.233.0026>
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La Découverte.
- Dahlberg, G., Moss, P. ., & Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance*. Erès.
- Daniau, S., & Bélanger, P. (2009). Jeu de rôle ludique et apprentissage : applications formatives et transformation de l'individu. Le ludique : contexte de production, de transmission ou d'appropriation des savoirs. In S. Daniau & P. Bélanger *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* (p. 203-226). Édition du CRP
- Danic, I., Delalande J., & Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Daugey, M., Razy, É., & Campigotto, M. (2020). Les enfants dans les rites : des sujets, des acteurs ou des objets ? *L'Homme*, (234-235), 51-70. <https://doi.org/10.4000/lhomme.37087>

- Delaisi de Parseval, G., & Lallemand, S. (1980). *L'Art d'accommorder les bébés. 100 ans de recettes françaises de puériculture*. Le Seuil.
- Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal, tome 2 : « Penser le genre »*. Éditions Syllèphe.
- Delphy, C., & Leonard, D. (2019). *L'exploitation domestique*. Éditions Syllèphe
- Denèfle, S. (dir.). (2004). *Femmes et villes*. Presses universitaires François-Rabelais. <https://doi.org/10.4000/books.pufr.333>
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-Bias curriculum. Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children. https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_antibiascurriculum_english.pdf
- Devineau, S. (2022). La fabrique d'un care éducatif mixte en crèche et à l'école maternelle. In S. Devineau (dir.), *Des hommes dans les métiers de la prime enfance. Une mixité professionnelle contrainte par le genre*. (p. 22-39). Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Diasio, N. (2022). Prendre l'objet à bras le corps. Usages de la culture matérielle dans la recherche avec et auprès des enfants. *ethnographiques.org*, 43 - Enquêter avec les enfants et les adolescent·e·s [en ligne] : <https://www.ethnographiques.org/2022/Diasio> - consulté le 11.04.2023
- Djaouti, D. (2016). Serious Games pour l'éducation : Utiliser, créer, faire créer ? *Tréma*, (44), 51-64. <https://doi.org/10.4000/trema.3386>
- Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dupuis-Déri, F. (2018). *La crise de la masculinité. Autopsie d'un mythe tenace*. Les Éditions du remue-ménage
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, (82), 105-117. <https://doi.org/10.3917/cnx.082.0105>
- Fagan J.F., & Sheperd, P.A. (1982). Theoretical issues in the early development of visual perception. In M. Mewis and L. Taft (Eds.). *Developmental disabilities : Theory, assessment and intervention*. New York : S.P. Medical and Scientific Books.
- Fagan et Singer (1979). The role of simple feature differences in infant recognition of faces. *Infant Behavior and Development*, (2), 39-45.
- Fainzang, S. (1994). L'objet construit et la méthode choisie : l'indéfectible lien. *Terrain*, (23), 161-172. <https://doi.org/10.4000/terrain.3110>
- Fainzang, S. (2006). Antropologia e medicina: riflessioni epistemologiche sulla co-disciplinarità nella ricerca. *Rivista della Società italiana di antropologia medica*, 11(21-26), 11-24. <https://www.amantropologimedica.unipg.it/index.php/am/article/view/229>
- Fassin, É. (2002). La nature de la maternité : pour une anthropologie de la reproduction. *Journal des anthropologues*, (88-89), 103-122. <https://doi.org/10.4000/jda.2836>
- Fassin, D., & Fassin, É. (2009). *De la question sociale à la question raciale* ? La Découverte/Poche.
- Fath, G. (1996). Dire authentiquement avant d'analyser. *Cahiers pédagogiques*, (346), 57.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les Mots, la mort, les sorts*. Éditions Gallimard.
- Figari, G. (1994). *Évaluer, quel référentiel* ? Bruxelles, Belgique : De Bœck-Wesmael.

- Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (dir.). (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. Guilford Press.
- Fortin, S., & Le Gall, J. (2007). Néonatalité et constitution des savoirs en contexte migratoire : familles et services de santé. Enjeux théoriques, perspectives anthropologiques. *Enfances, Familles, Générations*, 6. <https://doi.org/10.7202/016481ar>
- Fournier, L. (2009). De l'utilité de la notion de culture : culturalisme et anticulturalisme en anthropologie. *Journal des anthropologues*, 118-119, 215-220. <https://doi.org/10.4000/jda.4079>
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Agone.
- Fusulier, B., Mahieu, C., & De Spiegelare, M. (dir.), (2021). *La question du genre dans les métiers de l'Enfance et dans l'exercice de la parentalité et l'éducation du jeune enfant* (Rapport de recherche ONE Academy). Office de la Naissance et de l'Enfance. <http://hdl.handle.net/2078.1/255836>
- Garcia, S. (2011). *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*. La Découverte.
- Garnier, P., Zogmal, M., & Pirard, F. (dir.). (2024). Introduction : la recherche en petite enfance, entre analyse des pratiques et enjeux politiques. In F. Pirard, F., M. Zogmal & P. Garnier (dir.). *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales* (p. 9-29). P.I.E. Peter Lang.
- Garnier, P., & Rayna, S. (2021). La déontologie et l'éthique de la recherche en petite enfance. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (Eds.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 661-668). Presses de l'Université du Québec.
- Gaugue, J., Culot, S., Labalestra, M., Pirard, F., Glesner, J., & Genette, Ch. (2021). *Être et devenir père, ça se soutient... Quelles implications pour les acteurs de première ligne ?* (Rapport de recherche ONE Academy). Université de Mons et Université de Liège, UR Enfances. <http://hdl.handle.net/2268/265499>
- Gavray, C., & Boulard, A. (2021) Depressive Mood and Violent Behaviour among Teenagers: A Gender Dynamic Approach to the Study of Stressor Effects. *Psychology*, (12), 785-804. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.125048>
- Genard, J. L., & Escoda, M. R. (2019). *Éthique de la recherche en sociologie*. De Boeck Supérieur.
- Genette, Ch. (2022). *EDU-CARE, vers une approche globale de l'enfant qui (ré)concilie soin et apprentissage ?* Office de la Naissance et de l'enfance, Université de Liège.
- Godelier, M. (2004). *Métamorphoses de la parenté*. Fayard.
- Godelier, M. (2007). *Au Fondement des sociétés humaines*. Albin-Michel.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Les éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991) [1974]. *Les cadres de l'expérience*. Les éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Les éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Seuil/Minuit.

- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. La Dispute.
- Goffman, E. (2013). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. Martino Publishing.
- Goody, E. N. (1982). *Parenthood and social reproduction. Fostering and occupational roles in West Africa*. Cambridge University Press.
- Guigon, G., Humeau, J., & Vermeulen, M. (2018). A Model to Design Learning Escape Games : SEGAM: *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education*, 191-197. <https://doi.org/10.5220/0006665501910197>
- Haicault, M. (1984). La gestion ordinaire de la vie en deux. *Sociologie du travail*, (3), 268-277. <https://doi.org/10.3406/sotra.1984.2072>
- Haicault, M. (2021). La charge mentale, son émergence et ses transformations, un cadre conceptuel d'analyse, version modifiée nov 2021. 2021. <https://shs.hal.science/halshs-03437883/file/Confe%CC%81rence%20ple%CC%81nie%CC%80re%20de%20%20Monique%20Haicault%20sociologue.pdf>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hard, L. M., & Jónsdóttir, A. H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325.
- Harding, S. (Ed.). (2004). *The feminist standpoint theory Reader. Intellectual et political controversies*. Routledge.
- Hauwelle, F., Rubio, M.N., & Rayna, S. (2014). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Érès.
- Heine, A. (2019). Introduction. Dans A. Heine et L. Licata (dir.) *La psychologie interculturelle en pratiques* (p. 15-19). Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.heine.2019.01.0015>
- Heine, A., & Licata, L. (dir.) (2019). *La psychologie interculturelle en pratiques*. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.heine.2019.01.005>
- Heinzen, S., Pellaud, F., Bourqui, F., Gremaud, B., Maradan, G., Monney, Pierre., & Rolle, L. (2013, 21-24-mai). Le jeu de rôle « sérieux » : un outil pédagogique pour l'EDD et la pensée complexe ? 32e Journées Internationales sur l'Education Scientifiques. Jouer ou apprendre ? Chamonix. <https://core.ac.uk/download/pdf/43666125.pdf>
- Hejoaka, F., & Zotian, E. (2016). Chapitre 1. Âge et genre dans la relation d'enquête avec les enfants : terrains africain et européen. In M. Jacquemin, D. Bonnet, C. Deprez, M. Pilon & G. Pison (dir.), *Être fille ou garçon : Regards croisés sur l'enfance et le genre*. Ined Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ined.4107>
- Héault, L. (dir.). (2014). *La parenté transgenre*. Presses de l'Université de Provence.
- Héritier, F. (1996). *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*. Odile Jacob.
- Hill Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Hirschfeld, L. A. (1995). The Inheritability of Identity: Children's Understanding of the Cultural Biology of Race. *Child Development*, 66(5), 1418–1437. <https://doi.org/10.2307/1131655>

- Hirschfeld, L. (2002). Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? *Terrain*, (40), 21-48. <https://doi.org/10.4000/terrain.1522>
- Houzelle, N., & Rebillon, M. (2013). *Promouvoir la santé dès la petite enfance : Accompagner la parentalité*. Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (Inpes).
- Jacob, E., Charron, A., & Couture, C. (2021). La recherche collaborative. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 431-458). Presses de l'Université du Québec.
- Jaffré, Y. (1996). L'interprétation sauvage. *Enquête*, (3), 177-190. <https://doi.org/10.4000/enquete.513>
- Jamouille, P. (2008). *Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieux précaires*. La Découverte.
- Jaurand, E., & Séchet, R. (2015). Sexualités et espaces publics : identités, pratiques, territorialités. *Géographie et cultures*, (95), 5-12.
- Joseph, I. (2009). *Erving Goffman et la microsociologie*. Presses universitaires de France.
- Jovelin, E. (2002). *Le travail social face à l'interculturalité : comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. L'Harmattan.
- Juteau, D. (2015). *L'éthnicité et ses frontières*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Jusczyk, P.W., Pisoni, D.B., & Mullenix, J. (1992). Some consequences of stimulus variability on speech processing by 2 month old infants. *Cognition*, (43), 253-291.
- Kalenda, J. (2016). Situational analysis as a framework for interdisciplinary research in the social sciences. *Human Affairs*, 26(3), 340-355. <https://doi.org/10.1515/humaff-2016-0029>
- Kammenou, A., & Agnostonopoulos, L. (2011). [Les relations entre les professionnelles, les familles et les enfants](#). In EADAP (Ed.). *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans), analyser, évaluer, innover*. Guide méthodologique Erato. Supplément à la revue *Le Furet*, 9-23.
- Kapferer, B. (2005). Situations, crisis, and the anthropology of the concrete : The contribution of Max Gluckman. *Social Analysis: The International Journal of Social and Cultural Practice*, 49(3), 85-122. <http://www.jstor.org/stable/23179076>
- King, J.R. (2004). The (im)possibility of gay teachers for young children. *Theory into Practice*, 43(2), 122–127.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3e ed.). Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Konstantoni, K. & Emejulu, A. (2017). When intersectionality met childhood studies: the dilemmas of a travelling concept. *Children's Geographies*, 15(1), 6-22. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1249824>
- Lagabrielle, C., Vontron, A.-M., Pouchard, D., & Magne, J. (2011). L'intention de se maintenir dans une carrière atypique: quels déterminants individuels et contextuels? *Psychologie du Travail et des Organisations*, (17), 193–209.

- Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 9-25). PUF.
- Lahire, B. (2021). Misère du relativisme et progrès dans les sciences sociales. *La Pensée*, (408), 21-33. <https://doi.org/10.3917/lp.408.0021>
- Lamy, M. (2001). Propos sur le G.E.A.S.E - Contribution de Maurice LAMY au Groupe de Recherche en Explication (G.R.EX.) de P. VERMERSCH. *Expliciter*, 43.
- Lapassade, G., & Lourau, R. (1974). *Clefs pour la sociologie*. Seghers.
- Laurent, B. (2020). La coéducation dans les services d'accueil de la petite enfance : une utopie ? *Le Furet*, (99), 62-63.
- Lavanchy, A., Gajardo, A., & Dervin, F. (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. L'Harmattan.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-003>
- Lebovici, S., Lamour, M., & Gozlan-Lonchampt, A. (1997). Transmission intergénérationnelle et processus de paternalisation-filiation. *Enfance*, (3), 435-441. <https://doi.org/10.3406/enfan.1997.307>
- Leinbach, M.D. & Fagot, B.I. (1993). Categorical habituation to male and female faces : Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior and Development*, (16), 317-332.
- Le Maner-Idrissi, G., & Renault, L. (2006). Développement du « schéma de genre » : une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, 58, 251-265. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0251>
- Lehrer, J. (2021). La recherche narrative. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 375-399). Presses de l'Université du Québec.
- Lignier, W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Seuil.
- Long, S. (2008). Pères en crèches : ces sympathiques inconnus. *Le sociographe*, (27), 96-106. <https://doi.org/10.3917/graph.027.0096>
- Mahieu, C., De Spiegelaere, M., Scacchitti, C. & Jonhen, W. (2021). Le rapport vécu des professionnel·le·s aux pères : recherche-intervention auprès de PEP's. In B. Fusulier, C. Mahieu & M. De Spiegelaere (dir.), *La question du genre dans les métiers de l'Enfance et dans l'exercice de la parentalité et l'éducation du jeune enfant* (Rapport de recherche ONE Academy). Office de la Naissance et de l'Enfance <http://hdl.handle.net/2078.1/255836>
- Maillé, P. (2024). Pourquoi tout est devenu gênant. *Usbek et Rica*. <https://usbeketrica.com/fr/article/pourquoi-tout-est-devenu-genant>
- Manço, A. (2019). Chapitre 23. Compétences interculturelles : une grille de lecture et d'action pour la formation continue des intervenant·e·s socioculturel·le·s. In A. Heine (dir.), *La psychologie interculturelle en pratiques* (p. 357-372). Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.heine.2019.01.0357>
- Mangelschots, K. (2015). *Le tutorat dans le secteur de la petite enfance. Quelles significations pour les stagiaires, les monitrices et les tutrices ?* [Mémoire]. Université de Liège

- Manni, G. (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité*. Office de la Naissance et de l'Enfance - Fonds Houtman.
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre : Penser l'égalité des sexes au-delà de la différence. *Recherche et formation*, 1(69), 65–80.
- Martial, A. (2003). *S'apparenter. Ethnologie des liens de familles recomposées*. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Presses universitaires de France.
- Martiniello, M. (2011). *La démocratie multiculturelle : citoyenneté, diversité, justice sociale*. Presses de Sciences Po.
- Martiniello, M. (2013). *Penser l'ethnicité. Identité, culture et relations sociales*. Presses universitaires de Liège.
- Mathieu, N.-C. (1999). Bourdieu ou le pouvoir auto-hypnotique de la domination masculine. *Les Temps modernes*, (604), 286-324.
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. W. Morrow et Company.
- Mercier, M., & De Muelenaere, A. (2007). La méthode d'analyse en groupe : application à la problématique de la mise à l'emploi des personnes fragilisées. *Recherches qualitatives*, (3), 140-155.
http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MercierFINAL2.pdf
- Merla, L. (2010). Peut-on se penser masculin lorsque l'on est père « au foyer » ? Le bricolage d'une identité de genre « hors normes », entre conformisme déclaré et marginalité assumée. In S. Croity-Belz (dir.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (p. 151-162). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.rouye.2010.01.0151>
- Mestre, C., & Fort-Jacques, L. (2021). Les pères en exil sur la scène périnatale. *L'Autre*, (22), 38-48.
<https://doi.org/10.3917/lautr.064.0038>
- Messina, A., Barbier, J.-E., Dupont, B., La Paglia, V., Sarlet, E., & Tacq, V. (2023). Étudier le recours au jeu de société dans le cadre d'activités d'éducation non formelle en Fédération Wallonie-Bruxelles : Approche méthodologique qualitative. *Actes de Colloque-Journée des Chercheurs en Haute École 2022*.
- Michael, D. R., & Chen, S. L. (2005). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Muska et Lipman/Premier-Trade.
- Monjaret, A., & Pugeault, C. (2014). Le travail du genre sur le terrain. Retours d'expériences dans la littérature méthodologique en anthropologie et en sociologie. In A. Monjaret & C. Pugeault (dir.), *Le sexe de l'enquête : Approches sociologiques et anthropologiques*. ENS Éditions.
<https://doi.org/10.4000/books.enseditions.3959>
- Montgomery, H. (2005). Gendered childhoods: A cross disciplinary overview. *Gender and Education*, 17(5), 471-482. <https://doi.org/10.1080/09540250500192553>

- Montgomery, C., & Agbobli, C. (2017). Mobilités internationales et intervention interculturelle : Conceptualisation et approches. In C. Montgomery & C. Bourassa-Dansereau (dir.), *Mobilités internationales et intervention interculturelle : Théories, expériences et pratiques* (1st ed., p. 9–30). Presses de l’Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35bzk.5>
- Morel, M.-F., & Rollet, C. (2000). *Des bébés et des hommes : traditions et modernité des soins aux tout-petits*. Albin Michel.
- Moro, C., & Rikenmann, R. (2004). *Situation éducative et significations*. De Boeck et Larcier.
- Moro, M. R. (2015). La nécessité transculturelle aujourd’hui pour une société « bonne » pour tous. *Le Carnet PSY*, 188, 18-21. <https://doi.org/10.3917/lcp.188.0018>
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Morrow, V. (2006). Understanding gender differences in context: Implications for young children's everyday lives. *Children et Society*, 20(2), 92-104. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00017.x>
- Mozère, L. (1998). Les métiers de la crèche. Entre compétences féminines et savoirs spécialisés. *Cahiers du GEDISST (Groupe d'étude sur la division sociale et sexuelle du travail)*, (22), 105-123. https://www.persee.fr/doc/genre_1165-3558_1998_num_22_1_1057
- Mozère, L., & Jonas, I. (2006). Comment re-penser petite enfance et rapports de genre : l'exemple des auxiliaires de puériculture en France. *Recherches féministes*, 19(2), 63-84. <https://doi.org/10.7202/014843ar>
- Murcier, N. (2005). Le loup dans la bergerie. Prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Recherches et prévisions*, (80), 67-75. <https://doi.org/10.3406/caf.2005.2145>
- Nacu, A. (2011). À quoi sert le culturalisme ? Pratiques médicales et catégorisations des femmes « migrantes » dans trois maternités franciliennes », *Sociologie du travail* [En ligne], 53(1) | Janvier-Mars 2011, mis en ligne le 15 novembre 2018, consulté le 10 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sdt/7163> ; <https://doi.org/10.4000/sdt.7163>
- Neyrand, G. (2002). Parentalité : une notion-piège ou un concept en devenir ?. *Enfances et Psy*, (20), 129-134. <https://doi.org/10.3917/ep.020.0129>
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents : le dispositif de parentalité*. Érès.
- Noël, S., François, N., & Pirard, F. (2022). Repères pour un tutorat organisé » : un outil au service de l’accompagnement des stagiaires dans le secteur de l’enfance. *Didactique en pratique*, (8), 91-92.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177-182. <https://doi.org/10.1177/009182966000700405>
- Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du Genre*, (49), 55-76. <https://doi.org/10.3917/cdge.049.0055>

- Octobre, S., Berthomier, N., & Facq, F. (2018). La primo-socialisation culturelle durant la première année de la vie à travers l'enquête ELFE. *Revue de l'OFCE*, (156), 43-76. <https://doi.org/10.3917/reof.156.0043>
- Octobre, S., & Sirota, R. (2021). Introduction. Penser les inégalités dans l'enfance. In S. Octobre (dir.), *Inégalités culturelles : retour en enfance* (p. 9-37). Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.octob.2021.01.0009>
- Ogay, T. (2002). Intercultural communication » et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. In P. R. Dasen (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 67-84). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0067>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, 1. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- ONE (2012). *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel soutien à la parentalité* Bruxelles : ONE.
- Ortigues, E. (1993). Situations interculturelles ou changements culturels. In F. Tanon et G. Vermès (dir.), *L'individu et ses cultures. Qu'est-ce que la recherche interculturelle ?* (p. 7-22). L'Harmattan.
- Ortigues, M.-C., & Ortigues, E. (1993). Pourquoi ces mères indifférentes ? Ou comment faire la part du culturel ? *Psychopathologie africaine*, 25(1), 5-31.
- Pager, D., & Shepherd, H. (2008). The Sociology of Discrimination: Racial Discrimination in Employment, Housing, Credit, and Consumer Markets. *Annual Review of Sociology*. 181-209. Soc.annualreviews.org.
- Pasquier, D. (2005). La « culture populaire » à l'épreuve des débats sociologiques. *Hermès, La Revue*, (42), 60-69. <https://doi.org/10.4267/2042/8983>
- Peeters, J. (2006). *Participation des parents. Les pères sont également concernés. Un outil de travail destiné à encourager et à renforcer la participation des pères dans les milieux d'accueil*. VBJK, PBD Stad Gent, Flora asbl.
- Peeters, J. (2007). Including Men in Early Childhood Education: Insights from the European Experience. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, (10), 15-24.
- Peeters, J. (2022). "Will you please tell your wife....". Fathers, second grade parents for young children? In J. Lehrer, F. Hadley, K. Van Laere & E. Rouse (Eds.), *Relationship with Families in Early Childhood Education and Care* (p. 38-45). Routledge.
- Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: Why is there so little progress? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 302-314. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805>
- Petrovic, C. (2014). Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre. In F. Hauwelle, M. N. Rubio & S. Rayna (dir.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (p. 32-48). Érès.
- Pirard, F. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et la pratique. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et*

applications (p. 669-689). Presses de l'Université du Québec.
<http://hdl.handle.net/2268/264080>

Pirard, F. (2022). *Réseau DECET, curriculum « relier à la diversité »*. Notes de cours Questions et Pratiques d'éducation du Jeune Enfant. Université de Liège.

Pirard, F., Glesner, J., & Genette, Ch. (2021a). *Analyse partagée des pratiques et enjeux de transformations conjointes dans l'accompagnement ?* Acte de la Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles « Faire / Se faire », Paris, 22-25 septembre 2021. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03485231>

Pirard, F., Glesner, J., & Genette, Ch. (2021b). *Être et devenir père, ça se soutient... Quelles implications pour les acteurs de première ligne ? Bilan partagé 2020*. Office de la Naissance et de l'Enfance. <http://hdl.handle.net/2268/264599>

Pirard, F., Rayna, S., & Brougère, G. (dir.) (2021). *Voyager en petites enfances*. Erès. <http://hdl.handle.net/2268/257747>

Pirard, F., Schoenmaeckers, P., & Camus, P. (2015). Men in Childcare Services: from Enrolment in Training Programs to Job Retention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 362-369.

Poiret, C. (2005). Articuler les rapports de sexe, de classe et interethniques : quelques enseignements du débat nord-américain. *Revue européenne des migrations internationales*, 21(1), 195-226. <https://doi.org/10.4000/remi.2359>

Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., Kenyon, B. & Derbyshire, A. (1994). Infants' intermodal knowledge about gender. *Developmental Psychology*, (30), 436-442.

Powell, M. A., Graham, A., & Truscott, J. (2016). Ethical research involving children: Facilitating reflexive engagement. *Qualitative Research Journal*, 16(2), 197-208.

Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses universitaires de France.

Quilliou-Rioual, M. (2014). La complémentarité des sexes et les rapports sociaux de sexe. In M. Quilliou-Rioual, *Identités de genre et intervention sociale* (p. 69-84), Dunod.

Rabain-Jamin, J. (2000). Anthropologie et clinique : de l'usage des représentations culturelles. *L'Autre*, (1), 127-143. <https://doi.org/10.3917/lautr.001.0127>

Razy, É. (2004). Le corps et la personne du petit enfant. Ethnographie des petits riens du quotidien soninké. *L'Autre*, 5(2), 203-214. <https://doi.org/10.3917/lautr.014.0203>

Razy, É. (2007). *Naître et devenir. Anthropologie de la petite enfance en pays soninké (Mali)*. Société d'Ethnologie.

Razy, É. (2008). Comment « prendre corps » ? L'exemple du bébé soninké. In M. Manoha et A. Klein (dir.), *Objet, bijou et corps. In-corporer*. L'Harmattan.

Razy, É. (2010). La famille dispersée (France/Pays soninké, Mali) : une configuration pluriparentale oubliée ? *L'Autre*, 11(3), 331-339.

Razy, É. (2012). Pratique des sentiments et petite enfance à partir du pays soninké (Mali). Du modèle à la constellation. In D. Bonnet, C. Rollet & C.-É. de Suremain (dir.), *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements* (p. 105-126). Éditions des Archives Contemporaines.

Razy, É. (2014). La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour. *AnthropoChildren*, 4. <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=2046>

Razy, É. (2015). Maladie, malheur et santé en terre étrangère. Les apports de l'anthropologie à la pratique professionnelle. In *Actes du colloque « La santé dans un contexte de diversité culturelle. Quelles ressources pour les professionnels qui accompagnent ou orientent des personnes d'origine étrangère ? »* (p. 23-37). CRIPEL asbl et Centre Liégeois de Promotion de la Santé. <https://sf97f8037f134d000.jimcontent.com/download/version/1567670328/module/13412824424/name/Actes%20du%20colloque%20du%2029-4-14.pdf>

Razy, É. (2019a). Bébés de l'anthropologie, anthropologie des bébés ? Une longue quête si nécessaire. *L'autre. Cliniques, cultures et sociétés*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/10.3917/lautr.059.0131>

Razy, É. (2019b). El ritual a partir de los actos cotidianos en la niñez (soninké, Mali). Cuestiones y posibles aportes, *Revista De El Colegio De San Luis*, 9(19), 351-373. <https://revista.colsan.edu.mx/index.php/COLSAN/article/view/963/xml>

Razy, É. (2021). De l'anthropologie de la petite enfance au dialogue interdisciplinaire. L'exemple de l'apprentissage de la parenté à plaisir. In A. Dupuy, C. Mennesson, M. Kelly-Irving & C. Zaouche Gaudron (dir.), *Petite enfance et instances de socialisation familial* (p. 105-119). Érès.

Razy, É., & Campigotto, M. (2014). Anthropologie de l'enfance et société : le pari d'un enseignement engagé (entretien avec Élodie Razy réalisé par Marie Campigotto). *AnthropoChildren*, N°4 (janvier 2014) / Issue 4 (January 2014), <https://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1930>.

Razy, É., de Suremain, Ch.-É., & Alvarado Solís, N. P. (2022). When children put ethnographic restitution to the test. Standpoints, mechanisms, processes. In É. Razy, C.-É. de Suremain et N. P. Alvarado Solís (dir.), *La restitution ethnographique et les enfants. Dispositifs, processus, postures*. PULg/ColSan/IRD Éditions.

Razy, É., de Suremain, Ch.-É., Vivier, M., Belissa, M., Collard, L., Daugey, M., Dobbels, R., Dragozis, F., Maréchal, E., Msoka, P., Nona, E., Sarcinelli, A. S., Sow, A., Tafere, Y., Tiam, E., Ulloa, L., Vaucher, C., & Willemsen, É. (2023). Visual and Performance-Based Research Feedback for Children and Youth: at the Crossroads of the Arts and the Social Sciences. NEOS 15 (2). <https://acyig.americananthro.org/neosvol15iss2fall23/Razy>

Razy, É., & Willemsen, É. (2020). Volet 3. Analyse longitudinale anthropologique. In B. Jidotseff & F. Pirard (dir.), *Perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques liés à celui-ci. Analyse des représentations des parents et des professionnel·le·s* (Rapport de la recherche financée par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (2018-2020)) (p. 286-395). Université de Liège, UR Enfances.

Reby, D., Levréro, F., Gustafsson, E., & Mathevon, N. (2016). Sex stereotypes influence adults' perception of babies' cries. *BMC Psychol* 4(19). <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0123-6>

REMG (1996). *Cibler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants*, Réseau européen des Modes de Garde d'Enfants et d'autres mesures destinées à concilier les responsabilités professionnelles et familiales des hommes et des femmes.

- Rivièvre, C. (2017). La fabrique des dispositions urbaines : Propriétés sociales des parents et socialisation urbaine des enfants. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (216-217), 64-79. <https://doi.org/10.3917/arss.216.0064>
- Rivoal, H. (2017). Virilité ou masculinité ? L'usage des concepts et leur portée théorique dans les analyses scientifiques des mondes masculins. *Travailler*, (38), 141-159. <https://doi.org/10.3917/trav.038.0141>
- Rohrmann, T. (2019). The role of male caretakers and preschool teachers for father involvement in ECEC. *Global Education Review*, 6(1), 26-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212895.pdf>
- Rohrmann, T., Brody, D. L., & Plaisir J.Y. (2021). A diversity of cultural and institutional contexts. In D. L. Brody, K. Emilsen, T. Rohrmann & J. Warin, (dir.). *Exploring career trajectories of men in the early childhood education and care workforce* (p. 28-37). Routledge.
- Rouyer, V. Mieyaa, Y., & Le Blanc, A. (2014) Socialisation de genre et construction des identités sexuées, *Revue française de pédagogie*, 187. <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>
- Sacco, M., & Paternotte, D. (dir.) (2018). *Partager la ville, genre et espace public en Belgique francophone*. Édition Academia.
- Safi, M. (2013). *Les inégalités ethno-raciales*. La Découverte.
- Saladin d'Anglure, B. (2004). Le « troisième » sexe social des Inuits. *Diogène*, (208), 157-168. <https://doi.org/10.3917/dio.208.0157>
- Sarcinelli, A.S. (2018). Does love make a family? The politics and micro-politics of filiation among same-sex families. *L'Année sociologique*, (68), 367-392. **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.**
- Sarcinelli, A.S., & Simon, C. (2019). “With your head held high”: Italian and Belgian lesbian-parented families’ claims and strategies to obtain kinning rights. *Antropologia*, 6(2), 63-82. <https://doi.org/10.14672/ada2019157963-82>
- Schneider, D. (1980) [1968]. *American Kinship. A Cultural Account*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226227092.001.0001>
- Segalen, M. (1995). L'organisation sexuée des espaces. Dans : EPHESIA éd., *La place des femmes: Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales* (p. 182-185). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.ephes.1995.01.0182>
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>
- Strathern, M. (2014). Kinship as a Relation. *L'Homme* [Online], 210 | 2014, Online since 16 May 2016, connection on 12 May 2023. <http://journals.openedition.org/lhomme/23542> ; <https://doi.org/10.4000/lhomme.23542>
- Strathern, M. (1992). *After Nature. English Kinship in the Late Twentieth Century*. Cambridge University Press.
- Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept*. L'Harmattan.

- Sharmahd, N., & Pirard, F. (2017). Relation entre les professionnel·le·s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *Revue internationale d'éducation familiale*, (42), 155-173. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>
- Smith, D. (2018). *L'ethnographie institutionnelle : Une sociologie pour les gens*. Economica.
- Suremain (de) Ch.-É., Lefèvre P., & Pecho I. (2000). Les relations de genre soumises à l'épreuve de la maladie de l'enfant. Exemples boliviens et péruviens. *Recherches Féministes*, 13(1), 27-46. <https://doi.org/10.7202/058069ar>
- Suremain (de), Ch.-É. (2007a). Au fil de la faja. Enrouler et dérouler la vie en Bolivie. In D. Bonnet, L. Pourchez & Ch.-É. de Suremain (Eds.), *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements* (p. 85-102). Éditions des Archives Contemporaines.
- Suremain (de) Ch.-É. (2007b). Heurts et malheurs de l'alliance thérapeutique. La relation soignant-soigné durant la consultation pédiatrique (Bolivie). *Face à face*, 10 | 2007, mis en ligne le 25 mars 2011, consulté le 10 mai 2023. <http://journals.openedition.org/faceaface/127>
- Swain, J. M., & Spire, Z.D. (2020). The Role of Informal Conversations in Generating Data, and the Ethical and Methodological Issues They Raise.
- Thievenaz, J. (2019). Pour une approche micrologique de l'expérience en formation d'adultes. *Éducation permanente*, (220-221), 233-242.
- Tillard, B. (2002). *Des familles face à la naissance*. L'Harmattan.
- Tillard, B. (2013). La parentalité en milieux populaires. In G. Bergonnier-Dupuy (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 403-423). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.bergo.2013.01.0403>
- Tillard, B., Vallerie, B., & Rurka, A. (2016). Intervention éducative contrainte : relations entre familles et professionnels intervenant à domicile. *Enfances Familles Générations*, 24. <http://journals.openedition.org/efg/1011>
- Touraine, A. (1973). *La production de la société*. Seuil.
- Trudel, J. (2018). Les rapports sociaux de sexe dès la petite enfance : une analyse de genre du Programme éducatif des services de garde du Québec, Accueillir la petite enfance. *Recherches féministes*, 31(1), 105-121. <https://doi.org/10.7202/1050656ar>
- Ulmann, A-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*, (109), 47-57. <https://doi.org/10.3406/caf.2012.2883>
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 16(2), 135-152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Urban, M., Vandebroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526. <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>
- Van Campenhoudt, L., Chaumont, J.-M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. Dunod.
- Van Gennep, A. 1981 [1909]. *Les rites de passages*. Éditions A. et J. Picard.

- Van Laere, K., & Peleman, B. (2018). Educare : dépasser la distinction entre apprentissages et soins. Expériences des tout-petits, des parents et des professionnels. *Grandir à Bruxelles*, (35), 4-7. <https://www.grandirbruxelles.be/wpcontent/uploads/2018/12/GAB35.pdf>
- Vandenbroeck, M. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et la politique. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (dir.) *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications*, 5, (p. 691-708). Presses de l'université du Québec.
- Vandenbroeck, M. (2005). Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale. Érès.
- Verbunt, G. (2009). *La question interculturelle dans le travail social : repères et perspectives*. La Découverte.
- Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel* (Vol. 201). Chronique sociale.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Warin, J. (2014). The status of care : linking gender and 'educare'. *Journal of Gender Studies*, 23(1), 93-106. <https://doi.org/10.1080/09589236.2012.754346>
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Weston, K. (1997). *Families we choose: Lesbians, gays, kinship*. Columbia University Press.
- White, B. W., Emongo, L., & Hsab, G. (2017). Présentation : vers une anthropologie de l'interculturel. *Anthropologie et Sociétés*, 41(3), 9-27. <https://doi.org/10.7202/1043040ar>
- Winkelman, M. (2008). *Culture and health: Applying medical anthropology*. John Wiley et Sons.
- Winkin, Y. (1988). Erving Goffman : portrait du sociologue en jeune homme. Dans E. Goffman, *Les moments et leurs hommes* (p. 11-92). Seuil/Minuit.
- Xu, Y., Warin, J., & Robb, M. (2020). Beyond gender binaries: Pedagogies and practices in early childhood education and care (ECEC). *Early Years*, 40(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1728077>
- Zotian, E. (2014). La participation sociale et politique des enfants : une ethnographie de pratiques ordinaires qui embarrassent les adultes, *Lien social et Politiques*, (71), 127-142.

Du choix des jeux aux échanges avec les parents en passant par les interactions entre enfants, les questions de genre apparaissent ou transparaissent dans nombre de situations de la vie quotidienne des lieux de la petite enfance.

Ce rapport de recherche présente une analyse de quelques situations, à la fois ordinaires et complexes, qui se déroulent au sein des contextes interculturels que constituent les crèches, les Lieux de Rencontre Enfant Parent ou encore les consultations pour enfant de l'ONE. Ces situations ont été proposées par des équipes de professionnel·le·s, observées au sein de ces différents services par des chercheur·se·s ou encore racontées par des groupes de parents avant de faire l'objet d'une analyse interdisciplinaire et coconstruite avec ces mêmes acteurs de terrain.

La richesse et le potentiel réflexif des résultats plaident pour un renforcement de la formation des professionnel·le·s de la petite enfance sur cette thématique. Au-delà de ce rapport, l'équipe de recherche a produit un outil à l'usage des formateur·rice·s et accompagnateur·rice·s. Cet outil reprend 21 situations exemplaires qui sont accompagnées de propositions d'animations pédagogiques, de clés d'analyses théoriques et professionnelles ainsi que des pistes d'actions pour aller plus loin.

Mais la richesse de ce rapport dépasse l'analyse des situations, il est aussi le « carnet de terrain » de deux ans de recherche collaborative. L'ensemble du processus de recherche est documenté et éclairé, tant du point de vue méthodologique que de sa mise en œuvre concrète. L'équipe de recherche montre ainsi le défi que représente l'opérationnalisation effective des principes du partenariat ONE Academy qui soutient des recherches intersstructurales, à visées interdisciplinaires et développant un processus de coconstruction s'attachant à réduire la hiérarchisation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques.

Issue d'un partenariat entre l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) et les cinq universités francophones de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ONE Academy vise à dynamiser les collaborations scientifiques ancrées dans les pratiques des professionnel·le·s de l'Enfance et dans le vécu des familles.

La recherche «La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel» a été réalisée par une équipe réunissant l'Université de Liège (Research Unit for a life-course perspective on Health and Education et Institut de Recherche en Sciences Sociales - Laboratoire d'Anthropologie Sociale et Culturelle) et la Haute École Léonard de Vinci (Centre interdisciplinaire de recherche, Laboratoire Education, Migrations, Interculturalité) et la Haute École Libre Mosane (Laboratoire pour le Changement Social).

L'ONE tient à remercier les chercheur·euse·s, les professionnel·le·s, les parents et les enfants qui se sont investis dans ce processus de recherche interdisciplinaire et co-construit. L'ONE est également reconnaissant envers toutes les personnes qui ont participé au processus de relecture de l'outil produit au cours de cette recherche.

SUIVEZ-NOUS SUR NOS RÉSEAUX

