

Master of Advanced Studies HES-SO en
Direction et Stratégie d'institutions éducatives, sociales et socio-sanitaires

L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES PRATIQUES
DANS LES INSTITUTIONS POUR L'ENFANCE :
entre hégémonie normative et créativité institutionnelle

Réalisé par
Olivia Franc

Sous la direction de
Marc Breviglieri

Genève, Juin 2014

Membres du jury

Mme Annelise Spack, professeure à la Haute école de travail social et de la santé (HETS&Sa-éesp) à Lausanne ; experte externe.

Mme Marcelle Gay, professeure à la HES-SO Valais (domaine Santé & Social) ; déléguée du Comité pédagogique du MAS HES-SO DSIS.

M. Marc Breviglieri, professeur à la Haute école de travail social (HETS) à Genève et chercheur au sein du Groupe de sociologie politique et morale (GSPM) de Paris ; directeur.

Remerciements

Je tiens en premier lieu à adresser mes chaleureux remerciements à Monsieur Marc Breviglieri pour son précieux soutien dans les moments inévitables de doute et pour son encadrement pédagogique qui m'a permis de continuer à gagner en autonomie et en réflexivité.

Je remercie Monsieur Jean-Claude Seiler, chef du Service d'accueil de jour de l'enfance et Monsieur Pascal Monney, directeur du Centre vaudois d'aide à la jeunesse pour leur confiance témoignée par l'accès à la formation.

Je remercie l'ensemble des participant·e·s à la recherche de terrain pour leur disponibilité, leur intérêt pour le sujet traité et leur engagement actif dans le cadre du protocole de recherche. Sans eux, ce travail n'existerait pas.

Je remercie l'ensemble des professionnel·le·s des métiers de l'enfance rencontrés tout au long de mon parcours qui m'ont permis de m'améliorer au fil des expériences partagées. J'adresse des remerciements particuliers à l'ensemble du personnel du Centre de vie infantine de Cour. Nous construisons ensemble, au quotidien, une posture professionnelle empreinte de confiance, où la remise en question trouve un espace pour être élaborée.

Mes sincères remerciements à mes lectrices : Marlyse, Eve, Lilian, Fabienne et Pauline. Qu'elles se soient attelées à la forme ou au fond, elles ont participé activement à l'amélioration de l'écriture.

Finalement, mes remerciements émus s'adressent à mes proches qui ont partagé les doutes, les agitations et les joies. Leur soutien respectif m'a aidé à traverser les moments de désagrément et de jubilation.

*"Si pour outil on n'a qu'un marteau,
il y a de forte chance que tout ressemble à un clou."*

Proverbe japonais

TABLE DES MATIERES

I. INTRODUCTION	6
A. Préambule	7
B. Choix du sujet	8
1. Contexte interne	8
a. Présentation de l'institution	8
b. Cadre légal et statutaire de l'institution	9
c. Historique de l'institution en lien avec le choix du sujet	11
2. Contexte externe	12
a. Contexte historique des systèmes qualité	12
b. Outil 1 : QualiIPE (label de qualité pour les structures d'accueil de jour de l'enfance).....	13
c. Outil 2 : le cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse....	14
d. Outil 3 : les vignettes pédagogiques qui interrogent le processus qualité.....	15
C. Présentation des enjeux paradigmatiques	15
1. Le paradigme quantitatif	15
2. Le paradigme qualitatif	16
D. Problématique.....	16
E. Objectifs.....	17
1. Premier objectif : mener une recherche de terrain	18
2. Second objectif : articuler la recherche avec des éclairages théoriques.....	18
3. Troisième objectif : articuler les apports de la recherche avec la fonction de direction...	18
II. RECHERCHE DE TERRAIN	20
A. Méthodologie	21
1. Hypothèse de recherche.....	21
2. Choix de la méthodologie	22
3. Constitution des focus groupes	22
4. Trame de questions	24
5. Conduite des entretiens et transcriptions.....	24
B. Les étapes de l'analyse des données	25
C. Analyse des catégories	26
1. Les normes	26
a. Les normes légales et l'écart à la norme.....	26
b. L'espace dédié aux enfants.....	28
c. La formation professionnelle et continue	29
d. Les critères mesurables, observables et tangibles de la qualité	29
e. Le projet institutionnel	29
f. Les règles institutionnelles.....	30
2. Le bien-être de l'enfant	30
a. Le bien-être physique de l'enfant	30
b. Le plaisir de l'enfant.....	31
c. Le bien-être psychique de l'enfant	31
3. La relation de confiance	32
a. La communication entre les parents et le personnel éducatif	32
b. L'adaptation aux besoins spécifiques.....	33
c. La participation des parents.....	33
d. La relation de pouvoir	34
4. La reconnaissance du travail.....	34
a. La visibilité du travail	34

b. La pratique réflexive	35
c. Le management.....	36
d. La politique publique.....	36
5. Brève synthèse du travail de recherche	36
III. ARTICULATIONS AVEC LA FONCTION DE DIRECTION ET ECLAIRAGES THEORIQUES	38
A. Avant-propos	39
B. Les définitions de la qualité et de son évaluation	39
C. Le projet EDUSENS.....	41
1. Historique et présentation du projet.....	41
2. L'enfant, l'enfance, l'éducation et la pédagogie.....	43
3. L'institution pour l'enfance.....	44
4. La place des parents au sein de l'institution pour l'enfance.....	46
5. L'accompagnement du personnel éducatif face aux enjeux d'évaluation de la qualité	48
D. Reggio Emilia : un exemple en Europe	51
IV. OUVERTURES ET PERSPECTIVES	53
V. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	57
VI. ANNEXES	61
Annexe 1 : Liste des abréviations	62
Annexe 2 : Organigramme du CVAJ	63
Annexe 3 : Organigramme du CVE de Cour	64
Annexe 4 : Plan général du projet institutionnel.....	65
Annexe 5 : Trame de questions	66
Annexe 6 : Scénarii.....	68
Annexe 7 : Transcriptions.....	69
Annexe 8 : Mission des lieux d'accueil de la petite enfance.....	85
Annexe 9 : Déclaration de bonne foi	86

I. INTRODUCTION

A. Préambule

Dans le monde économique actuel, la question de l'évaluation de la qualité des biens et des services est omniprésente. Impossible aujourd'hui d'acheter un produit ou de bénéficier d'un service sans que ce dernier soit labellisé, parfois même par plusieurs labels différents. Depuis 2012, le label QualiIPE (label de qualité pour les structures d'accueil de jour de l'enfance) s'intéresse au marché suisse de l'accueil collectif de jour du jeune enfant. Face à une inquiétude d'imposition de ce label par l'organe politique, ce travail est l'occasion de faire un arrêt sur image : si la pensée dominante prône aujourd'hui la démarche de certification qualité, je désire en mesurer les enjeux et surtout explorer les différentes alternatives existantes pour parler de la qualité des pratiques des professionnel·le·s de l'enfance. Le débat proposé dans ce travail de master est de mener une réflexion approfondie sur le bien-fondé des processus d'évaluation de la qualité, via une tentative de compréhension de ce que sous-tend le concept de qualité et de son évaluation. De quelle qualité parle-t-on ? Est-il possible de la mesurer et si oui, quel type d'outils méthodologiques peut servir cet objectif ? A qui profite la démarche de certification ?

Je relaterai ici une expérience professionnelle parmi d'autres, à l'origine de cette réflexion thématique. Depuis l'ouverture du Centre de vie enfantine (CVE)¹ de Cour dont j'assume la direction, les repas nous ont été livrés par deux prestataires de service différents. Tout deux sont au bénéfice du label *Fourchette Verte*, qui tente de définir, par l'édification de standards, à quoi doit ressembler une assiette de qualité pour les enfants. Or, les repas livrés par ces prestataires sont diamétralement différents en termes de goût, de variété, de créativité et d'esthétique. Cette constatation est-elle surprenante ? Malgré la visée honorable de ce label qualité dont l'objectif est l'amélioration de l'équilibre alimentaire des lieux de restauration collective, il n'en reste pas moins que la qualité de la confection du repas dépend bel et bien du travail du cuisinier. Entre la mission que son employeur lui confie, les moyens qu'il a à disposition pour la remplir, ses propres valeurs et expériences professionnelles, sa motivation et son implication à bien faire son travail, se jouent ici des enjeux humains d'une telle complexité, qu'il semble difficile de pouvoir les appréhender par des standards capables de définir, une fois pour toutes, ce qu'un repas de qualité doit être.

Cet exemple concret soulève quelques-unes des problématiques principales liées au sujet traité :

- La notion même de qualité est un concept *mou*, c'est-à-dire difficilement définissable. Tout le monde s'accorde à dire qu'il est nécessaire d'offrir des biens et des services de qualité, mais chacun la définit en fonction de ce qu'il en attend.
- Un processus de labellisation tente de cerner en partie la qualité du travail, celle-là même qui est mesurable et quantifiable. Or, tout travailleur sait que ses actions professionnelles dépendent d'un grand nombre de facteurs complexes, variés et contextualisés, difficilement appréhendables dans leur seule dimension quantitative.
- Les démarches de certification sont généralement confiées à des experts externes. Ces derniers ont tendance à réduire les pratiques professionnelles aux seules normes d'évaluation. De plus, le manque de participation des professionnel·le·s à l'élaboration des standards de qualité est interrogeant face à une tentative d'élaboration des *bonnes* pratiques. En effet, qui mieux que les professionnel·le·s concernés peuvent parler de la qualité ou de la non-qualité de leurs prestations ?
- Les systèmes qualité élaborent, en partie, le processus d'évaluation de la qualité à partir de la satisfaction de l'utilisateur. Ce dernier a des choses à en dire, mais il reste néanmoins important de relever d'une part que son évaluation est subjective et, d'autre part, qu'il n'est pas toujours aisé de définir qui est l'utilisateur, spécifiquement dans les métiers socio-éducatifs et sanitaires.

¹ Voir annexe 1 : liste des abréviations

- Le marché des labels qualité tente de pallier à une angoisse sécuritaire, propre à nos sociétés riches, comme s'ils pouvaient garantir le risque zéro. A l'heure où un grand nom de l'industrie alimentaire, secteur de l'économie pourtant archi légiféré en termes de normes qualité, vend des lasagnes de bœuf confectionnées à l'aide de viande de cheval (et quels chevaux !). Il y a de quoi s'interroger sur les possibles de malversations, label ou pas label.
- Les procédures de labellisation jouent aujourd'hui une incidence majeure dans le système économique capitaliste. En effet, le prix qui régule la loi de l'offre et de la demande n'informe plus suffisamment à propos de la qualité d'un bien et d'un service, il doit dès lors s'accompagner de labels divers censés légitimer la qualité.

Ces considérations ouvrent le débat à propos de la qualité et de son évaluation. Ce travail propose au lecteur un voyage en trois étapes. Dans la première étape, après une brève présentation du contexte institutionnel, le lecteur est guidé, grâce à quelques apports théoriques, vers la définition de la problématique. En résumé, cette dernière cherche à identifier s'il existe une compréhension minimale commune sur la notion de qualité et de son évaluation entre les différents partenaires d'une institution pour l'enfance. La seconde partie débute par une longue et néanmoins nécessaire présentation méthodologique et théorique de la recherche de terrain, menée dans le but d'approfondir la problématique. L'analyse du contenu des discours des différents participants de la recherche tente de démontrer la complexité de la notion de qualité et de son évaluation : malgré l'identification de catégories explorées par l'ensemble des participants, une analyse plus fine démontre que chacun défend des points de vue diversifiés. La troisième étape propose une articulation entre les recherches actuelles, les résultats de la recherche de terrain et un projet institutionnel actuellement à l'œuvre au CVE de Cour. Cet exercice d'articulation complexe ouvre le débat sur des thématiques sociales et politiques telles que la place de l'enfant dans notre société, le rôle de l'institution qui l'accueille, la place des familles au sein de ces institutions et l'accompagnement des professionnels face aux enjeux de la qualité. L'analyse de ces thématiques ouvre la réflexion à des espaces philosophiques et éthiques en cherchant à quitter une vision dichotomique du thème traité et de la construction des savoirs en général, pour oser appréhender les diversités de logiques sous l'angle possible de la complémentarité.

Ce travail n'a pas pour objectif d'engager un bras de fer entre les différentes postures paradigmatiques qui étayaient les discours sur la qualité et son évaluation. Il est l'occasion d'en dresser un bilan afin de mieux comprendre à quel point les convictions épistémiques influencent les actions professionnelles. Je tente tout au long de ce travail de maintenir une position d'ouverture aux différents savoirs qui existent sur le sujet traité, par souci de développer une compréhension riche, plurielle et jamais finalisée.

B. Choix du sujet


1. Contexte interne


a. Présentation de l'institution

Je suis directrice du CVE de Cour à Lausanne depuis septembre 2008. Cette institution pour l'enfance (IPE) a débuté son activité en janvier 2009. Mon engagement préalable à l'ouverture, en septembre 2008, a permis la mise en place du projet, le suivi des travaux de rénovation des locaux, ainsi que l'engagement du personnel.


Le CVE de Cour est une institution multisite, avec la répartition géographique suivante :

—> **La nursery des Plaines** : située au ch. des Plaines 17, elle accueille deux groupes d'enfants :


Nursery		de la fin du congé maternité à	min. 1 an et 7 mois max. 2 ans et 2 mois
----------------	---	--------------------------------	---

Trotteurs		de min. 1 an et 7 mois à	min. 2 ans et 7 mois max. 3 ans et 2 mois
------------------	---	--------------------------	--

—> **La garderie de Primerose** : située au ch. de Primerose 25, elle accueille un groupe d'enfants :

Moyens		de min. 2 ans et 7 mois à	l'entrée au 1 ^{er} cycle primaire
---------------	---	---------------------------	--

—> **L'UAPE de Cour** : située à l'av. de Cour 72, elle accueille un groupe d'enfants :

UAPE		1 ^{ère} et 2 ^{ème} année primaire
-------------	---	---

En résumé, selon le schéma ci-dessus, le CVE de Cour accueille 56 enfants par jour, répartis dans quatre groupes d'âges distincts et sur trois sites différents. Les enfants sont accueillis à la journée et l'institution est ouverte de 6h45 à 18h45.

L'ensemble du personnel de l'institution est constitué de :

Secteurs	Nombres de personnes	EPT
Nursery	4 professionnel·le·s de l'enfance	3.0
Trotteurs	4 professionnel·le·s de l'enfance	3.1
Moyens	4 professionnel·le·s de l'enfance	3.1
UAPE	2 professionnel·le·s de l'enfance	1.4
Apprenti·e·s	2 personnes en formation	2
Personnel d'intendance	1 personne par site, soit 3 personnes	1.88
Personnel administratif	Comptabilité, secrétariat et direction	1.55
	Total EPT	16.03

b. Cadre légal et statutaire de l'institution

Le CVE de Cour est un service du Centre vaudois d'aide à la jeunesse (CVAJ)². Il est membre du Réseau d'accueil de jour de Lausanne (Réseau-L). C'est une IPE privée conventionnée de quartier et en partenariat. Cette configuration statutaire a impliqué la signature de deux chartes fondamentales. Respectivement, la première entre le Service d'accueil de jour de l'enfance (SAJE) et le CVAJ et la seconde entre le SAJE, le CVAJ et l'entreprise Nespresso. Ces chartes définissent les principes et les obligations respectives et garantissent un accueil de qualité accessible à tous les enfants des habitants et/ou employés membres du Réseau-L.

Les priorités d'accueil des enfants sont définies par le SAJE et l'ensemble des directions d'institutions membres du Réseau-L sont tenues de les appliquer. Toutes familles désireuses de trouver une place en IPE doivent tout d'abord s'inscrire au bureau d'information aux parents (BIP).

² Voir annexes 2 et 3 : organigramme du CVAJ et du CVE de Cour

Cette démarche leur permet de figurer sur la liste d'attente communale centralisée (LAC), condition nécessaire afin que les directions puissent avoir accès aux dossiers des enfants.

Voici les priorités d'accueil du CVE de Cour :

Pour les places attribuées aux habitants du quartier	Pour les places attribuées aux employés Nespresso
<p>Le CVE de Cour accueille prioritairement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ des enfants dont les parents sont domiciliés sur le territoire de la Ville de Lausanne (Réseau-L) et plus précisément : le quartier Montriond-Cour ; ➤ des enfants dont les parents <ul style="list-style-type: none"> ▪ exercent une activité professionnelle ▪ sont étudiants ▪ sont au chômage et bénéficient d'une mesure de formation ou d'emploi ▪ sont au bénéfice d'une mesure d'insertion sociale ou professionnelle (RI). 	<p>Le CVE de Cour accueille prioritairement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ des enfants dont un des parents est employé chez Nespresso et dont la famille est domiciliée sur le territoire de la Ville de Lausanne ; ➤ des enfants dont un des parents est employé chez Nespresso et dont la famille est domiciliée hors territoire de la Ville de Lausanne ; ➤ des enfants de parents membres du Réseau-L.

L'Office d'accueil de jour des enfants (OAJE) est l'instance cantonale chargée d'assurer l'évaluation des conditions d'accueil et la surveillance régulière des institutions. Les conditions d'autorisation d'institutions d'accueil collectif de jour sont régies par les bases légales suivantes :

1. Ordonnance fédérale sur le placement d'enfants (OPE) : donne mission aux cantons d'établir les directives pour l'autorisation et la surveillance du placement d'enfants hors du foyer familial. Dans le canton de Vaud, le Département des infrastructures et des ressources humaines (DIRH), par l'intermédiaire de l'OAJE, a la responsabilité d'édicter les « Directives pour l'accueil collectif de jour ».
2. Directives pour l'accueil de jour des enfants préscolaire : précisent les normes en matière d'encadrement, d'aménagement, d'exigences pédagogiques et organisationnelles.
3. Directives pour l'accueil de jour des enfants parascolaire : idem que ci-dessus (point 2).
4. Loi sur l'accueil de jour des enfants (LAJE) : assure la qualité de l'ensemble des milieux d'accueil de jour des enfants ; elle tend, sur tout le canton de Vaud, à une offre suffisante en places d'accueil et accessibles financièrement ; elle organise le financement de l'accueil de jour ; elle institue la Fondation pour l'accueil de jour des enfants (FAJE).
5. Règlement d'application sur la Loi d'accueil de jour des enfants (RLAJE) : précise les dispositions de procédures de la LAJE.

Le CVE de Cour est au bénéfice d'autorisations d'exploiter délivrées par l'OAJE, aussi bien pour l'accueil préscolaire (0 – 4 ans) que pour l'accueil parascolaire (4 – 6 ans). L'institution est subventionnée par le Réseau-L, qui lui-même bénéficie des subventions de la FAJE. Ce système de subventionnement permet aux familles de payer les redevances mensuelles en fonction de barèmes salariaux.

c. **Historique de l'institution en lien avec le choix du sujet**

Le CVE de Cour, appelé précédemment Garderie de Primerose, a ouvert ses portes en janvier 2009. Sa capacité d'accueil de 22 places était répartie en trois groupes d'âges :

- 5 bébés (de 4 mois à 18-24 mois) ;
- 7 trotteurs (de 18-24 mois à 30-36 mois) ;
- 10 moyens (de 30-36 mois à l'entrée à l'école).

En 2011, l'institution a été le théâtre d'un important agrandissement :

- les trois groupes cités précédemment ont vu leur capacité d'accueil doubler ;
- les groupes de nursery et des trotteurs ont déménagé sur un autre site ;
- une unité d'accueil pour écoliers (UAPE ; enfants de 4 à 6 ans) de 12 places a vu le jour sur un troisième site ;
- La garderie de Primerose est devenue le CVE de Cour.

Pour toute nouvelle institution pour l'enfance, l'OAJE exige la rédaction d'un projet institutionnel qui définit un certain nombre de concepts pédagogiques et de procédures internes. Dès l'ouverture de l'institution, le personnel éducatif et moi-même nous sommes attelés à la rédaction de ces documents. Ce travail a été mené dans un esprit de co-construction. Au moment de l'agrandissement, l'ensemble des textes ont du être revus afin de les aligner à la nouvelle réalité institutionnelle.

A ce jour, le projet institutionnel du CVE de Cour³ est structuré de la façon suivante :

Projet institutionnel interne du CVE de Cour	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La cohésion institutionnelle : <ul style="list-style-type: none"> ✓ les missions institutionnelles édictées par le SAJE ; ✓ les valeurs, objectifs et moyens institutionnels définis et construits par l'ensemble du personnel du CVE. ✓
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le projet d'établissement : <ul style="list-style-type: none"> ✓ les descriptifs de poste et le règlement du personnel élaborés par le CVAJ ; ✓ la plaquette de présentation du CVE créée par la direction en collaboration avec celle du CVAJ ; ✓ le règlement aux parents édicté par le SAJE ; ✓ l'ensemble des règlements internes à l'institution créés par la direction du CVE ; ✓ le projet éducatif : rédigé par la direction du CVE et travaillé par l'ensemble des équipes, cette partie répertorie un grand nombre de documents qui concernent la prise en charge quotidienne des enfants, la collaboration avec les parents ainsi qu'avec les équipes. Le projet éducatif peut être défini comme le travail prescrit, c'est-à-dire l'idéal vers lequel l'ensemble du personnel engagé au sein du CVE de Cour tend. Ces documents sont intimement liés aux valeurs institutionnelles.

³ Voir annexe 4 : Plan général du projet institutionnel du CVE de Cour

	<p>➤ Les projets pédagogiques : rédigés par le personnel éducatif des quatre groupes et validés par la direction du CVE, ces documents précisent les pratiques quotidiennes mises en œuvre qui s'adaptent et tiennent compte des spécificités liées à chaque groupe d'âge.</p>
	<p>➤ La formation : rédigés en partenariat entre la direction, les praticiens formateurs et praticiennes formatrices et les formateurs et formatrices en entreprise du CVE, ces documents définissent la méthodologie du suivi de formation des stagiaires et des apprentis.</p>

Il manque à ce projet institutionnel une partie importante et pourtant exigée par l'OAJE pour ce qui est de l'évaluation du projet. En effet, au moment de son dépôt à l'OAJE en février 2011, l'institution travaillait déjà à l'élaboration du projet d'agrandissement. Il était difficile pour le personnel du CVE et moi-même de mener de front la rédaction du projet institutionnel, l'élaboration de l'agrandissement et, en parallèle, le travail d'évaluation. L'évaluation demande une prise de recul que nous n'avions pas. J'ai donc demandé à l'OAJE un délai pour cette partie du travail.

Compte tenu de ce contexte institutionnel, ce travail de master est l'occasion d'entreprendre une réflexion sur le travail d'évaluation du projet institutionnel. En effet, évaluer des procédures institutionnelles et des pratiques professionnelles implique de s'interroger sur la qualité des prestations offertes aux enfants et aux familles accueillis au CVE de Cour. Je vais mener une réflexion analytique et approfondie du concept de QUALITE et des possibilités de son EVALUATION.

2. Contexte externe

a. Contexte historique des systèmes qualité

"Nous sommes à l'époque de la qualité" (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p.151)

Selon ces mêmes auteurs (2012, p. 152), le besoin de l'humain de contrôler et d'assurer la qualité, n'est pas un phénomène récent. C'est tout d'abord dans le monde de l'entreprise et de la production de biens et de services que les techniques d'évaluation ont vu le jour. Dans les années 1920 déjà, le Japon en pleine reconstruction économique, a développé des méthodes de contrôles de la qualité. La réputation de très haute qualité de ses produits a fait jouer la concurrence. Les Etats-Unis et l'Europe se sont donc aussi intéressés à développer des méthodes de quantification de la qualité. Depuis les années 1980, l'émergence de la mondialisation a posé le socle des systèmes d'évaluation de la qualité. En effet, les échanges de biens et de services au niveau mondial ont impliqué la mise en place de méthodes de standardisation qui visent l'objectivité dans l'évaluation de la qualité de ces biens et services. Depuis une dizaine d'années maintenant, cette même logique a atteint les services publics. La réflexion que je mène dans ce travail de master tente de démontrer, sous divers angles, qu'il n'est pas si aisé de calquer des logiques entrepreneuriales d'évaluation de la qualité pensées pour les consommateurs, aux services publics et à leurs usagers.

Plusieurs auteurs, spécialistes des systèmes d'évaluation de la qualité, sont cités dans l'ouvrage de Dahlberg, Moss & Pence (2012, p. 154). Ces derniers proposent la synthèse suivante, qui tente de relever les significations majeures contenues dans ce terme de qualité :

1. *"Les caractéristiques d'un bon service qui ont trait à sa capacité à satisfaire des besoins formulés ou implicites"* ;
2. *"Un bien ou un service sans point faible"* ;
3. *"La satisfaction du consommateur"* (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 155).

La Suisse ne fait pas exception dans cette quête d'une évaluation de la qualité appliquée aux services publics. Voilà plus de dix ans déjà que l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS), organe de subventionnement des institutions sociales, a exigé une certification qualité à ces établissements. Le choix des outils a été laissé libre. Pour l'instant, les institutions pour l'enfance font exception, dans le sens où aucune obligation de certification qualité ne leur a été imposée. Cependant, ces dernières sont aujourd'hui au centre d'une réflexion importante à mener, puisque nous pouvons désormais compter sur trois outils d'évaluation de la qualité qui gagnent le marché de ces institutions. Je vais vous les présenter ci-dessous.

b. Outil 1 : QualiIPE (label de qualité pour les structures d'accueil de jour de l'enfance)

L'Association suisse des structures d'accueil de l'enfance (ASSAE) et la Fondation Jacobs ont mandaté, début 2012, le Centre universitaire pour l'éducation de la petite enfance à Fribourg à l'élaboration d'un label de qualité pour les structures d'accueil de l'enfance en Suisse, appelé QualiIPE. Ce label a pour objectif d'établir, pour la première fois, une norme nationale de qualité. Parallèlement, un organisme indépendant de certification a été créé et est chargé, depuis début 2013, de la procédure de certification et de l'attribution du label. A l'heure actuelle, 27 institutions pour l'enfance (dont deux en Suisse romande) sont certifiées QualiIPE.

Cet outil repose sur le *"modèle de la qualité pédagogique"*, selon la terminologie des auteurs (Stamm, 2012, p. 12). L'enfant est placé au centre de huit indicateurs de développement déterminants pour la qualité d'une IPE ; les quatre premiers domaines de développement évaluent les aspects de la qualité liés aux processus, c'est-à-dire l'interaction entre l'IPE, l'enfant et ses parents ; les quatre domaines de développement suivants évaluent les aspects structurels de la qualité. Voici les huit domaines de développement de la qualité :

- 1^{er} : activité de développement, de soutien et d'apprentissage ;
- 2^{ème} : relations et interactions ;
- 3^{ème} : intégration et participation ;
- 4^{ème} : participation parentale et collaboration familiale ;
- 5^{ème} : sécurité et équipements ;
- 6^{ème} : personnel et qualifications ;
- 7^{ème} : gestion et administration ;
- 8^{ème} : concept général.

Chaque domaine de développement de la qualité est constitué de plusieurs sous-indicateurs. Chacun d'eux est évalué en fonction de plusieurs critères standardisés. Le niveau 0 indique que le sous-indicateur n'est pas atteint, le niveau 1 qu'il est atteint avec aisance et le niveau 2, parfaitement atteint. La procédure de certification débute par une auto-évaluation de l'IPE, puis un audit externe évalue la possibilité d'attribution du label. Deux audits intermédiaires sont nécessaires avant la re-certification qui a lieu tous les 4 ans. Le coût global est de 3'000.- par an.

Les auteurs avancent l'idée qu'une IPE, qui offre des prestations de qualité dans tous ces domaines, offre à l'enfant un développement positif, à savoir :

- être en bonne santé et protégé ;
- être socialement et affectivement équilibré ;
- être apte à l'école ;
- développer des attachements forts.

c. Outil 2 : le cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse

La Commission suisse pour l'UNESCO et le Réseau d'accueil extrafamilial ont confié au Marie Meierhofer Institut für das Kind, en 2010, la responsabilité scientifique d'élaborer le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. Ce cadre de référence a pour objectif principal de déterminer les facteurs de qualité dans l'encadrement des enfants de 0 à 4 ans. Il a aussi pour objectif de contribuer à développer une stratégie et un discours communs en matière de formation, d'accueil et d'éducation de la petite enfance (Wustmann & Simoni, 2012, p. 5).

Les auteurs du *Cadre d'orientation* proposent les étapes suivantes dans la réflexion sur la qualité de l'encadrement :

- 1^{ère} étape : permet de réfléchir à une conceptualisation de l'enfant comme l'agent de son propre développement et de ses apprentissages ainsi qu'à la relation enfant-adulte et à l'influence de cette dernière sur les processus d'apprentissage.
- 2^{ème} étape : élabore 6 lignes directrices dont l'intérêt central est le respect des besoins fondamentaux de l'enfant et son bien-être. Voici ces 6 lignes directrices :
 - Bien-être physique et mental : seul un enfant qui se sent bien peut être curieux et actif ;
 - Communication : les enfants acquièrent une représentation diversifiée d'eux-mêmes et du monde grâce à leurs interactions ;
 - Attachement et participation : dès sa naissance, chaque enfant a besoin de se sentir accepté et de s'impliquer ;
 - Concept de soi : les réactions au comportement d'un enfant influencent l'image qu'il a de lui-même ;
 - Intégration et acceptation de la diversité : chaque enfant doit trouver sa place dans la société ;
 - Globalité et adaptation : les jeunes enfants ont recours à tous leurs sens pour l'apprentissage, guidés par leurs intérêts et leurs expériences antérieures.
- 3^{ème} étape : propose des applications pédagogiques liées aux lignes directrices, telles que l'observation régulière des enfants, la réflexion et la documentation de cette observation ; l'organisation de l'environnement d'apprentissage qui tient compte de l'intérêt de l'enfant ; le soin donné à une relation collaborative et respectueuse entre la famille de l'enfant et les autres personnes responsables de lui ; l'accompagnement de l'enfant dans les moments de changement et de transition.
- 4^{ème} étape : vise l'amélioration de la qualité pédagogique et l'évolution des pratiques pédagogiques par l'évaluation de la qualité au travers de trois axes :
 - La qualité structurelle : évaluée par les caractéristiques des équipes éducatives, des conditions-cadres de l'institution ainsi que par les caractéristiques matérielles des locaux ;
 - La qualité des processus pédagogiques : évaluée par le type d'interaction avec les enfants et leurs familles. Les processus pédagogiques doivent s'adapter à la façon d'apprendre des enfants en bas âge ;
 - La qualité des orientations pédagogiques : évaluée par le positionnement autour des valeurs professionnelles et des représentations éducatives.

Le processus d'évaluation peut être des auto-évaluations et/ou des évaluations externes. C'est la direction de l'institution qui est porteuse et responsable de ce processus.

d. Outil 3 : les vignettes pédagogiques qui interrogent le processus qualité

Partenaire Enfance et Pédagogie (PEP) à Lausanne est un service itinérant d'appui pédagogique et logistique, dont la mission principale est l'accompagnement des équipes professionnelles des structures d'accueil de l'enfance du canton de Vaud dans le processus visant la qualité de l'accueil.

L'outil d'évaluation de la qualité proposé par PEP repose sur les travaux de Dahlberg, Moss et Pence (2012). La démarche qualité est considérée comme "*un processus dynamique et continu*" (Guinchard Hayward, 2012, p.11) L'intérêt de l'enfant est continuellement mis au centre de cette démarche qui comporte trois étapes clé :

- 1^{ère} étape : douze repères, dont chacun est constitué de questions précises et détaillées, permettant d'interroger les pratiques. Voici ces douze repères :
 - Besoin de sécurité affective ;
 - Besoin de faire des expériences et des découvertes, d'être soutenu dans ses initiatives ;
 - Besoin de développer l'autonomie, la confiance en soi et l'expression ;
 - Besoin de se socialiser et de créer des liens avec ses pairs ;
 - Besoin de repères, de règles et de limites ;
 - Besoin de se sentir intégré, besoin d'appartenir à un groupe ;
 - Egalité des chances ;
 - Relation avec les parents ;
 - Liens avec l'environnement social et géographique ;
 - Santé ;
 - Sécurité et prévention ;
 - Ressources professionnelles.
- 2^{ème} étape : les connaissances théoriques viennent éclairer les pratiques ;
- 3^{ème} étape : l'action éducative réfléchie permet de nommer les pratiques.

L'objectif principal de cet outil est la capacité des équipes professionnelles à réfléchir au **sens** de leurs pratiques quotidiennes.

C. Présentation des enjeux paradigmatiques

Dans le chapitre précédent, j'ai décrit les principaux outils qui existent aujourd'hui en Suisse sur le marché de l'évaluation de la qualité des institutions pour l'enfance.

A ce stade, il est intéressant, voire nécessaire, de cerner les valeurs philosophiques et éthiques divergentes qui sous-tendent l'élaboration des techniques d'évaluation de la qualité. La littérature scientifique met en avant le fait qu'il existe deux démarches méthodologiques d'évaluation de la qualité. Ces dernières n'ont pas forcément pour objectif une approche dichotomique de l'évaluation, mais relèvent de présupposés philosophiques différents.

1. Le paradigme quantitatif

Le paradigme quantitatif repose sur le postulat du positivisme. Cette posture épistémologique défend l'idée que l'homme peut comprendre la réalité grâce à la science et aux technologies. Le positivisme repose sur des valeurs telles que l'universalité, l'objectivité, la stabilité et donne lieu à des vérités universelles.

Appliqué au concept de qualité et à son évaluation, ce paradigme prétend pouvoir définir la notion de qualité grâce à des normes et des standards généralisables et prédéfinis par une communauté. Ce paradigme défend l'idée que ces normes et standards font force de vérité pour évaluer la qualité d'un bien ou d'un service ; ils ont la capacité d'être neutres et décontextualisés dans le

sens où leur production n'est pas influencée par le contexte social, culturel, politique, philosophique et moral dans lequel ils ont été établis. Du moins, cette problématique n'est pas questionnée par ce paradigme.

2. Le paradigme qualitatif

Le paradigme qualitatif repose sur le postulat du poststructuralisme. Il prend le contre-pied du paradigme précédent en argumentant que la réalité ne peut être réduite à une unique compréhension scientifique. La connaissance que nous avons du monde est construite socialement, dépend du contexte et des valeurs. Cet axe philosophique repose sur des valeurs telles que la contextualité, la subjectivité, l'incertitude, la complexité, la diversité et l'altérité.

Appliqué au concept de qualité et à son évaluation, ce paradigme postule que la notion de qualité ne peut se définir une fois pour toutes. Cette posture relativiste défend l'idée que la compréhension de la notion de qualité est socialement contextualisée par les valeurs d'une société, à un lieu et un moment donnés. L'intérêt du processus d'évaluation repose sur la capacité à former des jugements sur les pratiques et à accepter que ces jugements puissent être multiples, ambigus voire contradictoires. Cette conception n'est pas incompatible avec la recherche d'un accord sur ces jugements.

D. Problématique

Avant de cerner plus précisément la problématique de ce travail de master, il me semble pertinent de proposer au lecteur quelques étapes phares de l'aventure réflexive qui m'a conduite au choix du sujet.

Le projet institutionnel du CVE du Cour est porteur de deux attitudes professionnelles fondamentales dans les pratiques quotidiennes :

- La co-construction des savoirs : ce projet institutionnel a été élaboré et continue de se construire dans un va-et-vient circulaire entre l'élaboration de documents écrits qui pose les jalons des valeurs pédagogiques et éducatives étayés par de la théorie, et leur mise en œuvre dans les pratiques quotidiennes ; cette démarche implique qu'au sein de l'institution, aucun membre de l'équipe ne détient le savoir. Ce dernier se construit et évolue en fonction des réalités quotidiennes en jeu. Il est continuellement réinterrogé.
- La posture réflexive : la capacité de réflexion sur le sens des actions pédagogiques et éducatives est pratiquée au quotidien et fait partie des réflexes professionnels agis par l'ensemble des professionnels.

Comme je l'ai précisé précédemment, le projet institutionnel du CVE de Cour est actuellement lacunaire en termes d'outils d'évaluation. Cependant, une réflexion a déjà été menée sur la question de l'évaluation du travail. En effet, l'ensemble des équipes éducatives et la direction a suivi une formation interne sur l'analyse de l'activité. Cette dernière permet de nous étayer sur des concepts théoriques bien intégrés au sein de l'institution pour mener une réflexion sur l'évaluation des pratiques quotidiennes : dès lors que le travail prescrit (à savoir les normes, les valeurs, les missions, les procédures internes) ne correspond pas au travail réel (à savoir les pratiques quotidiennes), nous en interrogeons les raisons. C'est cet écart toujours existant entre le prescrit et le réel qui me semble particulièrement riche, car il permet réflexion, créativité, ajustement et construction de savoirs nouveaux. Pour le dire autrement selon les termes d'Yves Clot, il permet l'engagement dans "*la dispute professionnelle*" (Clot, 2010, p. 172 à 178).

L'an dernier, j'ai saisi l'opportunité du module de gestion de projet de la formation en *direction et stratégies d'institution éducatives, sociales et socio-sanitaires* pour débiter une réflexion sur ces concepts de qualité et d'évaluation. Le projet, appelé EDUSENS et élaboré au sein du CVE de Cour,

a pour objectif principal de créer des outils méthodologiques qualitatifs et participatifs permettant d'évaluer la cohérence entre les missions, les valeurs, les objectifs institutionnels et les pratiques concrètes mises en œuvre au quotidien. Ces outils doivent permettre de donner du sens aux pratiques quotidiennes en fonction de ce que nous visons ensemble pour les enfants et leurs familles. Je décris ce projet en détail dans la troisième partie de ce travail.

Parallèlement, la lecture de deux ouvrages de référence pour ce travail de master, m'a permis d'assoir certains concepts théoriques. Les travaux menés d'une part par Dahlberg, Moss et Pence (2012) et, d'autre part par Bourgère et Vandebroek (2007), m'ont permis de renforcer mes valeurs professionnelles. A la lumière de ces lectures et de mon expérience de terrain, j'ai pu construire aujourd'hui une représentation de l'enfant, de l'enfance, de la famille, de l'institution pour l'enfance, du rôle des équipes éducatives qui impulse une direction donnée aux valeurs éducatives et pédagogiques proposées au CVE de Cour.

Ces différentes étapes, ainsi que l'enjeu paradigmatique décrit précédemment, m'ont poussée à approfondir ma réflexion sur le concept de qualité et de son évaluation : qu'est-ce que la qualité ? Est-elle définissable ? Si nous prétendons l'évaluer, qu'évaluons-nous concrètement ? Pour qui et pourquoi cette évaluation est-elle utile ou nécessaire ? Quels sont les enjeux politiques subjacents au principe de l'évaluation ? Ces questions, certes très larges à la racine de ce travail, m'ont ouvert les yeux sur une évidence : c'est *le terrain*, à savoir les partenaires⁴ de la relation de service qui ont à s'exprimer sur la qualité des prestations offertes. Ainsi, la problématique de ce travail de master peut être explicitée comme suit :

Le fait d'interroger les partenaires dont les enjeux relationnels à l'institution sont de nature différente, doit permettre l'analyse d'un éventuel compromis parmi la variété des points de vue exprimés sur la notion de qualité et de son évaluation. Dans le cas où ce dernier existe, tout l'intérêt de ce travail consiste dès lors en l'articulation de ce compromis avec les outils méthodologiques de l'évaluation de la qualité des pratiques, à ce jour en construction au sein du CVE de Cour.

Le compromis doit être compris comme le plus petit dénominateur commun entre les partenaires, qui permet de cerner la notion de qualité et de son évaluation.

E. Objectifs

Les objectifs généraux de ce travail de master, en termes de forme et de contenu, sont déterminés par la HES-SO et la HETS de Genève grâce aux directives du travail final de master. Les critères normatifs édictés par ce document, et néanmoins nécessaires à l'évaluation de ce travail, ne me semblent pas suffisants. En effet, j'ai voulu mener une réflexion plus personnelle sur les objectifs que je tiens à travailler par la rédaction de ce document. Même s'il est vrai que cet exercice est incontournable à l'obtention du master, je tiens à pouvoir y développer des compétences nouvelles et favorables à ma fonction de direction, raison pour laquelle j'ai défini trois objectifs principaux qui se déclinent pour chacun d'eux en un certain nombre de sous-objectifs que je vous décris ci-après.

⁴ Les parents, les professionnels, les directions, les pédagogues, les responsables de formation, les chargés d'évaluation, les politiques

1. Premier objectif : mener une recherche de terrain

Ce travail de master est l'occasion de mener une recherche de terrain et de construire un protocole méthodologique adapté au sujet. Cette posture de chercheuse ne m'est que peu familière ce qui motive le développement de savoirs nouveaux, essentiellement en terme de méthodologie.

La posture de recherche implique une capacité à douter. En effet, au fil de mes expériences professionnelles, j'ai construit de solides valeurs et développé un intérêt toujours vif à lire ce qui se dit, se pense, se fait - ici et ailleurs - à propos des métiers de l'enfance. Cette implication a pour avantage d'asseoir certaines convictions et parallèlement l'inconvénient de ne pas parvenir à sortir des certitudes pour ouvrir la pensée vers d'autres possibles. Or, la démarche de recherche est par essence une démarche de doute. Il me semble évident que, si je sais en amont ce que le terrain va me dire à propos du sujet de recherche, il n'est dès lors pas intéressant que je me penche sur la question. Ma capacité à aborder le terrain avec un regard neutre et neuf, à me laisser surprendre par la connaissance que les partenaires ont du sujet exploré par la recherche, va me permettre remise en question et construction de savoirs nouveaux.

Au vu de ce qui précède, ce premier objectif peut être précisé par les sous-objectifs suivants :

- Adopter une posture de doute ;
- Formuler une hypothèse de recherche ;
- Créer un dispositif méthodologique adapté ;
- Analyser les données récoltées.

2. Second objectif : articuler la recherche avec des éclairages théoriques

Rédiger un travail de master a pour intérêt de développer, via de nombreuses lectures, des nouvelles connaissances sur le sujet traité. Ce n'est pas tant l'accumulation de savoirs théoriques qui me semble ici importante, même si elle est nécessaire, mais bien plus la capacité de les articuler avec le sujet de recherche. En effet, les partenaires interrogé·e·s dans le protocole de recherche argumentent chacun·e leur point de vue sur ce qu'ils·elles pensent de la qualité et de son évaluation. Suite à l'étape d'analyse de l'ensemble des données récoltées, la mise en perspective de cette dernière, avec les théories et recherches actuelles, me semble fondamentale pour ouvrir le débat et la réflexion.

Au vu de ce qui précède, ce deuxième objectif peut être précisé par les sous-objectifs suivants :

- Présenter les apports théoriques avec neutralité ;
- Connaître les différents paradigmes en jeu ;
- Connaître les théories et les recherches actuelles ;
- Eclairer les apports de la recherche par des concepts théoriques.

3. Troisième objectif : articuler les apports de la recherche avec la fonction de direction

Ce travail de master doit être l'occasion de mener une réflexion approfondie sur ma fonction de direction. L'articulation entre ce que le terrain va apporter comme savoirs sur le sujet de recherche et le projet EDUSENS qui vise le développement, à l'interne du CVE de Cour, d'outils méthodologiques d'évaluation de la qualité des pratiques, est l'occasion de travailler ce troisième objectif. Le développement de compétences nouvelles au fil des trois années de formation, ainsi que ce présent travail de recherche, vont me permettre de réfléchir à ma posture managériale, de préciser mes valeurs professionnelles et de me positionner sur le sujet traité.

Au vu de ce qui précède, ce dernier objectif peut être précisé par les sous-objectifs suivants :

- Analyser le fonctionnement institutionnel ;
- Identifier les manques du point de vue institutionnel ;
- Innover au niveau institutionnel ;
- Prendre position sur le sujet traité.

II. RECHERCHE DE TERRAIN

A. Méthodologie

Cette première partie de la recherche de terrain est consacrée à la présentation détaillée de la méthodologie mise en place.

1. Hypothèse de recherche

Un grand nombre de questions à la base de l'hypothèse de recherche motive mon intérêt à vérifier ce que le terrain va en refléter. J'en ai déjà cité quelques-unes dans la présentation de la problématique de ce travail, mais il me semble néanmoins nécessaire de les répertorier en amont de l'hypothèse :

- Qu'est-ce que la qualité ?
- Est-elle définissable ?
- Les différents partenaires d'une institution pour l'enfance définissent-ils la qualité de manière hétérogène ?
- Si nous prétendons l'évaluer, qu'évaluons-nous concrètement ?
- Quelle implication la conception de la qualité a-t-elle sur l'évaluation de cette dernière ?
- Pour qui et pourquoi cette évaluation est-elle utile ou nécessaire ?
- Quels sont les enjeux politiques subjacents au principe de l'évaluation ?
- Compte tenu du nouveau mode de gouvernance des institutions par les principes directeurs de la nouvelle gestion publique, existe-t-il un espace de rencontre possible entre l'autorité politique et les professionnels du terrain ?

A plusieurs reprises, j'ai déjà parlé des partenaires liés à l'institution pour l'enfance que je vais interroger dans cette recherche de terrain afin de mieux comprendre ce qu'elles ou ils ont à dire de la qualité et de son évaluation. Il s'agit ici de les répertorier :

- Les enfants ;
- Les parents ;
- Les équipes éducatives ;
- Les directions ;
- Les pédagogues ;
- Les chargés d'évaluation ;
- Les gestionnaires des réseaux d'accueil de jour ;
- L'autorité politique ;
- Le corps professoral des écoles de formation.

Dès lors, l'hypothèse de recherche peut être formulée comme suit :

La pluralité de conceptions de la qualité peut faire l'objet d'un compromis politique et éthique à l'initiative des partenaires d'une institution pour l'enfance.

La quête de ce compromis suppose un niveau d'implication des postures réciproques susceptibles d'étayer la conceptualisation des critères et des outils méthodologiques de l'évaluation de la qualité.

2. Choix de la méthodologie

Le choix de la méthodologie a été fortement influencé par un postulat sociologique poststructuraliste⁵ : tout discours est situé, il s'enracine dans un contexte social déterminé. Appliqué au sujet de la présente recherche, ce postulat implique que les points de vue exprimés sur la qualité et son évaluation sont hétérogènes. Les partenaires de la relation de service s'expriment en fonction des contextes et des valeurs qu'ils défendent.

La pluralité des points de vue exprimés par les partenaires interrogé·e·s est un enjeu important dans cette recherche. En effet, plus la diversité de conceptions de la qualité et de son évaluation est riche, plus fortes sont les chances de pouvoir y dégager un compromis. J'ai donc opté pour l'utilisation de la méthode des *focus groupes* qui est une technique d'entretiens en groupe. Cette méthodologie s'adapte particulièrement bien à cette recherche de terrain puisqu'elle cherche justement à faire émerger les différences de points de vue au travers de discussions. Les échanges discursifs en groupe permettent l'expression de savoirs, d'opinions et d'expériences divers de la part des personnes interrogées. L'objectif de cette méthode d'entretien est contraire à la recherche du consensus.

3. Constitution des focus groupes

La constitution des focus groupes a été mûrement réfléchi. Si l'objectif principal de cette méthodologie d'entretien est de promouvoir le débat, à savoir des discussions qui permettent l'émergence d'un maximum de points de vue diversifiés sur le sujet, j'ai tenté, dans ma réflexion du choix de participant·e·s, de créer un subtil et homogène panachage qui répond au mieux à cet objectif. Dès lors, deux alternatives se sont présentées :

- Créer des groupes avec des participant·e·s hétérogènes : par exemple mixer les parents, le personnel éducatif, les directions, etc. L'avantage est de permettre l'émergence de différents points de vue contrastés. L'inconvénient est que ce *métissage* peut rendre la prise de parole plus difficile, les participant·e·s peuvent être sur la retenue par peur du jugement d'autrui.
- Créer des groupes avec des participant·e·s homogènes : par exemple un groupe avec le personnel éducatif, un autre avec les parents, etc. L'avantage est de permettre une expression plus aisée dès lors que les participant·e·s sont entre pairs. L'inconvénient est que les points de vue risquent d'être moins contrastés, voire plus consensuels.

Après réflexion, mon choix s'est porté sur la seconde alternative qui me semble la plus confortable à la prise de parole pour les participant·e·s. L'objectif étant qu'à l'issue de ce qui va émerger au sein des focus groupes, je puisse identifier les zones d'accord et de divergence, à partir desquelles il soit possible de faire émerger des priorités communes quant à la qualité.

J'ai aussi dû faire des choix restrictifs. Tout d'abord, je n'ai pas tenu compte des enfants, non pas que leurs points de vue sur la qualité ne m'importe pas, mais bien plus pour des raisons de méthodologie. En effet, interroger des enfants n'est pas une démarche simple et requière une grande expérience méthodologique sur les techniques d'entretien que je ne possède pas. Puis, j'ai finalement aussi fait le choix, pour des raisons d'unité contextuelle et d'accessibilité des personnes, de n'interroger que des partenaires de mon environnement professionnel.

La manière d'inviter les participant·e·s aux focus groupes est une étape importante ; elle a été pensée. Il s'agit de motiver ces derniers, sans trop en dire, afin de ne pas solliciter de réflexions avant leur participation. J'ai tout d'abord contacté chaque personne individuellement par téléphone. Cette étape est primordiale pour créer le contact et l'intérêt pour le thème de la

⁵ Voir définition en page 16

recherche. Ensuite, j'ai envoyé un message électronique à chacun des membres des focus groupes afin de planifier une date d'entretien. Finalement, quand une date a pu être arrêtée, j'ai envoyé un nouveau message électronique à chaque membre des focus groupes qui récapitule les informations suivantes : une très brève synthèse du thème de la recherche ; un rappel concernant le fait que l'entretien se déroule en groupe ; l'engagement du respect de l'anonymat lors du traitement des données ; le lieu, la date et l'heure de la réunion.

Voici la constitution des focus groupes⁶ :

Focus groupe n° 1 (professionnel·le·s du CVE de Cour)

Constitué de huit professionnel·le·s de l'enfance, d'une personne de l'intendance, d'une personne de l'administration du CVE de Cour ; soit onze personnes, animatrice comprise.
Il a eu lieu le 10 septembre 2013 de 19h00 à 20h40 au CVE de Cour.

Focus groupe n° 2 (directions et pédagogues)

Constitué de quatre directions de CVE municipaux et privés subventionnés du Réseau d'accueil de jour de Lausanne, d'une direction d'une institution pour l'enfance privée et de quatre pédagogues ; soit dix personnes, animatrice comprise.
Il a eu lieu le 25 septembre 2013 de 14h00 à 15h30 au CVE de Cour.

Focus groupe n° 3 (politique et formation)

Constitué d'un·e responsable du Service d'accueil de jour de la ville de Lausanne, d'un·e pédagogue, d'un·e chargé·e d'évaluation de l'OAJE et de trois membres du corps professoral des trois niveaux de formation (HES, tertiaire et apprentissage) ; soit sept personnes, animatrice comprise.
Il a eu lieu le 1^{er} octobre 2013 de 8h00 à 9h15 au CVE de Cour.

Focus groupe n° 4 (parents)

Constitué d'un parent anciennement usager du CVE de Cour et de trois parents actuellement usagers de l'institution ; soit cinq personnes, animatrice comprise.
Il a eu lieu le 7 octobre 2013 de 20h00 à 21h35 au CVE de Cour.

Focus groupe n° 5 (Professionnel·le·s d'un autre CVE)

Constitué de cinq professionnel·le·s de l'enfance d'un CVE municipal du Réseau d'accueil de jour de Lausanne ; soit six personnes, animatrice comprise.
Il a eu lieu le 29 octobre 2013 de 10h30 à 11h20 sur le site de l'institution concernée.

Entretien individuel

J'ai interrogé un membre de la direction d'une institution socio-éducative du canton de Vaud qui a procédé à la démarche qualité ISO.
Cet entretien a eu lieu le 24 octobre 2013 de 9h00 à 9h30 sur le site de l'institution concernée.

⁶ Pour plus de précision quant à la constitution des focus groupes, voir annexe 7

4. Trame de questions

L'élaboration de la trame de questions⁷ est une étape majeure car elle a pour but de soutenir la conduite des entretiens des focus groupes. Afin d'enrichir mes savoirs peu construits dans ce domaine, je me suis appuyée sur un ouvrage de référence de Jean-Claude Kaufmann : "*L'entretien compréhensif*" (2001). J'ai tout d'abord écrit une version *brute* de toutes les questions pertinentes à la compréhension de la notion de qualité et de son évaluation. J'ai ensuite reformulé toutes les questions afin qu'elles soient simples à comprendre (phrases courtes), neutres (qu'elles n'induisent pas une réponse attendue) et ouvertes (qu'on ne puisse pas y répondre par oui ou non). Je les ai ensuite triées par thèmes et hiérarchisées par ordre d'importance. Voici les thèmes principaux dégagés :

- Une première question très ouverte et générale qui pose le cadre du thème ;
- La qualité pour l'enfant ;
- La qualité pour les parents ;
- La qualité pour l'institution ;
- La qualité pour l'instance politique.

Ces différentes thématiques m'ont permis de choisir les questions les plus pertinentes lors des focus groupes afin qu'elles s'adaptent au plus proche des participant·e·s et des thèmes abordés.

De plus, j'ai rédigé trois scénarii⁸ de situations classiquement interrogantes en institution pour l'enfance. L'objectif de soumettre ces situations aux participant·e·s est triple : elles permettent de parler de situations réelles, classiques et connues de tous afin d'élaborer des idées à partir de situations concrètes, elles favorisent de leur part la prise de position face à une situation qui ne fonctionne pas et elles les sollicitent à proposer des solutions d'amélioration.

5. Conduite des entretiens et transcriptions

N'ayant aucune expérience dans l'animation des focus groupes, j'ai renforcé en premier lieu mes connaissances théoriques sur le sujet. J'ai construit un petit guide méthodologique que je vous présente ci-dessous. Je l'ai relu avant chaque conduite d'entretien.

Durant l'animation, j'adopte une posture de doute. Ceci implique d'une part que *j'oublie* tout ce que je connais sur le sujet de la recherche et, d'autre part que je m'intéresse avec sincérité à ce que les participant·e·s peuvent m'apprendre. Je guide la discussion en ramenant le débat vers le sujet principal. J'adopte une attitude d'ouverture à l'égard des participant·e·s, ce qui implique de les accueillir tous dans leurs différences. Je connais la trame de questions, ce qui permet des relances naturelles en fonction de ce qui est dit et de garder le contact visuel avec les participant·e·s.

La richesse des échanges entre participant·e·s dépend de la qualité de mes relances. J'ai établi une liste de relances classiques des techniques d'entretien :

- Eviter le "Pourquoi" qui favorise des réponses générales, voire consensuelles. Pour ce faire, la relance doit plutôt pousser la ou le participant·e à se centrer sur son expérience propre, telle que "Comment ça se passe concrètement... ?" ; "Quelle est votre expérience personnelle... ?" ; "Que pensez-vous personnellement... ?" ;
- Précision : " Qu'entendez-vous par... ?" ;
- Approfondissement : "Pourriez-vous expliquer un peu plus ?" ; "Pourriez-vous donner un exemple concret ?" ;
- Reformulation : "Je vous ai bien compris si je résume ce que vous venez de dire par... ?" ;

⁷ Voir annexe 5 : trame de questions

⁸ Voir annexe 6 : scénarii

- Diversification : "Quelqu'un d'autre a-t-il un avis différent sur ce qui vient d'être dit ?" ;
- Neutralité : utiliser dans les relances des mots tels que "ok", "hum", "oui". Éviter "c'est cela", "excellent", ainsi que tous signes non-verbaux qui influencent l'avis des participant·e·s ;
- Participation : équilibrer la participation de chacun en donnant la parole à ceux qui s'expriment le moins face aux leaders du débat ;
- Pause : laisser des moments de silence, qui favorisent la réflexion et l'expression de points de vue contrastés ;
- Retourner au groupe toute question qui me serait directement adressée.

Je me suis confrontée à quelques écueils concrets dans cette étape de conduite d'entretien :

- Le focus groupe constitué des professionnel·le·s du CVE de Cour s'est vu très consensuel dans ses réponses. Lors de la réunion, je ne suis pas parvenue à faire émerger des points de vue diversifiés. Les réponses sont calquées sur la ligne éducative et pédagogique de l'institution. J'ai pris conscience de l'enjeu hiérarchique qui empêche les professionnel·le·s de s'exprimer librement, raison pour laquelle j'ai décidé d'aller interroger une seconde équipe éducative dans une autre institution que celle que je dirige.
- Lors de sa constitution, le focus groupe des parents devait être constitué de huit personnes. J'ai été attentive à tenir compte d'un grand nombre de facteurs tels que : équilibrer les parents des enfants anciennement inscrits au CVE de Cour et ceux dont les enfants bénéficient actuellement de la prestation ; équilibrer les genres ; équilibrer les statuts socio-économiques. Malheureusement, peu avant la réunion, la moitié des participant·e·s concernés se sont désistés pour des raisons familiales. Finalement, tous ces facteurs n'ont donc pas pu être respectés.

Les réunions des focus groupes sont enregistrées numériquement. Le contenu des entretiens est transcrit⁹ dans sa globalité, exception faite des moments où la discussion s'éloigne du sujet de la recherche. Afin de respecter l'anonymat des participant·e·s lors du traitement des données, j'ai procédé à une codification de chaque membre des focus groupes.

B. Les étapes de l'analyse des données

A ce stade, je vous décris la procédure qui m'a permis de construire les catégories qui explicitent la notion de qualité et de son évaluation, selon les avis des participant·e·s de la recherche.

D'un point de vue méthodologique, je m'étaye sur la méthode inductive pour l'analyse des données. Cette méthodologie propose tout d'abord l'observation de faits particuliers. Cette observation reflète une réalité plurielle, complexe et souvent confuse. Il s'agit dès lors d'analyser, d'organiser et de classer ces faits. L'objectif final est la recherche de catégories généralisées qui explicitent les faits observés.

Voici les grandes étapes de l'analyse des données :

1. La première étape consiste en l'écoute répétée des enregistrements afin de sélectionner avec pertinence les parties à retranscrire. J'ai finalement retranscrit la quasi-totalité des contenus verbaux, n'éliminant que les parties qui s'éloignent du sujet de la recherche.
2. Dans la seconde étape, j'ai travaillé à partir des transcriptions. À l'aide de stylos de couleur différente, j'ai relevé les thèmes qui cernent les notions de qualité et de son évaluation. La récurrence de chaque thème au travers des différents focus groupes est représentée avec la même couleur. À ce stade de l'analyse, j'ai répertorié 20 thèmes qui permettent déjà de

⁹ Voir annexe 7 : transcriptions

généraliser davantage le concept de qualité et de son évaluation. Voici ces thèmes sans ordre de priorité :

- L'espace dédié aux enfants ;
- Le projet institutionnel ;
- La régularité du personnel ;
- L'adaptation de l'institution aux besoins spécifiques des enfants et de leurs parents ;
- Les séparations et les retrouvailles ;
- L'individu versus le collectif ;
- La formation professionnelle et continue ;
- Les normes légales et l'écart à la norme ;
- Le bien-être physique et psychique des enfants ;
- La communication entre les parents et le personnel éducatif ;
- Les critères mesurables, objectivables et tangibles de la qualité ;
- La visibilité du travail ;
- Les règles de l'IPE ;
- La pratique réflexive ;
- La relation de pouvoir ;
- Les valeurs institutionnelles ;
- Le choix des parents ;
- La participation des parents ;
- Le management ;
- La politique publique.

3. Lors de la dernière étape, j'ai lu à nouveau les transcriptions. A la lumière de chacun des thèmes dégagés, je suis montée en généralité via une interrogation systématique : à quel concept, ou notion plus globale, ce thème peut-il se référer ? Ainsi, j'ai réussi à construire quatre grandes catégories qui précisent la notion de qualité et de son évaluation :

- Les normes ;
- Le bien-être de l'enfant ;
- La relation de confiance ;
- La reconnaissance du travail.

C. Analyse des catégories

Cette étape d'analyse des catégories et des thèmes qui les composent a pour objectif une synthèse des points de vue défendus par les participants des focus groupes. Dans chacune des catégories, des thèmes récurrents sont avancés par ces différents partenaires. Lorsque j'avance une dimension interprétative sur ces contenus, je le précise en tant que tel.

1. Les normes

a. Les normes légales et l'écart à la norme

Il me semble important pour le lecteur, à ce stade du travail, de présenter une synthèse des normes légales qui régissent l'accueil collectif de jour préscolaire et parascolaire édictées par l'OAJE. Le respect de ces cadres de référence et référentiels de compétences est la condition pour que l'instance cantonale délivre à l'institution, l'autorisation d'exploiter. En terme de précision, il faut savoir que, pour une IPE, le préscolaire concerne les enfants de 0 à 4 ans et le parascolaire ceux de 4 à 6 ans, puisque, selon la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), l'école primaire est devenue obligatoire à 4 ans depuis août 2013, dans le canton de Vaud.

Relevons tout d'abord le taux d'encadrement, à savoir le nombre de professionnel·le·s formé·e·s par rapport au nombre d'enfants présents :

- "1 personne encadrante présente pour 5 enfants présents, de la naissance jusqu'à l'âge de 18 ou 24 mois" ;
 - "1 personne encadrante présente pour 7 enfants présents âgés de 18 ou 24 à 30 ou 36 mois" ;
 - "1 personne encadrante présente pour 10 enfants présents âgés de 30 ou 36 mois à l'âge d'entrée au cycle primaire selon la législation scolaire" ;
 - "1 professionnelle présente pour 1 à 12 enfants présents du 1^{er} et 2^{ème} cycle primaire (ci-après CYP). Un autre adulte désigné par la directrice peut se rendre en tout temps et sans délai dans l'institution en cas d'urgence" ;
 - "1 professionnelle présente et 1 auxiliaire présente pour 13 à 24 enfants du CYP présents" ;
 - "1 professionnelle présente et 2 auxiliaires présentes pour 25 à 36 enfants du CYP présents" ;
 - "2 professionnelles présentes et 2 auxiliaires présentes pour 37 à 48 enfants du CYP présents" ;
 - "2 professionnelles présentes et 3 auxiliaires présentes pour 49 à 60 enfants du CYP présents" ;
- et ainsi de suite.

Le cadre de référence préscolaire définit la répartition entre le personnel éducatif formé (au bénéfice d'un titre professionnel reconnu du tertiaire ou du secondaire II) et le personnel auxiliaire (personnel encadrant qui n'a pas de titre reconnu dans le domaine de l'éducation de l'enfance). Cette répartition doit respecter les quotas suivants :

Personnel encadrant au bénéfice d'un titre professionnel reconnu		Personnel auxiliaire
80 à 100%		0 à 20%
Tertiaire minimum 2/3	Secondaire II maximum 1/3	

Les cadres de références préscolaires et parascolaires définissent des normes strictes en matière de sécurité, d'hygiène et de santé, ainsi que des aménagements techniques et sanitaires. Ils exigent, de la part de l'institution, la rédaction d'un projet institutionnel qui doit aborder les thèmes suivants : pédagogie, organisation, infrastructures, économie et viabilité financière. Ils définissent avec précision le référentiel de compétences (titre et qualification) de la direction d'un accueil collectif de jour préscolaire et parascolaire, ainsi que celui du personnel encadrant.

Au niveau européen, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a mené une réflexion sur les normes minimales qui garantissent la qualité des lieux d'accueil collectif des jeunes enfants. Ces dernières reposent sur trois axes principaux : un haut niveau de formation des professionnel·le·s ; les normes de sécurité et d'encadrement ; l'espace mis à disposition des enfants.

L'ensemble des participant·e·s des focus groupes s'accorde à dire que ces normes légales correspondent aux exigences minimales. Ils avancent que c'est le socle de base qui permet de commencer à parler de qualité. Ce qui est aussi fortement mis en avant, c'est que, malgré le fait que les normes légales se situent en amont de la qualité, ces dernières ne disent rien concrètement de la qualité des pratiques offertes au sein de l'institution.

Les normes liées au taux d'encadrement sont questionnées différemment entre le personnel encadrant et les directions. En effet, ils soulignent que les respecter fait preuve de qualité, puisqu'il s'agit d'éviter de constituer des grands groupes d'enfants avec peu d'espace et de

personnel encadrant. Cependant, ils mettent le doigt sur l'importance du contexte : le même taux d'encadrement dans un contexte institutionnel stable peut être confortable ou alors devenir délicat, sitôt qu'une situation d'accueil d'un ou plusieurs enfants avec des difficultés particulières impose une plus grande mobilisation du personnel encadrant. Ce taux d'encadrement ne s'adapte pas facilement à ces situations particulières. Le personnel éducatif quant à lui a tendance à trouver les quotas du taux d'encadrement trop élevés : il argumente une meilleure qualité du travail quand les groupes d'enfants sont plus restreints que la norme en vigueur. J'interprète cet état de fait à la lumière de la difficulté majeure liée au métier de l'éducation du jeune enfant, à savoir la recherche constante de l'équilibre entre l'individu et le collectif : reconnaître au quotidien l'individualité de chaque enfant dans un contexte collectif ainsi qu'identifier la force du collectif qui soutient l'enfant dans son processus d'individuation exige, de la part des professionnels, un travail complexe d'équilibriste.

Il est mis en avant le fait que les normes ne doivent en aucun cas devenir dogmatiques, au sens où elles décrivent dans les détails les comportements précis qui déclinent les bonnes pratiques. Comme le défend l'une des participantes, les normes doivent rester "*(...) des grands principes directeurs, pensés à un niveau politique, en lien avec un projet de société*". Ce positionnement met l'accent sur l'importance du cadre légal pour assurer une bonne qualité d'accueil, tout en laissant au personnel encadrant et aux directions la compétence de définir et de créer, du point de vue institutionnel, les valeurs et objectifs qui encadrent la qualité des pratiques quotidiennes auprès des enfants.

La question de l'écart à la norme (par exemple, mettre plus d'enfants dans un groupe, jouer avec la répartition du personnel formé et auxiliaire, etc.) est, elle aussi, fortement débattue dans différents focus groupes. Les directions affirment parfois utiliser ce type de stratégie. Cependant, la majorité des participantes s'accorde à défendre l'idée que les normes légales doivent être respectées. Si ce n'est pas le cas, le risque majeur est que les instances politiques reprennent à leur compte cette possibilité de fonctionnement avec moins de moyens : en bref, offrir davantage de places à plus d'enfants avec moins de personnel encadrant formé. Cette rigueur, dans le respect des normes légales, n'est cependant pas en contradiction avec une certaine souplesse liée à des contextes particuliers, telle que la gestion des situations d'urgence. Dès lors que la norme est dépassée pour des raisons qui ont du sens pour le personnel éducatif, ce dernier se sent concerné et participatif de la démarche et mobilise des moyens pour que le niveau de qualité des prestations reste assuré. Une participante résume parfaitement cette notion complexe de l'écart à la norme "*C'est tout le problème de la norme, c'est que quand tu mets une norme, les gens se situent par rapport à cette norme. Mais d'un autre côté si on en met pas on va vers des dérives*".

b. L'espace dédié aux enfants

Les participantes avancent peu d'arguments quant à l'espace dédié aux enfants en lien avec les normes légales. A ce niveau de conceptualisation, des locaux de qualité pour les enfants doivent essentiellement être sécuritaires. Ils ne doutent pas que les lieux d'accueil collectifs y mettent grand soin puisque l'OAJE est responsable de l'évaluation des locaux et liste avec précision, dans les cadres de référence préscolaires et parascolaires, l'ensemble des standards à atteindre pour considérer les locaux comme sécuritaires.

Il est intéressant de constater que c'est essentiellement dans sa dimension sécuritaire que l'espace est analysé. Je fais ici l'hypothèse que nous sommes dans une société essentiellement temporalisée où la notion de l'espace a une moindre importance. De plus, je pense qu'il s'agit ici d'un effet pervers de la norme : les partenaires sont rassurés par les normes établies et en oublient les raisons essentielles, à savoir que les espaces sont des lieux de vie pour les enfants.

c. La formation professionnelle et continue

Selon le personnel éducatif, les pédagogues, les responsables de formation et les directions, la formation professionnelle est en tension dans un paradoxe : il est nécessaire que le personnel éducatif qui travaille auprès d'enfants bénéficie d'une solide formation pour offrir des prestations de qualité, car accueillir des enfants en collectivité est un métier qui s'apprend. Et, paradoxalement, ce n'est pas parce que le personnel est formé qu'il va forcément offrir des pratiques de qualité. Un·e participant·e résume bien cette idée : "*Oui en fait la formation c'est une condition de base pour accueillir des enfants, mais c'est pas un gage de qualité du tout. C'est pas parce qu'on travaille avec des gens formés qu'on va faire du travail de qualité*". Les participant·e·s expliquent ce paradoxe comme un fait naturel : dans toutes professions, il existe différents niveaux de compétences et d'implication. Dès lors, selon eux, ce qui peut unir des professionnel·le·s, formé·e·s ou pas, c'est leur plus ou moins grande adhésion aux valeurs institutionnelles.

La formation continue, quant à elle, sous-tend la qualité des pratiques selon ces mêmes participant·e·s, car elles et ils défendent l'idée que le personnel éducatif n'a jamais fini d'apprendre et de se former. A mon avis, cette constatation exige, de la part de l'institution, une politique en matière de formation du personnel.

d. Les critères mesurables, observables et tangibles de la qualité

Les participant·e·s s'accordent à dire que les critères les plus objectivables de la qualité sont les normes légales, car elles sont observables et tangibles. Cependant, elles et ils s'accordent aussi à relever que ces normes ne disent rien de la qualité réelle offerte au sein de l'institution. Un échange entre participant·e·s résume cette idée :

P1 : "*Moi il me semble que la seule chose qui soit identifiable c'est la correspondance aux normes, ça oui on peut dire que y'a 10 enfants par groupe, ça c'est palpable (...)*"

P10 : "*Moi je pensais à des choses très palpables comme le digicode, les poignées en hauteur, les barrières (...)*"

P8 : "*Ouais, on peut avoir tout ça et les laisser mourir de faim là-bas au milieu.*"

Comme je l'ai déjà argumenté précédemment, il est utile de penser la norme dans un contexte donné afin que cette dernière devienne un outil de réflexion autour des pratiques réelles mises en œuvre.

L'idée que l'enquête de satisfaction et le label de qualité soient des outils d'évaluation de la qualité d'une institution est fortement débattue entre l'ensemble des participant·e·s. Pour certain·e·s, ces deux outils sont une garantie pour les parents, dans le sens où la qualité de l'institution est évaluée par une expertise externe. D'autres mettent en avant les dérives possibles de ce type d'outils d'évaluation de la qualité : l'enquête de satisfaction peut contenir des biais importants liés à l'objectivité des réponses ; le label qualité peut engendrer le risque qu'une démarche réflexive sur la notion de qualité soit entreprise pour obtenir le label et qu'ensuite elle s'interrompt ; les critères d'évaluation de la qualité établis par un label sont mis en question quant à savoir ce qu'ils mesurent concrètement.

e. Le projet institutionnel

La majorité des participant·e·s défend l'idée qu'il faut mettre l'enfant au centre du projet institutionnel. Il se construit avec l'ensemble des professionnel·le·s, au quotidien, puisque l'une de ses fonctions principales est d'être un outil d'évaluation des pratiques. En effet, le projet institutionnel instaure un fil rouge, il décrit le travail prescrit, ce qui permet au personnel encadrant de s'interroger quotidiennement sur l'adéquation de leurs actes avec les valeurs et objectifs institutionnels. Cet outil doit pouvoir évoluer, changer en fonction des écarts constatés entre le travail prescrit et le travail réel. En cela même, il est un outil d'évaluation de la qualité des

pratiques quotidiennes. Un·e participant·e résume cette fonction du projet institutionnel ainsi : *"Le projet pédagogique à mon avis il est fondamental, il se construit en équipe et il s'interroge tout le temps (...). Ce n'est pas un dogme, mais on sait où on veut aller et quand on s'en écarte, on sait qu'on s'en écarte. Y'a une évaluation et elle doit pouvoir permettre soit de changer quelque chose dans le projet pédagogique qui ne joue pas, soit recentrer les attitudes et les organisations professionnelles aux visées qu'on a définies (...)."*

Le personnel éducatif relève qu'il existe une marge interprétative dans la mise en pratique des écrits institutionnels. Selon lui, cela ne va pas à l'encontre de la qualité, bien au contraire, cette marge sous-tend la notion de complémentarité des pratiques.

Les parents, quant à eux, s'accordent à dire qu'ils n'ont aucune influence sur le projet institutionnel, ni dans le contenu, ni dans les changements. Cet état de fait démontre que la pénurie de places et les critères d'attribution des places ne permettent pas aux familles de choisir l'IPE en fonction de son projet institutionnel. Les parents sont coincés dans un enjeu où, trouver une place pour son enfant afin de pouvoir concilier sa vie professionnelle et familiale prime sur la réflexion du choix de l'institution en fonction de ses axes pédagogiques et éducatifs. A mon avis, ce constat ouvre le débat sur des problématiques sociales et politiques : l'accessibilité aux places de garde ; la place de la femme dans notre société ; la politique publique pour les familles. Ce débat sera repris plus avant dans ce travail.

f. Les règles institutionnelles

Les règles institutionnelles font référence aux directives internes de l'institution à l'usage des parents. Ces règles sont fortement débattues au sein des focus groupes, car elles peuvent aller à l'encontre de la qualité des prestations que le personnel encadrant veut offrir aux familles. En effet, la règle institutionnelle peut clouer la relation entre les parents et les professionnel·le·s dans des enjeux de pouvoir, à savoir que seule la règle prime. Quand elle n'est pas respectée d'une part, les parents se sentent jugés aux travers des remarques qui leurs sont adressées et, d'autre part, le personnel se sent déconsidéré par le manque de respect des règles internes. A mon avis, cette tension vient du fait que le personnel éducatif a tendance à chercher la reconnaissance de son travail auprès des parents et que ce n'est pas le lieu où il peut la trouver. Cette thématique de la reconnaissance du travail des professionnel·le·s est traitée au point 4 ci-dessous.

Pour que les règles institutionnelles participent du processus qualité, les participant·e·s s'accordent à relever qu'elles doivent être souples, pouvoir évoluer en fonction des changements de la société et de l'institution et pouvoir entendre le point de vue des parents et du personnel encadrant.

2. Le bien-être de l'enfant

a. Le bien-être physique de l'enfant

Cette thématique aborde à nouveau la question de l'espace dédié aux enfants. Comme je l'ai relevé au chapitre précédent, des locaux de qualité doivent prioritairement répondre aux normes de sécurité en vigueur, selon les participant·e·s.

Cependant, le personnel éducatif et les parents s'accordent à dire que le critère sécuritaire n'est pas suffisant pour définir la qualité des espaces qui accueillent les enfants en collectivité. Selon eux, ces derniers doivent être adaptés à l'âge des enfants. Ils doivent être gais. Cette terminologie subjective peut être précisée comme suit, selon les dires d'un·e participant·e : *"Que l'espace se peuple de l'imaginaire des enfants, le monde des enfants et qu'ils puissent se sentir chez eux."* L'espace est organisé en coins différenciés et représentatifs pour les enfants, et le matériel mis à disposition est pensé dans ses dimensions ludiques, créatives et esthétiques. Les locaux doivent

permettre aux enfants de se mouvoir en liberté, de faire des découvertes, d'oser des expérimentations, de pouvoir se reposer et de ne pas toujours être surveillé par l'adulte.

b. Le plaisir de l'enfant

L'idée que l'enfant qui exprime du plaisir à aller en lieu d'accueil est un bon indicateur de la qualité des prestations de l'institution est fortement débattue entre les parents. En effet, des expériences diverses sont partagées. Pour certain·e·s participant·e·s, le fait qu'un enfant exprime du mécontentement à se rendre en institution pour l'enfance ne signifie en aucun cas que le lieu d'accueil offre des prestations de moindre qualité. Pour d'autres, ce fait les questionne quant à la qualité de ce qui est offert aux enfants.

A ce propos, un·e participant·e exprime l'avis suivant : "*Moi je pense que déjà ils sont heureux de se rendre dans cette garderie et puis on les voit évoluer de jour en jour, pour moi c'est ça qui fait que j'ai l'impression que c'est un centre de qualité.*" J'interprète ici le fait que l'enfant soit heureux de se rendre en garderie n'est pas un signe suffisant pour garantir la qualité des prestations, car la ou le participant·e exprime clairement le fait que c'est une *impression*. La qualité n'est donc pas mesurable au travers de la joie exprimée par l'enfant, elle repose sur l'impression subjective de l'adulte. De plus, je fais l'hypothèse que ce thème promeut une conception un peu naïve de l'enfance, qui ne serait que joie, gaieté et plaisir, alors que c'est la période de la vie où les frustrations sont les plus difficiles à gérer.

c. Le bien-être psychique de l'enfant

Le personnel encadrant défend l'idée selon laquelle si le parent est rassuré, l'enfant est rassuré. Il semble donc que la relation de confiance qui lie les parents aux professionnel·le·s soit un des critères de qualité qui sous-tend le bien-être psychique de l'enfant. L'une des conditions mise en avant dans la construction du lien de confiance est le sentiment d'appartenance. Les parents ont besoin de se sentir accueillis, de pouvoir entrer dans les locaux, y palper l'ambiance, y passer du temps pour être témoin de ce qui s'y vit. Un moment phare mis en avant est l'arrivée de l'enfant dans le lieu d'accueil, avec sa période d'adaptation : ce temps permet une immersion aussi bien de l'enfant que de la famille ; il permet aux parents une observation fine des relations qui lient les enfants au personnel éducatif ; il est un moment charnière qui pose les bases de la relation de confiance. Une autre condition importante de la construction d'un lien de confiance de qualité est l'accueil de l'enfant et de sa famille tels qu'ils sont, sans jugement. Il serait naïf ici de penser que les professionnel·le·s ne jugent pas. Cependant elles et ils mettent en avant leur volonté de chercher à remplacer le jugement par la compréhension. Un·e participant·e exprime ainsi cette idée : "*(...) L'idée qui me vient c'est que je pense que ce qui rassure beaucoup les parents aussi, c'est quand on leur démontre qu'on a pas de jugement par rapport à une difficulté de leur enfant. L'accueil qu'on fait de ça, c'est qu'on propose une autre lecture de ça (...), d'être toujours dans la compréhension et dans l'accueil de ce que vit l'enfant.*"

Le soin accordé à la séparation entre le parent et son enfant le matin et aux retrouvailles en fin de journée contribue au bien-être psychique de l'enfant. Les parents et le personnel éducatif s'accordent à dire que ce sont deux moments phares qui expriment quelque chose de la qualité du lieu d'accueil. En effet, ces moments peuvent être vécus avec difficulté de la part de l'enfant, du parent voire des deux. Ils nécessitent donc un accompagnement privilégié. Ce qui est mis en avant par ces participant·e·s est l'idée que ces moments puissent être individualisés et qu'ils s'adaptent aux besoins particuliers des familles. L'individualisation de ces moments est complexe et exige une réflexion autour de l'organisation afin que le parent et l'enfant se sentent accueillis et que le personnel éducatif puisse continuer à prendre en charge le reste du collectif d'enfants. La seconde idée avancée par ces participant·e·s est que ces deux moments sont l'occasion du passage de témoin entre la famille et le lieu d'accueil. Ce contact quotidien garantit une continuité relationnelle.

J'interprète les propos des participant·e·s pour avancer l'idée qu'offrir un espace et du temps afin d'élaborer les émotions importantes qui se jouent dans ces moments là, contribue à construire et à soutenir la relation de confiance de cette triade.

L'idée de l'importance de la socialisation précoce des enfants a été fortement débattue au sein des focus groupes. En effet, certain·e·s participant·e·s défendent le point de vue, largement partagé aujourd'hui, selon lequel plus l'enfant est intégré tôt en lieu d'accueil, plus cela contribue à développer ses compétences sociales. A contrario, d'autres défendent l'idée qu'entre 0 et 2 ans, l'enfant est peu outillé à la socialisation, puisque son besoin relationnel principal est de construire des relations sécurisantes à des figures d'attachement stables. Ces participant·e·s ne défendent pas l'idée que les enfants ne doivent dès lors pas fréquenter de lieux d'accueil, mais bien plus le fait que les conditions qui permettent la construction d'un lien d'attachement sécuritaire entre l'enfant et le personnel éducatif doivent être réfléchies. Sur ce point, les participant·e·s s'accordent à dire que l'un des critères qui engage la qualité d'accueil de l'enfant est la stabilité du personnel éducatif. Cette stabilité contribue au bien-être psychique de l'enfant en lui permettant d'expérimenter la construction de nouvelles relations d'attachement, en dehors du cadre familial.

Les participant·e·s s'accordent à dire que, dans le cadre d'une institution pour l'enfance, le bien-être psychique de l'enfant est soutenu par la recherche d'un bon équilibre entre l'individu et le collectif. Ce qui est intéressant de soulever ici, c'est que les facteurs d'équilibre varient fortement en fonction des enjeux des participant·e·s. En effet, le personnel éducatif défend l'idée que les normes en vigueur ne permettent pas d'offrir un équilibre de qualité entre l'individu et le collectif. Il défend un positionnement qui affirme que si les groupes d'enfants étaient plus restreints, il trouverait plus facilement cet équilibre. Si un encadrement plus important doit être offert à un enfant, à un moment donné, ceci est souvent interprété au détriment du reste du groupe. Cette lecture de la part des professionnel·le·s m'oriente vers l'interprétation suivante : le personnel éducatif a plutôt tendance à faire primer l'individu sur le collectif. A contrario, les directions défendent l'idée que l'activité des professionnel·le·s se déroule dans un cadre collectif. Ce dernier a des ressources propres sur lesquelles le personnel encadrant peut s'étayer. Elles ne nient cependant pas non plus l'importance de l'individu. Je fais ici l'hypothèse que, pour leur part, les directions, contraintes par le problème de pénurie de places et du taux d'occupation à atteindre, ont tendance à faire primer le collectif sur l'individu. Les parents, quant à eux, ont besoin d'avoir la certitude que leur enfant est reconnu dans ses besoins spécifiques au sein du groupe. Ces divergences de point de vue démontrent bien qu'il ne peut y avoir des standards définissables qui permettent de garantir le bon équilibre entre l'individu et le collectif. A propos de cette problématique, chaque partenaire de l'institution se situe le long d'un fil sur lequel il recherche le meilleur équilibre possible en fonction des enjeux qui sont les siens.

3. La relation de confiance

a. La communication entre les parents et le personnel éducatif

Comme je l'ai relevé au point précédent, la relation de confiance entre les parents et les professionnel·le·s est un critère qui participe à la qualité des prestations offertes par l'IPE. Cette notion de confiance est complexe car elle ne se décrète pas, elle se construit au fil du temps et des expériences réciproques vécues. Elle peut aussi être rompue.

Les participant·e·s défendent l'idée que la communication est le socle de base de la construction de la relation de confiance. La communication qui permet l'installation de cette relation de confiance se joue à deux niveaux. Tout d'abord, avec la direction, dans le cadre de la procédure d'inscription : c'est le premier contact de la famille avec l'institution qui a besoin, via une communication claire, simple, précise et succincte, de comprendre comment fonctionne l'institution, qu'est-ce qui va être proposé à leur enfant et comment ils peuvent s'y prendre, en tant que parents, pour questionner l'institution. Dans un second temps, la communication se

construit au quotidien avec le personnel éducatif. Ce qui est mis en avant ici par les participant·e·s, c'est l'importance du dialogue, de l'écoute et de l'échange : dès lors qu'un questionnement se pose autour d'un enfant, parents et professionnel·le·s relèvent l'importance de la réflexion commune, de l'échange de points de vue et de l'existence de procédures institutionnelles qui valorisent la communication. Ceci peut être imagé par les propos suivants d'un·e participant·e : "(...) *Je pense que c'est un signe de qualité si on dialogue, y'a une discussion, on essaie de trouver le bon moyen ensemble, on a le sentiment que l'enfant est pris au sérieux, mais aussi les parents (...).*"

b. L'adaptation aux besoins spécifiques

L'idée selon laquelle les besoins des familles sont différents est partagée par l'ensemble de participant·e·s. Dès lors, selon eux, offrir des prestations de qualité ne sous-entend pas de devoir répondre aux besoins individuels de chacun. Par contre, le fait qu'un parent puisse exprimer son besoin, que ce dernier soit entendu par le personnel éducatif, qu'il puisse ou pas y répondre, est constructif pour la relation de confiance. L'idée défendue ici avance l'argument selon lequel avoir des points de vue diversifiés entre les parents et les professionnel·le·s fait partie de la normalité de la relation. Par contre, le signe qui vise à offrir une qualité relationnelle est la capacité à élaborer ensemble la divergence d'opinion. Un·e participant·e exprime clairement cette idée par les propos suivants : "*Comme signe de qualité, quand je pose une question à une éducatrice, si au bout de quelques jours je ne reçois pas de réponse, je me pose la question si je suis pris au sérieux. Si je vois que y'a une réflexion, une analyse et on a une réponse, parfois la réponse plaît, parfois elle ne plaît pas, mais ça c'est normal.*"

La valeur forte qui est mise en avant dans cette thématique est la capacité d'adaptation au changement. Les enfants, les familles et la société évoluent. De plus, chacun a tendance à analyser la réalité selon son propre système de valeurs. Cette valeur d'adaptation au changement est complémentaire à celle du respect d'une immuabilité des besoins spécifiques de l'enfant, à savoir la nécessaire relation de *care* dans la construction de son sentiment de sécurité interne. Cette complexité démontre que, dans la construction du sentiment de confiance qui lie les parents au personnel éducatif, il est illusoire de vouloir déterminer des standards quantitatifs à atteindre. La capacité à appréhender l'autre dans sa singularité et sa différence s'apprend et se construit au fil du temps, des expériences et de l'évolution dans l'assise de son propre sentiment de confiance.

c. La participation des parents

Les parents et les directions constatent que l'un des manquements majeurs en ce qui concerne la qualité est la non-participation des parents au projet institutionnel. Or, l'un des signes de qualité argumenté par les participant·e·s, est le fait que l'ensemble des partenaires liés à l'IPE puisse s'exprimer sur le concept de qualité. Les parents ne sont pas invités à réfléchir et à débattre autour de la ligne pédagogique et des règles institutionnelles. Ces dernières leur sont imposées. Or, une plus grande participation des familles sur ces thèmes facilite la construction du sentiment de confiance. En effet, les parents proposent la création d'un espace institutionnalisé de discussion entre eux et professionnel·le·s, espace de débat et de *feed-back*, instauré dans le temps. Cet espace se veut facilitateur dans le sens où il n'est souvent pas aisé pour un parent de confronter son désaccord au personnel éducatif ou à la direction. Dès lors, la confrontation aux avis divergents au sein d'un espace de dialogue permet la confrontation à la pluralité de points de vue, aide à relativiser les avis personnels au bénéfice du collectif, permet de trouver la meilleure solution pour le bien commun. L'objectif de cet espace de dialogue n'est pas de trouver un consensus ou de se mettre d'accord, mais bien plus de conceptualiser la différence de points de vue. Cet espace se veut être un lieu de compréhension mutuelle et d'édification de la bonne entente.

Un·e participant·e résume cette idée par les propos suivants : *"On a l'impression d'avoir pas tellement le choix. On a pas ces espaces de discussion (...). Des espaces instaurés où on va discuter des choses qui vont et des choses qui vont pas, entre parents et institution, pour essayer d'améliorer les choses. C'est un processus d'amélioration continue, récupérer le feed-back pour améliorer."*

Le constat précédent me pousse à penser qu'il est nécessaire d'innover quant à la participation des parents. Ceci est d'autant plus important que ces derniers n'ont pas le choix de l'institution dans laquelle ils vont placer leur·s enfant·s. En effet, la pénurie des places disponibles et les critères d'attribution ne laissent aucune opportunité aux familles de choisir l'IPE qui répond au mieux à leurs valeurs, attentes et besoins. Dès le moment où les parents ont enfin accédé au graal qui leur permet de concilier leur vie professionnelle et familiale, le risque est qu'ils n'osent pas remettre en question l'institution puisque qu'ils ne peuvent en changer.

d. La relation de pouvoir

Le constat précédent, selon lequel les parents n'ont pas le choix de l'IPE et qu'il n'existe pas d'espace de dialogue au sein de l'IPE pour conceptualiser les avis divergents a tendance à cristalliser la relation des parents et des professionnel·le·s autour d'une relation de pouvoir. En effet, dans de telles circonstances, les parents sont peu légitimés à interférer concrètement au sein de l'institution. Les participant·e·s argumentent que ces enjeux de pouvoir ne sont pas constitutifs d'une relation de confiance. Un exemple souvent débattu au sein de focus groupes est la règle institutionnelle, telle que les horaires de l'IPE. Certain·e participant·e ont tendance à défendre l'idée que, suite à quelques explications, la règle institutionnelle prime. D'autres, légitiment le fait qu'il faut au moins l'accompagner d'une réflexion, d'une argumentation autour du sens de la règle.

Voici, une discussion entre deux participant·e·s :

P3 : *"Il faut une discussion avec les parents pour expliquer pourquoi on fait les choses de telles manières, mais si au bout d'un moment y'a pas d'entente possible, c'est la règle institutionnelle qui prime."*

P1 : *"Ouais mais par rapport à ce que tu dis, si je me remets du point de vue de la qualité, moi si je suis le parent et qu'on me dit c'est la règle institutionnelle c'est comme ça, moi en tant que parent je me sens juste pas entendu, rejeté. Si l'institution elle m'explique pourquoi, que je sens la réflexion de l'équipe, que y'a de la théorie qui explique, là je me sentirais rassuré (...)."*

Une minorité de participant·e·s avance l'idée que la règle peut être réinterrogée au sein du collectif des partenaires concernés, qu'elle peut être adaptée, voire abandonnée.

Un·e participant·e explique les enjeux de la relation de pouvoir entre parents et professionnel·le·s par le fait que le collectif est toujours pensé par opposition à l'individu, dans une vision dichotomique. L'idée de complémentarité n'est pas concevable. Le personnel éducatif remplit une mission éducative auprès des enfants, mais cette dernière semble toujours être vécue comme substitutive à celle des familles. Or, il me semble que partager, penser, échanger et débattre autour de la mission éducative des familles et de l'IPE permet à chacune de ces entités de se vivre en complémentarité et non en opposition.

4. La reconnaissance du travail

a. La visibilité du travail

Le processus d'évaluation de la qualité des pratiques est intimement lié à la reconnaissance de l'identité professionnelle. En effet, il semble complexe d'oser affirmer la qualité du travail réalisé au quotidien, dans un contexte social qui ne valorise pas l'importance de la fonction spécifique des professionnel·le·s de l'enfance. Il est intéressant de constater que l'ensemble des participant·e·s des focus groupes, exceptés les parents, met en avant le manque de reconnaissance du personnel

éducatif des institutions pour l'enfance. Cette reconnaissance est d'autant plus difficile à obtenir que le travail est peu visible. Ce paradoxe est tel, en termes de visibilité, que les directions et les pédagogues défendent l'idée que plus le travail est de qualité, moins ce dernier est visible. Pour exemple, ils définissent un groupe d'enfants comme harmonieux dès lors que les enfants mènent librement leurs activités, qu'il y a peu de conflits, que le personnel encadrant bouge peu. Le constat d'une sérénité ambiante, ne dit rien et ne rend pas visible la complexité du travail œuvré par le personnel éducatif pour y parvenir.

En ce qui concerne le fait que les parents n'abordent pas la problématique liée à la reconnaissance de l'identité professionnelle du personnel éducatif, je fais l'hypothèse que, parents et personnel encadrant ne se situent pas au même niveau d'analyse. Les professionnel·le·s de l'enfance, ne trouvant pas la reconnaissance de la valeur de leur travail au niveau sociétal, ont tendance à la rechercher du côté des parents. Ces derniers ne peuvent répondre à ce besoin puisque, de leur côté, comme il a été analysé dans le chapitre précédent, c'est sur la construction de la relation de confiance avec le personnel encadrant que repose leur évaluation de la qualité de l'institution qui accueille leur·s enfant·s. Un·e participant·e résume explicitement cette idée : *"Mais moi j'ai l'impression que cette histoire de visibilité c'est un grand souci qu'on a nous les professionnelles. Nous on a très envie d'être vues et reconnues, mais il me semble que c'est entre professionnelles qu'on évalue cette qualité-là. Et pis que justement l'évaluation de la qualité par les usagers elle est sur d'autres plans. (...) J'ai l'impression que les parents eux sont plus dans le relationnel de confiance avec chacune des éducatrices, toutes ces normes de sécurité dont on parlait et ainsi de suite. Mais il me semble qu'on est pas sur les mêmes plans d'évaluation, pas les mêmes systèmes d'évaluation."*

b. La pratique réflexive

La pratique réflexive est cette capacité à penser, à décrire, à théoriser, à rendre visible l'action professionnelle. Les pédagogues, les directions et les responsables de formation défendent l'idée que cette compétence réflexive participe du processus qualité, car elle permet une réflexion approfondie sur les pratiques. Lorsque le personnel encadrant est capable de nommer et décrire en détail les pratiques quotidiennes, quand il peut se prendre comme objet d'étude dans l'action, quand il parvient à confronter la diversité des pratiques, quand il peut interroger les pratiques à la lumière de concepts théoriques, il œuvre à donner du sens aux pratiques quotidiennes. Cette recherche de sens est participative du processus d'évaluation de la qualité, puisqu'elle permet d'une part, d'évaluer l'écart entre ce qui est énoncé du travail et ce qui est réalisé et, d'autre part, d'ajuster, si nécessaire, les pratiques en fonction d'un contexte donné. La pratique réflexive permet alors au personnel encadrant de mettre sur pied des actions professionnelles qui ont du sens pour lui. Pour y parvenir, ces participant·e·s relèvent l'importance de la nécessité de temps, institués et collectifs, afin de mener à bien cette posture réflexive. Un·e participant·e élabore cette idée comme suit : *"Pour moi la qualité va au-delà des normes. Pour moi la qualité c'est dès le moment où dans une institution y'a un sens pédagogique assez prononcé, une orientation précise et où les équipes réfléchissent. A un moment donné y'a une réflexion qui se pose, des actions qui se créent parce que l'équipe y trouve un sens (...)."*

J'avance ici l'idée que la pratique réflexive est aussi participative de la reconnaissance du travail. Le personnel encadrant qui développe au quotidien une posture réflexive est conscient des raisons qui le poussent à agir. La confrontation, avec ses pairs et/ou la direction, à propos de pratiques diversifiées lui permet d'affiner les siennes. Cette dynamique nourrit les professionnel·le·s dans l'intériorisation d'un sentiment de confiance face à ses actions professionnelles.

c. Le management

L'ensemble des participant·e·s s'accorde à dire que la posture managériale de la direction d'une institution pour l'enfance peut motiver le processus d'évaluation de la qualité des pratiques. Pour ce faire, les participant·e·s lui attribuent des responsabilités. Tout d'abord, la direction est porteuse de la visée ou de la philosophie institutionnelle : il faut entendre par là les missions, les valeurs, les objectifs et les moyens institutionnels. C'est non seulement à la direction que revient la responsabilité de définir cette visée, mais aussi de la faire vivre dans le quotidien des pratiques professionnelles, afin que l'ensemble du personnel œuvre vers les mêmes buts. Ensuite, elle est responsable d'organiser et animer les temps de colloque afin d'y favoriser la pratique réflexive. Certain·e·s participant·e·s amènent l'idée que le contenu des colloques peut être un bon baromètre de la qualité des pratiques : dans le cas où le colloque sert principalement à résoudre des problématiques organisationnelles, il y a de fortes chances qu'il n'étaye pas la posture réflexive des professionnel·le·s. Par contre, s'il permet à ces derniers de se centrer sur l'enfant et les problématiques pédagogiques et éducatives qui en découlent, non seulement il répond de manière plus adéquate à la mission institutionnelle mais, en plus, il peut devenir, pour le personnel encadrant, un lieu pour penser et évaluer l'action professionnelle. Finalement, c'est à la direction qu'incombe la tâche d'évaluation de la qualité du travail, de nommer les écarts observés entre le prescrit et le réel, d'y apporter les ajustements qui en découlent et de quittance le personnel encadrant sur le bel ouvrage.

d. La politique publique

Les directions, les pédagogues, les responsables de formation et les gestionnaires de réseau relèvent le fait qu'une politique publique qui permettrait d'offrir une place en institution pour tous les enfants dont les parents en ont besoin ou qui le désirent, serait porteuse d'un message social fort qui reconnaîtrait l'importance de la spécificité du travail mené par le personnel éducatif au sein des institutions. Elle contribuerait ainsi, via la reconnaissance du travail, à œuvrer à une offre de prestations globales de qualité, puisque davantage soumise au choix des parents. Un·e participant·e exprime cette idée en ces termes : "*Une société dont la politique permet à chaque personne qui le souhaite d'avoir une place en garderie, met donc en avant l'enfant et la famille, donc de manière indirecte, reconnaît l'importance du travail des éducatrices.*"

Il en est pour l'instant tout autrement de la réalité du Réseau-L, puisque la pénurie de places implique en termes de politique publique que le billet d'entrée en IPE repose sur la conciliation d'une vie familiale et professionnelle. Cette conciliation laisse la moitié¹⁰ des familles lausannoises aux portes de l'institution pour l'enfance.

5. Brève synthèse du travail de recherche

Les différents partenaires d'une IPE interrogés (34 personnes) dans le cadre des focus groupes m'ont permis de dégager quatre catégories qui confirment l'hypothèse de recherche. En effet, ces catégories peuvent être envisagées comme un compromis qui permet à l'ensemble des partenaires de cerner la notion de qualité et de son évaluation. En résumé :

1. Les normes légales sont le socle minimum pour assurer des prestations de qualité. L'enjeu de la direction se situe dans le respect et l'application de ces normes qui ne s'adaptent pas toujours avec souplesse aux réalités du terrain.

¹⁰ Ce chiffre de 50% représente le taux de couverture II, calculé sur les places occupées dans l'accueil préscolaire et parascolaire. Le taux de couverture I s'élève quant à lui à 34% et est calculé sur les places offertes (une place offerte est occupée par 1.4 enfant). Chiffres communiqués par le BIP en avril 2014.

2. Le bien-être physique et psychique de l'enfant est un indicateur de la qualité des pratiques. L'enjeu de la direction est de promouvoir du temps et des espaces à l'élaboration des émotions dans un objectif de construction d'une relation de confiance dans la triade enfant – parent – professionnel·le.
3. La construction d'une relation de confiance entre les parents et le personnel éducatif est une condition nécessaire à la qualité des prestations. L'enjeu de la direction est l'élaboration du désaccord possible entre les parents et l'institution. Par la création d'espaces de dialogue institués, la direction peut travailler sur le sens, l'explication et la compréhension des différences de points de vue afin de contribuer au bien commun et à la bonne entente.
4. La reconnaissance de l'importance et de la spécificité du travail des professionnel·le·s sous-tend leur capacité à œuvrer à la qualité des pratiques. L'enjeu de la direction est de proposer au personnel encadrant du temps institué et des outils managériaux pour réfléchir, évaluer, affiner et améliorer les pratiques quotidiennes en fonction des visées institutionnelles. Ce processus participe à la reconnaissance de l'identité des professionnel·le·s et par là même, œuvre à promouvoir la santé au travail.

Il est fondamental de relever que, malgré le dégagement de ces catégories, l'analyse du discours des différents partenaires démontre que chacun d'eux argumente son propre point de vue en fonction de ce qu'il a à défendre et du type de relation qui le lie à l'institution. A plusieurs reprises dans l'analyse des catégories, en fonction des thèmes spécifiques abordés, je peux constater, par exemple, que le parent défend un point de vue différent de celui des professionnel·le·s, qui est encore différent de celui de l'instance politique. Cette pluralité de point de vue dans la recherche d'une conceptualisation de la notion de qualité et de son évaluation démontre à quel point il est illusoire de chercher à construire des standards quantitatifs censés permettre l'évaluation de la qualité d'une IPE. Je ne prétends pas ici que le travail défendu par les labels qualité est inutile, mais je relève, suite au travail de recherche, l'importance de la prise de conscience que ce type d'outil méthodologique d'évaluation implique une restriction majeure de la complexité du réel. Dans le cas où ce type d'outil est retenu par une IPE comme processus d'évaluation de la qualité, il devrait idéalement s'accompagner d'une réflexion spécifique et complémentaire sur ce réel qui échappe à l'évaluation.

**III.
ARTICULATIONS AVEC LA FONCTION DE DIRECTION
ET ECLAIRAGES THEORIQUES**

A. Avant-propos

La troisième partie de ce travail de master est l'occasion d'articuler différentes dimensions. Dans la partie introductive j'ai très brièvement présenté l'un des projets actuels, et néanmoins majeur, au sein du CVE de Cour, qui a pour objectif le développement d'outils méthodologiques qualitatifs et participatifs d'évaluation de la qualité des pratiques. La recherche de terrain menée dans le cadre de ce travail de master est un outil nécessaire à la poursuite de ce projet puisqu'il a permis de faire entendre les voix de l'ensemble des partenaires lié à l'institution sur la notion de qualité et de son évaluation. En effet, à ce stade de la réflexion, il s'agit de tenir compte des résultats de la recherche pour nourrir et enrichir le projet mené au sein de l'institution. Ce travail d'articulation sollicite une réflexion à propos de ma posture managériale. L'accompagnement du projet, à la lumière des résultats de la recherche, impose une posture réflexive ainsi qu'un positionnement éthique et politique à propos des thématiques abordées. L'ensemble de ce travail d'articulation est soutenu par des apports théoriques, ce qui permet de mettre en perspective ce présent travail de master avec les apports de la recherche et de la littérature actuelle.

B. Les définitions de la qualité et de son évaluation

Nés dans les milieux industriels, les labels qualité ont aujourd'hui envahi d'autres secteurs de l'économie, dont les métiers socio-éducatifs et sanitaires. L'éducation de l'enfance ne fait pas exception. Il est intéressant de relever ici qu'éthiquement, personne ne peut se positionner contre la qualité, puisque le propre du travailleur est d'œuvrer à bien faire son travail. Par contre, ce qui reste de l'ordre d'une question ouverte et à laquelle il est complexe de répondre, c'est qu'à partir du moment où il s'agit d'évaluer la qualité d'un bien ou d'un service, il faut pouvoir définir en quoi consiste ladite qualité. En effet, comment la mesurer sans en définir les pourtours ? Comment l'assurer sur le long terme sans en connaître l'essence ? Mais qu'est-ce qu'une institution pour l'enfance de qualité ? Certainement un lieu d'accueil qui viserait l'excellence. Mais là encore, comment définir l'excellence d'un service ? Il est rare que ce questionnement épistémique existe car cette thématique a pris une place tellement majeure dans notre société moderne qu'il ne vient même plus à l'idée de l'interroger.

Divers auteurs relèvent dans la littérature actuelle que le problème lié à la définition du concept de qualité et de son évaluation est complexe et nécessite que l'on s'y arrête. Le fait que ce concept ne soit pas remis en question, laisse entendre que la qualité a une existence en soit, en dehors du sujet pensant qui cherche à l'identifier, à l'évaluer. *"Le concept lui-même est parvenu à une telle prééminence qu'il n'est guère mis en question. Il est, en général, admis comme allant de soi qu'il existe quelque chose – d'objectif, de réel, de connaissable – que l'on appelle qualité."* (Dahlberg, Moss & Pence 2012, p. 42).

Une étape intéressante de ce questionnement épistémique réside dans la prise de conscience que le concept de qualité est, en fait, contextualisé et se construit à partir de valeurs sociales, politiques et éthiques. Dahlberg et Moss (2007, p. 53) rappellent que les labels qualité des institutions pour l'enfance sont portés par le discours dominant anglo-américain et s'enracinent dans le paradigme positiviste. Comme mentionné en introduction de ce travail, ce paradigme défend l'idée que l'homme peut connaître le monde grâce à la science. Il en tire des lois et des vérités universelles. Le positivisme appliqué à l'évaluation de la qualité d'une institution pour l'enfance sous-tend l'idée que des experts externes élaborent des normes et standards universels, mesurables grâce à des indicateurs censés évaluer l'adéquation de l'institution en rapport à la norme établie au préalable. Ces normes et standards sont considérés comme spatio-temporellement reproductibles n'importe où dans le monde. Cette compréhension de l'évaluation défend les valeurs néo-libérales. En effet, d'un point de vue socio-historique, le monde occidental vit de profonds changements depuis une quarantaine d'années : le capitalisme tend à devenir le modèle économique unique ; la mondialisation pousse la production de biens et de services vers une logique d'uniformisation ; les marchés sont instables, ce qui sous-tend une compétitivité

agressive ; la production ne remplit plus une fonction liée au bien commun, mais répond à une logique de maximisation du profit ; l'organisation du travail exige de plus en plus d'adaptabilité ; l'informatique et les outils de communication instantanés exigent une disponibilité immédiate (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 47 à 51). Les auteurs relèvent l'importance de ce contexte socio-historique dans la vision que le monde occidental porte sur l'enfant et les institutions qui l'accueillent. Leur compréhension étant totalement corrélée par ces valeurs néolibérales.

Depuis les années 90, un grand nombre d'auteurs a remis en question ce paradigme quantitatif en introduisant l'idée que le concept de qualité qui repose sur des valeurs dépend, du contexte dans lequel il se construit, qu'il est intimement lié aux opinions défendues dans le contexte culturel et social duquel il émerge (Woodhead, 1996, cité dans Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 43). Cette posture épistémique poststructuraliste propose un autre discours que celui tenu par les défenseurs de l'évaluation normative de la qualité. Elle est définie par la terminologie du "*Faire sens*" (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 45). Dans cette approche de l'évaluation, il ne s'agit pas de mesurer ni de quantifier, mais bien plus de rendre les pratiques visibles et de confronter la diversité des points de vue qui en émerge. Ces mêmes auteurs décrivent des outils méthodologiques facilitant cette visibilité des pratiques, qu'ils rassemblent sous la terminologie de "*documentation pédagogique*". Cette dernière peut prendre des formes diverses et variées telles que des écrits, des enregistrements, des vidéos, des photos et/ou des productions d'enfants (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 47 à 55). Finalement, peu importe la forme concrète de cette documentation, puisque sa fonction première, en termes d'évaluation, est de favoriser le dialogue entre professionnel·le·s à propos de la compréhension des pratiques. Ici, la réflexion, le débat et la prise en compte de points de vue diversifiés font partie des postures professionnelles. "*L'évaluation n'est pas conçue comme une procédure technique mais comme un processus démocratique d'interprétation et de jugement.*" (Dahlberg & Moss, 2007, p. 59). Cette posture est philosophiquement exigeante, voire inconfortable, car elle impose d'accepter que le doute fait partie intégrante du savoir et de la construction d'une vision du monde.

Les auteurs du discours du "*Faire sens*" insistent sur le fait que les deux approches décrites ci-dessus ne sont pas en opposition, comme si certains scientifiques et autres penseurs détenaient la vérité à propos du savoir, au détriment des autres. Il s'agit justement de tenter de sortir de cette vision dichotomique du monde. La posture de ces auteurs permet de penser que, malgré la puissance et l'hégémonie actuelle du système capitaliste néolibéral et de la philosophie dualiste, il n'est pas impossible de penser autrement. Les professionnel·le·s d'une institution pour l'enfance qui s'intéressent aux questions de qualité et à son évaluation, peuvent s'enrichir des recherches actuelles, lire, débattre à propos de leur positionnement éthique et politique, ouvrir les pratiques à de nouvelles expériences, bref, oser le questionnement perpétuel et non la soumission à un corpus technocratique morbide. Cette posture épistémique prône une logique de complémentarité.

La philosophie institutionnelle du CVE de Cour s'enracine totalement dans cette logique. En effet, elle se veut être un processus participatif et réflexif autour du sens de ce que nous offrons quotidiennement aux enfants et à leurs familles. J'en veux pour preuve quelques unes des valeurs que nous défendons :

- "*Respect : l'équipe s'engage à accepter l'autre sans tenir compte de son origine, de sa religion et de ses valeurs. Cette posture exige de la part de l'équipe d'accepter qu'en qualité de professionnel·le·s nous ne maîtrisons pas tout et ne détenons pas la vérité.*"
- "*Acceptation : l'équipe vise à tenir compte des opinions de chacun et des différences individuelles. Elle travaille à sortir des jugements de valeur, des interprétations, des stéréotypes et des normes pour oser s'ouvrir à la diversité, la pluralité, l'incertitude et la complexité. Cette décentration exige un travail de lâcher-prise.*"¹¹

¹¹ Tiré du projet institutionnel du CVE de Cour

En parallèle de ces valeurs institutionnelles, la recherche de terrain menée dans ce travail argumente en faveur du postulat poststructuraliste. En effet, elle a tendance à démontrer que les différents partenaires d'une institution pour l'enfance ne cherchent pas à définir le concept de qualité. Ils cherchent à en cerner le sens tout en défendant leurs propres points de vue en fonction de leur rapport à l'institution.

C. Le projet EDUSENS

1. Historique et présentation du projet

Le projet EDUSENS est né du manque actuel d'outils d'évaluation de la qualité des pratiques au sein du CVE de Cour. J'ai saisi l'occasion qui m'est donnée, dans le cadre du module de *gestion de projet* en 2^{ème} année de formation en *direction et stratégies d'institution éducatives, sociales et socio-sanitaires*, pour me pencher sur cette problématique. Le projet EDUSENS est le fruit de cette gestion de projet. Il est actuellement en cours de réalisation au sein de l'institution. Ce projet a été accepté par la direction du CVAJ en novembre 2012. Le travail effectif avec les équipes éducatives a débuté en juillet 2013. Je le présente ici car au stade actuel du projet EDUSENS, je cherche à enrichir l'avancement des réflexions à la lumière des résultats de la recherche de terrain.

L'objectif principal du projet EDUSENS est de développer, au CVE de Cour des outils méthodologiques qualitatifs, participatifs, inventifs et innovants pour évaluer la cohérence entre le projet institutionnel (ensemble des procédures ou travail prescrit) et les pratiques mises en œuvre au quotidien (travail réel). La qualité n'est pas évaluée comme une parfaite adéquation entre ces deux pôles, ce qui serait totalement utopique. Bien au contraire, l'écart entre eux est considéré comme un espace particulier qui permet l'expression de la diversité des pratiques soumise à analyse. Du point de vue de la création effective des outils méthodologiques, l'échéancier prévu est censé prendre fin en juin 2015. Je peux aujourd'hui avancer l'idée que le processus réflexif dans lequel l'institution s'est engagée va se poursuivre bien au-delà de cette date, puisque la pensée critique au centre de l'analyse des actions quotidiennes est conçue, au CVE de Cour, comme un processus continu.

Les objectifs secondaires du projet EDUSENS et leurs avancements actuels sont les suivants :

1. Mettre à niveau les connaissances communes des professionnels du CVE de Cour sur le projet : cette étape a été réalisée en juillet 2013 dans le cadre d'une demi-journée de travail hors-murs. Elle a été l'occasion d'une part, de présenter les grandes étapes du projet et, d'autre part, de partager des apports théoriques à propos des enjeux paradigmatiques qui se jouent autour du concept de qualité et de son évaluation et finalement, d'évaluer les besoins des équipes éducatives pour qu'elles se sentent partie prenante du projet.
2. Rallier les équipes éducatives autour d'un projet commun : au vu de l'envergure du projet EDUSENS et du temps de sa réalisation, il a pour objectif d'insuffler un élan institutionnel autour d'un projet commun. D'un point de vue managérial, il est l'occasion pour moi, de développer une réflexion transversale inter-groupes et inter-sites, puisque le CVE de Cour a la particularité d'être une institution multisite. Il a fallu dès lors construire un protocole de communication propre au projet afin que l'ensemble des professionnels soit partie prenante de la réflexion, malgré ses différents niveaux d'engagement.
3. Créer un réseau d'échanges réflexif avec le CVE de Montelly : l'objectif est d'enrichir la démarche de réflexion sur la qualité des pratiques en créant un pont entre deux institutions pour l'enfance lausannoises, afin de confronter et de partager les idées et les outils. Des séances de travail sont organisées à deux niveaux : entre les directions et entre les groupes de travail des deux CVE.

4. Déconstruire le discours dominant : cette étape fondamentale a tout d'abord permis de vérifier, du point de vue institutionnel, que les valeurs du CVE de Cour s'inscrivent dans la continuité des valeurs poststructuralistes. Puis, grâce à des apports théoriques, les professionnel·le·s ont interrogé leurs représentations sur l'enfant et sur les institutions qui les accueillent. Cette réflexion a permis de créer une vision commune. Je vais y revenir en détail dans les chapitres qui suivent.
5. Développer des outils méthodologiques : cette étape cruciale du projet débute actuellement. Tout en nous appuyant sur les recherches actuelles et sur le partage réflexif avec le CVE de Montelly, il s'agit de créer nos propres outils institutionnels qui nous permettent d'articuler d'une part, le sens des pratiques quotidiennes avec, d'autre part, les valeurs et missions établies. Je ne peux décrire avec plus de précision ces outils puisqu'ils sont en phase de réflexion et de construction.

Les ressources humaines, à savoir les plus essentielles pour le projet EDUSENS, sont réparties en trois forces :

1. Le groupe de pilotage : constitué de la direction générale du CVAJ, de l'adjointe pédagogique du SAJE et responsable de la cellule socio-éducative, de la responsable de PEP et de la cheffe de projet. Elles et ils possèdent un savoir expert sur les questions de qualité et sont au fait des recherches actuelles. Leur action principale est de valider les outils méthodologiques. Ils sont porteurs du projet auprès des instances politiques.
2. Le groupe de travail : constitué de quatre professionnel·le·s de l'enfance pour lesquels les critères de sélection ont été réfléchis en amont et de la cheffe de projet. Leurs actions principales sont la participation aux séances de travail, la rédaction des procès-verbaux, la synthèse des apports théoriques, l'échange avec les équipes éducatives du CVE de Cour ainsi qu'avec le groupe de travail du CVE de Montelly.
3. La cheffe de projet : fonction portée par la direction du CVE de Cour. Ma responsabilité est d'articuler l'ensemble du projet avec les différents groupes, de faire respecter les étapes d'avancement du projet, d'assurer les ponts entre les deux CVE.

Les riches apports réflexifs partagés par les participant·e·s des focus groupe vont permettre d'affiner la réflexion autour de la construction des outils méthodologiques d'évaluation. Pour ce faire, je vais aborder, dans la suite de ce travail, des questions qui me semblent fondamentales, à savoir :

1. Quelle est notre représentation de l'enfant, de l'enfance, de l'éducation et de la pédagogie ?
2. Quelle est notre représentation de l'institution pour l'enfance ?
3. Quelle place réelle accordons-nous aux parents au sein de l'institution ?
4. De quelle manière accompagner les équipes éducatives face aux enjeux de la qualité ?

Dahlberg, Moss et Pence (2012) explicitent avec grande précision de quelles manières ces questions sont imbriquées les unes avec les autres : les valeurs constitutives de la vision qu'une société a de l'enfant, permettent de construire une représentation de l'institution collective qui l'accueille et de définir la place que cette institution réserve aux familles. A ce stade du travail de réflexion que je mène, j'estime que ces questions sont directement liées à la posture de direction. En effet, il me semble qu'il en va de ma responsabilité de directrice d'une part, de définir ma propre représentation sur ces thématiques et, d'autre part, d'être porteuse, auprès des équipes éducatives, de cette réflexion approfondie sur ces thèmes. L'objectif étant, avant de construire les outils méthodologiques d'évaluation des pratiques, de vérifier ensemble si nos représentations s'accordent. De plus, il est intéressant de constater que les grandes catégories qui permettent de cerner la notion de qualité selon les partenaires d'une IPE avancent des thématiques proches des questions ci-dessus. Dès lors, une articulation théorico-pratique semble possible.

2. L'enfant, l'enfance, l'éducation et la pédagogie

Les projets institutionnels des lieux d'accueil pour l'enfance revendiquent systématiquement de mettre l'enfant au centre des préoccupations, ce qui est en soi honorable, mais de quel enfant parle-t-on ? Plusieurs auteurs défendent l'idée qu'il existe de nombreuses représentations de l'enfance qui dépendent de la façon dont l'enfant est compris, en fonction des valeurs sociales communément admises, à savoir ce que l'enfant devrait idéalement être (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 93). Ces mêmes auteurs répertorient les différentes visions de l'enfance qui influencent fortement les politiques et les pratiques mises en œuvre encore aujourd'hui (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 94). Les quatre premières appartiennent au paradigme positiviste et la cinquième au poststructuralisme :

1. L'enfant identifié comme un réceptacle vide qu'il faut remplir de savoirs. Ici l'enfance est conçue comme une étape d'incomplétude qui mène vers l'âge adulte, étape de la maturité et de la finitude. Ainsi, toutes les étapes d'autonomisation et de progrès de l'enfant sont une préparation pour la suivante. L'enfant est ici conçu comme un être en devenir qu'il faut préparer pour qu'il puisse s'adapter aux valeurs capitalistes du monde des adultes afin qu'il devienne un bon travailleur et consommateur (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 94 à 96).
2. L'enfant conceptualisé par Rousseau est un être pur qu'il faut protéger des méfaits d'une société dangereuse et hostile. Cette vision de l'enfance exclu les enfants d'une société dont ils font cependant intégralement partie (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 96).
3. L'enfant conceptualisé par la psychologie du développement est conçu comme un être biologiquement prédéterminé qui évolue en fonction de stades universels et stables. Ici, l'enfance peut se subdiviser en thèmes mesurables (le développement psychomoteur, cognitif, affectif, etc.) par des normes communément admises (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 97).
4. L'enfant conceptualisé par les théories de l'attachement dépend, pour son bon développement, des soins administrés par sa mère, seule capable d'identifier les besoins de son enfant. Cette vision de l'enfance dépend d'une construction sociale de la maternité.
5. Les auteurs poststructuralistes prennent le contre-pied des conceptualisations de l'enfance telles que décrites ci-dessus. Dès lors, l'enfance est vue comme une étape de vie qui a la même importance en termes de valeur que n'importe quelle autre. Les enfants sont ici considérés comme un groupe social à part entière. Ils bénéficient d'une place reconnue dans la société. L'enfance est plurielle puisqu'elle est conceptualisée socialement dans une époque, un lieu et une culture. Le monde de l'enfance, avec sa culture, ses relations sociales et ses moyens d'expressions, mérite que les adultes s'y intéressent. Les enfants participent activement, en tant que citoyens, à la société démocratique à laquelle ils appartiennent, ce qui permet de les considérer autrement qu'en termes de charge ou de coût (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 100 à 102). *"Les approches développées par la sociologie de l'enfance nous permettent de respecter les enfants en tant qu'agents sociaux, disposant d'une expérience et de connaissance qu'il importe de prendre en considération (...). Le respect qu'elle porte aux enfants comme commentateurs compétents de leurs propres vies et de leurs propres relations sociales."* (Mayall, 2007, p. 96-97). Toujours dans cette même idée, Liane Mozère parle de la *"force de désir et de la puissance d'agir"* des enfants (Mozère, 2007, p. 165). Elle démontre que l'une des formes de toute-puissance du capitalisme est le contrôle du désir. Les enfants ne font pas exception puisque dès leur plus jeune âge, le contrôle de leurs désirs passe par un assujettissement aux valeurs dominantes. Ainsi, pour des professionnels de l'enfance, toute la question réside dans le fait de savoir en quoi leurs attitudes favorisent soit les valeurs du système en place, soit l'expression du désir subjectif de l'enfant.

Ces différentes représentations de l'enfance influencent de manière notable les pratiques pédagogiques et les valeurs éducatives. Dans une conception déterministe de l'enfance, l'adulte joue un rôle majeur de transmetteur de savoirs. Les pratiques pédagogiques qui en découlent sont centrées autour d'une relation entre l'enfant et l'adulte totalement asymétrique : ce dernier détient les connaissances, la vérité et il en abreuve un enfant passif. Par contre, dans une conception poststructuraliste de l'enfance, l'enfant est co-constructeur de son propre savoir et de sa connaissance, en relation avec ses pairs et les adultes. Les pratiques pédagogiques qui en résultent cherchent à identifier les intérêts des enfants, à leur permettre de faire des expériences et prennent en considération leurs découvertes.

La vision poststructuraliste de l'enfance problématise la relation entre l'enfant et l'adulte dans une vision foucauldienne. En effet, Michel Foucault a beaucoup étudié les relations complexes qui lient le pouvoir au savoir. Il cherche à démontrer que le discours dominant a pour objectif de soumettre la pensée, les actions, les politiques à une vision du monde, à une vérité unique afin d'asseoir le pouvoir des défenseurs de ce discours. Il empêche par là-même d'oser des modes de pensées alternatifs. Or, Foucault prétend justement que la pensée doit nous permettre d'entrer en résistance avec le pouvoir, car elle permet de remettre en question et de déconstruire une vision du monde hégémonique. Alors, il est possible d'oser penser que le savoir objectif n'existe pas, il est toujours situé dans un contexte particulier, il est incomplet et paradoxal (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 80-81). La recherche de terrain démontre bien cette dialectique : l'idée avancée par le personnel éducatif selon laquelle les normes des taux d'encadrement en vigueur ne permettent pas d'assurer un équilibre de qualité entre l'individuel et le collectif, peut être mise en relation avec la construction sociale de la maternité. Si le discours, communément admis encore aujourd'hui, est de dire que la mère seule peut prodiguer les soins dont l'enfant a besoin, alors l'institution qui accueille l'enfant pendant l'absence de la mère doit idéalement remplir le rôle de substitut maternel d'où une recherche quasi utopique, de la part des professionnel·le·s, de pouvoir offrir une relation de *care* individuelle et privilégiée pour palier à l'absence de la mère. La déconstruction de ce discours dominant par le personnel éducatif permet d'appréhender l'institution comme un lieu différent et complémentaire à celui de la famille où l'enfant peut expérimenter d'autres possibles. Il s'agit d'abandonner une vision de substitution pour celle de complémentarité.

Dans le cadre du projet EDUSENS, une étape importante a été de confronter nos représentations sur l'enfant et la relation qui le lie aux autres enfants et aux professionnel·le·s. Ainsi, nous avons pu formuler notre propre point de vue : *"Au CVE de Cour, l'enfant est pensé comme possédant toutes les capacités dont il a besoin pour développer ses compétences. Il élabore ses apprentissages à son propre rythme, par et pour lui-même, ainsi qu'au contact de ses pairs et des adultes qui l'entourent. Les professionnel·le·s fondent leurs projets éducatifs et pédagogiques sur cette vision de l'enfant co-constructeur de son savoir."*¹² Ce dont j'ai pris conscience au travers de ce travail de déconstruction du discours dominant avec les équipes éducatives du CVE de Cour, c'est que nous n'avons pas accès aux valeurs poststructuralistes avec la même aisance car, pris dans de nos propres systèmes de valeurs et de représentations, il n'est pas si facile de les remettre en question. De plus, ce travail de requestionnement est permanent, car nous sommes sans cesse rattrapés par le pouvoir du discours dominant.

3. L'institution pour l'enfance

Dans la même logique qu'au chapitre précédent, les représentations de l'institution pour l'enfance sont socialement construites. Dès lors, les pratiques qui s'y exercent dépendent de la vision portée sur l'IPE. *"Ce que nous pensons que sont ces institutions détermine ce qu'elles font, ce qui s'y passe"* (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 117). Ces mêmes auteurs proposent tout d'abord quatre visions positivistes de l'IPE, puis une cinquième appartenant au discours poststructuraliste :

¹² Texte élaboré par le groupe de travail à partir d'un travail de consultation et de réflexion auprès des équipes éducatives

1. L'IPE comme productrice de résultat a pour objectif principal d'atteindre des résultats prédéterminés pour l'enfant. Ce dernier est considéré comme un réceptacle vide. Alors, le rôle majeur de l'IPE est, grâce à des programmes éducatifs adaptés, de préparer l'enfant à l'entrée à l'école, par une transmission des savoirs établis comme nécessaires (Dahlberg, Mosse & Pence, 2012, p. 118).
2. L'IPE comme lieu de garde substitutif a pour but de répondre au marché de l'emploi qui a vu l'entrée massive des femmes dans le monde du travail. Cette vision de l'IPE tente de résoudre une contradiction entre, d'une part, une construction sociale dominante de la maternité selon laquelle la mère seule peut repourvoir aux besoins de son enfant, et, d'autre part, des mères qui sont impliquées, par obligation ou par désir, dans le monde économique. La tentative de résolution de cette contradiction réside alors dans le fait que la garde collective doit être pensée au plus proche du modèle familial où le soin prend une place majeure et la relation étroite et intime entre l'enfant et le personnel encadrant est considéré comme nécessaire (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 119).
3. L'IPE comme lieu de prévention sociale a pour objectif la recherche de stabilité sociale par des processus de normalisation. Cette vision, essentiellement anglo-américaine, cherche à atteindre, via une offre importante en termes de places d'accueil, les enfants défavorisés et appartenant à des minorités ethniques, dans un objectif de prévention des risques pour l'entrée à l'école (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 121-122).
4. L'IPE comme une entreprise commerciale privée a pour objectif la vente d'un produit dont la clientèle est le parent. Cette vision de l'IPE, implique pour les professionnels qui y travaillent d'administrer des programmes éducatifs normés et préétablis afin que l'enfant atteigne les compétences considérées comme requises à chaque stade de son développement (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 123-124).
5. Les auteurs qui défendent les valeurs poststructuralistes, objectent un avis différencié sur la construction de ce que devrait être une institution pour l'enfance. "*Les institutions de la petite enfance peuvent être comprises comme des forums publics situés dans la société civile, où les enfants et les parents participent ensemble à des projets ayant une signification sociale, culturelle, politique et économique*" (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 132). Quelques termes méritent ici d'être définis. Tout d'abord, la société civile est comprise comme ce lieu où la rencontre humaine, sans contrainte, est possible, afin d'y développer des projets d'intérêt commun, qu'ils soient culturels, sociaux, économiques et politiques (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 129). Dès lors, le forum est le lieu qui rend cette rencontre possible (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 132). L'IPE comme forum, peut être appréhendée comme une sorte de contre-pouvoir, puisqu'elle est un lieu où s'exerce la démocratie entre l'ensemble des partenaires concernés (enfants, parents, pédagogues, directions, politiques, etc.). Ainsi, des idées et des pratiques innovantes peuvent y naître. Dans cette conception de l'IPE, l'objectif du travail pédagogique prend une toute autre connotation : si l'enfant n'apprend pas à partir des enseignements administrés par l'adulte, alors il s'agit de lui mettre à disposition l'espace, le temps, le matériel et les situations pour qu'il puisse expérimenter ses compréhensions du fonctionnement du monde ; cette expérimentation se confronte à celle de l'autre, enfant ou adulte, dans une vision de co-construction du savoir. Dès lors, l'IPE joue son rôle de forum, puisqu'elle prône la valeur de la relation et de l'écoute : les idées, les théories et les conceptions des enfants sont prises en considération et remises en question (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 136).

La recherche de terrain démontre de manière significative que la qualité d'une institution pour l'enfance est peu pensée à partir des enjeux importants pour les enfants. J'en veux pour preuve le peu d'élaboration de la part des participants autour de notions telles que : l'espace dédié aux enfants ; l'organisation du temps, du matériel, des situations mis à disposition des enfants ; la place et l'importance du jeu pour les enfants. La majorité des participants mettent en avant prioritairement l'aspect sécuritaire lié aux espaces et au matériel. Ceci démontre bien que notre société est assujettie au discours sécuritaire, comme si la norme pouvait garantir le risque zéro. Malgré le fait que quelques participants osent élaborer ces questions un peu plus loin, en

revendiquant l'importance que les espaces dédiés aux enfants leur permettent expérimentations et découvertes, la norme reste néanmoins le maître-mot. Je pense que l'IPE se trouve ici au centre d'une dialectique complexe : la conciliation entre le droit de jouer et le droit à la protection. "*L'enfant a le droit de jouer, oui, mais... en toute sécurité !*" (Borne, 2009, p. 327). Afin de tenter de sortir de cette dialectique et ne pas subir l'omnipotence du discours sécuritaire, il est nécessaire que l'IPE approfondisse sa compréhension de l'activité ludique de qualité chez l'enfant. La conciliation entre le droit de jouer et le droit d'être protégé est possible : un travail d'acceptation, à tous les niveaux des partenaires d'une IPE, que la garantie du risque zéro est une utopie et que, dès lors, une IPE œuvre à la limitation du risque ; le choix d'un matériel différencié et centré autour de l'intérêt des enfants, à savoir une place possible aussi bien pour le jeu acheté et normé que pour celui fabriqué à partir de matériaux récupérés ; la reconnaissance de l'importance du jeu pour l'enfant, comme activité auto-induite par sa propre volonté en fonction de ses propres intérêts ; la confiance dans l'enfant à être compétent à tester et évaluer ses propres capacités ; l'accompagnement de l'enfant autour de la notion du risque et des limites ; le soutien de l'enfant dans ses découvertes et expérimentations par un adulte bienveillant, qui porte un réel intérêt à ses activités et qui les remet en question (Borne, 2009, p. 336-337).

Le projet EDUSENS me semble être l'occasion pour les professionnels du CVE de Cour de nous interroger à propos de ces notions d'espace, de matériaux, de situations, de temps qui contribuent à l'activité ludique de qualité chez l'enfant. Il me semble qu'aujourd'hui l'institution est encore trop craintive quant aux exigences sécuritaires, ce qui a tendance à limiter sa liberté créative. Cette analyse découle d'une expérience récente : dans le groupe des moyens (2 ans $\frac{1}{2}$ - 4 ans, les enfants ont à disposition un établi, acheté en magasin spécialisé, ce dernier répond aux normes sécuritaires (objets ne pouvant être avalés, vis, écrous en plastique, marteaux et tournevis en bois et adaptés en taille). Cet établi est régulièrement mis hors de portée des enfants, car le personnel encadrant évalue que les enfants n'en font pas une "bonne" utilisation (peut souvent être utilisé comme percussion). Dans le cadre d'une récente visite d'institution que j'ai effectuée en prévision de l'ouverture d'un jardin d'enfants au sein du CVE de Cour en août prochain, dans un groupe d'écoliers (4 - 6 ans), j'ai découvert que les enfants disposaient d'un réel établi, avec du vrai matériel (scie, clous, perceuse, marteau, pièces de bois, etc.). J'ai longuement interrogé la personne qui m'accompagnait durant cette visite sur les aspects de sécurité. Elle a fini par conclure que les enfants, non seulement ne se blessent pas, mais qu'en plus au travers de l'observation et de l'imitation, ils apprennent à utiliser ce type de matériaux de manière tout à fait adaptée. Cette expérience me laisse encore songeuse aujourd'hui !

4. La place des parents au sein de l'institution pour l'enfance

Un détour socio-historique est nécessaire pour comprendre de quelle manière les fonctions des institutions pour l'enfance ont évolué au cours de l'histoire et ont teinté fortement la relation entre parents et professionnels. Catherine Bouve¹³ nous rappelle qu'historiquement, depuis la naissance des IPE en France dès la moitié du 19^{ème} siècle, la relation entre parents et professionnels s'est ancrée dans un rapport de savoir et de pouvoir. Que l'accueil des enfants ait été religieux ou médical, les parents, et plus précisément les mères, étaient considérées comme insuffisantes, voire inaptes à soigner et éduquer leur(s) enfant(s). Le personnel encadrant des IPE était détenteur d'un savoir en termes de soins, d'hygiène et d'éducation. Il avait la responsabilité de le transmettre aux parents. Depuis les années 1990, la mission de prévention des IPE françaises implique une nouvelle forme relationnelle entre parents et professionnels, connue sous la terminologie de *soutien à la parentalité*. Cette notion rejoue le principe de normalisation et d'assujettissement des familles puisque la volonté politique est la prévention des risques de délinquance des mineurs. L'IPE joue ici un rôle préventif face à des parents jugés en difficultés, voire démissionnaires face à leur rôle éducatif (Bouve, 2009, p. 282-283). Tullia Musatti relève que de nombreuses recherches en Europe démontrent qu'aujourd'hui les IPE ne remplissent plus

¹³ Propos résumés d'une conférence donnée par Mme Bouve à Lausanne, le 10 mars 2014, dont le thème était : *Défis d'avenir pour les éducateurs de l'enfance : relation parents - professionnels*

uniquement une fonction de garde. Les familles mettent en avant deux fonctions attendues de leur part : l'IPE comme premier lieu de socialisation du jeune enfant et comme lieu répondant au besoin de soutien à la fonction de parentalité. Les parents relèvent que dans la société actuelle, marquée par l'isolement social, l'IPE peut être le lieu où enfants et parents expérimentent leurs besoins de socialisation. Pour l'enfant, dans la rencontre avec ses pairs et les professionnel·le·s et pour les familles, dans la rencontre avec le personnel encadrant et les autres parents. Ici, le rôle intéressant de l'IPE est d'être ce premier intermédiaire entre sphère privée et publique, entre famille et société. Cependant, le phénomène de normalisation persiste néanmoins car les parents peuvent attendre du lieu d'accueil une évaluation des compétences sociales de leurs enfants et de leurs compétences éducatives de parents. Ce qui administre à l'IPE une fonction d'évaluateur qui détient les standards d'un *bon développement social* de l'enfant et des *bonnes compétences éducatives* des parents (Musatti, 2007, p. 216-217).

Afin de tenter de sortir de cette dialectique *pouvoir – savoir* dans la relation qui lie les parents et les professionnel·le·s, certains auteurs proposent aujourd'hui des pistes de réflexions. L'ensemble des partenaires d'une IPE peut construire "*une politique de l'enfance*", caractérisée par moins d'asymétrie dans les rapports entre les différents acteurs (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 137). Tout d'abord, il s'agit de valoriser les échanges entre tous les partenaires d'une IPE afin d'oser remettre en question le discours dominant et tenter de construire des visions alternatives et innovantes de l'enfant, de l'institution qui l'accueille et de la pédagogie. Dès lors, la relation qui lie les parents et les professionnel·le·s est pensée autour de la réflexion, de l'analyse et du partage de points de vue (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 138). Ensuite, il faut parvenir à abandonner la vision de l'IPE comme un mal nécessaire pour répondre aux exigences économiques du marché du travail. Si l'IPE n'est pas uniquement un lieu de garde, elle peut devenir un lieu où les enfants apprennent à exercer leurs droits de citoyen et à faire leurs premières expériences de la démocratie (Dahlberg, Moss & Pence, 2012, p. 139). Ces pistes de réflexion permettent d'appréhender la relation parents – professionnel·le·s sur l'axe de la participation.

La recherche de terrain a mis en avant deux problématiques dans la relation parents – professionnel·le·s qui me semblent intéressantes à explorer. La première démontre le fait que les familles ne peuvent pas choisir l'IPE qui accueille leur·s enfant·s. En effet, la pénurie des places implique, du point de vue politique, d'émettre des critères d'attribution. L'un des premiers critères est la conciliation entre vie familiale et professionnelle. Or, ce critère exprime un positionnement politique, social et éthique. Il me semble qu'il est en contradiction avec certaines des missions¹⁴ édictées par le Service d'accueil de jour de l'enfance. J'en ai relevé trois plus particulièrement :

- "*Œuvrer à la cohésion sociale et favoriser l'égalité des chances*" ;
- "*Encourager l'égalité entre hommes et femmes*" ;
- "*Contribuer à lutter contre la pauvreté et les exclusions sociales*".

Ce critère de conciliation exclut d'office toute une partie de la population et souvent celle-là même que les missions ci-dessus tentent de défendre, à savoir les femmes et les minorités ethniques ou économiques. Ce qui peut être relevé ici, c'est que malgré une volonté politique affichée d'œuvrer à plus de solidarité sociale par une politique lausannoise active en termes de création de places d'accueil, il n'en reste pas moins que cette dernière est pensée dans une logique économique, en termes de coût. Une solution admise pour sortir de cette problématique, comme le démontre d'autres pratiques européennes, est une politique publique active et équitable en matière de places d'accueil collectif : une place pour tous les enfants dont les familles en ont le désir ou le besoin. De plus, il est nécessaire d'offrir une gamme variée et différenciée de modes d'accueil des enfants afin de répondre à la diversité des besoins des familles. Dès lors, les lieux d'accueil collectif n'ont plus comme unique finalité d'assurer la garde pendant que les parents travaillent. Ils contribuent ainsi à une réelle égalité des chances entre les enfants, entre les parents, qu'ils soient

¹⁴ Voir annexe 8 : missions des lieux d'accueil de la petite enfance lausannois

ou non dans le marché du travail et indépendamment de leurs revenus et de leurs statuts sociaux. Ce type de politique publique œuvre à positionner l'IPE dans sa fonction de forum. Dès lors, la relation de pouvoir entre parents et professionnel·le·s peut être abandonnée puisque l'IPE devient un lieu où le débat d'idées, la confrontation et l'écoute de points de vue diversifiés font partie des valeurs communément admises et défendues par l'ensemble des partenaires de l'IPE.

La seconde problématique relevée par la recherche de terrain est le manque de participation des parents à propos des questions pédagogiques et réglementaires de la vie de l'institution. L'ensemble des participant·e·s s'accorde à dire qu'aujourd'hui, dans les institutions lausannoises, les parents ne détiennent aucune marge de manœuvre pour initier du changement au sein de l'institution. Ils ont le choix entre deux postures : se soumettre à la toute-puissance institutionnelle ou s'y opposer avec la prise de risque du conflit. Le projet EDUSENS me semble être l'occasion de pouvoir penser et créer de nouveaux modes relationnels avec les familles. Cette réflexion est d'autant plus intéressante à mener que dans le cadre de la recherche, ce sont les parents eux-mêmes qui initient une piste de réflexion en proposant de créer des espaces institués où le dialogue, le débat et l'échange de points de vue diversifiés peuvent avoir lieu.

5. L'accompagnement du personnel éducatif face aux enjeux d'évaluation de la qualité

Le discours sur la professionnalisation des métiers de l'enfance tend à évoluer, même s'il reste, encore aujourd'hui, du chemin à parcourir pour abandonner les stéréotypes de genre, à savoir l'idée reçue selon laquelle un·e professionnel·le de l'enfance n'a pas besoin de bénéficier de longues études, qu'il suffit, pour remplir cette fonction, d'être une femme. Comme si cette dernière détenait une forme de savoir inné à soigner et éduquer des enfants. Les processus d'évaluation de la qualité des lieux d'accueil collectif initient une remise en question de cette représentation sociale des professionnel·le·s de l'enfance. En effet, grâce aux visées de qualité des IPE, il est question aujourd'hui de défendre l'importance de la formation professionnelle et de la professionnalisation des métiers de l'enfance, aussi bien au niveau du personnel de terrain que pour les fonctions d'encadrement et managériales.

Florence Pirard mène de nombreuses recherches sur la question de l'accompagnement des professionnel·le·s face aux enjeux de qualité. Ses travaux démontrent que les professionnel·le·s (personnel de terrain, personnel encadrant, direction), les actions éducatives auprès des enfants et l'environnement socio-éducatif se transforment conjointement (Pirard, 2007, p. 236). Elle propose une voie médiane entre ce qu'elle appelle "*la culture de la qualité normative*" (Pirard, 2014, p. 16), où la qualité est évaluée par des normes et standards validés par des experts scientifiques et externes et la "*culture de la qualité intersubjective*" (Pirard, 2014, p. 17), où la qualité est appréhendée dans son contexte social et culturel ; elle fait émerger des points de vue diversifiés, voire contradictoires et son évaluation consiste à tenir compte de cette diversité. Dès lors, l'auteure propose une "*culture de la qualité effective*" : il s'agit ici d'entrer dans "*une dynamique des normes instables*". Les normes existent et sont aussi nécessaires à assurer la qualité. Cependant, l'intérêt du travail consiste à les remettre continuellement en question avec l'ensemble des partenaires de l'IPE, au travers des pratiques éducatives quotidiennes. L'objectif de l'évaluation de la qualité est de cerner ensemble le bien commun, sans cesse modifiable, en fonction de la confrontation à la réalité des actes éducatifs (Pirard, 2014, p. 18). Dans cette compréhension de la qualité, l'accompagnement du personnel encadrant est un enjeu important puisqu'il permet de développer un positionnement professionnel autour d'une "*logique de référentialisation*". Par opposition à une "*logique de référentiel*", qui voudrait que des pratiques de qualité s'ajustent aux exigences légales et prescrites, la logique de référentialisation a pour objectif que les professionnel·le·s et les familles décident ensemble de définir *leur* qualité, en fonction de *leurs* valeurs et de *leurs* expériences et connaissances des réalités éducatives collectives (Pirard, 2009, p. 91).

Dans cette logique de référentialisation, la recherche de terrain met en lumière l'importance de la reconnaissance de l'identité professionnelle du personnel encadrant pour que ce dernier puisse œuvrer à la qualité des pratiques quotidiennes. Or, le peu de visibilité de la complexité des actes pédagogiques en milieu collectif, l'institution comme lieu de reproduction des valeurs culturelles de genre et la relation parents – professionnel·le·s ancrée dans un rapport de pouvoir, contribuent à ce manque de reconnaissance. Une collègue, Madame Sylvie Chatelain-Gobron, directrice du CVE de la Grangette à Lausanne, a récemment mené une recherche sur la question des enjeux identitaires des professionnel·le·s de l'enfance (Chatelain-Gobron, 2014). Les résultats de cette recherche mettent en lumière les raisons d'une telle défaillance de reconnaissance chez les professionnel·le·s de l'enfance. A travers l'analyse des discours de 16 éducateurs et éducatrices de l'enfance, elle a pu mettre en évidence les constats suivants, qui explicitent leur fragilité identitaire :

- Le choix du métier n'est pas une première option pour plus de la moitié des professionnel·le·s interviewés. Il est dès lors difficile de valoriser une activité professionnelle, dont le choix repose sur des facteurs peu prestigieux, tels que la facilité d'accès aux postes, l'assimilation avec la fonction maternelle, un rapport difficile aux études, un métier qui semble *à priori* peu contraignant (Chatelain-Gobron, 2014, p. 45-46) ;
- Les professionnel·le·s de l'enfance rencontrent une réelle difficulté à décrire le quotidien du travail auprès des enfants. Dans la moitié des discours, cette dimension du métier disparaît au profit d'autres dimensions qui semblent plus valorisantes, telles que le travail auprès des familles, l'intégration, la prévention et le travail en équipe (Chatelain-Gobron, 2014, p. 47-48) ;
- En Suisse, la représentation de la famille repose sur des valeurs traditionnelles et bourgeoises. Ce modèle influence directement la représentation sociale de la fonction de l'institution qui reproduit, de manière institutionnalisée, la représentation idéalisée de la fonction maternelle de la diade mère-enfant, par une fonction de substitut maternelle attribuée au personnel encadrant (Chatelain-Gobron, 2014, p. 49) ;
- Les professionnel·le·s portent un regard normatif sur les parents et plus particulièrement ceux qui ne travaillent pas. Cette posture est en accord avec le discours politique qui préconise l'activité professionnelle pour l'accessibilité d'une place d'accueil collectif. Cette posture normative contribue à la dévalorisation du métier puisqu'elle exclut la fonction de complémentarité et de diversité de l'institution pour l'ancrer dans sa seule fonction de garde (Chatelain-Gobron, 2014, p. 57-58) ;
- La reconnaissance des professionnel·le·s par leur entourage est entachée de stéréotypes dévalorisants. (Chatelain-Gobron, 2014, p. 60-61). Ceci a pour conséquence que leur sentiment de reconnaissance n'est possible qu'à l'interne de l'institution au travers du bon développement des enfants, du dynamisme du travail d'équipe, des remerciements adressés par les parents et de la confiance témoignée par la direction (Chatelain-Gobron, 2014, p. 64-65). Cette reconnaissance interne va à l'encontre d'une construction identitaire valorisante et stable, car elle empêche la constitution d'un corps professionnel qui puisse s'engager dans le débat politique et social. De plus, elle contribue à maintenir les stéréotypes de genre, au travers de la représentation de la fonction maternelle, d'une *bonne* mère qui œuvre à l'interne du foyer (Chatelain-Gobron, 2014, p. 68-69).

Les questions liées à l'accompagnement des professionnel·le·s de l'enfance et de la reconnaissance identitaire face aux enjeux de qualité relèvent de vrais défis managériaux. En effet, ces deux problématiques impliquent des questions liées à ma fonction de direction : quel type d'accompagnement puis-je proposer aux équipes éducatives pour œuvrer à construire ensemble notre vision de la qualité et de son évaluation ? De quelle manière les soutenir à construire une vision de l'enfant, de l'institution qui l'accueille, de la pédagogie et de leur identité professionnelle qui permet à chacun·e de participer activement au débat politique, social et éthique à propos de l'accueil du jeune enfant en collectivité ? Ce travail de master est l'occasion

de me positionner face à ces questions et de construire des outils pertinents pour y répondre. J'élabore ici mes réflexions actuelles sur ces outils tout en étant consciente qu'ils devront être affinés au fur et à mesure des pratiques quotidiennes auprès des équipes éducatives.

- La recherche de terrain a explicité l'importance de la pratique réflexive face aux enjeux d'évaluation de la qualité et de la reconnaissance identitaire. L'analyse de pratique est un outil qui développe et soutient la posture réflexive. En effet, cet outil méthodologique pousse à l'introspection par un processus de prise de distance et d'analyse face aux agirs professionnels. Cette mise à distance permet d'observer de quelle manière les croyances, les valeurs, la culture, la propre éducation des professionnel·le·s influencent les pratiques quotidiennes et la collaboration avec les pairs (Guinchard Hayward, 2012, p. 140). L'analyse de pratique n'est pas un outil de travail suffisamment développé au CVE de Cour aujourd'hui. A la lumière des résultats de la recherche, il me semble fondamental d'en faire un outil institué, d'autant plus que ma formation en *direction et stratégies d'institution éducatives, sociales et socio-sanitaires* m'a donné les outils et les compétences pour encadrer le personnel éducatif dans cette démarche réflexive.
- La volonté de développer des outils méthodologiques qualitatifs et participatifs d'évaluation de la qualité des pratiques au sein du CVE de Cour implique d'oser ouvrir le débat sur ce qui n'est pas de la qualité. En effet, la non-qualité fait partie intégrante de tout acte professionnel (Canellas, Cardoso, Francisco, Lacombe Lovera & Moret, 2014, p. 22). Pour le dire autrement, "*Travailler c'est aussi porter un jugement sur le travail*" (Kühni & Kühni, 2009, p. 62). Il s'agit de sortir du mythe selon lequel nous ne jugeons pas le travail de l'autre. Bien au contraire, l'évaluation de la qualité des pratiques impose que le travail soit bel et bien jugé. La question managériale qui émerge ici est de savoir de quelle manière ce jugement peut se pratiquer. Il s'agit aussi bien de quittancer les bonnes pratiques que d'oser relever ce qui n'est pas du bon travail, à la lumière des visées institutionnelles construites collectivement. Dans le travail d'élaboration des outils internes d'évaluation, je dois être garante à donner un espace important au jugement du travail afin que les équipes puissent expérimenter que ce dernier construit la coopération. La faculté à débattre ensemble des actions professionnelles et à sortir de la peur du jugement personnel est constitutif de la valeur accordée au travail quotidien (Kühni & Kühni, 2009, p. 62).
- Ce travail est l'occasion d'affiner ma gestion des ressources humaines. Convaincue de l'importance d'une formation initiale solide, il s'agit de mener une politique d'engagement qui la valorise, malgré la pénurie du personnel formé. Ensuite, il s'agit de développer une politique de formation continue, interne et externe, qui sollicite les professionnel·le·s à s'y engager. Ceci exige une planification en termes de formation continue, une sélection du type de formation au regard des besoins individuels des professionnel·le·s et des besoins institutionnels, ainsi qu'une utilisation efficace du budget alloué. Finalement, le CVE de Cour est aussi un lieu de formation pour le futur personnel éducatif. En tant que tel, nous nous devons d'offrir aux étudiant·e·s les conditions cadres au développement de leurs compétences et identité professionnelles, ainsi que d'assumer notre responsabilité liée à la sélection des futur·e·s professionnel·le·s que nous mettons sur le marché du travail.

D. Reggio Emilia : un exemple en Europe

Pour conclure cette partie et l'illustrer par une vision alternative de l'enfant et de l'IPE, je tiens à présenter, malheureusement trop brièvement, un haut lieu de la pédagogie européenne depuis 50 ans, connu sous l'appellation de Reggio Emilia. Sous l'impulsion d'un grand pédagogue aujourd'hui mondialement reconnu, Loris Malaguzzi, cette ville du nord de l'Italie, développe depuis 1963 un nombre important d'institutions pour l'enfance, pour les enfants âgés de 0 à 3 ans (crèches) et de 3 à 6 ans (écoles maternelles) (Moss et Rinaldi, 2004, p. 2).

Les professionnels des institutions pour l'enfance de Reggio Emilia mettent en avant un corpus théorique très spécifique sur la pédagogie et l'éducation. Ils parlent des "*cent langages des enfants*" (Barsotti, 2004, p. 13). Voici quelques grands axes conceptuels qui éclairent cette métaphore :

- L'enfant est considéré comme un être doué de ressources et de riches potentialités, dès sa naissance (Barsotti, 2004, p. 13). Il est un explorateur à l'esprit engagé qui est capable de travailler longtemps à propos des sujets, des questions et des découvertes qui l'intéressent, aussi bien avec ses pairs qu'avec les adultes (Gardner, 2004, p. 17).
- L'apprentissage n'est pas la transmission d'un savoir, c'est un processus au cours duquel l'enfant construit ses propres connaissances. Il est capable de développer par lui-même ses propres idées et conceptions du monde, car il est doté d'incroyables compétences à dialoguer et observer (Barsotti, 2004, p. 13).
- La documentation pédagogique est l'outil qui permet de rendre visible le processus d'apprentissage des enfants. Comme je l'ai relevé précédemment, elle peut prendre des formes diverses telles que l'écrit, l'enregistrement, la vidéo, la photo, les productions des enfants, etc. C'est un matériel de réflexion pédagogique pour le personnel encadrant, qui est analysé, interprété, débattu, pour que la pratique pédagogique s'adapte sans fin aux intérêts des enfants. Il permet aussi de montrer les stratégies de la pensée des enfants, aux enfants eux-mêmes, aux parents, aux professionnels, aux citoyens et aux instances politiques (Vecchi, 2004, p. 20).
- La pédagogie prône l'importance de la relation, de la communication et de l'écoute dans le processus d'apprentissage. Ce processus repose sur la relation à l'autre. En effet, les enfants découvrent le monde au travers d'expériences interactives avec leurs pairs et les adultes. Dans un tel contexte, la communication est un élément majeur, puisqu'elle permet non seulement le partage d'expériences avec d'autres, mais aussi la confrontation avec celle des autres. Ceci implique un possible changement de point de vue et de complexification du savoir. L'écoute est centrale dans ce processus de co-construction, c'est-à-dire cette capacité à accueillir les idées, les concepts, les notions, les questions des enfants, sans idées préconçues de ce qui est juste ou faux (Dahlberg, Moss et Pence, 2012, p. 114-115).
- Le choix philosophique de la pédagogie s'articule autour de valeurs telles que la solidarité, la démocratie et la participation. Ce projet repose sur la participation des différents partenaires de la relation éducative : les enfants, les parents et les professionnels. Il s'agit de créer un espace et du temps à la rencontre, pour dialoguer sur la différence de points de vue de chacun e inhérente à leurs rôles diversifiés. Les compétences et savoirs complémentaires des différents partenaires sont reconnus, ce qui permet la mise en dialogue des diversités dans un cadre de valeurs construit par ce collectif. La participation vise une pratique démocratique où l'ensemble des participant e s peut appréhender les subjectivités de chacun e (idées, désirs, besoins, attentes, etc.) tout en cherchant à les dépasser par la construction de propositions où chacun e peut se sentir reconnu e (Cagliari, Barozzi & Giudici, 2004, p. 30).

- La pédagogie arbore une posture sceptique face aux certitudes. Le monde occidental repose prioritairement sur le postulat positiviste, ce qui implique une lecture dualiste du monde (par exemple : raison versus intuition ; corps versus esprit ; savoir versus ignorance). Les professionnel·le·s de Reggio recherchent l'unité dans l'acte pédagogique en proposant aux enfants des expérimentations qui œuvrent à la connexion interdisciplinaire (art, physique, psychologie, sociologie, etc.). Ce postulat selon lequel la pensée se construit à partir d'expérimentations entre des savoirs pluriels implique un renversement philosophique et éthique majeur, car elle repose sur la confiance et l'acceptation de l'inconnu (Dahlberg, 2004, p. 22-23).
- Les rapports entre les lieux d'accueil collectif et la société sont novateurs. L'IPE est totalement intégrée dans la société civile. Elle s'insère dans le contexte culturel et social auquel elle appartient par des actions originales : "*Nous avons aussitôt commencé à organiser des expositions en ville. C'était un spectacle tout à fait nouveau et original pour les gens qui commençaient à voir que les enfants pouvaient travailler, raisonner, produire. C'était du jamais vu*" (Barsotti, 2004, p. 12). L'IPE est un lieu où le dialogue démocratique peut s'expérimenter entre les enfants, les parents, les professionnel·le·s, les pouvoirs publics et les citoyens. Dès lors, elle peut jouer un rôle de transformation sociale et politique, puisque l'ensemble de ces partenaires peut y expérimenter le rôle actif qu'il peut jouer face au changement (Catarsi, 2004, p. 9).
- La politique publique à l'œuvre à Reggio défend, par un investissement financier et humain important, une offre très diversifiée des types d'accueil collectif de jour, ainsi qu'une place pour chaque enfant dont les parents en ont besoin ou le désirent.

Cet exemple de pédagogie alternative est unique en Europe en termes de longévité et d'articulation socio-politique. Elle est issue des valeurs d'une société qui cherche à construire une vision éducative voulant se prémunir d'une dérive sociétale telle que le fascisme. L'éducation a pour objectif la construction d'une société meilleure, habilitée à penser ensemble le bien commun. D'autres pays, dont les pays scandinaves, développent des expériences similaires. Il est clair que l'on peut crier à l'utopie. A mon avis, l'utopie résiderait dans le fait d'imiter tel quel un modèle pédagogique reggiorien, qui se défend d'en être un, et pour cause, puisqu'il promeut l'originalité et la contextualisation des pratiques pédagogiques. N'y a-t-il pas néanmoins à réfléchir sur ce que nous possédons dans notre contexte qui puisse initier une rhétorique de la pensée pédagogique ?

IV. OUVERTURES ET PERSPECTIVES

La qualité est un concept philosophique. Elle se rapproche en cela de notions telles que la liberté, la morale ou encore la vérité, etc. Les êtres humains adhèrent entre eux à l'idée qu'elles sont nécessaires au bien commun, tout en étant rarement en accord sur leurs définitions et leurs implications dans les actes quotidiens. La recherche de terrain menée dans le cadre de ce travail de master démontre la dimension philosophique de la notion de qualité et de son évaluation. En effet, il ressort nettement que l'ensemble des participant·e·s interrogé·e·s abordent, d'une manière ou d'une autre, la notion de qualité sous l'angle de quatre grandes catégories, à savoir, les normes, le bien-être de l'enfant, la relation de confiance entre les parents et les professionnel·le·s et la reconnaissance du travail. Ce plus petit dénominateur commun explicite une certaine dimension de la qualité. Cependant, l'analyse approfondie des discours démontre que les participant·e·s élaborent des points de vue parfois très diversifiés en fonction des thèmes abordés pour parler de la qualité des pratiques d'une institution pour l'enfance. Cette constatation démontre que les différents partenaires d'une IPE conceptualisent l'évaluation de la qualité des pratiques en fonction des intérêts qu'ils défendent et à partir de leur posture située.

La compréhension du concept de qualité et de son évaluation se construit dans un contexte historique, social et culturel. Elle s'enracine à partir des valeurs d'une société, à un moment donné. J'en veux pour preuve l'hégémonie actuelle des labels qualité, qui tentent, via l'uniformisation des standards d'évaluation, de définir la qualité d'un produit, d'un bien, d'un service voire même d'une relation. Ce discours majoritaire sur la qualité répond aux valeurs de nos sociétés capitalistes et individualistes qui prônent efficacité, efficience, compétitivité et performance. Il répond aux besoins d'une société inquiète et par là même contrôlante, qui ne laisse pas de place à la complexité, à la diversité et au doute. Or, un label qualité n'évite ni les erreurs, ni les malversations. Il permet d'évaluer la qualité dans sa seule dimension quantifiable, ce qui est réducteur face à la complexité du réel. Ce travail de master propose justement d'appréhender cette dimension passionnante de la complexité.

C'est bel et bien au travers de ces questionnements éthiques et philosophiques que la réflexion menée tout au long de ce travail m'a fait cheminer. Ma propre évolution dans ma fonction de direction passe par une nécessaire et constante déconstruction du discours dominant, possible grâce à la formation, aux lectures, à la pratique réflexive et à la présomption que les certitudes bâillonnent la créativité. Mes actions quotidiennes reposent aujourd'hui sur un positionnement professionnel qui défend certaines idées : l'enfant est un être social et compétent qui construit ses savoirs sur le monde en fonction de ses propres intérêts dans une relation partagée avec ses pairs et les adultes qui l'entourent ; l'IPE qui l'accueille lui met à disposition un environnement stable et sécuritaire, elle lui offre les conditions nécessaires à ses découvertes et expérimentations ; les enfants et le personnel éducatif se rejoignent dans un espace de co-construction des savoirs ; les parents et les professionnel·le·s participent ensemble à créer, au sein de l'IPE, un espace de rencontre possible où, malgré la diversité des pratiques éducatives, les différences et les convergences peuvent être pensées, discutées et acceptées dans un objectif de créer une communauté de valeurs visant le bien commun. Cette visée institutionnelle prend racine dans une conception philosophique du monde qui accepte la relativité des savoirs et l'incertitude épistémique.

Le mode de gouvernance des IPE par les grands principes directeurs de la nouvelle gestion publique place les directions d'institution face à des injonctions parfois paradoxales. La comptabilité, les statistiques et les indicateurs de gestion sont autant d'outils de contrôle qui néanmoins ne disent pas grand-chose de la qualité des pratiques qui s'exercent intra-muros. Si ces outils quantitatifs sont nécessaires aux instances politiques qui doivent faire la preuve de la création et de l'utilisation des places d'accueil collectif afin de répondre au marché du travail, ils analysent l'IPE dans sa seule dimension économique. Or, une direction d'institution doit aussi et surtout penser l'accueil dans sa dimension pédagogique et éducative. Pour ma part, cette dernière peut être synthétisée par quelques objectifs majeurs qui constituent l'essence de ma pratique quotidienne :

- Conceptualiser la prise en charge quotidienne des enfants confiés par une analyse critique permanente du projet institutionnel avec l'ensemble du personnel encadrant ;
- Accompagner les équipes éducatives dans l'exercice sans cesse renouvelé d'interrogation des pratiques, à la lumière des théories actuelles, des valeurs et missions institutionnelles afin d'explicitier le sens des pratiques quotidiennes ;
- Faire de l'IPE, un lieu où les parents peuvent développer un pouvoir d'agir et contribuer aux changements ;
- Rêver l'IPE comme l'espace où s'exerce le débat démocratique avec l'ensemble de partenaires concernés.

La spécificité de la fonction de direction d'une institution pour l'enfance est de devoir jongler avec des dialectiques qui ne visent pas les mêmes finalités : il s'agit d'une part de faire la preuve d'une gestion irréprochable grâce à l'armada des outils quantitatifs qui la contrôle et, d'autre part, considérer avec humanisme, les besoins spécifiques des enfants, des parents et des professionnel·le·s, dont les propres intérêts peuvent eux aussi être en tension. Au regard de cette complexité, il ne s'agit ni de baisser les bras, ni de courber l'échine, bien au contraire, la direction d'une IPE peut y trouver une échappée grâce à la résistance. Il ne s'agit pas de résister pour résister, mais bien plus d'oser remettre en question le discours dominant et la pensée unique. S'entraîner à adopter une posture sceptique face aux certitudes permet à l'ensemble des professionnel·le·s des métiers de l'enfance de comprendre et analyser comment et pourquoi telles pratiques ont été mises en œuvre plutôt que d'autres. Ne pas être enchaîné·e·s à des convictions, c'est être capable d'accueillir aussi bien l'excellence que la défaillance dans les agirs professionnels. Dès lors, l'erreur n'est pas prétexte à trouver un·e responsable, mais permet d'initier la réflexion par le collectif des professionnel·le·s afin de faire évoluer la pensée et les pratiques.

Un projet aussi ambitieux que celui de Reggio Emilia est possible car il s'enracine dans un projet global de société. L'ensemble du collectif social prend la mesure de l'importance de la place accordée aux enfants, aux parents et aux institutions qui les accueillent, dans la construction de la société future. Cette réflexion sociale et politique n'est pas menée dans sa seule dimension économique, mais bien plus dans sa dimension humaniste et démocratique. Cet exemple permet de relever un enjeu majeur actuel dans le cadre du contexte du Réseau-L : l'importance prépondérante d'une politique de l'enfance globale et participative pour la construction d'une société future libérée des uniques et astreignantes contraintes économiques. Les valeurs d'une société ne se modifient pas grâce à la pensée magique mais par l'évolution des pratiques de cette dite société. C'est l'enfant d'aujourd'hui qu'il faut éduquer à l'exercice de la démocratie pour oser penser une société plus égalitaire. Cette éducation se pense et se construit entre l'ensemble des partenaires concernés, à savoir les enfants, les parents, les professionnel·le·s, les directions, les instances politiques et les citoyens en général. Dès lors que les différent·e·s professionnel·le·s des métiers de l'enfance sont capables de parler de leurs pratiques quotidiennes, de les analyser, de les réajuster, d'exercer cette réflexivité au quotidien, de la transmettre à d'autres professionnel·le·s, elles et ils participent à la possible évolution et transformation des valeurs sociales.

J'aimerais développer deux perspectives futures à ce travail de master :

1. Les outils d'évaluation quantitatifs de la qualité mesurent les dimensions quantifiables et observables des pratiques d'une IPE. Toute une partie de la complexité du réel leur échappe. C'est cet espace laissé vide, non encore advenu et en perpétuel changement qui motive mon intérêt. Le projet EDUSENS, mené en partenariat entre les CVE de Cour et de Montelly, peut jouer le rôle d'un laboratoire expérimental où il est possible de penser et de construire des outils d'évaluation de la qualité des pratiques différents, innovants et instables. Leurs seuls et néanmoins complexes objectifs, sont de développer la capacité à décrire les agirs professionnels, à les confronter aux visées institutionnelles et aux

recherches actuelles afin de réajuster, si nécessaire, soit les pratiques, soit les valeurs ou les procédures. Ce travail réflexif de balancier est au cœur du processus d'évaluation qui se veut continu et permanent. Pour ce faire, il me semble primordial d'y intégrer les professionnel·le·s qui sont les plus habilité·e·s à parler de la qualité ou de la non-qualité des pratiques quotidiennes.

2. Les métiers de l'enfance gagneraient à s'impliquer activement dans la recherche. Malgré le fait qu'ils n'ont pas obtenu l'accès au graal des HES, la recherche n'est pas réservée aux académicien·ne·s. Elle permet de construire une pratique réflexive solide par l'articulation nécessaire entre les pratiques et les théories, de maintenir une posture de doute à l'égard des certitudes et de produire des savoirs nouveaux. En cela, l'ensemble des professionnel·le·s de l'enfance a les compétences pour adopter une posture critique et curieuse en ce qui concerne ses pratiques professionnelles.

Ces deux perspectives jouent un rôle majeur dans la visibilité d'une profession complexe, où chaque acte posé envers l'enfant est pensé. Cette pensée agit dans l'action, n'est appréhendable qu'à posteriori. Là, réside tout le paradoxe des métiers de l'enfance : moins le travail est visible, plus il est de qualité. Or, la pratique réflexive inhérente aux deux perspectives proposées participe à la reconnaissance de la fonction fondamentale des métiers de l'enfance.

"C'est l'hypothèse qui fonde la démarche que je propose, à savoir déceler à travers le maillage des disciplines, des idéologies, des injonctions politiquement correctes ou des dérives consuméristes, les échappées, les évasions buissonnières, en d'autres termes les détournements et les lignes de fuite toujours présentes et prêtes à s'actualiser que les forces de désir des jeunes enfants et des adultes parviennent à tracer, de manière immanente, à la surface des dispositifs de la société de contrôle, comme en un vol plané, en rase-mottes, par des effets de surprise, des irruptions imprévisibles, frayant la voie à des possibles impensables puisque non encore advenus."

Liane Mozère (2007, p. 187)

V. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Articles et monographies

- Barsotti, C. (2004). Avancer sur des fils de soie. Interview de Loris Malaguzzi par Carlo Barsotti. *Enfants d'Europe*, 6, 10-15.
- Borne, A.-M. (2009). Du jeu en toute sécurité ! Dans S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Ed.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* (pp. 327-337). Toulouse : érès.
- Bouve, C. (2009). Un enjeu de la coéducation : pour une éthique de la rencontre. Dans S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Ed.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* (pp. 281-292). Toulouse : érès.
- Brogère, G. & Vandembroeck (Dir.). (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- Cagliari, P., Barozzi, A. & Giudici, C. (2004). Réflexions, théories et expériences pour un projet éducatif basé sur la participation. *Enfants d'Europe*, 6, 28-30.
- Canella, C., Cardoso, D., Francisco, S., Lacombe, L., Lovera, M. & Moret, R. (2014). A la recherche de la qualité. *Revue [petite] enfance*, 113, 21-29.
- Catarsi, E. (2004). Loris Malaguzzi et la révolution des écoles maternelles. *Enfants d'Europe*, 6, 8-9.
- Chatelain-Gobron, S. (2014). *Educateurs de l'enfance, les enjeux identitaires d'un métier entre normes sociales et tradition*. [Travail de master]. Lausanne : Haute école de travail social et de la santé
- Clot, Yves. (2010). *Le travail à cœur*. Paris : La Découverte.
- Dahlberg, G. (2004). Créer des connexions. *Enfants d'Europe*, 6, 22-23.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2007). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. Dans G. Brogère & M. Vandembroeck (Ed.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 53-76). Bruxelles : Peter Lang.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. Toulouse : érès.
- Gardner, H. (2004). Les cent langages d'une réforme de l'éducation réussie. *Enfants d'Europe*, 6, 16-17.
- Guinchard Hayward, F. (2012). L'origine d'un outil de travail : « les vignettes pédagogiques qui interrogent le processus qualité ». Dans *Interroger la qualité. Penser les conditions d'accueil favorables au jeune enfant* (pp. 11-16). Lausanne : Edition PEP.
- Guinchard Hayward, F. (2012). L'analyse de pratique : une ressource enrichissante qui accompagne les remises en question. Dans *Interroger la qualité. Penser les conditions d'accueil favorables au jeune enfant* (pp. 139-141). Lausanne : Edition PEP.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan/HER.
- Kühni, K. & Kühni, J. (2009). Travailler c'est aussi porter un jugement sur le travail. *Revue [petite] enfance*, 101, 62-65.

- Lietti, A. (2013, 16 février). Mère au foyer, fabrique d'un mythe. *Le Temps*.
- Mayall, B. (2007). Sociologies de l'enfance. Dans G. Brougère & M. Vandebroek (Ed.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 77-102). Bruxelles : Peter Lang.
- Moss, P. & Rinaldi C. (2004). Qu'est-ce que Reggio? *Enfants d'Europe*, 6, 2-3.
- Mozère, L. (2007). « Du côté » des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie ? Dans G. Brougère & M. Vandebroek (Ed.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 165-188). Bruxelles : Peter Lang.
- Musatti, T. (2007). La signification des lieux d'accueil de la petite enfance aujourd'hui. Dans G. Brougère & M. Vandebroek (Ed.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 207-224). Bruxelles : Peter Lang.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. Dans G. Brougère & M. Vandebroek (Ed.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-244). Bruxelles : Peter Lang.
- Pirard, F. (2009). « Oser la qualité » : un référentiel en Communauté française de Belgique et son accompagnement. Dans S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Ed.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* (pp. 87-106). Toulouse : érès.
- Pirard, F. (2014). La qualité d'accueil fait débat. *Revue [petite] enfance*, 113, 13-19.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Stamm, M. (Ed.). (2012). *Label de qualité pour les structures d'accueil de jour de l'enfance*. Sur mandat de l'Association suisse des structures d'accueil de l'enfance et de la Fondation Jacobs. Fribourg.
- Vecchi, V. (2004). Les multiples racines de la connaissance. *Enfants d'Europe*, 6, 18-21.
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2012). *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. Une réalisation du Marie Meierhofer Institut für das Kind, sur mandat de la Commission suisse pour l'UNESCO et du Réseau suisse d'accueil extrafamilial. Zurich.

Cours

- Breviglieri, M. (2013). *Méthodologie du travail de master*. Genève : Haute école de travail social.
- Gay, M. & Tejerina, O. (2012). *Environnement et contexte ; De la conception à la planification ; Guide line*. Genève : Haute école de travail social.
- Giauque, D. (2011) : *Introduction à la nouvelle gestion publique*. Genève : Haute école de travail social.
- Hirsch, E. (2013) : *Réformes cantonales et nouveaux modes de gouvernance : enjeux et défis pour les directions*. Genève : Haute école de travail social.
- Libois, J. (2011) : *Analyse de l'activité*. Genève : Haute école de travail social.

Ressources électroniques

Canton de Vaud. (2014). *Documents utiles pour l'accueil collectif de jour*. Récupéré le 31.01.2014 de <http://www.vd.ch/themes/vie-privee/enfance-et-jeunesse/accueil-collectif-de-jour/documents/>

Decet. (2013). Récupéré le 9.02.2013 de http://www.decet.org/fileadmin/decet-media/training_manual/decet_manual_fr.pdf

QualiIPE : Le Label de la qualité des institutions de la petite enfance. Récupéré le 8.02.2014 de <http://quali-ipe.ch/>

Partenaire Enfance et Pédagogie. *La qualité de l'accueil de jour des enfants ; outil d'accompagnement*. Récupéré le 8.02.2014 de <http://www.pep-vd.ch/fr/accueil.html>

Touboul, P. *Recherche qualitative : la méthode des Focus Groupes. Guide méthodologique pour les thèses en Médecine Générale*. Récupéré le 22.07.2013 de [www.nice.cnge.fr/IMG/pdf/Focus Groupes methodologie PTdef.pdf](http://www.nice.cnge.fr/IMG/pdf/Focus_Groupes_methodologie_PTdef.pdf)

Textes de loi

Loi sur l'accueil de jour des enfants du 20 juin 2006 (FAJE) ; 211.22. Récupéré le 31.01.2014 de <http://www.vd.ch/themes/vie-privee/enfance-et-jeunesse/accueil-collectif-de-jour/documents/>

Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (LEO) ; 400.02. Récupéré le 15.03.2014 de <http://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/lois-et-reglements/>

Ordonnance sur le placement d'enfants du 19 octobre 1977 (OPE) ; 211.222.338. Récupéré le 31.01.2013 de <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19770243/index.html>

Règlement d'application de la Loi sur l'accueil de jour des enfants du 13.12.2006 (RLAJE) ; 211.22.1. Récupéré le 31.01.2014 de <http://www.vd.ch/themes/vie-privee/enfance-et-jeunesse/accueil-collectif-de-jour/documents/>

VI. ANNEXES

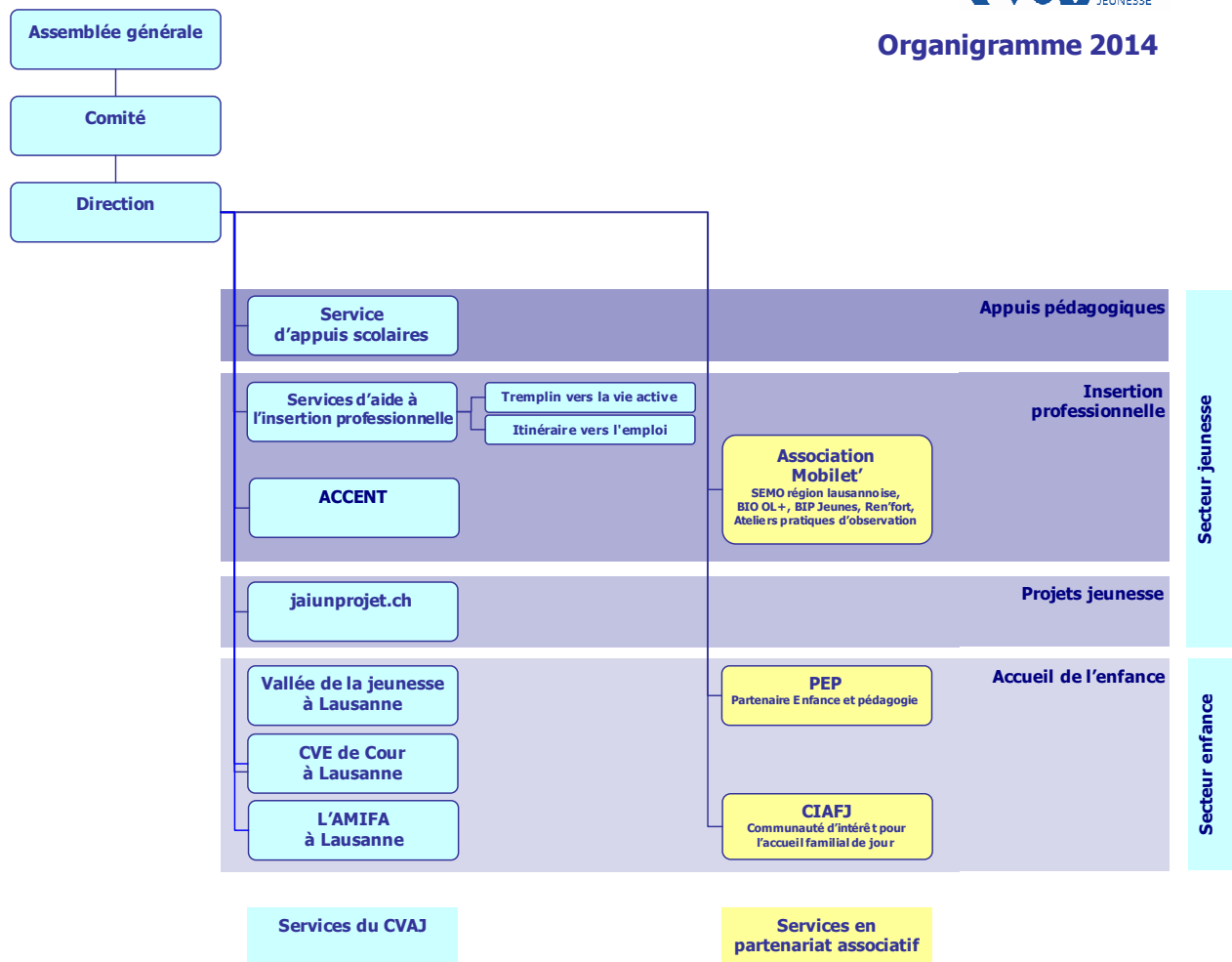
Annexe 1 : Liste des abréviations

ASSAE	Association suisse des structures d'accueil de l'enfance
BIP	Bureau d'information aux parents
CVAJ	Centre vaudois d'aide à la jeunesse
CVE	Centre de vie enfantine
DIRH	Département des infrastructures et des ressources humaines
EPT	Emploi plein temps
FAJE	Fondation d'accueil de jour des enfants
HE-SO	Haute Ecole spécialisée de Suisse occidentale
HETS	Haute école de travail social
IPE	Institution pour l'enfance
LAC	Liste d'attente centralisée
LAJE	Loi d'accueil de jour des enfants
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire
OAJE	Office d'accueil de jour des enfants
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFAS	Office fédéral des assurances sociales
OPE	Ordonnance fédérale sur le placement d'enfants
Réseau-L	Réseau d'accueil de jour de Lausanne
PEP	Partenaire Enfance et Pédagogie
SAJE	Service d'accueil de jour de l'enfance
UAPE	Unité d'accueil pour écoliers

Annexe 2 : Organigramme du CVAJ



Organigramme 2014

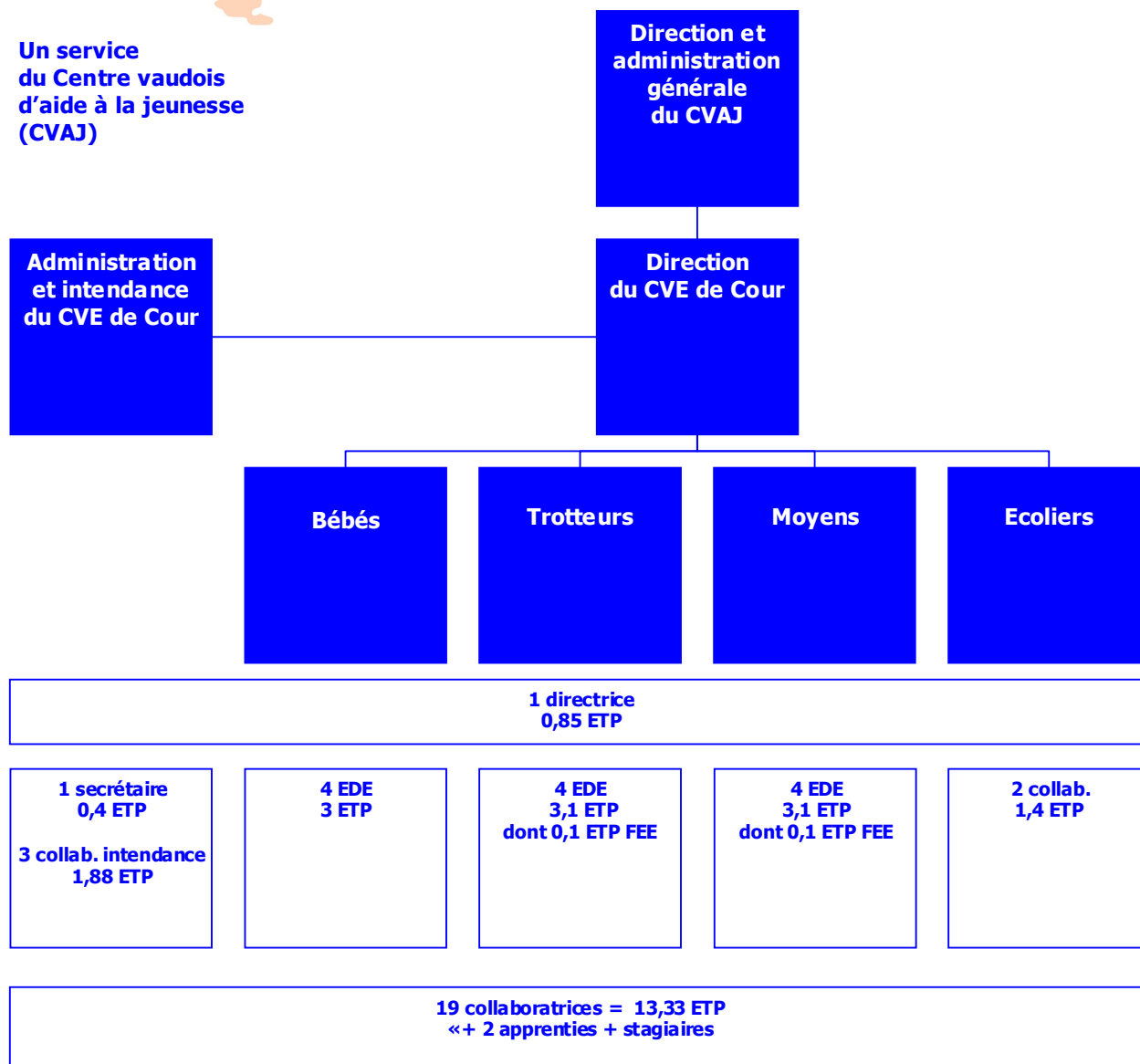


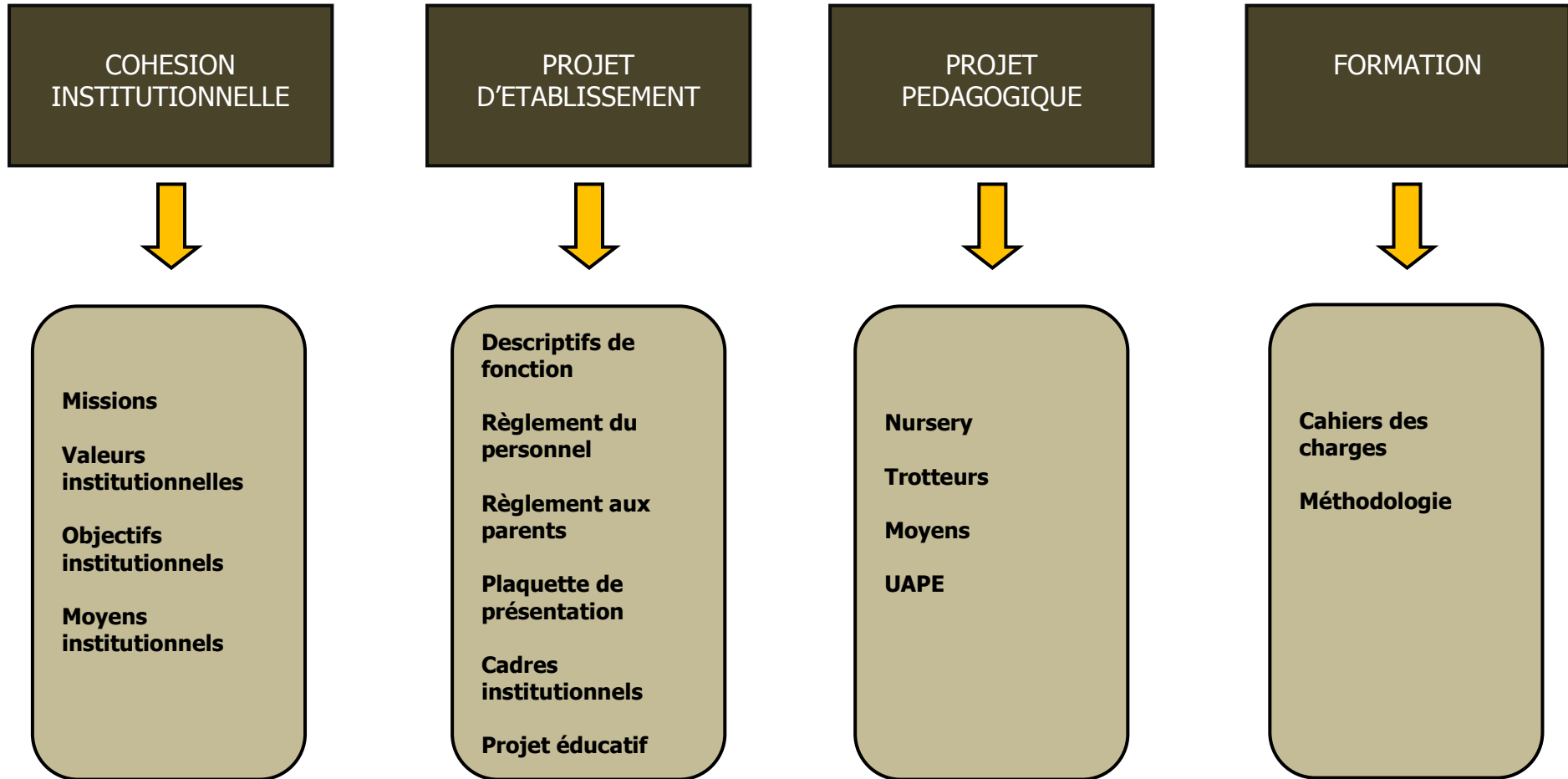
Annexe 3 : Organigramme du CVE de Cour



Centre de vie enfantine de Cour Organigramme 2014

Un service
du Centre vaudois
d'aide à la jeunesse
(CVAJ)



Annexe 4 : Plan général du projet institutionnel

Annexe 5 : Trame de questions

Première question introductive

- Selon vous, quelles sont les conditions qui permettent de dire que les enfants accueillis en institution pour l'enfance bénéficient d'un accueil de qualité ?

La qualité pour l'enfant

- Quelles sont les conditions, en institution pour l'enfance, qui permettent de dire que la sécurité physique des enfants est garantie ? Qu'en est-il de leur sécurité psychique ?
- Quelles sont les conditions qui permettent de dire que les espaces dédiés aux enfants sont de bonne qualité ?
- Quelles sont les conditions qui permettent de dire que les matériaux mis à disposition des enfants sont de bonne qualité ?
- Comment définir une activité ludique de qualité chez le jeune enfant ?
- Quelles sont les conditions, en institution pour l'enfance, qui favorisent le développement des compétences sociales chez l'enfant ?
- De quelle manière l'institution pour l'enfance doit-elle fixer les règles de vie ? Le sens des règles de vie doit-il être débattu ? Avec qui ?

La qualité pour les parents

- En tant que parents, de quoi avez-vous besoin pour vous sentir rassurés quant à la qualité des pratiques des professionnels à l'égard de vos enfants ?
- Une institution pour l'enfance se doit de travailler, de collaborer avec les parents : que signifie « collaborer avec » ?
- La qualité a-t-elle quelque chose à voir avec la relation de confiance entre les parents et les professionnel·le·s ? De quelle manière cette relation de confiance se construit-elle ?
- De quelle nature doit être le dialogue entre les parents et les professionnel·le·s au nom du bien-être de l'enfant ?
- Quelle est la place du désaccord entre les visées des parents et celles des professionnel·le·s ? Quels moyens concrets faut-il mettre en place pour permettre d'exprimer le désaccord ?

La qualité pour l'institution

- Une institution pour l'enfance est-elle un lieu qui assure la garde des enfants confiés ou un lieu de vie pour les enfants et leurs familles ? Quelles conséquences ces deux points de vue engendrent-ils sur les missions de l'institution ?
- Les conditions-cadres actuelles contribuent-elles à offrir un accueil de qualité ? Par conditions cadres il faut entendre :
 - En quoi la formation du personnel favorise-t-elle la qualité ?
 - En quoi le taux d'encadrement favorise-t-il la qualité ?
 - En quoi les aménagements favorisent-ils la qualité ?
 - En quoi l'obligation de rédiger un projet institutionnel favorise-t-elle la qualité ?
- De quelle manière un projet institutionnel doit-il se construire pour assurer des pratiques de qualité ?
- La qualité d'une institution pour l'enfance a-t-elle quelque chose à voir avec sa capacité à rendre visible le travail qu'elle fait ? De quelle manière ce travail peut-il être rendu visible ?

La qualité pour l'instance politique

- La création de nouvelles places d'accueil est-elle un gage de qualité ? Pour qui ? Selon quelles conditions-cadres ?
- La valeur cible du 90% de taux d'occupation contribue-t-elle à la qualité d'une institution pour l'enfance ?
- Quel est le but d'une politique publique qui parvient à offrir une place à tous les enfants des parents qui en ont besoin, voire envie ?
- Existe-il des critères identifiables, observables qui permettent de mesurer la qualité d'une institution pour l'enfance ?
- De quelle manière gérer l'écart à la norme ? Que faire de la différence ?

Annexe 6 : Scénarii

Nous avons vécu au CVE de Cour la situation suivante qui touche à la question de la prise en charge d'un enfant malade au CVE. Un petit garçon de 2 ans a régulièrement de la fièvre au CVE (une fois par semaine). Sa température monte jusqu'à 39 degrés, voire plus. Cet enfant exprime clairement son malaise et a besoin des bras du personnel éducatif. Selon notre règlement à l'attention des parents, nous sommes tenus de prévenir les parents et une négociation s'élabore entre les parents et la ou le professionnel·le (donner un médicament ou pas ; demander au parent quand il peut venir chercher son enfant). Le papa n'est pas joignable au travail ; la maman est enseignante et à l'occasion d'écouter sa messagerie lors des pauses. Elle rappelle systématiquement le personnel éducatif, mais ne peut quitter son travail pour venir chercher son enfant. Chaque fois que la maman ramène l'enfant le jour après la fièvre, elle explique au personnel éducatif qu'une fois à la maison son enfant n'avait plus de fièvre et qu'il allait bien. Elle exprime clairement son agacement lorsque l'éducatrice l'appelle et lui demande de venir chercher son enfant car il a de la fièvre.

Quelle issue de qualité pourrait être trouvée face à cette situation ?

Des parents sollicitent un entretien avec la direction. Ils expliquent qu'ils ont déjà parlé de leur problème plusieurs fois au personnel éducatif, mais qu'ils désirent me rencontrer car ils ne se sentent pas entendus. Ils demandent clairement que leur enfant ne sorte pas lorsque le temps est mauvais ou lorsqu'il fait froid, car il tombe malade.

Quelle issue de qualité pourrait être trouvée face à cette situation ? (Tenir compte dans cette réflexion que d'autres familles ont des attentes vis-à-vis de l'institution pour les sorties des enfants qui doivent être assurées régulièrement).

Des parents sollicitent un entretien avec la direction. Ils expriment leurs frustrations quant à la ligne pédagogique au CVE. Ils partagent l'intérêt de l'approche institutionnelle pour l'activité autonome de l'enfant, mais spécifient que leur enfant est actuellement très motivé à des apprentissages (ex : à la maison il veut apprendre à lire).

Quelle issue de qualité pourrait être trouvée face à cette situation ? (Tenir compte dans cette réflexion de la contrainte dans laquelle les familles sont régulièrement placées : ils ont un besoin de place en institution et ne peuvent choisir l'axe pédagogique que cette dernière propose).

Annexe 7 : Transcriptions

Transcription du focus groupe no 1

Date : 10.09.2013

Temps : 1h42'

Constitué de :

- Personnel éducatif : huit personnes internes au CVE de Cour
- Personnel administratif : une personne interne au CVE de Cour
- Personnel d'intendance : une personne interne au CVE de Cour
- Animation : Olivia Franc

A : Selon vous, quelles sont les conditions qui permettent de dire que les enfants accueillis dans une institution de la petite enfance, bénéficient d'un accueil de qualité ?

P1 : Je pense les locaux, la disposition, la grandeur des locaux.

P5 : Le projet pédagogique.

P2 : La régularité dans les éducatrices. Que ce soit toujours les mêmes personnes.

P10 : Le contact que les éducatrices ont avec les parents.

P1 : L'accueil en fait. Je pense à l'hygiène aussi. J'ai l'impression que les parents qui arrivent dans un lieu d'accueil ont besoin de ressentir que c'est propre, que les locaux sont entretenus.

P9 : Les soins en général.

P6 : La disponibilité de l'éducatrice, qu'elle soit ouverte aux besoins du parent et de l'enfant.

P4 : L'enfant doit aimer y aller, il doit se sentir à l'aise.

P10 : Que le lieu d'accueil s'ajuste à la réalité professionnelle des parents, comme les horaires, par exemple.

A : Quand vous dites : « aimer y aller », qu'est-ce ça veut dire si l'enfant n'aime pas y aller ?

P4 : Là, en tant que parent, je m'interroge, je vais aller plus loin. Je ne vais pas tout de suite dire « ce n'est pas un bon endroit ». Quand l'enfant est bien, en tant que parent, on a tout de suite confiance dans le lieu d'accueil.

P8 : Je comprends ce que tu veux dire, mais je ne suis pas tout à fait d'accord avec toi - je prends ma vie de maman - mais moi mon fils il a détesté y aller, c'était l'enfer. J'avais confiance dans le lieu, dans la personne.

P4 : Et tu n'as jamais douté de la qualité ?

P8 : Non.

A : Et qu'est-ce qui vous permettait de dire - malgré le fait que votre enfant n'aimait pas y aller - que vous n'aviez aucun doute sur la qualité de ce qui se faisait à l'intérieur ?

P8 : Elle me relatait sa matinée et je reconnaissais mon enfant dans ses propos, je n'avais aucun doute sur ce qu'elle me disait.

A : Alors on a commencé la discussion sur les conditions de la qualité et c'est vite venu sur le sujet *parents*. Ça éveille quoi en vous ?

P1 : Moi je me suis fait la même remarque et je me suis dit : même si c'est l'enfant le premier usager de la garderie, c'est quand même le parent le client, qui fait le choix de la garderie. C'est donc son référentiel de qualité qui va primer. Il me semble quand même que c'est l'utilisateur qui va définir la qualité.

A : Avant vous avez dit que la qualité c'est lié aux objectifs. J'aurai besoin que vous précisiez car j'ai pas bien compris.

P5 : Dans le sens où, pour que ce soit quelque chose de qualité comme ce qui est de la qualité pour un parent ne sera pas la même chose pour un autre parent. Donc chacun va définir la qualité différemment. Du coup, c'est difficile d'avoir un consensus ou un point commun car chacun ne partira pas sur les mêmes bases ou sur les mêmes valeurs.

A : Alors comment faire ?

P10 : Il faut qu'il y ait des règles de garderie, puis si le parent ne veut pas quelque chose, il ne faut pas qu'il mette son enfant à ce moment-là.

P3 : Il faut une discussion avec les parents pour expliquer pourquoi on fait les choses de telles manières, mais si au bout d'un moment il n'y a pas d'entente possible, c'est la règle institutionnelle qui prime.

Ouais, mais par rapport à ce que tu dis, si je me mets du point de vue de la qualité, mais si je suis le parent et qu'on me dit : « c'est la règle institutionnelle c'est comme ça », moi, en tant que parent, je me sens juste pas entendu, rejeté tout. Si l'institution elle m'explique pourquoi, que je sens la réflexion de l'équipe, qu'il y a de la théorie qui explique, là je me sentirais rassuré en termes de la qualité de l'accueil.

A : Alors moi, ça me fait réagir, la question que ça réveille c'est comment dans un lieu d'accueil comme le nôtre, les règles sont-elles fixées ?

P4 : Réfléchir autour des besoins des enfants, ensemble.

A : Ensemble - c'est qui ?

P4 : L'équipe.

P3 : Moi je dirais aussi avec les parents.

P5 : Et les enfants

P1 : Moi, je ne suis pas si sûre. Il me semble qu'au moment où le parent est déstabilisé par certaines de nos décisions, un gage de qualité c'est d'être professionnel. Plus notre règlement sera étayé sur les connaissances qu'on a des enfants, les connaissances théoriques qu'on a, etc., plus il me semble qu'on pourra être rassurant face aux parents. Et que ceci dit, là il me semble qu'il y a quand même une nuance, c'est que la règle elle vaut pour autant qu'elle soit souple, qu'elle puisse entendre aussi le parent. En fait, que les règles exprimées ou écrites par l'institution soient fondées sur de la théorie pour avoir des attitudes professionnelles et que ces règles soient souples pour qu'elles tiennent compte des avis et des besoins des usagers.

A : Qu'est-ce qu'on peut dire sur les locaux, c'est quoi des locaux de qualité pour les enfants ?

P10 : Qu'ils soient gais pour les enfants déjà.

P9 : Des jeux, des activités.

P6 : Qu'ils soient accueillants.

P5 : Sécuritaires, je pense plus à ça, en premier.

P3 : Je pense adaptés aux enfants, la hauteur, typiquement les tables, les chaises.

P4 : Les matériaux, le matériel.

P10 : Peut-être que ce soit structuré, qu'il y ait un coin livre, un coin, que ce ne soit pas tout dans tous les sens, que ce soit réfléchi quand même, un certain ordre.

P4 : L'accès à l'extérieur aussi.

A : Une des choses qui est sortie avant, c'est la sécurité physique par rapport aux locaux. Vous imaginez que les parents observent ça ?

P5 : Oui, oui.

P1 : Moi, j'ai l'impression qu'ils ne le cherchent pas automatiquement mais qu'ils pointent toujours très vite le truc qui les inquiètent.

P8 : Les parents observent et se réfèrent aux professionnelles, aux explications qu'on leur donne *pourquoi c'est aménagé comme ça*.

P3 : Finalement on revient à la même chose qu'avant, c'est que si la réponse qu'on donne aux parents qui n'ont pas le même point de vue que nous s'étaye sur une réflexion, ça les rassure, ils sont ok.

P8 : En fait, la qualité par rapport à ça c'est le lien de confiance qu'on va établir avec le parent. C'est la confiance respectueuse, mutuelle, c'est ça qui va faire quelque chose.

P10 : En tant que parent on n'apprend pas à devenir parent, tandis qu'en tant qu'éducatrice on apprend à devenir éducatrice. Personnellement ça permet vraiment de faire confiance.

P1 : En t'écoutant là je me disais, que je me souviens qu'en tant que parent c'était vraiment un choix de mettre mes enfants en garderie plutôt que chez une maman de jour, car ça m'effrayait carrément de confier mes enfants à quelqu'un de pas formé.

A : Un bout ce que vous dites c'est que la norme de la professionnalisation du métier contribue à la qualité ?

(Un oui collectif)

A : Alors là on a pas mal parlé de sécurité physique. Qu'en est-il de la sécurité psychique concernant les conditions de la qualité d'accueil ?

P10 : Je pense que c'est ce qu'on entend quand on visite. Si on entend crier les éducatrices, si on entend crier sur les enfants et que ça les effraye, voilà, ça c'est peut être un des facteurs.

P1 : Moi, il me semble que les parents, dans les périodes d'adaptation, ils nous observent beaucoup dans nos interactions avec les autres enfants.

P3 : Je pense qu'il y a aussi une capacité d'écoute, par rapport à un parent qui vient dire une difficulté psychique de son enfant.

A : Par exemple ?

P3 : Par exemple, un parent qui est venu me dire que son enfant avait peur de moi, peur de ma voix. J'ai senti le parent vraiment soulagé, quand j'ai pu lui dire que je la remerciais d'être venue me dire cette difficulté-là de son enfant

P1 : Ouais, moi ça me fait penser à quelque chose. C'est qu'en fait par rapport au psychisme, l'idée qui me vient c'est que, je pense que ce qui rassure beaucoup les parents aussi, c'est quand on leur démontre qu'on n'a pas de jugement par rapport à une difficulté de leur enfant. L'accueil qu'on fait de ça, c'est qu'on propose une autre lecture de ça et, qu'en général, on se donne les possibilités de ne pas partir dans le jugement et d'être toujours dans la compréhension et dans l'accueil de ce que vit l'enfant. On se donne les moyens d'accueillir l'enfant comme il est. Du coup, je me dis que pour le parent, du coup, il n'a plus besoin d'être dans l'adaptation à une norme qu'on lui demande. Il peut arriver avec son enfant tel qu'il est, avec sa famille telle qu'elle est.

A : Je trouve intéressant. Je ne sais pas si vous avez observé ce phénomène ... c'est comme avant, moi je vous interrogeais sur les conditions qui font que la sécurité psychique des enfants est assurée avec qualité. Puis, on revient aux parents.

(Un oui collectif)

P7 : Mais souvent, si le parent est rassuré, l'enfant est rassuré aussi. Ça va ensemble. Puis - je ne sais pas dans les autres groupes - mais en tout cas en nursery il y a beaucoup un travail de confiance avec le parent. Enfin, avec l'enfant aussi, mais je trouve que ça passe énormément par le parent, puis des fois c'est là que c'est le plus dur.

P4 : A l'école les parents ne savent rien de ce qui se passe, c'est un grand choc au début, ils viennent souvent nous dire.

A : Donc pour vous c'est un gage de qualité : la relation et l'ouverture offerte aux parents ?

P4 : Oui bien sûr, c'est une demande des parents. Des fois, j'essaie de raccourcir les retransmissions, en me disant : « oui bon, ce sont des écoliers », mais je vois par les questions, que quand même ils sont intéressés.

P5 : Moi je trouve que il y a des parents qui ont d'autres expériences, d'autres vécus, d'autres cultures et qui sont *hallucinés* du temps qu'on prend pour faire un retour, et qui pour eux franchement, pour l'avoir entendu, ne voient pas l'utilité, du moment que tout a été. Du coup, je trouve que c'est très culturel.

A : Est-ce à dire qu'il y a une forme d'adaptation aux besoins ?

P5 : D'adaptation aux besoins du parent ou de l'enfant ?

A : Du parent ?

P5 : Là, je pense à une situation précise où il a été décidé avec le parent qu'étaient dites uniquement les choses nécessaires à un certain moment, c'est eu arrivé que des fois ce parent est parti sans rien.

A : Ca a été discuté ?

P5 : Oui.

P4 : De nouveau, les parents sont si différents. C'est aussi à nous de voir : avec certains parents il faut être plus précise qu'avec d'autres.

P3 : On parle beaucoup du parent, mais moi je voulais dire que la retransmission - la plupart du temps quand je la fais - c'est pour l'enfant. J'ai l'impression que pour l'enfant, ce contact-là que l'éducatrice a avec le parent, ça lui permet lui aussi de faire des transitions. Ce passage de relai, pour moi, est important pour l'enfant.

A : C'est intéressant ce qui émerge, finalement depuis le début de la discussion à toutes les questions que je vous pose, vous recentrez le débat autour des parents. Alors, je vais essayer de vous poser une question qui va peut-être le recentrer autour de l'enfant. A votre avis, quelles sont les conditions qui favorisent le développement des compétences sociales chez l'enfant ?

P1 : Moi, j'ai l'impression que ce qu'on fait, c'est qu'on est tout le temps en train de naviguer entre l'individuel et le collectif et puis que c'est là-dedans que ça se construit, la socialisation. Il y a toute une partie de notre travail qui est centrée sur l'individualisation, la reconnaissance de ce qu'il est en tant qu'individu unique et d'ouvrir les champs des possibles de ce qu'il va créer *relationnellement* aux autres, et ça c'est, ben ce n'est pas pour rien qu'en nursery ils sont cinq, puis sept, puis dix, puis douze. Ça permet de le laisser se positionner en tant qu'individu vers le collectif.

A : J'avais envie de rebondir sur quelque chose que vous avez introduit avant concernant le nombre d'enfants par groupe. Là, on est sur des normes imposées. Ce standard-là, contribue-t-il à la qualité ?

P1 : Oui, parce qu'il s'appuie sur la connaissance des compétences sociales des enfants, sur une théorie, c'est quelque chose qui a été réfléchi à grande échelle, puisque c'est une norme cantonale.

A : On a effleuré le concept de projet pédagogique à un moment donné. Selon vous, quelle est la manière dont un projet pédagogique doit être élaboré, pensé ?

P1 : Là, pour moi, c'est clairement en mettant l'enfant au centre de la réflexion.

P7 : Moi je pense que c'est toute l'équipe, pouvoir partager ses idées, puis pouvoir se replonger dedans et pouvoir changer des choses. Qu'il puisse évoluer, qu'il ne soit pas figé en fonction de ce que voient les équipes.

P3 : Le projet pédagogique c'est comme ça et pour tous les enfants c'est comme ça. Ça veut dire qu'il y a toujours une limite à tout projet pédagogique. C'est une base sur laquelle on s'appuie mais dans laquelle, concrètement, on doit s'adapter à l'enfant.

A : Est-ce que vous pensez qu'il y a des critères identifiables, observables qui permettent de mesurer la qualité d'une institution ?

P1 : Moi, il me semble que la seule chose qui soit identifiable c'est la correspondance aux normes, ça oui on peut dire il y a dix enfants par groupe, ça c'est palpable. Après, tout le reste c'est complètement subjectif.

P3 : Mais la norme, elle ne dit rien de la qualité. Pour une famille, cinq enfants en nursery c'est déjà trop et du coup ce n'est pas synonyme de qualité. Oui, elles sont identifiables parce qu'elles sont posées.

P10 : Moi je pensais à des choses très palpables comme le digicode, les poignées en hauteur, les barrières, on voit que c'est réfléchi.

P8 : Ouais, on peut avoir tout ça et les laisser mourir de faim là-bas au milieu.

A : Est-ce que la qualité a quelque chose à voir avec la visibilité de notre travail ?

P1 : Mais moi j'ai l'impression que cette histoire de visibilité c'est un grand souci qu'on a, nous les professionnelles. Nous, on a très envie d'être vues et reconnues, mais il me semble que c'est entre professionnelles qu'on évalue cette qualité-là. Et puis, que justement l'évaluation de la qualité par les usagers elle est sur d'autres plans. Il me semble qu'entre professionnelles on se dit qu'être visible dans son travail serait un gage de qualité. Mais je ne suis pas sûre que c'est sur ça que les parents, les familles s'appuient pour évaluer la qualité de notre travail. J'ai l'impression qu'eux sont plus dans le relationnel de confiance avec chacune des éducatrices, toutes ces normes de sécurité dont on parlait et ainsi de suite. Mais il me semble qu'on n'est pas sur les mêmes plans d'évaluation, pas les mêmes systèmes d'évaluation.

Transcription du focus groupe no 2

Date : 25.09.2013

Temps : 1h32'

Constitué de :

- Quatre directions de centre de vie infantine municipaux et privés subventionnés du Réseau d'accueil de jour de la ville de Lausanne
- Une direction d'une institution pour l'enfance privée
- Quatre pédagogues
- Animation : Olivia Franc

A : A votre avis quelles sont les conditions qui permettent de dire que les enfants accueillis dans nos institutions sont accueillis avec qualité ?

P5 : La première démarche, c'est qu'il y a les normes et l'autorisation d'exploiter qui donne un certain cadre légal. Donc à partir de ce moment-là, il y a déjà un bout de qualité.

A : Vous partagez ce point de vue ?

P1 : Pour moi la qualité va au-delà des normes. Pour moi, la qualité c'est dès le moment où dans une institution il y a un sens pédagogique assez prononcé, une orientation précise et où les équipes réfléchissent. A un moment donné, il y a une réflexion qui se pose, des actions qui se créent parce que l'équipe y trouve un sens. Pour moi, la qualité c'est plus de la réflexion que le côté *il faut une personne pour huit ou dix enfants*.

P9 : Oui, je te rejoins. Pour moi la qualité c'est lié à la réflexion, à des moments institués pour réfléchir, mais de la réflexion en équipe, l'intelligence collective.

P2 : Pour moi il y a plein d'aspects très subjectifs dans la qualité. Quand je faisais des visites dans les institutions, si j'avais l'impression que c'était harmonieux dans le groupe, que ça roulait, une espèce de sérénité, pas des pleurs en quantité, les enfants jouent librement, il n'y pas trop de conflits, les éducatrices ne bougent pas trop. J'avais l'impression que le travail était bien fait quand on ne le voyait pas.

P4 : L'inverse n'est pas forcément faux - c'est-à-dire qu'il y a des périodes dans l'année où ça pleure beaucoup et où les éducatrices bougent beaucoup et pourtant je sais qu'elles font un travail de qualité. Pour revenir aux normes, pour moi le taux d'encadrement ça peut garantir la qualité, si tout va bien. Mais il suffit d'un enfant qui demande plus d'attention pour qu'une éducatrice soit plus mobilisée et du coup on offre moins de qualité, et pourtant on respecte le taux d'encadrement.

A : Tous ces critères (je m'adresse à P2) que vous avez énumérés précédemment, vous pensez qu'ils devraient être mesurables ?

P6 : Le mesurable - moi, je trouve ça très délicat. Si on revient aux normes qu'on discutait tout à l'heure, moi je pense que ces normes elles peuvent être très confortables dans un groupe et devenir vachement *limite* dans un autre, ou en fonction de la population, ou de la situation dans laquelle on se trouve. Non, moi je pense que c'est vraiment difficile de nommer des critères qui soient mesurables et reproductibles d'un lieu à l'autre - ça moi j'ai beaucoup de peine à y croire.

A : J'ai bien compris ce que tu dis si je dis que les normes sont un socle, mais qu'en soi ce n'est pas un gage de qualité ?

P6 : Oui (un oui collectif).

P9 : Oui, c'est difficile d'avoir une sorte de barème sur ce qui ferait de la qualité ou sur ce qui n'en ferait pas, étant donné que chaque enfant, et que chaque situation familiale est très différente et, qu'à la limite, la qualité ce serait de pouvoir dire qu'on est capable de réfléchir et de décider une stratégie pour chaque situation. Puis établir des critères du type, avoir des petites équipes c'est mieux pour la qualité que des grandes, non, car l'expérience montre que dans une situation ça peut être vrai et pas dans une autre.

A : Est-ce à dire que faire de la qualité, c'est la capacité de faire de l'individuel dans le collectif ?

P9 : Encore faut-il en avoir les moyens. Si dans un groupe il y a un enfant qui demande plus d'attention ça va, mais s'il commence à y en avoir trois ou quatre, on commence à être limite au niveau du temps, des personnes à disposition.

P4 : Pour moi, la qualité ce n'est pas que la capacité de faire de l'individuel dans le collectif, c'est aussi être capable de penser le collectif, au-delà de l'individu. Le collectif en tant que tel est une entité, a des ressources et qu'il ne faut pas seulement penser *l'individu* qui est pris au sein de cette collectivité. Donc pour moi c'est un double mouvement constant, les professionnelles doivent être capables de penser les deux. Pour revenir à la question du mesurable, ce que je vois dans mon expérience, là où je vois un réel critère observable c'est dans la formation professionnelle. Je peux faire clairement un lien entre un travail de qualité et les équipes où il y a beaucoup de personnel formé et des équipes où il y a beaucoup de personnel non-formé. Ce que je peux voir, c'est que dans les équipes où il y a une majorité de personnel non-formé, le temps *hors présence enfant* n'est pas utilisé, il n'y a pas ou peu d'entretien de parents. Quand il y a des retours écrits, c'est plein de subjectif, c'est plein d'impressions. Ça pour moi c'est objectivable. Ça se voit aussi à l'autonomie des équipes, ça vraiment cette dynamique-là, dans les colloques aussi où les équipes qui sont majoritairement peu formées, elles posent le problème et attendent que je donne la réponse.

P9 : Dans ma réalité, je ne partage pas tout à fait ce point de vue, mais ça m'embête de dire ça. A titre individuel je peux dire que j'ai vu des éducatrices HES où sincèrement je me pose des questions, justement par rapport à l'autonomie, toujours venir demander l'aval de la direction et puis alors des personnes de niveau ASE qui sont des vrais moteurs dans l'équipe, qui amènent des réflexions, des projets.

P7 : Oui en fait, la formation c'est une condition de base pour accueillir des enfants, mais ce n'est pas un gage de qualité du tout. Ce n'est pas parce qu'on travaille avec des gens formés qu'on va faire du travail de qualité. Je rajouterai que la formation continue est une autre condition. Ça je pense que chaque institution doit définir sa philosophie, sa visée, comment on voit l'éducation de l'enfant aujourd'hui, ça c'est déjà une condition nécessaire pour l'institution, pour ce collectif. Déjà, il faut se mettre d'accord là-dessus. Puis je pense que ce qu'on doit aussi avoir sur nos structures - et c'est aussi une condition de qualité - c'est le suivi des équipes, par les directions, les pédagogues, les ressources extérieures.

P1 : Pour moi, la formation d'une professionnelle qui travaille auprès d'enfants n'est jamais finie. Donc pour moi, la formation continue c'est un gage de qualité.

P3 : Je pense que dans n'importe quelle entreprise, la qualité, il n'y a que les clients qui peuvent en causer. Je crois que c'est les familles, je crois que c'est elles. Les enfants ils ne vont pas dire grand-chose de la qualité. Par contre, je crois que s'ils se sentent en sécurité, s'ils sont accueillis, on a déjà fait un bon bout du chemin. Mais les enquêtes de satisfaction de la clientèle elles jaugent la qualité de ce qui est donné comme service. Finalement, je ne suis pas sûr que ce soit à nous d'en parler.

P6 : Moi ça me pose une question, c'est que finalement cette valeur de systématiquement interroger le client pour évaluer la qualité, ce n'est pas une valeur néo-libérale. D'autant que je pense que ce n'est pas parce que les parents sont satisfaits qu'on fait du bon travail.

P3 : Moi, je dis ne pas qu'il y a que l'enquête de satisfaction, mais si on va dans le sens de tout ce que j'ai entendu, finalement la qualité elle est propre à chaque institution. Du coup on ne peut pas parler de quelque chose de standardisé, d'une qualité beaucoup plus globale pour toutes les institutions. Moi je trouve qu'on ne peut pas faire fi de ça, il y a un truc autour de ce qu'on offre et puis du retour qu'on a de la clientèle aussi, des parents, des enfants.

P6 : Moi je pense que les parents ont leur mot à dire, je ne vais pas dire qu'on s'en fiche de ce qu'ils disent. Moi je pense que si on veut intégrer les parents dans l'évaluation de la qualité, alors on ouvre la discussion avec eux. Mais l'enquête de satisfaction en tant que telle peut y avoir des travers (objectivité lors des réponses).

P5 : Moi je pense qu'il y a des strates différentes. A qui s'adresse le mot *qualité*? L'enfant, le parent, l'équipe éducative, ou l'organe financier ou le politique ou etc. C'est-à-dire que la qualité que prône un CVE n'est pas la même qu'un autre CVE.

A : Je ne suis pas sûre d'avoir bien compris. Plus précisément ?

P5 : Par exemple, le parent peut être content quand il reçoit un magnifique cadeau, même s'il n'est pas fait par l'enfant et que c'est l'éducatrice qui a tout fait. Par rapport à l'enfant, le parent aura le sentiment que la qualité est atteinte. L'éducatrice ne dira pas du tout car elle a fait à la place de l'enfant... etc. Il faut donc analyser la qualité en fonction de différents publics-cibles.

P3 : Pour moi le premier public-cible c'est l'enfant. Quand un enfant est bien, ça veut dire que tout ce qui est fait autour c'est ok.

P2 : Pour moi, on fait un travail de qualité, je peux le voir au moment des colloques. C'est-à-dire que si on passe la majorité du temps à régler des problèmes organisationnels, je me dis là on est en train de passer à côté de quelque chose. Si j'ai une situation d'enfant, si on prend régulièrement la liste des enfants, si on a une équipe qui amène des questions pédagogiques, des références théoriques, je me dis là, on est dans la qualité car on est dans la projection de qu'est-ce qu'on veut offrir à la population accueillie.

P9 : Finalement, pour moi un des critères de qualité c'est du temps institué pour penser. Parce que pour moi, si on n'a pas de temps pour penser on n'est pas dans un travail éducatif, on est dans du gardiennage.

A : Selon vous, le projet institutionnel au sens large, de quelle manière doit-il être construit pour garantir des pratiques de qualité ?

P4 : Au quotidien, je pense que le piège d'un projet pédagogique, tel qu'il nous est demandé aujourd'hui, c'est d'avoir un joli document de 50 pages, qui reste dans un tiroir ou dans un classeur. Moi, je me questionne beaucoup sur comment le faire vivre au quotidien, comment le rendre visuel pour qu'il soit tout le temps sous les yeux des professionnelles. Ce qui est intéressant, c'est la réflexion autour et pas le projet en tant que tel.

P1 : La qualité pour moi c'est aussi une question temporelle, c'est-à-dire que le projet éducatif doit pouvoir permettre de mettre du sens au quotidien, c'est-à-dire qu'est-ce qu'on met concrètement en place pour obtenir quelque chose par rapport à cet enfant-là ou par rapport au groupe d'enfants - ça peut être et collectif et individuel.

P6 : C'est pouvoir changer des choses sans que l'équipe se dise « ah si on change des choses c'est qu'on faisait pas bien avant ». C'est pouvoir être dans quelque chose qui évolue, qui se transforme, qui change, pas tout le temps non plus et que ça ne remet pas en question la qualité du travail.

P8 : Je me rappelle une phrase dans le livre de Marianne Zogmal, *T'es un enfant à caprices*, où elle disait qu'il faut faire attention avec les projets pédagogiques trop idéaux. Du coup, ils ne tiennent pas compte de la réalité et les éducatrices s'essouffent à vouloir atteindre la perfection.

P7 : Oui, mais il faut quand même une visée. Il faut une idée commune d'où on veut arriver, et puis il faut que chacun dans l'institution s'approprie cette visée, les valeurs éducatives qu'on a. Ce n'est pas les enfants et les équipes qui s'adaptent au projet pédagogique mais ça se nourrit l'un l'autre.

P9 : Moi je trouve que les documents *qualité* qui vont dans une orientation prescriptive, elles amènent plus de culpabilité ou d'illusion sur ce qu'on met en place que les projets *qualité* qui se basent plus sur des questions, comment vous vous y prenez, expliquez pour vous ça veut dire quoi. Plus on a un règlement qui est rigide, plus ça peut vraiment être dangereux pour la qualité, plus on a des choses très prescriptives qui n'amène plus l'éducatrice à penser ce qu'elle fait et à penser ce qu'elle fait en fonction de qui elle a en face d'elle.

A : Dans nos institutions il y a un autre standard qui nous est demandé, c'est le 90% de taux d'occupation. Contribue-t-il à la qualité ?

P4 : Si on parle en termes de qualité, moi pour mon travail, je sais que si j'arrive à atteindre le 90%, je me dis que j'ai aussi fait un travail de qualité, parce que pour moi ce n'est pas répondre aux attentes des politiques, mais c'est répondre aux attentes aussi des familles du quartier. Et pour moi c'est un critère qui évalue la qualité de mon travail. Maintenant, pour les éducatrices souvent, 90% c'est trop.

P7 : Il faut dire aussi qu'on n'est pas dans le même métier, quand on travaille au quotidien avec les enfants ou comme nous large, du quartier, des parents, du politique. Elles ont leurs tâches qui touchent d'autres complexités et c'est là qu'elles se disent que si elles en avaient un de moins, elles arriveraient peut-être mieux à voir cet individu et ce collectif et arriveraient peut-être mieux à faire leur travail.

P3 : Les éducatrices ont tendance à trop parler de l'individuel et peut-être que notre rôle à nous c'est de dire : « mais on ne fait pas de l'individuel, on est dans un accueil collectif de jour ». Il faut partir de là. Une éducatrice qui dit « si j'en avais un de moins je travaillerais mieux », en fait elle se base sur quoi pour dire ça ?

A : On revient sur le *rapport à la norme*.

P1 : Oui mais ça va au-delà de ça, oui on peut imaginer qu'une équipe accepte de prendre un ou deux enfant/s de plus parce qu'elle y voit du sens, comme par exemple une famille en situation d'urgence. Ce n'est pas parce que c'est nous, directeurs, qui imposons de dépasser la norme, mais c'est qu'il y a autre chose. Et à partir de là la qualité va pas être diminuée - au contraire, elles vont faire en sorte que ça fonctionne avec onze ou douze enfants parce qu'elles y voient un sens. La norme pour l'éducatrice elle est acquise, la dépasser c'est aller à l'encontre de son travail. En tant que directeur c'est de travailler là autour. Ok, la norme elle existe mais il y a des moments dans l'année où il y a des demandes différentes et qu'est-ce qu'on fait avec ça ? On va discuter avec l'équipe, c'est de la co-construction, on ne va pas forcément leur imposer...

P6 : C'est tout le problème de la norme : c'est que quand tu mets une norme, les gens se situent par rapport à cette norme. Mais d'un autre côté, si on n'en met pas, on va vers des dérives.

P2 : Moi je pense que c'est notre rôle de quittance et d'amener de la reconnaissance aux éducatrices. Parce qu'autrement on est tout le temps en train d'avoir des exigences. Ça c'est un des moteurs de la qualité. Puis c'est notre rôle de quittance car il n'y a pas grand monde qui quittance, le parent *il veut ci et ça*.

P9 : C'est d'autant plus important que dans l'opinion publique c'est difficile de faire comprendre à quel point le travail qu'elles font à des incidences sur la société de demain.

P4 : C'est en tout cas ce qu'elles disent qu'elles vivent en termes de non reconnaissance.

P6 : Ouais, ça pour moi c'est lié au fait qu'elles ne cherchent pas la reconnaissance là où elles devraient. Parce qu'en fait, comme elles ne l'obtiennent pas par la société, peu, ou en tout cas elles n'en ont pas le sentiment, elles le cherchent chez les parents. Puis là, elles tombent dans un piège.

P5 : Moi je trouve qu'au contraire, le parent est un excellent vecteur. Moi, je me rappelle une question que pose tout le temps le chef de service : quelle est la plus-value pour un enfant de passer dans une institution petite enfance ? Pas plus-value en termes économique, mais qu'est-ce qu'il a acquis de plus que s'il restait à la maison. Et si le parent constate cette plus-value, il peut être un vecteur de la promotion de la profession, de l'institution.

P1 : moi je pense que les parents sont un vecteur mais il ne fait pas le poids, car c'est qu'un tiers, deux tiers n'ont pas de place. La pénurie de places fait qu'on peut mettre une qualité énorme mais on touche un minimum de personnes.

P9 : Une société dont la politique permet, à chaque personne qui le souhaite, d'avoir une place en garderie met donc en avant l'enfant et la famille, donc de manière indirecte, reconnaît l'importance du travail des éducatrices.

A : Je voulais revenir sur la question des normes et plus précisément de l'écart à la norme et qu'est-ce qu'on en fait ?

P5 : L'autorisation d'exploiter elle est quand même à notre nom. Donc, qui c'est qui prend la responsabilité in fine, c'est nous. Donc les éducatrices peuvent être en ordre si la norme est dépassée, si la direction est informée.

A : Qu'est-ce qui fait que dans une équipe éducative l'écart à la norme peut être co-construite et dans une autre on trouve de la résistance ?

P4 : La population des éducatrices, on est face à une population très homogène, en termes d'histoire, de vécu, d'origine. La majorité c'est des jeunes femmes, de la classe moyenne, qui ont peu vécu d'immigration et qui sont assez normées. Du coup, elles ont des représentations, que quand on est une maman d'abord on passe du temps avec son enfant. La plupart sont convaincues que la place de l'enfant c'est auprès de sa mère, que c'est juste intolérable d'avoir une maman qui ne travaille pas et qui met son enfant en garderie. Je pense que c'est une population qui est très porteuse de normes sociales et qui du coup sont bousculées dans leur identité profonde quand on a un écart à la norme.

P2 : Il y a un autre problème lié à la qualité d'accueil, c'est qu'on n'arrive pas à mesurer les effets de la prise en charge collective sur les enfants, sur le long terme. Il n'y a rien qui nous dit, parce que ces enfants-là ont passé en crèche, ils ont quelque chose de plus. C'est difficile à mesurer car c'est un travail qui est fait maintenant et qui peut avoir des répercussions longtermes et on n'est pas les seuls facteurs qui vont intervenir sur le futur de l'enfant. Et du coup, ça pose un peu un problème en termes d'évaluation de la qualité du travail.

P3 : Aujourd'hui on peut en tout cas dire qu'il n'y a pas de moins-value.

P7 : Si, moi je pense que ça peu. Il peut y avoir des risques pour l'enfant si le travail est mal fait. L'enfant peut avoir des problèmes d'attachement, si on ne fait pas attention avec une certaine stabilité. Ben, la stabilité du personnel est aussi un gage de qualité. Moi je pense que ça peut être un risque pour un petit enfant d'être en institution et que notre job à nous, c'est de faire tout pour que ce ne soit plus un risque, mais une plus-value. Ça c'est un défi pour les éducatrices, mais elles ont besoin de vous, elles ont besoin d'être quittancées, d'être nourries, que vous les ramenez à des connaissances scientifiques, d'être ramenée au projet pédagogique, à notre visée. Il faut les aider à aller à la rencontre des parents - pas aller contre - mais à la rencontre... Le plus grand bénéficiaire c'est l'enfant.

Transcription du focus groupe no 3

Date : 1.10.213

Durée : 1h16'

Constitué de :

- Un·e représentant·e du service d'accueil de jour de l'enfance
- Un·e pédagogue
- Un·e chargé·e d'évaluation de l'office d'accueil de jour des enfants
- Trois responsables de formation
- Animation : Olivia Franc

A : Selon vous, quelles sont les conditions qui permettent de dire que les enfants accueillis en institution pour l'enfance bénéficient de prestations de qualité ?

P2 : Il y a d'abord les exigences minimum c'est-à-dire celles fixées par l'OAJE, une formation, le taux d'encadrement, les locaux. Ça c'est le socle pour commencer à parler de qualité. Ensuite avoir des professionnels qui peuvent entrer dans un processus réflexif, qui interrogent les pratiques et qui tentent de les adapter aux besoins de chaque enfant et pas seulement au groupe d'enfants.

P4 : J'aimerais insister sur les questions de formation. Il faut savoir que la notion de qualité, sur le plan européen, trois notions ont été retenues pour la définir : une haute qualité de formation, les questions de normes (nombres d'enfants, adultes formés) et l'espace pour les enfants. C'est les trois conditions élaborées dans le cadre des travaux de l'OCDE

P3 : Je rajouterai dans le socle de base, la sécurité, lieu où les enfants peuvent évoluer sans danger. Ensuite aussi tout ce qui touche à la formation, au respect de normes, à la réflexion, le travail de la prise en charge de l'individu dans le collectif.

P6 : Pour accueillir des enfants il ne suffit pas de savoir veiller à la sécurité, que les normes soient respectées. Il y a une responsabilité au niveau de la direction à amener les équipes à une pensée réflexive.

A : En matière de formation justement, on se retrouve régulièrement confronté à des niveaux de prestation qui ne sont pas toujours liés au niveau de formation. Si la formation est un critère de qualité, que faire avec ce paradoxe ?

P5 : Oui, c'est un paradoxe mais c'est le propre de toute expertise d'avoir des niveaux différents de compétences, donc la différence d'implication et d'investissement dans son métier est propre à chaque profession.

P4 : Il faut bien évidemment dénoncer le problème individuel, mais il ne faut pas en rester là, il faut poser des exigences collectives. Sinon le risque c'est que ce soit repris par le politique qui va dire : « Vous voyez, on peut engager des gens non-formés et ça fonctionne très bien ».

P3 : Moi je parle aussi de l'importance de la formation continue, des *piques de rappel*, donc le facteur individuel est un des facteurs, mais il y a aussi le facteur institutionnel (gestion de personnel) et politique pour l'accès à la formation continue.

P6 : Les normes sont un cadre et la direction devrait pouvoir dire que, dans un contexte particulier, je peux peut-être déroger à cette norme parce que je suis garante et que je connais les professionnelles.

P3 : Qu'est-ce que vous entendez par liberté au niveau des normes ?

P6 : Par exemple le 2/3 de personnel formé, ou mettre un enfant de plus en fonction du contexte.

P3 : Mais cette liberté-là elle existe si on prend strictement les directives. Mais tout ça moi je le lis avec le sens « il faut travailler avec du sens ».

P2 : Moi je ne suis pas du tout d'accord de dire qu'il faut laisser la liberté aux directrices de jouer avec la norme. Par rapport à l'exemple donné, je suis sûre que cette liberté-là on l'a en tant que direction. Mais alors si on décide que la norme n'est plus une norme et qu'elle est discutée de cas en cas ... eh ben, les conditions d'accueil et la qualité vont aller vers le bas. Je pense qu'aujourd'hui dans le canton de Vaud on a des normes qui sont même pas contraignantes, car les normes de l'OAJE c'est juste un minimum. Ça c'est un argument politique de dire que s'il y avait moins de normes on accueillerait plus d'enfant, mais non. Par rapport au niveau de formation, il y a une responsabilité des personnes qui viennent des formations académiques pour donner du sens. Que je sois HES, ES ou ASE, je dois interroger les pratiques, mais c'est quand même aux HES et ES de conduire l'équipe dans ce processus continu et dynamique qui interroge les pratiques et leur donne du sens. Il y a aussi une responsabilité de la direction : comment elle organise les colloques, qu'est-ce qu'elle y met, comment elle interroge la pratique.

P4 : Moi, je crois vraiment à la nécessité de mettre des balises et des repères. Les normes, c'est un repère. Il ne faut pas commencer à demander de la souplesse là-dessus sinon on est *cuit* sur le plan politique. De plus, les normes ont été construites de manière collective, avec des professionnels et différentes instances qui ont réfléchi à ça. Ça, c'est des balises qu'il faut absolument garder.

P5 : Je te rejoins complètement. Un métier doit quand même être garanti par des critères objectivables, comme pour tout métier, et le principal c'est le niveau de formation, ça c'est objectivable.

A : Par rapport aux trois conditions que vous aviez énumérées, vous avez nommé l'espace. C'est quoi un espace de qualité ?

P5 : Alors évidemment espace et sécurité, ça va ensemble. Penser un espace c'est aussi penser la possibilité pour l'enfant de bouger, de se déplacer, de pouvoir expérimenter, de ne pas être surveillé constamment.

P2 : Un espace doit déjà s'adapter à l'âge des enfants. Un espace de qualité, c'est un espace où à tout moment l'enfant peut découvrir, bouger et se reposer, c'est les trois points.

A : A votre avis, une institution pour l'enfance c'est un lieu de vie ou un lieu de garde ?

P5 : Cette question est liée à la mission éducative des institutions. L'éducatrice a une mission d'éducation et c'est encore pensé comme une supplantation de la mission familiale. En Suisse, il y a une grande méfiance du collectif et on ne peut les penser qu'en dichotomie *le collectif contre l'individu*. Si on prend une mission éducative, on ne peut que l'enlever aux familles. Est-ce que les professionnels qui éduquent le font pour un projet social, non je ne pense pas.

P4 : Je pense qu'on est devant une question délicate aujourd'hui, on aimerait que les missions des institutions soient multiples, on aimerait que ce soit un lieu d'intégration (pour les enfants, les familles, les chômeurs, les personnes âgées), de prévention, de diversité culturelle. On est en train de demander des choses extrêmement multiples. Et paradoxalement, on remet constamment en question les balises qui fixent un cadre d'accueil.

P1 : Aujourd'hui, l'existence même d'une garderie est liée à la conciliation d'une vie familiale et professionnelle. Tant qu'on ne dit pas que c'est une politique publique ouverte à tous. Le billet d'entrée, c'est cette conciliation donc on exclue 1/3 de la prestation. Donc on ne peut pas parler de politique publique pour l'instant, on tend vers... Donc la qualité qu'on offre ne s'adresse pas forcément au public qui en aurait le plus besoin. Vous parlez de mission de prévention. Oui, la prévention est une bonne chose pour les enfants accueillis, mais la prévention s'adresse justement à ceux qui n'ont pas la prestation, en termes de besoin.

P2 : Moi je pense que c'est un lieu de vie, mais ce n'est pas *LE lieu de vie*, c'est un des lieux de vie. Certains professionnels pensent aujourd'hui qu'il faut socialiser les enfants très, très tôt. Moi, je ne suis pas à l'aise avec ça. L'enfant de 0 à 2 ans est peu outillé pour la collectivité. Alors, je ne dis pas qu'il ne faut pas qu'il y aille, mais il faut réfléchir à ce qu'on leur offre, pour qu'il y ait le moins de risque possible pour cette période de la vie où la création de lien d'attachement est très importante et fragile. Il faut qu'il y ait des structures de qualité qui existent pour permettre aux parents qui en ont besoin, ou envie - peu importe - qui utilisent ces structures pour permettre à la société de fonctionner. Mais le principal bénéficiaire pour moi, il est d'abord et avant tout l'enfant. Certains auteurs parlent de *co-éducation*. Moi, je ne pense pas que c'est le rôle des garderies seulement, bien sûr qu'on fait de l'éducation, mais avec les parents.

A : Vous pensez que les parents ont besoin de quoi quand ils arrivent dans une institution pour l'enfance pour être sécurisés, quant au fait que les prestations qu'on offre à leur enfant sont de bonnes prestations ? Il le vérifie comment ?

P3 : Moi je dirai déjà au travers du premier interlocuteur, vous en tant que directrice, présenter l'institution, son fonctionnement, expliquer le sens aussi aux parents, puis ensuite c'est sur le terrain, au quotidien, l'accueil, mais vraiment l'accueil de l'enfant et du parent.

P1 : Nous avons toujours favorisé dans le cadre du réseauL qu'il appartient à la direction de déterminer le processus accueil, car c'est une des marques de fabrique de l'institution, c'est une des portes d'entrée du futur projet pédagogique dans lequel l'enfant va vivre pendant quelques années. Concrètement, un document de quatre pages de bienvenu au parent au CVE, voilà qui nous sommes et ce que nous proposons, voilà comment vous pouvez nous questionner, et avec leurs mots qu'ils comprennent. Pas un projet pédagogique de 122 pages qui est fait pour les professionnels.

P2 : Alors moi, je pense qu'il y a ça mais je pense aussi que les parents ont besoin d'avoir un sentiment d'appartenance avec le lieu, pouvoir y traîner un peu, tâter l'ambiance, être témoin de ce qui se passe dans le lieu, ça c'est une condition. L'autre condition, ils doivent avoir la conviction que les besoins particuliers de leur enfant sont bien intégrés, et qu'il n'est pas *un parmi les autres*.

P4 : Je renforce ce qui vient d'être dit en relevant que forcément, l'accueil est collectif mais la singularité doit exister. Si elle n'a pas de place, alors on ne prend pas soin, ni de l'enfant, ni de la famille. Mais pour ça, il faut que les conditions de base soient remplies (assez de professionnels, formation suffisante etc.). C'est un travail qui se déclare facilement, mais qui se réalise difficilement.

P1 : Sauf si vous y introduisez la notion de marché et de comparaison. Aujourd'hui, il y a de plus en plus de parents qui vont choisir cette structure plutôt que celle-ci, avec des critères de qualité qui leur sont propres.

P6 : Bon, ça veut dire quoi alors, qu'il faut se démarquer ? Mais là, on répond aux besoins des parents et pas des enfants.

P1 : Bon, je rappelle que juste pour le moment c'est l'institution qui maîtrise le tout et les parents n'ont pas le choix et ils prennent ce que vous leur donnez. Le questionnement de la qualité, c'est assez rare mais ça existe. Mais un label qualité affiché à l'entrée de la garderie, c'est une garantie pour les parents.

A : En quoi ?

P1 : Ben, ça prouve que mon institution est certifiée par un label qualité reconnu en Suisse. Quelqu'un d'extérieur est venu regarder comment ça fonctionne. Pour les parents, c'est un gage de qualité

P4 : Je pense qu'il faut faire attention à ces labels qualité. On l'a vu, car ce n'est pas nouveau, ces labels. Je pense qu'il y a une dérive possible, c'est celle de dire on a affiché le label et on se contente de ça. Il faut voir comment l'autorité de surveillance intervient, comment c'est mesuré, il faut voir le temps qui est pris pour ce genre de travail

P2 : Une des garanties de la qualité, c'est la capacité des directions d'interroger le sens qui est donné aux pratiques et de le contextualiser.

P6 : Pour revenir à la question des besoins des parents, moi je pense que les retours sont très importants. C'est le lien que l'éducateur crée avec les parents, aussi au moment de l'accueil le matin, quand on prend du temps. Les parents vont interpréter la qualité par rapport à leurs propres besoins, ils sont en confiance parce qu'ils savent ce que leur enfant a vécu.

A : Oui mais ça interroge la question de la tangibilité. Pour un parent une retransmission fine et détaillée est nécessaire et pour l'autre c'est trop.

P6 : Oui mais la possibilité qu'un parent puisse dire : « moi, ça ne m'intéresse pas » et que l'éducatrice en tienne compte. Il n'y a pas un standard de la bonne retransmission.

P5 : Moi, je trouve qu'heureusement que les standards sont formulés plus large. S'il va trop dans les détails ça devient dogmatique, pour faire une bonne retransmission *il faut faire ça, ça et ça*. Les standards minimums pour moi doivent rester des grands principes directeurs, pensés à un niveau politique en lien avec notre projet de société, donc vraiment très *méta*, c'est presque des valeurs. Après, ça fait *l'entonnir* et c'est réfléchi plus précisément dans l'institution.

P1 : Aujourd'hui, si je fais un constat de manque en terme qualitatif, c'est la participation des parents - collectivement et individuellement dans les structures.

P5 : Ca, ça me fait penser au fait que l'institution aujourd'hui est encore pensée comme toute puissante, les professionnels s'identifient au pouvoir. Par exemple, la rigidité des horaires d'arrivée de l'institution. Oui, il faut des règles et des horaires, mais il faut aussi être capable d'interroger le sens. Il y a des institutions qui fonctionnent sans horaire et ça marche. Là, ça devient des enjeux personnels et professionnels : le fait de ne pas être à l'heure est traduit comme la preuve que le parent ne respecte pas la professionnelle, qu'il n'apprécie pas le travail, qu'il y a un manque de reconnaissance. Et je pense que c'est à nous de déconstruire cette espèce de décodage qui est très simpliste et qui est malheureusement le reflet d'un positionnement professionnel de rivalité. C'est des rapports de pouvoir entre institution et individu auxquels il faut beaucoup réfléchir.

P2 : En institution des règles, il n'y a que ça, et il faut être capable de les interroger.

A : Mais justement, un processus qualité, ce n'est pas une capacité de réinterroger la règle ?

P1 : De se donner la possibilité qu'elle ne soit pas rigide.

P4 : Pour définir la qualité, il est nécessaire de mettre plusieurs acteurs en présence, mettre des professionnels, des parents, des politiques, et pourquoi pas les enfants. Ça, pour moi, c'est un standard de la qualité, c'est que tous les acteurs puissent en dire quelque chose.

A : Il y a une question qui me vient par rapport à ça. Finalement, comment - et avec qui - un projet institutionnel doit-il se construire ?

P5 : Lors d'une conférence l'année passée, j'ai entendu un sociologue interroger la boîte vide du partenariat avec les parents. Il analysait la position du partenariat, ou on a un certain *powerman*, c'est-à-dire où le parent peut interférer dans l'institution et on peut changer quelque chose. Selon lui, ce terme de partenariat est un mot vide, car il y a un critère qui permet de dire qu'il existe, c'est quelle est la chose que l'on peut décider quand on est partenaire dans une institution. Est-ce qu'il y a un exemple de décision que le parent peut prendre dans la garderie et qui soit appliquée parce qu'il l'a décidé avec le collectif professionnel ?

P1 : La réponse est non.

P5 : La réponse est non et je suis très contente que ce soit quelqu'un d'autre qui le dise.

P1 : La seule zone décisionnelle qu'a le parent, c'est la nourriture.

A : Je reviens à la question du projet pédagogique.

P2 : Le projet pédagogique, à mon avis, il est fondamental. Il se construit en équipe et il s'interroge tout le temps, c'est un outil permanent et fondamental pour la direction, de pouvoir permettre à ces équipes de pouvoir continuer d'évoluer. Ce n'est pas un dogme, mais on sait où on veut aller. Et quand on s'en écarte, on sait qu'on s'en écarte. Il y a une évaluation et elle doit pouvoir permettre soit de changer quelque chose dans le projet pédagogique qui ne joue pas, soit de recentrer les attitudes et les organisations professionnelles aux visées qu'on a définies. Le projet pédagogique est surtout un outil intellectuel qui permet aux professionnels d'évaluer leurs pratiques.

P4 : Et il doit y avoir des contraintes dans un projet pédagogique.

A : Vous auriez un exemple de contrainte ?

P4 : Oui, par exemple, vous avez dans votre projet pédagogique, une contrainte autour de l'observation. Les professionnels doivent consacrer du temps à l'observation des enfants. C'est une exigence, c'est prescrit.

P2 : Le discours de Dalberg et Moss c'est de dire qu'il faut pouvoir questionner, éclairer avec de la théorie, mais il ne faut pas que la théorie reste de la théorie. Et la qualité, c'est au moment où je peux nommer ma pratique et y donner du sens, parce que je l'ai questionnée et je l'ai éclairée. Le projet pédagogique, il entre dans ce processus.

P1 : Moi, j'ai rarement vu dans un projet pédagogique, à quoi ça sert quand l'enfant quitte la garderie. A quoi cela a servi de faire 4 ou 6 ans dans une garderie, quelle est la plus-value que le projet pédagogique a apportée à l'enfant et à sa famille lorsqu'ils quittent la garderie. Cette question, qualitativement parlant, devrait faire partie du projet pédagogique, il devrait y avoir un objectif qualitatif qui dit qu'au moment où la famille partira : « Voilà ce qu'on aimerait que vous puissiez engranger comme plus-value ». *Plus-value* n'étant pas un terme économique dans ce cas-là.

Transcription du focus groupe no 4

Date : 7.10.2013

Temps : 1h19'

Constitué de :

- Trois parents actuellement usagers du CVE de Cour
- Un parent anciennement usager du CVE de Cour
- Animation : Olivia Franc

A : Selon vous, quelles sont les conditions qui permettent de dire que les enfants accueillis dans les institutions pour l'enfance bénéficient de prestations de qualité ?

P1 : Moi, je pense que déjà ils sont heureux de se rendre dans cette garderie et puis on le voit évoluer de jour en jour. Pour moi c'est ça qui fait que j'ai l'impression que c'est un centre de qualité.

P3 : Ben, ça résume un peu tout. Mesurer la satisfaction. Si la satisfaction est là, c'est que le système est réussi. Donc si la plupart des enfants sont contents de revenir le lendemain, c'est le principal indicateur. Evidemment tous les enfants ne peuvent pas être contents de la même façon, chacun a des sensibilités différentes, mais s'il a fait des activités qui l'ont intéressé, distrait, interpellé et puis ensuite qui nous en parle, alors on peut penser que ça marche bien, quoi.

P4 : Oui, je ne peux presque rien rajouter. Je pense que l'offre des différentes activités et aussi qu'on lui montre quelques trucs et qu'on voit que l'enfant profite bien, il est heureux, ça c'est un bon indicateur.

A : Quand vous parlez de différentes activités, vous pouvez donner un exemple concret ?

P4 : Oui, par exemple jouer, aller dehors ou lire un livre ou écouter quelqu'un lire un livre, par exemple. Des activités centrées sur l'enfant - ça, c'est clair. Moi, j'ai vu différentes crèches où des activités sont proposées et l'enfant choisit les activités. Mais moi, je trouve de temps en temps proposer une activité à l'enfant ça ne fait pas de mal. Comme ça, l'enfant est habitué à sortir de son cadre, de ce qu'il a l'habitude de faire, à découvrir de nouvelles choses, ça pour moi c'est un signe de qualité.

A : Vous parlez de satisfaction, de bonheur. Un enfant qui n'aime pas aller à la garderie, ça c'est un signe que ce qui est offert au sein de la garderie est de mauvaise qualité ?

P2 : Moi, j'ai ma fille qu'est assez souvent à dire : « Ah non je ne veux pas aller à la garderie ». En fait, ça dépend des éducatrices. Quand elle a une éducatrice qu'elle préfère, elle va volontiers.

A : A votre avis, c'est lié à sa relation d'attachement aux différentes éducatrices ?

P2 : Oui, exactement.

A : Mais quand elle exprime qu'elle ne veut pas aller, vous - en tant que parents - vous êtes inquiets ?

P2 : Pas du tout, parce qu'on a beaucoup de confiance. Puis c'est qu'elle est plus attachée à une éducatrice, elle a une préférence et pour moi c'est tout à fait normal. Puis, à la fin de la journée, on nous dit que ça s'est bien passé.

P4 : Je pense que ce qui est important dans une situation comme ça, comme signe de qualité, c'est comment on est accompagné, comment on peut gérer une telle situation, comment on est assisté, aidé, ensemble, l'institution et les parents. Je pense que c'est un signe de qualité si on dialogue, il y a une discussion, on essaie de trouver le bon moyen ensemble, on a le sentiment que l'enfant est pris au sérieux, mais aussi les parents. Car ce n'est pas toujours évident quand son enfant il hurle. Et quelles sont les procédures, les processus pour gérer des situations comme ça ?

P1 : Dans le cas inverse, si ma fille n'aimait pas aller dans l'institution, je me poserais des questions sur la qualité et si l'institution est adaptée à mon enfant, alors même qu'elle est peut-être de très bonne qualité, mais que moi je n'aurai pas su trouver celle qui lui fallait. Avant, vous parliez d'institutions qui obligent les enfants à faire des activités et d'autres qui les laissent jouer. J'aurai peut-être tendance à me retourner vers une institution qui propose autre chose, pour trouver celle qui est le plus adaptée à mon enfant, si elle n'est pas heureuse d'y aller, en tout cas

A : Si on parle de ligne pédagogique justement, vous en tant que parents, comment vous vous sentez partie prenante ou pas de la ligne pédagogique de l'institution ?

P3 : Moi, je n'ai pas le sentiment qu'on puisse débattre là-dessus. J'ai l'impression que c'est le choix de la garderie et puis voilà, puis c'est comme ça. Peut-être que c'est faux, mais s'il y a des espaces de débats où on peut faire changer les choses ou influencer, ce n'est pas toujours bien communiqué.

P4 : Mon expérience, oui, on nous dit : « ça c'est la pédagogie ». Mais moi je trouve que ce serait un signe de qualité si une institution, quand elle voit qu'il y a beaucoup de parents qui posent les mêmes questions, qu'elle commence à s'interroger sur sa propre pédagogie. Je comprends très bien qu'il faut faire un choix - elle ne peut pas non plus offrir 3 ou 4 pédagogies différentes - mais en fonction des retours des parents, une certaine flexibilité serait un signe de qualité, par exemple. Bien sûr, il faut que les parents respectent la pédagogie, la ligne principale. De toute façon, malheureusement, on n'a pas souvent le choix. Très souvent, en tant que parent, on est content quand on a une place et là le marché ne joue certainement pas son rôle.

P3 : On n'a pas l'impression d'avoir tellement le choix. On n'a pas ces espaces de discussion où on pourrait dire : « Ben voilà, il y a telle ou telle chose, qu'est-ce que vous proposez pour améliorer ça ? » Et c'est dommage, car ça cristallise des positions qui font que, du coup, on a un jugement sur l'institution qui est moins bon que ce qu'il aurait pu être s'il y avait eu cet espace de dialogue. Pas souvent, mais s'il y avait peut-être tous les 3 mois ou 6 mois - je ne sais pas - des espaces instaurés où on va discuter *des choses qui vont et des choses qui ne vont pas*, entre parents et institution, pour essayer d'améliorer les choses. C'est un processus d'amélioration continue : récupérer le feed-back pour améliorer.

P2 : Moi, je pense là-dessus ... bon, c'est mon avis ... je pense comme ça, mais moi je fais confiance et puis si je vois qu'il n'y a vraiment un grand problème, j'irai vers la direction, poser des questions.

A : On voit ici un peu deux points de vue un peu différents. Vous, vous le feriez plutôt individuellement et vous, vous introduisez une dimension plus collective.

P3 : Ce n'est pas contradictoire. Moi, je verrai une sorte de processus, institutionnalisé, où régulièrement on invite les parents pour les entendre sur ce qu'ils pensent de tout ça. Ça n'empêche que pour résoudre des points particuliers, on puisse aussi demander une entrevue avec la direction. Mais c'est toujours plus difficile, il faut obtenir un rendez-vous, il faut faire le pas. C'est plus simple si c'est institutionnalisé et après, c'est la responsabilité des parents de participer et de s'exprimer. A ma connaissance, ça ne se fait pas.

P4 : Je pense que pour se remettre en question, avoir un processus d'évaluation des réactions des parents réguliers, soit des réunions, soit des feuilles à remplir et donner son feed-back sur la pédagogie, la nourriture ...etc.

P2 : Alors c'est sûr que sur la nourriture on peut ne pas être d'accord. Il faut aussi voir la réalité : ici il y a beaucoup d'enfants et satisfaire tous les parents, c'est impossible.

A : Donc la confrontation de points de vue, dans un espace tel que celui que vous décriviez avant, fait aussi voir aux parents qu'entre eux il y a des différends de points de vue.

P3 : Justement c'est ça qui est bien, quelqu'un exprime ça, et quelqu'un exprime l'inverse – ben, ça fait relativiser.

A : J'aimerais revenir sur quelque chose que vous avez dit avant. Vous avez dit que ce n'est pas facile d'aller voir la direction pour dire quand quelque chose ne va pas. Vous pouvez explicitez en quoi c'est difficile ?

P3 : Oui, oui il y a beaucoup de parents qui ont du mal à franchir le pas. Ça suppose une confrontation quelque part, il y a des gens qui évitent à tout prix ce genre de rapport, qui veulent éviter les conflits. C'est difficile de s'affirmer en face d'une direction. Ça peut faire peur, ou on peut considérer que la direction a toujours raison. Alors qu'avoir un espace où ce n'est pas du *un à un*, ça diminue l'appréhension qu'on peut avoir. C'est un lieu plus neutre, on ose parler car son voisin parle et l'autre aussi, etc. etc. C'est un espace facilitateur.

P4 : Je pense qu'il faut avoir plusieurs chemins, car il y a des gens qui n'aiment pas du tout parler dans un groupe - l'un n'exclut pas l'autre.

P2 : C'est bien d'écouter, mais ce n'est pas évident pour gérer tout ça, car dans une garderie ça change tout le temps, ce n'est pas si facile d'échanger nos points de vue, car les parents changent tout le temps. Donc, dans une institution, on ne peut pas tout le temps changer.

A : La différence de points de vue entre les parents et l'institution sur le bon *savoir-faire* a besoin d'être discuté entre ces deux partenaires.

P3 : C'est clair - il y a une forme d'adaptation qui est nécessaire des deux côtés, ce n'est pas juste à l'enfant de s'adapter à un système, c'est aussi au système de s'adapter à l'enfant. Et la seule façon que le système s'adapte à lui, c'est que les parents - c'est la voix de l'enfant quelque part - même s'il y a une interprétation. Mais je pense qu'un système de feed-back, c'est de toute façon sain. Ça n'empêche d'avoir une ligne directrice, des valeurs. Mais après, comment on les adapte au feed-back des parents, ça c'est le travail de la direction, comment garder sa ligne et entendre les parents. C'est un travail pas évident, mais salubre en tout cas, dans l'idée d'améliorer la qualité.

A : Et novateur, car cet espace démocratique n'est pas institutionnalisé.

P3 : Ouais, apparemment, ça n'existe pas. Etre à l'écoute des gens, je ne vois pas en quoi ça pourrait être négatif.

P2 : Négatif, ce n'est pas négatif, mais si on se met à l'écoute de tous les parents, ça va être impossible de gérer. Il y aurait des conflits, c'est très compliqué.

P3 : Oui, le but ce n'est pas d'être d'accord, le but c'est d'entendre tout le monde et de conceptualiser ces différents avis.

A : (je propose le scénario sur les sorties) Ce genre d'espace de discussion apporterait quoi dans ce type de situation ?

P1 : Ça permet d'entendre les deux avis.

P4 : Et de réfléchir s'il y a le moyen de tenir compte des deux avis et que les enfants qui veulent sortir, sortent et ceux qui ne veulent pas, ne sortent pas. Avec de petits changements dans l'organisation d'une journée on arrive peut-être à l'organiser. Mais pour ça il faut être capable, en tant qu'institution, de se remettre en question. On parle tout le temps de la direction mais, pour moi, les éducatrices sont aussi très importantes comme signe de qualité. Quand je pose une question à une éducatrice, si au bout de quelques jours je ne reçois pas de réponse, je me pose de question si je suis pris au sérieux. Si je vois qu'il y a une réflexion, une analyse et on a une réponse. Parfois la réponse plaît, parfois elle ne plaît pas, mais ça c'est normal,

P1 : Mais l'institution parfaite, mais c'est vrai on manque certainement de personnel, mais ce serait de pouvoir avoir des choix. Ca pour moi ce serait l'institution parfaite, si je pouvais choisir ce qui est adapté à mon enfant chaque jour.

A : Vous, en tant que parents, quels sont les signes observables, tangibles qui vous rassurent quant à la qualité ?

P3 : Moi, il y a juste un autre critère dont je n'ai pas parlé avant et qui est important pour la qualité d'une institution. La garderie c'est quand même le premier endroit où l'enfant va être confronté à autant d'autres enfants, avec autant de diversité. Et le fait que l'enfant ne soit pas renfermé, qu'il reste curieux des choses, qu'il soit ouvert, ça c'est des signes de la qualité de la garderie. Ca, ça montre qu'à l'intérieur il y a un bon échange qui se fait entre les enfants, il apprend les différents et il apprend les subtilités de cette dynamique sociale déjà très tôt. Si mon enfant jouait presque tout le temps tout seul, qu'il n'irait jamais vers les autres, je me poserais des questions.

P2 : Pour moi, en tant que parent, le matin quand je viens poser mon enfant et que l'éducatrice accueille ton enfant avec plaisir, ça compte beaucoup et quand on va le chercher le soir, il est joyeux. Ça, c'est juste primordial !

P4 : Quand on accueille un enfant ce n'est pas juste un numéro. L'accueil doit être individualisé, on se prend un peu de temps. Quelques signes, comme la posture de l'éducatrice, ça dit déjà beaucoup. Une autre chose qui est tangible, c'est l'intérieur, la décoration de la crèche. Ca peut être très, très froid, ou alors un peu cosy, avec des peintures. Ca fait une très grande différence comment on se sent.

P1 : Moi, ce n'est pas ce que j'ai regardé en premier dans la garderie. Moi, je ne me suis pas demandé si c'était aux normes - oui l'hygiène j'ai regardé - mais je n'ai pas regardé les murs, si les jeux étaient neufs ou pas, j'ai plutôt regardé le personnel. Moi, j'avais du mal à laisser mon enfant, car j'avais peur qu'elle n'ait plus cet attachement à une personne. Donc, j'avais besoin de savoir si l'éducatrice qui allait s'occuper de ma fille allait être avenante, allait être *dans le sentiment*, j'avais peur que ce soit froid, mais par rapport aux personnes. Après, les locaux - c'était vraiment au second plan.

A : Si on parle de signes tangibles... Quand vous regardiez les éducatrices, qu'est-ce qui vous rassurait ou pas ?

P1 : C'était la façon dont elles regardaient l'enfant, comment elles étaient avenantes par rapport à lui, le fait de prendre du temps pour chaque enfant à l'arrivée, le soir de prendre du temps pour discuter de l'enfant, de cette personnalité-là. Il y a une écoute et un échange avec les parents.

P3 : Si je devais classer par ordre d'importance, je dirais la chaleur humaine qu'on peut ressentir ou pas vis-à-vis des éducateurs : est-ce qu'elle est attentive, attentionnée ? Ca, c'est la base, on a envie de sentir que son enfant est accueilli comme dans une deuxième famille, quelque part. L'accueil pour les parents c'est quand même un des moments les plus importants de la journée. Le retour aussi est important, le fait qu'il y ait des détails montre aussi qu'il y a eu une attention. Et puis c'est vrai, qu'on a parlé des locaux, pour moi c'est aussi important. Que l'espace se peuple avec l'imaginaire des enfants, le monde des enfants et qu'ils puissent se sentir un peu plus chez eux. Je ne parle pas de l'hygiène et du reste, car ça c'est vraiment la base et que je n'ai pas vraiment de doute sur la qualité de ça.

P4 : Je suis absolument d'accord, l'accueil c'est vraiment primordial. Mais le décor aussi c'est important, que les enfants remplissent l'espace, qu'après un temps l'espace change, car les enfants sont là et l'ont adopté, ou que l'espace s'adapte aux enfants. Après, bien sûr, l'hygiène et aussi la cuisine - si c'est diversifié, sain - ça, c'est encore des signes de qualité.

P2 : Pour moi aussi c'est très important les accueils le matin et la fin de journée. Qu'on m'explique la journée de mon enfant, pas juste qu'on me dise *tout très bien*, ça pour moi c'est un signe de qualité.

A : Est-ce que vous, en tant que parents, vous pensez qu'il existe des critères mesurables qui permettent de dire que l'institution est de qualité ?

P4 : Il y a certainement des critères mesurables, oui (n'en donne pas).

P3 : Pour revenir à ce qu'on disait avant, quelque chose qui serait complètement mesurable, c'est le nombre de fois où l'institution demande son avis aux parents, le nombre de fois où elle communique quand il y a quelque chose qui va moins bien. Après, par rapport aux éducateurs et éducatrices, c'est très difficile : je ne pense pas qu'on puisse mettre une mesure là-dessus, le nombre de sorties, le nombre d'activités de type différent qu'ils ont fait.

A : Pour vous, en tant que parents, ça vous rassure qu'on puisse mesurer des choses ?

P3 : Quelque part oui. Bon, en même temps je ne suis pas fondamentalement inquiet mais je serai content, car j'aurai un sentiment plus positif de la garderie, car ça signifie que de leur côté, il s'organise pour atteindre ce standard de qualité, ça les obligerait...

A : Pour atteindre une norme, il faut établir des indicateurs. Et du coup, qu'est-ce qu'on fait avec l'écart à la norme ?

P1 : Moi, les statistiques, justement ne me donnent pas l'impression de me rassurer, justement par rapport au choix. Si on suit cette norme de *5 sorties par semaine* ... mais est-ce que cet enfant-là veut sortir autant, est-ce qu'on est à son écoute ? Donc moi, je n'aurais pas l'impression d'avoir une institution *au top* si on me proposait des statistiques.

P3 : Ca dépend tout de ce qu'on mesure. Par exemple, une réunion entre parents, ça pourrait être pas mal pour déterminer les critères. On pourrait se mettre d'accord, par exemple, sur la fréquence minimale des sorties pour que ça aille pour tous les parents - ceux qui veulent que leur enfant sorte tous les jours et ceux qui ne veulent pas. C'est un outil parmi d'autres, comme l'espace de discussion dont on parlait avant et qui permettent de s'adapter un peu. Et quand la norme n'est pas atteinte, il faut expliquer pourquoi, ça se défend tout à fait. Mais ça se défend justement, ça impose de communiquer autour des écarts.

P4 : Je pense que ce qui est important ici, c'est qu'est-ce qu'on fait pour le bien-être des enfants, des parents. Une communication, un dialogue sur les différences de points de vue entre les parents et l'institution, ce serait bien.

P2 : Oui, si l'institution fait des sorties, c'est qu'il y a une raison et c'est bien de les expliquer. Mais je ne pense pas qu'une garderie arrive à faire plaisir à tous les parents. Mes enfants passent plus de temps avec les éducatrices - avec vous ici - qu'avec moi, donc l'éducation à quelque part elle est là, à la garderie, bon nous en tant que parent aussi, mais c'est très difficile de suivre son enfant, on ne le voit pas 9 heures par jour.

Entretien individuel

Date : 24.10.2013

Temps : 31'

Personne interrogée : directeur adjoint d'une institution socio-éducative du canton de Vaud

Animatrice : Olivia Franc

A : Quand est-ce que l'OFAS a imposé les normes ISO aux institutions sociales ?

P : Alors, à la base ils n'ont pas imposé de normes ISO, ISO étant un système de certification parmi d'autres, mais c'était un petit peu avant l'an 2000, où l'OFAS est arrivée et a dit : « Ben maintenant, il faut que les établissements socio-éducatifs aient une certification *qualité* ». L'OFAS brandissait assez haut le spectre que les subventions seraient allouées de manière plus conséquente aux établissements certifiés, l'idée étant de créer un certain mouvement pour que les établissements soient certifiés.

A : Mais alors, c'est imposé ou pas par la loi ?

P : Alors, je ne crois pas que ce soit inscrit dans la loi, mais en tout cas c'est dans les plans stratégiques. Mais selon la loi budgétaire, un établissement comme le nôtre doit être certifié.

A : Est-ce que tu arrives à évaluer le coût ? Moi, il y a deux choses qui m'intéressent, c'est à l'époque où ça s'est mis sur pied : combien ça a coûté ? Et maintenant plutôt le coût annuel ?

P : Le coût précis, je ne pourrais pas te dire... Ce qu'il y a, c'est qu'on n'a jamais eu - jusqu'à très récemment - de poste qui était budgétisé pour ça. C'est-à-dire que c'est beaucoup de gens, à l'interne, qui prenaient sur leur temps, donc c'est beaucoup de coûts cachés. A l'époque, lors de la mise en place, une secrétaire de direction à 100% dédiait environ 20 à 40% à ça. Ca a surtout coûté en temps et en capital humain. Ben, encore aujourd'hui, on nous dit : « Ben, il faut le faire pour avoir des subventions ». Mais si on met une ligne budgétaire spécifiquement pour ça, elle nous sera pas allouée, donc c'est noyé quelque part dans la dotation globale et c'est beaucoup porté par la direction, les cadres supérieurs et on fonctionne par mandat. Mais malheureusement, je ne peux pas articuler même un semblant de chiffre par rapport à ça.

A : Combien de temps ce processus d'évaluation a-t-il duré ?

P : Alors, entre le moment où l'exigence a été posée, on a mis en place le processus - sachant que c'est un processus qui ne s'arrête jamais - la première phase a bien pris en tout cas deux ans. Puis, en 2010 on a remis encore une couche, c'est-à-dire qu'au début on avait fait un peu notre *système maison*, puis avec l'évolution des exigences cantonales et de l'établissement, on est venu sur les normes ISO et là, ça a aussi repris deux ans, pour revoir tous les documents. Là, on est encore dans une phase d'implantation. On ne peut pas dire qu'on a un *système qualité* qui tourne.

A : Et puis concrètement, ça se passe comment ?

P : Nous, on a fait le choix de se faire aider par un consultant externe. La norme ISO n'est pas du tout adaptée au milieu socio-éducatif parce qu'on parle de produit. Enfin, quand on la lit, on a l'impression qu'on parle d'une chaîne de montage de voitures. Et faut l'adapter à notre réalité. Mais on a beaucoup fait tout seul. Moi, depuis 2010, j'ai mis beaucoup d'énergie et de temps là-dedans, mais c'est vrai qu'on est obligé de se faire aider par des professionnels.

A : Comment tu traduis ça à ta réalité ?

P : Ben, disons que tu essaies de traduire plus le fond que la forme. Sur le fond, il faut qu'il y ait un processus. De ce processus découle une procédure et de cette procédure, un document. Après, c'est surtout dans le type de document et dans le vocabulaire qu'on le traduit avec nos mots.

A : Tu arriverais à me donner un exemple concret ?

P : Ben, on pourrait dire la *satisfaction client* qui est quand même quelque chose de centrale dans la norme ISO. Ben, nous le client il faut déjà définir qui c'est : est-ce que c'est le résident, est-ce que c'est les parents ? Car, après, il y a 99% de nos résidents qui sont considérés comme n'ayant pas leur capacité de discernement et ce n'est pas forcément évident d'entendre leurs avis. Dans les normes ISO, normalement au bout de la chaîne de production, il y a quelqu'un qui évalue le produit. Ici, on n'évalue pas la qualité d'un produit, mais d'une prestation. Donc, on ne doit pas parler en termes de *produit*, mais on doit parler en termes de *prestation* et c'est vrai. En plus, avec des personnes qui ne peuvent pas nous faire de retour verbal, c'est compliqué d'évaluer la prestation. Donc, ça nécessite de créer des indicateurs bien particuliers et qui sont soumis à caution du point de vue de leur validité scientifique. Ça nous donne plus des pistes de réflexion qu'une validation claire de la satisfaction de nos clients.

A : Pour vous, le client c'est qui ?

P : Pour nous, le client c'est le résident, parce que c'est le bénéficiaire. Mais dans les faits, nos clients ne décident pas, c'est ses parents qui décident, son représentant légal, donc le parent est aussi un bout client. Mais ça dépend de la philosophie de l'établissement. Pour nous, on part toujours du résident, le parent est un partenaire. Mais la limite est très mal définie, ça reste très flou.

A : Les parents remplissent des enquêtes de satisfaction chez vous ?

P : Oui, depuis la mise en place de normes ISO, on évalue la satisfaction des résidents, autant que possible et avec les moyens qu'on a, au niveau des parents et puis au niveau des collaborateurs.

A : Toi, tu penses qu'il y a un risque possible de biais quand on est client de l'institution en tant que parent et qu'on doit remplir une enquête de satisfaction ?

P : Je pense qu'il peut il y avoir un biais. Je peux imaginer qu'un parent dise : « je vais dire que tout va bien, parce que si je dis que ça va mal, on va mal s'occuper de mon enfant ». Aujourd'hui moins, car les parents peuvent activer des leviers assez puissants pour agir sur la qualité de l'institution. Maintenant il y a une commission des plaintes, une commission d'inspection, il y a un appareillage quand même pour qu'ils puissent dire si ça va mal.

A : Pour revenir aux indicateurs, je prends un exemple concret. Par exemple, vous arrivez à définir des critères tangibles, observable pour évaluer la qualité d'un soin ?

P : Avec certains résidents on arriverait, mais ça reste quand même un échantillon très marginal sur l'ensemble des résidents qu'on accompagne. Et en plus, ça resterait à caution, car basé sur l'évaluation de l'éducateur, qui à travers des signes donnés par le résident peut dire qu'il est satisfait. Donc, on reste sur des choses très arbitraires, au niveau du *feeling*. Après, on peut mettre un indicateur beaucoup plus concret, en se basant sur des normes cantonales, et dire : « une douche doit durer tant de temps », et si on arrive à rester dans ce temps-là, on peut estimer que c'est une prestation de qualité. Mais là, on est axé sur une norme et pas sur la personne.

A : Comment l'institution est-elle réévaluée ?

P : Alors, chaque année on a un audit externe, donc on a un organe de certification. En prévision de cette audit externe on fait des audits internes. Une fois c'est pour vérifier si tout va bien, et tous les deux ans c'est l'audit de recertification.

A : Concrètement, ils font quoi ?

P : Alors, ils nous envoient un programme à l'avance. Et voilà, on va vous interroger sur ces sujets-là et on veut voir telle personne. Et puis, ça peut arriver qu'ils aillent voir sur le terrain - par exemple à l'atelier - voir si tout est aux normes, ou poser des questions à certains collaborateurs, par exemple : « Qu'est-ce que vous pouvez me dire de telle procédure, quand est-ce qu'elle s'applique et comment ? » Ils relèvent les manques et on doit les améliorer d'ici l'année suivante. Jusqu'à trois non-conformités mineures ça ne remet pas en cause la certification. Par contre, s'il y a une non-conformité majeure, on perd la certification.

A : Comment les équipes ont été intégrées à ce travail-là ?

P : Alors, à mon sens très peu ... très, très peu. On est beaucoup dans quelque chose de *top-down*, on crée des procédures, des documents et tout ça se déverse plus bas. Après, ça dépend des dynamiques d'équipe. Ça arrive que des équipes relèvent qu'il y a un manque et qui, en fonction de leurs observations, nous le remonte. Du coup, là, on était dans le *bottom-up* car on arrivait à créer une procédure sur la base du besoin qui avait été identifié sur le terrain.

A : Ca, ce serait l'idéal du fonctionnement.

P : Oui tout à fait ! Oui, c'est censé fonctionner en processus d'amélioration continue. Je pense qu'il y a un problème de communication. Puisqu'on dit que le *système qualité* est l'apanage de la direction, les équipes pensent qu'elles n'ont pas besoin de s'en occuper. Mais en fait, idéalement, c'est un outil pour les collaborateurs. Mais aujourd'hui on reste dans quelque chose de très *top-down*, mais idéalement il faudrait qu'il y ait une participation beaucoup plus importante du terrain. Aujourd'hui, notre *système qualité* tourne essentiellement autour des protocoles. On veut que les choses soient posées par écrit, on dit ce qu'on fait et on fait ce qu'on dit, et puis, la détection d'un problème, l'annonce d'un problème et les propositions d'amélioration de ce problème. Mais dans le quotidien des professionnels, c'est très éloigné de leur réalité. Mais encore une fois parce que ces normes, ça modifie les habitudes de travail au niveau institutionnel - comme la communication - mais ça ne dit rien du travail quotidien avec le résident.

A : Toi qui travaille ici depuis longtemps, tu arrives à évaluer - même si c'est totalement subjectif - si ce *système qualité* a amélioré quelque chose au niveau du fonctionnement institutionnel ?

P : Je pense que ça a amélioré certaines choses, je crois surtout que ça a donné une certaine sécurité, car ça permet aux gens de se référer à quelque chose en particulier quand il y a un souci. De là, à dire que ça a amélioré le fonctionnement de l'institution, très subjectivement, je ne pense pas. Ça a mis un certain cadre, mais il est considéré comme plus contraignant qu'améliorant. Après, je sais qu'il existe d'autres *systèmes qualité*, il y en aurait peut-être qui seraient plus adaptés à notre réalité. Il faut trouver l'outil adéquat pour faire ça, pour que ça ait vraiment du sens pour les gens.

A : Quand on rentre chez vous, puis qu'on voit les trois labels affichés, tu penses que ça rassure ?

P : Alors, au quotidien non, mais encore une fois, on y fait référence quand il faut relever un problème, ou alors quand il faut *donner quittance* de la qualité, on peut dire : « si si, vous voyez, on est certifié ISO ». Mais c'est à double tranchant. Typiquement, là il y a des familles qui on dit : « ils se vantent d'avoir une triple certification, mais dans les faits il y a ça, ça et ça qui ne va pas. Clairement, je ne suis pas sûr que tous les gens qui travaillent ici savent à quoi correspondent ces labels affichés. Pour les parents non plus. J'aurais tendance à dire que ça fait *ni chaud ni froid*.

Transcription du focus groupe no 5

Date : 29.10.2013

Temps : 48'

Personnel éducatif : Cinq personnes du CVE de Montelly

Animation : Olivia Franc

A : Selon vous, quelles sont les conditions qui permettent de dire que les enfants accueillis dans nos institutions bénéficient d'un accueil de qualité ?

P1 : Il faut qu'il y ait une structure physique existante et aux normes de sécurité ... et une direction qui va pouvoir engager du personnel de qualité qui va pouvoir amener un travail de réflexion qui va soutenir le travail auprès des enfants sur le terrain. Mais déjà, un espace adapté à son importance.

A : Tu parles de professionnels de qualité. Tu arrives à définir plus précisément ?

P1 : C'est-à-dire que la direction va aller dans un certain sens au niveau de son objectif institutionnel. Et il va falloir engager des personnes qui adhèrent à ces valeurs institutionnelles, parce que sinon ça veut dire que les gens vont travailler à l'encontre de ce qui est proposé par une direction. Après, nous avons des personnes qui ne sont pas diplômées, mais qui sont parfaitement de qualité. Donc, ce n'est pas en lien avec le diplôme. Mais pour pouvoir arriver à ça, c'est un travail continu de formation continue dans cette institution, de colloques très réguliers, de remise en question.

P5 : Le retour de la direction sur notre travail, pour voir si on est toujours dans le cadre, pour la reconnaissance de notre travail et - comme disait ma collègue - la formation, c'est important pour offrir de la qualité, le suivi et la présence auprès des enfants, avoir une stabilité au niveau du personnel, les colloques, le fil rouge de l'institution, qu'on ait au moins une cohérence dans la façon de faire, que ce soit depuis la nursery jusque chez les écoliers.

P3 : Le projet pédagogique aussi puis, si possible, qu'on ait une cohérence de groupe, en équipe.

P4 : Moi, je dirais aussi la collaboration entre les groupes. Par rapport à ça, moi j'ai l'impression qu'il y a différentes valeurs pédagogiques au sein même d'une institution et qu'on a beau instaurer un fil rouge, il n'est pas toujours respecté.

P5 : Ouais mais s'il n'y avait pas ça, on irait dans tous les sens. Il y a au moins ça.

A : Mais ça, vous l'expliquez comment ?

(Tous en même temps :) « Parce qu'on est tous différents ! »

P4 : Le fil rouge ... c'est un peu un livre de bord ... mais j'ai souvent l'impression qu'il est interprété très personnellement, ce qui fait que c'est impossible d'avoir la même ligne de *A jusqu'à Z* dans une institution.

A : Si on revient à cette notion de qualité, vous dites qu'on a un fil rouge, mais que les professionnels peuvent l'interpréter différemment. Vous pensez que c'est contradictoire pour offrir de la qualité ?

P1 : Non, je pense qu'au contraire ça peut amener de la qualité, à partir du moment où les personnes sont capables de remise en question, avoir des différences entre les professionnels, sans lâcher une certaine cohérence pour l'enfant. Un éducateur va mettre l'accent plus sur cette valeur et un autre éducateur sur une autre valeur, ce qui permet de faire un relai et être complémentaire.

P5 : C'est bien aussi pour l'enfant qu'il voit qu'il y a des différences, qu'on n'est pas tous dans le même moule. De toute façon, l'enfant sait très bien vers qui se tourner selon son besoin. C'est important qu'on ait une trame, mais on ne peut pas éviter les écarts - moi ça me semble normal. Les colloques, c'est aussi important, car ça permet d'avoir des expériences d'autres groupes et de partager les idées, en se disant : « Ah ben, tiens, on n'avait pas pensé à ça ».

P3 : Il faut se recentrer sur l'enfant, repartir de l'enfant. Il faut s'éloigner de ce que nous on veut, de nos propres valeurs.

A : Vous avez pas mal mis l'accent sur ce fil rouge, sur le projet institutionnel au sens large. Selon vous, comment doit se construire un projet institutionnel, si on vise des prestations de qualité pour les enfants ?

P5 : Ben, que tous les partenaires puissent donner leur avis.

A : Puis c'est qui, tous les partenaires ?

P5 : Ben je pense, toutes les éducatrices de l'institution, dans toutes les tranches d'âges et puis que tout le monde puisse entendre les différences. Et ensuite là, chercher le consensus. On voit souvent en colloque, on n'a pas tous la même vision des choses, mais mettre ça en commun, ça permet d'en discuter et d'en débattre, ça ne fige pas.

P3 : Mais le fil rouge, ça permet - malgré toutes les différences - de retirer quelque chose de commun à tous les groupes.

P5 : En fait, on veut tous atteindre le même objectif, mais certains iront par d'autres chemins. Ça ne veut pas dire que c'est faux. Il n'y a pas de *juste* ou de *faux*, il y a du *différent*.

P4 : Pour moi, un travail de qualité c'est qu'il faut toujours oser expérimenter de nouvelles choses, pas rester sur ce qu'on connaît, oser le changement.

A : Quel lien tu fais entre le changement et la qualité ?

P4 : Oui, ça revient à la remise en question : il y a toujours des choses à améliorer, car chaque fois les enfants sont différents, les familles, trouver des petits trucs pour améliorer le quotidien. Pour moi, le changement il est vital car il faut toujours s'adapter, aux enfants, aux familles, à la société.

P5 : La société elle change, il y a par exemple beaucoup plus de mamans seules. Ben, la qualité c'est aussi pouvoir s'adapter à ces changements. Mais pour s'adapter, il faut des fois tester plusieurs choses. Du coup, l'échange avec d'autres professionnels, avec d'autres collègues, avec d'autres institutions, ça peut faire progresser.

P2 : la formation continue, ça peut aussi nous aider à avoir des pistes pour évoluer.

A : Vous avez parlé des parents. Vous pensez que les parents ont besoin de vérifier quoi pour se dire que les prestations qu'on offre à leurs enfants sont de bonne qualité ?

P2 : Chaque parent c'est différent.

P5 : Il y en a qui attendent beaucoup et d'autres moins. Par exemple il y a un papa ... le soir, ça lui suffit de savoir qu'il a passé une bonne journée, il n'y a pas besoin de développer, il est toujours pressé. Pour lui, ce qui est important c'est qu'il puisse amener son enfant dans un cadre où il aura du plaisir à jouer, mais il ne va pas s'intéresser à plus. D'autres auront besoin de beaucoup plus de détails sur la journée de leur enfant. Il faut faire avec tous les besoins des parents.

P2 : Et des exigences aussi ... certains veulent qu'on fasse de la pré-écriture.

P1 : On fait tout pour instaurer la relation de confiance avec les parents. Par exemple, on a une réunion de parents qui se fait tôt dans l'année, où on leur explique tout. Ils vont exprimer chacun leurs besoins et on laisse la porte ouverte à ça aussi.

P3 : Souvent, c'est comment montrer le fond de notre travail aux parents. Par exemple, nous on privilégie beaucoup le jeu et pour certains parents, ben leur enfant il a que jouer et parfois ils aimeraient qu'il fasse autre chose et ils ne voient pas tous les enjeux autour du jeu.

P1 : Ca, c'est toujours un problème, je trouve, de la défense de notre métier - aussi bien par rapport à la qualité qu'à la quantité - c'est que ce n'est pas visuel.

P5 : Le parent, quand il vient ici, il a aussi besoin de se poser, ça peut être la soupape, c'est aussi leur offrir une oreille, un cadre où ils peuvent retrouver leur enfant dans des bonnes conditions, parfois il faut aider les retrouvailles, car certains enfants réagissent. Séparation et retrouvaille sont parfois des moments difficiles et c'est là que nous, on doit parfois soutenir.

P3 : Moi, si je rencontre une difficulté dans le comportement d'un enfant, je vais demander au parent comment il fait quand ça arrive à la maison ... c'est de collaborer avec eux. Probablement que les parents ont des astuces à partager avec nous.

P5 : Puis les entretiens, certaines familles ont besoin d'entretiens réguliers, pour d'autres ce ne sera pas nécessaire. Il faut aussi offrir ça, si on peut.

- A :** Ca, vous avez relevé que les familles ont des besoins différents. Pour prendre une situation classique qu'on connaît bien, le parent qui veut que son enfant sorte tous les jours et celui qui ne veut surtout pas qu'il sorte car c'est l'hiver, il va tomber malade. Comment faire, si on veut offrir de la qualité, pour jongler avec tous ces points de vue, besoins différents ?
- P2 :** Offrir des choses différentes dans les grands groupes d'enfants comme chez nous, ce n'est pas évident.
- P3 :** Mais on arrive à offrir des moments plus individuels, différents, car on profite du rythme de l'école, l'après-midi et le mercredi il y a moins d'enfants. Puis, il faut aussi expliquer aux parents, que *ma fois, il y a des moments où c'est le grand groupe*. Et puis, ça demande des fois de se réexpliquer avec le parent, de dire *pourquoi et comment*. En principe, s'il y a de la discussion, ça passe quand même mieux ... donner du sens.
- P5 :** Mais la qualité ce n'est pas la quantité, mais c'est d'y penser. Ben voilà, l'individualité - on peut l'offrir quand il y a des petits groupes et puis des fois pas - mais on ne l'oublie pas. Pour moi, la qualité c'est d'y penser, de l'avoir toujours dans la tête.
- P4 :** Pour la qualité, moi j'arrive à remettre le parent dans la vraie réalité, lui rappeler que l'enfant est dans une collectivité, puis qu'on peut le prendre individuellement par petits moments quand il y a vraiment besoin puis que c'est possible. Mais il y a quand même cette réalité de la collectivité. On ne peut pas entrer dans toutes les demandes, sinon ce ne sera pas de la qualité, ça va compliquer les choses.
- A :** Dans quel sens ?
- P4 :** Ben voilà, avec des parents qui auraient vraiment des exigences, si on essaie d'entrer en matière, on se perdrait et ce ne serait plus gérable.
- P1 :** Mais moi, c'est vrai que je pense qu'on offre de la qualité quand on offre un peu d'individualité dans la collectivité. C'est quelque chose du subtil. Je pense, qu'à la base, un parent qui inscrit son enfant dans une institution telle que celle-ci, je pense qu'il sait qu'il arrive dans une institution collective. Donc, un parent qui ne voudrait pas que son enfant sorte, ça demanderait de notre part une explication du sens que l'on donne à cette sortie en collectivité et, finalement, du sens à la base que son enfant vienne en garderie. Et pour un parent, c'est aussi agréable si on peut lui faire un retour un peu plus ciblé sur l'enfant. Ca veut dire qu'on a mis un bout d'intérêt pour *son enfant à lui tout seul*, on a pu observer comment il était avec les autres, comment il a agi dans telle situation, ça montre qu'on a donné aussi un peu d'individualité. Moi, je pense qu'on offre cette qualité-là.
- P5 :** Il faut qu'on parte de l'enfant et de ses besoins et ils ont pas tous besoin en même de l'individuel et du collectif. Donc, c'est en observant l'enfant qu'on sait de quoi il a besoin. Donc, c'est l'observation finalement qui fait aussi la qualité.
- P2 :** On a de la chance d'avoir des colloques pour réfléchir en équipe. Si, par exemple, c'est impossible pour tel enfant de faire la sieste, ben on réfléchit en équipe à qu'est-ce qui est possible si c'est enfant-là n'est pas dans le collectif à ce moment-là, comment on peut s'en occuper. On a de la chance d'avoir ces moments pour essayer de trouver des solutions.
- P4 :** Moi, il y a quand même une chose qui me dérange dans ce métier - on n'est pas vraiment responsable - mais c'est les quotas qu'on nous impose. Ben, là je vois, on a passé deux semaines de vacances, on avait moitié moins d'enfants mais c'était du bonheur. Et je me rendais compte que même un enfant que je trouvais difficile, en grand groupe quand il y a l'école, que là je le voyais différemment, j'avais plus de patience, j'étais plus à l'écoute. Puis, je trouve que la réalité des grands groupes, quand il y a l'école, on les stresse, ces enfants : il y a les horaires à respecter, le temps de la journée de l'écolier est très haché et faut se dépêcher. Et puis, on parle de qualité mais cette société impose énormément de stress. Donc, on a beau mettre en place tout ce qu'on peut, il y a quand même cette réalité qui est très pénible !
- P5 :** Moi j'en viens à un problème plus général, c'est que l'école n'est pas adaptée au rythme biologique des enfants. Ils sont fatigués, ils ont beaucoup d'attente.
- P2 :** Il y avait des discussions comme quoi ils voulaient augmenter les normes à quinze enfants, mais je ne vois pas comment ça va être possible. Ca va vraiment devenir du gardiennage et on va perdre en qualité !
- A :** Donc, pour vous, ces taux d'encadrement actuels sont à leur maximum pour offrir de la qualité ?
- P2 :** Oui (d'autres collègues confirment aussi), mais je préférerais moins, mais « ma foi voilà, faut faire avec ». Mais justement, pendant ces vacances scolaires, j'ai eu l'impression d'offrir plus de qualité dans un plus petit groupe.
- P5 :** Moi, c'est même tellement le nombre d'enfants, c'est les contraintes horaires. Un écolier passe *je sais pas combien de temps* à attendre. C'est ça qui me pose question et là, je trouve qu'il n'y a pas de qualité, car on ne respecte pas le rythme de l'enfant.
- A :** Si on voulait respecter son rythme, il faudrait faire comment ?
- P5 :** Ben, moi déjà je trouve que l'horaire du matin c'est trop tôt. Je vois quand on déjeune ici le matin, il faut presser ceux qui sont lents. Au-delà de ça, il y a l'horaire du parent, qui pour certain, doivent venir tôt pour aller travailler tôt.
- P1 :** Ben, moi qui suis éducatrice, j'amène mon enfant à l'ouverture dans sa garderie pour être ici à 7h15. Je pars en confiance, parce que la personne qui m'a accueillie est sans doute stressée par tout ce qu'elle a à faire, mais elle m'a accueillie posément, calmement, avec humour - et moi, mon enfant, je le pose aussi calmement. Ce que je veux dire, c'est que la qualité, elle me l'a donnée en tant que maman. Et du coup, c'est aussi ce que je vais chercher à faire quand je travaille. Par exemple, des parents qui arrivent trop tôt le matin, pendant le déjeuner alors qu'ils n'amènent leur enfant que pour le trajet, ils osaient même pas entrer et pour moi je les accueille cordialement. Pour moi c'est ça, offrir de la qualité pour un parent, qui lui, a une autre réalité. Une fois qu'il a pu dire au revoir à son enfant, il pourra foncer mais il y aura eu un petit moment de calme et posé où on offre une parenthèse. Pour moi c'est essentiel. La qualité, elle part de cet accueil-là : que nous, on est conscient que c'est des parents qui sont dans une réalité de la société qui n'est pas évidente, et que nous, on est là et qu'on est des partenaires. Ben, j'avoue que c'est moi, mais j'ai moins de difficulté avec un parent qui arrive en retard.
- P4 :** Depuis que je suis dans le métier - ça fait 20 ans - on entend que le discours, il faut tout donner pour les familles et pour les enfants. Il y a un côté un peu ... *sacrifice* ... quand on devient éducateur. Mais c'est tabou de dire : « qu'est-ce qu'on peut nous, en tant que personnel, s'offrir pour s'alléger un peu, penser un peu plus à nous ? » On pense peu à soi-même et la qualité, c'est aussi là. Combien d'équipes ne veulent pas instaurer de pauses, les gens *se tapent* des 8 heures sans pause - non, je ne peux même pas prendre cinq minutes pour aller aux toilettes. Il n'y a pas que les enfants, c'est un tout, et on s'oublie trop souvent, le personnel, dans ce métier.

P3 : Bon, l'ergonomie ça vient aussi dans notre métier. Par exemple, nous on a installé un bureau *adultes* dans le groupe. Puis, on commence à se rendre compte qu'on a des droits d'adultes dans un monde d'enfants.

P2 : Puis au niveau des horaires, il y a des institutions qui fonctionnent sans horaire et je me demande si ça nous déstresserait et comment ça marche là-bas. Parce que je trouve quand même contraignant tous ces horaires, comme par exemple par le droit de venir entre 7h45 et 8h15. Est-ce qu'on ne serait pas moins stressé si on avait des horaires plus libres ? C'est quand même des questions que je me pose depuis un bon moment.

P5 : Ben des fois ça la vie du groupe qui prime car ben moi si par exemple je dois me lever 4 ou 5 fois pendant un petit déjeuner, j'ai déjà testé, ben suis pas disponible pour l'enfant qui me raconte quelque chose. Après, les enfants font n'importe quoi, c'est l'agitation. Donc offrir de la qualité, c'est aussi offrir au grand groupe une certaine stabilité et être présente avec eux. Il y a des moments c'est l'individu, mais il y a des moments je préserve le groupe et ça me paraît important. Donc s'il y a des horaires, c'est aussi pour ça, même si on peut avoir une certaine souplesse. J'aimerais bien pouvoir répondre au parent et je comprends son problème mais moi en même temps, ici, j'ai une mission, j'ai des enfants qui attendent que je les écoute.

P1 : Mais ça, on l'explique bien aux parents. C'est vrai, il y a un cadre et des horaires et c'est sûrement un peu contraignant pour vous. Mais si vous venez pendant les horaires, on va pouvoir vous offrir un accueil de qualité à vous et à votre enfant. Mais si vous venez en plein petit déjeuner, on vous offrira toujours un accueil chaleureux mais, par contre, on ne va peut-être pas pouvoir se lever. Ce qui me permet que - quand ça arrive - je ne me sens pas malhonnête de ne pas me lever et j'invite le parent à venir, lui.

Annexe 8 : Mission des lieux d'accueil de la petite enfance

Les missions sont définies comme les orientations données aux professionnel-le-s des lieux d'accueil de la petite enfance pour garantir un accueil de qualité à l'enfant et à sa famille.

Ces missions ont été élaborées de manière participative entre plusieurs équipes de directions des lieux d'accueil lausannois. Elles servent de base pour orienter les actions, élaborer les projets d'établissement, définir les prestations et appuyer l'intervention professionnelle.

Elles représentent le socle commun qui appuie le processus qualité et c'est en vue de son développement que les institutions mettent en œuvre à leur manière leur propre projet basé sur leurs spécificités et leur réalité.

Mission générale

- Offrir, à la journée, des prestations d'accueil d'enfants qui s'inscrivent dans un cadre de vie collectif, structuré et stable, pensé et organisé par les professionnels du champ d'activité ;
- mettre à disposition des enfants des conditions d'accueil qui favorisent et prennent en compte leur état d'enfance ;
- accueillir chaque enfant sans discrimination familiale, culturelle ou sociale ;
- garantir l'efficience du rapport coût/qualité de la prestation.

Mission pédagogique

- Permettre aux enfants de découvrir et de développer leurs compétences personnelles et relationnelles ;
- Proposer un accompagnement respectueux des aspects relationnels, physiques, psychiques et sociaux des enfants confiés ;
- Soutenir les enfants dans le développement de l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, des autres et de leur environnement ;
- Consolider, favoriser le lien familial et accompagner l'exercice de la parentalité ;
- Adapter le travail en tenant compte de la variété des constellations familiales.

Mission sociale

- Stimuler l'intégration des enfants et de leurs familles dans l'institution et l'environnement (quartier, cité, nature...) ;
- Accompagner les familles en contribuant à relever les défis sociaux et éducatifs qui se présentent ;
- Œuvrer à la cohésion sociale et favoriser l'égalité des chances ;
- Encourager l'égalité entre les hommes et les femmes.

Mission préventive

- Observer et dépister les éventuels troubles liés au développement des enfants ;
- Proposer des orientations adaptées aux situations rencontrées et collaborer avec les autres professionnels ;
- Contribuer à lutter contre la pauvreté et les exclusions sociales ;
- Travailler dans un esprit de respect de l'environnement et de développement durable.

Mission politique

- Collaborer avec les instances politiques et économiques ;
- S'appuyer sur les valeurs de la démocratie et de la laïcité ;
- Collaborer à la formation pratique, notamment pour les métiers liés à l'action pédagogique (HES, ES, CFC ASE) ;
- Accorder aux enfants une place de « petit citoyen » dans la cité.

Ces missions ont été discutées et validées par les directeurs et directrices des centres de vie infantile municipaux et privés subventionnés de la Ville de Lausanne

Annexe 9 : Déclaration de bonne foi

La soussignée, Madame Olivia Franc, déclare avoir mené seule la recherche de terrain et mentionné toutes les sources utilisées dans ce travail.

Les propos tenus et défendus dans ce travail de master n'engagent que son auteure.

Lieu et date :

Signature :